

MASTEROPPGAVE

Fjernundervisning i samisk. Erfaringer fra tre elever og to foreldre.

Maria Groth Skaar

14.05.2021

Masterstudium i norsk i skolen

Avdeling for lærerutdanning



Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan barn opplever det å få fjernundervisning i samisk som andrespråk. Generelt finnes det ikke mye forskning på samisk fjernundervisning, langt mindre fra barnas perspektiv. Målet med forskningen jeg har gjort, er å la barnas stemmer bli hørt. Tidligere forskning på samisk som andrespråk har inkludert perspektiver fra lærere, skoleeiere og foreldre. I NF-rapport 10/2012 (Solstad, Balto & Solstad) ble også noen elever intervjuet, men disse elevene gikk på videregående skole. Det er interessant å se hvordan opplæringen oppleves også for yngre barn.

Forskningen jeg har gjort er kvalitativ, og undersøker opplevelsene av fjernundervisningen på et individnivå. Informantene mine er tre barn i grunnskolealder, samt to foreldre. Man kan ikke generalisere funnene mine, men det er samsvar mellom noen av mine funn og tidligere forskning.

Forskningsspørsmålene mine er *Hvilke praktiske utfordringer opplever mottakerne av fjernundervisningen?* og *Hvilke didaktiske utfordringer opplever mottakerne av fjernundervisningen?* Dataene informantene mine har gitt meg, tyder på at det krever mye av barna å få fjernundervisning i samisk. Det samme gjelder for foreldrene. Dessverre er det mange innenfor skolesystemet som ikke vet hvilke rettigheter som gjelder når det kommer til samiske barn og deres rett til opplæring i samiske språk. Når fjernundervisningen først er innvilget, er en av de største praktiske utfordringene å koordinere tidspunktene barna får samiskopplæring med timeplanene de har ved sine lokale skoler.

Når det gjelder didaktiske utfordringer, finner vi blant annet at elevene har få muligheter til å praktisere språket de lærer og at summen av alle utfordringene kan gå utover elevers motivasjon i faget. Funnene mine er drøftet opp mot forskning som er gjort på nedgang i antall elever som tar faget samisk som andrespråk (Todal, 2011) og rapporter om samisk barns rettigheter (NOU 2016:18; NOU 2019:23; Riksrevisjonen, 2019; Solstad, Balto & Solstad, 2012).

Målet med oppgaven er å bidra med forskning til et felt det forskes lite på, og å forhåpentligvis kunne inspirere andre til å se nærmere på hvilke grep som skal til for å bedre opplevelsen av fjernundervisning i samisk. Alt som gjør opplæringen i samiske språk mer tilgjengelig eller lettere å gjennomføre, vil kunne bidra positivt til revitaliseringen av de samiske språkene.

Summary

This study investigates how children experience receiving distance education in Sámi as a second language. There is not a lot of research on distance education in Sámi languages, and even less from the children's perspective. The main purpose of my research project is to let the children's voices be heard. Previous research on Sámi as a second language has included perspectives from teachers, school owners and parents. In the report from Solstad, Balto and Solstad (2012) some students were interviewed as well, but those students are a lot older than my informants. It is interesting to see how the younger kids see their education as well.

The present research project is qualitative, and it examines the experiences of distance education on an individual level. My informants are three children in primary school, and two parents. It is not possible to generalize over my data, but there is coherence between my findings and research that has been done by others.

The research questions are *What practical challenges do the receivers of the distance education experience?* and *What didactical challenges do the receivers of the distance education experience?* The data my informants have provided, indicate that it requires a lot of the children to receive distance education in the Sami languages. It also requires a lot of the parents. Unfortunately, there are many people within the school system that do not know the rights that apply to the Sámi children and their right to learn the Sami languages. When the distance education is granted, one of the bigger practical challenges is to coordinate the time for Sámi lessons with the schedule from the local school.

When it comes to didactical challenges, we find, among other things, that the children rarely have opportunities to use their Sámi language and that the combination of all the challenges can affect the children's motivation to learn. My data are discussed in the light of research that has been done on the decreasing number of students that have chosen the subject Sámi as a second language (Todal, 2011), as well as reports on Sámi children's rights (NOU 2016:18; NOU 2019:23; Riksrevisjonen, 2019; Solstad, Balto & Solstad, 2012).

The overall purpose of this thesis is to contribute to a field where very little research has been done, and hopefully inspire others to look into how the experience of Sami distance education can be improved. Anything that helps make the education in Sami languages more available and easier to conduct, is a positive contribution in the revitalization of the Sami languages.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende på mange måter, men også svært lærerikt. Det å ferdigstille dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten hjelp og støtte fra mange fine mennesker.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt med informasjon og data til denne oppgaven. Tusen takk til dere jeg har valgt å kalle Tor, Alex, Chris, Kim, Forelder 1 og Forelder 2. Dette prosjektet hadde ikke latt seg gjøre uten deres hjelp!

Mine veiledere, Karine Stjernholm og Signe Rix Berthelin, fortjener takksigelser i massevis. Tusen takk for alt dere har bidratt med: Idémyldringer, forslag til kilder, gjennomlesninger, veiledningsmøter, støtte og oppmuntring på regnværsdager og heiarop på solskinnsdager. Deres faglige kunnskap har vært uvurdelig, og deres engasjement har smittet over på meg. Takk for at dere gjentatte ganger har fortalt meg at prosjektet mitt er viktig!

Takk til IT-avdelingen ved Høgskolen i Østfold, som lånte meg en kryptert pc jeg kunne gjennomføre og lagre intervjuene på. I tillegg fant dere gode løsninger da forskningen plutselig måtte gjennomføres digitalt.

Takk til medstudenter, venner og familie som har oppmuntret meg og kommet med gode innspill underveis. Jeg vil også rette en stor takk til mine nærmeste, som har holdt ut at jeg har vært mye fraværende og at nesten alle samtaler det siste året har kommet inn på oppgaveskriving eller samiske rettigheter. Takk for at dere har tålt at humøret og overskuddet har vært svært varierende, og tusen takk for all hjelp, støtte og forståelse. Jeg er heldig som har dere!

Maria Groth Skaar

Sarpsborg, mai 2021

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Om oppgaven	1
1.2 Bakgrunn for oppgaven	2
1.3 Rettigheter og begrepsavklaring	4
1.4 Tidligere forskning	8
1.5 Oppbygging av oppgaven	9
2 Bakgrunn og teori	10
2.1 Fornorskingen.....	10
2.1.1 Fornorskingen i skolen.....	11
2.1.2 Strømninger i samfunnet.....	14
2.1.3 Resultater av fornorskingen	15
2.1.4 Positive endringer.....	16
2.1.5 Tors historie.....	17
2.1.6 Eksisterende forskning	19
2.1.7 Nordsamisk hegemoni og begrepsbruk.....	22
2.2 Teori om flerspråklighet og tilegning av språk	23
2.2.1 Begrepsavklaring	23
2.2.2 Hvordan lærer man språk?	25
2.2.3 Hva skal til for å kunne beherske et språk, og hvordan tilrettelegger man for det?	26
3. Metode	29
3.1 Kvalitative intervjuer	29
3.2 Informanter	31
3.3 Intervjuer	32
3.3.1 Gjennomføring av intervjuer	34
3.3.2 Transkripsjon og tolkning	34
3.4 Reliabilitet og validitet.....	36
3.5 Forskningsetiske overveielser	37
3.5.1 Menneskeverd.....	37
3.5.2 NSD og hensyn til personvern	38
3.5.3 Ansvar for å unngå skade	39
3.5.4 Sensitive personopplysninger i et digitalt intervju	41
3.5.5 Oppbevaring av sensitive personopplysninger og hensyn til tredjeparter	41
4 Funn og drøfting	43
4.1 Praktiske utfordringer	43
4.2.1 Søknadsprosessen	45

4.2.2 Koordinering av timeplaner	47
4.2.3 Kommunikasjon	48
4.3 Didaktiske utfordringer	49
4.3.1 Praktisering av språket	50
4.3.2 Motivasjon	53
4.3.3 Én-til-én-undervisning	56
4.4 Foreldreperspektiver og andre funn	59
4.5 Oppsummering	60
5 Avslutning	61
Litteratur	64
Vedlegg 1: Oppgavens relevans for virket som lærer	71
Vedlegg 2: Intervjuguide. Grunnskoleelev.	73
Vedlegg 3: Intervjuguide. Foreldre.	74
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	75

1 Innledning

I oppgavens første kapittel vil jeg presentere problemstillingen for denne oppgaven, og forskningsspørsmålene jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen. Jeg vil helt kort si litt om informanter og avklare noen begreper. Deretter vil jeg presentere bakgrunnen for hvorfor jeg valgte å skrive om nettopp fjernundervisning i samisk. Videre vil jeg kort nevne litt om tidligere forskning på området, og om samiske språk, rettigheter og språksituasjonen i Norge i dag. Til slutt vil jeg gjennomgå disposisjonen av oppgaven.

1.1 Om oppgaven

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

Hvordan oppleves samiskspråklig opplæring for en gruppe mottakere utenfor forvaltningsområdet i dag?

Det er viktig å presisere at jeg sikter til fjernundervisning, ikke til de skolene som tilbyr klasseromsundervisning i samisk. Det er mangel på samisklærere, særlig utenfor forvaltningsområdet (Riksrevisjonen, 2019, s.18). Fjernundervisning tilbys derfor som et alternativ til klasseromsundervisning hvis det ikke er tilgang på samisklærer i nærheten (Opplæringslova, 1998, § 6-2). Det er forskjellige rettigheter for opplæring *i* og *på* samisk hvis du bor innenfor eller utenfor forvaltningsområdet. I denne oppgaven er det altså opplevelser fra fjernundervisning utenfor forvaltningsområdet jeg forsker på, ikke samiskspråklig opplæring generelt. I kapittel 1.3 vil jeg gå gjennom noen av begrepene som allerede er nevnt, som *forvaltningsområdet* og *fjernundervisning*.

Jeg har to forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å belyse problemstillingen:

- 1) *Hvilke praktiske utfordringer opplever mottakerne av fjernundervisningen?* Med dette menes utfordringer som egentlig ikke har med gjennomføringen av selve undervisningen å gjøre. Likevel kan dette være med på å påvirke undervisningen. Et eksempel på en praktisk utfordring ved fjernundervisning kan være at man ikke har tilgang på internett.
- 2) *Hvilke didaktiske utfordringer opplever mottakerne av fjernundervisningen?* Didaktiske utfordringer handler om hvordan undervisningen gjennomføres og hva den inneholder. I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan informantene opplever undervisningen, ikke kvaliteten på den. Det er blant annet interessant å se på hva barna forteller at de lærer om og hvilket språk man bruker i undervisningen.

Jeg har gjennomført kvalitativ forskning i form av intervjuer. Informantene er tre barn i barneskolealder, som er mottakere av fjernundervisning i nordsamisk, og to foreldre. Disse er fordelt på to husstander. I Husstand 1 bor Alex (8), Chris (6) og Forelder 1. I Husstand 2 finner vi Kim (11) og Forelder 2. Jeg har valgt å anonymisere informantene, blant annet med kjønnsnøytrale navn. En nærmere presentasjon av informantene og anonymiseringen av dem kommer i kapittel 3. Disse fem informantene har gitt meg data som gir innsikt i praktiske og didaktiske utfordringer knyttet til fjernundervisning i samisk. Gjennom samtaler med informantene ble det tydelig hvor mye det krever av barn og foreldre å få samiskopplæring via fjernundervisning. Todal (2011, s.41) skrev allerede i 2011 at man har hatt 24 år på seg til å løse koordinering rundt timeplaner når det gjelder samisk som andrespråk i grunnskolealder. Ut fra hva mine informanter forteller meg, er dette fortsatt en stor utfordring.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

I løpet av tiden jeg har brukt på å planlegge og skrive masteroppgaven, har mange av samtalene jeg har hatt med venner og bekjente vært preget av nettopp oppgaveskriving. «Hvordan går det med masteren din?», «Når er innleveringsfristen?» og ikke minst «Hva skriver du om?» har vært vanlige spørsmål. Når jeg har svart at jeg ville skrive om samisk fjernundervisning, har de fleste av samtalepartnerne mine blitt overrasket og lurt på hvorfor. De ser ikke koblingen mellom meg, en kvinne fra Sarpsborg, og det samiske, som mange (feilaktig) forbinder med Finnmark. For noen år siden var det heller ingen kobling der. Men da jeg tok årsstudium i norsk fikk jeg for første gang høre om fornorskingen. Jeg ble rystet over det jeg hørte, og også over det faktum at jeg aldri hadde lært om dette tidligere. Da jeg senere besøkte foreldrene mine, måtte jeg fortelle dem om min nye oppdagelse, og fikk da vite at det er samisk blod i mine årer også. Mamma trodde at min oldemor var samisk. Dette var helt nytt for meg, men det stemte jo overens med det jeg hadde lært om at mange i løpet av fornorskingsperioden og tiden etterpå skjulte sitt samiske opphav. Samtidig gjorde denne nye kunnskapen det hele mer personlig for meg. Parallelt med masteroppgaven har vi bedrevet litt slektsgransking for å finne ut om oldemor faktisk var samisk, og om det finnes flere slektninger med samisk opphav.

Følelsen av å være rystet over fornorskingen ga seg ikke, og kombinert med at det plutselig ble nærere enn forventet, føltes det helt naturlig å skrive en masteroppgave om fornorskingen. Jeg ønsket i utgangspunktet å informere om hva som skjedde gjennom den meget strenge assimileringspolitikken, samtidig som jeg ville se etter spor av fornorskingen i Norge i dag.

Tanken var derfor å finne informanter som hadde kjent fornorskingen på kroppen, og få et innsyn i for eksempel hvordan det var å bo på internatskole, å ikke kunne snakke førstespråket sitt og skam over eget opphav. Etter hvert som jeg lette etter litteratur, innså jeg at det allerede er ganske mange tidsvitner som har fortalt sin historie i nyere tid, og at blant annet Sannhetskommisjonen (Saugestad, 2019; Verstad, 2019) har gjort et stort arbeid for å avdekke hva som har skjedd. Derfor begynte jeg å tenke i nye baner. Jeg ville ikke helt slå fra meg tanken om å skrive om fornorskingen, fordi jeg mener at det er viktig å få fortalt denne delen av historien. Samtidig innså jeg at jeg kanskje burde tenke nytt. Min tålmodige veileder, Karine, luftet oppgaven min for kollegaer og forskere hun møtte, og da ble det foreslått å forske på fjernundervisning. Dette var ikke helt det jeg hadde sett for meg ved skoleårets start, men jeg innså at det kunne være nyttig med mer kunnskap på området. Man kan kanskje hevde at det ikke ville vært behov for fjernundervisning i samisk i dag, hvis ikke fornorskingen hadde funnet sted, og på den måten kan man kanskje også hevde at dette er et spor av fornorskingen i Norge i dag. Det er ikke overflod av forskning og statistikk på samiske språk og deres status, snarere tvert om. Jeg leste det jeg fant, og merket meg at jeg ikke kunne finne noe om hvordan elevene som har rett på fjernundervisning opplever den. Dette fikk jeg bekreftet også på en digital konferanse jeg var på¹. Derfor ble det interessant å se nærmere på fjernundervisningen i samisk, sett fra et elevperspektiv. I tillegg har jeg valgt å intervjuer to foreldre, fordi det er de som har søkt om samiskundervisning for sine barn, og de sitter på viktig kunnskap om hvordan den prosessen foregår, samt egne perspektiver på fjernundervisning i samisk. Jeg har også valgt å ta med et historisk perspektiv, ved å skrive om fornorskingen i mitt teorikapittel. Det er viktig at vi er klar over denne delen av norsk historie. I tillegg er nettopp fornorskingen grunnen til at jeg i det hele tatt ville skrive om noe som har med det samiske å gjøre. Jeg ønsker at leserne skal se fjernundervisningen i samisk gjennom disse brillene, og med det kunne forstå hvor viktig det er at det fortsatt gis opplæring i de samiske språkene.

Det burde være unødvendig å skrive at samer er like mye verdt som alle andre, men vi skal ikke langt tilbake i tid for å se at den tanken ikke var like tydelig tidligere. Samene burde få lære sine språk uten å måtte kjempe for det. Jeg ønsket derfor å se hvordan en del av språkopplæringen oppleves for noen av dem som mottar den. Dette kan gi innsikt i hvordan

¹ Konferansen *het Indigenous education: Historical perspectives and present challenges in Sámi education* og var en del av Uarctic Thematic Network on Teacher Education. Dato for konferansen: 16. – 17.11.2020.

fjernundervisningen oppleves, og den kunnskapen kan være nyttig for å kunne forbedre det eksisterende tilbudet.

Jeg har tidligere skrevet oppgaver som omhandler noe om fornorskingen, hvor jeg oppdaget store mangler når det gjelder opplæring i og på samisk. Tidligere fantes det for eksempel bare læreplan på norsk og nordsamisk, ikke sør- og lulesamisk (Gjerpe, 2017, s.159). I og med at de tre nevnte samiske språkene er innbyrdes uforståelige, har dermed sør- og lulesamiske lærere og elever måttet forholde seg til den norske læreplanen, ikke den nordsamiske. Det betyr også at de har mistet det ekstra fokuset som den nordsamiske læreplanen har på samisk språk og kultur, som ikke er like fremtredende i den norske. Det har heldigvis skjedd endringer i nyere tid. Nå er det mulig å velge både nord-, sør- og lulesamisk i tillegg til norsk når man skal se på læreplanen i samisk som andrespråk, som er faget mine informanter får fjernundervisning i (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

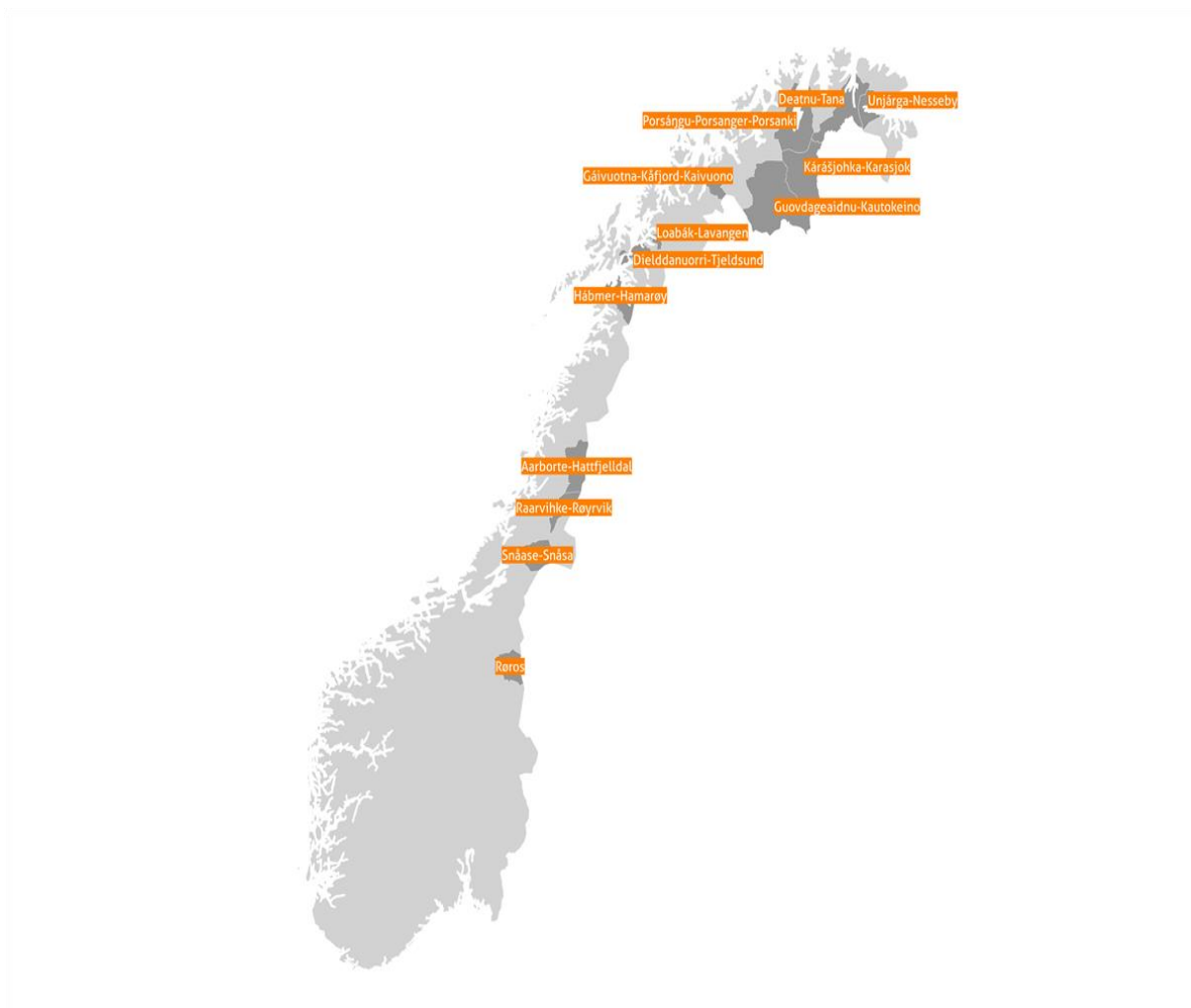
Jeg gikk inn i dette prosjektet med forhåndskunnskap om fornorskingen, og dermed også en viss forforståelse. Jeg hadde en hypotese om at det er vanskelig å få samisk fjernundervisning og at skolene i mange tilfeller motarbeider søkerne eller iallfall ikke er positive til samiskundervisningen. I tillegg var jeg spent på om barna ville være unnnvikende ved spørsmål om det samiske, om jeg ville se noen spor av skam hos dem. Det gledet meg å se at det ikke fantes antydning til skam over eget opphav hos noen av dem, og på dette punktet innrømmer jeg gladelig at min forforståelse var feil. Informantene ga meg svar som gjorde at oppgaven endte med å gå i en annen retning enn jeg hadde forventet, men det er jo nettopp det som er så spennende med kvalitativ forskning. Man får personlige perspektiver på det man undersøker, og svarene kan ende opp med å være noe helt annet enn det man ser for seg i utgangspunktet. Jeg gleder meg over å kunne vise noen få elevers opplevelse av fjernundervisning i samisk. Oppgaven min viser hvor viktige stemmene til disse barna er. Hvis min forskning i tillegg kan utgjøre en forskjell på noe vis, ville det glede meg stort. Samiske språk og kulturer har definitivt mulighet til, og fortjener, å få større plass i dagens Norge.

1.3 Rettigheter og begrepsavklaring

I dette delkapittelet vil jeg gi en forklaring på hva enkelte begreper betyr, blant annet samisk forvaltningsområde, urfolk og hospitering. I tillegg er det naturlig å fortelle mer om noen av begrepene, blant annet for å vise hvilke rettigheter som er knyttet til dem.

Det er vanskelig å anslå et nøyaktig antall, men Andreassen og Olsen (2020, s.37) skriver at det finnes rundt 50 000 samer i Norge i dag. De samiske språkene tilhører den uralske språkfamilien (Andreassen & Olsen, 2020, s.41). Det finnes ti samiske språk fordelt på Finland, Norge, Sverige og Russland. Innenfor Norges grenser er det offisielt tre samiske språk, nemlig lulesamisk, sørsamisk og nordsamisk. Av alle de samiske språkene, er nordsamisk det største. Ifølge Mæhlum (2018, s.443) snakker mellom 75 og 80 % av de norske samene nordsamisk. Samiske språk og norsk er likeverdige språk i Norge (Sameloven, 1998, § 1-5). Nordsamisk er et truet språk, og lule- og sørsamisk er klassifiserte som alvorlige truede (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018).

Begrepene *det samiske forvaltningsområdet* eller *samiske distrikt* brukes for å beskrive områder hvor samiske språk er helt likestilte med norsk. Det vil si at man har krav på å få svar på sitt samiske språk når man henvender seg til offentlige etater i disse områdene (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Lovtekster bruker ofte begrepet *samiske distrikt* i sine formuleringer. Ifølge NOU 2019:23 brukes de nevnte begrepene for å beskrive det samme, og det kan oppleves litt forvirrende at de brukes om hverandre (s. 419). Det samiske forvaltningsområdet består av kommuner i Trøndelag (Røros, Røyrvik og Snåsa), Nordland (Hamarøy og Hattfjelldal) og Troms og Finnmark (Karasjok, Tana, Nesseby, Porsanger, Kautokeino, Kåfjord, Tjeldsund og Lavangen). For å gi en bedre oversikt er disse stedsnavnene markert i figuren under.



Figur 1: Kart over forvaltningsområdet for samiske språk. Fra: Forvaltningsområdet for samiske språk, Sametinget, u.å. (<https://sametinget.no/sprak/forvaltningsområdet-for-samiske-sprak/>)

Innenfor samiske distrikt har alle i grunnskolealder rett på opplæring *i* og *på* samisk. Utenfor samiske distrikt har samiske barn rett til opplæring *i* samisk, både i grunnskolen og på videregående. Hvis minst ti samiske elever i grunnskolealder innenfor samme kommune ønsker det, har man også rett til opplæring *på* samisk utenfor samiske distrikt.

(Opplæringslova, 1998, § 6-2, § 6-3). Opplæring *på* samisk innebærer at undervisningsspråket er samisk i alle fag. Opplæring *i* samisk vil si at man noen timer i uka får opplæring i et samisk språk, for eksempel ved å lære ordforråd, grammatikk og uttale. Hvis skolen ikke har kvalifisert personale, kan det benyttes alternative løsninger for å gi samiskopplæring, for eksempel fjernundervisning. Uansett om elevene får fjernundervisning eller undervisning på sin lokale skole, vil de få undervisning *i*, og følge kompetansemålene til, faget kalles *samisk som andrespråk*. I grunnskolealder deles samisk som andrespråk inn i to nivåer, samisk som

andrespråk 2 og samisk som andrespråk 3. Samisk som andrespråk 3 er for de elevene som starter å lære samisk litt senere i skolegangen, mens samisk som andrespråk 2 er beregnet på elever som starter tidlig med samiskopplæring. Hvis man får opplæring i samisk som andrespråk, kan man få flere skoletimer i uka enn sine medelever (Statsforvalteren i Troms og Finnmark, u.å.). For barneskoleelever regner man et snitt på 87 timer i året med samiskopplæring.

Store norske leksikon definerer fjernundervisning som «en opplæringsmetode hvor lærer og elev er atskilt i rom og/eller tid, og hvor tekniske hjelpemidler brukes for å formidle lærestoff og opprette toveis forbindelse mellom lærer og elev til støtte for læringsprosessen» (Huseby & Henriksen, 2020). Fjernundervisning er ikke nytt, det ble bare gjennomført på andre måter tidligere. Norsk Korrespondanseskole ble opprettet allerede i 1914, og benyttet seg av brev for å undervise sine elever (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.14). Det tilbys fjernundervisning i både lule-, sør- og nordsamisk i Norge. Det er forskjellige tilbydere av fjernundervisningen. Nordsamisk fjernundervisning tilbys fra institusjoner i Troms og Finnmark (Johansen, 2015, s.60).

Det er dessverre mangel på lærere som er brukere av de samiske språkene (Riksrevisjonen, 2019, s. 8). Det resulterer i at mange kommuner ikke klarer å oppdrive lærere til de elevene som vil lære samisk. Derfor tilbys fjernundervisning, slik at én lærer kan undervise elever fra flere forskjellige steder i landet uten å måtte forflytte seg fysisk mellom undervisningsøktene. De som tilbyr fjernundervisning kalles tilbydere. Tilbydere av nordsamisk fjernundervisning finner man innenfor grensen til Troms og Finnmark, blant annet i Tana, Porsanger og Karasjok (Statsforvalteren i Troms og Finnmark, u.å.).

Elever som mottar opplæring i samiske språk via fjernundervisning skal kunne oppnå de samme kompetansemålene i faget som elever som lærer samiske språk i et klasserom. Læreplanen nevner også eksplisitt at den gjelder for elever som får fjernundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Derfor er det viktig å sikre at fjernundervisningen gjennomføres på en god måte (Johansen, 2015, s.59). Fjernundervisning er mer vanlig blant urfolk enn ellers, og i Norge er det stort sett bare samer som mottar fjernundervisning i grunnskolealder (Johansen, 2015, s.59).

Flesteparten av elevene som får fjernundervisning i samiske språk, har valgt å ha samisk som andrespråk. Blant andrespråkselevne er det flest som lærer nordsamisk, det største samiske språket basert på antall talere. Informantene mine er blant elevene som lærer nordsamisk.

Fjernundervisningen kan tilbys alene eller i kombinasjon med hospitering (Johansen, 2015, s.62). Hospitering er et opphold hvor elevene får være sammen med andre som snakker det samme samiske språket som de lærer. Mange av elevene som mottar fjernundervisning har ikke mulighet til å praktisere sitt samiske språk på andre arenaer enn i undervisningstimene. Hospitering gir dermed en større mulighet for å kunne bruke språket i mer naturlige situasjoner, og til å lytte til det i større grad enn hjemme. Man kan for eksempel få bo hjemme hos en samisk vertsfamilie, og delta i undervisning ved en skole der samisk er undervisningsspråket. Dette er ikke noe som bare gjelder for samiskopplæring, men er en kjent metode i språkopplæring generelt.

Det er skoleeiers ansvar å sørge for et godt samarbeid mellom hjem og den lokale skolen, i tillegg til tilrettelegging av fjernundervisning. Rektor ved den lokale skolen har ansvaret for at elevens kontaktlærer og samisklærer har rutiner for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Avgjørelsen om elevene skal tilbys hospiteringsopphold eller ikke må skoleeieren avgjøre. Skoleeieren skal ta den avgjørelsen basert på om det oppleves som forsvarlig å bare gi eleven(e) den nettbaserte undervisningen, eller om det er behov for mer undervisning for å for eksempel oppnå kompetansemålene i faget. I skoleåret 2014/2015 var det 81 elever i grunnskolealder som fikk fjernundervisning i nordsamisk (Johansen, 2015, s.63). På landsbasis er det altså ikke snakk om mange elever som får fjernundervisning. Likevel er hver eneste av dem viktig for å videreføre de samiske språkene.

1.4 Tidligere forskning

Det finnes generelt ikke mye forskning på samisk fjernundervisning, eller noe som har med det samiske å gjøre i det hele tatt. Tidsskriftet *Samiske tall forteller* er et unntak. Her presenteres statistikk om samiske forhold på en lettfattelig måte. I denne oppgaven har jeg brukt tekster fra *Samiske tall forteller* skrevet av Kevin Johansen, som er rådgiver hos statsforvalteren i Nordland, og Jon Todal, professor i nordisk språkvitenskap og sosiolingvistikk ved Samisk høyskole. I tillegg finnes det noen rapporter som blant annet avdekker forhold rundt samiskopplæring, for eksempel *Hjertespråket. Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk* (NOU 2016:18) og *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk* (Riksrevisjonen, 2019). NOU 2016:18 oppfordrer blant annet til at elever som får fjernundervisning skal ha rett til å delta på hospitering eller språksamlinger og at elever som lærer samisk skal få opplæring etter sterke opplæringsmodeller (s.129). Disse sterke opplæringsmodellene kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 2.2.3. Riksrevisjonens (2019, s.8) rapport viser blant annet at tilbudet om

samiskundervisning ikke er godt nok kjent utenfor samiske distrikt, og at det er noen utfordringer når det gjelder opplæringen som tilbys i og på samisk. Jeg kommer til å gå nærmere inn på hovedfunnene i disse rapportene, samt noen flere i kapittel 2.1.6. I tillegg vil jeg bruke rapportene i kapittel 4, i drøftingen av funnene mine.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I oppgavens andre kapittel vil jeg presentere kunnskap jeg mener er viktig for å forstå hvorfor funnene mine er interessante. Det innebærer begrepsavklaringer, samiske rettigheter og en del om fornorskingen. Den sistnevnte delen av kapittelet har jeg valgt å presentere både med historiske fakta med kildehenvisninger, men også gjennom erindringer fra en mann som bodde på en internatskole i fornorskingsperioden. Senere i kapittel to vil jeg presentere teori om blant annet flerspråklighet og andrespråkopplæring. Kapittel tre handler om metode. Her vil jeg vise hva slags metode jeg har brukt, hvordan jeg fant informanter og noen forskningsetiske avgjørelser jeg har tatt underveis i forskningen. I kapittel fire vil jeg presentere funnene mine, og drøfte disse opp mot forskning som er gjort på samisk fjernundervisning og samiske forhold. Da vil jeg benytte meg av teori presentert i kapittel to, men også andre relevante kilder. Funnene vil i hovedsak bli kategorisert etter forskningsspørsmålene mine, altså som didaktiske eller praktiske utfordringer. I oppgavens siste kapittel vil jeg oppsummere funnene mine og kort reflektere over muligheter for videre forskning.

2 Bakgrunn og teori

Min problemstilling tar for seg hvordan informantene opplever å få fjernundervisning i samisk. Det kan hevdes at fornorskingen er en av årsakene til at det nå tilbys fjernundervisning i samiske språk. Jeg har valgt å dele dette teorikapittelet i to deler. I den første delen vil jeg fortelle om noe av bakgrunnen til at de samiske språkene nå er utrydningstruede (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018; Vangsnes i Stjernholm, 2021, s. 161). Jeg ønsker å belyse det som skjedde rent historisk, med årstall og instruksjoner, men det er også ønskelig å vise hvordan dette opplevdes på et individnivå. Jeg har vært så heldig å få prate med en person som vokste opp under fornorskingen. De erfaringene vedkommende delte med meg tar jeg med i delkapittelet om fornorskingen, nettopp for å si noe om hvordan fornorskingen opplevdes på individnivå. I del to vil jeg presentere teori om flerspråklighet og hvordan man tilegner seg språk. I tillegg vil jeg kort forklare hva didaktikk er, fordi det har en sammenheng med forskningsspørsmålene mine. Både begrepsavklaringene, fakta om fornorskingen og teori om flerspråklighet er kunnskap jeg mener er nødvendig for å forstå hvorfor forskningen i denne oppgaven er viktig. Tidsvitnets historie blir en slags personifisering av de historiske dataene, og kan derfor gjøre fornorskingen mer forståelig.

2.1 Fornorskingen

Begrepet fornorsking kan benyttes i flere sammenhenger. I denne oppgaven vil begrepet bli brukt om assimileringspolitikken som ble ført mot samene, og først og fremst i skolesammenheng.

I Opplæringslova defineres en same som en som kan skrives inn i samemanntallet, og barn av dem som kan skrives inn der (Opplæringslova, 1998, § 6-1). Legg merke til at det står *kan* skrives inn, det står ikke at man *må* være oppført i samemanntallet. Det vil si at alle som står oppført i samemanntallet og deres barn har rett på opplæring i samisk, i tillegg til alle som *kunne* stått oppført, samt barna deres. Barna kan være biologiske eller adoptert (Borge, 2021, s.6).

Det er en vanlig oppfatning at samemanntallet, som nå har endret navn til valgmanntallet, er et register over alle samer, men dette stemmer ikke. Man kan for eksempel ikke være innmeldt i valgmanntallet hvis man er under 18 år (Berg-Nordlie & Skogvang, 2019). Hvis man ikke ønsker å stemme, melder man seg heller ikke inn i valgmanntallet. Det finnes også mennesker som anser seg som samer, men som av ulike grunner ikke oppfyller kravene for å

kunne skrives inn i valgmanntallet. Kriteriene for å kunne skrive seg inn er både subjektive og objektive. Den subjektive grunnen til å skrive seg inn i valgmanntallet, er rett og slett at man føler seg som en same. De objektive grunnene handler om hvorvidt man selv bruker samisk som hjemmespråk, eller om foreldre, besteforeldre eller oldeforeldre gjør eller har gjort det (Berg-Nordlie & Skogvang, 2019; Sameloven, 1998, § 2-6).

Samene har status som et urfolk i Norge (Andreassen & Olsen, 2020, s.9). Det var tidligere store forskjeller mellom samiske og norske kulturer, og dette førte til liten forståelse for hverandres måte å leve på (Hætta, 2002, s. 56; Pedersen & Høgmo, 2012, s.38). Samene ble av noen sett på som et folk som ikke visste sitt eget beste (Hætta, 2002, s.123), mens andre så på dem som ville og usiviliserte (Pedersen & Høgmo, 2012, s.38). Tidlig på 1700-tallet startet kristne å forkynne for samene (Hætta, 2002, s.124), og kirkens misjonsvirksomhet mottok støtte fra staten. Både staten og de kristne ønsket å omvende samene fra blant annet sjamanisme, som var en del av de samiske trostradisjonene. Det varierte hvor sterkt de kristne jobbet med å lære samene norsk, ut fra hvem som hadde makten og hvorvidt maktpersonene syntes det var best å misjonere på norsk eller samisk (Pedersen & Høgmo, 2012, s.38 - 39). På 1700-tallet ble det også vedtatt lover som gjorde skolegang obligatorisk, blant annet slik at alle skulle kunne lese i Bibelen (Andreassen & Olsen, 2020, s.43).

2.1.1 Fornorskingen i skolen

Det ble innført en assimileringsspolitikk for å få blant annet samer og kvener til å legge bort sine språk og kulturer. Ifølge Minde (2005, s.5) var språket et symbol på assimileringsspolitikken, og en målbar måte å se om fornorskingen var en suksess eller ikke. En vesentlig del av assimileringsspolitikken ble utført av skolevesenet. Det ble stadig innført strengere regler fra høyere hold.

I 1848 kom det første vedtaket om fornorsking av samene fra staten. Lignende politikk ble ført mot minoriteter og urfolk i andre land også, blant annet Russland, med russifisering, og USA med amerikanisering (Minde, 2005, s.5). Likevel skiller Norge seg ut ved å la fornorskingen pågå så lenge og så målbevisst. Fornorskingssperioden varte i langt over 100 år (Minde, 2005, s.5; Mæhlum, 2018, s.441).

I 1862 ble det forventet at elevene burde lære såpass mye norsk at de kunne følge norsk undervisning (Pedersen & Høgmo, 2012, s. 39). I 1880 ble det strengere. Da skulle undervisningsspråket være norsk. Det var bare tillatt å bruke samisk eller finsk som hjelpespråk, det vil si til å forklare hvis noen av elevene ikke forstod en oppgave som ble gitt

eller lignende. Lærerne skulle jobbe iherdig med å spre det norske språket i skolen og skolekretsen der de jobbet (Pedersen & Høgmo, 2012, s. 39). Andreassen og Olsen (2020, s.44) skriver at «Det samiske språket ble med denne politikken forsøkt avviklet, og den samiske kulturen skulle bli gjort norsk». Det var ikke lenger noen tvil om at intensjonen bak fornorskingen var å oppnå idealet om ett folk, én stat, ett språk (Stjernholm, 2021, s. 164).

I 1898 kom den strengeste instruksen, kalt Wexelsen-plakaten, hvor det ble gitt beskjed om å kun benytte samisk eller kvensk i høyst nødvendige situasjoner. Lærerne fikk også beskjed om å kontrollere at elevene ikke brukte sine førstespråk i friminuttene (Minde, 2005, s.9). Instruksene fra 1880 og 1898 er nesten identiske, men i 1898 ble det spesifisert at det bare var i høyst nødvendige situasjoner man kunne benytte samisk og kvensk. Tidligere var det kanskje rom for tolkning av hva et hjelpespråk kunne være, men denne nye spesifiseringen ga ikke rom for å tolke.

Store avstander mellom hjem og skoler resulterte ofte i stort fravær. På begynnelsen av 1900-tallet og fram til 1940-tallet ble det bygget internatskoler som skulle huse samiske barn (Høgetveit, 1986, s.5). Disse internatene effektiviserte fornorskingen av samene, fordi elevene ikke fikk praktisert sine samiske språk sammen med familiene sine i hverdagen. De ansatte ved skolene hadde kontakt med barna hele dagen, og kunne snakke norsk med dem også etter skoletid. Meløy skriver at «fornorsking var eit mål og internatreisinga eit middel» (Meløy, 1980, s.14). Det at elevene bodde på internatskoler var altså et viktig verktøy for å oppnå enspråkighet. Fraværet gikk ned, og undervisningen ble dermed mer effektiv (Hætta, 2002, s.127). I bøkene *Sámi skuvlahistorjá / Samisk skolehistorie 1 - 6* (Lund, Boine, Johansen & Rasmussen, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011 og 2013) kan vi lese både om hyggelige minner fra internatlivet, men også om hvordan flere barn opplevde mobbing fra både lærere og elever, og hvordan det påvirket dem å stadig få høre at kulturen og språket deres var lite verdt. Videre kan vi lese om hvordan noen lærere opplevde det vanskelig å skulle tvinge barna til å snakke norsk. I NRK-serien *Den stille kampen* (2013) får man innsikt i blant annet hvordan noen av barna opplevde det å bo langt hjemmefra. Der nevnes også skam og stolthet over eget opphav, kampen for språket og andre temaer som er viktige å få fram i lyset. I første episode av TV-serien, møter vi for eksempel Solbjørg Valio (NRK, 2013a, 7:40-11:03), som forteller at hun var syv år gammel da hun flyttet til internatskolen, og hun savnet ofte mammaen sin intenst. Husmora og læreren på skolen snakka norsk, og Solbjørg forstod ingen ting. Hun følte at hun var dummere enn de andre barna. Hun forteller om nattlige uhell, som hun prøvde å skjule for husmora og de andre barna. Hvis husmora oppdaget det, fikk hun kjeft foran de andre

skoleelevene. Dette førte til at mange av barna fikk vite om det, og var selvfølgelig veldig flaut for Solbjørg. Per Fugelli, som blant annet var distriktslege i Porsanger fra 1977 til 1980 (Godal, 2019), medvirker i det samme programmet. Det er nærliggende å tro at han som distriktslege fikk innblikk i mange skjebner. Han er ikke nådig i sin dom når det gjelder internatskolene: «Internatskolene var på mange måter barnemishandling i offentlig regi» (NRK, 2013b, 9:30-9:35). I episode fire møter vi Inga Mortensson (NRK, 2013c, 11:52-12:04). Hun forteller at det var forbudt å snakke samisk på skolen, og at dersom barna likevel snakket samisk, resulterte det i fysisk avstraffelse. Det er svært varierende historier fra internatskolene, noe som i seg selv ikke er så rart. Hver husmor, lærer, skole og elev var forskjellige. I tillegg varierte det hvor strenge instruksene var. Dermed er det ikke så merkelig at forskjellige mennesker rapporterer om ulike opplevelser.

I 1851 ble *Finnefondet* opprettet. Dette var et lønnstillegg lærerne kunne søke om, som kunne øke inntekten deres med opptil 30 %. I flere kilder (for eksempel Minde, 2005 og Eriksen og Niemi, 1981) omtales Finnefondet som en viktig økonomisk motivasjon for lærerne til å overholde språkinstruksene som ble gitt. Dette ble altså et viktig verktøy for å motivere lærerne til å fornorske elevene. Grenersen (2015) har sett nærmere på søknadene om utbetaling fra Finnefondet som ble sendt inn i 1901 og 1902, og han stiller flere forskningsspørsmål i sin artikkel. Blant annet ser han på om lærerne jobbet aktivt med å få elevene til å glemme sin samiske bakgrunn og å utrydde samiske og kvenske språk, eller om de ønsket å utvikle elevenes språkferdigheter i både samisk og norsk. Hans forskning tyder på at lærerne anså Finnefondet som et generelt lønnstillegg, ofte på grunnlag av ansiennitet. Noen lærere sendte med elevenes karakterer og begrunnet hvorfor de mente at de fortjente tillegget, mens andre sendte inn søknader nærmest som en rutine, uten noen detaljer om hva de gjorde for å øke elevenes norskkunnskaper. Finnefondet var ikke bare et lønnstillegg for lærere, det finansierte også blant annet undervisningsmateriell og bygging av skoler (Grenersen, 2015, s. 611). Han skriver om motstanden mot fornorskingen: «I denne kampen ble Finnefondet et symbol på alt som var galt med fornorskningspolitikken. Ironisk nok sørget Finnefondet for at også de samiske lærerne som stod for en pluralistisk språk- og kulturpolitikk fikk et verdifullt tilskudd til sin lønn.» (Grenersen, 2015, s.614.) Det vil si at man anså Finnefondet som en slags belønning til lærerne for å fornorske elevene, og dermed en slags oppsummering av hvor galt det var å tvinge et helt folk til å endre sine språk livsstil og kultur. Ironien som sitatet sikter til, er at det som egentlig var ment som et lønnstillegg til de som kunne vise til gode resultater i fornorskingen av elever, også ble et tillegg de lærerne

som ikke ønsket å bidra til fornorskingen. Grenersen skriver at formuleringene lærerne brukte for å søke om økonomisk støtte fra Finnefondet tyder på at det var delte holdninger til assimileringspolitikken (Grenersen, 2015, s.632).

2.1.2 Strømninger i samfunnet

Vestgården og Aas (2015, s.29 - 30) skriver at de nasjonalromantiske og nasjonalistiske strømningene på midten av 1800-tallet hadde både en samlende og en splittende effekt. Bonden og naturen stod i fokus, og tanken om «en nasjon, ett språk» var viktig (se også Vikør, 2001, s.92). En slags nasjonal identitet ble til, en idé om hvordan en nordmann skulle være. Videre skriver de at dette opplevdes samlende fordi det skapte tilhørighet blant de som passet inn i idealet om hvordan en nordmann var. For dem som falt utenfor idealet, de som for eksempel snakket samiske språk, hadde dette derimot en splittende effekt. Språk og identitet hører sammen, og for noen kan det å miste språket bli som å miste en del av sin identitet (Mæhlum, Akselberg, Røyneland og Sandøy, 2008, s.123).

Sosialdarwinismen var utbredt på slutten av 1800-tallet (Pedersen & Høgmo, 2012, s.40). «Kampen for tilværelsen» er et kjent begrep herfra, man trodde at de sterkeste ville overleve og de svakeste ville bli utslettet (Thorsen & Berg, 2019). I Norge trodde mange at det norske ville overleve, og at det samiske nærmest var utdøende (Pedersen & Høgmo, 2012, s.40). Dermed var det ikke spørsmål om hvorvidt man skulle gjennomføre fornorskingen, men hvor hardt det skulle gjøres. Samtidig var de nasjonalistiske tankene også framtrepende. Man tenkte at staten, samfunnet og folket var en enhet, og at disse tre burde dra i samme retning (Pedersen & Høgmo, 2012, s.40; Vestgården & Aas, 2015, s.64). Sosialdarwinismen og nasjonalismen gikk hånd i hånd, og innenfor disse ideologiene var det ikke rom for det samiske. Norge var det eneste som skulle styrkes, bygges og utvikles. Det samiske, og alt annet som ikke passet inn i det norske, var uønsket. Disse tankene levde videre fram til andre verdenskrig (Pedersen & Høgmo, 2012, s.40).

I 1905 ble Norge en selvstendig stat, og man kjente på behovet for å fornorske språket gjennom nye rettskrivingsnormer. Det var ikke ønskelig med tilknytning til andre land og kulturer, det var det norske som gjaldt (Pedersen & Høgmo, 2012, s.40). Tidligere hadde mye av fornorskingen foregått i skolevesenet, men rundt 1910 kom det nye instruksjoner som rammet mennesker også utenfor klasserommet. Blant annet skulle ikke samiske språk brukes i kirker, stedsnavn skulle fornorskes (også i samiske områder), og man kunne ikke kjøpe eiendom uten å kunne snakke, skrive og bruke det norske språket (Pedersen & Høgmo, 2012, s.41).

Det var to måter å se fornorskingen på. Den første var med sosialdarwinistiske briller, hvor tanken var at samene uansett kom til å dø ut. Den andre måten var å se de sosialpolitiske argumentene som for eksempel at det ville være bedre for samene hvis de behersket norsk. (Pedersen & Høgmo, 2012, s.41). Den tidligere nevnte Wexelsen-plakatens instruksjoner gjaldt fram til 1963, og noen steder tok det tid å venne seg av med denne innarbeidede arbeidsmetoden. Dermed varte instruksene i minst 65 år (Minde, 2005, s.11). Enkelte lærere har fortalt at fornorskingen fortsatte til 1960-årene (Vestgården & Aas, 2015, s.65).

2.1.3 Resultater av fornorskingen

Etter at fornorskingen startet, gikk antall samer i folketellinga ned. I Kvæningen kommune var det for eksempel registrert 44 % samer i kommunen i 1930, og i 1950 var det ingen igjen. Med tanke på at det var mange av de samme familiene som bodde der før og etter krigen (Bjørklund i Minde, 2005, s.6), kan dette tyde på at de fleste av dem ikke lenger ønsket å vedkjenne seg sitt samiske opphav. Det er ikke mulig å gjøre nye opptellinger av samene nå, både fordi det er utfordrende å avgjøre hvem som er samisk, men også fordi det for mange handler om hva man identifiserer seg som. I eksempelet med Kvæningen kommune, kan vi se tegn som tyder på at mange ikke lenger ønsket å vedkjenne seg sitt samiske opphav. Hætta (2002, s.124) kaller dette for identitetsfornektelse. De identifiserte seg altså ikke som samer lenger, noe som kan gjøre folketelling komplisert. I tillegg hindrer også lovgivning i EU at man fører registre over etnisk identitet (Andreassen & Olsen, 2020, s.37).

Hvis man ikke ønsker at noen skal vite at man er samisk, er det naturlig å ikke bruke språket. Mye av de språklige kunnskapene man har, kan man glemme hvis man ikke benytter språket regelmessig. I de tilfellene hvor folk skammet seg over opphavet sitt, og ikke engang fortalte barna sine om det, stoppet naturligvis videreføringen av samisk kunnskapene opp. *Språkskifte* og *språkattrisjon* er relevante begreper i denne sammenhengen. Et språkskifte er «når en gruppe skifter fra å beherske et (eller flere) språk til kun å bruke og beherske majoritetsspråket» (Berthelin, 2019, s.70). Dette skjer ofte som følge av kolonisering. Språkattrisjon betyr at man mister språklig kompetanse i ett språk mens et annet språk blir mer dominant (Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s.63). Dette kan skje på individnivå, men det kan også overføres til et samfunnsnivå. Når et helt samfunn gjennomgår noe som gjør at samtlige opplever språkattrisjon samtidig, fører det til språkdød. En reell trussel for språkdød foreligger når foreldrene slutter å lære barna sine eget morsmål. I samiske distrikt var dette en konsekvens av fornorskingen (Stjernholm, 2021, s.194). Flere generasjoner mistet sine samiske språk. Skoltesamisk og pitesamisk på den norske siden av grensa ble sterkt svekket,

det samme ble lulesamisk og sørsamisk (Andreassen & Olsen, 2020, s.45). I dag er de to sistnevnte to av tre offisielle samiske språk i Norge, i tillegg til nordsamisk.

Andreassen & Olsen oppsummerer konsekvensene slik:

«Det samiske samfunnet ble gjennomgående endret i løpet av de over hundre årene med fornorskingspolitikk [...] I tiårene etter andre verdenskrig var det således samiske samfunn der et flertall ikke lenger snakket samisk, ikke gikk i utpreget samiske klær og var varsomme med å omtale seg selv som samisk.» (Andreassen & Olsen, 2020, s.49)

2.1.4 Positive endringer

Alta-saken var svært viktig i samisk politikk. Den norske stat ønsket å bygge ut Alta-Kautokeino-vassdraget, noe som ville resultert i at samene blant annet ville miste områder reinsdyrene kunne beite. Naturlig nok ble det reaksjoner på denne planen. Det handlet i utgangspunktet om politikk rundt natur og miljø, og var en lokal kampsak. Men det utviklet seg til å også handle om samers rettigheter. Folk reiste fra hele landet for å delta i protestene, og politi ble fraktet fra fjernt og nært for å forhindre demonstrasjonene. Kampen fortsatte fordi mange nå hadde blitt klar over smerten Norge hadde påført samene, og ønsket at samene skulle ha bedre rettigheter (Andreassen & Olsen, 2020, s.50).

Etter Alta-saken skjedde det endringer. Sameloven ble innført i 1987, og de samiske språkene ble anerkjent som offisielle språk i Norge (Andreassen & Olsen, 2020, s.50). Deretter ble Sametinget åpnet i 1989. I 1988 ble det også gjort endringer, eller tilføyelser, i Grunnloven, den såkalte «sameparagrafen» Der står det at myndighetene må legge til rette for at de samiske folkenes kultur, språk og tradisjoner kan ivaretas (Skogvang, 2017).

I 1989 ble Samisk høgskole i Kautokeino opprettet. Her kunne man utdanne seg som samiskspråklig lærer. Samisk språkråd ble opprettet i 1996. I 1997 ble det laget et samisk læreplanverk for barn i grunnskolealder innenfor det samiske forvaltningsområdet (NOU 2016:18, s.63). I 1990 ratifiserte Norge, som det første landet i verden, *ILO-konvensjon nummer 169* om urfolk. Denne konvensjonen ble til for å prøve å rette opp igjen noe av skaden som blant annet myndigheter har påført urfolk (FN-sambandet, 2020). Det innebærer at urfolk har rett til å bevare og utvikle sin kultur, og at myndighetene plikter å bidra til dette (NOU 2016:18, s.65). Senere har andre land også ratifisert avtalen, blant annet Mexico og Bolivia. I Norden er det bare Norge og Danmark som har gjort dette (Andreassen & Olsen, 2020, s.15).

Det finnes ingen tydelig definisjon av ordet *urfolk* som både forskere, politikere og urfolk selv er helt enige om. Likevel er det noen kjennetegn på urfolk. De er gjerne en minoritet i et større samfunn, de har ofte oppholdt seg i samme område i mange hundre år, siden før landets grenser ble avklart, de har egne språk, egne kulturer og mange urfolk har blitt utsatt for kolonisering (Andreassen & Olsen, 2020, s.11 - 12; Schackt & Wæhle, 2021).

2.1.5 Tors historie

En mann jeg hadde kontakt med før jeg begynte å skrive denne oppgaven var villig til å fortelle meg om sin historie fra ti år på internatskoler. Han ønsket å være anonym, så jeg har kalt ham Tor. I samtalen med Tor var jeg spent på hvilke erfaringer jeg skulle få høre om. Tidligere, når jeg har lest litteratur om fornorskingen, har jeg sittet igjen med mange spørsmål. Det at jeg i samtalen med Tor kunne stille de spørsmålene som dukket opp underveis, var veldig lærerikt. Som tidsvitne sitter han på verdifull kunnskap. Da jeg snakket med Tor, skrev jeg notater i stedet for å benytte meg av lydopptak. Dette er det ikke nødvendig å melde inn til Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) (NSD, u.å.). Prosessen med behandling av personopplysninger, søknader til NSD og så videre, som jeg vil ta for meg i metodekapittelet, omfatter dermed ikke Tor. Dette er årsaken til at han ikke er nevnt sammen med informantene i kapitlene som tar for seg metode og funn.

Selv om han bodde på internatskole gjennom både barne- og ungdomsskolen, er det barneskolen som ble hovedfokus gjennom samtalen vår. Tor fortalte at det var skole fra mandag til lørdag, og fordi han ikke bodde så langt unna skolen, dro han hjem etter skolen på lørdag, og tilbake igjen søndag kveld. All undervisning foregikk på norsk, og det var ingen samisktalende lærere der. Elevene fikk ikke lov til å snakke samisk i skoletiden, men de gjorde det på fritiden. Tor kunne ikke noe norsk da han begynte på skolen, og han fortalte at han først begynte å beherske språket i 3.klasse. Han hadde et ønske om å gjøre det godt på skolen, og pugget mange av leksene utenat. Dermed kunne han framføre leksene på skolen, selv om han ikke alltid forstod innholdet. Da skoledagen var over, hjalp de til med å skrelle poteter og annet kjøkkenarbeid, før de spiste middag. Etter middag var det en til to timers arbeid med lekser, noen ganger med leksehjelp. Deretter var det fritid og til sist leggetid.

Jentene og guttene var fordelt på hver sin etasje. På hvert soverom var det minst fire barn. Det var nok av sengetøy, mat og varme på internatet. Tor forteller at materielt sett var det bedre på skolen enn hjemme. På spørsmålet om det var noe de manglet på internatskolen, emosjonelt eller praktisk, måtte han tenke seg om litt. Han forteller at han hadde avfunnet seg med situasjonen. Det å bo på internatskole var bare slik det var. Han tenkte ikke mye på det de

eventuelt manglet. Det var en husmor som hadde ansvar for elevene utenom skoletiden. Lærerne var menn. Tor kan ikke huske å ha mottatt direkte omsorg fra husmor eller lærere hvis noe hadde hendt, men alle medarbeiderne ved skolen var snille. De fleste var lokale.

Tor kan heller ikke huske å ha snakket med familien sin om tiden på internatskolen. Skolegangen føltes grei da den pågikk. Han sier at i ettertid vet man mer om hva man kunne ha lært eller hvordan skolegangen kunne ha vært, og at det hadde vært mulig å oppnå andre resultater, både faglig og menneskelig. De lærte ikke ett ord samisk på skolen, og kunne derfor ikke uttrykke seg på samisk når det gjaldt noe av det faglige. Lærerne sa fra hvis elevene snakket samisk seg imellom i friminuttene. I skolealder hadde ikke Tor noe bevisst forhold til det samiske i det hele tatt. De snakket ikke om det samiske hjemme. Holdningen var at det var viktig å gå på skole for å lære seg norsk og klare seg i samfunnet. Tor nevner at skolegangen ville vært mye bedre hvis undervisningen hadde foregått på samisk. Han kunne snakke samisk muntlig, men han kunne ikke verken lese eller skrive det, og kjente ikke til samiske bokstaver. Det var først da han ble student at han forstod at samisk var et eget språk. Etter hvert ble han bevisst på at han var same. I voksen alder lærte han seg å lese og skrive samisk, blant annet ved å stave seg gjennom aviser og bøker. Dette er stort sett selvlært. I dag er han bruker av samisk, og behersker det muntlige bedre enn det skriftlige.

Tor har ikke kjent på skam over eget opphav i særlig grad. Det er først og fremst i møte med andre samer som har vært berusede eller drikkfeldige. Da har han kjent på skam på vegne av samene. Han har også kjent på nyanser av skam før han ble bevisst på at han var same. Han opplevde det som at samer var lavere på rangstigen, og så selv opp til blant annet det norske og amerikanske folket.

Tor synes at samfunnet går i riktig retning med tanke på det samiske, i og med at det nå finnes læreplan på samisk og at alle samiske barn har rett på opplæring i samisk. Han sier at hvis vi hadde fortalt ham som barn at utviklingen skulle gått så kjapt, hadde verken han eller andre trodd på det. På spørsmål om hva han skulle ønske at han kunne forandre eller påvirke når det gjelder å være samisk i Norge i dag, blir han tankefull. Han sier at han ville gitt alle samiske barn mulighet til å gå i barnehage, uansett bosted. Han ville sørget for gode skoler, som var tilpasset samisk kultur og språk. Skolene burde ikke være like norske skoler, men tilpasset det samiske samfunnet. Han ønsker også bruk av samisk på alle samfunnsområder i områder med mange samer. Han skulle ønske det var naturlig for alle å kunne snakke samisk, også nordmenn. Han nevner at når mennesker flytter til Norge, stilles det krav til at de skal lære språk og ta eksamen for å bli norsk statsborger. Det hadde vært ønskelig at de også lærte seg

samisk i samiske områder. Videre ønsker han seg et Norge hvor helsepersonell og pasienter kommuniserer godt. Han påpeker at vi har kommet langt, blant annet ved at det nå finnes samiske institusjoner som Sàmi Klinihkka (Finnmarkssykehuset, 2019). Det burde være en målsetning å kunne gi tilbud på samisk, særlig i primærhelsetjenesten og i eldreomsorgen. Han nevner at når språkbarrieren er der, er det fort gjort å bli misforstått hos legen, og dette kan gi fatale konsekvenser. Han ønsker en sterkere status for samiske språk, at samisk og norsk blir likeverdige språk. Til sist sier han at han håper at folket ikke vender seg mot det samiske, men heller vil gi det livets rett.

Selv om Tor bare er én person, og det han sier ikke nødvendigvis er generaliserbart, er synspunktene hans viktige. Tors erfaringer er med på å gi innsikt i hvordan enkeltpersoner opplevde fornorskingen på kroppen. Det å kunne stille de spørsmålene man selv lurte på har en egen verdi. Vanligvis har man ikke mulighet til det, hvis man leser en bok eller artikkel om temaet.

2.1.6 Eksisterende forskning

Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk ble gjennomført fra 2015 til 2018 (Riksrevisjonen, 2019, s.7). Da ble det undersøkt om samiske elever får oppfylt sine rettigheter i skolehverdagen sin. Dette ble gjort som følge av indikasjoner på at det eksisterende tilbudet ikke innfrir gjeldende krav. De viktigste funnene som er relevante for min problemstilling er disse:

Man får innvilget undervisning hvis man selv tar initiativ til det, men det varierer hvor mye informasjon man får. Mange får ikke informasjon om fjernundervisningstilbudet i det hele tatt, og de som får informasjon opplever den som uklar eller mangelfull. I hovedsak er det foreldrene selv som må oppsøke skole eller kommune for å få vite hva de har rett på. Dette bekrefter skolene og kommunene (Riksrevisjonen, 2019, s.8). Sametinget hevder at antallet elever som får opplæring i samisk kunne vært større hvis foreldre og elever fikk den informasjonen de har rett på. De sier også at mange skoleeiere ikke har nok kunnskap om at de plikter å både informere om rettighetene barna har, og å tilby undervisning hvis noen ønsker det (Riksrevisjonen, 2019, s.9).

Det er mangel på læremidler og lærere. Elevene har ikke rett på samiske læremidler, slik som man er vant med at man har rett på i andre fag. En av grunnene til at det finnes få læremidler, er nettopp at det finnes få samiske lærere som kan forfatte disse. Det er ikke økonomiske

grunner til læremiddelmangelen, det står fortsatt igjen mange millioner kroner som er øremerket dette (Riksrevisjonen, 2019, s.9 - 10).

Det er utfordringer rundt organiseringen og gjennomføringen av fjernundervisning. Dette resulterer i at tilbudet varierer veldig fra tilbyder til tilbyder. Det er meningen at elever som har faget samisk som andrespråk skal ha det samme tilbudet, uansett om undervisningen gis i et klasserom eller via fjernundervisning. Riksrevisjonen skriver at det er store svakheter når det gjelder fjernundervisning, og konkluderer med at fjernundervisningen ikke er likeverdig med undervisning som gis i klasserommet (Riksrevisjonen, 2019, s.11).

Det er statsforvalteren i Troms og Finnmark som er koordinator for nordsamisk fjernundervisning (Riksrevisjonen, 2019, s.10). Statsforvalteren har også ansvar for tilsyn med at skoler og kommuner tilbyr det elevene har krav på ifølge kommunepliktene som er nedfelt i opplæringsloven kapittel 1 - 16. Det er verdt å nevne hva Riksrevisjonen skriver i forbindelse med dette: «For 2019 er det ingen av skolene, skoleeierne eller fylkesmennene som har fullstendig informasjon om hvor mange elever som får samisk opplæring via fjernundervisning, om hvordan fjernundervisningen organiseres, eller om kvaliteten på det tilbudet elevene får» (Riksrevisjonen, 2019, s.10). Fjernundervisningselever opplever ofte forsinkelser i opplæringen ved skoleårets start, som følge av søknad om samiskundervisning sendes for sent, eller at man ikke har fått på plass det som trengs for å gjennomføre undervisningen.

Riksrevisjonen nevner også hospitering som et punkt under fjernundervisning. Det rapporteres om at rundt 55% av elevene som får fjernundervisning i samisk ikke reiser på hospitering (Riksrevisjonen, 2019, s.10). Hospitering ble nevnt i kapittel 1.3, og dette blir også tatt opp i kapittel 4, når funnene fra forskningen skal presenteres og drøftes.

Solstad, Balto og Solstad har skrevet en NF-rapport 10/2012, som heter *Samisk via fjernundervisning. Ei kartlegging og veien videre* (2012). Så vidt jeg vet er dette en av få tekster som eksplisitt tar for seg fjernundervisning i samisk. I forordet står det også at rapporten er det første forsøket som er gjort på å kartlegge fjernundervisningen (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.1). Funnene er basert på svar fra spørreskjemaer som ble sendt til tilbydere av fjernundervisning, skoleeiere, skoler som har elever som får fjernundervisning og det som omtales som *brukere av fjernundervisning*. Disse brukerne er elever fra videregående skoler og foreldre til elever som får fjernundervisning. I tillegg er det gjort kvalitativ forskning i form av samtaler med noen tilbydere av fjernundervisning i samisk (Solstad, Balto

& Solstad, 2012 s.6). Dette er så langt jeg vet den eneste forskningen som er gjort hvor elevenes stemmer har blitt hørt. Disse elevene er vesentlig eldre enn mine informanter. De viktigste funnene som er relevante for denne oppgaven, handler om hospitering og kvalitet på fjernundervisningen (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.8). Det varierer hvor god kvalitet det er på fjernundervisningen, blant annet fordi det er store variasjoner fra tilbyder til tilbyder, hvordan samarbeidet er med den lokale skolen og om det tekniske utstyret er optimalt. Rapporten viser også en forsiktig skepsis til hospiteringsopphold slik de fungerer nå, fordi disse oppholdene ofte ikke tilpasses elevenes nivå (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.8). Det oppfordres til å heller lage samlinger som er tilrettelagt for andrespråkselever, slik at elevene får mest mulig ut av den tiden de har med samiskspråklige rundt seg. I rapportens tilrådinger ytres det ønske om å sikre høy kvalitet på fjernundervisningen, blant annet ved å opprette et samisk opplæringssenter hvor de ansatte har kompetanse innen fjernundervisningsmetodikk og teknologi. Det nevnes også at alle fjernundervisningselever bør ha rett på minst to ukers hospitering av god kvalitet, og at dette ikke bør være en økonomisk belastning for familiene (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.8 - 9).

Rapporten *Hjertespråket* (NOU 2016:18) tar for seg blant annet fornorsking, samiske rettigheter i skolesammenheng og ellers, språkutvikling og forslag til lovendringer. Her kan man lese om viktige samiske milepæler fra 1936 og fram til i dag. Videre kan man også lese at det ikke var bare enkelt å skulle starte Sametinget. Innad i samiske miljøer var det skepsis mot å fremme samisk språk og kultur. Gjennom generasjoner hadde mange samer prøvd å skjule eller legge bort sin samiske identitet (NOU 2016:18 s.65), og det var ikke alle som reagerte positivt på at samisk kultur og språk plutselig skulle fremmes i stedet for å skjules. Det ble etter hvert slutt på den strenge assimileringspolitikken mot samene, men holdningene og fordommene tar det lenger tid å få en avslutning på. Det oppsummeres i rapporten om *Hjertespråket*: «Historien har satt sine spor i form av tap av språk, tradisjoner og kunnskap om egen historie og bakgrunn, som vanskelig kan vinnes tilbake.» (NOU 2016:18, s.66.) Et av hovedfunnene som er relevante for denne oppgaven, er at samiske elever ikke får oppfylt rettighetene de har til å få opplæring i og på samisk (NOU 2016:18, s.22).

NOU 2019:23 omhandler en ny opplæringslov, og tar i et av kapitlene for seg opplæring i og på samiske språk. I rapporten vises det til noen hovedutfordringer Sametinget har pekt på, blant annet at det er for lite kjennskap til regelverket, altså hva man har rett på, og at disse rettighetene dermed ikke etterleves (NOU 2019:23, s.413). Konkrete forslag til forbedringer er for eksempel at det lovfestes rett på samiske læremidler og at samiske elever utenfor

forvaltningsområdet skal ha rett på samiskopplæring uavhengig av hvor mange andre som ønsker det i samme kommune (NOU 2019:23, s.413).

2.1.7 Nordsamisk hegemoni og begrepsbruk

Blant de samiske språkene er det et slags hegemoni, hvor nordsamisk er det største og mest brukte språket (Gjerpe, 2017, s.158; NOU 2019:23, s.417), og sør- og lulesamisk er minoritetsspråk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). Både i lovtekster, læreplaner og flere andre steder nevnes samisk som om det bare eksisterer ett samisk språk (Mæhlum, 2018, s.443), som nevnt i kapittel 2.1.7. Et eksempel på dette er sameloven § 3 (1998), som kalles *Samisk språk*. NOU 2016:18 peker på at det å bruke betegnelsen *samisk språk* er problematisk (NOU 2016:18, s.83). Fordi flesteparten av de som er samiskspråklige snakker nordsamisk, kan det oppfattes som at nordsamisk er «det samiske språket.» Derfor er det en fordel å være bevisst på hvordan man uttrykker seg. I nyere tid tyder det på at flere har blitt oppmerksomme på begrepsbruken. 8.april 2021 tiltrådte nemlig språkloven nummer 89, § 5, som nå bruker flertallsbegrep i stedet for entall. I loven står det blant annet at: «Samiske språk er urfolksspråk i Noreg» (Språklova, 2021).

Tidligere læreplaner har bare blitt gitt ut på norsk og nordsamisk, ikke på sør- og lulesamisk. Man kan hevde at dette bekrefter det nordsamiske hegemoniet (Gjerpe, 2017, s.159). Et resultat av dette har tidligere vært at sør- og lulesamiske elever og lærere har måttet forholde seg til den norske læreplanen, i stedet for den samiske. De samiske språkene er nemlig ikke innbyrdes forståelige (Helander, 2009, s.127). Noe annet som bekrefter det nordsamiske hegemoniet er begrepsbruken i lovverk, læreplaner, bøker og lignende (Mæhlum, 2018, s.443). *Sameparagrafen*, § 108, er en paragraf som ble tilføyd Grunnloven i 1988. Der står det at de norske myndighetene må legge til rette for at samene skal kunne sikre og utvikle sitt språk (Grunnloven, 1814). Det er uheldig at det står «sitt språk», ikke «sine språk», siden det jo finnes flere samiske språk, også i Norge (Sametinget, u.å.a). Gjerpe (2017, s.159) skriver at ideen om at det finnes ett samisk samfunn fortsatt eksisterer. Dette gjør at man ikke like lett ser mangfoldet i de samiske kulturene. Gjerpe (2017, s.151) skriver også at begrepsbruken i læreplaner aldri er irrelevante, men at de kan vise noen holdninger fra majoritetssamfunnet til samisk utdanning. Dette kan stemme overens med Bourdieu (1977, s.647) sine tanker om at språk ikke bare er et verktøy for å kunne kommunisere. Vi bruker språket vårt på flere områder enn for å gjøre oss forstått, så språket kan også være et verktøy som viser makt. Bourdieu (1977, s.651 - 652) skriver at hvis vi ser for oss verden som et marked, kan språklig kompetanse fungere som kapital, og at språket er verdt det samme som brukerne av det

språket er verdt. Når et språk dominerer på markedet, kan det være med på å avgjøre verdien til de andre språkene. Hvis vi tar med oss Bourdieus tanker tilbake til fornorskningsperioden, kan vi se at norsk var den kapitalen som ble verdsatt mest, og at de samiske språkene ble ansett som verdiløse. Det er også interessant å ta med seg tankene fra Bourdieu i møte med begrepsbruken i lovverk og læreplaner. Derfor er det viktig å være bevisst på hvilke begreper man bruker. I utviklingen av mine intervjuguider var jeg bevisst på å skrive *samisk*, fordi jeg brukte dette som en samlebetegnelse. Jeg visste ikke hvilke(t) språk informantene fikk opplæring i, og ville derfor være inkluderende i valg av begreper. Etter å ha fått vite at alle de yngste informantene får opplæring i nordsamisk, føltes det likevel tungvint å skrive ord som *nordsamiskundervisning*, så jeg fortsatte å bruke samisk, iallfall i sammensatte ord. Men begrepet samisk kan altså virke både inkluderende og ekskluderende, selv om det ikke nødvendigvis er hensikten for den som uttrykker seg.

2.2 Teori om flerspråklighet og tilegning av språk

Tidligere i dette kapittelet har jeg gitt en del bakgrunnsinformasjon som er viktig for den historiske og nåtidige konteksten som forskningsprosjektet mitt inngår i. Jeg har også presentert noe forskning som er gjort på fjernundervisning og undervisning i samisk. I denne delen av kapittelet vil jeg presentere teori som omhandler hva vi vet om tilegning av språk, altså hva som bør ligge til grunn for å kunne lære seg et nytt språk. Til sammen vil hele kapittel 2 utgjøre et teoretisk grunnlag som vil være viktig for å forstå funnene i kapittel 4.

2.2.1 Begrepsavklaring

Begrepene førstespråk, andrespråk, fremmedspråk, morsmål, hjertespråk og hjemmespråk dukker opp i intervjuene med informantene, i forskningslitteraturen, i styringsdokumenter og i læreplaner. Faget elevene får undervisning i heter samisk som andrespråk, og allerede her ser vi behovet for å oppklare hva andrespråk egentlig betyr (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Førstespråk virker kanskje som et klart begrep, som ikke har behov for nærmere forklaringer. Det er kanskje også tilfelle hvis man vokser opp i Norge med to norskspråklige foreldre, for da er førstespråket i de aller fleste tilfeller norsk. Men hvis man vokser opp med en svensk mor og en norsk far, og begge foreldrene snakker til barnet på sitt språk, vil barnet bli tospråklig lenge før jevnaldrende begynner å lære flere språk på skolen. Da kan man spørre seg om barnets førstespråk er svensk eller norsk (Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s.42). I dette tilfellet vil faktisk begge språkene være barnets førstespråk. Etter hvert kan dette endre seg, ved at man begynner å bruke det ene språket mer enn det andre. Barnet vil etter hver begynne på skole, eksempelvis i Sverige. Da vil barnet naturlig bruke svensk mer enn norsk,

og kan etter hvert merke stor forskjell i ordforråd og hvordan det kan uttrykke seg på de to språkene. Det at begrepet heter *førstespråk* kan forstås på to måter. Man kan tenke at det handler om kronologien, altså når man har lært språket, men man kan også tenke at det er det språket man bruker mest. Noen har ett skolespråk og andre språk som benyttes i hjemmet. Andre kan lære et språk som barn, men senere flytte bort fra andre brukere av det språket, og glemme all språkkunnskapen man hadde tidlig i barndommen. Begrepet *førstespråk* er altså bare krystallklart for dem som vokser opp i et hjem hvor det kun snakkes ett språk, og som sjeldent eller aldri må forholde seg til andre språk i løpet av sine første leveår (Krulatz et.al., 2018, s.42). En kan definere et *førstespråk* som noe man lærer seg uten å gå bevisst inn for det, men noe som læres på en naturlig måte gjennom barnets tidligste leveår (Krulatz et.al, 2018, s.44).

Mange mener kanskje også at *førstespråk* og *morsmål* er to begreper som beskriver det samme, men dette kan være problematisk. Noen bruker begrepet *morsmål* om språket de snakker i landet slekten deres kommer fra, selv om de kanskje ikke kan snakke språket selv. I møte med samiske informanter og litteratur om samisk historie, merker jeg meg at mange omtaler sitt samiske språk som sitt *morsmål*. *Morsmål* kan defineres på flere måter. I *Store norske leksikon* defineres *morsmål* som det språket man lærer som barn (Kjøll, 2018). I NOU-rapporten fra 2016 står det at samisk *morsmål* kan være det språket man identifiserer seg med (NOU 2016:18, s.18), og at det kan bety at man enten er samiskspråklig eller har samiskspråklig tilknytning.

Begrepet *hjertespråk* har også blitt mer vanlig i samiske miljøer, etter at den tidligere nevnte rapporten, NOU 2016:18, kom ut i 2016 (Todal, 2017). Dette begrepet fungerer godt for mange, fordi det handler om at de ønsker å være brukere av de samiske språkene, men at språkkompetansen er varierende. Hvis noen er av samisk opprinnelse, men ikke kan snakke det språket for eksempel besteforeldrene har snakket, kan de omtale dette samiske språket som sitt *hjertespråk*. Mange velger å lære seg et samisk språk i voksen alder (Sametinget, 2020), for å kunne lære seg *hjertespråket* sitt. Noen bruker også ordet *hjemmespråk*, for å forklare hva som er ens *førstespråk* eller *morsmål*. Etter noen år på skolen, kan norsk være *førstespråket*, og et annet språk være *hjemmespråket*.

Andrespråk er kanskje også et begrep som ved første øyekast virker logisk. Man kan tenke at det er det andre språket man lærer, altså at det handler om kronologi, som nevnt om *førstespråk*. Dersom et barn vokser opp med flere språk i hjemmet, er også begrepet *andrespråk* komplisert. *Andrespråk* defineres veldig forskjellig. Noen lingvister hevder at

andrespråk er et hvilket som helst språk man lærer uten å kunne hevde at man naturlig har dette språket som sitt primærspråk. En definisjon på andrespråk er ethvert språk man tilegner seg etter den ubevisste tilegnelsen man hadde i sine første leveår (Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s.44). Man kan lære seg et andrespråk i stor grad, men det vil kunne være mulig å høre at det ikke er ens førstespråk på grunn av at man har en aksent eller lignende (Krulatz et.al., 2018, s.45). Krulatz, Dahl og Flognfeldt (2018, s.45) hevder at forskjellen på første- og andrespråk handler om hvor gammel man er når man lærer språket, og hvor god man er i det, i stedet for antall språk man snakker.

På engelsk brukes ofte begrepet *second language* om de språkene man lærer som ikke er førstespråket, uavhengig av hvor mange språk det er totalt. På norsk har vi ofte skilt mellom andrespråk og fremmedspråk (Mæhlum, 2018, s.537). Et andrespråk har blitt sett på som et språk man kan møte på utenom undervisningen, for eksempel engelsk. De fleste amerikanske TV-serier i Norge er tekstet til norsk, mens den amerikanske talen er beholdt. Dermed kan man eksponeres for språket selv når man ikke aktivt oppsøker det. Et fremmedspråk har man tenkt at man eksponeres lite for utenom i klasserommet (Bjørke, Dypedahl og Myklevold, 2014, s.13). Dette har altså vært et tradisjonelt syn på hvordan man skiller på begrepene andrespråk og fremmedspråk på norsk. Slik situasjonen er nå for mine yngste informanter, så passer nordsamisk best inn i definisjonen fremmedspråk, siden de i liten grad blir eksponert for eller får praktisert språket utenom i undervisningstimene. I nyere tid har begrepet andrespråk blitt mer vanlig, og man bruker begrepet fremmedspråk i mindre grad (Mæhlum, 2018, s.538). Dette kan vi kanskje også se en bekreftelse på i navnet på faget informantene mine får opplæring i, nemlig *samisk som andrespråk*.

2.2.2 Hvordan lærer man språk?

Man skiller mellom naturlig og instruert tilegnelse av språk (Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s.36). Naturlig tilegnelse er det som skjer når et barn begynner å lære seg ord for ord, og etter hvert snakker flytende. Dette skjer gjerne uten at foreldrene har gått inn for å lære barnet om grammatikk, og ubevisst fra barnets side. En instruert tilegnelse vil si at man lærer via noen andre om hvordan språket er bygget opp, gjennom for eksempel skolegang, ved å jobbe med ordforråd eller grammatikk. Hvis man lærer seg et språk som er tilgjengelig utenom i undervisningstimene, kan tilegnelsen av det nye språket være både naturlig og instruert. Hvis man vil lære seg spansk, kan man i tillegg til å velge det på som valgfag på skolen også lytte til spansk musikk, se på spanske filmer, oppsøke en språkkafé eller snakke

med mennesker som snakker spansk. På den måten kan man tilegne seg nye språklige ferdigheter på en naturlig måte, i tillegg til det instruerte på skolen (Krulatz et.al., 2018, s.36).

Etter de første barneårene er det veldig få mennesker som klarer å lære seg et språk uten å få opplæring i det. Man utvikler etter hvert en metalingvistisk bevissthet, som kan være til hjelp i språkopplæringen, i tillegg til å eksponeres for språket man ønsker å lære (Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s.48). Denne metalingvistiske bevisstheten gir elevene et språk for å snakke om språket. Man kan for eksempel sammenligne bøyning av verb på to forskjellige språk, eller se om negasjon kommer før eller etter verbet. Den slags samtaler kan man ikke gjennomføre like lett etter den første språkopplæringa, hvor det meste foregår på et ubevisst forhold for innlæreren.

For å lære bort et språk, trenger man ikke bare å ha kompetanse om språket, men også om didaktikk. Didaktikk kommer fra det greske ordet *didaskhein*, som på norsk betyr «å undervise». I didaktikken er man opptatt av hva, hvorfor og hvordan man underviser. Det vil si hva slags innhold undervisningen skal ha, hvorfor elevene skal lære og hvordan de best kan lære det som står på planen (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2014, s.19). Et av forskningsspørsmålene mine handler om didaktiske utfordringer i samiskundervisningen. De didaktiske utfordringene kan skyldes flere ting, blant annet om man har tid nok, riktig undervisningsmateriell eller generelt om vilkårene for læring i det hele tatt er til stede når man skal undervise. Det kan også være et resultat av lærerens utdanning, hvilke teorier hen baserer sin undervisning på og erfaring innenfor virket som lærer.

2.2.3 Hva skal til for å kunne beherske et språk, og hvordan tilrettelegger man for det?

For å lære et språk er det noen ting som er helt grunnleggende. Man trenger et sted å være, og noen som kan lære deg språket. I forbindelse med fjernundervisning trengs det naturligvis også teknisk utstyr, og Statsforvalteren har blant annet anbefalinger til kvaliteten på det tekniske utstyret (Statsforvalteren i Troms og Finnmark, u.å). Både elev og lærer må ha hver sin PC eller iPad, samt internett og en plattform der de kan snakke sammen over nett, som for eksempel Skype eller Teams. I tillegg må de være enige om når de skal møtes. I et skolefag er det også ofte ønskelig med en lærebok eller annet undervisningsmateriell. Disse tingene er som sagt grunnleggende, og nærmest selvfølgelig. Likevel er det nødvendig å nevne, fordi man tar det for gitt at disse tingene er på plass i et skolefag. Det er viktig å ha i bakhodet før man leser funnene som presenteres i kapittel 4.

For å kunne snakke eller forstå et språk er det en forutsetning at man kan en del ord. Derfor er det essensielt å jobbe med ordforråd i språkfag (Sjo, 2015, s.94). Dette kan gjøres på forskjellige måter. Noen er av den oppfatning at man må snakke andrespråket kontinuerlig gjennom undervisningsøkta, og ønsker at elevene responderer på andrespråket, slik at elevene skal bli eksponert for språket mest mulig i løpet av den tiden man har til rådighet (Bjørke, Dypedahl & Myklevold, 2014, s.27). Andre velger kanskje å forklare mest mulig på førstespråket, for å sikre at flesteparten av elevene forstår det som foregår (Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s.222). Det går an å gjøre en kombinasjon av disse. Da kan man for eksempel lære elevene en del grunnleggende uttrykk, som: «Hva betyr det?», «Kan du gjenta?», «Jeg forstår ikke hva du sier.» og lignende, slik at elevene kan uttrykke det de lurer på på andrespråket (Bjørke et.al., 2014, s.37). Man kan også åpne opp for transspråking, det vil si kodeveksling mellom de forskjellige språkene (Krulatz et.al., 2018, s. 222). Krulatz, Dahl og Flognfeldt (2018, s.129) skriver at det er viktig at læreren tilpasser sin bruk av andrespråket til kunnskapen elevene har, og at lærerne må gi elevene oppgaver som er i samsvar med progresjonen de gjør i faget. De skriver også at lærerne har behov for et utvalg av varierte læringsaktiviteter og læringsmateriell av en viss standard for å gjøre undervisningen relevant for elevene, slik at det de lærer føles meningsfullt (Krulatz et.al., 2018, s.220).

I et språkfag bør man ha noen å snakke med, slik at man får praktisert språket man lærer. I og med at det er en lærer til stede, har man i og for seg en samtalepartner, men lærerens kompetansenivå er i de fleste tilfeller langt over elevenes. Det å få én-til-én-undervisning er verdifullt når det gjelder å bli sett og hørt av læreren. Ved at læreren er en kompetent språkbruker, kan eleven bli eksponert for og motivert til å utvikle seg språklig. Samtidig gir én-til-én-undervisning ingen mulighet for å kunne kommunisere med andre som er på samme språklige nivå. Ved elevsamarbeid der man i fellesskap må finne ord og uttrykk skapes en dynamikk der det er rom for læring og rom for å feile.

I språkfag lærer man ofte om kulturen også, ikke bare språket. Man kan for eksempel lære litt om landets historie, hva hovedstaden heter, hvor mange innbyggere det er i landet, hvor mange som snakker språket på verdensbasis og så videre. Videre kan man også lære om kjønnsroller, om tiltaleformer og lignende. Det å ha kjennskap til kulturen er viktig for å kunne kommunisere på en god måte med andre mennesker som har en annen bakgrunn enn man selv har (Bjørke et.al., 2014, s.173). Noen kulturer er veldig like, mens andre er vidt forskjellige. Skal man snakke med fremmede, er det greit å vite at man ikke alltid kan tiltale

dem med «du», slik man kunne gjort her i Norge. Noen land og kulturer har egne høflighetsfraser og tiltaleformer for å snakke med fremmede, eldre eller autoritære personer. Hvis ikke man lærer det i faget, kan man fornærme noen, eller miste muligheter til å praktisere språket.

Den opprinnelige hensikten med faget samisk som andrespråk var å gjøre elevene funksjonelt tospråklige i norsk og et samisk språk (NOU 2016:18, s.115). Man så tidlig at dette ikke ble resultatet. Todal (2011, s.38) skriver at målsettingen er å gjøre elevene tospråklige i norsk og et samisk språk, men at man ikke har de nødvendige midlene for å kunne nå målet for faget. De som har kommet nærmest idealet med funksjonell tospråklighet har tatt i bruk det som kalles «sterke tospråklige opplæringsmodeller», basert på den britiske forskeren Colin Bakers teorier (NOU 2016:18, s.115). En sterk opplæringsmodell blir av Baker definert som det vi på norsk kaller «språkbad». Det vil si at andrespråket blir brukt i undervisningen i flere fag, slik at man møter andrespråket oftere. En svak opplæringsmodell foreligger hvis man bare får høre og praktisere andrespråket i de få timene man har opplæring i det. I læreplanen for samisk som andrespråk, under *Fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020b) spesifiseres det at opplæringen skal skje etter sterke språklige opplæringsmodeller. Det kan tyde på at man er klar over at det er vanskelig å bli funksjonelt tospråklig hvis man bare får brukt språket man får opplæring i sammen med læreren sin i de timene i uka man har samisk som andrespråk.

3. Metode

I denne masteroppgaven har jeg hatt et ønske om å få kunnskap om hvordan informantene mine opplever det å ha fjernundervisning i samisk. For å finne ut av dette, måtte jeg velge en metode for å samle data som kan gi innsikt i nettopp opplevelsene deres. I dette kapittelet vil jeg skrive om hva kvalitative intervjuer er, og hvorfor jeg valgte nettopp det som metode for å samle inn data. Videre skal vi innom informantutvalget mitt, altså hvem jeg har snakket med og hvordan jeg fant dem, i tillegg til hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg vil også informere om prosessen med transkribering og tolkning, samt mine forskningsetiske overveielser gjennom hele dette prosjektet.

3.1 Kvalitative intervjuer

Forskningen jeg har gjort i denne masteroppgaven er kvalitativ. Jeg ønsket å få innblikk i hvordan fjernundervisningen oppleves på et individnivå, deres personlige opplevelser. Målet med et forskningsintervju er å få høre om informantenes erfaringer, og å forstå verden fra deres ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Problemstillingen min er hvordan informantene opplever å få samiskundervisning, og når man ønsker å høre om erfaringer, er nettopp intervju en egnet metode (Neteland & Aa, 2020, s.51, 53). Det var ønskelig å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis, og det er en fordel at man kan oppklare eventuelle uklarheter når de oppstår, hvis informantene er usikre på hva spørsmålene betyr. Alle disse tingene gjorde at det føltes mest naturlig å velge å kvalitative intervjuer som metode. Ved å gjennomføre disse intervjuene, har jeg fått innsikt i hvordan de yngste informantene har opplevd samiskundervisningen, og foreldrenes erfaringer rundt denne undervisningen. Jeg tror at jeg har fått tilgang på flere detaljer gjennom intervjuene enn jeg ville fått hvis jeg hadde valgt en annen metode. Som følge av koronarestriksjoner i starten av 2021 ble intervjuene gjennomført over Zoom². Med både video og lyd kunne jeg fortsatt se ansiktsuttrykk og kroppsspråk, som også er meningsbærende i et intervju.

Det er viktig å presisere at jeg ikke kan generalisere over funnene mine, dette er enkeltpersoners opplevelser av hvordan fjernundervisningen foregår, og ikke nødvendigvis representativt for alle andre som får fjernundervisning i samisk. Gjennom et intervju får man et innblikk i informantens livsverden (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.145), og dette trenger ikke nødvendigvis å være likt for alle mulige informanter. Likevel er det av interesse å se på hvordan noen få utvalgte opplever skolehverdagen sin, fordi statistikker ikke

² Zoom er et digitalt verktøy for videomøter og videokonferanser.

får fram nyansene på samme måte som et intervju kan gjøre. Dette stemmer overens med det Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016, s.145) skriver om at informantene har bedre mulighet til å uttrykke seg fritt i et intervju, enn i et spørreskjema.

Et intervju er et lagarbeid. Intervjueren sitter på spørsmålene, og har en viss oversikt over retningen intervjuet skal ta, og informanten sitter på svarene. Intervjueren og informanten produserer sammen en helhet, hvor ny kunnskap kan oppstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s.36). Intervjuene i prosjektet mitt var semistrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det vil si at jeg hadde en plan med hva jeg ville spørre om, men hvis samtalen naturlig fløt fra et relevant tema til et annet i en annen rekkefølge enn jeg hadde skrevet i intervjuguiden min, lot jeg informantene bare prate videre. Hvis det derimot sporet helt av, var det min oppgave å få samtalen tilbake inn på rett spor. Jeg prøvde å være bevisst på min rolle, og ikke legge føringer underveis i intervjuene, slik at informasjonen jeg fikk var informantenes egne meninger og erfaringer. Det var også et mål for meg å gi informantene rom til å være ærlige, og dette gjorde jeg blant annet ved å selv være ærlig med foreldrene om at jeg aldri har vært borti fjernundervisning i samisk, og at noen av spørsmålene derfor kan oppleves litt selvfølgelig for dem. På den måten viste jeg også en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.48), ved å være helt åpen for informantenes perspektiver og erfaringer. Samtidig var jeg jo ikke helt uvitende, jeg hadde forhåndskunnskap om fornorskingen og om at det fortsatt kjempes en kamp om hvor stor plass det samiske skal få i samfunnet, og dette var også noe jeg fortalte til foreldrene. Ved å informere om dette, visste informantene hva de trengte å forklare meg og ikke.

Selv om jeg som forsker følte at informantene visste mest om de tingene vi snakket om, var jeg også bevisst på det asymmetriske maktforholdet som oppstår i forskningsintervjuer. Dette er ekstra viktig når informantene er barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175). Samtalen var ikke likestilt, siden jeg bestemte hvilke spørsmål som skulle stilles, og hvilke svar jeg ønsket å stille oppfølgingsspørsmål til. Intervjuet er som nevnt i forrige avsnitt et lagarbeid, men de involverte partene har forskjellige roller. Intervjueren har ansvar for å stille spørsmål, og informanten besvarer spørsmålene etter beste evne. Som forsker har man et mål med samtalen som utspiller seg. Samtalen i seg selv er ikke nok, man ønsker å oppnå noe som gagnar sitt eget prosjekt, nemlig svar som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene. I tillegg har jeg som forsker makt også i etterkant av intervjuet, fordi det jeg er som analyser, tolker og publiserer funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52).

Jeg er voksen, og tre av informantene er barn. I kraft av aldersforskjell og at jeg oppsøker dem som forsker, kan de oppleve meg som autoritær. Jeg ønsket ikke at de skulle se på meg på den måten, jeg ville heller at de skulle delta i forskningen av eget ønske. Kvale og Brinkmann (2015, s.175) påpeker viktigheten av at barna ikke oppfatter forskeren som en lærer, for å unngå at barna tenker at spørsmålene har riktige eller feil svar. Det nevnes også at barna gjerne kan intervjues i omgivelser de er kjent med. I og med at intervjuene ble gjennomført over nett, satt barna i sitt eget hjem mens de snakket med meg, og var dermed i kjente omgivelser.

3.2 Informanter

Jeg har tre informanter som får fjernundervisning i samisk. For å unngå at noen kan gjenkjenne dem, og for å holde avtalen jeg har gjort med dem om at de skal få være anonyme, har jeg valgt å gi barna kjønnsnøytrale navn. De kalles heretter for Alex, Chris og Kim, og jeg vil bruke *hen* som personlig pronomen i stedet for han eller hun. Jeg har også intervjuet en forelder fra hver husstand, og foreldrene vil omtales som Forelder 1 og Forelder 2, etter hvilken husstand de tilhører.

<u>Husstand 1</u>	<u>Husstand 2</u>
Barn: Alex (8) og Chris (6)	Barn: Kim (11)
Forelder 1	Forelder 2

Figur 2: Illustrasjon som viser hvilken husstand de forskjellige informantene tilhører.

I stedet for å skrive hvor i landet informantene er fra, skriver jeg at de bor utenfor det samiske forvaltningsområdet. Enkelte opplysninger jeg har fått, har jeg også valgt å utelate, fordi at det innebærer en risiko for gjenkjenning hvis jeg tar dem med. Det kommer mer om disse avgjørelsene under avsnittet om forskningsetiske overveielser.

Jeg opplevde det krevende å finne informanter, blant annet fordi forskningen min omhandler etnisitet. Selv om det er indirekte, må man trå varsomt, blant annet for å ikke påføre noen urimelige belastninger (NESH, 2016, s.19). Det å spørre ukjente mennesker rett ut om de er samiske, i jakten på informanter, kan oppleves som uhøflig. Som nevnt i kapittel 2, har mange skjult for omgivelsene sine at de er samiske. Dette har blitt gjort fordi det har fått følger både i skolesammenheng og ellers dersom de har vært samiske. Jeg ville derfor unngå å støte noen ved å spørre eksplisitt om deres etnisitet. Etter å ha vurdert fram og tilbake hvordan jeg kunne oppsøke potensielle informanter, fikk jeg tips fra en i fagmiljøet om en elev som får fjernundervisning i samisk. Dette var Kim. Jeg tok kontakt med en av Kims foreldre, og fikk

svar om at Forelder 2 og Kim kunne være med som informanter. Deretter fikk jeg et tips om at jeg kunne kontakte Forelder 1, og der fikk jeg også ja fra Forelder 1, Alex og Chris.

3.3 Intervjuer

Kvale og Brinkmann (2015, s.162) definerer en intervjuguide som et manuskript for intervjuet. Intervjuguiden bør være nøye gjennomtenkt, slik at man får stilt alle de spørsmålene man ønsker å få svar på. Det er lurt å unngå lukkede spørsmål, også kalt ja/nei-spørsmål. Man bør heller prøve å stille åpne spørsmål, som gir informanten mulighet til å gi lengre svar, eller å forklare eller utdype svarene sine (Neteland & Aa, 2020, s.59).

Da jeg utformet intervjuguiden, prøvde jeg å formulere spørsmålene så enkelt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175). Deretter la jeg til forklaringer eller eksempler i parentes, slik at jeg kunne forklare barna hva jeg mente hvis de ikke forstod spørsmålene mine. Jeg innså underveis i intervjuene at jeg likevel kunne ha formulert noen av spørsmålene annerledes. Ord som *krever*, skulle for eksempel vært unngått i møte med barna. Et av barna forstod ikke hva *krever* betød, og da måtte jeg forklare dette ved å gi eksempler på noen av tingene hen hadde opplevd som utfordrende eller kjedelig, for å forklare betydningen av ordet. I spørsmålene som var rettet til foreldrene, var det ingen spørsmål jeg måtte forklare nærmere.

Fordi jeg har lært om fornorskingen på høgsolen, og lest en del om samiske språk, kampen for likestilling og skolehistorie, satt jeg på en del forhåndskunnskap som var med på å prege spørsmålene i intervjuguiden min. Man kan kanskje hevde at forhåndskunnskap kan være styrende for et forskningsprosjekt, eksempelvis om forskeren prøver å finne svar som passer overens med egen oppfatning av hvordan livsverdenen til informanten «burde være» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.244). Jeg tror likevel det er en styrke å ha kunnskap om det man skal undersøke på forhånd, blant annet fordi det å formulere relevante spørsmål er lettere med forhåndskunnskap om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.141). Da kan informantene svare på relevante spørsmål, i stedet for å bruke tid på å forklare forskeren ting hen burde ha visst på forhånd. Forskeren må være åpen for at de tankene og meningene man har gjort seg opp på forhånd kanskje ikke stemmer overens med informantenes virkelighet.

All informasjon jeg fikk fra informantene mine var interessant, men noen av svarene var mer relevante for oppgaven min enn andre. Enkelte spørsmål var ment for å trekke fram viktig kunnskap, som for eksempel da jeg spurte foreldrene hvordan de mener at barna opplever fjernundervisningen. Jeg spurte om dette for å se om det var samsvar mellom det barna fortalte meg og det foreldrene får høre hjemme, og for å høre om foreldrene hadde mer

utfyllende informasjon. Foreldrene bekreftet barnas svar, noe som tyder på at barna forteller ærlig om undervisningen hjemme, og at jeg ikke hadde prøvd å påvirke svarene deres. Jeg spurte også barna om hva de skulle ønske var annerledes med undervisningen. Dette er et viktig spørsmål, fordi det gir barna mulighet til å uttrykke egne ønsker og behov. Som nevnt i innledningen, har jeg ikke funnet annen forskning hvor hovedfokuset er hvordan barn opplever å få fjernundervisning i samisk. Derfor var det viktig for meg å la barnas stemmer bli hørt. Jeg avsluttet også alle intervjuene med å spørre om det var noe informantene ønsket å si, som de ikke hadde blitt spurt om, slik at de hadde mulighet til å få fram erfaringer jeg eventuelt ikke hadde tenkt på at kunne være viktige å belyse. Her kom foreldrene med interessante tilleggsopplysninger, som ønske om at undervisningen også tok for seg litt av samisk historie, og at skoler må vite forskjell på hvilke rettigheter som gjelder når det er snakk om opplæring *i* samisk versus opplæring *på* samisk. Det sistnevnte var ikke et tema jeg hadde tenkt på selv, men det viste seg å være relevant tilleggsinformasjon til forskning som viser at det generelt er lite kunnskap om rettigheter om opplæring i og på samisk.

Jeg hadde et ønske om å få innblikk i barnas opplevelser av samiskundervisningen, og stilte derfor dem noen andre spørsmål enn foreldrene. Spørsmålene til barna gikk mest på hvordan de opplever samiskundervisningen, både praktisk og emosjonelt. Eksempler på dette er tid og sted for undervisningen, hva de lærer om, hva de synes er bra og hva de skulle ønske var annerledes. De voksne fikk noen av de samme spørsmålene som barna fikk, blant annet hvorfor barna lærer samisk. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg tenkte at det var mulig at foreldrene kunne tilføye noe annet, eller se undervisningen fra et annet perspektiv enn det barna gjør. Voksne sitter gjerne på annen informasjon enn barna, iallfall når det gjelder praktiske ting. Dette kom tydelig fram i intervjuene også. Både barn og voksne fikk spørsmål om hvordan søknadsprosessen hadde foregått, men dette var noe barna hadde lite kunnskap om. Derfor var det fint å ha med to foreldre som informanter, for å få vite hvordan man går fram og hvordan man kan bli møtt av den lokale skolen. Dette er en del av foreldrenes erfaringer rundt samiskundervisningen, siden det jo er de som har tatt seg av alt det praktiske rundt å få innvilget undervisning for barna. Derfor fikk de en del spørsmål som omhandlet det praktiske mer enn opplevelsen av samiskundervisningen. De praktiske tingene påvirker barna, fordi hvis det for eksempel tar lang tid å få innvilget søknaden, vil det naturligvis også føre til at barna må vente med å få starte opplæringen. Foreldrene kan sitte på mer informasjon enn barna om *hvorfor* det er slik, ikke bare *at* det er slik situasjonen er. Samtidig er det barnas

opplevelser som er viktigst, og foreldrenes svar har derfor blitt et supplement til det barna har fortalt.

3.3.1 Gjennomføring av intervjuer

I utgangspunktet skulle intervjuene gjøres ved personlig oppmøte, men på grunn av koronarestriksjoner lot det seg ikke gjøre. Dermed endte vi opp med å gjennomføre intervjuene i Zoom. Jeg fryktet at det kunne virke mindre personlig eller at det ville være mer krevende for barna å få tillit til meg over en skjerm. Det viste seg imidlertid at barna er vant til å forholde seg til voksne gjennom en skjerm som følge av både fjernundervisning i samisk og den digitale undervisningen de fleste barn i Norge fikk i forbindelse med koronarestriksjonene som periodevis har stengt ned samfunnet. En kombinert utfordring og fordel, var at alle i Husstand 1 befant seg i samme rom under intervjuene. Jeg fikk snakke med dem en og en, og stort sett var det bare en som snakket om gangen. En utfordring var at barna så til Forelder 1 hvis de var usikre på noe, i stedet for å spørre meg om hva jeg mente. Det hendte også at Forelder 1 svarte for barna hvis de nølte, eller kom med tilleggsinformasjon. Den informasjonen jeg da fikk var en fordel, men det hadde vært interessant å se hvordan barna hadde svart på spørsmålene på egen hånd. Det er ikke sikkert at dette hadde vært annerledes hvis vi hadde møttes personlig. Barn skal føle seg trygge, også i et forskningsintervju. Mitt ønske om å snakke med dem alene, ville ført til at Forelder 1 måtte la dem være alene med meg, noe som kunne ført til at de hadde følt seg utrygge. Dette kunne ha skjedd både digitalt og i virkeligheten.

Jeg hadde et ønske om å gjennomføre en pilotering før selve intervjuene. En pilotering vil si en slags generalprøve før selve intervjuene gjennomføres, for å øve på å stille spørsmålene fra intervjuguiden (Neteland & Aa, 2020, s.61). En viktig del av piloteringen er også å få testet ut at det tekniske fungerer. Det sistnevnte hadde jeg fått testet, men jeg hadde ikke rukket å øve meg på å stille spørsmålene enda. Plutselig hadde noen av informantene tid til å gjennomføre intervjuene, så jeg rakk aldri å øve i forkant. Jeg prioriterte derfor å få gjennomført intervjuene på et tidspunkt som passet for informantene, framfor at jeg skulle få øvd på å stille spørsmålene mine. På grunn av koronapandemien hadde jeg også vært usikker på om det ville bli mulig å samle inn data fra informantene. Dermed grep jeg muligheten da den bød seg.

3.3.2 Transkripsjon og tolkning

Etter å ha intervjuet de fem informantene, satt jeg igjen med nesten tre timer med lydopptak, som skulle transkriberes. Det var nødvendig å redusere mengden informasjon (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s.161), derfor gjorde jeg noen valg med tanke på hvordan jeg

skulle transkribere. Kvale og Brinkmann (2015, s.208) skriver at man må avgjøre hva som er viktig å ta med ut fra hva transkripsjonene skal brukes til. Før jeg startet selve transkriberingen, bestemte jeg meg for at det ikke ville være nødvendig å transkribere alle pauser, interjeksjoner som for eksempel «eh», eller ord som ble uttalt feil og deretter rettet opp. Dette er ting som ikke har betydning for oppgaven min. Jeg ønsket å se på meningsinnholdet i det som ble sagt, ikke språkføringen. Videre valgte jeg også å ikke transkribere avbrytelser fra utenforstående som kom inn i intervjuet og lignende. Gjennom å transkribere lærte jeg mye om hvordan jeg intervjuer andre. Dette er første gang jeg gjennomfører kvalitative forskningsintervjuer, så det var en lærerik prosess å skrive fram samtalen. Jeg har aldri analysert egne eller andres formuleringer på denne måten tidligere.

Som Kvale & Brinkmann (2019, s.207) skriver, begynner analysearbeidet allerede i transkriberingen. I arbeidet med transkribering begynte jeg å ane noen temaer som kunne være relevante å trekke fram i presentasjonen av funnene mine, og i tolkningen av dem. Jeg passet på å skrive ned hvor i samtalen vi var med jevne mellomrom, slik at jeg enkelt hadde mulighet til å gå tilbake for å lytte igjen, om noe skulle være uklart senere, i arbeidet med å tolke funnene. Jeg benyttet en kryptert PC til å gjennomføre intervjuene, til å lagre lydopptakene og til å transkribere, og transkripsjonene ble aldri skrevet ut eller videresendt. Selv på den krypterte PC-en valgte jeg å gi informantene kodenavn.

Etter å ha transkribert intervjuene, satt jeg fortsatt igjen med ganske mye informasjon, som jeg trengte å få oversikt over. I arbeidet med å redusere informasjonsmengden og organisere dataene, benyttet jeg kommentarfunksjonen i Word for å lage overordnede kategorier. Etter å ha gjort det, laget jeg tankekart for hånd, hvor jeg brukte en farge for hver kategori som ble nevnt da jeg brukte kommentarfunksjonen i Word. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s.165) skriver at denne prosessen kalles indeksering eller kategorisering, og at det ikke finnes en fast framgangsmåte på hvordan denne prosessen skal gjennomføres når det gjelder kvalitativ forskning. Jeg valgte å bruke Johannessen, Tufte og Christoffersens (2016, s.165) tips om å bruke egen intervjuguide til å kategorisere funnene, og å sette dem i system. Jeg hadde også problemstillingen og forskningsspørsmålene mine foran meg mens jeg kategoriserte funnene. Ved å se på de store trekkene i intervjuguiden, samt problemstilling og forskningsspørsmål, ble det enklere å identifisere det som var relevant for oppgaven min.

Kvalitativ forskning må tolkes, og det bør helst være den som har samlet inn dataene som tolker dem (Johannessen et.al., 2016, s. 161). Dette er fordi det er forskeren selv som har

utarbeidet spørsmålene til informantene, intervjuet informantene, og som har en slags plan fra begynnelse til slutt. Man er gjerne klar over egen forhåndskunnskap, og bør også være oppmerksom på egne fordommer. Dette kan ha innvirkning på tolkningen av funnene.

Etter å ha kategorisert og transkribert dataene mine, var det på tide å sette dataene inn i en teoretisk sammenheng. Da er det mulig å ubevisst tillegge informantene meninger de kanskje egentlig ikke hadde (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Man kan for eksempel prøve å plassere informantenes uttalelser innenfor noe som stemmer overens med forskning man har lest, uten å egentlig ha en intensjon om å villedde noen. Dette er mulige fallgruver jeg har vært bevisst på gjennom mitt arbeid med å tolke funnene. Blant annet har jeg flere ganger gått tilbake til transkripsjonene og lydopptakene for å sette visse utsagn i sammenheng, for å være sikker på at det er sagt slik jeg har forstått det, og at jeg ikke har bearbeidet sitatene i hodet mitt slik at det passer inn i noe jeg ønsker å se.

3.4 Reliabilitet og validitet

Begrepet *reliabilitet* brukes ofte når det er snakk om forskningens troverdighet. En vanlig tankegang at det er høy reliabilitet hvis en annen forsker kan få de samme resultatene som deg ved å gjennomføre den samme forskningen. I kvalitativ forskning tenker man at det er høy reliabilitet om dine informanter ville gitt de samme svarene som du har fått, til en annen forsker som stilte de spørsmålene du har stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Når man gjør kvalitativ forskning, er det ikke gitt at andre forskere kunne oppnådd samme resultater som jeg fikk, fordi relasjonen mellom forsker og informant, og særlig tillit er en viktig del av intervjusituasjonen. Fra mitt ståsted opplevde jeg at informantene viste meg tillit og fortalte villig, og det er ikke en selvfølge at de ville gjort det uansett hvem det var som stilte spørsmålene. Hvordan man tar kontakt med informantene, hva slags spørsmål man stiller, og hvordan disse er formulert, samt hvordan man oppfører seg i møte med informantene, vil også kunne spille inn på hva slags data man blir sittende igjen med. Ifølge Neteland og Aa (2020, s.65) er det ikke mulig å gå tilbake til de samme informantene og få samme svar igjen, selv ikke om det er samme forsker som gjør det. Når det gjelder kvalitative intervjuer er det altså vanskelig å oppfylle idealet om at man skal kunne få samme data ved å gjennomføre samme forskning igjen. Som forsker må man vise hva man har gjort, slik at andre kan forstå prosessen, og på den måten blir metoden forskningsintervju reliabel, altså etterprøvable. I dette prosjektet har jeg fortalt informantene at det er noen ting jeg ikke har mye kunnskap om, jeg har vist fram formuleringer som burde vært unngått i møte med barna og jeg har tatt med en del direkte sitater i kapittel 5 fra informantene for å styrke transparens. Neteland og Aa (2020,

s.65) skriver at hvis man analyserer transkriberte intervjuer etter tydelige kategorier, samt tar med sitater fra informantene, kan det gi god validitet til tolkningsarbeidet. Dette har jeg gjort i min bearbeiding av dataene.

Validitet kan defineres som sannhet eller gyldighet. Neteland og Aa (2020, s.15) skriver at validitet handler om hvorvidt man kan trekke gyldige slutninger ut fra det man forsker på. Videre skriver de at dette også avhenger av om man har valgt en problemstilling det er mulig å få svar på, og om metoden man har valgt er passende for det man skal forske på. Som nevnt i kapittel 3.1 kan det være lettere å snakke fritt i et intervju eller en samtale enn ved å fylle ut et spørreskjema. I et intervju er det ikke nødvendigvis gitt svaralternativer, slik det kan være i et spørreskjema. Man har også sjeldent en angitt tid til å svare, slik som man kan bli gitt et visst antall linjer til å formulere tilleggsinformasjon i et spørreskjema man fyller ut. I og med at mine informanter forteller om sine subjektive erfaringer og opplevelser fra fjernundervisning i samisk, er det vanskelig å vurdere hvorvidt det de forteller bare gjelder for dem, eller om situasjonen er slik for flere. Funnene mine er ikke generaliserbare. Likevel, enkelte ting informantene forteller om, som utfordringer rundt koordinering av timeplan, finnes det annen forskning som støtter opp under.

3.5 Forskningsetiske overveielser

De nasjonale forskningsetiske komiteene (heretter NESH) har utformet retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, og det er disse jeg har støttet meg på underveis i forskningen min. De viktigste retningslinjene jeg har forholdt meg til, er under kategorien *Hensyn til personer*, blant annet menneskeverd, personvern, ansvar for å unngå alvorlig skade, samtykke og informasjonsplikt og hensyn til beskyttelse av barn.

3.5.1 Menneskeverd

Retningslinjene om menneskeverd handler om at forskeren skal «arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (NESH, 2016, s.12). Som forsker må man trå varsomt, og hele veien huske på informantenes følelser. Det kan kanskje gagne eget prosjekt å presse på for svar hvis informanten for eksempel blir stille eller ikke vil svare på noe, men da setter man eget forskningsprosjekt over informantenes ve og vel. Det bør unngås. I møte med mine informanter, ble for eksempel Alex litt usikker og svarte at hen ikke visste da jeg spurte hva hen ville sagt hvis andre barn sa til hen at de også ønsket å lære samisk. Først prøvde jeg å oppklare spørsmålet, i tilfelle det var noe uklart i formuleringen min. Alex svarte fortsatt «vet ikke», og da forsikret jeg hen raskt om at det var helt greit å ikke ha en mening om det jeg spurte om, før vi gikk videre.

Når det gjelder menneskeverd i valg av tema, er jeg klar over at temaet jeg har valgt er sensitivt. Likevel er det nettopp menneskeverd som har ligget til grunn for å velge dette temaet for masteroppgaven min. Jeg vet at Norge tidligere har sett ned på samer for deres etnisitet, og at samene har fått lide for det blant annet gjennom fornorskingsprosessen. Dessverre er det fortsatt samehat og diskriminering av samer i Norge (Brekke, 2020; Hansen, 2016,), og min tanke bak valget av tema var å finne ut om det fortsatt finnes utfordringer som hindrer at norsk og samiske språk kan være likeverdige språk i skolesammenheng.

Ifølge NESH må man veie eventuelle belastninger opp mot verdien forskningen kan ha (2016, s.19). Dette forskningsprosjektet kan være med på å øke fokuset på rettigheter for opplæring i samisk, og kan derfor potensielt være med på å bedre vilkårene. Det er iallfall med på å støtte oppunder eksisterende forskning, og er med på å gi elevene en stemme i forskningen. Dalland (2020, s.171) skriver at man som forsker bør vurdere om man kan bidra med noe til informantene som deltar i prosjektet, og om noen kan ha nytte av informasjonen man får. Informantene mine har ikke fått noen form for belønning for å svare på spørsmålene mine, annet enn at det forhåpentligvis var en god opplevelse for dem at en de ikke kjenner ville bruke tid på å høre om deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.49). Når det gjelder nytteverdi av funnene mine, så tenker jeg at dette kan være interessant å lese om for blant annet ansatte ved skoler som har elever som mottar fjernundervisning, tilbydere av fjernundervisning og lærere eller foreldre som ønsker å vite mer om hvordan fjernundervisning kan oppleves. Politikere og skolemyndigheter vil også kunne ha nytte av å lese om dette.

3.5.2 NSD og hensyn til personvern

All forskning som behandler personopplysninger må meldes til Norsk senter for forskningsdata, heretter omtalt som NSD, minst 30 dager før man starter forskningen. Personopplysninger er for eksempel navn og adresse, som gjør informantene svært gjenkjennelige. Det kan også være mer indirekte opplysninger som gjør at venner og bekjente av informantene kan forstå hvem de er, blant annet hvor de jobber eller går på skole, alder, kjønn og lignende (Dalland, 2020, s.169). NSD vurderer om forskeren som har meldt inn sitt prosjekt ivaretar personvern på en god måte.

Før jeg søkte NSD om godkjenning av forskningsprosjektet mitt, utformet jeg to intervjuguider, en til de voksne og en til barna, i tillegg til en prosjektbeskrivelse og et kombinert informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg). Dette er nødvendig informasjon for både NSD og for de som stiller opp som informanter. NSD trenger denne

informasjonen for å se at forskeren ivaretar informantenes personvern, samt at informantene får tilstrekkelig informasjon om hva de sier ja til. I informasjonsskrivet får informantene blant annet vite hva prosjektet går ut på, hvor lang tid det vil ta, hva det innebærer for dem å delta, at de får være anonyme og at det selvfølgelig er frivillig å være med. Dette stemmer overens med det de forskningsetiske retningslinjene sier om at forskeren må gi informantene tilstrekkelig informasjon om hva de sier ja til ved å stille opp som forskningsdeltakere (NESH, 2016, s.13). For enkelthets skyld la jeg ved samtykkeskjemaer sammen med informasjonsskrivene. På den måten hadde informantene mulighet til å ta stilling til om dette var noe de ønsket å være med på rett etter å ha lest informasjonen. I og med at flere av mine informanter er barn, er det særdeles viktig at de vet at de ikke må være med hvis de ikke ønsker det. Det er fort gjort at barn kan oppleve voksne som autoritære (NESH, 2016, s.20), og jeg ønsket at de selv skulle få lov til å avgjøre om de ville svare på spørsmålene mine eller ikke. Samtidig må barn ha skriftlig samtykke fra foreldre for å være med i forskningsprosjekter (NESH, 2016, s.20), derfor gjorde jeg plass til underskrifter fra både barn og voksne, slik at barna også kunne bestemme om de ønsket å være med på dette. På den måten sikret jeg at både barn og foreldre fikk nødvendig informasjon om hva det ville innebære for dem å delta i prosjektet mitt, og at de fikk vite at det var frivillig å være med. Dermed ble samtykket både fritt og informert (NESH, 2016, s.14). Forskingen ble ikke påbegynt før jeg hadde fått underskriftene, slik at jeg kunne vise til samtykke fra alle de involverte (NESH, 2016, s.15).

3.5.3 Ansvar for å unngå skade

Som forsker har man et ansvar for hvordan man møter informantene som sier seg villige til å bidra til forskningen. Man er også ansvarlig for at informantene ikke blir påført skade eller urimelige belastninger som følge av forskningen de er med på (NESH, s.19). Intervjuguidene jeg hadde utarbeidet i forkant av intervjuene var nøye gjennomtenkt, og redigert mange ganger. Likevel gjorde jeg et valg om å hoppe over et spørsmål underveis i intervjuet med barna, fordi jeg fryktet at det kunne påføre informantene skam eller negative tanker de ikke har behov for. Spørsmålet jeg valgte å droppe, var «Har du fått noen reaksjoner (positive eller negative) på at du får opplæring i samisk?». Siden jeg først hadde lyst til å skrive om fornorskingen, var dette et spørsmål som ble formulert tidlig i prosessen, fordi jeg var interessert i å se om det fortsatt finnes spor av fornorskingen i folks mentalitet i dag. Underveis i intervjuene ble det likevel klart at utfordringene disse barna møter på ikke har så mye med det gamle tankemønsteret å gjøre, men at det gikk mer på praktiske og didaktiske utfordringer. Dermed valgte jeg å ikke stille dette spørsmålet, fordi jeg ikke ønsket å gjøre

barna oppmerksomme på at deres etnisitet kan vekke negative følelser hos andre. Dette virket helt fjernt fra deres tanker. Forelder 1 nevnte også dette mot slutten av hens intervju. Hen sa at det virker eksotisk å være same utenfor forvaltningsområdet, og at hens barn aldri har opplevd hat mot seg som følge av etnisitet.

Noe annet som går under punktet om å ikke påføre informantene skade eller belastninger, er hvordan man behandler dataene man får inn. Det hender at informantene forteller mer enn de i utgangspunktet hadde tenkt til, eller at man som forsker får vite ting man ikke uten videre kan skrive om. Et intervju kan oppleves som en personlig samtale, selv om man har fortalt at det som blir sagt skal brukes i forskningsøyemed. Jeg har utelatt en del detaljer som kanskje kunne ført til at informantene kunne gjenkjennes. Det er få barn i Norge som får fjernundervisning, dermed er det lettere å gjenkjenne enkeltpersoner i denne sammenhengen enn hvis jeg hadde skrevet om barns erfaringer med skole generelt. Jeg har derfor forsøkt å sikre informantenes anonymitet på alle måter, slik at det ikke skal være belastende for dem at de har svart på mine spørsmål. Dette betyr at framstillingen av noen av mine data kan framstå som litt vage, men det er altså et bevisst valg fordi jeg ønsker å ivareta personvernet til informantene mine. Jeg har fått fram det informantene har fortalt meg, men jeg har utelatt detaljer som i større eller mindre grad ville kunne føre til at noen forstår hvem informantene mine er. I kapittel 4.2.1 skriver jeg at jeg velger å ikke gå nærmere inn på et tema Forelder 2 forteller om. Forskning handler om søken etter sannhet (NESH, 2016, s.9), og man kan kanskje argumentere for at jeg ved å ikke fortelle alt, heller ikke forteller sannheten. Jeg tenker at ikke alle detaljer kan nevnes. Det er mange andre detaljer som også utelates, for eksempel fordi de viste seg å ikke være relevante. Det viktigste for forskningen er å få fram at noe har skjedd, og i eksempelet med Forelder 2 trenger man ikke alle detaljene for å forstå det store bildet.

Grunnen til at jeg ikke har lagt ved transkripsjonene som vedlegg i oppgaven min, er at den totale mengden informasjon man sitter igjen med etter å ha lest transkripsjonene, kan resultere i gjenkjennelse. Informantene mine har blitt lovet anonymitet, og det kan ikke overholdes hvis jeg legger ved transkripsjonene fra intervjuene deres.

En annen mulighet kunne vært å publisere alt jeg fikk vite, og å klausulere oppgaven. Jeg vurderte det til å være risikabelt. Selv om en oppgave er klausulert, kan man likevel få tilgang til den ved å sende en e-post til biblioteket. Dermed har i prinsippet hvem som helst fortsatt tilgang til oppgaven, hvis det er ønskelig å lese den, og da er risikoen for gjenkjennelse fortsatt der. En annen grunn til at det ikke var ønskelig for meg å skrive en klausulert

oppgave, er at det finnes lite forskning på samisk utdanning, historie og kultur generelt, og enda mindre om barns opplevelse av samiskundervisning. Derfor var det ønskelig for meg at min forskning skulle være synlig og lett tilgjengelig for alle.

3.5.4 Sensitive personopplysninger i et digitalt intervju

Det å gjennomføre et intervju med sensitive personopplysninger som etnisitet over nett, krever litt ekstra av en forsker. Fordi det er sensitive opplysninger inne i bildet, stilles det strenge krav til hvilket program man bruker og hvordan møtet skal settes opp. Heldigvis hadde jeg god hjelp i IT-avdelingen ved Høgskolen i Østfold. Først foreslo de å benytte Zoom uten video, og på den måten kunne jeg sitte igjen med bare lydopptak. Som forsker er man avhengig av å skape tillit, og jeg tenkte at barn helt ned i seks års alder kanskje ikke ville ha like stor tillit til meg hvis de bare hørte stemmen min. Dermed fant IT-avdelingen ut at jeg kunne gjennomføre intervjuene med video, men at jeg måtte feste mitt bilde mens vi snakket sammen. Det vil si at det bare var video av meg som ble tatt opp. På den måten kunne vi se hverandre, vi kunne benytte oss av ansiktsuttrykk og kroppsspråk i tillegg til verbalspråk, og jeg fikk opptak av alt som ble sagt, uten at informantenes ansikt ble med. Da dette ble avklart måtte jeg kontakte NSD igjen, for å føre opp Zoom som databehandler i prosjektet mitt, siden det ikke var en del av den opprinnelige planen. Deretter måtte jeg gi beskjed til informantene ved intervjuenes start om at det bare var deres lyd som ble tatt opp, ikke deres bilder. Det bør også nevnes at det krever en del riktige innstillinger i Zoom for å ivareta personvernet, for eksempel at møtet låses, venteromsfunksjonen aktiveres og chatten deaktiveres.

Til tross for at forskningen lot seg gjennomføre digitalt, hadde det vært bedre å være i samme rom som informantene. En grunn til det er at kroppsspråk er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.125). Det at noen ofte skifter sittestilling eller tvinner fingre, kan tyde på at de er lite komfortable i situasjonen. Øyekontakt er også viktig i kommunikasjon. Vanligvis vil man for eksempel kunne se at noen flakker med blikket hvis man spør om noe det er ubehagelig å svare på. Selv om jeg fikk se informantenes ansikt, kunne jeg ikke observere kroppsspråk på samme måte som jeg ville hatt anledning til hvis vi befant oss på samme sted i intervjusituasjonene.

3.5.5 Oppbevaring av sensitive personopplysninger og hensyn til tredjeparter

Min forskning involverer informasjon om etnisitet, noe som regnes som sensitive personopplysninger (Dalland, 2020, s.172). Spørsmålene mine handler ikke eksplisitt om etnisitet, men når man vet at man må ha samiske forfedre for å ha rett på undervisning i samisk, er likevel etnisitet en del av dataene mine. Kombinasjonen av at noen av

informantene mine er barn, og at forskningen omhandler etnisitet, gjorde at jeg måtte ta ekstra forholdsregler rundt forskningen og oppbevaring av data. Jeg fikk låne en kryptert PC fra Høgskolen i Østfold, og den brukte jeg til å gjennomføre intervjuene, lagre lydfilene og til transkripsjonene. Etter at intervjuene var gjennomført, ble PC-en bare brukt i frakoblet modus. Det vil si at den ikke har vært tilkoblet internett etter at jeg intervjuet informantene. På den måten var det mindre sjanse for at uvedkommende kunne få tak i noen av lydklippene eller transkripsjonene.

I kvalitative forskningsintervjuer hender det at informantene forteller om tredjeparter, som ikke egentlig er en del av forskningen. Da må forskeren ta grep for å sikre at tredjeparten(e) ikke blir skadelidende (NESH, 2016, s.19). I denne oppgaven nevnes flere tredjeparter: barnas besteforeldre, en annen forelder i Husstand 1, de lokale skolene til barna, ansatte ved de lokale skolene og tilbydere av samisk fjernundervisning. Jeg har blant annet anonymisert informantene ved å fjerne kjønn og bosted, samt at jeg, som nevnt tidligere, har utelatt annen informasjon som kunne ført til gjenkjennelse. Mitt ønske med denne oppgaven har ikke vært å sverte noen, målet har vært å belyse enkeltpersoners opplevelse av hvordan det er å få undervisning i samisk utenfor det samiske forvaltningsområdet. Det kan vanskelig gjøres uten at tilbydere og lokale skoler nevnes. Ved at jeg spør om informantene får brukt samiskkunnskapene sine utenom undervisning åpner jeg også opp for at de kan fortelle om eventuelle samisktalende slektninger eller venner. Siden informantene er anonymisert, har det forhåpentligvis blitt vanskelig å identifisere både dem og tredjeparter.

«Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer», skriver Kvale og Brinkmann, (2015, s.35). Dette fikk jeg kjenne på underveis i prosjektet mitt. Ved blant annet å benytte en kryptert pc, anonymisere informantene mine, være bevisst på at forskningen min er av sensitiv sort og å ha de forskningsetiske retningslinjene i bakhodet gjennom hele prosjektet har jeg gjort det jeg kan for å overholde hensyn og retningslinjer.

4 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som kan kategoriseres som praktiske eller didaktiske utfordringer. Underveis vil jeg drøfte dataene, ved blant annet å vise til relevant litteratur og kompetansemål eller andre utdrag fra læreplanen til faget samisk som andrespråk. Mot slutten av kapittelet vil jeg også ta med noen foreldreperspektiver og andre interessante funn som falt utenfor kategoriene i forskningsspørsmålene. For å belyse de forskjellige utfordringene vil det i noen tilfeller være nødvendig og naturlig å trekke fram hva samtlige informanter har svart. Andre steder har det vist seg å være mer relevant å fokusere på enkeltpersoners svar. Fordi jeg ikke har lagt ved transkripsjoner, vil det være en del sitater fra informantene mine her. Jeg gjengir sitatene så virkelighetsnært som mulig, men enkelte steder har det vært nødvendig å bytte ut navn og pronomen for å ivareta informantenes anonymitet. Som nevnt i kapittel 3.2 er dette informantene:

Husstand 1: Alex (8), Chris (6) og Forelder 1

Husstand 2: Kim (11) og Forelder 2

Før intervjuene visste jeg ikke hvilke(t) samisk(e) språk informantene får opplæring i, derfor var det et naturlig spørsmål å stille tidlig i intervjuene. Alex visste ikke, men Forelder 1 fortalte at det er nordsamisk. I og med at Alex og Chris tidvis befant seg i samme rom under intervjuene, spurte jeg ikke Chris om det samme. Kim visste derimot godt at det er nordsamisk hen lærer. Dette kan selvfølgelig ha med alder å gjøre også, siden Kim er noe eldre enn Alex og Chris. Det er interessant at Alex ikke visste hvilket samisk språk hen lærer, men samtidig er det forståelig, særlig hvis man har med seg tanken om et nordsamisk hegemoni fra kapittel 2.1.7.

4.1 Praktiske utfordringer

Her vil jeg presentere noen funn som kan kategoriseres som praktiske utfordringer. I denne sammenhengen er praktiske utfordringer for eksempel situasjoner eller opplevelser som på en eller annen måte påvirker undervisningen. Eksempler på dette er hvis skolen ikke tilrettelegger for at elevene kan gå til samiskundervisningen når den starter, eller at søknader om samiskopplæring ikke sendes i tide. Noen av utfordringene kan være både praktiske og didaktiske, men jeg har prøvd å sortere funnene så hensiktsmessig som mulig.

Teknologi i fjernundervisning kan være en praktisk utfordring. Solstad, Balto og Solstad (2012, s.95) skriver at lærernes tekniske kompetanse varierer, og at noen lærere så vidt vet hvordan man åpner Skype. Videre skriver de også at teknologi er en av faktorene som påvirker fjernundervisningens kvalitet (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.100). Et av kravene for å kunne tilby fjernundervisning i samiske språk er at man har kompetanse som gjør at man kan benytte teknologien på en hensiktsmessig måte for å undervise elever (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Forelder 1 forteller om en del tekniske utfordringer i starten av Alex sin samiskopplæring. Hen forklarer at teknologien ikke «snakka sammen», fordi den lokale skolen og tilbyderer av fjernundervisningen brukte forskjellige plattformer. Man har ikke lov til å laste ned programmer på den lokale skolens iPad, selv om det strengt tatt bare var det som skulle til for å løse problemet. Som følge av de tekniske utfordringene, hadde Alex nesten ikke kontakt med den samiske læreren det første halve året hen skulle lære samisk. Forelder 1 sier: «Skolen visste ikke hvor de skulle gå for å fikse det, og tilbyder kunne ikke imøtekomme.» De tekniske utfordringene forsvant da Norge ble stengt ned som følge av koronarestriksjoner våren 2020. Da ble Teams en vanlig plattform for de fleste skoler, og dermed var problemet løst, forteller Forelder 1.

Olsen, Sollid og Johansen (2017, s.2) skriver at skole og utdanningspolitikk er sentrale virkemidler i revitaliseringen av de samiske språkene. Det har altså stor betydning hva lærere kjenner til når det gjelder rettigheter for samiske barn i skolesammenheng. Det er ikke bare norsklærere som bør kjenne til disse rettighetene, det burde alle lærere få opplæring i gjennom utdannelsen sin (Olsen, Sollid & Johansen, 2017, s.2). Videre skriver de at rammeplanene for lærerutdanningene er tydelige på at nye lærere skal bli opplært til å ivareta samiske barns rettigheter og forberedes på situasjoner hvor man må kunne forvalte lovverket i møte med elever (s.7 – 8). Følgegruppen for lærerutdanningsreformen jobber med å sikre at reformen gjennomføres slik den skal (Kunnskapsdepartementet, 2014). Flere av rapportene fra følgegruppen belyser at det fortsatt er en vei å gå for å sørge for at lærere får opplæring i samiske forhold i løpet av utdanningen. I deres rapport fra 2013 kan vi lese at få av utdanningsinstitusjonene har rutiner for å lære lærerstudentene om samiske forhold (Følgegruppa for lærerutdanningsreforma, 2013, s.81 – 84). Videre kan vi lese at flere studenter forteller at de ikke har lært om samiske perspektiv i det hele tatt (s.84 – 85). Følgegruppen rådet i 2014 utdanningsinstitusjonene til å få inn rutiner som sikrer at samiske forhold blir en naturlig del av lærerutdanningen i alle fag (Følgegruppen for

lærerutdanningsreformen, 2014, s.83). I 2015 rapporterte følgegruppen blant annet at det samiske perspektivet er nærmest fraværende når man ser på studentenes valg av tema til oppgaveskriving (Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2015, s.89). Følgegruppens funn tyder på at mange lærere har kunnskapshull når det gjelder elevers rettigheter til opplæring i og på samisk, fordi mange utdanningsinstitusjoner ikke prioriterer dette.

Forelder 2 sier at det er viktig at alle som jobber i skolesystemet vet at det er forskjell på rettighetene når det gjelder opplæring *i* og *på* samisk. Dette ble nevnt innledningsvis, i kapittel 1.3. Forelder 2 forteller at enkelte ansatte tror at det må være ti elever for at man skal ha rett på opplæring i samisk, men det gjelder altså ved opplæring *på* samisk (Opplæringslova, 1998, § 6-2). Det er en vesentlig forskjell mellom de to. Hen synes det er overraskende at det er så dårlig opplæring og kommunikasjon rundt rettigheter til språkundervisning. Det at Forelder 2 har opplevd at de ansatte ved skolen ikke vet forskjell på rettigheten til opplæring *i* og *på* samisk kan tyde på at de ansatte ved Kims skole ikke har fått opplæring i dette i egen utdanning. Ifølge Olsen, Sollid og Johansen (2017, s.11) skal man lære om samiske og urfolksrelaterte temaer uansett hvor i landet man utdanner seg til lærer.

Grunnskoler og videregående skoler med elever som får opplæring i samiske språk kan søke Sametinget om midler (Sametinget, u.å.b.) Dette kan blant annet gjøres i forbindelse med språkopplæring. Forelder 1 lurte på om kommunene er kjent med denne muligheten for å søke midler fra Sametinget. Det koster penger å ha samiskundervisning, og Forelder 1 lurte på om det kanskje ville være lettere hvis kommunene rundt omkring hadde visst om at det er mulig å søke om støtte. Hen frykter at hvis man ikke benytter seg av den muligheten, kan kommunene komme til å velge bort tilbudet om samiskundervisning, fordi den økonomiske kostnaden blir for stor. Videre sier hen at Sametinget har som hovedmål at samisk språk og kultur skal ut til dem som har rett og krav på det, og hen lurte på hvordan Sametinget er med på å bidra til at det blir gjennomført i norske kommuner hvor det bor samer, og om Sametinget følger opp dette på noen måte. Hen sier også at det kanskje finnes bedre ideer for hvordan undervisning og lignende kan tilrettelegges på en bedre måte, og foreslår at Sametinget kanskje kan bidra økonomisk med tanke på hospitering for de som skal møtes for å praktisere språket.

4.2.1 Søknadsprosessen

Josefsen (2006) har skrevet en rapport om selvopplevd diskriminering blant samer. Her svarer 31,6 % av respondentene at de synes skolen gir for dårlig informasjon om hvilke rettigheter barna deres har til å få opplæring i samisk (Josefsen, 2006, s.32). Skoleeier er ansvarlig både for å informere foreldre og elever om rettighetene i Opplæringslova § 6-2, og for å sørge for

at det elevene har rett på blir gjennomført (Statsforvalteren i Troms og Finnmark, u.å.) Riksrevisjonens (2019, s.8) undersøkelse viser at det ofte er foreldrene selv som må finne riktig informasjon om hvilke rettigheter som gjelder. Josefsen (2006, s.34) konkluderer med at det er rom for forbedring i skoleeiernes organisering av samiskundervisningen.

Todal (2011, s.27) viser at antallet elever som har samisk som andrespråk har sunket veldig. I skoleåret 2005/2006 var det totalt 2057 elever som hadde samisk som andrespråk i grunnskolealder, altså ikke bare fjernundervisningselever. I 2010/2011 var det 1274 elever innenfor samme kategori. Det er viktig å presisere at dette gjelder for både nord-, sør- og lulesamisk til sammen. Siden så mange faller fra undervisningen, kan det være en fordel å gjøre det enklest mulig å fortsette for de som ønsker å lære seg et samisk språk. Det hadde vært interessant å vite grunnen til at mange faller fra. Man kan spørre seg om byråkrati og papirmøller kan være en årsak til at barn slutter å ha samiskundervisning. Todal (2011, s.35) nevner sentralisering som en mulig årsak til at elevtallet går ned, og forklarer det med at det er sannsynlig at det krever mer innsats fra foreldre å velge opplæring i samisk for sine barn hvis de bor i en by et stykke unna enn i ei lita samisk bygd innenfor det samiske forvaltningsområdet. I NOU 2019:23 (s.419) nevnes det også at mange opplever at det å få gjennomført samiskundervisningen som en kamp man til slutt ender med å gi opp.

Et av spørsmålene til Forelder 1 var hvordan søknadsprosessen foregikk. Hen forteller at det ved en anledning ble stilt spørsmål i lokalavisen om hvorfor kommunen ikke tilbød samiskopplæring. De lokale politikerne tok tak i situasjonen veldig raskt, derfor tok det ikke lang tid før det stod på hjemmesiden til kommunen at de som hadde rett på undervisning i samisk kunne søke om det. Forelder 1 leste både leserinnlegget og informasjonen på hjemmesiden, og ønsket å gi sine barn muligheten til å lære språket. Hen sendte derfor inn en søknad om å få opplæring i samisk til sine barn, og opplevde at skolen møtte hen med interesse. Videre forteller hen at det tok relativt kort tid fra hen søkte til hen fikk innvilget søknaden. Hen søkte på våren, og Alex fikk starte med undervisning i august.

Forelder 2 har hatt en helt annen erfaring gjennom denne prosessen. Hen forklarer at da Kim ytret ønske om å få opplæring i samisk, forespurte hen først skolen om informasjon, men de hadde ikke noe. Deretter ble forelderens nødt til å samle inn informasjon selv. Forelder 2 sier at hen møtte svært liten kunnskap i kommunen og skolen om hvilke rettigheter man har når det gjelder å lære samiske språk. Kim er den eneste ved sin skole som får fjernundervisning i samisk. Forelder 2 uttrykker at hen har blitt motarbeidet av skolen, og opplevd kraftige sanksjoner fra dem. Av hensyn til personvern velger jeg å ikke gå nærmere inn på

opplevelsene Forelder 2 forteller om. Forelder 2 har fått hjelp fra flere instanser for å sørge for at Kim skulle få opplæring i samisk. Prosessen fra Forelder 2 kontaktet skolen til Kim fikk samiskundervisning tok rundt et år.

Både Forelder 1 og Forelder 2 forteller også at man må søke årlig om å få fjernundervisning i samisk neste skoleår. Hvis ikke det søkes i tide, får det store konsekvenser for barna, for da starter ikke undervisningen ved skolestart. Her har Forelder 2 og Kim erfart at skolen har glemt å søke, til tross for påminnelser.

4.2.2 Koordinering av timeplaner

Det å koordinere elevenes timeplaner fra sine lokale skoler med tidspunkter tilbyder har mulighet til å undervise er krevende. Todal (2011, s.36) skriver at dette har vært en utfordring i en årrekke. Videre skriver han at mange skoler må legge samiskundervisningen utenfor vanlig skoletid eller at elever går glipp av andre undervisningstimer for å få opplæring i samisk. Han skriver også at det er et uheldig signal styresmaktene sender ut, når det fortsetter å være slik, til tross for at dette har vært en utfordring i mange år. Det kan nemlig oppfattes som at samisk ikke er et like viktig fag, siden det ikke tilrettelegges for en løsning på denne utfordringen. Todal er klar i sin tale:

Samisk skaper problem for elevane, det gjer ikkje norsk og engelsk. Dette kan medverke til at foreldre etter ei tid vel bort samisk som fag for borna sine. Det blir for komplisert reint praktisk å halde fram med samisk, og for skulen er faget noko som kjem i tillegg til «viktigare ting» (Todal, 2011, s.36).

Koordinering av timeplaner kan altså være en mulig årsak til at flere elever faller fra samiskundervisningen underveis i skolegangen. Flere har også for mange timer i uka sammenlignet med sine medelever (Todal, 2011, s.36). Det er ikke bare Alex, Chris og Kim som opplever utfordringer rundt det å koordinere samiskundervisning med vanlig timeplan. Dette er noe mange har opplevd før dem. Hvis samiskundervisninga blir oppfattet som et problem, kan det være krevende for både barn og foreldre å fortsette med undervisningen i lengden, og det kan være uheldig for både samisk som fag og revitaliseringen av de samiske språkene. Hvis barna må jobbe ekstra hardt for å holde tritt med det medelevene gjør i de timene hvor de selv mottar samiskundervisning, kan det være utfordrende for motivasjonen deres til å lære nordsamisk.

Forelder 2 forteller at da Kim endelig fikk innvilget undervisningen, oppstod ganske store utfordringer med koordinering av timeplaner. Dette er noe alle informantene har til felles.

Verken foreldre eller barn ser ut til å ha påvirkningskraft når det gjelder tidspunkt for undervisningen hvis den foregår i skoletiden. Dermed går det tidvis utover andre fag når barna skal lære samisk. Kim forteller at samiskundervisningen ofte starter midt i et praktisk fag, slik at hen må gå fra klassen midt i aktiviteter eller prosjekter. Noen ganger går det også utover prøver, turer og lignende. I slike tilfeller kan Kim oppleve at hen ikke får lov å gå til samiskundervisningen, forteller Forelder 2. Forelder 1 forteller at både Chris og Alex har opplevd at det å ha samisk går ut over den faglige kompetansen i andre fag. Hen ønsker at barna skal få samiskundervisning, men ikke på bekostning av andre fag. Da Alex og Chris endelig fikk samisk, et stykke ut i skoleåret, ble det satt opp på tidspunkter som ikke passet så godt for barna. Forelder 1 har ytret ønske om at barna skal få lære samisk når lokal skole gir norskundervisning, fordi dette er et fag barna mestrer, dermed vil de ikke bli hengende etter i andre fag. For Alex var dette en større utfordring tidligere, da hen fikk undervisning i skoletiden. På Forelder 1s initiativ får Alex nå undervisning hjemme, etter endt skoletid, og ender da opp med flere skoletimer enn de andre i klassen. Det er likevel bedre enn slik det var før, da hen gikk glipp av annen undervisning. Chris har et stort ønske om å også få undervisning hjemme, men fordi hen fortsatt går på SFO, er det ikke mulig, siden hen kommer hjem etter at samisklæreren er ferdig på jobb.

4.2.3 Kommunikasjon

Det er skoleeier som er ansvarlig for å opprette et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen i forbindelse med fjernundervisning (Sametinget, 2020). Et godt samarbeid kan blant annet bety god kommunikasjon mellom de involverte partene. Solstad, Balto og Solstad (2012, s.82) skriver at selv om en elev får fjernundervisning i samisk, er hen først og fremst den lokale skolens ansvar. Videre skriver de at det er en forventning om at den lokale skolen har kontakt med tilbyderer av samiskundervisningen. Dette er ønskelig for å kunne følge med på elevens utvikling i samiskopplæringen og for å forsikre seg om at fjernundervisningen fungerer godt. Ukeplaner og lignende blir gjerne kommunisert direkte mellom eleven og tilbyder av samiskundervisningen, men noen av fjernundervisningslærerne ønsker å la denne kommunikasjonen gå via elevens kontaktlærer (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.83). Dette forklarer de blant annet med at kontaktlærer da blir minnet på at eleven har undervisning i samisk, og at det derfor kan være lettere for kontaktlærer å legge aktivitetsdager og lignende til andre tidspunkter. 14 % av de spurte rektorene i Solstad, Balto og Solstads rapport oppgir at de har faste rutiner for samarbeid mellom samisklærer og kontaktlærer.

Eva Josefsen (2006, s.34) skriver i sin rapport at på spørsmål om undervisningen ble avlyst hvis læreren var syk, svarte 30,7 % av informantene ja, mens 31,6 % av dem svarte nei. Videre skriver hun at mangel på lærere antagelig er en årsak til at undervisning avlyses, men at det også er mulig at dette skjer fordi andre fag har en høyere status enn samisk har. Mangel på lærere har ikke nødvendigvis en sammenheng med kommunikasjon, men Forelder 1 forteller at når kommunikasjonen med tilbyder har sviktet, har lærermangel vært en av årsakene.

Alex og Chris fikk ikke samiskundervisning før langt ut i dette skoleåret, og de fikk heller ingen forklaring på hvorfor. Det viste seg at tilbyderskolen ikke hadde nok lærere. Dette ble ikke rapportert videre til verken lokal skole, foreldre eller elever før Forelder 1 til slutt tok saken i egne hender og kontaktet tilbyder. Da først fikk hen vite hvorfor barna ikke fikk undervisning. Hen regner derfor med at tilbyder ikke har vikarer, også fordi de har opplevd at lærer ikke dukker opp til enkelttimer, og at de ikke får noen beskjed om hvorfor. Forelder 1 opplever det som utfordrende at hen ikke vet hvem som har ansvaret for å ordne opp når ting ikke fungerer, for eksempel når de ikke fikk beskjed om hvorfor barna ikke fikk undervisning på ukesvis. Hen lurer på om det er hens, skolens eller kommunens ansvar å si fra, og hvem man skal gi beskjed til.

Kim har ikke møtt på denne problematikken. Hvis det har vært sykdom, har tilbyder satt inn vikarer, forteller Forelder 2. Det at Forelder 1 og Forelder 2 har forskjellige opplevelser rundt vikarer, avlysning av undervisning og lignende stemmer overens med blant annet Josefsens (2006, s.34) forskning. Forelder 2 forteller at den lokale skolen til Kim har frasagt seg alt ansvar for kommunikasjon med tilbyder. Dette ansvaret hviler nå på foreldrene. De må opplyse tilbyder om endringer i timeplanen, planleggingsdager, prøver, turer og lignende. Samisklæreren bli sittende og vente på Kim dersom det skjer noe uforutsett som forhindrer hen i å gå til samiskundervisningen. Det kan se ut til at kommunikasjon er et viktig verktøy for å få samarbeidet mellom hjemmet, den lokale skolen og tilbydereren av samisk fjernundervisning til å fungere best mulig.

4.3 Didaktiske utfordringer

Didaktiske utfordringer er utfordringer som har å gjøre med hvordan undervisningen gjennomføres og hva den inneholder. Jeg har ikke observert informantene i undervisningssituasjoner, så jeg har ikke grunnlag for å vurdere kvaliteten på undervisningen. Utfordringene som presenteres her er altså informantenes opplevelse av innholdet i undervisningen, og hvordan samiskopplæringen legges opp.

4.3.1 Praktisering av språket

I læreplanen for samisk som andrespråk er muntlig kommunikasjon særlig vektlagt. Elevene skal «uttrykke og utfolde seg muntlig» og «kunne bruke et variert muntlig språk» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Faget skal også bidra til at elevene utvikler «tilhørighet til eget språksamfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

NF-rapport 10/2012 viser at det er skoler som har egne elever med samisk som første- eller andrespråk som er tilbydere av fjernundervisning i samisk (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.7). Derfor legges hospiteringer til disse skolene, hvor det allerede finnes elever som snakker samisk. Blant tilbyderne av nordsamisk fjernundervisning, tilbyr blant annet Kautokeino ungdomsskole og Masi barne- og ungdomsskole hospiteringsopphold (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.88). Her tilbys fjernundervisning og hospiteringsopphold som en slags pakkeløsning. Elever som mottar fjernundervisning fra tilbydere som ikke tilbyr hospiteringsopphold kan reise til Kautokeino ungdomsskole eller Masi barne- og ungdomsskole for hospitering, selv om de ikke er tilknyttet disse skolene. I skriftlige fag jobber fjernundervisningselevne med pensum fra sine lokale skoler, og i muntlige fag plasseres de i en klasse som passer for dem. Tanken bak hospitering er at norskspråklige elever som lærer samisk skal ha mulighet til å få oppleve det som kalles «språkbad», ved at de tilbringer skoletiden ved skoler som snakker nordsamisk, og at de på fritiden befinner seg i et område hvor samisk står sterkt i lokalsamfunnet. Det er Statsforvalteren i Troms og Finnmark som tilbyr elevene som får fjernundervisning i nordsamisk et visst antall timer med språkopplæring i uka, samt to uker med hospitering i året (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s. 88). Som nevnt i kapittel 2.1.6 rapporteres det om at rundt 55 % av elevene som får opplæring i samiske språk via fjernundervisning, ikke reiser på hospitering (Riksrevisjonen, 2019, s.10).

Tanken om at elevene bør få praktisere språket er god, men selve gjennomføringen av hospiteringen innfrir ikke alltid forventningene. En av årsakene til dette er at hvis fjernundervisningselever som har samisk som andrespråk får hospiteringsopphold ved en skole hvor barna har samisk som førstespråk, har de ulik språklig kompetanse. Dermed kan det språklige nivået bli for høyt for andrespråkselevne, og tilbudet om hospitering kan gå på bekostning av læringen til de lokale førstespråkselevne (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s. 89). Dette er årsaken til at blant annet Sameskolen i Troms ikke lenger tilbyr hospiteringsopphold. Derfor bør det tilrettelegges for særlig opplegg for de fjernundervisningselevne som kommer uten å være funksjonelt tospråklige. Riksrevisjonen anbefaler samlinger framfor hospitering, som følge av at hospiteringene ikke alltid fungerer

like godt slik situasjonen er nå (Riksrevisjonen, 2019, s.8). Informantene i Solstad, Balto og Solstads (2012, s.90) rapport oppgir også at hospiteringsopphold kan ha stor innvirkning på elevenes kulturtilknytning og motivasjon.

Bjørke, Dypedahl og Myklevold (2014, s.173) skriver at elevene har behov for å lære om kultur og tradisjoner, slik at de kan kommunisere på en hensiktsmessig måte med brukere av språket de lærer. Når man leser læreplanen for samisk som andrespråk, kan man lese under *Fagets relevans og verdier* at «Samisk 2 skal være forankret i samiske verdier, samisk kultur og tradisjonell kunnskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) Forelder 1 nevner at hen hadde et håp eller forventning om at barna skulle lære litt om blant annet samisk historie også, ikke bare ordforråd og grammatikk, altså i tråd med både læreplanen og det som fremheves som viktig i litteratur om fremmedspråksdidaktikk.

Ingen av informantene har mange de kan snakke samisk med utenom i undervisningen. Kim har en besteforelder, som «kan liksom noen ord. Liksom basics hei og sånt.» Alex og Chris har noen familiemedlemmer som kan litt samisk, men språket benyttes ikke hjemme. Forelder 1 forstår samisk, men kan ikke snakke det. Chris og Kim har fortalt at de gjerne lærer bort til andre. Hvis mottakerne ikke snakker samisk, blir det likevel ikke en situasjon hvor de får praktisert språket skikkelig. Hospitering hadde derfor vært ønskelig, slik at de kunne få være rundt samiskspråklige og prøve ut egne kunnskaper i et naturlig miljø. Begge foreldrene uttrykker ønske om å sende barna på hospitering. Forelder 2 tenker at det kan være aktuelt litt senere, når Kim har lært seg litt mer samisk. Det kan være at Forelder 2 har fått med seg at det rapporteres om at hospiteringer ikke alltid fungerer optimalt (Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.8), og at det er derfor hen tenker at det vil være bedre for Kim å reise på hospitering når hen har noe større språkkompetanse. Forelder 1 hadde planer om at barna skulle på hospitering, men på grunn av koronapandemien har de planene blitt lagt på is inntil videre. Hen forteller at tilbyder egentlig krever to uker hospitering i året, men at kommunen ikke har krysset av for hospitering i avtalen med tilbyder. Dette tolker Forelder 1 som at kommunen ikke vil dekke utgiftene som er knyttet til hospiteringen. Hen vil likevel undersøke mulighetene for om kommunen kan dekke det, iallfall barnas flyreiser. Forelder 1s mistanker kan være berettiget, for Riksrevisjonen skriver at mange kommuner dessverre vektlegger økonomi mest når de vurderer hvorvidt fjernundervisningselever skal få reise på hospitering eller ikke (Riksrevisjonen, 2019, s.415).

Basert på egne erfaringer med å lære et fremmedspråk over internett, vet jeg at hospitering er viktig. Det at jeg fikk noen uker sammen med medstudenter som var på samme språklige nivå

som meg, kombinert med dyktige faglærere, var avgjørende for at jeg skulle bestå studiene. Det er nødvendig for barnas språkkompetanse å ha andre de kan praktisere språket sammen med. Hospitering er en god mulighet til å få lytte til, snakke og delta i naturlige samtaler på det samiske språket de lærer. Det at barna får dra på hospitering og får praktisere språkkunnskapene sine kan være et verktøy for ivaretagelse og revitalisering av de samiske språkene. Hospiteringer er viktig både faglig og sosialt, og kan øke motivasjonen for å lære seg samisk.

Undervisningsspråket kan defineres både som en didaktisk og en praktisk utfordring. Det er en praktisk utfordring å ikke forstå hva som foregår i timene, men det kan være grunn til å anta at det å bare snakke samisk er et bevisst valg fra lærerens side. Tidligere hadde man en idé om at elevene burde «bades» mest mulig i språket. Krulatz, Dahl og Flognfeldt (2018, s.129) skriver at lærere må justere språket man bruker etter elevenes behov. De skriver også at måten lærerne velger å kommunisere med elevene sine er en viktig faktor for å oppmuntre og støtte læring (Krulatz et.al., s.220). Videre råder de lærerne til å ta et bevisst valg når det gjelder hvilke(t) språk som skal brukes i undervisningen (Krulatz et al., s.222). De skriver også at det er viktig at språklæreren snakker språket hen lærer bort mye i undervisningen, men at elevene ofte kan lære lettere hvis førstespråket deres tas i bruk når de skal lære nye ting i språkundervisningen (Krulatz et al., s.223).

Jeg spurte de tre barna hvilket språk de snakker med læreren sin på. Alex svarte at hen selv snakker til læreren på norsk, men at læreren snakker mest samisk tilbake. Hen uttrykker frustrasjon ved å si ««Jeg skjønner ingen ting, og jeg har sagt til henne at kan du snakke litt mere norsk, og hun pleier ikke å oversette. Hun pleier å si det samiske ordet om og om igjen.» Alex går nå i tredje klasse, men begynte ikke med samisk før i andre klasse. Derfor ligger hen et år «etter skjemaet». Dette virker det ikke som om samisklæreren forstår, forteller Forelder 1, som også sier at det virker som om læreren både tror at Alex har mer kompetanse enn hen faktisk har, og at de snakker samisk hjemme. Det gjør de ikke. Forelder 1 opplever det som krevende at samisklæreren også ønsker og forventer at barna får høre og se mer samisk i hjemmet. Forelder 1 sluttet å snakke samisk som barn. Hen forstår det, men kan ikke lenger snakke samisk. Da oppleves det vanskelig at det forventes at språket brukes i stor grad hjemme.

Chris sier at hen skulle ønske at undervisningen kunne vært litt «enklere», og når jeg ber hen utdype dette, sier hen at læreren burde snakke mer norsk. Hen gir uttrykk for at hen ikke forstår så mye av hva læreren sier når læreren snakker så mye samisk. Kim oppgir at hen

snakker mest norsk med læreren sin. Jeg har ikke spurt informantene mine om eventuelle utfordringer de har i skolehverdagen så jeg vet ikke om det kan ligge andre årsaker til grunn for at Kim bruker norsk mer enn Alex og Chris i samiskundervisningen. Det kan bare være at læreren til Kim opplever det som mer hensiktsmessig å bruke norsk som undervisningsspråk på det nivået de jobber nå.

For å se fremgang i språkutvikling, er det særdeles viktig å lære seg nye ord. For å få nye ord inn i vokabularet, må ordene brukes i flere sammenhenger og gjentatte ganger (Sjo, 2015, s.94). På spørsmålet om hva barna lærer om i timene får jeg vite at de jobber mye med ordforråd. Chris nevner flere ting, som farger og tall. Kim sier at hen «lærer mest om ord og hvordan man snakker». Det vil si uttale, som hen forklarer ved å si at hen gjerne prøver å uttale et samisk ord først, også kan læreren forklare hvis uttalen ikke stemmer helt, og vise hvordan det skal uttales. Her tar Kim i bruk et samisk ord for å illustrere læresituasjonen for meg. Utdanningsdirektoratet framhever at muntlig kommunikasjon er særlig vektlagt i samisk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2019), og ved å jobbe med ordforråd og uttale blir muntlig kommunikasjon prioritert i faget.

Når man skal lære bort grammatikk, må man være påpasselig med at nivået på grammatikkopplæringen er tilpasset elevenes nivå. I tillegg er det viktig å være bevisst på at mange som lærer et andrespråk har behov for støtte på førstespråket for å forstå det de lærer (Phillipson i Sjo, 2015, s.92). Forelder 1 anser det som problematisk at barna allerede i tredje klasse begynner å terpe på grammatikk og verbbygning. Samiske språk er kasusspråk, og Forelder 1 mener at det er for tidlig å terpe på grammatikk når barna knapt nok kan si «*Hva heter du?*» på andrespråket. Hen nevner terpinga som den største grunnen til at broren hans sluttet med samisk, og hen skulle ønske at språkundervisninga hadde kommet litt lenger nå. Hen sluttet selv med samisk da hen begynte å lære om grammatikk, fordi hen ble så redd for å snakke feil.

4.3.2 Motivasjon

Alle tidligere nevnte didaktiske faktorer kan påvirke motivasjonen. I tillegg kan selvfølgelig praktiske ting også spille inn. Motivasjon er ifølge Imsen (2014, s.294) et begrep som forklarer «hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening.» Det snakkes ofte om elevmotivasjon i skolesammenheng, og det betegner gjerne hvor mye eleven anstrenger seg i ulike situasjoner og aktiviteter. Elevmotivasjon kan ha sammenheng med elevens tidligere erfaringer med skolearbeid, men andre ting kan også være medvirkende

faktorer. Det finnes både indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når eleven selv finner motivasjon ut fra indre krefter, altså egen lyst til å lære eller gjøre en aktivitet. Eleven finner glede i aktiviteten i seg selv, og synes det som skjer er gøy. Ytre motivasjon er når eleven selv ikke har noe ønske om å lære, men gjør det fordi hen har blitt lovet en premie eller for å oppnå noe som andre forteller at vil bli gøy (Imsen, 2014, s. 294 - 296). Sjø (2015, s. 77) skriver: «All aktivitet eller mangel på aktivitet hos studentane er styrt av motivasjon.» Dermed kan man si at mangel på motivasjon også kan være synlig, ved at elevene ikke er aktive eller viser engasjement i timene.

Da jeg spurte foreldrene hvorfor barna deres får opplæring i samisk, svarer Forelder 2 at: «Kim er av samisk herkomst» og at barnet selv hadde ytret ønske om å få lære samisk. Forelder 1 svarte: «I hovedsak fordi samisk er morsmålet mitt. Det var det første språket jeg lærte da jeg var liten.» Hen sier at hen helst vil unngå et forklaringsproblem når barna blir eldre, hvis barna finner ut at hen selv snakket samisk som barn, men ikke ga dem muligheten til å lære språket. Jeg spurte barna hvorfor de får undervisning i samisk, og da fikk jeg ganske forskjellige svar. Alex sier at det først og fremst er Forelder 1s ønske som gjør at hen lærer samisk. Jeg fikk vite gjennom Forelder 1 at det først ble søkt om undervisning for Alex, og deretter for Chris, når hen skulle begynne på skolen litt senere. Det var altså en form for «automatikk» i det. Chris selv sier at hen vil lære for «da kan jeg snakke samisk hjemme, også kan jeg lære forelderens min det.» Kim ønsket selv å få lære samisk. Hen synes at «det er veldig kult å være en av de få folka i Norge som kan snakke samisk. Eller, begynner å snakke samisk, burde jeg si.» Det siste la hen til fordi hen som nevnt tidligere ikke føler at hen kan delta i samtaler på samisk enda.

Alex er tydelig i sin tale om at hen synes samisk er kjedelig. Hens indre motivasjon er nærmest fraværende. Det at teknologien ikke fungerte da de skulle starte, at samiskundervisningen har gått ut over opplæringen i andre fag, at hen har flere timer i uka enn sine jevnaldrende, at boka hans ikke henger sammen, at hen ikke forstår hva læreren sier i timen; alt dette kan være årsaker til at Alex ikke viser stor interesse for faget. Det er Forelder 1 sitt ønske som gjør at hen fortsetter med undervisningen. Forelder 1 prøver å motivere Alex, ved blant annet å si at hen selv, Alex og Chris får et hemmelig språk som de kan bruke for å for eksempel snakke om julegaver uten at resten av familien kan forstå hva de sier. Kontaktlæreren til Alex følger også med i utviklingen, og gjør det hen kan for å støtte Alex i læreprosessen. Dette blir ytre motivasjon, noe andre prøver å gjøre for å få Alex til å være mer motivert.

Chris synes det er gøy å lære samisk - her er den indre motivasjonen på plass. I tillegg finner hen glede i å lære bort til andre, og det virker ikke som det er behov for særlig mye ytre motivasjon for at Chris skal mestre faget. Det er også naturlig for yngre søsken å se opp til eldre søsken, og det er mulig at det for Chris er litt stas at hen og Alex har dette som et slags felles prosjekt, selv om de har individuell undervisning. Kim synes også det er morsomt å få opplæring i samisk. I og med at hen selv tok initiativ til dette, var antagelig den indre motivasjonen på plass allerede før undervisningen var i gang. Den lange ventetiden før undervisningen startet kunne ha lagt en demper på noen andres indre motivasjon, men det virker ikke som om det har påvirket Kim nevneverdig. Jeg synes det er interessant at hen drar fram de samiske tradisjonene fra villmarken som motivasjon, at det er noe som er spennende for hen. Det er også tydelig at Kim er klar over den samiske språksituasjonen i Norge i dag, og at hen bruker det som motivasjon for å lære seg språket.

Det er vanlig å snakke om elevenes motivasjon i klasserommet. Hvis en elev virker lite interessert, ikke deltar i timene og lignende, kan man hevde at hen er lite motivert. Men det er også interessant å nevne begrepet *investert* i denne sammenhengen. Noen ganger handler det kanskje mer om hvor mye en elev er villig til å investere i faget. Investerings henger nært sammen med ens identitet. Norton (2013, s.4) definerer identitet som hvordan man forstår forholdet til verden rundt en, hvordan dette forholdet er konstruert og hvilke framtidsutsikter personen tror at hen har. Darwin og Norton (2015, s.37) skriver at hvis noen velger å investere i et språk, gjør de det ofte med forståelsen for at de vil kunne sitte igjen med mer kunnskap, som kan være positivt senere i livet. Det er mulig å være motivert til å lære, men ikke ha noe ønske om å investere i språket man lærer. Et eksempel på dette er hvis man ikke ser at det vil gagne en selv å bruke tid og krefter på å lære språket. I Alex sitt tilfelle, er det en mulighet for at hen ikke ser noen fordeler ved å lære samisk. Forelder 1 nevnte at elever som lærer samisk kan få fritak fra sidemål på ungdomsskolen, og at dette kan fungere som motivasjon senere. Enn så lenge er kanskje Alex for ung til å tenke fram til 8.klasse, men hvis hen ser dette som en fordel senere, kan det være at hen er mer villig til å investere i å lære samisk enn tidligere. Jeg spurte Alex om hen lærer noe om samisk historie eller kultur i timene, og det svarte hen nei på. Det kan være at Alex trenger noen år til på å bli tryggere på sin egen identitet, og å se fordelene ved å lære samisk. Ingen av de yngste informantene så ut til å være bevisste på at de også er samiske, og det kan være at de slett ikke kommer til å identifisere seg som samiske senere. Kim er mer bevisst på situasjonen for de samiske språkene i dag, og finner glede i å være en av de få som lærer seg samisk. Kanskje hen også har rukket å tenke at det kan være

noen fordeler i dette på sikt. Hen nevner at hen er veldig interessert i samiske tradisjoner når det gjelder natur og villmark. Det er nærliggende å tro at det vil være lettere for hen å delta i slike aktiviteter hvis hen kan snakke samisk med de andre som er med på aktivitetene. Kanskje det kan være en grunn for hen til å investere i språklæringen.

Det er ganske vanlig å bruke lærebøker som undervisningsmateriell i Norge. Som nevnt i kapittel 3 er det dessverre en kjent sak at det er mangel på lærebøker i samiske skolemiljøer (Riksrevisjonen, 2019, s.9 - 10). Det er også et problem at det er få samiske lærere, altså potensielle forfattere av de manglende lærebøkene. Elevene har heller ikke rett på samiske læremidler (Riksrevisjonen 2019, s.9), og dette kan kanskje være en medvirkende årsak til at samiske lærebøker ikke prioriteres i stor grad. Krulatz, Dahl og Flognfeldt (2018, s.220) skriver at lærere trenger å ha materiell av høy kvalitet for å hjelpe elevene med å engasjere seg. De sikter kanskje til innholdet i boken, men man kan også tenke at det ikke motiverer eleven hvis boka hans ikke henger sammen. Alex fortalte at: «Sidene mine faller ut, og jeg har lyst på ny bok! Den er helt ødelagt!»

På spørsmålet om det er noe de skulle ønske var annerledes med undervisningen, svarer Alex og Chris at de ønsker at læreren deres kunne snakke mer norsk i timene. Kim nevner at hen skulle ønske at timeplanene gikk overens. Alex er ærlig på at hen synes samisk er kjedelig, og forteller videre at: «Jeg vil egentlig ikke ha det, men Forelder 1 tvinger meg til det.» Chris sier at hen synes det er litt morsomt å lære, mens Kim forteller at hen synes det er både morsomt og utfordrende. Eksempler på hva som kan være utfordrende, er at det samiske alfabetet har flere bokstaver enn det norske, og at /o/ uttales /å/ på samisk. Likevel understreker hen at det er gøy å lære. Alt barna nevner her er faktorer som spiller inn på deres motivasjon til å lære.

4.3.3 Én-til-én-undervisning

Det er vanlig at elever som tar faget samisk som andrespråk via fjernundervisning er alene i timene (Riksrevisjonen, 2019, s.90; Solstad, Balto & Solstad, 2012, s.114). Tilbydere av samisk fjernundervisning forteller at det å lage grupper med flere elever fra forskjellige skoler som får opplæring i samiske språk samtidig er krevende. Dette forklarer de med at elevene kan ha forskjellig faglig kompetanse, og at det derfor kan være utfordrende å gi undervisning som passer alle i gruppene. De forteller også at det er krevende å skulle koordinere timeplaner mellom forskjellige skoler. Likevel ønsker Statsforvalteren i Nordland at det i større grad blir bruk av grupper når det gis fjernundervisning i samiske språk, fordi det blant annet fører til økt motivasjon og læringsbytte hos elevene. Dette forutsetter en viss språklig kompetanse, så

de yngste eller nyeste barna som mottar fjernundervisning skal ikke inn i disse gruppene (Riksrevisjonen, 2019, s.65).

I forkant av intervjuene, da jeg formulerte intervjuguidene, hadde jeg noen forutinntatte meninger om hvordan det kunne være å få fjernundervisning i samisk. En av grunnene til det, er at jeg selv har tatt studier i fremmedspråk over nett, og det var ikke en utelukkende god opplevelse. Det var tidvis vanskelig å komme til orde, noen ganger var det tekniske utfordringer, og det begrenset seg hvor mye man fikk praktisert språket i møte med andre, ukjente medstudenter over nett. Det var også vanskelig å få tillit til lærerne, fordi det kun ble benyttet lyd, ikke video, så man ante ikke hvordan de så ut, og man så aldri ansiktsuttrykk når man spurte om noe. Det gledet meg derfor å få vite at alle de tre informantene mine får én-til-én-undervisning i samisk. Det fjerner en del hindringer, som for eksempel frykt for å miste ansikt foran de andre elevene hvis man sier noe galt, eller at man ikke tør å spørre læreren om hjelp hvis noe er uklart. I tillegg bruker de video når de har undervisning, og på den måten er det kanskje lettere å opparbeide seg en tillit til den andre. Forelder 1 fremhevet at hen synes det er verdifullt at barna hens blir sett og får full oppmerksomhet fra læreren, og Forelder 2 nevnte personlig tilpasning i faget som noe positivt.

Underveis i analysen av funnene mine har jeg oppdaget at det også kan være krevende å være alene med læreren sin. Alex nevner at hen liker når de spiller spill eller ser på barne-tv i undervisningen. Det er forståelig, for spill og barne-tv appellerer jo til barn. Imsen (2014, s.212) skriver at det å bruke spill på en pedagogisk måte kan være til hjelp for demotiverte elever. Alex er tydelig på at hen ikke er så begeistret for samiskundervisningen, og sier til og med at hen ønsker å slutte med det. Det er derfor sannsynlig at Alex er en av de mindre motiverte elevene, som kan finne glede i det å blant annet spille spill. I tillegg gir spillingen variasjon i undervisningen, noe de fleste verdsetter fra tid til annen. En utfordring ved det å skulle variere hvordan undervisningen legges opp, er nettopp at læreren og Alex er alene. Det samme gjelder for Kim og Chris. Imsen (2014, s.210) skriver at en frykter at elevene mister sosiale erfaringer de kan ha nytte av, hvis de sitter alene med skjermen. Det er lettere å få til sosiale aktiviteter, også en del spill, hvis det er flere elever til stede. Bjørke, Dypedahl & Myklevold (2014, s.39) nevner blant annet rollespill som en type aktivitet man kan bruke i språkopplæringen. Andre aktiviteter kan være diverse leker eller samarbeid om et tema, og alle de nevnte aktivitetene er vanskelig å få til når det bare er én elev til stede. Elevene kan samarbeide eller snakke med læreren sin, men læreren har naturlig nok mer kompetanse i språket enn elevene. Hvis man hadde en likeverdig å sparre med, en på noenlunde samme

språklige nivå som en selv, ville det vært rom for flere læringsfremmende aktiviteter. Det anbefales å la elever samarbeide med hverandre og med læreren (Imsen, 2016, s.395) Det er vanskelig å samarbeide med andre elever, når man er den eneste eleven som får undervisning. Til gjengjeld får man anledning til å samarbeide mer med læreren. Det er altså både positivt og krevende å ha én-til-én-undervisning.

Alex forteller at hen «bytter lærer hele tiden. Hvert år. Eller noen måneder eller noe.» Forelder 1 forklarer at det har vært mange lærerbytter, og at det ikke har vært så heldig for Alex. Gjennom koronapandemien, når både barn og foreldre har vært hjemme på dagtid, har Forelder 1 fått mulighet til å observere mer hva som skjer i samiskundervisningen. Hen sier at det har vært stor variasjon i hvordan de forskjellige lærerne har jobbet. Læreren som Alex forteller er hens favoritt, hadde ofte veldig korte timer, noe Forelder 1 mistenker er grunnen til at nettopp denne læreren er Alex sin favoritt.

Jeg spurte både foreldre og barn hva de ville sagt til andre som vurderer å lære seg samisk. Alex svarte at hen ikke visste helt, Chris sa «Da kunne jeg sagt at da kan jeg lære deg det!» og Kim sa at hen ville gitt uttrykk for at det var gøy å høre om flere som vil lære samisk. Forelder 1 er klar i sin tale: «Gjør det!» Hen sier at det egentlig ikke er noe å lure på, fordi man bør gi barna muligheten til å lære seg språket, særlig fordi det er lettere å lære når man er ung. Forelder 2 sier at samiskopplæringen er en svært positiv opplevelse, og at hen vil anbefale folk å prøve.

Både Forelder 1 og Forelder 2 ønsker å gi barna et språklig grunnlag nå, som de kan bygge videre på senere. Jeg lurte i etterkant på hva som kunne være årsaken til at begge foreldrene ser ut til å forvente at barna ikke vil kunne beherske nordsamisk i stor grad etter å ha lært språket på skolen. Et mulig svar finner vi i rapporten *Hjertespråket* (NOU 2016:18, s.115), hvor det står at mange foreldre har vært misfornøyde med resultatene av samiskopplæringen i en årrekke. Dette viser seg å være et problem i opplæring i minoritetsspråk mange steder i verden. De stedene hvor opplæringen har gitt best resultater, har brukt «sterke tospråklige opplæringsmodeller i andrespråksopplæring for barn med majoritetsspråket som førstespråk og minoritetsspråket som andrespråk». Disse sterke språkmodellene har bare vært brukt i liten grad i Norge. Den britiske forskeren Colin Baker har forsket på dette, og hevder at det vil være svært vanskelig å oppnå høy kompetanse i faget hvis man bare får noen få timer i uka med undervisning. For å heve språkkompetansen bør man ifølge ham få bruke minoritetsspråket i flere fag eller sammenhenger (NOU 2016:18, s.115). Det konkluderes i rapporten at det kan dokumenteres at få blir funksjonelt tospråklige etter å ha fått

undervisning i faget samisk som andrespråk (NOU 2016:18, s.123), til tross for at dette er et mål for faget (NOU2016:18, s.115). Dette kan gi svar på hvorfor foreldrene ikke har større forventninger til barnas språkkunnskaper etter å ha fått undervisning noen år.

4.4 Foreldreperspektiver og andre funn

Forelder 1 uttrykker ambivalente følelser rundt det å la barna lære seg samisk. Når de først har begynt med samiskundervisning, ønsker hen ikke å slutte så fort barna synes noe er kjedelig. Alex spør Forelder 1 regelmessig om å få slutte med samisk, og Forelder 1 ser at Alex sliter og har lite lyst, samtidig vet hen hvor viktig det er at barna får muligheten til å lære språket. Hen nevner at hvis matematikk er kjedelig eller krevende, kan man ikke bare slutte med det. Hen tror også at barna kan se flere goder ved å lære samisk, men at de kommer litt senere. Når man lærer samisk, kan man få fritak fra sidemål for eksempel, og det er noe Forelder 1 tenker at kan være en motivasjon for barna når de blir litt eldre. Hen har også egne erfaringer på dette området. Broren hans fikk lov til å slutte med samisk som barn, og er nå bitter på sin mor for at han har mista språket helt. Denne situasjonen ønsker Forelder 1 å unngå. Hen forteller at hen selv opplevde samehat i oppveksten sin. Dette tror hen ikke at egne barn vil oppleve, fordi det oppleves som eksotisk å være same utenfor forvaltningsområdet. I områdene hen selv vokste opp, er det fortsatt mange som hater samer, sier hen, men dette kjenner hen ikke på i hverdagen etter å ha flyttet utenfor forvaltningsområdet.

Jeg ønsker å få fram hva foreldrene nevnte at er positivt med at barna deres får undervisning i samisk som andrespråk. Forelder 2 forteller at det oppleves som noe positivt at hen har fått lært opp skolen og kommunen i rettigheter for opplæring i samisk. Hen forteller også at det er positivt at Kim forteller om undervisningen og samiske ord og uttrykk til andre, fordi det er bra for samisk kultur. Jeg tolker dette som at det er positivt at samisk språk og kultur snakkes om, for å skape blest rundt temaet. Økt oppmerksomhet på samiske forhold kan være positivt for revitaliseringen av de samiske språkene. En annen ting Forelder 2 nevner, er at Kim har en besteforelder som fikk kjenne fornorskingen på kroppen. Besteforelderens er nå kjempestolt, og føler en slags oppreisning i at Kim får lære samisk på skolen. Forelder 1 føler at den lokale skolen har gjort mye for å prøve å løse de problemene som har dukket opp underveis. Hen forteller at kontaktlæreren til Alex følger opp tilbakemeldinger fra samisklæreren, gir tilbakemeldinger videre til Forelder 1, og at kontaktlæreren generelt heier på Alex, selv om hen selv ikke kan noe samisk. Dette oppleves som oppmuntrende, sier Forelder 1. Hen er også takknemlig for at samiskundervisningen har gått som normalt gjennom nedstenginger og andre koronarestriksjoner.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funnene fra forskningen min og vist til forskning og teori som er relevant for funnene. De to husstandene har på mange måter hatt ganske forskjellige opplevelser av hvordan det er å få innvilget og å ha undervisning i nordsamisk. Chris og Alex var svært tydelige på at de opplever det som krevende at læreren snakker så mye samisk med dem. De to har også ganske forskjellige opplevelser rundt det å lære nordsamisk. Kim, som er noe eldre enn de to andre barna, hadde mer innsikt i den samiskspråklige situasjonen i Norge i dag, og hadde derfor annen motivasjon enn de to andre for å lære seg nordsamisk. Forelder 1 delte viktige erfaringer rundt å lære nordsamisk selv, og hvorfor hen sluttet å bruke språket. Forelder 2 fortalte hvor krevende kommunikasjonen med den lokale skolen har vært, og er, samt erfaringer fra en lang søknadsprosess for å få innvilget undervisning. Husstand 1 har opplevd mye støtte og forståelse fra lokal skole, men opplever at kommunikasjon med tilbyder er krevende. Husstand 2 har opplevd situasjonen motsatt, blant annet fordi den lokale skolen har frasagt seg alt ansvar for kommunikasjon, men at det fungerer godt å kommunisere med tilbyder. Alle informantene har erfart at koordinering av timeplaner er en stor utfordring, og noe som påvirker barnas hverdag.

5 Avslutning

Det finnes forskning på samiske forhold, men barns perspektiver har ikke kommet fram der. Derfor ønsket jeg å undersøke hvordan noen barn utenfor forvaltningsområdet opplever å få den samiskspråklige opplæringen de har rett på via fjernundervisning. Barna fortalte om deres erfaringer med fjernundervisning, og foreldrene bidro med innsikt i blant annet prosessen rundt og gjennomføringen av barnas språkopplæring. I løpet av denne oppgaven har vi fått se enkeltindividers erfaringer fra tiden før det ble søkt om undervisning, hvordan søknadsprosessen var for dem, og hvordan de opplever undervisningen i dag.

Problemstillingen *Hvordan oppleves samiskspråklig opplæring for en gruppe mottakere utenfor forvaltningsområdet i dag?* har blitt behandlet gjennom at både barna og foreldrene har fått fortelle om sine erfaringer fra fjernundervisningen. Forskningen som er gjort i denne oppgaven synliggjør barnas stemmer. Funnene fra samtale med informantene har pekt på utfordringer av både praktisk og didaktisk art.

Gjennom behandlingen av forskningsspørsmål 1, «Hvilke praktiske utfordringer opplever mottakerne av fjernundervisningen?», kom det blant annet fram at det noen steder er lite kunnskap om samiske rettigheter i skolesammenheng. Forelder 2 forteller om en kamp for å få innvilget opplæringen Kim har lovmessig rett på. Dette som følge av at ansatte i skolevesenet ikke har vært klar over hvilke rettigheter som gjelder for samiske barn. Videre fant jeg at det er krevende å skulle koordinere timeplanen fra tilbyder av samiskundervisningen med timeplanen fra den lokale skolen. Dette er noe forskningen støtter (se blant annet Riksrevisjonen, 2019, s.51 og Todal, 2011, s.36). Kommunikasjon kan være også være en utfordring i møte med både den lokale skolen og tilbyderskolen.

Når det gjelder forskningsspørsmål 2, «Hvilke didaktiske utfordringer opplever mottakerne av fjernundervisningen?», var varierende motivasjon blant funnene. Flere faktorer kan påvirke elevenes motivasjon, som for eksempel utslitt lærebok, valg av undervisningsspråk og at opplæringen ikke tilpasses elevenes språklige nivå. Informantene har også få muligheter for å praktisere språket utenom undervisningen. Ingen av informantene har vært på hospitering enda, men alle tre har intensjon om å reise senere. Én-til-én-undervisning har både positive og negative følger. Læreren har større muligheter for å gi tilpasset opplæring når det er én-til-én-undervisning. Eleven kan ha lettere for å be læreren om hjelp, og får lærerens fulle oppmerksomhet. På den andre siden går det ut over variasjonen i undervisningen når det ikke er andre elever å samarbeide med som er på samme språklige nivå.

Forelder 1 og Forelder 2 forteller om svært ulike opplevelser av søknadsprosessen, kommunikasjon og opplæringen i samisk. Det viser seg at praksisen hos tilbyderne og de lokale skolene er varierende, og at det igjen påvirker barnas opplevelse av fjernundervisningen.

Funnene mine er kvalitative, og er derfor ikke generaliserbare for alle som mottar fjernundervisning i et samisk språk. En del av funnene stemmer overens med tidligere forskning på feltet, og dermed kan vi kanskje ane noen tendenser. Eksempler på dette er at mange fjernundervisningselever har få muligheter til å praktisere språket utenom undervisningen, utfordringer rundt koordinering av timeplaner, og at det er lite kunnskap om rettigheter for opplæring i samisk.

Samfunnet har beveget seg i en positiv retning med tanke på samers rettigheter, språk og kulturer. I fornorskingperioden ble alt dette sett ned på. Når man ser på lovverket i dag, kan man kanskje trekke slutningen om at alt er i orden, og at det nå er enkelt for samer å revitalisere sine språk og å ivareta sine kulturer. Noen utsagn fra Tor, som fortalte om sine opplevelser fra fornorskingen i kapittel 2.1.5, og informantene mine, peker imidlertid på at det fortsatt er en vei å gå. I opplæringslovas § 6-2 (1998) står det blant annet at samer utenfor forvaltningsområdet har rett på opplæring i samisk. Det at disse rettighetene finnes, tyder på at samiske forhold når blir tatt mer på alvor enn tidligere. Intensjonen med rettighetene er å gi alle samiske barn et fullgodt tilbud uansett hvor i landet de bor. Det er likevel avstand mellom målet og realiteten. Funnene fra Husstand 2 viser at det kan være krevende å få rettighetene sine innfridd, og funnene fra Husstand 1 tyder på at selv om man får det man har rett på, fungerer det ikke alltid optimalt. Helander (2009) skriver at: «De positive holdningene som er nedfelt i lovverket er imidlertid ikke nok dersom dette ikke følges opp av positive handlinger som skaper rom for aktive samiskspråklige arenaer» (Helander, 2009, s. 138). Det holder altså ikke at noe er skrevet ned på papiret, det må fungere i hverdagen også. Dette ser vi også i samfunnet for øvrig. I teorien har man rett til å kunne kommunisere med offentlige instanser på samisk, og få respons tilbake på samme språk innenfor samisk forvaltningsområde (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Tor nevnte blant annet at det kan ha fatale konsekvenser for pasienter som ikke kan kommunisere med legen sin på sitt eget språk. Dette kan tyde på at det fortsatt ikke er en selvfølge å kunne kommunisere med helsepersonell på samiske språk.

Det er interessant at det er skoleeiers ansvar å avgjøre om elevene skal reise på hospitering eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det står i rammeverket for fjernundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020c) at hvis skoleeier mener at fjernundervisningen er forsvarlig i seg selv, er det ikke nødvendig med hospitering. Man kan spørre seg om hvor ofte skoleeiere faktisk har innsikt i fjernundervisningens innhold, elevenes språkkompetanse og deres mulighet til å praktisere språket utenom fjernundervisningen. Det står også i læreplanen at elevene har krav på opplæring etter sterke språklige opplæringsmodeller (Utdanningsdirektoratet 2020b). De sterke språklige opplæringsmodellene gir elevene rom til å praktisere språket de lærer i flere settinger enn bare de timene de har fjernundervisning. Hospitering er altså en mulighet for nettopp dette. Likevel oppgir Riksrevisjonen at 55% av elevene ikke reiser på hospitering som et supplement til fjernundervisningen (Riksrevisjonen, 2019, s.8-11). Videre forskning kan gjerne undersøke årsakene til at det ikke er flere som reiser på hospitering.

Akkurat nå, mens koronapandemien fortsatt pågår, har skolehverdagen vært annerledes for de fleste. I perioder med nedstengte skoler eller karantene har flesteparten av Norges elever fått kjenne på hvordan det er å få fjernundervisning. Når koronapandemien er over og vi går tilbake til vanlig klasseromsundervisning, vil det antagelig være mye mer viten om hvordan digital undervisning oppleves for barn og unge. Allerede nå finnes det forskning som tyder på at mange elever opplever at de lærer mindre gjennom digital læring enn i et klasserom (Bakken, Pedersen, von Soest & Sletten, 2020, s.36). Forhåpentligvis kan forskning som dette være med på å sette søkelyset på hvordan man kan videreutvikle fjernundervisning i samiske språk framover.

Det hadde vært spennende å se videre forskning på fjernundervisning i samisk. Når man ser på funnene som er oppsummert i kapittel 4.5, kan man lure på hva resultatene hadde vært om flere informanter hadde blitt spurt de samme spørsmålene. Det er mulig at det kunne vært mange flere nyanser, men det kan også hende at andre informanter kunne fortalt om samme erfaringer som mine informanter har. En mulighet for videre forskning kunne vært å gjennomføre mitt prosjekt i en større skala, og få innblikk i hvordan flere elever opplever undervisningen. Det er viktig at barnas stemmer blir hørt. Foreldrenes perspektiver og erfaringer er også svært verdifulle. Det kunne også vært mulig å la tilbyderne av fjernundervisningen få fortelle hva som skal til for å gjøre deres jobb enklere. De er jo tross alt svært aktive i revitaliseringen av de samiske språkene, og de har garantert gode innspill og erfaringer som er nyttige for kommende generasjoners opplæring i de samiske språkene.

Litteratur

- Andreassen, B.O. og Olsen, T.A. (red.) (2020) *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. & Sletten, M.A. (2020) *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA Rapport 12/20. Oslo: NOVA, OsloMet
- Berg-Nordlie, M. & Skogvang, S. F. (2019) «Sametingets valgmanntall». I: *Store norske leksikon*. Hentet 29.03.2021 fra https://snl.no/Sametingets_valgmanntall
- Berthelin, S.R. (2019) «Ekkoer av språk og ekkoer av fornorskning». I: *RISS: magasin for studentar og tilsette ved Institutt for nordistikk og litteraturvitskap*. Volum 1, s. 69-83. Universitetet i Trondheim.
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.A. (2014) *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Borge, M.B. (2021) *Retten til samisk opplæring*. Hentet fra: <https://www.statsforvalteren.no/nb/troms-finnmark/barnehage-opplaring/samisk-opplaring/rett-til-samiskopplaring/>
- Bourdieu, P. (1977) «The economics of linguistic exchanges». I: *Social Science Information* 16/6, s. 645-688.
- Brekke, A.A.T. (2020) *Derfor er det et oppgjør med samehets nå*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/derfor-er-det-et-oppgjor-med-samehets-na-1.15282463>
- Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.) Oslo: Gyldendal
- Darvin, R. & Norton, B. (2015) «Identity and a model of investment in applied linguistics». I *Annual Review of Applied Linguistics* 35, s.35-56. Cambridge University Press
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Finnmarkssykehuset (2019) *Navnet blir Såmi Klinihkka*. Hentet fra:

<https://finnmarkssykehuset.no/nyheter/navnet-blir-sami-klinihkka>

FN-sambandet (2020) *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter* Hentet fra:

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter>

Følgjegruppa i lærarutdanningsreforma (2013) *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen?*

Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 3. Hentet fra:

<https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr%203%20-%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>

Følgjegruppen for lærerutdanningsreformen (2014) *Lærerutdanningar i endring. Indre*

utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle. Rapport fra Følgjegruppen til

Kunnskapsdepartementet Rapport nr. 4. Hentet fra:

<https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%204%20fra%20F%C3%B8lgjegruppen.pdf>

Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma (2015) *Grunnskulelærarutdanningane etter fem år.*

Status, utfordringar og vegar vidare. Rapport frå Følgjegruppa til

Kunnskapsdepartementet. Rapport nr.5. Hentet fra:

<https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>

Gjerpe, K.K. (2017). «Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?» I: *Nordic Studies in Education* Vol. 37, s. 150-165. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra:

https://www.idunn.no/np/2017/03-04/samisk_laereplanverk_en_symbolsk_forpliktelse

Godal, A.M. (2019) «Per Fugelli». I: *Store norske leksikon*. Hentet 25.04.2021 fra:

https://snl.no/Per_Fugelli

Greneresen, G. (2015) *Finnefondet: et fornorskningsinstrument eller et ekstra lønnstillegg?*

Hentet fra:

https://www.idunn.no/ht/2015/04/finnefondet_et_fornorskningsinstrument_eller_et_ekstra_loen

Grunnloven (1814) Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17) Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17#KAPITTEL_5

- Hansen, K.L. (2016) *Selvopplevd diskriminering av samer i Norge*. Hentet fra:
http://samilogutmutitalit.no/nb/publications?f%5B0%5D=field_author%3A697
- Helander, N.Ø. (2009) «Samisk språk og samiske språkforhold – med særlig vekt på nordsamisk.» I: Bull, T. og Lindgren, A.R. *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus forlag
- Huseby, J.S & Henriksen, Ø. (2020) «Fjernundervisning». I: *Store norske leksikon*. Hentet 10.04.2021 fra: <https://snl.no/fjernundervisning>
- Hætta, O.M. (2002) *Samene. Nordkalottens urfolk*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Høgetveit, E. (1986) «Krav om rettslig status for samene – om en sameparagraf i grunnloven» i *Lov og rett* nr 03/1986. Oslo: Universitetsforlaget Hentet fra:
https://www.idunn.no/lor/1986/03/krav_om_rettslig_status_for_samene_om_en_same_paragraf_i_g
- Imsen, G. (2014) *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2016) *Lærers verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A. Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Johansen, K. (2015) «Samisk fjernundervisning». I: *Samiske tall forteller 8. Kommentert samisk statistikk. Rapport 1/2015* s.58-70. Sámi allaskuvla. Hentet fra:
<https://samilogutmutitalit.no/nb/publications>
- Josefsen, E. (2006) *Selvopplevd diskriminering blant samer i Norge*. Rapport 2006:3. Finnmark: Norut NIBR. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/temadokumenter/sami/publikasjoner/sami_publikasjoner_rapporter_selvopplevd_diskriminering.pdf
- Kjøll, G. (2018) «Morsmål» i *Store norske leksikon*. Hentet 09.05.2021 fra:
<https://snl.no/morsm%C3%A5l>

- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2018) *Fakta om samiske språk*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2020) *Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/>
- Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. (2018) *Enacting Multilingualism. From research to teaching practice in the English classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2014) Rapporter fra følgegruppen for lærerutdanningsreformen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapporter-fra-folgegruppen-for-larerutdanningsreformen/id753381/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.) Oslo: Gyldendal
- Minde, H. (2005) «Fornorskinga av samene: hvorfor, hvordan og hvilke følger?» i *Gáldu Čála. Tidsskrift for urfolks rettigheter*, nr. 3/2005. Kautokeino: Kompetansesenteret for urfolks rettigheter
- Meløy, L. L. (1980) «Internatliv i Finnmark. Skolepolitikk 1900-1940». I: *Vår nære fortid*. Oslo: Det norske samlaget
- Mæhlum, B. (Red.) (2018) *Norsk språkhistorie*. Praxis. Oslo: Novus forlag
- Mæhlum, B., Akselberg, G. Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008) *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Neteland, R. og Aa, L.I. (Red.) (2020) *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget
- Norton, B. (2013) *Identity and language learning: Extending the conversation*. Hentet fra:
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=XdYDAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=norton+2013+identity+and+language+learning&ots=SVLE2a8 IT&sig=P4D5sBoaT9HyxbBS0CIvnhGvl3E&redir_esc=y#v=onepage&q=norton%202013%20identity%20and%20language%20learning&f=false

- NOU 2016:18 (2016) *Hjertespråket – Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Trondheim: Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ad82d773c3094582a2660908b48886d3/no/pdfs/nou201620160018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23 (2019) *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- NRK (2013a) *Den stille kampen: Skam og stolthet*. [TV-program] Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/den-stille-kampen/sesong/1/episode/1/avspiller>
- NRK (2013b) *Den stille kampen: Skam og stolthet*. [TV-program] Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/den-stille-kampen/sesong/1/episode/1/avspiller>
- NRK (2013c) *Den stille kampen: Kampen for språket*. [TV-program] Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/den-stille-kampen/sesong/1/episode/4/avspiller>
- NSD (u.å.) *Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger?* Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger/>
- Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å.M. (2017) *Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/319905085_Kunnskap_om_samiske_forhold_som_integrert_del_av_laererutdanningene
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) *Sápmi slår tilbake. Samiske revitaliserings- og moderniseringsprosesser i siste generasjon*. Karasjok: ČálliidLágádus
- Riksrevisjonen (2019) *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk*. Dokument 3:5 (2019-2020). Hentet fra: <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2019-2020/opplaringiogpasamisk.pdf>

- Sameloven (1998) Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (LOV-1987-06-12-56)
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Sametinget (u.å.a) *Fakta om samiske språk*. Hentet fra: <https://sametinget.no/sprak/fakta-om-samiske-sprak/>
- Sametinget (u.å.b) *Tradisjonell kunnskap i grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://sametinget.no/stipend-og-tilskudd/tilskudd/opplaring-og-laremidler/tradisjonell-kunnskap-i-grunnopplaringen/>
- Sametinget (2020) *Mange vil lære seg samisk i Målselv*. Hentet fra:
<https://sametinget.no/aktuelt/mange-vil-lare-seg-samisk-i-malselv.9240.aspx>
- Saugestad, S. (2019) «Sannhetskommisjoner». I: *Norsk antropologisk tidsskrift*. Årgang 30, nr. 1/2019, s. 7-19. Oslo: Universitetsforlaget
- Schackt, J. & Wæhle, E. (2019) «Urfolk». I: *Store norske leksikon*. Hentet 09.04.2021 fra:
<https://snl.no/urfolk>
- Sjo, T.K. (2015) *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skogvang, S.F. (2017) «Sameparagrafen». I: *Store norske leksikon*. Hentet 21.01.2021 fra:
<https://snl.no/Sameparagrafen>
- Solstad, M. (Red.), Balto, Á.M.V. & Solstad, K.J. (2012) *Samisk via fjernundervisning. Ei kartlegging og veien videre*. NF-rapport nr. 10/2012. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/samisk_fjuv.pdf
- Språklova (2021) Lov om språk (08.04.2021) Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/ISL/isl/2021-04-08-89?q=spr%C3%A5k>
- Statsforvalteren i Troms og Finnmark (u.å.) *Samisk opplæring*. Hentet fra:
<https://www.statsforvalteren.no/nb/troms-finnmark/barnehage-opplaring/samisk-opplaring/#tilbydere>
- Stjernholm, K. (2021) «Språklig mangfold i Norge». I: *Norsk språkhistorie for lærarar*. S.154-201. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorsen, D.E. & Berg, O.T. (2019) «sosialdarwinisme». I: *Store norske leksikon*.
Hentet 18.01.2021 fra <https://snl.no/sosialdarwinisme>

- Todal, J. (2011) «Alvorleg nedgang for faget samisk som andrespråk». I: *Samiske tall forteller 4. Kommentert samisk statistikk. Rapport 1/2011* s.21-42. Sámi allaskuvla.
Hentet fra:
http://samilogutmuitalit.no/sites/default/files/publications/4.samiske_tall_forteller_norsk_web.pdf
- Todal, J. (2017) «Hjertespråket». I *Ságat – Samisk avis AS*. Hentet fra:
<https://www.sagat.no/mening/hjertespraket/19.6300>
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Hva er nytt i samisk som andrespråk?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samisk-som-andresprak/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a) *Læreplan i samisk som andrespråk, samisk 2 (SAS02-01)*
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/sas02-01?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/sas02-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020c) *Rammeverk for samisk fjernundervisning*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/rammeverk-for-fjernundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2020d) *Kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/sas02-01/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Verstad, A.B. (2019, 23.11.) -Gjør uendelig vondt å bli kalt plastikksame. Hentet 06-05.2021
fra: <https://www.nrk.no/sapmi/sterke-historier-fra-samer-strommer-inn-til-sannhetskommisjon-1.14791623>
- Vestgården, T. & Aas, S. 2015 *Skammens historie. Den norske stats mørke sider 1814-2014*.
Oslo: Cappelen Damm
- Vikør, L.S. (2001) *The Nordic languages, their status and interrelations*. Novus forlag

Vedlegg 1: Oppgavens relevans for virket som lærer

Temaet jeg har valgt for denne oppgaven er særdeles relevant for min framtidige jobb som lærer. I tilblivelsen av masteroppgaven har jeg lest store mengder litteratur som har gitt meg innblikk i en del av Norges kultur som ofte blir litt glemt. Funnene fra forskningen min har også gitt meg konkrete eksempler på mye av det teoretiske jeg har lest.

Olsen, Sollid og Johansen (2017) skriver: «Skal du bli lærer i Norge, må du kunne ivareta rettighetene til samiske barn og ungdommer, men også opplæring om samiske forhold for alle elever» (s.1). Dette skriver de på bakgrunn av retningslinjer for lærerutdanninger (Universitets- og høgskolerådet, 2018). Som lærer bør man altså vite hvilke rettigheter som gjelder for urfolk og minoriteter i landet man underviser i. Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen, begge førstelektorer i pedagogikk, skriver i sin artikkel at lærere ofte ikke har den nødvendige kunnskapen for å imøtekomme rettighetene til minoriteter i Norge (2013, s.261). Med den kunnskapen jeg har tilegnet meg i arbeidet med denne oppgaven, vil jeg kunne ivareta mine framtidige elevers rettigheter til tilpasset eller alternativ læring. Hvis noen elever eller foreldre kommer til meg og spør om muligheten for å få opplæring i samisk, vil jeg kunne være behjelpelig og sette dem i kontakt med riktige personer for å få fortgang i prosessen. Som lærer vil jeg vil ha et ønske om å tilrettelegge for, og bygge opp under samiskundervisningen mine framtidige elever ber om. Dermed vil oppgavens tema være relevant i møte med enkeltindivider.

Som kommende norsklærer vil jeg også undervise norskklasser om fornorskingen, samiske kulturer og språk. Jeg vil kunne informere om hvordan samiskopplæring fungerer via fjernundervisning, hvilke rettigheter som gjelder, og jeg vil kunne framsnakke de samiske kulturene i klasserommet. Det at læreren er genuint opptatt av det hen underviser om, har stor påvirkning på elevene. Forhåpentligvis kan min iver smitte over på elevene jeg får undervise i norskfaget. På den måten vil temaet for masteroppgaven min også gagne hele klasser.

I tillegg vil jeg kunne være en ressursperson for mine framtidige kollegaer. Allerede tidlig i utarbeidelsen av denne oppgaven fikk jeg spørsmål som omhandlet rettigheter, samiske språk og historie. Flere av mine medstudenter og kollegaer har innrømmet til meg at de vet lite om disse temaene, og at de gjerne skulle visst mer. Oppgavens tema vil altså være relevant i møte med mine framtidige enkeltelever, klasser og kollegaer.

Litteratur til Oppgavens relevans for virket som lærer

Lund, A.B. og Moen, B.B. (2013) «Taterne og skolen – hva må til for å bedre taterbarnas skolesituasjon?» I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 97, s. 259-268. Oslo: Universitetsforlaget

Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å.M. (2017) *Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene*. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/319905085_Kunnskap_om_samiske_forhold_som_i_integrert_del_av_larerutdanningene

Universitets- og høyskolerådet (2018) *Felleskapittel – Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf

Vedlegg 2: Intervjuguide. Grunnskoleelev.

- Hvilket samisk språk får du opplæring i?
- Hvordan foregikk prosessen fra du ba om å få opplæring i samisk til du fikk det? (Tok det lang tid? Krevde det samtaler og/eller søknader? Krevde det flere forsøk?)
- Hvordan opplevde du den ventetiden/prosessen?
- Har du noen gang møtt læreren du har i samisk?
- Hva lærer du om når du får opplæring i samisk? (Ordforråd, grammatikk osv. eller kultur og historie også?)
- Hvordan har undervisningen blitt gjennomført? (Skjer det i skoletiden, slik at du tas ut av noen timer der, eller har du samisk etter at skoledagen er slutt? Hvor er du hen når du får opplæring i samisk? Er du alene eller er dere flere som lærer samisk ved din skole? Hvor ofte/mange timer? Første- eller andrespråk?)
- Kan du ha en samtale med noen på samisk? (alt fra hei, hvordan har du det, ha det bra til lange samtaler)
- Hvilket språk snakker du med læreren din på? (Er det først og fremst samisk, men bruk av norsk hvis noe er uklart, eller foregår mesteparten av undervisningen på norsk?)
- Hvor mange elever er det som får samiskopplæring samtidig? (Bare deg, flere, varierer det?)
- Hva krever det av deg å få opplæring i samisk? (Utstyr, motivasjon, tid, noen å snakke samisk med osv.)
- Hvorfor vil du lære samisk? Hva er motivasjonen? (Jobbmuligheter, kommunisere med familie, språkinteresse...)
- Hvordan har du opplevd undervisningen i samisk? (Morsomt, krevende, ensomt, sosialt...)
- Hva er positivt med undervisningen?
- Hva skulle du ønske var annerledes med undervisningen?
- Har du fått noen reaksjoner (positive eller negative) på at du får opplæring i samisk? (Fra lærere, medelever, familie osv.)
- Hva vil du si til andre barn som vurderer å be om opplæring i samisk?
- I hvilke situasjoner bruker du det samiske språket?
- Har du vært på språkleir eller hospitering? Hvis ja, fortell.

Vedlegg 3: Intervjuguide. Foreldre.

- Hva er årsaken til at du ville søke om opplæring i samisk for barnet ditt?
- Hvordan gikk du fram for å søke?
- Hvordan ble du møtt av skolen da du snakket med dem om opplæring i samisk?
- Hvor lang tid tok det fra du søkte til du fikk ja? Hvordan opplevde du denne prosessen?
- Hvilket samisk språk får barnet ditt opplæring i?
- Hvor mange timer i uka har barnet ditt samiskundervisning?
- Hva skjer hvis læreren er syk?
- Krever det noe av deg som forelder at barnet ditt får opplæring i samisk? (Tid, økonomi, utstyr, engasjement, leksehjelp osv.)
- Hva har vært positivt ved hele denne prosessen?
- Hva har vært utfordrende?
- Snakker du samisk selv?
- Fra ditt ståsted, hvordan opplever barnet ditt fjernundervisningen? (Hva forteller barnet hjemme?)
- Hva vil du si til andre foreldre og barn som ønsker undervisning i samisk?
- Er det noe jeg ikke har spurt om, som du ønsker å få fram?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Samisk fjernundervisning i skolen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det oppleves å få fjernundervisning i samisk utenfor forvaltningsområdet i dag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ønsket med denne masteroppgaven er å se hvordan det kan oppleves for barn å få fjernundervisning i samisk. Jeg ønsker også å se hvordan foreldre opplever søknadsprosessen, og om det krever noe av dem at barna deres skal få samiskopplæring.

Forskningsspørsmål:

-Hvordan oppleves samiskopplæringen i grunnskolen utenfor forvaltningsområdet i dag?

-Hvilke holdninger møter skoleelever med samisk bakgrunn i dagens samfunn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er et kvalitativt prosjekt, som betyr at jeg undersøker opplevelsene til enkeltpersoner. Jeg ønsker å undersøke elevperspektivet, og hvordan det oppleves for foreldre å be om at barna skal få opplæring i samisk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi møtes til en samtale/ et intervju. Jeg antar at det vil ta ca. 30 minutter å snakke med hver av dere, og jeg vil benytte meg av lydopptak under samtalene.

Spørsmålene jeg vil stille deg omhandler blant annet hvordan du gikk fram for å la barnet ditt få opplæring i samisk, hvor lang tid prosessen tok og om det krever noe av deg som forelder

at barnet ditt får opplæring i samisk. Barnet ditt vil blant annet få spørsmål om hvordan fjernundervisningen foregår, hva han/hun synes er bra med fjernundervisningen og om det er noe han/hun skulle ønske var annerledes ved den, hvorfor han/hun ønsket å få undervisning i samisk og om han/hun har fått noen reaksjoner på at han/hun er samisk og velger å lære språket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være min veileder, Karine Stjernholm ved Høgskolen i Østfold, og jeg, Maria Groth Skaar, som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Dere bli anonymisert i oppgaven. Navnene deres, navnet på skolen barnet ditt går på og hjemstedet deres vil ikke bli nevnt. Jeg kommer til å skrive at du har barn som går på en skole på Østlandet, uten å spesifisere bosted nærmere, og at du er faren/mora til et av barna som får fjernundervisning. Du vil bli omtalt som han/hun, informanten, faren/mora e.l. i oppgaven. Barnet ditt vil bli omtalt som skoleeleven, han/hun e.l. Lydopptakene vil bli gjort i *Nettskjema*, en app som er sikker, slik at informasjonen ikke blir tilgjengelig for andre. Jeg kommer til å transkribere lydopptakene på en kryptert pc.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptakene og opplysningene om dere vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15.mai 2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

-Høgskolen i Østfold, ved Karine Stjernholm. E-post: karine.stjernholm@hiof.no Telefon: 93235545.

-Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen. E-post: martin.g.jakobsen@hiof.no Telefon: 92865818.

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

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

Med vennlig hilsen

Karine Stjernholm
(Forsker/ veileder)

Maria Groth Skaar
(Student)

Samtykkeerklæring, forelder

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samisk fjernundervisning i skolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ at barnet mitt deltar i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring, barn

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samisk fjernundervisning i skolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)