



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Nå må jeg begynne å gjøre noe, jeg må ta et grep!»

Samiske elevers erfaringer med overgangen ut av det samiske språkforvaltningsområdet

Per-Henning Mathisen

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

Institutt for språk og kultur. Våren 2023.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Om studien: Tema, aktualitet og relevans.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Oppbygning.....	3
2	Bakgrunn.....	4
2.1	Et historisk bakteppe: Fra kolonisering til indigenisering	4
2.2	Forvaltningsområdet for samiske språk – hva innebærer det?.....	7
3	Teoretiske perspektiver.....	11
3.1	Muda.....	11
3.2	Aktørskap	13
3.3	Identitet.....	15
3.3.1	Språklig identitet	16
3.3.2	Samisk identitet	18
3.3.3	Sted, stedsidentitet og tilhørighet	20
4	Metode	22
4.1	Metodisk tilnærming – det kvalitative forskningsintervjuet	22
4.2	Utforming av intervjuguide og pilotering	23
4.3	Rammene for feltarbeid og rekruttering av deltakere	24
4.4	Studiens deltakere	26
4.5	Transkribering	27
4.6	Forskningsetikk, forskningsetiske betraktninger og forskerrollen.....	28
5	Presentasjon og analyse av data.....	31
5.1	Språk, sted og tilhørighet	32
5.1.1	Inga og språklig aktørskap.....	32
5.1.2	Risten om synlighet av samisk språk og kultur i kommunen.....	34
5.1.3	Isak og samiske stedsnavn.....	36
5.1.4	Jon om semiotikk i andre kommuner i nærheten.....	38
5.1.5	Stine om sosiale aspekter ved stedsovergangen	39

5.2	Skolen som utdanningsinstitusjon.....	40
5.2.1	Maja om språklig overgang mellom skoler – fra en samisk skole til en norsk videregående skole.....	40
5.2.2	Elevenes erfaringer med samiskfaget i skolen og i opplæringa	43
5.3	Rasisme, hets og ubehagelige hendelser	46
5.3.1	Stine og rasistiske hendelser.....	46
5.3.2	Risten om “koftepolitiet” på den samiske nasjonaldagen	49
5.3.3	Inga, Stine og Isak om netthets og uvitenhet.....	53
6	Drøfting.....	57
6.1	De samiske ungdommenes aktørskap – en følelse av personlig og kollektivt ansvar?	57
7	Avsluttende kommentarer og veien videre	65
	Vedlegg.....	72
	Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra Sikt	72
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	73
	Vedlegg 3: Intervjuguide	77
	Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel.....	79

Forord

Jeg kommer fra et lite sjøsamisk område, nærmere bestemt Unjárga gielda/Nesseby kommune i Øst-Finnmark. Der har jeg vokst opp i en familie som snakker samisk og norsk om hverandre. Fra barndommen min kan jeg huske dyrking og høsting av poteter i åkeren med min áddjá (bestefar). Fiske på land og hav om sommeren, og isfiske om vinteren på fjellet med tanter og onkler. Uendelig mange multebærturer om høsten med min mor og min áhkku (bestemor). I alle minnene fra oppveksten er det tilstedeværelsen av spesielt én ting jeg har lært at jeg ikke kan ta for gitt. Tilstedeværelsen av det samiske språket. Jeg kan med sikkerhet si at denne masteravhandlingen ikke ville vært den samme uten den kulturelle og språklige bakgrunnen jeg bærer med meg hjemmefra og fra Unjárga. Denne avhandlingen tar dere hjemmefra også del i.

Etter grunnskolen måtte jeg flytte hjemmefra for å gå på videregående skole. Da flyttet jeg ut av det samiske språkforvaltningsområdet til Kirkenes i Sør-Varanger kommune. Dette ble en overgang for en 15-åring på mange måter. Det samiske språket, som noe nært og kjært i Unjárga, ble borte fra hverdagen og redusert til et språkfag to ganger i uken på skolen. Når det gjaldt min samiske identitet har jeg aldri følt at den var så tydeliggjort og så fraværende på samme tid, som de årene jeg gikk på videregående skole.

Som lektorstudent og kommende lærer i norsk og samfunnsfag ser jeg viktigheten av å løfte fram samiske perspektiver i skolen og i samfunnet. Hendelsene fra tidligere i år, med aksjoner og demonstrasjoner både innenfor og utenfor departementene i Oslo for samers menneskerettigheter, har ikke gjort meg mindre opptatt av å løfte fram samiske perspektiver. Tvert imot har disse hendelsene utelukkende styrket mitt ønske om å skrive om samisk tematikk. Å kjempe for å bli hørt er altså ikke et tilbakelagt kapittel som kun hører fortiden til. Videre mener jeg at skolen som utdanningsinstitusjon både bør og kan spille en særskilt viktig rolle for fremtiden når det gjelder indigenisering, og gjennom å motvirke en kolonistisk tankegang og røske opp i fornorskningens dype røtter.

Å skrive denne avhandlingen har vært en lang prosess, og det er mange jeg ønsker å takke. Jeg vil takke venner og familie som har bidratt i gode og støttende samtaler om prosjektet, og som har lyttet tålmodig når jeg har vært i «masterbobla» og hatt behov for å snakke om skriveprosessen. Jeg vil også takke mine to fantastiske veiledere, Åse Mette Johansen og

Hilde Sollid, for gode samtaler, veiledning og for all støtte og engasjement dere har vist for prosjektet mitt. Jeg kunne ikke forestilt meg en bedre kombinasjon av veiledere enn dere to! Til slutt vil jeg selvfølgelig også takke alle de reflekterte elevene som deltok i intervjuene, og som delte så mye og så åpent med meg. Å snakke med dere har vært utrolig interessant og givende. Denne studien er dere en like stor del av som meg.

Ollu giitu didjiide! Tusen takk til dere!

Tromsø/Romssa, mai 2023

Per-Henning Mathisen

Sammendrag

Denne avhandlingen handler om samiske elevers erfaringer med overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde. Empirien i studien baserer seg på syv kvalitative forskningsintervjuer med en sammensatt gruppe elever på en videregående skole. Fem av elevene har samisk bakgrunn, hvorav fire av disse igjen har erfaringer med overgangen ut av forvaltningsområdet. Jeg har analysert de samiske elevenes erfaringer med denne overgangen knyttet til teoretiske begreper som *muda*, *aktørskap*, og *identitet* sett i sammenheng med *språk*, *sted* og *tilhørighet*.

Funnene i analysen indikerer at de samiske elevene erfarer overgangen ut av forvaltningsområdet som biografiske krysningspunkter knyttet til ulike deler ved samisk identitet. Et sentralt aspekt ved overgangen er endringer i de språklige omgivelsene, både knyttet til språkbrukeres praksiser og semiotiske landskap i kommunene. Ungdommene tar også på ulike måter aktørskap over samisk språk og identitet i denne overgangen. Flere av elevene blir bevisste på at de i større grad må ta aktivt stilling til sine samiskspråklige praksiser eller samiske identitet. Ungdommenes aktørskap kan videre knyttes til en ansvarsfølelse for samisk språk og kulturs fremtid, der valgene de tar som enkeltindivider knyttet til samisk språk og identitet handler om dette ansvaret.

Dette prosjektet peker også mot overordnede politiske strukturer og samfunnsstrukturelle rammer som berører de samiske språkene, språkforvaltningsområdet og politiske føringer for offentlig kommunal virksomhet. Hovedfokuset i denne avhandlingen er likevel på de samiske elevenes erfaringer med overgangen ut av det samiske språkforvaltningsområdet.

Emneord: samisk språk, samiske elever, forvaltningsområdet for samisk språk, muda, biografiske krysningspunkter, aktørskap, identitet, språk, sted, tilhørighet, urfolk, urfolksperspektiv, den samiske skolen, den norske skolen, det norske utdanningssystemet

1 Innledning

1.1 Om studien: Tema, aktualitet og relevans

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse av samiske elevers erfaringer med overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde fra ungdomsskole til videregående skole. I overgangen ut av ungdomsskolen er mange elever nødt til å flytte hjemmefra for å gå på videregående skole dersom det ikke er tilbud om videregående opplæring i hjemkommunen. Denne overgangen innebærer ganske omfattende endringer i livene til disse elevene, og på mange ulike nivåer, blant annet i forhold til sted, samfunn, utdanning, og sosialt og personlig liv. Det er dermed mange faktorer og biografiske krysningspunkter i denne overgangen som kan knyttes til elevenes språk og identitet. Og kanskje har alle disse endringene en ekstra dimensjon ved seg, eller flere, hvis man er *en samisk elev* som flytter ut av *det samiske språkforvaltningsområdet*?

Det er gjort få studier av elevperspektivet på flerspråklighet i overganger i utdanningsløpet, og kanskje ingen som handler om slike erfaringer i overgangen fra å gå på skole i det samiske språkforvaltningsområdet til å fortsette utdanninga utenfor dette området. Denne studien kan bidra til verdifull kunnskap om begge disse feltene, og hvordan de virker i samspill. Studien kan dermed ha verdi både for videre forskning, i administrering av politiske strukturer og ikke minst gi kunnskap om hvilken betydning dette har for *samiske elevers livssituasjoner*. Dette har også relevans for skolen, ettersom utdanningssystemet er en pådriver for denne overgangen, samtidig som det for skolen og lærere er nødvendig å vite noe om hvordan man på best mulig måte kan ta imot elever med samisk bakgrunn, og ivareta, styrke og utvikle deres samiske språk og identitet. I den forbindelse er det nødvendig å vite noe om elevenes perspektiver og erfaringer.

Denne masteravhandlingen er en del av et større forskningsprosjekt, MultiTrans (Multilingualism in Transitions) ved UiT, som fokuserer på flerspråklighet i overganger i utdanningsløpet. Avhandlingen tar for seg elevperspektivet på samisk språk og identitet i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, men også sett i sammenheng med overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde. Avhandlingens tittel, «Nå må jeg begynne å gjøre noe, jeg må ta et grep!», er et elevsitat hentet fra et av intervjuene fra denne studiens empiri. Sitatet i seg selv aktualiserer flere aspekter som samiske elever møter på i overganger, både i utdanningsløpet og ut fra forvaltningsområdet for samiske språk, samt elevenes

posisjoner i forhold til denne overgangen. Avhandlingen belyser også aspekter på ulike nivåer, både selve overgangen knyttet til begreper som sted, språk, identitet og aktørskap fra et elevperspektiv, men også mer overordnede politiske strukturer som inngår i det å være en del av forvaltningsområdet for samiske språk og hvilken betydning dette kan ha for samiske elever på individnivå.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er altså å kartlegge samiske elevers erfaringer med å flytte ut av forvaltningsområdet for samisk språk. Elevenes perspektiver, som unge samer i utdanningssystemet, er viktig å løfte fram ettersom deres erfaringer og opplevelser kan bidra til å belyse samfunns-, språk- og utdanningspolitiske strukturer som setter rammer for både grupper av mennesker og enkeltindivider. Problemstillingen er følgende:

Hvordan erfarer samiske elever overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og det å samtidig flytte ut av samisk språkforvaltningsområde?

For å besvare denne problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke endringer har elevene erfaringer med i overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde knyttet til *sted og samfunn*?
2. Hvilken betydning har *språk og skole* for samiske elever i overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde?
3. Hvordan forhandles elevenes *identitet og tilhørighet* i denne overgangen, og hvilke erfaringer har de med dette?

Disse forskningsspørsmålene rammer inn problemstillingen og bidrar til å sette strukturen for oppgaven videre. Forskningsspørsmålene legger vekt på begreper som er sentrale for både teoretiske perspektiver, for å belyse analytiske funn i empirien og i drøfting av funnene. Avhandlingens tyngdepunkt vil knyttes til de teoretiske begrepene *muda*, som omhandler overgangstematikken, og *aktørskap* knyttet til identitet, språk og sted.

1.3 Oppbygning

Denne avhandlingen er delt inn i 7 kapitler. I dette kapitlet (kapittel 1) har jeg forklart tema for avhandlingen samt presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil jeg danne et bakgrunnsgrunnlag for avhandlingen, der jeg gjør rede for historisk bakgrunn i et samisk perspektiv og gjør rede for det samiske språkforvaltningsområdet (kapittel 2). Jeg vil så presentere et teoretisk rammeverk (kapittel 3) og metoder for prosjektet (kapittel 4), før jeg vil presentere og analysere funnene i studiens empiri (kapittel 5). Deretter vil jeg drøfte de mest sentrale funnene fra analysen (kapittel 6), før jeg til slutt kommer med avsluttende kommentarer og refleksjoner rundt veien videre (kapittel 7).

2 Bakgrunn

2.1 Et historisk bakteppe: Fra kolonisering til indigenisering¹

Minoriteter er et direkte produkt av majoriteter. Dersom de ikke var blitt innlemmet i dominerende stater, ville de ikke ha eksistert som minoriteter. (Hylland Eriksen, 2021, s. 238)

Sápmi/Sábme/Saepmie er navnet på det tradisjonelle samiske området på de tre offisielle samiske språkene i Norge: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. På andre samiske språk i Norge benyttes også Sää' mijânnam på skoltesamisk, Sábme på umesamisk og Sämijednam på pitesamisk (Johansen & Sollid, 2023, s. 44). Jeg vil videre i avhandlingen benytte meg av det nordsamiske navnet ettersom jeg selv snakker det nordsamiske språket og har nordsamisk tilhørighet, samtidig som empirien i studien også er samlet inn i det nordsamiske språkområdet.

Sápmi går på tvers av landegrenser og strekker seg over fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Kolonisering og fornorskning har hatt store konsekvenser for samers kultur og språkbruk helt fram i dag (NOU 2016:18, s. 20). Jens-Ivar Nergård (2019, s. 21) skiller mellom ytre og indre kolonisering. Ytre kolonisering sikter til kontroll over landområder, mens indre kolonisering i større grad er utfordrende å identifisere og dokumentere fordi det ifølge Nergård (2019) handler om «den samiske kulturens sjel». I Sápmi gikk dette hardest utover språket og dermed også hele kulturens bærebjelker og eksistens (Nergård, 2019, s. 21-22).

Samisk språkutvalg har i NOU-rapporten *Hjertespråket* (NOU 2016: 18) utredet de språklige aspektene ved fornorskningens konsekvenser. *Hjertespråket*-rapporten konstaterer at fornorskningens historie er godt dokumentert, men at det i liten grad er dokumentert hvilke konsekvenser fornorskningspolitikken har hatt lokalt og for enkeltindivider (NOU 2016:18, s. 20). Denne rapporten vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 2.2. *Forvaltningsområdet for samiske språk - hva innebærer det?* 1. juni 2023 vil Sannhets- og forsoningskommisjonen offentliggjøre deres granskning og konsekvensutredning av fornorskningen av samer, kvener

¹ Deler av dette delkapittelet er hentet fra en upublisert semesteroppgave jeg har skrevet i emnet NOR-3032 Sosiolingvistik (Mathisen, 2022a).

og norskfinner, og den uretten norske myndigheter har begått politisk på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå (Stortinget, 2021). Denne vil kunne bidra til en mer omfattende dokumentering av konsekvensene av fornorskningen, også på et individnivå. Samtidig vil også min studie kunne si noe om hvordan enkeltindivider erfarer det å være samiske elever, med de samfunns- og utdanningspolitiske strukturene det samiske samfunnet har i dag som en konsekvens av kolonisering og assimileringpolitikk. Videre i dette delkapitlet vil jeg i grove trekk gjøre rede for samisk historie med kolonisering og fornorskning frem til i dag, med et skoleperspektiv.

Det samiske folket har en lang historie med kolonisering, marginalisering og fornorskning. Allerede fra rundt år 1000, ble samene i enkelte områder utsatt for både skattlegging og territoriale krav, til dels samtidig fra det vi i dag kjenner som norsk, svensk, finsk og russisk side (Andreassen & Olsen, 2020, s. 40). En annen del av koloniseringen kom med reformasjonen fra 1500-tallet og misjoneringen på vegne av kristendommen utover 1600- og 1700-tallet, da den samiske religionen noaidevuotta (det som har med noaidien å gjøre) gradvis ble avskaffet og erstattet med kristne praksiser (Andreassen & Olsen, s. 42-43). Ser vi videre til fornorskningen, kan begrepet dekke to ulike fenomen: (1) den offisielle fornorskningspolitikken som ble ført av den norske stat fra midten av 1800-tallet og som offisielt varte i omtrent 100 år, og (2) en mer allmenn fornorskningssprosess, der språklig og kulturell endring for samer, kvener og andre minoriteter skyldes mer generelle sosiale, kulturelle og økonomiske integrasjons- og moderniseringsprosesser (Andresen et al., 2021, s. 157).

Skolen som utdanningsinstitusjon har hatt en svært sentral rolle i fornorskningssprosessen, blant annet gjennom å praktisere den statlige assimileringspolitikken og ved å innføre norske internatskoler for samiske barn. Gjennom denne politikken ble det samiske språket forsøkt utslettet, og den samiske kulturen skulle erstattes med den norske kulturen.

Alle de samiske språkene er i dag utrydningstruet som en konsekvens av den aggressive assimileringspolitikken som ble ført av den norske stat, og mange samer har i dag lite eller ingen språkferdigheter i samisk. Noen kan ha tilgang til samisk språk gjennom intergenerasjonelle familiære relasjoner og med støtte i samisk i utdanningsløpet i skolen, mens andre identifiserer seg som same gjennom politisk engasjement og med bakgrunn i slektens og familiens språk- og kulturhistorie, men har begrenset eller ingen tilgang til å utvikle kompetanse i samisk språk (Sollid, 2022, s. 134). Leena Huss har i *Reversing Language Shift in the Far North* (1999) gjort et omfattende arbeid der hun viser til bevisste

tiltak i arbeidet med å snu om på språkskifteprosesser samt tiltak for revitalisering av samiske språk. Slike tiltak foregår også på norsk side av Sápmi, der det blant annet gjennom reviderte læreplaner er fastslått at språklæring skal foregå gjennom sterke språkopplæringsmodeller for elever som følger læreplanene i samisk både som første- og andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Språklig revitalisering er en omfattende prosess som innebærer både muntlig og skriftlig kompetanse, samt en utvidelse av språkets bruksområder (Belančić & Lindgren, 2020, s. 602).

9. oktober 1989 ble Sametinget offisielt åpnet i Norge, et folkevalgt parlament og politisk organ med ansvar for å sikre, styrke og utvikle samiske interesser i Norge (Sametinget, u.å.). Samene har hatt status som urfolk i Norge siden 1990, da den norske stat ratifiserte ILO-konvensjon nr. 169. I læreplanene har samisk innhold vært inkludert også før dette. Fra Mønsterplanen av 1974 (M74) ble det gradvis et økende fokus på å gi kunnskap om samisk samfunn og historie i skolen, noe som har utviklet seg videre med sterkere vektlegging av samiske perspektiver og urfolksperspektiver gjennom M87, L97, LK06 og LK20 (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Torjer A. Olsen (2017) viser til tre strategier i skolepolitikken knyttet til samisk innhold etter fornorskingsperioden: fraværstrategien, inkluderingsstrategien og indigeniseringsstrategien (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Fraværet viser til etterkrigstiden, der man finner lite om samene i skolen og læreverk. Inkluderingsstrategien viser til M74 og M87, der samisk innhold får plass i planverk og lærebøker, dog på majoritetssamfunnets premisser. Indigeniseringsprinsippet viser til et styrket samisk- og urfolksperspektiv på egne premisser, der det utvikles egne læreplaner for det samiske forvaltningsområdet med L97S, K06S og senest L20S. Norge har dermed siden 1997 hatt en parallell og selvstendig samisk læreplan for samiske barn og skoler (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18). Fra og med 2020 ble fagfornyelsen med nye læreplaner gradvis innført. Her er samisk innhold forankret i overordnet del, og skal implementeres i alle skolens fag.

Vi har så langt sett kort og overordnet på hvordan skolen har gått fra å bidra til kolonisering ved å være en hovedarena for fornorskning, til å bli en arena for dekolonisering og indigenisering med fokus på å bygge opp og løfte fram samiske perspektiver. Skolen som institusjon er en arena for statlig politikk, og disse utviklingstrekkene er ikke bare å finne i skolen, men også i samfunnet generelt. I den sammenheng er det av betydning å se nærmere på et annet aspekt ved prosessen med dekolonisering og indigenisering som gjelder styrking

og utvikling av samisk språk og samfunnsliv. Dette bringer oss videre til forvaltningsområdet for samiske språk.

2.2 Forvaltningsområdet for samiske språk – hva innebærer det?

Forvaltningsområdet for samiske språk trådte i kraft i 1991 gjennom språkbestemmelsene i sameloven kapittel 3 (Josefsen, 2015, s. 178). Her fastslås det at i kommuner som inngår i forvaltningsområdet, skal samisk og norsk være likestilte språk. Ved iverksettelsen i 1991 ble seks kommuner innlemmet i forvaltningsområdet, og disse var Kárášjohka/Karasjok, Deatnu/Tana, Unjárga/Nesseby, Porsanger/Porsáŋgu/Porsanki og Guovdageaidnu/Kautokeino i Finnmark fylke, og Gáivuotna/Kåfjord/Kaivuono i Troms. I ettertid har også flere kommuner blitt innlemmet i forvaltningsområdet for samiske språk, som i dag også omfatter kommunene Loabák/Lavangen og Dieiddanuorri/Tjeldsund i Troms og Finnmark fylke, Hábmér/Hamarøy og Aarborte/Hattfjelldal i Nordland fylke og Snåase/Snåsa, Raarvihke/Røyrvik og Rossen/Røros i Trøndelag fylke (Sametinget, u.å.).

Susann Funderud Skogvang (2023, s. 239) skriver følgende om bakgrunnen for opprettelsen av forvaltningsområdet: «Hovedbegrunnelsen for å opprette et særskilt forvaltningsområde for samisk språk var ønsket om å gjøre særlige regler om bruk av samisk gjeldende i områder der det samiske språket står sterkt.» Forvaltningsområdet har dermed vært viktig for å sikre sterkere rettigheter for samiske språkbrukere. Innenfor forvaltningsområdet er offentlige etater pliktig til å tilby samiskspråklige tjenester, samtidig som det også stilles rettslige krav til kommunene gjennom opplæringsloven, barnehageloven og stedsnavnsloven (Todal, 2015, s. 206). I opplæringa innebærer dette blant annet at alle elever innenfor forvaltningsområdet har rett til opplæring i og på samisk på skolen, uavhengig av språk- eller etnisitetsbakgrunn. Opplæringslova (1998) § 13-1 slår fast at det er kommunene som har ansvaret for å oppfylle retten til opplæring i grunnskolen, mens det framkommer i §13-3 at fylkeskommunen er forpliktet til å oppfylle retten til opplæring i videregående skole. Av de 13 kommunene i forvaltningsområdet er det fire kommuner som har innført obligatorisk samiskopplæring for skoleelever: Nesseby, Kautokeino, Karasjok (Todal, 2015, s. 208), og skoleåret 2021/2022 startet også Tana med gradvis innføring av obligatorisk samiskopplæring (Aslaksen, 2020). Dette tilsier at alle elevene i skolen enten får opplæring i samisk som første- eller andrespråk. I tillegg har forvaltningskommunene et utvidet ansvar for å samiskspråklige tilbud for den

samiske befolkningen i samfunnet, blant annet gjennom retten til å bruke og bli besvart på samisk muntlig og skriftlig i møte med offentlige tjenester som helse- og omsorgsinstitusjoner, domstoler, og politi- og påtalemyndigheter (Sametinget, u.å.). I senere tid har også styrking og utvikling av samiske språk blitt et sentralt ansvar forvaltningsområdet har. Kommuner som inngår i forvaltningsområdet for samiske språk, er derfor viktige ressurskommuner for bevaring og revitalisering av samisk språk, kultur og samfunnsliv.

Sametinget har en viktig rolle overfor språkforvaltningskommunene, både gjennom formelle forvaltningsoppgaver og som et bindeledd for samiske interesser til øvrige myndigheter og departementer. Sametinget har også innflytelse på utarbeiding av læreplaner og ansvar for utvikling av pedagogisk materiell for alle fag, innenfor rammene satt av departementet (Josefsen, 2015, s. 185). Til tross for at Sametinget har formelt forvaltningsansvar som har betydning for forvaltningskommunene, og selv om staten har vedtatt målsettinger om styrking og bevaring av samisk språk og kultur, er kommunene autonome i deres beslutninger som angår samisk språk og kulturs overlevelse i et område (Josefsen, 2015, s. 185). Kommunene som politiske, offentlige og administrative enheter spiller derfor en særskilt viktig rolle i å sette strukturelle rammer som tilrettelegger for utvikling og styrking av samisk språk og kultur på lokalt nivå. Dermed er det ikke bare av betydning hvilke betingelser som settes av språkpolitikk fra overordnet hold, men også i stor grad hvilke betingelser som settes på det kommunale styringsnivået i arbeidet med å følge opp styrking av samisk språk, kultur og samfunnsliv.

Samisk språkutvalg, som ble utnevnt i 2014, har i NOU-rapporten *Hjertespråket* (2016:18) gjort en omfattende utredning av offentlige tjenester på sør-, lule- og nordsamisk språk. Utvalgets oppgaver var «å redegjøre for gjeldende ordninger, tiltak og regelverk knyttet til de samiske språkene, og vurdere hvordan disse kan tilpasses dagens organisering av offentlig sektor og sikre funksjonelle og likeverdige offentlige tjenester på samisk.» (Sametinget, u.å.). Formålet med utredningen har dermed vært å vurdere og foreslå tiltak for offentlige tjenester på samisk. Rapporten fastslår blant annet at de samiske språkkrettighetene i stor grad er begrenset til forvaltningsområdet, og at det er en utfordring å sikre at språkreglene følges. Utvalget understreker også at Norge, gjennom internasjonale forpliktelser, har et ansvar i å følge opp språkkrettighetene for samiske språk i tradisjonelle samiske områder og i andre områder hvor et betydelig antall samer er bosatt. Videre fremmer språkutvalget også forslag til tiltak til lovforslag og lovendringer, som Sametinget behandler, på bakgrunn av et behov

for å modernisere lovverket og for å tilpasse regelverket til behovene i dagens samfunn (NOU 2016:18, s. 19-20).

Våren 2023 behandler Stortinget endringer i samelovens språkregler (Sametinget, u.å.). Forvaltningsområdet består av kommuner som forvalter tre ulike samiske språk, i tillegg til at andelen samiskspråklige i kommunene er svært ulik. Derfor er det behov for å gjøre endringer i forvaltningsområdet for samiske språk, deriblant en kategorisering av de innlemmede kommunene og en differensiering basert på kommunenes ulike behov. I tillegg er det ønskelig å legge til rette for at kommuner utenfor, der samiskspråklige er i særlig minoritet, også skal søke seg inn i forvaltningsområdet (Sametinget, u.å.). De ulike kategoriene er språkutviklingskommuner, språkvitaliseringskommuner og språkstimuleringskommuner, der språkutviklingskommuner har de største forpliktelsene til bruk av samisk mens det stilles færrest krav til språkstimuleringskommuner. Hovedsakelig er det navnene på kategoriene som har endret seg siden forslagene fra *Hjertespråket*-rapporten (2016). I tillegg er storbykommunekategorien utvidet til språkstimuleringskommuner, som nå vil kunne omfatte både storbykommuner og kommuner uten bystatus (Sametinget, u.å.).

Ungdommene som har deltatt i min studie, har flyttet fra kommuner som inngår i kategorien språkutviklingskommuner. For kommuner i denne kategorien skal samisk og norsk være likestilte språk i kommuneadministrasjonen og i kommunestyret, og nytt i lovforslaget er at det skal stilles *krav* om å benytte samisk språk internt i den kommunale virksomheten, noe som tidligere har vært valgfritt (Sametinget, u.å.). *Hjertespråket* (NOU 2016: 18) peker på sammenhengen mellom unge samers flyttemønster og områder hvor den mest omfattende samiske språkpolitikken gjelder. I likhet med resten av befolkningen, ser vi også for samene tendenser til urbanisering, altså flytting fra distriktene til byene. Dette påpeker også NOU-rapporten *Det handler om Norge* (NOU 2020: 15) i utredningen om konsekvenser av demografiutfordringer i distriktene. Per i dag er ingen byer innlemmet i forvaltningsområdet for samiske språk. Ungdommene i denne studien er eksempler på hvordan utdanningssystemet bidrar til dette flyttemønsteret mot byene, som elevene mer eller mindre ufrivillig må ta del i. Dersom de ønsker å fortsette utdanningsløpet sitt, er de nødt til å flytte ut av hjemkommunen sin til en bykommune utenfor forvaltningsområdet. I den forbindelse er det svært relevant å stille spørsmål ved hvordan denne overgangen erfares.

Det er også nødvendig å fremheve at det ikke bare er stor variasjon i situasjonen for samisk språk og kultur mellom ulike kommuner innad i forvaltningsområdet, men det samme gjelder

også for kommuner som ikke er innlemmet i forvaltningsområdet. Selv om en kommune ikke er i forvaltningsområdet, er det ikke nødvendigvis slik at samisk språk og kultur ikke er synlig eller at det ikke finnes aktive samiske miljøer i kommunesamfunnet. Tvert imot kan arbeid med styrking og utvikling av samisk språk ta form gjennom andre forpliktelser i kommunene, for eksempel gjennom ulike samarbeidsavtaler med Sametinget og arbeidet fra kommunale språksentre. Derfor vil ikke de kommunene som elevene i denne studien har erfaringer fra, kunne være representative verken for forvaltningskommuner eller kommuner utenfor forvaltningsområdet, ettersom det er stor variasjon mellom ulike kommuner. Elevenes erfaringer vil likevel til en viss grad kunne peke på noen overordnede tendenser i forholdet mellom forvaltningskommuner og kommuner utenfor forvaltningsområdet.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet redegjør jeg for sentrale teoretiske perspektiver, som senere benyttes til å belyse funnene i det innsamlede datamaterialet. Som tidligere nevnt, er fokuset i denne avhandlingen samiske elevers erfaringer med overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde. Elevers erfaringer med overgangsfaser i utdanningsløpet er et felt det finnes lite tidligere forskning om i norsk sammenheng, spesielt i en samisk-norsk kontekst. Dette teorikapittelet er derfor, med utgangspunkt i elevenes erfaringer, et sammensatt kapittel hvor jeg forsøker å fremheve de mest sentrale aspektene ved en slik overgang. I delkapittel 3.1 presenteres begrepet *muda*. *Muda* har vist seg å bli et sentralt teoretisk begrep for denne avhandlingen som helhet, hvor biografiske krysningspunkter i overgangsfaser er i fokus. Videre redegjør jeg for *aktørskap* i delkapittel 3.2, som bidrar til å belyse elevenes syn på egen rolle og posisjon i overgangen. Jeg gjør også rede for identitetsbegrepet i delkapittel 3.3, sett i sammenheng med språk, samisk identitet og til slutt sted, stedsidentitet og tilhørighet.

3.1 Muda

Muda-begrepet i lingvistisk sammenheng ble først tatt i bruk av sosiolingvistene Joan Pujolar og Isaac González knyttet til deres studie av bruken av katalansk og spansk i Catalonia i Spania. Den opprinnelige betydningen av det katalanske ordet *muda* refererer ifølge Pujolar og González til endringer i utseende, deriblant prosessen når dyr skifter pels eller farge, eller når mennesker kler seg for spesielle anledninger:

The concept of 'muda' as noun or 'mudar-se' as verb in Catalan commonly refers to changes of appearance, be it color or skin in animals or, for people, when they adopt a more carefully monitored appearance especially in dress (Pujolar & González, 2013, s.142).

Bakgrunnen for Pujolars og Gonzálezs bruk av *muda* i deres studie, var endringer i befolkningens bruk av katalansk og spansk. Tidligere hadde talere av katalansk kun snakket katalansk med hverandre, og snakket spansk med andre spansktalende. Etter hvert har språkpolitiske og sosiale samfunnsendringer ført til at flere spansktalende har begynt å bruke katalansk i ulike situasjoner i hverdagen, noe som har ført til at en ikke lengre kan klassifisere befolkningens tilhørighet utfra språkbruken deres (Sveinsen, 2022, s. 9, med referanse til Pujolar & González, 2013). Det katalanske språket står dermed i en ambivalent posisjon,

mellom å være et språk som tilhører alle i det offentlige rom, samtidig som det er en identitetsmarkør som viser til etnolingvistisk tilhørighet (Pujolar & González, 2013, s. 140).

I Pujolar og González studie av språklige praksiser blant talere av katalansk og spansk, oppstod behovet for et begrep som, ikke bare dekte bruk og tilegnelse av språk, slik som for eksempel «L2-speakers» eller «new-speakers», men som i tillegg dekker *prosessene bak* som fører til disse endringene (Pujolar, 2019, s. 167). *Muda*-begrepet ble dermed benyttet for å sette fokus på prosessene bak endringer i individers språklige praksiser, og for å understreke at det å tilegne seg et nytt språk i spesifikke kontekster også innebærer *en performativ endring*. Endring i språklig praksis betyr at forholdet mellom språk og identitet ikke nødvendigvis er forhåndsdefinert, men at dette forholdet er noe som må forhandles på nytt (Pujolar & González, 2013, s. 143).

Pujolar (2019) definerer en språklig *muda* følgende: «The concept of *muda* has recently been used to name the specific biographical junctures where individuals enact significant changes in their linguistic repertoire» (Pujolar, 2019, s. 165, med referanse til Pujolar & González, 2013). Når *muda* brukes i lingvistisk sammenheng, innebærer det å betegne biografiske krysningspunkter som fører til at individer gjennomgår endringer i deres språklige praksiser. Biografiske krysningspunkter kan forstås som overganger i et individs personlige liv der flere deler av livssituasjonen er i endring. Pujolar og González har gjennom sine undersøkelser av språklige *mudaer* vist at innenfor et språk der gruppen av språkbrukere er mangfoldig, kan ikke lenger språket operere som en praktisk indeks for å vise til spesifikk gruppetilhørighet i hverdagen (2013, s. 140). På samme måte som dette gjelder det katalanske språket, gjelder dette også for samiske språk. Som en konsekvens av fornorskningspolitikken, er det i dag stor variasjon i den samiske befolkningen når det gjelder samiskspråklig kompetanse, der mange samer ikke er talere av et samisk språk. Språkbrukeres kompetanse i samisk kan dermed heller ikke alene fungere som en indeks for å vise til gruppetilhørighet til et samisk fellesskap i hverdagen. Språklige praksiser hos individer kan derfor ikke anses som kollektivt eller sies å utelukkende ta utgangspunkt etniske tilhørigheter, det knyttes også til samfunnspolitiske ettervirkninger, og individuelle og personlige erfaringer som former og strukturerer språklig adferd. Dette ser vi også i den sammensatte gruppen av deltakere i min studie, der elevene har ulike nivåer av samisk på skolen og der språklig praksis kommer til uttrykk, endres, gis tilgang til og begrenses på ulike måter i biografiske krysningspunkter knyttet til overganger og omgivelsene rundt.

Pujolar og González (2013) kategoriserer seks ulike biografiske krysningspunkter knyttet til overganger i livet hvor en *muda* kan oppstå: 1) *ved overgangen til barneskole*, 2) *ved overgangen til videregående skole*, 3) *ved overgangen til universitet*, 4) *ved overgangen til arbeidslivet*, 5) *ved stiftelse av familie* og 6) *ved å bli forelder* (Pujolar & González, 2013, s. 143). En *muda* tar dermed plass i spesifikke og ulike situasjoner i livet, som påvirker individers organisering av språkvalg (Pujolar & González, 2013, s. 143). Julie Listad Sveinsen (2022) har i sin masteravhandling benyttet *muda* for å undersøke en tysk-norsk ungdom sin opplevelse av egen flerspråklighet knyttet til overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Her viser Sveinsen hvordan den unge Hanna er en aktør i familiens språklige praksiser, og hvordan et biografisk krysningspunkt har ført til endringer i hennes språklige praksiser, hennes selvforståelse som tysk og samtidig hennes sosiale identitet (Sveinsen, s. 65). I overgangen fra barneskole til ungdomsskole blir tysk språk viktigere for Hanna, til tross for at hun ikke velger tysk som fag. Sveinsen viser hvordan Hannas språk- og identitetsutvikling henger sammen med familiens språkpraksiser og endringer i sosiale nettverk. For elevene i min studie, er det *mudaer* knyttet til elevenes overgang ut av samisk språkforvaltningsområde og fra ungdomsskole til videregående skole jeg belyser videre.

3.2 Aktørskap

Aktørskap, oversatt fra det engelske ordet *agency*, er et sentralt begrep innenfor flere forskningsfelt, og som kan defineres på ulike måter. Begrepet må ikke forveksles med det lingvistiske begrepet *agens*, som brukes om den semantiske rollen i grammatikken (Johnsen, 2021, s. 48). Laura M. Ahearn (2001) definerer *agency* som «a socioculturally mediated capacity to act» (Ahearn, 2001, s. 110). Vi kan dermed forstå *agency*, eller aktørskap, som et uttrykk for handlekraft som forhandles i samspill med omgivelsene og sosiokulturelle kontekster. Ahearns (2001) definisjon av *aktørskap* er, ifølge henne selv, en *provisorisk* definisjon av begrepet. Dette innebærer at definisjonen er åpen, og ikke konkretiserer aspekter som kan være viktige for forståelsen og termbruken. Definisjonen spesifiserer for eksempel ikke om aktørskap er knyttet til enkeltindividet eller om det kommer til uttrykk gjennom kollektiv samhandling, og heller ikke om aktørskap er noe bevisst eller om det i det hele tatt er intensjonelt (Ahearn, 2001, s. 130). Ved bruk av begrepet er det derfor nødvendig å konkretisere begrepet nærmere.

Patricia A. Duff (2011) har en mer konkretisert definisjon av aktørskap. Duff definerer aktørskap som «people's ability to make choices, take control, self-regulate and thereby pursue their goals as individuals leading, potentially, to personal or social transformation» (Duff, 2011, s. 417). Her knyttes altså aktørskap til *individet*, og individets evne til å ta kontroll og ta valg for å oppnå potensielle mål som kan føre til personlig eller sosial forvandling eller utvikling. Utfra både Ahearns (2001) definisjon av aktørskap som handlekraft som medieres gjennom sosiokulturelle kontekster, og Duffs (2011) definisjon som knytter aktørskap til enkeltindividet, kan aktørskap dermed være et nyttig begrep for å forstå individers handlinger, og deres mulighetsrom for handling og samhandling innenfor samfunnsstrukturelle og sosiale rammer på mikro- og makronivå.

Innenfor språkforskning blir termen *agency* brukt om språkbrukeres aktørskap, eller handlekraft, knyttet til språkvalg og språklige praksiser i ulike sosiale kontekster. Utøvelse av aktørskap kan også være en måte å konstruere identiteter på, noe jeg går nærmere inn på i delkapittel 3.3 som omhandler identitet knyttet til språk, samisk identitet og sted. Frida Eidset og Johanne Gåsland (2021) har gjort en studie av elevers refleksjoner rundt samisk språk og identitet, der aktørskap kan knyttes til elevenes valg av samisk på skolen. Eidset og Gåsland peker på en ansvarsdimensjon hos elevene, der valg av samisk i opplæringa dreide seg om både egen fremtid og en felles samisk fremtid:

Det var tydelig at fornorskningen og den delen av den samiske historien sto sterkt hos deltakerne våre. De plasserte seg selv inn i denne historien, og snakket om seg selv som en form for forvaltere av det samiske språket, som hadde et visst ansvar for å videreføre språket til neste generasjoner. (Eidset & Gåsland, 2021, s. 71)

Elevene i Eidsets og Gåslands studie er elever på ungdomsskolen, med samisk som første- eller andrespråk. De er altså elever som i påfallende ung alder er smertelig bevisste på samiske språks situasjoner, og kjenner på et ansvar for å videreføre språket til kommende generasjoner. I min studie er det også tydelig at det hos de samiske elevene foreligger en ansvarsdimensjon for utøvelse av aktørskap i deres samiske språk og identitet. Videre i denne avhandlingen er det i lys av nettopp disse forståelsene at termen aktørskap vil benyttes, altså knyttet til enkeltindividers, nærmere bestemt samiske elevers, mulighetsrom for handling og handlekraft når det gjelder identitet og språklige praksiser – i denne sammenhengen knyttet til biografiske krysningpunkter i overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde.

3.3 Identitet

Identitetsbegrepet er mangefasettert og komplekst. Ordet *identitet* stammer av det latinske ordet *idem* og betyr «den samme» (Mæhlum, 2008, s. 108). Vi kan snakke om sosial identitet, språklig identitet, kulturell identitet, etnisk identitet, personlig identitet, kollektiv identitet og så videre. Thomas Nordahl forstår identitetsbegrepet som «den relasjonen jeg har til meg selv» (Nordahl, 2010, s. 98, med referanse til Mollenhauer 1996). Mary Bucholtz og Kira Hall (2005, s. 586) definerer identitet som den sosiale posisjoneringen av seg selv og andre. Begge definisjonene innebærer at identitet ikke er medfødt eller statisk, men at den er i stadig endring eller utvikling, og ens selvoppfatning kan formes av både individet selv og av ytre faktorer og sosiale miljøer. Bucholtz og Halls definisjon åpner imidlertid også opp for at identitet ikke bare handler om selvoppfatning, men også oppfatninger og forestillinger av andres identiteter.

Videre i forståelsen av identitetsbegrepet kan vi skille mellom to grunnsyn. Et syn som idéhistorisk har rådet i lang tid, er en *essensialistisk* forståelse av identitet (Hårstad et al., 2021, s. 41). Ut fra en essensialistisk tankegang er identitet noe gitt og uforanderlig, altså en grunnleggende essens i kjernen av et menneske (Mæhlum, 2008, s. 109). Vi kan også forstå identitet som *konstruktivistisk*. Det vil si at identitet er noe som skapes, oppstår og endres i samspill med andre mennesker (Hårstad et al., 2021, s. 42). I forståelsen av både egen og andres identitet, kan det ofte oppstå et spenningsfelt mellom essensialistiske og konstruktivistiske forståelser. Her kan stereotypiske forestillinger ofte ligge til grunn for en essensialistisk oppfatning.

Ut fra et sosialpsykologisk syn er individets indre psykologiske prosesser utgangspunktet i forståelsen av identitet, mens ut fra et sosialkonstruktivistisk syn ligger fokuset på interaksjon, der identitet anses som et produkt av interaksjon eller samhandling (Svendsen, 2021, s. 155). Identitet er dermed i et sosialkonstruktivistisk perspektiv noe som kan utfordres eller forhandles gjennom sosial interaksjon, og dette kan skje bevisst eller ubevisst, for eksempel gjennom språk, semiotiske uttrykk eller andre sosiokulturelle uttrykk eller preferanser (Svendsen, 2021, s. 155). Identitetsforhandling og identitetskonstruksjon kan dermed være et resultat av blant annet aktørskap, der identiteter formes av språklige, semiotiske og sosiale valg enkeltindividet tar i samhandling med andre mennesker.

Aneta Pavlenko og Adrian Blackledge (2003, s. 20) skiller mellom *konstruksjon* av identiteter i flerspråklige kontekster og *identitetsforhandlinger* som oppstår i situasjoner der enkelte

identiteter blir bestridt. Identitet er ikke bare noe som kan konstrueres av en selv i møte med omgivelsene, men også noe som kan utvikles, forandres, utfordres eller fornektes. Her kan vi også skille mellom uttrykte identiteter og tilskrevne identiteter, der andres oppfatninger av ens identitet ikke nødvendigvis er koherent med hva en selv identifiserer seg som. Det er med andre ord ikke bare et spenningsfelt mellom essensialistiske og konstruktivistiske oppfatninger av identitet, men også et spenn mellom uttrykte identiteter og tilskrevne identiteter. Mæhlum (2008, s. 111) skriver at den eksterne identifisering andre gjør av oss, har stor betydning for vår identifisering av oss selv. I analysekapittelet vil vi se at Stine møter på stereotypiske og essensialistiske forestillinger av hennes identiteter (5.3.1. Stine og rasistiske hendelser). Disse gjenspeiler ikke nødvendigvis hennes egen oppfatning av seg selv.

Skolen har en viktig rolle i utviklingen av den enkelte elevs identitet. Et av opplæringens verdigrunnlag i Overordnet del av læreplanverket er *Identitet og kulturelt mangfold*. Her står det at skolen skal bidra til å forankre, utvikle og ivareta elevens identitet – også språklig sett (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette kan vi forstå skolens rolle som identitetsskapende for eleven, der eleven skal oppleve at identiteter forankres i historie og kultur, at læringssituasjoner bidrar til identitetsutvikling, og at identiteter ivaretas i et større fellesskap. Videre i dette underkapittelet har jeg valgt å knytte identitetsbegrepet til andre begreper som har betydning for analysen av empirien i avhandlingen, og som henger tett sammen med identitet: *språk, samisk identitet, og sted og tilhørighet*.

3.3.1 Språklig identitet

At det er en sammenheng mellom språk og identitet, er et grunnleggende syn og en forutsetning innenfor sosiolingvistisk forskning (Mæhlum, 2008, s. 105). Språk kan være et uttrykk for ulike identiteter. R. B. Le Page og Andrée Tabouret-Keller (1985, s. 244) skriver at etniske grupper ofte karakteriseres ved språk. Språklige forhold kan være utrolig komplekse, preget av stor variasjon samt påvirket av tid. Derfor gir det mest mening å forstå språk og identitet som dynamiske størrelser basert på en konstruktivistisk forståelse, til tross for at essensialistiske forestillinger også preger manges forståelse av identitet. Språk er en sentral del av identitetsforståelsen samtidig som språklig samhandling også er en måte å utøve aktørskap på. Ben Rampton (2006) definerer språkbruk innenfor interaksjonell sosiolingvistikk følgende:

an intricate process of imposition, collusion and struggle in which people invoke, avoid or reconfigure the cultural and symbolic capital attendant on identities with

different degrees of purchase and accessibility in particular situations (Rampton, 2006, s. 24).

Språkbruk kan med dette forstås som en omfattende prosess der identiteten har en kulturell og symbolsk kapital som språkbrukeren må ta stilling til, og der den kulturelle og symbolske kapitalen også vil avhenge av situasjonen. Ut fra en slik forståelse kan man undersøke hvordan språkbruk henger sammen med identitetskonstruksjons- og forhandlingsprosesser. Ifølge Rampton (2006) kan en enten oppsøke, unngå eller gjenoppta kulturell og symbolsk identitetskapital gjennom språklige praksiser. I tillegg påvirkes dette av situasjonene knyttet til muligheter for å bruke språk og i hvilken grad omgivelsene legger til rette for bruk av språket. Sosial interaksjon og språkbruk gir ikke bare grunnlag for å produsere og reprodusere personlige og kulturelle identiteter, men det har også en påvirkning på individers tankesett og liv, og forhold til de materielle omgivelsene. Innenfor interaksjonell sosiolingvistik er posisjonene man inntar i ulike sosiale situasjoner og i identitetsforhandlinger, ofte gjenstand for mikrodiskursanalyse (Rampton, 2006, s. 24). Denne studien retter seg mot individers erfaringer med endringer, blant annet i samiske språkpraksiser, i overgangen ut av forvaltningsområdet. Studien baserer seg dermed på en mikrodiskursanalyse, der enkeltindividers språkbruk er gjenstand for analyse. Samtidig vil også strukturer og rammer på makronivå være relevante ettersom de setter føringer på enkeltindividers språkpraksiser på mikronivå.

Bucholtz og Hall (2005, s. 585) legger en sosiokulturell forståelse i bunn for språk og identitet, og identifiserer fem prinsipper for å analysere sammenhengen mellom identitet og språklig praksis. Det første prinsippet er at identitet er et produkt av språklige og semiotiske praksiser, og at det dermed ikke kan forstås som noe forhåndsbestemt, men heller et grunnleggende sosialt og kulturelt fenomen. Gjennom slike praksiser kan man dermed uttrykke en identitet og samtidig posisjonere seg sosialt. Også Mæhlum (2008, s. 110) fastslår at språket har en avgjørende funksjon i sosialiseringprosesser og i posisjoneringer i ulike sosiale fellesskap. Språket er på mange måter et redskap vi bruker til å forholde oss til andre mennesker på, blant annet gjennom interaksjon, måten vi uttrykker oss på og hva vi signaliserer gjennom språklige uttrykk.

Det andre prinsippet til Bucholtz og Hall (2005) er at identiteter omfatter tre kategorier: demografiske kategorier på makronivå, posisjoner som utvikles gjennom lokale og kulturelle kontekster og midlertidige ståsteder og roller som knyttes til spesifikke interaksjoner. Gjennom denne inndelingen viser Bucholtz og Hall måter man kan posisjonere seg på med

hensyn til ulike identiteter avhengig av sosiale og språklige kontekster. Dette kan altså gjøres på ulike nivåer: makronivå, lokalt nivå og interaksjonsspesifikt nivå. Ulike posisjoneringer kan likevel oppstå samtidig, i en og samme samtale (Bucholtz og Hall, 2005, s. 593).

Når det gjelder det tredje prinsippet Bucholtz og Hall (2005) viser til, har jeg valgt å se til Johnsens (2020) fortolkning. Det dreier seg om at identitet oppstår gjennom en rekke prosesser knyttet til språklig indeksikalitet, deriblant stilisering eller bestemte språkvalg (Johnsen, 2020, s. 51). Dette innebærer at måten en forholder seg til språket og tar bevisste valg, kan bidra til en oppfatning av tilhørighet til et fellesskap eller bestemte sosiale grupper. Også Mæhlum (2008, s. 124) understreker at en kan bruke språklige koder for å signalisere tilhørighet eller uttrykke et ønske om å integreres i bestemte sosiale grupper.

Det fjerde prinsippet går ut på at identiteter konstrueres relasjonelt og under flere, og noen ganger overlappende, forhold. Identiteter kan dermed kun oppstå i kontakt med og relasjon til andre identiteter gjennom interaksjon. Det femte og siste prinsippet Bucholtz og Hall (2005) presenterer, handler om at identitetskonstruksjoner er et resultat av flere prosesser som kan være mer eller mindre bevisste og tilsiktede, og at identiteter dermed er i stadig endring avhengige av konteksten for gitte interaksjoner. Det kan for eksempel være et resultat av andres oppfatninger og representasjoner eller mer overordnede ideologiske og materielle strukturer som er relevante for sosial samhandling.

Gjennom disse fem prinsippene kan vi altså forstå ikke bare identitet, men også forholdet mellom språk og identitet som noe som er i stadig endring, og som oppstår i møte med de sosiale omgivelsene. I analysedelen viser jeg utdrag fra intervjuene der elevene bemerker endringer i representasjoner av språk og semiotikk både knyttet til dem selv og samfunnet rundt i overgangen ut av forvaltningsområdet for samisk språk.

3.3.2 Samisk identitet

Når vi snakker om *samisk identitet*, må det forstås i lys av mangfoldet vi har i Sápmi. Det samiske folket er et folk med tradisjonell tilhørighet til områder i hele fire ulike land: Norge, Russland, Finland og Sverige. Det samiske folket har derfor vært og er fortsatt preget av stor variasjon, både når det gjelder kultur, språk, historie og identitet (Johnsen-Swart, 2023, s. 73). Vi kan snakke om det samiske folket som en *nasjon*, i form av å være et folk med egne språk, egen kultur og fellesskap. Dette må ikke forveksles med den definisjonen som ligger til grunn for begrepet *nasjonalstat*, der statsgrensene faller sammen med de kulturelle grensene (Hylland Eriksen, 2021, s. 241). Det samiske folket har mange felles kulturtradisjoner på tvers

av landegrensene. Til tross for dette kan vi likevel ikke redusere samisk identitet til å handle om bare én samisk identitet – det er et mangfold av måter være samisk på.

Samiske identiteter kan ta utgangspunkt i ulike tradisjonelle næringer og livsgrunnlag, tradisjonelle bosetningsmønstre, stedstilhørighet og/eller slektshistorie. En kan identifisere seg som samisk på bakgrunn av næringer og livsgrunnlag, slik som sjøsame, reindriftssame, markasame og lignende. En kan også identifisere seg ut fra de tradisjonelle samiske områdene der de ulike samiske språkene brukes, slik som for eksempel nordsame, lulesame, sørsame osv. I tillegg er det viktig å løfte fram nyere og urbane samiske identiteter som er voksende med dagens flytte- og bosetningsmønstre: by-samiske identiteter. Mange er i dag bosatt i byer eller andre tettsteder, enten grunnet tilflytting eller at de er født og oppvokst der. På grunn av urbanisering skapes mange samiske identiteter på ulike måter i byene i dag (se Pedersen & Nyseth, 2015). Byene er også i større grad preget av et mangfold av samiske identiteter, der mennesker fra ulike steder og med ulike bakgrunner møtes. Å være en same bosatt i byen vil ikke dermed si at man ikke har tilgang til andre samiske identiteter. Disse ulike måtene å identifisere seg som samisk på, er ikke enstydige, og det ene utelukker ikke det andre. Ut fra en sosialkonstruktivistisk forståelse er identitet som nevnt et flerdimensjonalt fenomen, noe som er situasjonsbetinget og som også kan påvirkes av tiden (Johansen & Sollid, 2023, s. 65). En kan være samisk på flere ulike måter, samtidig som det å ha en samisk identitet ikke trenger å utelukke en norsk identitet, eller en hvilken som helst annen identitet.

Språket kan være en stor del av identiteten. Samtidig kan forholdet mellom samisk språk og samisk identitet være gjenstand for stor grad av variasjon i den samiske befolkningen, og hvorvidt du har samiskspråklig kompetanse eller ikke, vil ikke nødvendigvis gjenspeile om du har en samisk identitet eller ikke. Åse Mette Johansen og Hilde Sollid (2023, s. 64) beskriver det mangfoldige og komplekse forholdet mellom samisk språk og samisk identitet, og hvordan forholdet mellom disse størrelsene varierer både på individ- og samfunnsnivå. Noen kan vokse opp med å lære språket i hjemmet, barnehage/skole og samfunnet rundt, mens andre kan vokse opp uten språket rundt seg eller med å kun høre samisk språk av eldre slekt gjennom oppveksten som et resultat av fornorskning og språkskifteprosesser. Forholdet til, og bruk av, samisk språk kan også endre seg dersom ungdom for eksempel flytter til steder der den samiske språksituasjonen i samfunnet er annerledes, noe eleven Inga er et eksempel på i denne studien (kapittel 5.1.1. *Inga og språklig aktørskap*). Andre kan igjen, som en konsekvens av fornorskning, vokse opp i enspråklig norske hjem, og lære seg samisk i voksen alder eller identifisere seg som samisk gjennom eldre familie- og slektshistorie. Mange samer

uten samiskspråklig kompetanse, eller uten «god nok» samiskspråklig kompetanse, kan erfare at deres samiske identitet oppfattes utilstrekkelig, både i samiske og norske kontekster (Johansen & Sollid, 2023, s. 63). Enkeltindividers forhold mellom identitet og språk er derfor noe som for mange kan være et nokså komplekst og sårt tema.

3.3.3 Sted, stedsidentitet og tilhørighet

Med utgangspunkt i forvaltningsområdet for samisk språk og overgangen til en kommune utenfor, er *sted* sentralt i denne avhandlingen. Stedsbegrepet kan vi forstå på ulike måter. En vanlig oppfatning av sted i dagligtalen er stedet som et fysisk avgrenset område. Dette kan imidlertid referere til mye og vise til ulike størrelser: et land, en by, en kommune, en bygning, et arbeidssted, en skole, et hjem og så videre. Den politiske geografen John Agnew (1987) har gitt stedsbegrepet tre ulike betydninger (referert til i Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s. 50). Ifølge Agnew kan vi for det første forstå sted som en fysisk lokasjon (*location*), der materielle elementer som hus, bygninger og fysisk miljø kan festes i geografiske koordinater. Den andre forståelsen av sted som Agnew viser til, er stedet som en arena (*locale*) for sosial praksis og menneskelig samhandling. Ut fra denne forståelsen, er ikke stedet en fast lokasjon, men viktigere er handlingsrommet som stedet gir. For eksempel kan et “møterom” referere til ulike fysiske rom, og “skolen” som utdanningsinstitusjon kan referere til ulike skoler. Her kan vi også forstå stedet som en politisk arena, i dette tilfellet kommunen og forvaltningsområdet som en stedsarena for språk- og utdanningspolitikk. Den tredje forståelsen av sted er stedet som en følelse (*sense of place*). I denne betydningen er sted en kilde til mening og henger tett sammen med identitet og det å føle tilhørighet (Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s. 50).

I utvidelse av dette kan vi dermed også snakke om *stedsidentitet*. På samme måte som mennesker kan karakteriseres ut fra egenskaper og kjennetegn, kan steder, fysiske miljøer og landskap også det (Mikkelsen & Sætre, 2022, s. 44). Stedsidentitet er, i likhet med andre typer identiteter, dynamisk. Det er altså noe som kan endre seg og rekonstrueres igjennom livsløpet, samtidig som man kan ha tilknytning til flere ulike steder på samme tid (Pedersen & Nyseth, 2015, s. 165). Steder kan også ha ulike betydninger og ulik verdi for mennesket. Vi kan forbinde steder med ulike tidsperioder av livet. Noen steder kan ha symbolsk verdi, som f.eks. et hjemsted, mens et annet sted kan være viktigere for arbeidsliv eller sosiale relasjoner (Pedersen & Nyseth, 2015, s. 165).

Videre i avhandlingen vil stedsbegrepet i stor grad knyttes til stedsfølelse fra et elevperspektiv. Adam Jaworski og Crispin Thurlow (2010, s. 7) skriver at vi skaper våre

identiteter, delvis gjennom våre oppfatninger av geografiske omgivelser ved å plassere oss selv i omgivelsene, ta eierskap til bestemte steder eller ved å bli ekskludert fra dem. Semiotiske landskap kan dermed være et uttrykk for stedsidentitet og bidra til å skape en følelse av sted (*sense of place*). Samisk språkutvalg skriver i rapporten *Hjertespråket* (NOU 2016: 18, s. 25) at samiske stedsnavn er viktige kulturminner, som både gir informasjon om steder og synliggjør samiske språk. I analysen vil vi se at stedsnavn har betydning for spesielt en av elevene i denne studien (kap. 5.1.3. *Isak og samiske stedsnavn*). Stedet som lokasjon og stedet som arena vil også være sentralt i forståelsen av samisk språkforvaltningsområde og betydningen det kan ha for samiske elever i slike overganger.

4 Metode²

I ethvert forskningsprosjekt avhenger metodevalg av forskningens formål og problemstilling. Formålet mitt har vært å undersøke samiske elevers erfaringer med å flytte fra språkforvaltningskommuner til en skole utenfor språkforvaltningsområdet knyttet til samisk språk og kultur, og elevers perspektiv på undervisning om samisk innhold i norskfaget. Problemstillingen er følgende:

Hvordan erfarer samiske elever overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og det å samtidig flytte ut av samisk språkforvaltningsområde?

For å få innsikt i elevers erfaringer med å flytte ut av samisk språkforvaltningsområde, valgte jeg å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som metode, der jeg intervjuet syv elever i videregående skole. Videre vil jeg først begrunne valgene for metodisk tilnærming knyttet til problemstillingen og underordnede forskningsspørsmål. Deretter vil jeg beskrive prosessen i forarbeidet og planleggingen, samt gjennomføringen av datainnsamlingen. Jeg vil også drøfte min egen rolle som forsker og gjøre forskningsetiske betraktninger knyttet til denne studien.

4.1 Metodisk tilnærming – det kvalitative forskningsintervjuet

Bakgrunnen for valg av forskningsintervju som metode for datainnsamlingen er at jeg er ute etter å undersøke personlige erfaringer, opplevelser, refleksjoner og meninger fra et elevperspektiv i skolen. Randi Neteland skriver at vi i det kvalitative intervjuet legger vekt på «å finne mening, på å fortolke og forstå hva personen mener med det hen sier» (Neteland, 2020, s. 52). Intervju er derfor godt egnet til å skape en dialog med intervjupersonen, og gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og kunne gå i dybden av et tema. Ser vi nærmere på ordsammensetningen av ordet *intervju*, som på engelsk bokstavelig talt er «inter views» og som stammer fra det franske ordet *entrevue*, så ser vi at meningen av ordet innebærer en gjensidig utveksling av synspunkt mellom to personer om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et intervju er altså en gjensidig interaksjon eller utveksling, «inter», av meninger og synspunkt, «views», mellom to eller flere personer som

² Deler av dette kapitlet er hentet fra en upublisert semesteroppgave jeg har skrevet i emnet NOR-3016 Språkvitenskapelig teori og metode (Mathisen, 2022b).

baserer seg på hverdagslige samtaler, men samtidig har et profesjonelt formål (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 4).

4.2 Utforming av intervjuguide og pilotering

Det er mange måter å gjennomføre et intervju på. Før jeg gjennomførte intervjuer i skolen, gjennomførte jeg et pilotintervju. I planleggingen av pilotintervjuet har jeg vært nødt til å ta hensyn til flere ting. Jeg startet med å utforme en intervjuguide, der jeg ut fra problemstillingen forsøkte å utforme gode spørsmål som kunne gi svar på det jeg ønsket å undersøke. Her fokuserte jeg blant annet på hvordan jeg formulerte spørsmålene. Jeg ønsket å stille reelle og så åpne spørsmål som mulig, ikke lukkede spørsmål (Neteland, 2020, s. 59), for å i størst mulig grad legge opp til refleksjon og begrunnelser hos intervjupersonen. I tillegg forberedte jeg meg på å stille oppfølgingsspørsmål på mulige svar intervjupersonene kunne komme med. Jeg var også bevisst på å ikke stille ledende spørsmål eller legge føringer for hva intervjupersonene skulle mene i besvarelsene sine. Når det gjaldt valget av intervjuperson til pilotintervjuet, falt valget på en medstudent jeg allerede kjenner til, og som jeg visste har erfaringer som samisktalende elev både i og utenfor språkforvaltningsområdet. Intervjuet ble tatt opp på lydopptak, med informert samtykke, noe som regnes som innsamling av personopplysninger ettersom en kan gjenkjenne stemme og talemåte hos personen.

Piloteringen har spilt en viktig rolle for meg som forsker og for det videre arbeidet med studien. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg gjøre meg gode erfaringer med intervjusituasjonen, samt oppdage måter å forbedre og redigere intervjuguiden på, både strukturelt og innholdsmessig. Erfaringene fra piloteringen ble dermed brukt til å videreutvikle intervjuguiden. Pilotintervjuet har også gitt meg data som har fungert som en pekepinn på hva jeg kom til å finne i de senere elevintervjuene.

Når det gjelder strukturen for intervjuguiden, var den delvis strukturert, eller semi-strukturert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg delte inn intervjuet i tre deler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, der jeg fulgte rekkefølgen på hver del. Spørsmålene innenfor hver av delene tok jeg som det passet seg i samtalen. Den første delen av selve intervjuet bestod av å få mer innsikt i personenes bakgrunn og forhold til samisk språk og kultur. Her var formålet å bli bedre kjent med personene, høre om bakgrunnen deres både når det gjelder bosted, skolegang og språkbakgrunner, samt deres syn på samisk språk og kultur. Den andre delen av intervjuet dreide seg om samisk i opplæringa og overganger mellom skoler og kommuner.

Her var målet å finne ut av elevenes erfaringer med samisk innhold i opplæringa og skolegangen generelt, og hvilke erfaringer elevene hadde med samisk språk og kultur på de ulike skolene og stedene, altså før og etter overgangen til videregående skole og ut av forvaltningsområdet. Den tredje og siste delen av intervjuet spisset seg mer mot samisk innhold i undervisningen og i norskfaget. Her snakket vi blant annet om hvilken undervisning elevene hadde fått om samisk innhold på skolen samtidig som vi så på samisk innhold i læreboka deres.

Jeg tok høyde for at dialogen i intervjuet kunne utspille seg på mange ulike vis. For eksempel kunne informanten svare på flere spørsmål på samme tid eller selv gå naturlig inn på andre spørsmål jeg hadde forberedt, og at det dermed ikke ville være nødvendig å ha et totalt strukturert intervju. Neteland (2020, s. 61) nevner begrepet *traktintervju*, noe som kan være en god forklaring i dette tilfellet, der en stiller generelle spørsmål i begynnelsen, og deretter snevrer temaet mer inn og fordyper seg i det.

4.3 Rammene for feltarbeid og rekruttering av deltakere

I tillegg til å utforme spørsmål til intervjuguide og danne en struktur for selve intervjuet, har jeg også vært nødt til å sette rammer for selve feltarbeidet, der jeg har gjort flere valg knyttet til område for feltarbeid, valg av skole og personer å intervju. Som jeg tidligere har nevnt, har elevers erfaringer med å flytte ut av samiske språkforvaltningskommuner en sentral rolle i forskningsarbeidet, og jeg har derfor valgt å gjøre feltarbeid på en videregående skole utenfor språkforvaltningsområdet, men som grenser til en språkforvaltningskommune. På denne skolen er det derfor flere elever som kommer fra de samiske språkforvaltningskommunene i nærområdene for å gå på videregående skole. Skolen ligger innenfor det nordsamiske området, i et område med lang historie med kulturelt mangfold, deriblant samisk kultur, men der samisk språk og kultur i liten grad er synlig i samfunnet i dag.

Videre har jeg i arbeidet med å rekruttere elever til intervju vært nødt til å få en oversikt over elever med samisk på skolen, hvilken variant av samiskopplæring de har valgt, og andre elever i deres klasser. Dette gjorde jeg i dialog med norsk- og samisklærere på skolen. Samiskelever er en spredt gruppe elever som får undervisning på ulike nivå, og dette gjør at de også kan holde til i ulike klasser i samiskundervisningen og på skolen. For å kunne undersøke problemstillingen på en god måte, ønsket jeg å få et mangfoldig datasett med størst mulig bredde i utvalget, både når det gjelder klassetrinn, nivå i samiskopplæringa, erfaringer

med norskfaget på videregående skole, og om elevene var borteboere eller ikke. Deltakerne i studien ble derfor en sammensatt gruppe elever med ulike bakgrunner og ulike utgangspunkt når det gjelder forhold til samisk språk og kultur. Jeg endte opp med et utvalg på syv elever. Noen av elevene har samisk bakgrunn, og enkelte av disse elevene har erfaringer med å flytte fra det samiske språkforvaltningsområdet for å gå på videregående skole, mens andre ikke har samisk bakgrunn eller disse erfaringene (se kap. 4.4). De samiske elevene i intervjuene følger også ulike læreplaner i samiskfaget i opplæringa, både som førstespråk (SFS01-05) og som andrespråk nivå 2 (SAS02-01) og nivå 4 (SAS04-01). I prosessen med å rekruttere elever til intervju, har jeg vært bevisst på å få frem et større mangfold av perspektiver i datamaterialet. Dette mener jeg bidrar til å styrke studien med tanke på problemstillingens tematiske bredde og kompleksitet. Jeg har valgt å, ikke bare intervju elever som har samisk bakgrunn eller flyttee erfaringene, men også elever som har vokst opp utenfor språkforvaltningsområdet og noen som heller ikke har samisk bakgrunn. Disse elevene kan bidra med et «utenfra»-perspektiv, for eksempel på forholdet mellom samisk språk og samfunnet rundt eller undervisninga om samisk språk og kultur i skolen. Slik sett har jeg benyttet meg av en strategisk metode i rekruttering av personer, hvor jeg har en klar plan med valget og hvor valget er basert på erfaringer som intervjupersonene sitter inne med (Neteland, 2020, s. 54).

Før intervjuene informerte jeg deltakerne om hva intervjuet skulle dreie seg om for å gjøre dem trygge på at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, og at intervjuet ikke var en kunnskapstest, men at jeg rett og slett var ute etter deres personlige tanker og erfaringer. Videre informerte jeg elevene om frivillig deltakelse og anonymitet gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema (se *vedlegg 2*). Dette vil jeg beskrive nærmere i delkapittel 4.6 om forskningsetikk, forskningsetiske betraktninger og forskerrollen.

I gjennomføringene av intervjuene tok jeg hensyn til tid og sted. Neteland (2020, s. 57) skriver at tid og sted har stor betydning for hvordan intervjuet til slutt blir. En er for eksempel ikke like komfortabel med å snakke om personlige og sensitive opplevelser på offentlige steder som i lukkede rom. Intervjuene i dette tilfellet ble gjennomført på et grupperom på skolen i skoletiden. Dette tror jeg har påvirket intervjusituasjonene både på godt og vondt. Det at elevene ble intervjuet i skoletiden, kan ha ført til lengre samtaler og utfyllende svar dersom de ikke hadde et ønske om å dra tilbake til undervisningstimen. Det kan selvsagt også ha virket motsatt, at de ikke ønsket å være lenge borte fra undervisningen. I de fleste intervjuene var sistnevnte ikke noe jeg hadde inntrykk av. Samtidig kan skolen som lokasjon ha fungert fint for å snakke om erfaringer knyttet til hendelser på skolen.

4.4 Studiens deltakere

De syv elevene som deltok i studien, er presentert i tabellen under (*tabell 1*). Jeg har gitt deltakerne fiktive navn, der navnene ikke nødvendigvis gjenspeiler deltakernes kjønn. Navnene jeg har gitt elevene, er: Isak, Risten, Maja, Jon, Stine, Marthe og Inga. Av de som er fra forvaltningsområdet for samisk språk, er Maja, Inga og Stine borteboere, mens Isak fortsatt bor hjemme og pendler til skolen. Disse fire elevene er også fra to ulike kommuner innenfor språkforvaltningsområdet, og de har dermed ulike erfaringer fra hjemstedet og tidligere skolegang også. Risten, Jon og Marthe, som ikke er fra forvaltningsområdet for samisk språk, har alle vokst opp i samme kommune og bor der fortsatt, altså der de går på videregående skole. Av disse er Risten den eneste som har samisk på skolen, og som forteller at hun har samisk bakgrunn og samisk slektstilknytning.

Deltakerne i forskningsintervjuene

Fra forvaltningsområdet for samisk språk

- Isak: VG1
 - Samisk som førstespråk, samisk 1.
- Maja: VG1
 - Samisk som førstespråk, samisk 1.
- Stine: VG1
 - Samisk som andrespråk, samisk 2.
- Inga: VG3
 - Samisk som andrespråk, samisk 4.

Ikke fra forvaltningsområdet for samisk språk

- Risten: VG3
 - Samisk som andrespråk, samisk 4.
- Jon: VG3
 - Har ikke samisk bakgrunn eller samisk på skolen.
- Marthe: VG1
 - Har ikke samisk bakgrunn eller samisk på skolen.

Tabell 1: Oversikt over studiens deltakere

Alle disse elevene bidrar med viktige perspektiver i studien gjennom deres tanker, bakgrunner og erfaringer. Til tross for dette er det ikke alle elevene som vil få en like stor plass i denne avhandlingen, og av hensyn til problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å fokusere mest på de elevene som har erfaringer med å flytte ut av det samiske språkforvaltningsområdet. Blant disse er det særlig én elev som skiller seg ut med sin bakgrunn, og det er Stine. Stine har samisk og somalisk bakgrunn, en kombinasjon ikke veldig mange har. Derfor har Stine av hensyn til personvern samtykket til at disse opplysningene om hennes bakgrunn kommer frem i denne avhandlingen. I intervjuet med Stine forteller hun om erfaringer knyttet til det å være samisk og å være mørk i huden. Stine

representerer gjennom dette en spesiell, men også svært viktig stemme. Jeg ønsker derfor å løfte fram Stines fortelling, ettersom hun gjennom sin stemme og representasjon setter viktige tematikker på spissen. Stine representerer, i form av hennes grunnleggende identiteter, et dobbelminoritetsperspektiv, samtidig som hennes stemme setter fokus på tematikker som rasisme og viser stereotypiske forestillinger om hvordan samer *er* og hvordan samer *ser ut* (kap. 5.3.1).

4.5 Transkribering

Intervjuene med elevene ble tatt opp med diktafon. Ved å ta opp intervjuene kunne jeg som forsker ha fokus på selve samtalen fremfor notering, samtidig som det har gitt meg mulighet til å høre gjennom svarene jeg fikk flere ganger. Dette har bidratt til å styrke studiens kvalitet, gjennom å sikre reliabilitet i transkripsjonen og meningsfortolkningen av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227-228). Jeg vil også vie stor plass i analysedelen til sitater fra elevene for å styrke studiens reliabilitet. Ved å vise fram deltakernes sitater gis leseren en større mulighet til å selv gjøre refleksjoner over reliabiliteten i fortolkningene.

Transkripsjon betyr å transformere noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), og i denne sammenhengen fra lyd til skrift. I prosessen med å oversette talespråk til skriftspråk har jeg vært nødt til å ta flere beslutninger. Jeg har for det første valgt om jeg vil transkribere fonetisk/dialektnært eller ortografisk/bokmålsnært etter skriftspråkets normer. Jeg har valgt å gå for bokmålsnær transkripsjon, både for å gjøre transkriberingsprosessen enklere for meg selv, for å ikke være nødt til å høre etter uttale og dialekttrekk av ord, og for å gjøre elevsitatene mer leservennlige i avhandlingen. Dette er også en måte å sikre deltakernes anonymitet på. Ved å transkribere ortografisk vil ikke dialekttrekk hos elevene kunne gjenkjennes av leseren.

Videre i prosessen med å transkribere intervjuene, har jeg tatt utgangspunkt i en transkripsjonsnøkkel opprettet av Katarina Bewalitz (2022), som hun benytter i hennes masteravhandling (*vedlegg 4*). Denne transkripsjonsnøkkelen bygger også på utbredte konvensjoner for transkripsjon, deriblant J. W. Du Bois (1991) transkripsjon knyttet til samtaleanalyse. Det som forekommer mest i sitatene, er markeringene av korte pauser som er markert med [-], ord som deltakeren legger ekstra trykk på er markert med tekst i *kursiv*, avbrytelser enten av deltakeren selv eller av meg er markert med /, og latter er markert med @. I transkripsjonene har jeg også utelatt større eller mindre deler som jeg ikke anser som

særlig betydelig for meningsinnholdet og for å forkorte utdragene, og dette har jeg markert med *. Mindre frekvente markeringer er lengre pauser markert med [---], metakommentarer der deltakeren kommenterer det hen selv sier [] og lavere stemmeleie {}.

4.6 Forskningsetikk, forskningsetiske betraktninger og forskerrollen

Denne studien er en undersøkelse av andre menneskers personlige erfaringer som angår deres privatliv. Med dette følger det også et ansvar i rollen som forsker. I forkant av datainnsamlingen sørget jeg først for å få godkjenning til å behandle personopplysninger i arbeidet med studien fra Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (*vedlegg 1*).

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 97) peker på ulike etiske problemstillinger ved syv stadier av forskningsprosessen, der man i det første stadiet bør vurdere tematiseringen. I sammenheng med denne studien kan problemstillinger rundt det å forske på unge menneskers erfaringer knyttet til etnisk identitet belyses. De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), omtaler under punkt 3.1 at «Forskere må beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser». Av forskningsetiske hensyn kan både ungdom og minoriteter regnes som sårbare grupper innenfor forskning. Samer er en gruppe som ikke nødvendigvis er sårbar i form av å være svakere stilt i samfunnet i dag, men er et urfolk og en etnisk minoritet som har blitt utsatt for uetisk forskning og maktovergrep i et historisk perspektiv. Derfor bør man være bevisst på tilnærmingen til sårbare eller etniske grupper, både i møte med gruppene selv, men også i behandlingen og presentasjonen av data. Etiske problemstillinger knyttet til tematiseringen handler med andre ord ikke bare om verdien kunnskapen har for forskningsfeltet, men også om forbedring av menneskers livssituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Det andre forskningsstadiet dreier seg om de etiske sidene ved planleggingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer å innhente informert samtykke fra deltakerne og sikre deres konfidensialitet. I den forbindelse har jeg skrevet et informasjonsskriv og samtykkeskjema (*vedlegg 2*), som jeg delte ut i forkant av intervjuene og hvor jeg informerte deltakerne om studien. Det var nødvendig å informere deltakerne om hva deltakelsen innebærer for dem, at deltakelsen er frivillig og anonym, samt hvilke rettigheter de har tilknyttet sin deltakelse. Det tredje stadiet Kvale og Brinkmann (2015) nevner som grunnlag

for etisk vurdering, er selve intervjusituasjonen. Her må forskeren vurdere hvorvidt intervjusituasjonen kan ha personlige konsekvenser for deltakerne, for eksempel gjennom psykiske belastninger som endret selvbylde eller stressopplevelser. Det fjerde stadiet omhandler transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Her må spørsmålet om konfidensialitet løftes fram igjen, og hvorvidt transkripsjonene blir en «riktig» og valid gjengivelse av deltakernes uttalelser. De tre siste stadiene knytter seg til analysen, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). I arbeidet med analyse bør forskeren vurdere hvor nært intervjuene skal analyseres, samt om deltakerne selv bør inviteres til å være med i tolkningen av deres muntlige uttalelser. Verifisering dreier seg om å sikre kunnskapens validitet. Rapportering handler om å vurdere konsekvensene ved offentlig publisering av studien, både for intervjudeltakerne og gruppen(e) de kan representere i samfunnet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) understreker betydningen av forskningsintervjuerens etiske kompetanse i kvalitative undersøkelser, og at en ikke nødvendigvis kan avklare alle forskningsetiske spørsmål i forkant av intervjuene. Det er derfor viktig å forholde seg åpen for etiske problemstillinger som oppstår underveis i forskningsprosjektet ettersom man i enkelte tilfeller kan overskride etiske prinsipper. Her blir dermed forskerens etiske kompetanse en nødvendighet. Konfidensialitet og anonymitet i denne studien er viktige forskningsetiske prinsipper i bearbeidningen av datamaterialet og av hensyn til deltakerne. Derfor vil det ikke i presentasjonen av elevsitatene fremkomme navn på steder, kommuner eller skoler av hensyn til deltakernes anonymitet. Et annet eksempel på dette fra denne studien kan være den nevnte konfereringen med eleven Stine om hennes bakgrunn (kap. 4.4). Enkelte faktorer, som i dette tilfellet er Stines særegne bakgrunn som skiller seg ut i majoritetssamfunnet, kan gjøre det utfordrende å sikre total anonymitet. Dette gir grunnlag for flere etiske vurderinger av hensyn til deltakeren, studien og forskningsfeltet. Hvilke konsekvenser kan offentliggjøring av mulige identifiserbare opplysninger ha for Stine? I hvor stor grad er det viktig å sikre total anonymitet? Hvilke positive og negative konsekvenser kan publisering av disse opplysningene ha for Stine, gruppen(e) hun representerer eller samfunnet som helhet? Av hensyn til disse spørsmålene ble det derfor nødvendig å beslutte i samråd med Stine hvilke mulige identifiserbare opplysninger om hennes bakgrunn som kommer frem i studien. Anonymitet kan på en side virke beskyttende overfor deltakeren, men samtidig kan det også på den andre siden medvirke til å dempe deltakerens stemme og formål med deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I dette tilfellet ønsket Stine selv at hennes opplevelser basert på hennes bakgrunn blir satt fokus på og løftet fram i lyset.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) understreker at forskeren spiller en helt avgjørende rolle for den vitenskapelige kunnskapens kvalitet i kvalitativ forskning. Kvalitative studier representerer kontekstuell kunnskap, og funnene i forskningen må derfor ses i sammenheng med forskerens subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg vil derfor gjøre noen betraktninger av min rolle som forsker i denne studien.

Min rolle som forsker, og min subjektivitet i studien, er uten tvil preget av mitt personlige forhold til temaet. Min samiske bakgrunn, og det at jeg selv har erfaringer med å flytte ut av forvaltningsområdet, kan på godt og vondt ha påvirket studien på ulike måter. Det at jeg har personlige erfaringer med temaet har gjort at jeg har gått inn i studien med forhåndsbestemte antakelser av hva jeg kom til å finne, basert på egne erfaringer. Disse antakelsene har ikke nødvendigvis holdt vann gjennom forskningsprosessen, og funnene belyser en større kompleksitet enn først antatt. Mine personlige erfaringer kan samtidig også ha bidratt til å styrke min relasjon til forskningsdeltakerne som forsker. Dette kan ha ført til at deltakerne i større grad har ansett meg som en med et «innenfra»-perspektiv og dermed vært mer åpen for å dele deres erfaringer i intervju samtalen. Det har også gjort at jeg som forsker har kunne dele mine erfaringer med deltakerne og relatert til deres perspektiver. Jeg har samtidig vært bevisst på å ikke dele mine erfaringer før deltakerne har svart, for å påvirke deres svar minst mulig. Jeg og deltakerne har dermed hatt en felles relasjon til overgangstematikken.

May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 225) skriver at mennesker vil prøve å tilpasse seg hverandre i hva de sier og gjør, og viser samtidig til et kjent fenomen der intervjudeltakere ofte sier det de tror at forskeren ønsker å høre. Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) understreker samtidig at faktorer som dette er umulig å kontrollere fullt ut, og at forskeren heller bør være åpen om opplevelsen av situasjonen. Deltakerne i denne studien kan selvsagt ha gitt svar ut fra sine antakelser av hva jeg som forsker var ute etter å finne. I min rolle som forsker har jeg derfor vært bevisst på å ikke stille ledende spørsmål som kunne legge opp til eller favorisere bestemte svar.

5 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere sentrale funn fra det innsamlede datamaterialet. Utdragene fra datamaterialet jeg vil vise til, er hentet fra de syv kvalitative forskningsintervjuene jeg har gjennomført. I alle sitatene som kommer frem, er det meningsinnholdet som er det mest sentrale, og ettersom intervjuene er gjennomført muntlig, har jeg i transkriberingen og skriftliggjøringen av språket gjort små endringer for å gjøre dem enklere å lese. Disse endringene innebærer hovedsakelig å utelate deler som jeg ikke har ansett som relevant for innholdet (markert med *) og å utelate navn på steder og skoler. Jeg har også i enkelte sitater endret pronomen til kjønnsnøytralt «hen» på mennesker som blir omtalt, av hensyn til anonymitet. Dette har ikke endret på selve meningsinnholdet i sitatene.

Formålet med dette kapittelet er å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom en presentasjon av funnene fra datamaterialet. Forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvilke endringer har elevene erfaringer med i overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde knyttet til *sted og samfunn*?
2. Hvilken betydning har *språk og skole* for samiske elever i overgangen ut av samisk språkforvaltningsområde?
3. Hvordan forhandles elevenes *identitet og tilhørighet* i denne overgangen, og hvilke erfaringer har de med dette?

Det innsamlede datamaterialet er kategorisert med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og den tematiske inndelingen av intervjuguiden (*vedlegg 3*).

Utgangspunktet for studien er, som tidligere nevnt, å kartlegge samiske elevers tanker og erfaringer med overgangen i utdanningsløpet ut av samisk språkforvaltningsområde. Hvordan samiske elever opplever det å være samisk i skolen, og hva elever lærer om samisk språk og kultur, er noe som ikke kan undersøkes nærmere uten å se disse erfaringene i en større kontekst – de er komplekse og henger også sammen med erfaringer av å være same på et generelt grunnlag. Jeg vil presentere funn fra datamaterialet i delkapitler basert på kategorier med utgangspunkt i de overordnede forskningsspørsmålene. Disse delkapitlene og kategoriene handler alle om forvaltningsområdet, biografiske krysningspunkter og *muda*. Delkapitlene er kategorisert som følger:

- (1) Språk, sted og tilhørighet
- (2) Skolen som utdanningsinstitusjon
- (3) Hets, rasisme og ubehagelige hendelser

Disse kategoriene er strukturelle enheter som henger sammen i en større kontekst, og som vil berøre hverandre gjennom dette kapittelet. For ungdommene har overgangen ut av forvaltningsområdet for samisk språk mange ulike betydninger. Kategoriseringen er et forsøk på å belyse noen av disse: sted, samfunn, tilhørighet, språk, identitet, og andre erfaringer. Disse perspektivene kan alle fungere som biografiske krysningspunkter, der *muda* skjer. I utdragene fra empirien kan det være innhold som vil la seg plassere i flere av de nevnte kategoriene, og kapittelet som helhet må derfor leses med en dynamisk og kontekstuell forståelse.

5.1 Språk, sted og tilhørighet

5.1.1 Inga og språklig aktørskap

Et av spørsmålene jeg stilte elevene som hadde flyttet hjemmefra for å gå på videregående skole, var hvilken opplevelse de hadde av å flytte knyttet til samisk språk. Her var jeg ute etter om de opplevde noen forskjell i egne språklige praksiser, eller om de stort sett opplevde det likt som på hjemstedet. En av disse, Inga, beskrev dette som en opplevelse av å være alene og plutselig måtte ta ansvar for å oppsøke samisk språk og kultur på egenhånd:

Per-Henning: Men hvordan var det å flytte vekk hjemmefra, sånn med tanke på det samiske språket og kulturen, merket du noe forskjell eller var det stort sett likt som hjemme?

Inga: Nei, ikke helt, fordi hjemme så hørte jeg jo mye mer av det samiske språket, fordi jeg hørte det så å si hver dag [kunne det hende]. Mens når jeg flyttet for meg selv, så måtte jeg selv ta ansvar for å høre det og for å liksom få inntrykk av den samiske kulturen fordi det var ikke like synlig når jeg begynte å bo alene, og da hørte jeg ikke språket og fikk ikke inntrykk av den samiske kulturen fordi man ser ikke det så mye i det dagligdagse.

Per-Henning: På hvilken måte [-] på en måte kan man ta ansvar for det, eller hvordan syns du det er å måtte ta ansvar for det *selv* på en måte?

Inga: Det er jo [-] det kan jo være litt vanskelig å ta ansvar for det selv. Jeg syns jo at det var det i starten, fordi jeg visste ikke helt hvordan jeg kunne [-] bli eksponert for språket, høre språket, hvordan jeg liksom [-] skulle *utvikle* meg når jeg var alene. For da hadde jeg ikke mine foreldre jeg kunne spørre, snakke med, og plutselig så satt jeg alene på en hybel og hadde *ingen* å snakke samisk med, med mindre jeg [-] ringte hjem. Så det å [-] *ta* det valget, det gjorde jeg i fjor. At jeg tenkte «nå, nå må jeg begynne å gjøre noe, jeg må ta et grep!». Så da begynte jeg aktivt å snakke med / snakke samisk med hun ene i klassen, jeg begynte å [-] høre mer språk i form av filmer, musikk og podkaster, og blant annet barne-tv, samisk barne-tv @ /

*

Inga: Og lese mer samiske tekster, for å kunne utvikle lese- og skriveforståelse, men / og det gikk jo veldig bra etter hvert fordi læringskurven blir jo ganske bratt, men man får en veldig mestringsfølelse når man ser at man klarer å forstå mer.

Inga beskriver at hun i denne overgangen har gått fra å høre samisk hver dag til å ikke høre det i det hele tatt. Det å flytte hjemmefra blir beskrevet av Inga som at en er nødt til å ta aktive valg for å opprettholde samisk språk, kultur og identitet, og at hun opplevde det som «litt vanskelig» på egenhånd. Inga uttrykker også et ønske om å utvikle seg språklig, men at det er utfordrende alene og når veldig få rundt henne snakker språket.

Den stedlige overgangen ut fra forvaltningsområdet, og fra ungdomsskole til videregående, har ført Inga til et biografisk krysningspunkt der det har oppstått en *språklig muda*. Endringer i språklige praksiser i Ingas omgivelser har også endret hennes eget forhold til egne språklige praksiser. Det at samisk språk ikke lenger høres rundt henne, har ikke bare ført til at hun har begynt å tenke nytt om sine egne språklige praksiser, hun har også måtte ta et aktivt valg og «ta et grep!» for å opprettholde sin samiske identitet og sitt forhold til samisk språk og kultur i hverdagen. Gjennom dette viser Inga et tydelig eksempel på utøvelse av aktørskap knyttet til språklige praksiser og identitet, der hun i denne overgangen blant annet har begynt å aktivt «snakke samisk med hun ene i klassen», og oppsøke samiskspråklige tilbud i media, som blant annet samisk barne-tv. Dette sier også noe om mulighetsrommet Inga har for å kunne høre samisk i hverdagen sin. Hun oppsøker samiske «filmer, musikk og podkaster», «samiske tekster» og til og med også samisk barne-tv. I utgangspunktet er ikke Inga, som en VG3-elev, i hovedmålgruppen for barne-tv, men det er likevel noe hun velger å se på for å få samiskspråklig innputt. Alle de samiskspråklige tilbudene Inga nevner, er digitale medietilbud på nett-tv og streaming-tjenester eller tekster som det kan tenkes hun får tilgang til gjennom samiskfaget på skolen eller fra et bibliotek. Hun nevner derimot ingen samiskspråklige tilbud som samfunnet eller kommunen som offentlig organ tilbyr, der hun har mulighet til å oppsøke et *sosialt fellesskap*.

Jane Juuso (2009, s. 32) har skrevet en innføring om bruk av kognitiv og teori og metode for revitalisering av samisk språk, og påpeker at det er gjennom sosiale sammenhenger at vi bruker og utvikler språklig kompetanse. Uten andre å utøve samisk språk med, vil en heller ikke bli tryggere på å snakke språket. Et sosialt fellesskap er også viktig for utvikling av identitet. Rapporten *Unge samers psykiske helse* understreker betydningen et sosialt samisk fellesskap har for utvikling av den samiske kollektive og personlige identiteten (Hansen & Skaar, 2021). Møteplasser der jevnaldrende samisk ungdom kan møtes, uttrykke og få

forhandlet sin samiske identitet uten å være i minoritet er viktige for både selvfølelse, selvforståelse og identitet (Hansen & Skaar, 2021, s. 56–57).

Opplevelsen av *sosial tilhørighet* blir dermed også sentral i denne sammenhengen. Tidligere i intervjuet forteller Inga at hun oppfatter seg selv som samisk, og at samisk språk og kultur er noe som står henne veldig nært ettersom det er noe hun har blitt eksponert for hele livet. For Inga så har det å høre samisk mye i oppveksten gjort at hun i større grad forstår samisk sammenlignet med hennes muntlige produktive ferdigheter: «jeg har *hele* livet hørt veldig mye samisk og det gjør jo at jeg forstår mye mer samisk enn det jeg selv snakker.» Dette viser betydningen det kan ha å høre et språk rundt seg for utvikling av språklig identitet. Inga forteller også at familien har spilt en rolle og hatt betydning for valg hun selv har tatt på egenhånd i senere tid: «Fordi familien min har jo tidligere tatt valg for meg som har gjort at jeg har blitt [-] påvirket av samisk kultur, og senere har jeg også *valgt* å gjøre det *selv*.»

Inga gjør sitt for å opprettholde sin samiske og personlige identitet på det nye stedet, men en samisk kollektiv identitet ser ut til å være mer utfordrende å opprettholde. Hun beskriver også det å selv måtte ta ansvar for å høre samisk i hverdagen som at «det kan jo være litt vanskelig», og at hun i starten ikke visste hvordan hun skulle gjøre det. I tillegg uttrykker Inga et ønske om å utvikle seg, men at det også er utfordrende alene. Likevel viser Ingas aktørskap på vegne av egne språklige praksiser at hun har klart å utvikle seg og opplevd mestringsfølelse. Samtidig mangler hun et samiskspråklig sosialt fellesskap. Her kan vi se tilbake til kapittel 3.3.2 og Agnews (1987) definisjon av *stedet som en arena* for politikk. Det blir fremtredende hvordan strukturer og rammer i kommunenes overordnede språkpolitikk og språkforvaltning har betydning for enkeltindividet, gjennom Ingas erfaringer med stedsovergangen.

5.1.2 Risten om synlighet av samisk språk og kultur i kommunen

Også Risten, som har samisk bakgrunn, men som har vokst opp på samme sted som skolen ligger i og dermed utenfor språkforvaltningsområdet, beskriver samfunnet i dette området på lignende måte som Inga:

Risten: Altså, jeg opplever det ikke liksom sånn at samisk kultur er veldig synlig, heller ikke samisk språk. Jeg føler du må leite litt, eller på en måte [-] gjøre det litt selv. Det er liksom på en måte ikke noe samfunnet gjør *for* deg.

Både Inga og Ristens erfaringer kan sees i sammenheng med *muda* og biografiske krysningspunkter som fører til endringer i språklige praksiser. Begge beskriver overgangen som at man må ta aktive valg: «ta et grep!» og «gjøre det litt selv» og at det ikke er «noe samfunnet gjør for deg». Risten har selv valgt å ha samisk som fag på skolen. Da jeg spurte Risten hvorfor hun har valgt samisk på skolen, svarte hun følgende:

Risten: Altså jeg har jo alltid har lyst til å kunne samisk på grunn av at hele pappa sin side av slekta prater samisk, men [-] ja, så pappa har jo @ sagt unnskyld til meg en del ganger for at han ikke snakket samisk til meg da jeg var liten, og så er det jo det der med at språket er utrydningstruet så det var egentlig bare et valg om at jeg hadde lyst til å ta et språk som var gått tapt for meg tilbake.

Man kan med andre ord si at Risten ser på det at hun ikke ble lært samisk fra barndommen av som noe som har påført henne et tap, og noe hun ønsker å rette opp. Det at Risten velger å gjøre dette, og at hun nevner at språket er utrydningstruet, kan tyde på at hun kjenner på et ansvar. En lignende ansvarsfølelse er også noe Eidset og Gåsland (2021) viser til i funn fra deres studie, der flere av elevene kjenner på et ansvar for samisk språk som handler om mer enn elevene selv og eget liv – det handler også om et samisk fellesskap og en samisk framtid (kap. 3.2).

Videre forteller Risten om språksituasjonen i hennes fars hjemsted sammenlignet med der hun selv har vokst opp:

Risten: Altså, det er jo veldig annerledes. Jeg har noen søskenbarn, de er noen år yngre enn meg. De går på samisk skole i (annet sted) [-] og de har liksom vokst opp med å prate samisk *hjemme*. Og når pappa flyttet hit til (sted) så [-] har han sagt at det samiske gikk litt tapt fordi at det er liksom ikke like utbredt her. Du kan ikke gå på butikken og forvente at det er noen som kan samisk liksom. Og så, ja, sånn som samefolkets dag er jo veldig annerledes her enn for eksempel i (annet sted), som er i forvaltningsområdet, noe (sted) kommune ikke er.

Vi kan se tilbake til *Hjertespråket*-rapportens (NOU 2016: 18) beskrivelse av samers flyttemønster mot byene og utfordringene knyttet til forvaltningsområdets språkpolitiske nedslagsfelt ettersom ingen byer er del av forvaltningsområdet enda (kap. 2.2). Her er det også viktig å fremheve at byer også har ulike funksjoner for det samiske samfunnet, der flere større byer har fungert som en arena for å fremme faglige og politiske diskurser og stimulert til organisering og politisk engasjement blant annet gjennom universiteter og høyskoler (Pedersen & Nyseth, 2015, s. 22). Utdraget fra Risten ovenfor viser hvordan flyttemønsteret

fra en språkforvaltningskommune til en by og ut av forvaltningsområdet kan bidra til språkskifteprosesser både for enkeltindividet og mellom generasjoner i områder uten etablerte samiskspråklige fellesskap. Leena Huss (1999, s. 14) siterer Baker og Prys Jones (1998, s. 703) definisjon av språkskifte: «a change from the use of one language to another language within an individual or a language community». Risten beskriver språksituasjonene mellom disse to kommunene som «veldig annerledes», og at det samiske språket til hennes far «gikk litt tapt» da han flyttet fra hjemstedet. Dette viser viktigheten av politisk handlekraft når det gjelder styrking og utvikling av samisk språk og kultur, både lokalt og kommunalt, men også på et mer overordnet politisk nivå, for å forhindre en fortsettelse av gradvis assimilasjon og fornorskning av den samiske befolkningen.

5.1.3 Isak og samiske stedsnavn

I intervjuet med Isak kom vi nærmere inn på sted på slutten av samtalen. Før vi skulle til å avslutte intervjuet, la han til at det er mye han gjerne skulle fortalt meg, men at det kanskje ikke har noe med studien å gjøre. Isak har nemlig en interesse for lokalhistorie, tradisjonskunnskap, bevaring av hans samiske dialekt og *samiske stedsnavn*. I utgangspunktet var ikke sted og semiotikk et fokus verken for studien eller intervjuet, men før vi avsluttet ønsket altså Isak gjerne å fortelle meg om stedsnavn i skolekommunen.

Isak: Du finner masse kvenske navn på steder. Du finner veldig sjeldent samiske navn på kart og skilt og sånt. Noe / når jeg kom hit / noe som jeg fikk lyst til å lære nå som jeg gikk på skole her i (sted), var samiske stedsnavn her. Stedsnavn er veldig interessante, du finner masse av dem i (hjemsted) og rundt omkring der, men her i (sted) så finner du så vidt noen.

I samtalen om samisk språk og kultur i samfunnet, setter Isak fokus på det semiotiske landskapet i skolekommunen gjennom stedsnavn. Kommunen er ikke med i forvaltningsområdet for samisk språk, og det innebærer blant annet at samisk og norsk ikke er likestilte språk i kommunen. Da Isak begynte på skole på dette stedet, merket han seg at samiske stedsnavn stort sett var fraværende der, og han utviklet et ønske om å kjenne til *de samiske stedsnavnene*. I utdraget under forteller Isak hvordan han har gått frem for å finne de samiske stedsnavnene på ulike steder. I forkant har Isak beskrevet landskapet i kommunen, og hvordan ett stedsnavn er åpenbart kjent for han, men at andre samiske stedsnavn er vanskeligere å finne:

Isak: [...] der slet jeg med å finne de samiske navnene på dem. Jeg gikk gjennom sånne gamle kart, der fant man ikke. Gikk gjennom / og jeg hadde ikke noen sånn å spørre, fordi alle her kan jo så lite om samisk, så jeg vet ikke engang hvem og så måtte jeg begynne å spørre. Så

etter å ha snakket litt så fant jeg en gammel bok med sånn der stedsnavn fra her rundt omkring i (fylke), og så har du en hel del om (område) og (område). Så der fant jeg endelig navnene.

Denne overgangen fra ungdomsskole til videregående skole ut av samisk språkforvaltningsområde viser et biografisk krysningspunkt for Isak, der det har oppstått en *muda*. Denne *mudaen* i Isaks liv kommer til uttrykk gjennom utøvelse av *aktørskap*, i måten han velger å lete etter de samiske stedsnavnene på, til tross for at de er vanskelige å finne. Han beskriver at han «slet» med å finne navnene, og at han også har lett i gamle kartverk uten hell. Videre har han gått så langt som å lete etter folk å spørre, uten å vite hvem «fordi alle her kan jo så lite om samisk». Han har til slutt etter noen samtaler «endelig» funnet de samiske stedsnavnene i «en gammel bok». Gjennom dette viser Isak handlekraft, og hvordan han på egenhånd finner et mulighetsrom for å utøve aktørskap, men samtidig også hvordan hans mulighetsrom for aktørskap begrenses av samfunnspolitiske og strukturelle rammer. Det har ikke vært enkelt å finne de samiske stedsnavnene til tross for at de eksisterer. Videre kan det stilles spørsmål ved hvorfor det var så viktig for Isak å finne de samiske stedsnavnene i utgangspunktet. Det kan på én side handle om språklige aspekter: å kjenne til stedsnavn på samisk gir også det samiske språket en større plass i hverdagen – det er altså en måte å i større grad kunne praktisere språket på. Det kan også handle om å skape en stedsfølelse (*sense of place*), noe som også henger tett sammen med språklige praksiser.

Isak: * og det var vel første gang jeg fikk vite samiske navn på steder. Og så begynte jeg å lese om andre steder og samiske stedsnavn. * Når du kjører forbi steder så er det alltid sånn det har alltid vært de norske navnene på dem. Og ikke veldig de samiske. Og det *er* jo samiske navn på de fleste steder her. Men folk her har bare sånn glemt dem. Folk er bare ikke interessert i det.

Isak forteller at det var første gang han fikk vite om de samiske stedsnavnene i kommunen. Det kan også virke som om overgangen har bidratt til hans interesse for å utforske samiske stedsnavn, ettersom han begynte å lete etter flere navn på andre steder. Samtidig forteller utdraget over også noe om hans oppfatning av andres forhold til samiske stedsnavn: «[...] folk har bare sånn glemt dem. Folk er bare ikke interessert i det». Det at andre ikke er opptatte av samiske stedsnavn, hindrer ikke Isak i å lete dem fram på egenhånd og ta dem i bruk selv. Vi kan tolke dette som at Isak tar på seg et ansvar for å løfte fram samiske stedsnavn.

Isaks søken etter samiske stedsnavn sier noe om betydningen av å kunne se representasjoner av både sin personlige identitet og en kollektiv identitet i de stedlige lokasjonene rundt seg. Det er tydelig at stedsnavn er en interesse Isak har, men interessen for *samiske* stedsnavn

bunner i noe dypere: Den er direkte tilknyttet hans personlige identitet. Vi kan se tilbake til Jaworski og Thurlow (2010) om betydningen semiotikk og geografiske omgivelser har for identitetskonstruksjon (kapittel 3.3.3). Isak leter på mange måter etter *seg selv* i de nye omgivelsene sine.

5.1.4 Jon om semiotikk i andre kommuner i nærheten

Jon, en annen elev som er fra kommunen utenfor samisk språkforvaltningsområde, har ikke samisk bakgrunn eller samisk tilknytning. Jon kan sies å representere et «utenfra»-perspektiv i forhold til de samiske elevenes overgang, men samtidig også et «innenfra»-perspektiv fra samfunnet utenfor samisk språkforvaltningsområde. I samtalen med Jon, kommer vi også inn på steder, og på hvilke måter samisk språk og kultur kommer til uttrykk gjennom semiotikk i andre kommuner i nærområdet:

Jon: Det har jo veldig mye med folkene å gjøre da. Og hva man liksom har på seg. Fordi jeg føler at i (annet sted) er det veldig populært med sånn [-] samisk skjurf, sånn ullskjurf i sånn samiske farger og sånn der ting da. Så, litt om hvilke tilbehør folk har på seg, og det er jo veldig mye sånn pyntegjenstander som / (annet sted) så er jo den der sølvsmia, den er jo veldig samiskinspirert, hvert fall i utseende og skiltene deres, og det lyser jo veldig opp i byen der. Og så har de jo det *bygget*, med samiske farger i vinduene. Jeg vet ikke hvilket bygg det er, men det er et veldig fint bygg i hvert fall. Mens *her* så føler jeg ikke det er noe [-] ja, de monumentene som er her er liksom kvensk, og så har vi liksom ikke noen bygg der de har / som er samiskinspirert, eller [-] ja. Så det er liksom / man ser det i byen i (annet sted 1) og i byen i (annet sted 2) for det er liksom [-] du ser på (...) mens her er det liksom [-] bare norsk, føler jeg.

Jon forteller her at samisk språk og kultur kommer mye tydeligere til uttrykk i semiotiske landskap i andre kommuner, blant annet gjennom skilt, bygninger og butikker/forretninger. Jon nevner også at det «har veldig mye med folkene å gjøre da». Vi kan se tilbake til Agnews (1987) stedsdefinisjoner (kapittel 3.3.2), og se det Jon sier i sammenheng med *stedet som arena* for sosiale praksiser og menneskelig samhandling, noe som også viser rollen den sosiale dimensjonen spiller og betydningen menneskene har i forståelsen av sted. Samisk kultur kommer altså også til uttrykk gjennom semiotiske praksiser fra enkeltindivider, som for eksempel gjennom klesplagg og pyntegjenstander man velger å ha på seg. Videre beskriver Jon samisk språk og kultur i sin egen hjemkommune som «viska ut», og at det er mye mer synlig i andre kommuner i nærheten:

Jon: Ja, med en gang man liksom kommer til (sted, sted, sted) og alt det der, så føler jeg liksom man *ser* mye mer av den samiske kulturen. Kanskje fordi det er mer [-] ivaretatt? Mens her er det liksom mer viska ut. Og jeg føler man ser mer [-] av det kvenske, her i (sted), enn det samiske.

* Så det er kanskje / jeg tror kanskje de samiske ble [-] kanskje litt overtrampa av kvenene da, og [-] ja, at kvenene tok over akkurat (sted), men at samene da tok over [-] (annet sted) og alt det. Men hvert fall så ser jeg liksom ikke at [-] det er ikke sånn at jeg ser at det er så mye samisk her. Jeg vet ikke om noen som bor her og snakker samisk hjemme liksom. Så det [-] er litt kjipt. Skulle jo ønske at alle / eller, [skulle ønske at alle kunne samisk] men [-] at det liksom var / de som var samisk da kunne språket og /

Per-Henning: Ja, for det er jo flere her som *er* samisk?

Jon: Ja. Og det er jo noen som sier til meg at dem ikke kan samisk fordi det er noen som har, i generasjonene deres, som har nektet å lære det videre. Enten at faren ikke fikk lære det av foreldrene. Så det er jo veldig synd syns jeg.

Vi kan se dette som Jon sier, i sammenheng med kolonisering (kapittel 2.1). Jon nevner at kvenene «tok over» i dette området og «overtrampet» samene, men at samene «tok over» andre områder. Koloniseringen og fornorskningen førte til at folkegrupper som tidligere hadde levd side om side, ble undertrykte og dermed satt opp mot hverandre. Tankegangen Jon viser her, er en konsekvens av fornorskningspolitikken – det har ikke vært rom nok for alle. Samtidig viser også en slik tankegang, om at samer og kvener har vært nødt til å kjempe for sin plass i samfunnet og det offentlige rom, at fornorskningspolitikken har fungert og lykkes. «Jeg vet ikke om noen som bor her og snakker samisk hjemme liksom», sier Jon. Også Isak peker på både den samiske og kvenske kulturens posisjon i samfunnet: «Vi har jo også kvensk kultur her i (sted), og det er ikke heller veldig *synlig* her [---] ja [-] men [---] det er *litt* mer anerkjent her enn det samisk er.» Verken samisk eller kvensk er utbredte språk i dagligtalen i denne kommunen i dag.

5.1.5 Stine om sosiale aspekter ved stedsovergangen

Stedsovergangen innebærer også endringer for ungdommenes sosiale liv og nettverk. At sosialt liv er i endring, er en naturlig del av livet. Dette er likevel endringer som for ungdom kan oppleves store. Stine trekker frem sosiale aspekter ved å flytte vekk hjemmefra, noe som viser en sosial dimensjon ved *muda* og biografiske krysningspunkter:

Per-Henning: Hvordan var det å begynne som elev på (sted) videregående?

Stine: Det var veldig fint i starten [-] sånn, jeg likte meg veldig godt fordi [-] jeg er veldig sosial så alle kjente meg, alle likte meg liksom. Så ble jeg egentlig veldig lei (sted) fordi jeg mista kontakten med (hjemsted)-væringene, og da når jeg er hjemme i (hjemsted) så er jeg ikke lengre like mye med dem, og jeg angrer veldig skikkelig på at jeg bare sånn der / fordi det er jo litt min feil som har på en måte bytta de ut med (sted)-væringene da. Men jeg går jo ikke i klasse med noen av dem, så det er jo litt vanskelig å holde kontakt.

Stine beskriver her at å begynne på videregående var «veldig fint i starten», men at hun etter hvert ble «veldig lei (sted)» fordi hun mistet kontakten med sine venner fra hjemstedet, til tross for at flere av vennene flyttet til samme sted og begynte på samme skole. Det biografiske krysningspunktet i Stines liv representerer en sosial *muda*, altså en endring i hennes sosiale liv på grunn av overgangen fra ett sted til et annet, og fra ungdomsskole til videregående. Å miste kontakten med barndomsvennene virker ikke å være noe Stine har valgt bevisst, men heller noe som skyldes mer naturlige forandringer i Stines liv på grunn av endringer i de stedlige og sosiale omgivelsene. Identitetsforhandlingsprosesser er også relevante å trekke frem siden det er i møte med andre og gjennom sosial samhandling vi forhandler og konstruerer våre identiteter. Å havne i nye sosiale omgivelser vil i en sosialkonstruktivistisk forståelse tilsi at vi må forhandle våre identiteter på nytt (kap. 3.3). Stine beskriver videre at hun ble «egentlig veldig lei (sted)» på grunn av at hun mistet kontakten med vennene fra hjemstedet. Stines forhold til det nye stedet påvirkes altså av hvilke innvirkninger den stedlige overgangen har hatt på hennes personlige liv. *Den sosiale mudaen* har ikke bare endret det sosiale miljøet rundt Stine i form av at hun fikk en ny sosial omgangskrets på det nye stedet, men det har også endret hennes forhold til hennes tidligere sosiale omgangskrets når hun nå drar tilbake til hjemstedet: «og da når jeg er hjemme i (hjemsted) så er jeg ikke lengre like mye med dem». Videre beskriver hun sine egne følelser rundt denne erfaringa: «og jeg angrer veldig skikkelig på at jeg bare sånn der / fordi det er jo litt min feil». Ordvalgene «angrer veldig skikkelig» sier noe om betydningen dette har hatt for Stine, og gir et tydelig uttrykk for anger, samtidig som hun plasserer ansvaret på seg selv. Stine sier hun har gjort en «feil som har på en måte bytta de ut med (sted)-væringene da», samtidig som hun også påpeker at «men jeg går jo ikke i klasse med noen av dem, så det er jo litt vanskelig å holde kontakt». Stine påpeker dermed at skole- og klasseovergangen også har spilt en rolle for disse endringene.

5.2 Skolen som utdanningsinstitusjon

5.2.1 Maja om språklig overgang mellom skoler – fra en samisk skole til en norsk videregående skole

Hvis vi ser tilbake til Inga og Ristens utsagn under delkapittel 5.1.2 som omhandler språk, kan det se ut til at samiske elever i stor grad er overlatt til seg selv med sin samiske identitet

etter overgangen ut av språkforvaltningsrområdet. Dette er noe utdanningssystemet har en rolle i ettersom jo denne overgangen først og fremst skyldes en overgang i utdanningsløpet. Vi kan dermed ikke se bort fra skolens rolle i å ta imot samiske elever, ikke bare fra det samiske forvaltningsområdet slik som i disse elevenes tilfeller, men også samiske elever generelt. I den sammenhengen ønsker jeg å trekke fram Maja, som har vokst opp i en samisk språkforvaltningskommune og har gått på samisk skole. I overordnet del beskrives «den samiske skolen» som «opplæring som følger et samisk parallelt likeverdig læreplanverk. Det samiske læreplanverket gjelder i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nedenfor ser vi et utdrag der Maja beskriver skoleovergangen ut fra hjemkommunen:

Per-Henning: Kan du fortelle litt om hvordan *det* var, å begynne som elev her?

Maja: Det var bra. Jeg hadde allerede litt venner her, via håndballen, så det var ikke [-] så tøff overgang, men samtidig hadde jeg veldig liten klasse i (hjemsted), vi var / i 10. så var vi 7 stykker og så kom jeg til en veldig stor klasse her på 28 stykker, så det var en veldig stor overgang, men jeg hadde venner her.

Det kan her virke som at Maja ikke synes det har vært så stor overgang sosialt, ettersom hun allerede hadde venner på det nye stedet. Hun beskriver det som «ikke [-] så tøff overgang». Samtidig sier hun at overgangen fra en mindre klasse til en større klasse var «en veldig stor overgang». Videre spurte jeg henne hva som har formet hennes forhold til samisk språk og kultur:

Maja: Jeg vet ikke, jeg tror / det er ganske mye det at [-] det er *viktig* for meg og det har [-] det har bare alltid vært der på en måte, så [-] det må jo ha vært familie da. Å ha vokst / å ha gått på samisk barnehage og samisk skole, for jeg har alltid hatt det rundt meg da. Så, det / vi hadde jo all undervisning på samisk på (samisk skole), så det var litt merkelig nesten å ha alt på norsk her nå.

Per-Henning: Ja, ikke sant. Ja, det var det neste jeg hadde tenkt å spørre deg om, hvordan var det da å flytte *hit*, sånn med tanke på ditt forhold til samisk språk og kultur? Merket du en forskjell, eller var det stort sett sånn som hjemme?

Maja: Det var stort sett sånn som hjemme, bare det at [-] alle snakker ikke samisk. Så, du snakker norsk med lærerne dine og vennene dine, mens i (hjemsted) var det litt mer sånn du snakker samisk med lærerne dine, du snakker samisk med vennene dine for det meste, og så bare sånn, det var det som var forskjellig egentlig. Og at undervisninga ikke var på samisk.

Per-Henning: Ja, for i (hjemstedet) så er vel all undervisninga på (samisk skole) på samisk?

Maja: For det meste, men på ungdomsskolen ble det litt mer sånn blanding mellom samisk og norsk på grunn av overgangen til videregående. Med tanke på at å lære naturfag og matte på samisk blir da / for det er jo masse sånn ord og uttrykk som /

Per-Henning: Ja, ikke sant /

Maja: da er bedre å ha på norsk enn på samisk.

Maja, i likhet med Inga og Isak, trekker også fram sosialiseringsarenaer som familie, skole og venner som påvirkningsfaktorer for hennes samiske identitet. Samtidig vektlegger hun at den største forskjellen i overgangen er språket, og fraværet av det samiske språket. Hun har gått fra samisk barnehage, samisk barne- og ungdomsskole og fra et samisk miljø og samfunn til en videregående skole utenfor forvaltningsområdet der samisk i mindre grad er synlig og hørbart i samfunnet. Det samiske språket har også gått fra å være brukt på flere ulike arenaer i Majas hverdag på hjemstedet, til å bli brukt på få arenaer på det nye stedet. Maja forteller også at hun allerede på den samiske skolen ble forberedt språklig på overgangen til videregående: «men på ungdomsskolen ble det litt mer sånn blanding mellom samisk og norsk på grunn av overgangen til videregående.». Dette viser hvordan samiske elever må tilpasse sin språkutøvelse på bekostning av sitt samiske språk i det norske utdanningssystemet, selv på samiske skoler og til og med før selve overgangen skjer. Her kan det stilles spørsmål ved om det er den samiske skolen og *de samiske elevene* som skal tilpasse seg den norske skolen, eller om den norske skolen i større grad bør være beredt på å ta imot samiske elever og ivareta deres samiske språk og identitet?

I tillegg til fraværet av det samiske språket opplevde Maja i overgangen ut av forvaltningsområdet at hennes samiske identitet og hennes samiske språkbruk ble oppfattet som markert av de sosiale omgivelsene:

Maja: [...] Det er vel det at folk er nesten sjokkert over at jeg har samisk som førstespråk, og at det er mitt morsmål, og at jeg faktisk *kan* samisk eller at jeg faktisk *er* samisk. For jeg har jo hørt «Oi, er du samisk? Kan du snakke samisk?» og «Oi, har du samisk som førstespråk? Er det det du har i språk?». Så det er liksom det.

Utdraget forteller noe om et aspekt ved overgangen som Maja må forholde seg til med hennes samiske språk og identitet, der dette har gått fra å være noe naturlig og selvfølgelig på et sted, til å være noe uttrykt, markert og bemerkelsesverdig på et annet sted. Dette aspektet kan vi se på som et biografisk krysningpunkt for Maja, der hennes samiske identitet oppfattes ulikt på forskjellige steder. Vi kan se tilbake til kapittel 3.3.1 og Ramptons (2006) definisjon av språkbruk som en omfattende prosess som innebærer at en på ulike måter må forholde seg til den symbolske og kulturelle kapitalen på identiteter, med ulike grader av tilgjengelighet og der tilgjengeligheten er situasjonsbetinget. Slik er det også for Maja, der det kan tolkes som at hennes samiske språk og identitet tilskrives ulike kapitaler og er tilgjengelig i ulik grad i

hjemkommunen innenfor forvaltningsområdet og i skolekommunen utenfor forvaltningsområdet.

5.2.2 Elevenes erfaringer med samiskfaget i skolen og i opplæringa

I dette delkapittelet vil jeg vise utdrag fra flere av de samiske elevenes uttalelser om deres erfaringer med samiskfaget i utdanningsløpet. Det samiske samfunnet står i dag overfor en omfattende krise i opplæringa, der det er utfordringer knyttet til både rekruttering av lærere, mangel på lærerressurser og mangel på fagkompetanse. Stortingsmeldingen *Samisk språk, kultur og samfunnsliv— Kompetanse og rekruttering i barnehage, grunnopplæring og høyere utdanning* vektlegger nettopp dette, i tillegg til strukturelle utfordringer med organiseringen av samiskopplæringa (Meld. St. 13 (2022-2023), s. 29). Dette kommer også til uttrykk i elevenes utsagn.

Stine følger læreplanen *Samisk som andrespråk, samisk 2*, og har hatt samisk hele skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I utdraget under forteller Stine om samiskopplæringa i hjemkommunen innenfor forvaltningsområdet:

Stine: Jeg syns ikke at jeg har lært det på skolen i det hele tatt nesten [-] fordi helt fra første / eller vi hadde en fast samisklærer fra 1. - 4. klasse, og så hadde vi ikke samisklærer, så det eneste vi gjorde i samisktimene var å spille liksom. Vi fikk ikke veldig mye ut av det, og så pratet vi jo *norsk* når vi spilte. Og så har det vært mye fram og tilbake, vi har skifta masse lærere i løpet av 7. - 10. klasse, så vi har ikke egentlig hatt lærer, vi har ikke egentlig lært noe særlig mye. Og når vi har fått lærer i sånn 8., 9., 10. klasse liksom, så er det noen av lærerne som er sånn skal lære oss om kuer og farger liksom, sånt vi kan fra før av. Og så er det noen som skal starte rett på [-] *skikkelig* grammatikk liksom. Så det har vært veldig mye fram og tilbake.

Stine peker på mangel på lærere, der stor gjennomtrekk av lærere har preget kvaliteten på undervisningen og elevenes læring. Ifølge Stine har dette også medført dårligere oppfølging av elevenes faglige nivå, noe som også kan tyde på utfordringer med pedagogisk differensiering i undervisningen. Noen lærere har lært Stine og de andre elevene om grunnleggende ting som «kuer og farger, sånt vi kan fra før av» mens andre har startet «rett på [-] *skikkelig* grammatikk liksom».

To av elevene med samisk på skolen følger læreplanen *Samisk som andrespråk, samisk 4* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at samiskopplæringa er tilnærmet likt fremmedspråk, et fag man ofte ikke har hatt tidligere i opplæringa. En av elevene som følger

denne læreplanen, er Inga. I utdraget under forteller Inga om hennes erfaringer med samiskfaget i utdanningsløpet, fra grunnskole til videregående:

Inga: I førsteklasse så valgte jeg jo samisk / eller mine foreldre valgte jo hovedsakelig samisk for meg. Og når jeg ble eldre så fikk jeg også velge samisk selv, så jeg valgte det når jeg begynte på mellomtrinnet, altså fra 5. - 7. klasse, så valgte jeg det fordi jeg ønsket å lære meg språket. Men fordi språkopplæringa var såpass dårlig så valgte jeg å ikke ta det på ungdomsskolen, men når jeg flyttet til (sted utenfor forvaltningsområdet) og begynte på videregående så valgte jeg det å ta det opp igjen for jeg ønsket å lære meg det, og jeg hadde et håp om at språkopplæringa her skulle bli *bedre*.

Per-Henning: Du sa at språkopplæringa på ungdomsskolen var dårlig /

Inga: Ja /

Per-Henning: Hva var det som gjorde at det var dårlig?

Inga: Vi hadde veldig varierte lærere, så vi hadde veldig sjeldent faste lærere over et halvt års periode, så det var veldig vanskelig å lære seg det når man hele tiden måtte forholde seg til nye lærere som hadde ulike metoder å lære, også var vi [-] en veldig sånn spredt gruppe så vi hadde veldig lite samhold og fikk liksom ikke utøvd samisk kunnskapene våre i lag.

Inga forteller om bakgrunnen for hennes valg av samisk på skolen. Hun har altså på grunnskolen innenfor forvaltningsområdet startet med samisk fra førsteklasse, men på ungdomsskolen har hun valgt å ikke fortsette med opplæring i samisk grunnet kvaliteten på opplæringa. Dette viser hvordan samiskundervisningas kvalitet kan fungere som en faktor for elevers frafall i samiskfaget i utdanningsløpet.

På videregående valgte Inga å få opplæring i samisk igjen, med håp om at samiskopplæringen skulle bli bedre. Da jeg spurte om hvordan undervisninga i samisk var på det nye stedet svarte hun følgende:

Inga: Ja, jeg ble veldig positivt overrasket når jeg begynte her på (sted) videregående og når vi fikk (navn) som samisklærer, jeg ble veldig glad for det [-] fordi hen³ har / hen er en veldig god lærer og hen klarer å utfordre oss på de nivåene vi [-] gjerne da trenger å bli utfordret på, og hen gjør det på en veldig god måte. Og samtidig så har jeg en veldig fin klasse, vi er tre stykker i klassen, og på den måten så får vi veldig tilrettelagt undervisning til det vi ønsker og det vi trenger for å kunne utvikle oss *best mulig*. Og samtidig så kan jeg snakke med dem i klassen min, sånn, gjerne hun ene i klassen min, vi er veldig gode på å bruke samisk i de situasjonene vi kan gjøre det, også prøver vi hele tiden å utvikle oss i lag.

³ I dette sitatutdraget har jeg valgt å anonymisere lærerens kjønn ved å endre pronomener til det kjønnsnøytrale pronomener «hen».

Inga fremhever læreren som en hovedårsak til at samiskundervisninga ble bedre da hun begynte på videregående skole. Utdraget viser betydningen av lærerens faglige kompetanse for undervisningens kvalitet, samtidig som Inga også beskriver en pedagogisk differensiering: «[...] hen klarer å utfordre oss på de nivåene vi [-] gjerne da trenger å bli utfordret på, og hen gjør det på en veldig god måte.»

Også Risten følger læreplanen *Samisk som andrespråk, samisk 4* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hun peker på strukturelle sider ved organiseringen av samiskopplæringa på grunnskolen i sin hjemkommune utenfor forvaltningsområdet som en årsak til at hun ikke har hatt opplæring i samisk før på videregående skole:

Per-Henning: Ja, så du har ikke hatt samisk tidligere, før på videregående?

Risten: Nei fordi at når jeg begynte på barneskolen i første klasse så var samisk og finskundervisninga samtidig som norskundervisninga. Og mamma og de ønsket ikke at det skulle gå utover norskfaget, så de valgte å ikke sette meg opp i samisktimene. Og når jeg begynte å mellomtrinnet og ungdomsskolen så var det liksom for seint. Så når jeg kom på videregående så kunne jeg velge selv, ja, så da valgte jeg det.

Ristens utdrag viser hvordan opplæringa av samisk utenfor forvaltningsområdet på barneskolen måtte vike på bekostning av norskundervisninga, og dermed ble samisk noe som ble valgt bort for henne. Både Stine og Ingas utdrag viser hvordan samiskopplæringa innenfor forvaltningsområdet ikke har vært tilfredsstillende nok. Dette er fortellende for den omfattende situasjonen det samiske samfunnet står overfor når det gjelder rekruttering, ressurser og kompetanse i utdanningen.

Da Stine ble spurt om eget kunnskapsnivå om samisk språk og kultur, svarte hun at hun gjerne skulle lært mer om alt:

Stine: Jeg føler jeg gjerne skulle lært mer av alt egentlig. Litt mer av, sånn der [-] fornorskningen, litt mer av selve språket [-] og litt mer egentlig av det meste, fordi jeg føler ikke at jeg har satt meg ordentlig inn i det, jeg kan ikke noe om samisk historie på en måte. Jeg skjønner for eksempel ikke / jeg skjønner fortsatt ikke hva runebomma var til, eller hva det heter.

Samtidig sier hun «jeg føler ikke at jeg har satt meg ordentlig inn i det». Ansvarsplasseringen her blir fremtredende i måten Stine uttrykker dette på - hun plasserer ansvaret for å lære om samisk historie, språk og «det meste egentlig» på seg selv. Som elever har man et ansvar for egen læring, men samtidig har utdanningssystemet også et ansvar for å implementere samisk innhold i opplæringa, og det er et godt grunnlag for å understreke at det samiske innholdet i skolen er mangelfullt. Dette viser en annen side ved det tidligere nevnte ansvaret samiske

elever kan kjenne på – i denne sammenhengen ansvaret om å lære seg selv om sin samiske identitet.

Stine viser hvordan sosiale omgivelser kan påvirke språklig aktørskap. Der samiskopplæringa i utdanningssystemet ikke har møtt Stines behov, har den sosiale omgangskretsen på barne- og ungdomsskolen hennes spilt en viktig rolle for hennes språklige aktørskap og språkpraksiser:

Per-Henning: [---] Hva tror du har vært med å forme ditt forhold til samisk språk og kultur?

Stine: Jeg tror det har vært det at [-] jeg hadde ikke mange venner i (hjemsted) i starten, og så fikk jeg venner da. Men de gikk i samiskklassen og jeg gikk i norskklassen. Og da pratet de jo litt samisk med hverandre, så jeg ville også lære meg det enda mer. Og så fikk jeg mye mer forståelse i samisk når jeg omgås med folk som snakket samisk hele tiden.

Per-Henning: Så, det var rett og slett vennene rundt deg, at du hørte vennene dine snakket samisk og sånt?

Stine: Ja. Jeg ville liksom *kunne* snakke samisk *med* dem.

Dette fremhever betydningen samiskspråklige fellesskap kan ha for utvikling av samisk språk. Kommuners tilrettelegging og arbeid for bevaring og utvikling av samisk språk gjennom å skape samiskspråklige miljøer der samisk kan praktiseres også utenfor skolen, har derfor stor betydning for enkeltindividers språklige praksiser.

5.3 Rasisme, hets og ubehagelige hendelser

5.3.1 Stine og rasistiske hendelser

I forhold til resten av deltakerutvalget i denne studien, bærer Stine med seg en ekstra dimensjon ved hennes grunnleggende identitet i form av at hun er både samisk og somalisk (kap. 4.4). Hun har hele sin oppvekst innenfor det samiske språkforvaltningsområdet, og har hele livet identifisert seg som samisk, blant annet gjennom en identitetsmarkør som å bruke kofta. Da hun fikk spørsmålet om steds- og skoleovergangen knyttet til samisk språk og kultur, svarte hun at hennes forhold til samisk språk og kultur stort sett er det samme, men at andre ofte ikke anerkjenner henne som samisk på grunn av hennes hudfarge:

Stine: Og så / men mange [-] tror ikke på at jeg er samisk liksom fordi det / de har aldri sett en *brun* same på en måte. Så folk syns det er litt rart, når jeg puller opp i kofta liksom.

Per-Henning: Har du merket noe til det? Eller hvordan har du merket *det*?

Stine: Det er veldig mye forskjellig, mange [-] er veldig sånn der *glad* for at jeg *tør*, mens mange synes at det er *rart*. For de tror ikke på at jeg er ordentlig samisk liksom, selv om jeg seriøst er sånn 50 % samisk liksom.

Det dobbelt-etniske minoritetsperspektivet som Stine har, kommer tydelig til uttrykk i de stigmatiserende holdningene hun blir møtt med. Stine forteller her at hun opplever at andre synes det er «rart» at hun er samisk og går i kofte fordi hun er mørk i huden. Hun forteller også at mange samtidig er «veldig sånn der *glad* for at jeg *tør*». I utgangspunktet kan en tolke «*glad* for at jeg *tør*» som noe positivt og som et kompliment til Stine. Det forteller Stine at folk synes hun er modig, og det er heller ikke nødvendigvis noen bevisste onde intensjoner i utsagnet. Samtidig kan også slike utsagn likevel oppleves som stigmatiserende når de kommer på grunnlag av hudfarge. Stine har jo bare valgt å være seg selv, sannsynligvis helt uten å tenke over verken hudfarge eller sin samiske identitet. Hun opplever også at folk ikke tror på at hun er «ordentlig samisk». Dermed blir hun bevisstgjort av andre om at hun bryter deres forestillinger av hva en same kan være, både i form av at andre synes det er «*rart*» at hun er samisk, og fordi folk synes hun er modig som «*tør*». Videre forteller Stine:

Stine: Ja, og / men jeg synes [-] det er rart at folk i det hele tatt gidder å tenke over det [-] fordi / altså, jeg skjønner det jo. Samer pleier jo egentlig for så vidt å se hvite ut, og lave. Og så kommer jeg der og er somalier pluss samisk. Det er jo ikke den perfekte match. Men jeg synes det [-] gir meg mer motivasjon til å lære meg bedre samisk og gå i kofte, ha flere kofter, søljer, pynt.

Stine selv opplever det som rart at andre tenker over hennes hudfarge og samiske identitet. Samtidig sier hun at hun også forstår det. Hun har internalisert andres forestillinger av hva en samisk identitet innebærer, og om at de delene som utgjør hennes identiteter, som er helt grunnleggende og uunngåelige, ikke er «den perfekte match». Her kan det videre stilles spørsmål om hvem det ikke er den perfekte match for? Disse forestillingene kan tolkes som uttrykk for strukturelle og rasistiske tendenser i samfunnet som legger forventninger til og begrenser enkeltindividers identitetsuttrykk. Til tross for dette sier Stine at hun bare blir mer motivert til å uttrykke en samisk identitet gjennom semiotiske praksiser. Gjennom dette bidrar hun til å utfordre andres forestillinger. Videre spurte jeg Stine om hun hadde noen konkrete eksempler på at folk synes det er «rart» at hun er samisk. Da fortalte hun følgende:

Stine: Ja, jeg hadde faktisk en kompis, han [-] han spurte meg sånn «Hva *er* du, egentlig?» fordi han lurte på hva jeg var liksom, siden jeg er brun. Så sa jeg bare sånn der «Jeg er same og somalier», han bare «Same? Det er du ikke!», jeg bare «Jo, det er jeg!». Og så var han sånn

der «Nei, det er jo rart». Og så er det mange som har sagt sånn der [-] at jeg umulig kan være same bare fordi jeg [-] er liksom. De syns at det er liksom merkelig. Og når jeg *sa* det en gang, så begynte folk / eller, en gang / [det var en app som het House Party før, den finnes ikke mer nå lengre], så var det sånn jeg snakket med mine venninner da [de er jo same] og da begynte de å stille masse spørsmål om de kunne samisk og om de er same og alle bare «Stine kan jo også samisk og er same» og alle bare «nei», og så begynte de å rope sånn der «bidus!» og sånn der /

Per-Henning: Okei? Hvor var dette?

Stine: helt ut av ingen / det var liksom (sted)-væring, de som er vennene mine. Så det var litt sånn der [-] jeg vet ikke, det var jo litt rart [-] fordi [-] jeg vet ikke, det bare virket så merkelig. Og så bidus av alle ting liksom.

Disse utdragene viser noen aspekter ved identitetsforhandlingsprosesser Stine gjennomgår i denne overgangen. Det viser hvordan hennes identiteter forhandles gjennom sosial samhandling, og hvor enkelte identiteter utfordres, betviles, og til og med motsies og fornektes. Stine blir i utdraget over stilt til veggs med hennes identiteter. Hun har fått spørsmålet «Hva *er* du, egentlig?». I spørsmålet om hva Stine egentlig *er*, sår det tvil om hun egentlig er det hun utgir seg for å være, og om hun virkelig er det andre ser utad. Å få et slikt spørsmål kan oppleves svært inntrengende og sårt, samtidig som spørsmålet til og med handler om eksistens. Dette kan også tolkes som at Stine blir satt i en posisjon, en identitetsforhandlingsprosess, der hennes samiske identitet utfordres, og der hun må velge «hva» hun skal være. Når Stine har uttrykt at hun anser seg som samisk, har hun fått høre «Same? Det er du ikke!». Et utsagn som dette er uttrykk for essensialistiske forestillinger av identitet gjennom tanken om at det ikke er mulig å ha flere minoritetsidentiteter samtidig (kap. 3.3). Stine blir med andre ord ikke anerkjent for hennes samiske identitet i denne situasjonen. Videre spurte jeg Stine hvordan hun opplevde denne hendelsen:

Per-Henning: Ja, hva følte du da?

Stine: Jeg tenkte først sånn der, jeg vet ikke, jeg bare følte aldri at jeg passet ordentlig *inn* til å være same. Fordi ingen *så* på meg som same, og trodde ikke engang *på* meg. Mange trodde jo at jeg brukte kun kofta for å være mer som venninnene mine som er samisk da. Men jeg har gått med kofta helt siden jeg var bitteliten liksom.

Stine forteller hvordan andres eksterne identifisering av henne har påvirket hennes selv-identifisering (kap. 3.3). Hun føler ikke at hun passer «ordentlig *inn* til å være same», nettopp på grunn av at andre ofte ikke anerkjenner henne som samisk. Til tross for at hun uttrykker sin samiske identitet, blant annet gjennom å bruke kofta, forteller Stine at mange antar at hun

ikke egentlig er samisk, men at hun bare vil være som venninnene sine – og dette basert på hudfarge.

Basert på det Stine har fortalt i disse utdragene, innebærer stedsovergangen til videregående skole en *muda* for Stine, hvor hun må forhandle sine identiteter, men også situasjoner der identitetene hennes utfordres, motsies og til og med fornektes. Overgangen har ført til biografiske krysningpunkter, der Stine plutselig blir satt i posisjoner der hun blir nødt til å forsvare seg selv og hennes helt grunnleggende identitet – og dermed også sin eksistens. Stine blir møtt med forventninger og forestillinger knyttet til hva det innebærer å være samisk, eller for så vidt somalisk, og hvordan en same *er* og *ser* ut. Stine har med selvfølge alltid identifisert seg som samisk, og alltid uttrykt en samisk identitet blant annet gjennom kofta som identitetsmarkør.

Denne overgangen ut av hjemstedet og ut av det samiske språkforvaltningsområdet har påvirket hennes eget syn på egen samiske identitet. Hun føler ikke at hun passer inn til å være same. Folk ser ikke på henne som samisk, og tror heller ikke på henne når hun sier at hun er det. Forestillingene hun møter, om at det er «*rart*» at hun er same, og at hennes samiske identitet er noe som fornektes av andre, indikerer for Stine at hun ikke *ser ut* som en same, samtidig som hun gjennom andres oppfatninger reduseres til å være hudfargen sin. Stine er dermed med på å bryte essensialiserte og rasialiserte forestillinger av hva det innebærer å være samisk, kun i kraft av å *eksistere* og å være sitt grunnleggende selv. Denne overgangen innebærer med andre ord et biografisk krysningpunkt for Stine som har rokket ved hele hennes identitet – og hvordan andre forholder seg til henne.

5.3.2 Risten om “koftepolitiet” på den samiske nasjonaldagen

I dette delkapittelet vil jeg trekke frem en opplevelse Risten fortalte om fra feiringen av den samiske nasjonaldagen på skolen. Dette er en hendelse med det såkalte «koftepolitiet», der Risten opplevde at hennes kofte, et personlig plagg som er en viktig markør for Ristens samiske identitet, ble kritisert på skolen på selve nasjonaldagen. «Koftepolitiet» kan ifølge Jorunn Jernsletten beskrives som personer som opplever at de «er så trygge på sin egen kunnskap at de føler behov for å irettesette andre når de mener noen har brutt reglene for koftesøm og koftebruk» (Jernsletten, 2020). Formålet med å løfte fram hendelsen Risten fortalte om, er ikke å rette kritikk mot samiske miljøer eller koftas tradisjoner, men heller å ta Ristens stemme på alvor. Dette var en erfaring som Risten virket preget av, og som hun, etter

min oppfatning, hadde behov for å fortelle meg om. I likhet med andre opplevelser Risten fortalte om, er dette også en del av hennes erfaringer med å være en samisk elev.

I utgangspunktet dreide samtalen seg om det samiske innholdet i læreboka for norskfaget, da Risten merket seg at læreboka omtalte at nettavisa *Nordlys* i 2019 stengte kommentarfeltet på grunn av samehets. Det læreboka derimot ikke viste fram, var hvilken hets og hvilke hatytringer som førte til stenging av kommentarfeltet, noe Risten etterlyste. Risten uttrykte at læreboka også bør vise hvilke kommentarer som faktisk skrives, og hvilke fordommer som faktisk enda finnes, for å synliggjøre hets i større grad fremfor å kun konstatere at hets skjer. Derfra gikk samtalen over til dette:

Risten: [...] Men jeg føler at folk vet ikke at det går hets, og at folk sier stygge ting. Og det skjedde jo i fjor her på skolen /

Per-Henning: Gjorde det det? /

Risten: da vi hadde på oss koftene. Altså, jeg har jo (sted 1-sted 2)-kofte, og den ser sånn her ut. Jeg har ikke de tradisjonelle fargene, og det *valgte* jeg med vilje fordi at jeg hadde lyst å skille meg ut under konfirmasjonen min. Men da var det jo kommentarer om at «ja, er dette her liksom en ekte kofte, det er jo ikke originalfargene? Og er du sikker på at den sømmen skal være sånn? Er den nå rett sydd?»

Per-Henning: Oja, hvem kom disse kommentarene fra?

Risten: En samisklærer.

Per-Henning: Okei.

Risten: Ja. Jeg skal ikke nevne noen navn. Men det var *kjempe* sårende.

*

Risten: [...] Og det verste var at hen⁴ stoppet bare oss i gangen og så sa hen «lihkku beivviin», og så sa vi det tilbake, og så begynte hen liksom å ta i skjørtet og begynne å se og studere sånn skikkelig /

Per-Henning: På?

Risten: På våre kofter da. Ja. Jeg syns det var *veldig* ubehagelig.

Risten forteller at kritikken av kofta hennes kom fra en samisklærer på skolen. Lærere kan ha stor betydning for elever, og samiske lærere kan ha særlig betydning for elever med samisk

⁴ I de følgende utdragene i dette delkapitlet har jeg valgt å anonymisere lærernes og skolelederens kjønn ved å endre pronomen til det kjønnsnøytrale pronomenet «hen».

bakgrunn i en norsk majoritetskontekst. Gjennom å ha en samisk kulturell bakgrunn og identitet, kan man også ha felles referanserammer, en tilknytning, en felles tilhørighet og et perspektiv- og forståelsesgrunnlag som ikke nødvendigvis er gitt i en norsk majoritetskontekst. På steder der samisk kultur er viktig for en liten minoritet i samfunnet, kan samiske lærere i større grad være kjent med samiske elevers bakgrunn enn andre lærere, og inneha en forståelse av deres samiske identitet. Å bli kritisert som samisk elev, og spesielt av en samisk lærer, kan derfor oppleves, slik Risten selv beskriver det, «*kjempe sårende*» og «*veldig ubehagelig*» av flere grunner. Kofta er et plagg med stor symbolsk verdi, og et plagg ikke alle bærer med letthet i en hvilken som helst situasjon. Dette påpeker også Risten senere i samtalen:

Risten: [...] hen ene læreren på skolen her, hen er jo [-] også fra (nabokommune), hen hadde heller ikke på seg tradisjonell kofte i tradisjonelle farger, (navn på annen samisklærer) hadde ikke på seg kofte i tradisjonelle farger, men så er det liksom *vi* som blir pirket på. Og jeg føler liksom at det er ikke riktig. Og det at vi i det hele tatt *tar* på oss kofta en skoledag, det er ganske *mye*. Og det at vi på en måte viser frem den samiske kulturen, de burde være *glad* for at vi gjør det!

*

Glad for at vi synliggjør nasjonalplagget og synliggjør dagen! For det er ikke alle lærere som gjør det like godt, og det vi får til svar er «oi, den var feil sydd».

Videre beskriver Risten hvordan skoleledelsen reagerte på hendelsen:

Risten: Og vi gikk til rektor med det og [-] hen var veldig sjokkert og veldig *skuffet*. Og vi ba hen om å ikke si noe til vedkommende, fordi at på en måte vi ønsket ikke å lage en stor sak og en big deal ut av det, fordi at [-] det var liksom ikke vits! Men følte liksom at kommentaren vi fikk / altså hen var veldig sjokkert og hen var veldig skuffet, men det vi fikk til svar var «Oi, det er interessant å se at det skjer innenfor et eget samfunn», altså at hen var liksom sånn «oi wow, det kom fra en same til en same» det er som om en nordmann skulle kritisert på en bunad [-] men det *er* liksom ikke det samme, og man *har* ikke rett til å kommentere sånt [-] på ting da.

Per-Henning: Man hadde kanskje ikke fått det svaret hvis det var en bunad eller noe annet enn samisk /

Risten: Nei, altså, hvis det hadde vært en annen elev eller en annen lærer som ikke hadde samisk bakgrunn eller snakker samisk, så føler jeg at det hadde blitt en *helt annen* sak enn det det ble fordi at [-] det rektor sa var liksom bare det at hen synes det var meget interessant å se at en same kritiserte sitt eget nasjonalplagg. Og det var liksom egentlig ikke noe mer enn det.

Per-Henning: Så hen kommenterte ikke selve *saken*, men [-] mer personene *i* saken?

Risten: Ja, altså hen sa jo at det ikke er greit og at det ikke skal være sånn på skolen, men jeg oppfattet det sånn at hen var mye mer opptatt av hvem det kom fra da, og at hen synes *det* var mye mer interessant enn det som *faktisk* hadde *skjedd*.

*

Risten: [...] Og jeg fortalte det hjemme [-] og [-] @ pappa ble ekstremt sint, og han hadde veldig lyst å ringe til skolen å si at dette er et tema som burde tas opp. Og vi sa jo at [-] vi ville ikke at rektor skulle gå til vedkommende, men det jeg skulle ønske var jo på en måte det at de hadde synliggjort det med samehets kanskje litt *mer*, om at / ja, altså man skal jo ikke si hatytringer til folk *uansett*, men jeg føler på en måte at med tanke på fornorskningsspolitikk og fordommer som har blitt plantet hos det norske folk, hos mange da, at [-] man må vise at det enda *finnes* og *synliggjøre* det mer. Og derfor tror jeg det hadde vært fint hvis man kanskje kunne få sett [-] sett i boka da, et bilde av en kommentar. Eller to. For på en måte, det at de sier at «Ja, i 2019 så måtte de stenge kommentarfeltet» så er det sånn «Ja, okei. De stengte kommentarfeltet. Det var bra gjort», men at folk på en måte ikke vet hvilke hatytringer som faktisk kommer.

For Risten var det ikke bare sårt og ubehagelig at nasjonaldrakten hennes, sydd av hennes áhkku/bestemor, ble kritisert av en samisklærer på skolen. Reaksjonen fra skoleledelsen var også noe Risten ga tydelig uttrykk for at var oppsiktsvekkende. Risten etterlyste respons fra skolen på *det prinsipielle* ved hendelsen. Det Risten derimot opplevde at skolen responderte på, var *det personlige* og *hvem* det gjaldt. Risten uttrykte altså et behov for å ta tak i en grenseoverskridende hendelse som oppfattes som del av noe systematisk og strukturelt, ikke enkeltstående og individuelt. Anne Birgitta Nilsen (2021, s. 23) skriver at språkbruk gir makt til å konstruere verden, og understreker samtidig at det å mestre både verbale og ikke-verbale ressurser og det å ha en overordnet sosial posisjon som gir troverdighet og respekt, gir mer makt. Vi kan ut fra dette også forstå hendelsen Risten forteller om, i lys av maktrelasjoner: maktforholdet mellom lærer og elev, og skoleleder og elev. I hendelsen med læreren var det ikke bare de verbale handlingene som uttrykte en manglende respekt for Risten som elev. Også de ikke-verbale handlingene ved å fysiske ta i og se nært på Ristens kofte forsterket den verbale krenkelsen og ydmykelsen av eleven.

Risten setter med dette fokus på aspekter ved det å være samisk elev som også er viktige å dra frem. Risten forteller at det kan oppleves «ganske *mye*» bare det å ta på seg kofte en skoledag, og samtidig hvilke grenseoverskridende reaksjoner som kan komme av det, og hvordan dette kan oppleves. Som samisk elev kan man ofte i utgangspunktet være i en sårbar posisjon i form av å være ganske få. Inga, som også var til stede med Risten under denne hendelsen, uttrykte viktigheten av å skape positive assosiasjoner til feiringa av den samiske nasjonaldagen på skolen: «[...] at det ikke blir noen negative assosiasjoner til feiringa, spesielt på skolen. For det er jo gjerne i denne alderen at man er mest sårbar, og da er det veldig viktig at man kan styrke, og ikke få noen til å føle seg mindreverdige og føle seg skamfull for det.»

5.3.3 Inga, Stine og Isak om netthets og uvitenhet

Da Inga ble spurt om noe skulle vært annerledes i undervisninga av samisk innhold, trekker hun frem at man gjerne skulle lært mer om “bygdetrollet”, hets og taushetskultur:

Inga: * man lærer ikke om [-] den [-] det man kan kalle bygdetrollet, typ, i samisk kultur, og det er jo noe jeg syns man burde snakke mer om. At [-] det er / det kan være veldig vanskelig å være [-] sa- / ung same i dag, at / man må jo / man kommer jo tidlig på sosiale medier, man vil kanskje vise at man er samisk, og da kommer hetsen. Utenfra. Og folk er kanskje ikke klar over i hvor stor grad det faktisk skjer, og man burde jo kanskje lære litt om at det er jo faktisk ulovlig [-] å hetses sånn bare fordi man er samisk.

Inga etterlyser med dette å lære mer om hatytringer på skolen og konsekvensene det har å bli hetset, samt hvordan hets og hatefulle ytringer omtales i lovverket. Videre spurte jeg Inga om hun selv hadde opplevd hets. Da svarte hun følgende:

Inga: * jeg ble en gang tagget i et innlegg på Facebook, og da var vi en hel gruppe som lagde blodpannekaker, gumppus og sånn annen blodmat, lagde blodpølser og sånt. Også var det en som kommenterte «hvorfør i helvete spiser dere blod?! Det er jo ekkelt!» Og begynte å kommentere på hvorfor vi gjorde det, og [-] den samiske matkulturen var så ekkel og vi kunne likeså gjerne spist folk når vi spiste blod!

*

Inga: Så, det er [-] jeg vet ikke helt hvorfor folk gjør det, men det er jo kanskje fremmedfrykt. Man har jo ikke nok kunnskap om det, så man syns det er litt skummelt, man vil holde det litt mer på avstand. Og så har man ikke et ønske om å lære seg det, så da kan man likeså godt bare stemple det som skummelt og fælt.

Inga forteller her om et eksempel hun har opplevd med netthets, der hun møter aggressive og nedlatende ytringer for å drive med samiske mattradisjoner. Gjennom dette knyttes hetsen opp mot Ingas samiske og kulturelle identitet. Hatprat, slik som dette, planter forestillinger om at enkelte grupper er bedre enn andre, og samtidig også at enkelte grupper dermed er dårligere enn andre (Nilsen, 2021, s. 110). Rapporten *Unge samers psykiske helse* (2021) viser at samisk ungdom kan oppleve det svært krevende å mestre både minoritets- og majoritetskulturen, blant annet på grunn av diskriminering og hets. Rapporten viser at mange unge samer opplever krenkelsener og hatytringer på bakgrunn av sin samiske identitet, og på ulike arenaer, noe som kan bidra til å svekke demokratiet ved at flere velger å trekke seg unna den offentlige debatten (Hansen & Skaar, 2021, s. 10). Inga forbinder slike hatefulle ytringer med uvitenhet, fremmedfrykt og en manglende vilje til å tilegne seg kunnskap om den samiske kulturen. Da Inga ble spurt om hun skulle ønske hun lærte mer om samisk tematikk på skolen, svarte hun med å vise til majoritetsbefolkningens uvitenhet på landsbasis:

Inga: [-] Ja, det er jo alltid mer man skulle ønske at man hadde lært mer om på skolen, sånn på generell basis i hele Norge så burde jo folk lære mer om samisk språk og kultur, for det er jo [-] når man drar til Oslo og folk hører hva man snakker så spør de «Ja, men er du same? Ja, men bor du i lavvu? Har du rein i hagen?» og det er sånn «nei, jeg har» / det er sånn «jeg har ikke rein i hagen, men naboen min har jo det» men det hjelper jo ikke på stereotypien @.

Inga begrunner viktigheten av å lære om samisk kultur på skolen med å vise til uvitenhet og stereotyper som er vanlige å møte på som same i den norske majoritetsbefolkningen.

Stereotyper er forestillinger om hvordan bestemte grupper av mennesker er, og disse forestillingene framhever forskjeller som kan bidra til fremmedgjøring og frykt framfor å vise individualiteten innad i grupper (Nilsen, 2014, s. 46). Vi kan se tilbake til Bucholtz og Halls (2005) definisjon av identitet, som noe som ikke bare handler om ens selvopfatning, men også forestillinger og oppfatninger av andres identiteter (kap. 3.3). Slike stereotypiske oppfatninger Inga forteller om, er eksempler på essensialistiske identitetsopfatninger. Inga forteller gjennom dette utdraget at hun er bevisst på stereotyper om samer i møte med den ikke-samiske befolkningen, og at majoritetsbefolkningens uvitenhet om det mangfoldige Sápmi gjør at hun ikke ønsker å bygge opp under enkelte forestillinger som kan være essensialistiske og stereotypiske.

Stine uttrykte også at hun synes det er viktig å lære om samisk språk og kultur i skolen. Da jeg spurte henne hvorfor, svarte hun følgende:

Stine: Jeg synes det er viktig fordi folk *glemmer* at det i det hele tatt finnes samer. Hadde ikke jeg hatt kofte, hadde ikke folk visst [-] at det var samer her liksom, du vet / når jeg, meg og mine venner, kom til (sted) og de [for da sjekket de jo sånn der Insta og VSCO, og jeg har jo masse bilder av meg i kofta] så var de sånn der «For en fin kjole du har!», jeg bare «Du vet at det er en kofte, ikke lek!», og det er mange som visste at det var en kofte liksom, men det var overraskende mange som ikke *visste* hva en kofte var en gang!

Per-Henning: Åja, så de trodde det var en kjole liksom?

Stine: Ja, og jeg ble sjokkert! Siden for meg er det jo normalt at alle vet det liksom, jeg kommer i fra (hjemsted) og det er ikke *langt* unna fra (hjemsted) til (sted).

Per-Henning: Nei, det er ikke det. Det er jo nabokommuner.

Stine: Så alle burde egentlig ha visst det. Det, det var kanskje det mest rare jeg har opplevd, faktisk. Jeg trodde ikke på det i noen sekunder.

Per-Henning: Nei? Så du følte da at folk kanskje ikke visste så mye her i (sted)?

Stine: De glemmer at den kulturen i det hele tatt eksisterer.

Stine viser, i likhet med Inga, også til andres uvitenhet i spørsmålet om viktigheten av samisk innhold i undervisningen. Det Stine forteller, viser derimot ulikheter når det gjelder

kunnskapsnivå mellom steder i nærområdet. Stines samiske identitet blir på ett vis fremmedgjort i eget nærområde ved at folk ikke kjenner til hva en samisk kofte er. Stines reaksjon på dette viser også at dette er noe hun ikke hadde forventet: «Ja, og jeg ble sjokkert! Siden for meg er det jo normalt at alle vet det liksom».

Isak peker også på ulikheter i kunnskapsnivå blant sine medelever mellom kommunene:

Per-Henning: Hva med medelevene dine, hvordan opplever du at deres kunnskapsnivå om samiske språk og kultur er?

Isak: de som kan samisk og sånn der, de er cirka lik min. Men de som ikke har samisk og greier, de føler jeg er veldig lav.

*

Isak: * Og alle de andre føler jeg kan veldig lite om samisk kultur, med unntak av hun som kommer fra (hjemsted). Hun er sånn der / i (hjemsted) så er det sånn at selv de i norskklassen har lært en god del om det. Mens de her fra (sted) føler jeg har ganske lite kunnskap om det.

*

Per-Henning: Hva med her på videregående, her har du jo / i (hjemsted) så hadde du jo flere fag på samisk, men her har du jo kun samisk på samisk. Er det noe her som kunne vært gjort annerledes?

Isak: Ikke for min del egentlig, jeg føler jeg har lært det jeg trenger. Men for de her i (sted), føler jeg kunne hatt litt mer om samisk kultur på skolen. Jeg spurte dem litt om hva de hadde lært om samisk, og da sa de at de hadde ca. bare én uke, og det var det de hadde om samisk. Jeg føler at det burde kanskje ha vært, særlig her i (større område), samisk er jo en stor del av lokalhistorie og sånt.

Isak peker med dette på et lavt kunnskapsnivå om samisk kultur blant sine medelever. Han viser til ulikheter innenfor og utenfor forvaltningsområdet, der kunnskapsnivået blant medelever utenfor forvaltningsområdet er «veldig lav», mens for de elevene som er fra hans hjemsted innenfor forvaltningsområdet, så har «selv de i norskklassen lært en god del om det». Det er imidlertid viktig å understreke variasjonen mellom ulike kommuner, både innenfor og utenfor forvaltningsområdet (kap. 2.2). Det at disse elevene peker på forhold mellom disse bestemte kommunene, vil ikke nødvendigvis gjenspeile forhold mellom andre kommuner innenfor eller utenfor forvaltningsområdet. Tendenser og forhold som kunnskapsnivå blant befolkningen, kan være preget av mange faktorer uavhengig av forvaltningsområdet. Det vil ikke dermed si at forvaltningsområdet ikke har en betydning for

disse forholdene. Både Inga, Stine og Isak etterlyser i sine utdrag mer kunnskap om samisk språk og kultur hos majoritetsbefolkningen, ikke bare i nærområdet, men på landsbasis.

6 Drøfting

Empirien i denne studien setter fokus på mange aspekter ved det å være samisk elev i stedsoverganger og i utdanningsløpet. Hovedfokuset i denne avhandlingen er på det samiske språkforvaltningsområdets rolle for enkeltindivider. Dette er ganske komplekst, ettersom forvaltningsområdet i seg selv er et produkt av overordnet språkpolitikk, samtidig som det innvirker på kommunepolitikk og legger føringer på lokale forhold og enkeltindividers personlige erfaringer. Forvaltningsområdets politikk i praksis vil også variere fra kommune til kommune, samtidig som språksituasjonene kan være ganske ulike, også i kommuner som ikke er innlemmet i forvaltningsområdet, for eksempel gjennom andre former for samarbeidsavtaler med Sametinget. Å binde enkeltindividers personlige erfaringer knyttet til sted, språk og identitet i skole- og stedsoverganger sammen med overordnet språkpolitikk, språkforvaltningsområdet og lokale forhold, er ingen enkel sak. Å belyse alle nyanser ved disse aspektene vil i praksis ikke være mulig. Likevel gir empirien i denne avhandlingen rom for å drøfte mange aspekter ved elevenes erfaringer som samiske elever i den stedlige overgangen ut av forvaltningsområdet, samt samfunnsstrukturer og språk- og utdanningspolitikk. Målet med denne studien har ikke vært å oppnå representativitet, eller å generalisere hverken om grupper av elever eller kommuner, men heller å løfte fram enkeltelevers erfaringer med denne overgangen. Videre i dette kapitlet vil jeg drøfte trekk ved hvordan de samiske elevene i denne studien har erfart overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og det å samtidig flytte ut av samisk språkforvaltningsområde.

6.1 De samiske ungdommenes aktørskap – en følelse av personlig og kollektivt ansvar?

De samiske elevenes *ansvarsfølelse* er et gjennomgående og fremtredende trekk som kommer til uttrykk gjennom elevenes utøvelse av aktørskap. Elevene utøver aktørskap på hver sin måte, og knyttet til ulike deler av deres samiske språk og/eller identitet. For Inga innebærer overgangen ut av forvaltningsområdet en *muda* og et *biografisk krysningspunkt* som har endret hennes forhold til hennes samiske språk. Nye omgivelser med andre samiskspråklige forhold i overgangen ut av forvaltningsområdet har ført til at hun i større grad selv må ta aktørskap over sine språklige praksiser i hverdagen.

Isaks utøvelse av aktørskap er i større grad knyttet til *sted* og *semiotikk*. Mangelen på synlige samiske stedsnavn i skolekommunen har gjort at Isak utøver aktørskap gjennom å ta på seg et ansvar for å finne fram og ta i bruk samiske stedsnavn. For Isak kan stedsnavnene fungere som representasjoner av hans samiskspråklige identitet i de nye stedlige omgivelsene.

Stine utøver en annen form for aktørskap enn de andre deltakerne i studien. Stine erfarer en *muda* der hennes samiske *etnisitet* og *identitet* utfordres og fornektes av andre i ulike situasjoner. Stine utøver aktørskap ved å utfordre rasialiserte og essensialistiske forestillinger av identitet og gjennom å fortsette å uttrykke hennes samiske identitet gjennom semiotiske praksiser, til tross for hennes erfaringer med at hennes samiske identitet motsies. Andres eksterne identifisering kan ha stor påvirkning på ens identifisering av seg selv. Dermed blir det desto mer tydelig hvor viktig det er at man blir anerkjent for det man *selv* identifiserer seg med, noe Stine fremhever i stor grad gjennom forholdet mellom hudfarge og eksterne oppfatninger av etnisitet (kap. 5.3.1).

Risten og Jon er to elever som ikke har erfaringer med overgangen ut av forvaltningsområdet, ettersom de begge har vokst opp i en kommune utenfor forvaltningsområdet. Likevel bygger også deres tanker og erfaringer opp under de andre elevenes perspektiver – Risten fra et perspektiv med samisk identitet, og Jon fra et perspektiv uten en samisk identitet. Begge peker blant annet på ulikheter mellom kommuner i nærheten når det gjelder semiotiske landskap og menneskers semiotiske praksiser, samt at samisk språk i liten grad er synlig eller høres i kommunesamfunnet.

De samiske elevenes utøvelse av aktørskap kan tolkes som et uttrykk for en ansvarsfølelse for samisk språk og kulturs fremtid. De ulike måtene elevene utøver deres aktørskap på, viser et bredt spenn i ansvarsdimensjonen, det er altså mange aspekter å føle ansvar for. I elevintervjuene kan vi for det første se spor av ansvar for å lære seg det samiske språket. Dette ser vi tydeligst hos Inga og Risten, som ikke har samisk som morsmål. Ansvarsfølelsen knyttet til å lære seg språket kan dreie seg om mange forhold. Pedersen og Nyseth (2015, s. 190) skriver at en i byene må ta *aktivt stilling* til sin samiske identitet. En må altså i større grad ta stilling til om en skal markere sin samiske identitet gjennom symboler og semiotiske praksiser, praktisere språket og på ulike måter uttrykke en samisk identitet. Maja opplevde at hennes samiske identitet ble oppfattet som noe tydeligere og mer markert av omgivelsene da hun flyttet hjemmefra. Maja opplever dermed en *muda* knyttet til hennes samiske identitet. Det å måtte ta aktivt stilling til samisk identitet, kommer også tydelig til uttrykk i Ingas utsagn om opplevelsen av å flytte til en by utenfor forvaltningsområdet: «Nå, nå må jeg begynne å gjøre noe, jeg må ta et grep!». Ansvaret kan dermed handle om et personlig ansvar på egne vegne, slik Inga beskriver det med at hun måtte ta et aktivt valg ettersom samisk språk ikke var like synlig og hørbart i omgivelsene lengre. Også Ristens utsagn om «å ta et språk som var gått tapt for meg tilbake», kan tolkes som et personlig ansvar. Samtidig kan både Inga og Ristens ansvarsfølelse også handle om å lære seg språket for det samiske samfunnets fremtid og for et samisk fellesskap, og på den måte bidra til å gjøre samisk til et videre samfunnsbærende språk for fremtiden.

Vi kan også se spor av en ansvarsfølelse som handler om å synliggjøre samisk språk i omgivelsene. Dette kommer til uttrykk gjennom Isaks aktørskap i å finne samiske stedsnavn. Isak har ikke bosatt seg i den kommunen han nå går på skole i. Likevel er det viktig for han å gjøre samisk språk synlig i de stedlige omgivelsene i skolehverdagen hans. Vi kan tolke dette, i likhet med Ristens tapsfølelse, som en bevissthet rundt fornorskningens historie og dens konsekvenser: «Og det *er* jo samiske navn på de fleste steder her. Men folk her har bare sånn glemt dem.» Isaks ansvarsfølelse er også knyttet til et forsøk på å rette opp noe som har gått tapt, men ikke bare for han personlig, men i et helt samfunn. Vi kan i tillegg forstå Isaks ansvarsfølelse i en utvidet forstand, gjennom det Isak forteller han interesser seg for: lokalhistorie og bevaring av hans samiske språk og dialekt. Dette virker imidlertid ikke bare å være noe han interesserer seg for; han fortalte også at dette har blitt *en del av identiteten* hans.

De samiske elevenes uttrykk for aktørskap kan altså på hver sine måter tolkes som individuelle forsøk på å bryte med konsekvensene av fornorskningen og dens gjenlevende maktstrukturer. I analysekapittelet har vi sett at Inga, Isak, Risten, Maja og Stine på hver sine måter enten prøver å lære seg mer av det samiske språket eller opprettholde sine samiskspråklige praksiser og samiske identitet, og at de på ulike måter opplever det som utfordrende. Det fremkommer også at de opplever en følelse av å være alene. De kjenner på et ansvar på flere områder, både overfor seg selv og et samisk fellesskap. Ansvar som disse elevene kjenner på, er et resultat av mange forhold. De samiske elevenes erfaringer knyttet til identitet og språk i stedsovergangen må forstås i lys av historisk, politisk, sosial og stedlig kontekst. Disse erfaringene bidrar til å si noe om samfunns- og utdanningsstrukturers påvirkning på disse elevene.

Majas erfaringer med overgangen viser til strukturelle sider ved organiseringen av samisk i skolen i overgangen fra en samisk skole til en videregående skole utenfor forvaltningsområdet (kap. 5.2.1). Dette innebærer også en *muda* og en språklig overgang for Maja, fra å ha nesten all undervisning på samisk på grunnskolen til å ha nesten all undervisning på norsk på videregående skole. Maja fortalte at det norske språket gradvis ble gitt større plass allerede i den samiske undervisningen på grunnskolen som en forberedelse på norskspråklig videregående opplæring. Dette legger opp til diskusjon om det norske utdanningssystemets rolle i å ivareta samiske elevers språk og identitet. Ifølge Røyneland (2008, s. 65-66) er det flere faktorer som kan virke fremmende eller hemmende for språk, deriblant *institusjonell støtte*, som innebærer bruk av minoritetsspråket i lokale, regionale og nasjonale institusjoner, for eksempel i utdanning. Stortinget behandlet en ny opplæringslov som ble fremmet for Stortinget mars 2023, der Sametinget tidligere brøt med regjeringens konsultasjoner grunnet manglende gjennomslag for endringsforslag som angår styrking av samiske elevers rettigheter (Lægland, 2023). Det som kommer frem i Majas utsagn, om den norske skolens norskspråklige påvirkning på samiskspråklig undervisning i *den samiske skolen*, viser at elevers samiskspråklige utvikling i større grad bør ivaretas i det norske utdanningssystemet. Mangel på tilfredsstillende samiskopplæring peker også Stine, Inga og Risten på i deres utsagn (kap. 5.2.2).

Hårstad et al. (2021, s. 46) belyser sammenhengen mellom språk og makt, og dermed også koblingen mellom språk og *avmakt*. Hårstad fremmer fire påstander der språket knyttes til makt. Den første påstanden er at bruk av språk på hensiktsmessige måter gir makt. Dersom noen ikke kan bruke språket på hensiktsmessige måter, kan det gi en følelse av maktesløshet.

Den andre påstanden sier at enkelte språk og varieteter har mer makt og høyere prestisje enn andre. I motsatt ende kan vi dermed si at andre språk og varieteter kan ha lite makt, lavere prestisje og med andre ord være stigmatiserte. Neste påstand knytter makt til råderett over språklige forhold. De som rår over språklige forhold, er de mektige, og de som ikke gjør det kan bli undertrykte. Den fjerde og siste påstanden sier at språket kan brukes til å utøve og uttrykke makt. På samme måte kan også språkbruk dermed bidra til å opprettholde allerede eksisterende strukturer som undertrykker og diskriminerer enkelte språkbrukere eller språkgrupper (Hårstad et al., 2021, s. 46).

Fra et overordnet perspektiv kan vi benytte alle disse fire påstandene til å forstå maktforholdet mellom de samiske språkene og det norske språket i Norge, både historisk og forholdene i dag. NOU-utredningen *Makt og demokrati* (2003: 19) beskriver hvordan det samiske folket har blitt utsatt for *mental kolonisering* i sammenheng med språk og makt:

Den kulturelle og språklige dominansen ytrer seg gjerne som nedvurdering og latterliggjøring. Dette kan gi utslag i en form for underlegenhetsfølelse som har vært kalt «mental kolonisering», der lokalspråket kan oppleves som stigmatiserende. Det er en slik mental kolonisering samene har vært utsatt for. Derfor er språkreising sentralt i samisk interessekamp i dag. (NOU 2003: 19, s. 46)

Vi kan dermed forstå mental kolonisering som en type *indre kolonisering* (kap. 2.1), og som et angrep på språket, der språket nedvurderes og erstattes, som en måte å ta makt fra en gruppe på og kneble den. Utredningen påpeker også at dette er bakgrunnen for hvorfor språk er en samisk kampsak i dag. Forvaltningsområdet er en måte å styrke samiske språks posisjoner i samfunnslivet. I lys av dette kan vi forstå de samiske elevenes forhold til deres samiske språk og identitet. *Muda*-begrepet bidrar til å forstå hvordan stedsovergangen fører til biografiske krysningpunkter der disse enkeltindividenes forhold til språk og identitet endres, delvis på grunn av de språklige maktstrukturene. Ungdommenes ansvarsfølelse for språket er et resultat av historiske forhold og de rådende maktstrukturene i storsamfunnet. Deres aktørskap, og mulighetsrom for å utøve aktørskap, er et resultat av språkpolitiske og utdanningspolitiske føringer som setter rammer for enkeltindivider. Her blir det dermed også sentralt å nevne ulikhetene i språklige maktstrukturer innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samiske språk, og hvilken betydning dette har både for storsamfunnet, lokalsamfunnet, det samiske samfunnet og for enkeltindivider.

Elevenes ansvarsfølelse kan dermed knyttes til overordnede politiske strukturer.

Forvaltningsområdet viser seg gjennom dette også å ha en betydning for enkeltindividet

gjennom at samfunnspolitiske og strukturelle rammer og historiske forhold bidrar til det samiske individets ansvars plassering på seg selv. Den samiske befolkningen har historisk blitt utsatt for kolonisering, der en indre mental kolonisering har rammet språket hardest. Forvaltningsområdets betydning for de samiske elevene blir fremtredende gjennom mulighetsrommet de har i deres utøvelse av aktørskap. Her blir det sentralt å spørre seg hvilke muligheter de samiske ungdommene *har* for å utøve samiskspråklige praksiser, og hvilke muligheter de *tar*. De samiske elevene forholder seg til problemstillinger majoriteten ikke trenger å ta stilling til, der den gjennomsnittlige eleven ikke vil behøve å ta stilling til hvordan hen kan oppsøke språklige arenaer for å lære seg sitt tapte morsmål, og føle et personlig ansvar for språkets fremtid. Den gjennomsnittlige eleven vil ikke trenge å oppsøke språklige representasjoner av sin kulturelle identitet i omgivelsene – og oppleve det som vanskelig å finne dem. Den gjennomsnittlige eleven vil heller ikke erfare *mudaer* i en slik stedlig skoleovergang knyttet til språklig og kulturell identitet i samme grad som samiske elever gjør.

Fra et overordnet perspektiv kan det diskuteres om innlemmelser av kommuner i språkforvaltningsområdet kan ha en innvirkning på den samiske etnopolitiske diskursen, og i så fall hvilken. Om hvorvidt kommunen skal inngå i forvaltningsområdet eller ikke, er noe som er svært omdiskutert i flere kommuner, også blant den samiske lokalbefolkningen. Et eksempel på dette er Tromsø kommunes søknad om innlemmelse i 2011, som etter et nytt valg og med nytt kommunestyre senere valgte å trekke søknaden tilbake, noe som førte til sterke reaksjoner. Det er derfor ingen tvil om at den symbolske betydningen av å være i forvaltningsområdet er noe som kan vekke sterke reaksjoner. Samtidig kan det være uenigheter rundt de politiske betingelsene som gjelder for forvaltningskommuner. Inndelinger i ulike kommunekategorier synes dermed å være en løsning på å møte ulike kommuners situasjoner og behov. Man kan imidlertid spørre seg hvorfor den symbolske verdien av å inngå i forvaltningsområdet møter motstand. Dette kan tolkes som ettervirkninger av de politiske diskursene som rådet under assimileringspolitikken. Fornorskning av samiske samfunn har ført til avstand til samisk språk og kultur. Avstand til samisk språk og kultur har igjen ført til et ønske om å ikke vedkjenne seg selv eller sitt område som samisk.

Pedersen og Nyseth (2015, s. 189) understreker betydningen en kollektiv samisk identitetskonstruksjon har hatt for den etnopolitiske diskursen og samenes kamp for rettigheter som et urfolk – den har ifølge Pedersen og Nyseth vært helt avgjørende. Forvaltningsområdets rolle blir også av betydning her, ettersom opprettelsen av

forvaltningsområdet i utgangspunktet handlet om å lovfeste samiske rettigheter i offentlig virksomhet. Forvaltningsområdet slår fast flere tiltak og rettigheter for samiske språk som kommunene er pliktige til å følge opp for den samiske befolkningen. Slike lovpålagte rettigheter og formelle tiltak er dermed av stor betydning for samiske ungdommers hverdag, kanskje særlig i områder der samisk språk i mindre grad ses og høres i samfunnet. Kommunale forpliktelser til samiske hensyn kan bidra til å i større grad sette samiske saker på den lokalpolitiske agendaen (Josefsen, 2015, s. 186). Forvaltningsområdets politiske nedslagsfelt blir også av relevans å trekke frem. Hvilke konsekvenser for den kollektive samiske identiteten har det at den mest omfattende språkpolitikken føres utenfor byer hvor store deler av den samiske befolkningen i dag er bosatt? Arbeidet med å revitalisere, bevare, styrke og utvikle samiske språk i lokalsamfunn kan bidra til å styrke en kollektiv samisk identitet, så vel som personlige samiske identiteter.

Det kan tenkes at i kommuner utenfor samisk forvaltningsområde, i samiske områder der den samiske befolkningen eller samiskspråklige er i særlig mindretall, er det ikke opprettet samiskspråklige tilbud basert på en antakelse av manglende behov. En administrativ enhet som en kommune vil oppfatte et behov dersom noen fremmer et ønske om det. Fra et historisk perspektiv med stigmatisering av samisk identitet og tilhørighet, kan det være utfordrende å kreve eller fremme samiske behov som en tallmessig liten gruppe i områder hvor samisk kultur ikke er sterkt forankret i lokalsamfunn eller kommunen som et offentlig virke. Det er med andre ord ikke lett for enkeltindivider å opprette samiske tiltak i områder der et samisk fellesskap ikke står sterkt i det offentlige rom eller lokalsamfunn gjennom foreninger, kommunale språksentre, institusjoner og lignende. Å være del av forvaltningsområdet, samarbeidsavtaler med Sametinget og lovbestemmelser fra overordnet hold har derfor betydning for kommunenes samiskspråklige forvaltningsarbeid og for enkeltindividet. For flere av elevene i denne studien er følelsen av å være alene med sin samiske identitet noe som kommer frem i intervjuene. Flere av elevenes utsagn viser at det ikke forventes at det er samiske elever i klassen eller på skolen. Samtidig uttrykker elevene en tydelig følelse av ansvar. Det er dermed av betydning hvor den overordnede språkpolitikken føres, hvor den er mest gjeldende, og ut fra dette hvem den gjør seg mest gjeldende for. Hvis den samiske språkpolitikken gjør seg mest gjeldende innenfor forvaltningsområdet og et betydelig antall av den samiske befolkningen er bosatt utenfor forvaltningsområdet, kan det tyde på en diskrepans i forholdet mellom samisk språkpolitikk og den samiske befolkningen. En endring av *storbykategorien* til *språkstimuleringskategorien* kan dog være et steg i riktig retning, og

noe som kan åpne for flere innlemmelser. Samtidig har denne kategorien av kommuner de færreste forpliktelsene, med stor frihet til å legge opp omfanget av språklige og kulturelle tilbud for befolkningen. Kommuners innlemmelse i forvaltningsområdet, og deres arbeid for samisk språk, kultur og samfunnsliv, vil likevel være betydningsfullt uavhengig av forvaltningsområdets kategorier.

7 Avsluttende kommentarer og veien videre

Samiske elever er, av flere årsaker, i en særskilt posisjon i det norske utdanningssystemet – både med tanke på språk, historiske forhold og som et urfolk i en minoritetsposisjon. Det er behov for en styrking av samiske elevers rettigheter i skolen, og en forbedring av de strukturelle rammene som begrenser opplæringa og elevenes språklige og kulturelle identitetsutvikling. Forvaltningsområdet for samiske språk sikrer enkelte rettigheter til samisk språk både i skolen og i de innlemmede kommunenes samfunn forøvrig. Problemstillingen i denne avhandlingen har vært å undersøke *hvordan samiske elever erfarer overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og det å samtidig flytte ut av samisk språkforvaltningsområde*. Formålet har vært å, gjennom å løfte fram elevenes erfaringer, belyse hvordan elevenes kulturelle og språklige identitet på ulike måter forhandles og utfordres i denne overgangen, samt utfordringer knyttet til utdanningssystemets rolle i samiske elevers overgang ut av samisk språkforvaltningsområde.

I analysekapittelet har vi sett utdrag fra intervjuene som peker på erfaringer med å være *en samisk elev* i steds- og skoleovergangen. Utdragene som er valgt ut, viser til forhold som kan forbedres, men i hovedsak var ungdommene positive til selve opplevelsen av å flytte for å begynne på videregående skole. Funnene viser samtidig at overgangen innebar endringer rundt deres språk og identitet i skolen og i samfunnet. I overgangen ut av det samiske språkforvaltningsområde erfarer de samiske elevene i denne studien *mudaer* som handler om at de må forholde seg annerledes til sitt samiske språk og til sin samiske identitet. Funnene tyder på at overgangen har ført til at elevene i større grad må ta aktivt stilling til om de *ønsker* og om de *skal* uttrykke en samisk identitet eller bruke det samiske språket. Samtidig uttrykkes det også en følelse av å være alene, og en følelse av ansvar for samisk språk og kultur, både for egen del, for samfunnet og for fremtiden. De samiske elevenes aktørskap kan på ulike måter tolkes som individuelle forsøk på å bryte med konsekvensene av fornorskningen og dens gjenlevende maktstrukturer.

Jeg har også forsøkt å belyse hvordan overordnede politiske strukturer gjør seg gjeldende for enkeltindividers samiske identitet gjennom forvaltningsområdet. Det er derimot ikke et en-til-en-forhold mellom kommuner innenfor og utenfor forvaltningsområdet. Likevel kan elevenes erfaringer med overgangen ut av forvaltningsområdet, i hvert fall i dette tilfellet, tyde på at forvaltningsområdets arbeid i styrking av samisk språk i samfunnslivet har betydning for enkeltindividene.

Videre er det behov for å undersøke nærmere hvordan samiske elevers språklige og kulturelle identitet i større grad kan ivaretas i det norske utdanningssystemet. Denne avhandlinga har tatt for seg overgangen ut av forvaltningsområdet fra ungdomsskole til en videregående skole i et lite bysamfunn. Den har vist fram handlekraftige elever, som gjennom utdanningsløpet sitt har møtt på hindre i tidligere samiskopplæring og gjennom identitetsforhandlingsprosesser, men som likevel tar tak i og forsøker å holde fast ved deres samiske språk og identitet i denne overgangen til tross for strukturelle begrensninger. Det er dermed ikke gitt at alle samiske elever responderer likt på slike overganger. Det kan derfor være behov for å undersøke samiske elevers erfaringer med overganger i andre deler av utdanningsløpet eller samiske elevers overgang til større byer utenfor forvaltningsområdet ettersom det er stor variasjon mellom ulike bysamfunn. Denne tematikken er svært kompleks, noe som gir behov for å undersøke samiske elevers overganger i utdanningsløpet fra flere ulike vinklinger. Med kompetansekrisen i bakhodet kan det også være interessant å undersøke hvilke konsekvenser manglende kvalitet på samiskopplæring har for enkeltindividers språklige praksiser i hverdagen. Hvilken betydning spiller skolens samiskopplæring og dens kvalitet for samiske elevers utvikling av samisk språk og identitet?

Referanseliste

- Ahearn, Laura M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*. 30, s. 109–137.
<https://www.jstor.org/stable/3069211>
- Andreassen, B.-O., & Olsen T.A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter*. Fagbokforlaget.
- Andresen, A., Evjen, B., & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm AS.
- Aslaksen, E. A. (2020, 25. august). Politikerne i Ingvar sin kommune vil at alle skal ha samisk på skolen. NRK. <https://www.nrk.no/sapmi/alle-ma-ha-samisk-pa-skolen-krever-politikerne-i-tana-1.15128046>
- Belančić, K., & Lindgren, E. (2020). Discourses of functional bilingualism in the Sami curriculum in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5), s. 601-616.
- Bewalitz, K. (2022). «Å ta språklig mangfold nord». *En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27008/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (Third Edition)*. Sage Publications, Inc.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*. 7(4-5): 585–614.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Du Bois, J.W. (1991), Transcription Design Principles for spoken discourse research, *Pragmatics*, 1(1), s. 71–106.
- Duff, Patricia A. 2011. Identity, agency, and second language acquisition. I Gass, S. M. & Mackey, A. (Red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, s. 410–426. Routledge.
- Eidset, F. & Gåsland, J (2021). «Æ trur ikke æ ville vært den æ e viss æ ikke hadde hatt språket». *En kvalitativ studie av et utvalg elevers refleksjoner rundt samisk språk og identitet*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/26062/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hansen, K. L. & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse: En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. UiT Norges arktiske universitet.
https://uit.no/Content/721559/cache=20210403160302/Miha_Unge_samer_rapport_digital.pdf

- Huss, L. (1999). *Reversing Language Shift in the Far North: Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Uralica Upsaliensia* 31.
- Hylland Eriksen, T. (2021). *Små steder – store spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm AS.
- Jaworski, A., Thurlow, C. (2010). *Semiotic Landscapes*. Continuum International Publishing Group.
- Jernsletten, J. (2020, 30. juli). «Man må jo vise hvor man kommer fra!» Samisk identitet fortolket gjennom kofter i Nesseby. Salongen. Hentet 30. mai 2023 fra <https://www.salongen.no/artikler-identitet-klaer/man-ma-jo-vise-hvor-man-kommer-fra-samisk-identitet-fortolket-gjennom-kofter-i-nesseby/149688>
- Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget – Fra plan til praksis*. Fagbokforlaget.
- Johnsen, R. V. (2020). *Flerspråklig ungdom og familien: språklige praksiser, aktørskap og identiteter*. [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Johnsen-Swart, A. L. (2023). Samisk kultur og historie, mangefasettert og kompleks. I Fønnebø, B., Johnsen-Swart, A. L., Somby, H. M. (Red.). (s. 70-97). *Samiske stemmer i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordhus-Lier, D., & Stokke, K. (2017). *Samfunnsgeografi. En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Josefsen, E. (2015). Samepolitikken og kommunene. I Bjerkli, B & Selle, P (Red.), *Samepolitikken utvikling*. (s. 171-197). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Juuso, J. (2009). *Válddán giellan ruovttoluotta = Tar språket mitt tilbake*. Isak Saba guovddáš.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Om overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity. Creole-based approaches to languages and ethnicity*. Cambridge University Press.

- Lægland, M. (2023, 21. februar). Bryter samtalene med regjeringen: – Fortvilende. *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/JQvzGb/bryter-samtalene-med-regjeringen-fortvilende>
- Mathisen, P.-H. (2022a). *En analyse av flerspråklighetskompetanse i læreplaner for norskfaget* [Upublisert semesteroppgave fra masteremnet NOR-3032 Sosiolingvistikk]. UiT Norges arktiske universitet.
- Mathisen, P.-H. (2022b). *Semesteroppgåve: Innsamling og analyse av intervju* [Upublisert semesteroppgave fra masteremnet NOR-3016 Språkvitenskapelig teori og metode]. UiT Norges arktiske universitet.
- Meld. St. 13 (2022-2023). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv. Kompetanse og rekruttering i barnehage, grunnopplæring og høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b821abc5741f4047a69af6de618cb172/no/pdfs/stm202220230013000dddpdfs.pdf>
- Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (2022). *Geografididaktikk for klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I Akselberg, G., Mæhlum, B., Røynealand, U. & Sandøy, H. *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 105-126). Cappelen Akademisk Forlag.
- Nergård, J.-I. (2019). *Dialoger med naturen: Etnografiske skisser fra Sápmi*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget
- Nilsen, A. B. (2021). *Elevers språkbruk: Hvordan forbedre relasjoner i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, A. B. (2014). *Hatprat*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2003:19. (2003). *Makt og demokrati: Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcdb5da8f30/no/pdfs/nou200320030019000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016: 18. (2016). *Hjertespråket: Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ad82d773c3094582a2660908b48886d3/no/pdfs/nou201620160018000dddpdfs.pdf>

- NOU 2020: 15. (2020). *Det handler om Norge: Bærekraft i hele landet. Utredning om konsekvenser av demografiutfordringer i distriktene*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3b37c1baa63a46989cb558a65fccf7a1/no/pdfs/nou2020200015000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2003). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Multilingual matters.
- Pedersen, P & Nyseth, T. (2015). *City-Saami. Same i byen eller bysame? Skandinaviske byer i et samisk perspektiv*. ČálliidLágádus – ForfatterneForlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Pujolar, J. (2019). Linguistic *mudes*: An exploration over the linguistic constitution of subjects. *International journal of the sociology of language, Vol. 2019 (257)*, s. 165-189.
- Pujolar, J. & González, I. (2013). Linguistic ‘mudes’ and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Biligualism, 16(2)*, s. 138-152.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School, Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Røynealand, U. (2008). Språk- og dialektkontakt. I G., Akselberg, B., Mæhlum, U., Røynealand & H., Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 47-72). Cappelen Akademisk Forlag.
- Sametinget (u.å.). *Endringer i samelovens språkregler: Bakgrunn*. Hentet 31. mai 2023 fra <https://sametinget.no/sprak/forvaltningsomradet-for-samiske-sprak/endringer-i-samelovens-sprakregler/bakgrunn/>
- Sametinget. (u.å.). *Endringer i samelovens språkregler: Kort om de forskjellige kommunekategoriene*. Hentet 31. mai 2023 fra <https://sametinget.no/sprak/forvaltningsomradet-for-samiske-sprak/endringer-i-samelovens-sprakregler/kort-om-de-forskjellige-kommunekategoriene/>
- Sametinget. (u.å.) *Forvaltningsområdet for samiske språk*. Hentet 31. mai 2023 fra <https://sametinget.no/sprak/forvaltningsomradet-for-samiske-sprak/>
- Sametinget. (u.å.). *Hjertespråket/Vaajmoegiele/Vájmo giella/Váibmogiella-utredningen*. Hentet 31. mai 2023 fra <https://sametinget.no/sprak/hjertespraket-vaajmoegiele-vajmo-giella-vaibmogiella-utredningen/>

- Sametinget. (u.å.). *Om Sametinget*. Hentet 31. mai. 2023 fra <https://sametinget.no/om-sametinget/om-sametinget/>
- Skogvang, S. F. (2023). *Samerett* (4. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Sollid, H. (2022). Sámi language education policy and citizenship in Norway. I Olsen, T. A. & Sollid, H. (Red.), *Indigenising Education and Citizenship: Perspectives on policies and practices from Sápmi and beyond* (s. 133-152). Scandinavian University Press.
- Stortinget. (2021, 24. juni). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*. <https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2017-2018/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Sveinsen, J. L. (2022). «Jeg er tysk, og sånn er det, og jeg skal snakke uansett språk». *En kvalitativ studie av en tysk-norsk ungdom sin opplevelse av egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27822/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Todal, J. (2015). Forvaltningsområdet for samiske språk i tjue år: Kva rolle har forvaltningsområdet spela i offentlig samisk språkplanlegging? I Bjerkli, B & Selle, P (Red.), *Samepolitikken utvikling*. (s. 198-224). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samisk som andrespråk, samisk 2* (SAS02-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sas02-01?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samisk som andrespråk, samisk 4* (SAS04-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sas04-01?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samisk som førstespråk* (SFS01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sfs01-05?lang=nob>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

19.01.2023

Referansenummer
405636

Vurderingstype
Standard

Dato
19.01.2023

Prosjekttittel

Elevperspektivet på samiske tema i norskfaget i overgangen fra språkforvaltningsområder til skoler utenfor språkforvaltningsområder.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Hilde Sollid

Student

Per-Henning Mathisen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2035.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket.

Chat med oss på

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til barn under 16 år til behandlingen av personopplysninger om barna.

BARN SAMTYKKER SELV - SÆRLIGE KATEGORIER PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 16 år kan samtykke selv til behandling av særlige kategorier personopplysninger, og at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om barn. Personverntjenester vurderer at det er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering etter artikkel 35 basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter:

- Det gis informasjon og foresatte samtykker til behandlingen
- Prosjektet har kort varighet
- Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgave/publikasjon
- Få personer har tilgang
- Rekrutteringen sikrer reell frivillighet

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågående med det du har oppgitt i meldeskjema.

Chat med oss på hverdager fra 12-14

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Elevperspektivet på samiske tema i norskfaget i overgangen fra språkforvaltningsområder til skoler utenfor språkforvaltningsområder»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Per-Henning Mathisen, og jeg studerer 5. året på lektorutdanninga 8.-13. trinn ved UiT. Jeg har startet på masteroppgaven min i nordisk, som skal leveres i mai 2023. Formålet med masterprosjektet er å få undersøke elevers perspektiv på undervisning om samisk innhold i norskfaget i sammenheng med overgangen fra en ungdomsskole i en språkforvaltningskommune og til en videregående skole utenfor språkforvaltningsområde. Som en del av data-innsamlingen, skal jeg intervju fire elever om deres erfaringer og perspektiver på undervisningen om samisk innhold i norskfaget. Det hadde vært spesielt interessant å finne to deltakere med samisk bakgrunn og erfaringer fra skoler både i og utenfor språkforvaltningskommuner, og to uten samisk bakgrunn. Dette kan gi flere perspektiver på elevers erfaringer med samiske tema i norskfaget. Jeg søker derfor etter elever på videregående skole, både med og uten samisk bakgrunn. Det jeg ønsker å finne ut mer om, er dine opplevelser og erfaringer med samisk i norskfaget.

Masterprosjektet har oppstart i januar 2023, og varer til 31. juni 2023. Prosjektet inngår i et større forskningsprosjekt kalt Multilingualism in Transitions (MultiTrans). Veilederne mine, Hilde Sollid (UiT) og Åse Mette Johansen (UiT), er med i MultiTrans. De andre forskerne i prosjektet er Florian Hiss (UiT), Ragni Vik Johnsen (UiT), Rafael Lomeu Gomes (UiT), Lukas Kosner (UiT) og Anja Pesch (INN).

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta, og hva innebærer det for deg?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en elev ved videregående skole, som kan ha erfaringer, tanker eller meninger om undervisningen om samisk innhold i norskfaget. For deg som elev, innebærer deltakelsen at du vil la deg intervju. Intervjuet vil handle om samisk innhold i norskfaget og skolen, og dine erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til undervisning om samiske tema. Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker, og senere transkribert. Dersom du ønsker, kan du få mulighet til å lytte på intervjuopptaket ditt eller lese gjennom transkripsjonen, for å godkjenne det eller eventuelt rette opp i feil eller misforståelser.

Å delta i prosjektet er frivillig. Dersom du deltar, kan du trekke samtykket ditt når som helst uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller hvis du senere ønsker å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personvernsopplysninger vil bli lagret på en lukket fil, som kun jeg har tilgang til.

Lydopptakene vil tas med godkjent utstyr og oppbevares på en forskningsserver.

Personopplysninger om deg vil oppbevares atskilt fra øvrige data gjennom en koblingsnøkkel jeg oppretter. Navn og andre personlig identifiserbare opplysninger vil erstattes med en kode eller et pseudonym, slik at du ikke skal kunne bli identifisert. Datamaterialet fra lydopptakene vil kun være tilgjengelig for meg og forskerne ved MultiTrans, og datamaterialet du bidrar med vil bli publisert skriftlig i min masteravhandling våren 2023.

Etter at masterprosjektet er avsluttet, vil lydopptak oppbevares videre i MultiTrans for eventuell videre forskning frem til 01. oktober 2035. Datamaterialet vil da lagres uten navn, og koblingen mellom navn, kode og pseudonym slettes også.

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

Har du noen spørsmål?

Dersom du har spørsmål om dine rettigheter, eller vil vite mer om prosjektet, må du gjerne kontakte meg, Per-Henning Mathisen (tlf. 46679968, e-post: pma052@uit.no)

Du kan også kontakte mine veiledere, Hilde Sollid (tlf. 77646175, e-post: hilde.sollid@uit.no) og Åse Mette Johansen (tlf. 77645797, e-post: ase.mette.johansen@uit.no), eller UiT sitt personvernombud Sølvi Brendeford Anderssen (tlf. 776 46 153, e-post: personvernombud@uit.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Hilde Sollid

Åse Mette Johansen

Per-Henning Mathisen

(Forsker/veileder)

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

DEL 1: Bakgrunn og forhold til samisk språk og kultur

1. Hvem er du? Fortell gjerne litt om deg selv, hvor gammel du er, hvor du kommer fra, interesser osv.
2. Hvilke språkbakgrunn(er) har du?
 - Hvilke språk snakker du, hvor har du lært dem, hvem bruker du dem med, hvilke språk snakker du hjemme og hvilke språk snakker du på skolen? Hvorfor har du lært disse språkene?
3. Kan du fortelle litt om din bakgrunn når det gjelder skolegang? Altså hvor du har vokst opp og gått på skole.
4. Kan du fortelle om din opplevelse av hvordan det var å begynne som elev på (sted) videregående skole? Hadde du et nettverk i (sted) fra før?
5. Kan du fortelle litt om ditt forhold til samisk språk og kultur?
 - Altså har du vokst opp med det rundt deg hjemme i familie/sted eller har du lært mest om det på skolen?
 - Følger du med på samiske saker gjennom media, litteratur, musikk, kultur eller liknende?
 - Hva tror du har vært med å forme ditt syn på samiske tema?
 - For borteboere: Hvordan opplevde du det å flytte vekk hjemmefra, knyttet til ditt forhold til samisk språk og kultur? Merket du en forskjell eller var det stort sett likt som hjemme i familien/stedet?

DEL 2: Samisk i opplæringa og i overgangsfaser mellom skoler/områder

1. Hvis du tenker på hva du har lært på skolen om samiske tema. Er det noe som er likt eller ulikt i hva som ble tatt opp eller måten det ble undervist på, på ungdomsskole vs. vgs? Hva tenker du det skyldes?
 - Hva husker du av undervisningen om samiske tema fra ungdomsskolen? Hvordan var undervisningen om det? Hva er det som gjør at du husker det?
 - Hva husker du av undervisningen om samiske tema fra VGS? Hvordan var undervisningen om det?

2. Kan du huske hvordan du opplevde det eller hvilke tanker du gjorde deg om undervisningen?
3. Hvilke inntrykk tror du de andre elevene i din klasse hadde av det du beskriver, tror du de hadde samme opplevelse som deg av denne undervisningen eller tror du noen hadde et annet syn på det? -
4. Hvordan føler du at ditt eget kunnskapsnivå om samiske tema er? Føler du at du kan nok? Er det noe du gjerne skulle lært mer om? (Progresjon?)
5. Hva med medelevene dine, hvordan opplevde du deres kunnskapsnivå om samiske tema?
6. Er det noe du mener skulle vært gjort annerledes i undervisningen om samiske tema, av det du husker? Hva?

DEL 3: Om samiske tema i undervisningen og i norskfaget

6. Hva husker du av undervisningen om samiske tema på skolen? Hvordan var undervisningen om det? (så langt tilbake som du selv ønsker/husker).
7. Kan du huske hvordan du opplevde undervisningen eller hvilke tanker du gjorde deg om den?
8. Syns du det ble brukt nok tid på samiske tema i norsk? Har det blitt prioritert nok? Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Vi ser etter samisk innhold i lærebøkene. Er dette blitt brukt i undervisningen? Hva tenker du om det som vises frem? Hva syns du om fremstillingen? Andre tanker?
10. Syns du det er viktig å lære om samiske tema i norskfaget? Hvorfor/hvorfor ikke?

11. Til slutt: er det noe du syns vi burde snakke om eller noe jeg bør spørre deg om? Du kan selvfølgelig også kontakte meg etterpå.

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

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	*

