

# MASTEROPPGAVE

*«Hvorfor velge Wergeland når du kan velge Valkeapää?»  
- Norsklærere og norskstudenters samtaler om samiske  
temaer i LK20*

*Marthe Synnøve Mathisen og Tuva Dahl Jensen*

*15.05.2023*

*Grunnskolelærerutdanningen 5-10  
Fakultetet for lærerutdanning og språk*





## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om samiske temaer i læreplanen hentet fra overordnet del og læreplanen i norsk (NOR01-06), og hvordan lærere og studenter forstår disse temaene. I denne masteroppgaven undersøker vi problemstillingen «Hvordan samtaler norsklærere og norskstudenter omkring samiske temaer hentet fra Kunnskapsløftet 2020, og hvilke strukturer ligger bak forståelsen av temaene for deltakerne?». Tre deltakergrupper har deltatt i prosjektet bestående av både studenter og lærere som befinner seg sør og nord i Norge. Vi har benyttet en av Tren tankens læringsstrategier som vår metodiske tilnærming i datainnsamlingen. Tren tanken fungerer som en rangeringsoppgave og er utgangspunktet for samtalerne vi analyserer.

Analysedel 1 belyser hvordan norsklærere og norskstudenter samtaler om de samiske temaene som vi presenterer i Tren tanken. Analysedel 2 undersøker overordnede strukturer og temaer som skimtes i samtalerne i gruppene.

Funnene i analysearbeidet viser at deltakergruppene rangerer de samiske temaene ulikt og at dette på mange måter bunngrunner i deltakernes ulike forståelser av de samiske temaene. Videre ser vi at samtalerne preges av noen overordnede strukturer og temaer som kan gi en mulig forklaring på hvorfor deltakerne gir uttrykk for ulik forståelse av temaene, som også kan indikere at samisk tematikk er vanskelig for deltakerne å håndtere, på ulike grunnlag. Våre analysefunn og bearbeidelsen av det metodiske arbeidet tyder på at det finnes et tolkningsrom mellom deltakerne og samiske temaer.

Kommunikasjonen omkring urfolkstematikk mellom LK20 og utdanningssystemet er noe vi diskuterer, som utgjør oppgavens konklusjon der vi etterlyser tydelighet for at det skal være indigenisering og urfolkspedagogikk i skolen.

## Abstract

This master thesis contains interperations on sami themes, contracted from the core curriculum and curriculum for Norwegian (NOR01-06), and how teachers and students understand these sami themes. This master thesis investigates “How Norwegian subject teachers and Norwegian subject students conversates about sami themes contracted from Kunnskapsløftet 2020, and what structures shows through the participants understanding of the sami themes”. Three group participants, consisting of teachers and students from both south and north in Norway, take part in this project. In this master project we use the learning strategies from Tren tanken as our methodical approach in the collection of data. Tren tanken is in this project a ranking assignment of sami themes, and functions as the center of conversation in the participant groups.

The first part of our analytical work presents the first part of this master thesis’ question where we discuss how the teachers and students conversate about the sami themes we present in the Tren tanken assignment. The second analytical part study what structures and themes we find in the participant groups discussions.

The findings result in different ranking of the sami themes between the participant groups meaning there are different interoperations and understandings of the sami themes. We have identified some overall structures and themes that can to some degree explain why the participants differ in understanding the sami themes. Which can also indicate that sami themes are difficult to handle but based on different grounds between the participant groups. Our analytical work and the constructing of the method used in the master thesis points to a space of interpretation between the participants and the sami themes.

We argue that because of the different perspectives that appears in our analysis, there is also a space of interoperation in the curriculum, LK20, where there is need for clarity to ensure indigenous education.

## Forord

Helt siden vi startet på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold i 2018, har vi gjennom både Kunnskapsløftet (2020) og forskningsartikler fulgt en endring og utvikling i skolestrukturen. Ved implementeringen av nye læreplaner og den stadige anerkjennelsen av samer som urfolk i Norge, ønsket vi gjennom dette prosjektet å få en dypere innsikt i hvorvidt lærere og studenter forholder seg til denne utviklingen. Vi ønsket også gjennom dette prosjektet å øke vår egen forståelse av urfolkstematikk, nå som vi selv skal innta rollen som lærere. I tillegg til utvikling av egen forståelse håper vi at denne masteroppgaven også formidler og bidrar med noe viktig til andre lærere og studenter, og kanskje annen forskning på området.

En stor takk til deltakerne som deltok i dette masteroppgaveprosjektet. Takk til engasjementet deres og mange kloke tanker.

Vi har vært gjennom et spennende og morsomt, men også et utfordrende halvår. I den anledning ønsker vi å takke veilederne våre Jessica Pedersen Belisle Hansen og Ida Gunilla Larsson. Tusen takk for raske, gode og nyttige tilbakemeldinger gjennom hele perioden. Takk for at dere har delt deres kunnskap med oss og veiledet oss gjennom en stressende periode. Og ikke minst at dere hadde troa på oss.

Vi ønsker også å takke venner og familie som har vært svært støttende med middager, oppmuntrende ord og kake. Her fortjener foreldrene Monica, Jeanett og Atle en særlig takk. Tusen takk til brødrene våre som alltid er på tilbudssiden når det kommer til avbrekk i skriveperioden. Dere er vår egen lille heiagjeng og vi hadde aldri kommet oss gjennom uten dere, og ikke minst hverandre. Tusen takk for et flott samarbeid.



## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>4</b>
<b>Forord.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Problemstilling .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Masteroppgavens struktur.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Bakgrunn og tidligere forskning.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Kunnskapsløftes læreplaner og samenes posisjoner .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Tidligere forskning på urfolksperspektiv i skolen .....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Skole og samfunn i en indigeniseringsprosess.....	15
2.2.3 Tidligere studier .....	17
2.2.4 Situasjonen i dag .....	20
<b>3. Metode.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Tren tanken .....</b>	<b>22</b>
3.1.1 Temaer fra LK20 i «Tren Tanken»-oppgaven.....	23
3.1.2 Beskrivelse av datainnsamling.....	28
<b>3.2 Tematisk analyse.....</b>	<b>30</b>
<b>3.4 Sammenfatning og forskningsetiske overveielser .....</b>	<b>30</b>
<b>4. Analysedel 1 - Rangering av TT-temaene .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Studentgruppa .....</b>	<b>32</b>
<b>4.2 Lærergruppa sør .....</b>	<b>32</b>
<b>4.3 Lærergruppa nord.....</b>	<b>33</b>
<b>4.4 Redegjørelse av rangeringene .....</b>	<b>34</b>
4.4.1 Holdninger til den samiske kulturen .....	35
4.4.2 Samisk språk .....	37
4.4.3 Undertrykkelse av den samiske befolkningen .....	40
4.4.4 Samisk naturforståelse .....	42
4.4.5 Samisk litteratur .....	45
4.4.6 Samisk identitet.....	46
4.4.7 Samisk levesett.....	48
4.4.8 Samenes historie .....	49
4.4.9 Samiske stedsnavn og områder.....	51
<b>5. Analysedel 2 - Konstruerte temaer i samtalene .....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Nærhet og distanse.....</b>	<b>54</b>
5.1.1 Her og der .....	55
5.1.2 Vi og dem.....	56
5.1.3 Da og nå.....	61
5.1.4 Konklusjon nærhet og distanse .....	62
<b>5.2 Inkludering og indigenisering .....</b>	<b>64</b>
5.2.1 Inkludering.....	64
5.2.2 Indigenisering.....	66
5.2.3 Diskusjon .....	66

<b>5.3 Urfolkspedagogikk.....</b>	<b>68</b>
5.3.1 Samisk litteratur .....	68
5.3.2 Lærebøker og læremidler .....	69
5.3.3 Læreplanen.....	72
<b>6. Drøfting.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1 Funn i datamaterialet .....</b>	<b>75</b>
6.1.1 Ulik rangering av TT-temaene .....	75
<b>6.2 Overordnede strukturer i samtalene om TT-temaene .....</b>	<b>79</b>
6.2.1 Nærhet og distanse.....	79
6.2.2 Inkludering versus indigenisering og urfolkspedagogikk.....	81
<b>6.3 Det er vanskelig for meg å velge ut hva jeg skal undervise om - Lærergruppa sør .....</b>	<b>82</b>
<b>6.4 Noen refleksjoner omkring Tren tanken som metodisk tilnærming .....</b>	<b>84</b>
6.4.1 Tren Tanken som utgangspunkt .....	84
6.4.2 Tematisk analyse av samtalene .....	86
<b>7. Konklusjon .....</b>	<b>87</b>
<b>Referanseliste .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 1 Godkjenning av NSD/Sikt.....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 2 Samtykkeerklæring .....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg 3 Tren tanken-oppgaven.....</b>	<b>99</b>

## Oversikt over figurer

Figur 1 .....	32
Figur 2 .....	33
Figur 3 .....	34



## 1. Innledning

Kunnskapsløftet trådte i kraft i august 2020, som var midt i vårt utdanningsløp på lærerutdanningen. Dette har preget vår utdanning betraktelig med tett oppfølging av hvordan den nye læreplanen har satt i gang nye strukturer i skolen. LK20 fronter flere nye verdier som skal iverksettes i skolesystemet, deriblant et større fokus på samiske temaer. Figenschou, Karlsen og Pedersen (2023) hevder at samiske temaer i skolene, og synliggjøringen av disse, kan bidra til økt oppmerksomhet rundt urbefolkningen i Norge, samt gi økt kunnskap om mangfold, likeverd og bærekraft (Figenschou et.al., 2023, s. 18). På bakgrunn av at formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998) eksplisitt ber om dybdelæring, utforskertrang og skaperglede i undervisningen, og at samiske temaer er mer synlige i LK20, er det naturlig å se disse i sammenheng. Undervisningen skal i henhold til Opplæringsloven (1998) kunne legge til rette for engasjerende læring omkring ulike samiske temaer. Det er likevel flere studier som viser til utfordringer knyttet til dette. Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) gjorde en studie på læreres og elevers opplevelser av urfolkstematikk i læremidler og undervisning. Her påpeker de at elevers interesser for å lære om samiske temaer er lav og at de opplever representasjoner av samiske temaer i læremidler som fjern fra egen virkelighet. Hvordan LK20 og den stadige integreringen av urfolkstematikk viser seg i praksis, preger flere studier som det etter hvert vil bli henvist til i denne oppgaven. Deriblant finner vi Andreassen og Olsen (2020), Figenschou (2023), Karlsen og Pedersen (2023) og Ngai, Bæck og Paulsgaard (2015) som sentrale pådrivere til nettopp denne forskningen. Deres forskning er særlig konsentrert omkring utviklingen og utfordringene knyttet til at «LK20 i større grad enn tidligere læreplaner vektlegger undervisning for urfolk istedenfor om urfolk» (Figenschou, 2023, s. 20). Andre studier som underbygger utfordringer knyttet til urfolkstematikk i skolen er blant annet i Mikanders (2016) studie. Denne studien viser til at læremidlers representasjoner av samiske temaer er marginaliserende og er med på å konstruere og opprettholde «othering» av minoritetsgrupper. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sier i sin studie at «Det ble ikke lest samisk litteratur i oversettelse i timene vi har observert» (Gabrielsen, 2020). Dette er på mange måter funn som strider mot den utviklingen som LK20 etterlyser. Evju og Olsen (2022) understreker at det kreves et kompetanseløft i skolen for å kunne styrke innholdet i samiske temaer.

Flere av studiene vi presenterer her viser mye av bakgrunnen for dette masteroppgaveprosjektet. Det tyder på at det finnes marginaliserende praksiser i samfunnet, og i skolen, som bidrar til å skape et distansert forhold mellom majoritetssamfunnet og den

samiske urbefolkningen som minoritet. Samisk tematikk er dermed satt på dagsorden gjennom et større fokus på urfolkstematikk i læreplanen. Det økende fokuset betyr også at alle lærere skal integrere urfolksperspektiv i undervisning der målet er at samiske temaer blir allmennkunnskap (Andreassen & Olsen, 2020, s. 20). Læreplanteksten innehar kompetansemål der samisk er nevnt, men den forteller også om et overordnet dannelsingsoppdrag der elevene skal bli demokratiske medborgere som handler etisk, hvor vi her kan lese urfolkstematikk indirekte i denne teksten. Norge er et mangfoldig og flerkulturelt samfunn, og det har det i lange tider vært, likevel ser det ikke ut som at mangfoldet og det flerkulturelle er tatt i betraktning før i senere tid (Figenschou et.al, 2023). Det kan derfor se ut til at det er et behov for en holdningsendring (NIM, 2022) og for at dette skal bli en realitet, kreves det urfolkspedagogikk (Figenschou et.al, 2023).

Det er mange piler som peker i retning mot en dekoloniseringprosess (Andreassen & Olsen, 2020) både i samfunnet og i skolen, men det er fortsatt en vei å gå. I skrivende stund er den pågående Fosen-saken i front av mediabildet hvor det er tydelig at det fortsatt er interesser som kommer i konflikt mellom majoritetssamfunnet og det samiske urfolket (Aasland, 2023). Johansen og Sollid (2023) understreker viktigheten av å ikke bare ivareta og opprettholde samiske rettigheter, men at det er et kollektivt ansvar å sikre kunnskap i og om samisk kultur og språk (Johansen & Sollid, 2023, s. 55). Det er et kontinuerlig arbeid som særlig skolen har i ansvar å oppdrive, hvor det nå er forventet at «norskfaget sammen med resten av skolen i Norge skal bygge en felles kunnskapsbase om samiske språk, kultur, historie og samfunnsforhold» (Johansen & Sollid, 2023, s. 55).

## 1.1 Problemstilling

I utarbeidelsen av dette masteroppgaveprosjektet har målet vært å gjennomføre en form for forskning som undersøker det samiske aspektet ute i skolen. Tidligere forskning på dette området har vært til stor inspirasjon for dette prosjektet og danner grunnmuren til vår studie. Vi ønsket å gjennomføre en metode som kunne si noe om læreres resonnementer omkring undervisning om samiske temaer, uten at de blir spurt om å redegjøre for sin undervisningspraksis eller «forsvare» deres didaktiske valg. Derfor har vårt metodiske arbeid tatt utgangspunkt i strategien «Tren Tanken» hvor deltakerne i prosjektet får mulighet til å komme med sine subjektive refleksjoner, uavhengig av deres undervisningspraksis. Dette prosjektet har i hensikt å undersøke hvordan lærere og lærerstudenter samtaler om og resonnerer omkring samiske temaer hentet fra læreplantekstene, og om det finnes noen

gjennomgående, bakenforliggende strukturer som kan forklare hvordan deltakergruppene samtaler om dette. Det er nærliggende å tro at det finnes et bredt spekter av forståelse rundt læreplanmålene og læreplantekstene som gjør at vi tror at det vil finnes ulike forståelser av samiske temaer. Dette prosjektet har i hensikt å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan samtaler norsklærere og norskstudenter omkring samiske temaer hentet fra Kunnskapsløftet 2020, og hvilke strukturer ligger bak forståelsen av temaene for deltakerne?*

Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet vil problemstillingen besvares i to analysedeler. Analysedel 1 tar for seg problemstillingens første ledd: hvordan norsklærere og norskstudenter samtaler omkring samiske temaer hentet fra Kunnskapsløftet 2020? Denne delen viser eksempler fra vårt datamateriale, som viser til deler av deltakernes samtaler om de samiske temaene fra Tren Tanken-oppgaven og hvordan disse temaene blir prioritert. Analysedel 2 presenterer funn i datamaterialet som belyser problemstillingens andre ledd: hvilke strukturer ligger bak forståelsen av temaene for deltakerne? I denne delen presenteres bakenforliggende strukturer som vi mener skimter gjennom samtalene sett i lys av deltakernes språkstrukturer.

## 1.2 Masteroppgavens struktur

Masteroppgaven starter med en presentasjon av bakgrunn for oppgaven og prosjektets problemstilling som utgjør kapittel 1. Kapittel 2 viser til rammene rundt temaet i denne masteroppgaven hvor noe teori og tidligere forskning blir presentert. Her legger vi frem den forskningen som har vært til inspirasjon for masteroppgaveprosjektet. Deretter introduserer vi metoden for arbeidet i kapittel 3 hvor det her redegjøres for metodiske, etiske valg og avgrensninger til datainnsamling og analysearbeid. I masteroppgavens siste kapitler vil vi presentere resultatene fra analysedel 1 og 2 samt drøfte de analytiske funnene. Til slutt avrunder vi prosjektet med en drøfting av avhandlingens analysefunn og metode, etterfulgt av en konklusjon i kapittel 7.

## 2. Bakgrunn og tidligere forskning

I denne delen trekker vi frem noen hovedpunkter som belyser oppgavens relevans og hvilke politiske og historiske strukturer som ligger til grunn for valg av tema og metode for oppgaven. I følgende del ønsker vi å peke på hvilken situasjon urfolket har i dagens samfunn

og hvilken rolle Norge har mot den samiske kulturen og det samiske folket. Videre ønsker vi å se på hvordan samiske perspektiver har preget de ulike læreplanene og hvordan LK20 forholder seg til dette i dag. Derfra presenterer vi noen perspektiver som belyser problematiske sider ved læreplaner og inkludering av samiske temaer, og tidligere studier på samiske temaer i skolen. Vi belyser også rapporter som viser til holdninger omkring den samiske kulturen.

## 2.1 Kunnskapsløftes læreplaner og samenes posisjoner

Den samiske befolkningen ble anerkjent som urfolk i Norge i 1987. Året etter ble det en tilføyelse i Grunnloven (1814) som sier, «Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan tryggje og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Grunnloven, 1814, §108). I 1998 undertegnet Norge Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter, hvor Staten forplikter seg til å verne om minoritetsgruppene i Norge slik at de er beskyttet mot diskriminering, og får bevare og utvikle sin kultur, sitt språk og samfunnsliv (Council of Europe, 1995). Kvener, jøder, skogfinner, rom og romani har status som nasjonale minoriteter i Norge og har dermed visse rettigheter etter Europarådets rammekonvensjon ble ratifisert. Samene har derimot særskilte rettigheter og krav etter signeringen av ILO-konvensjonen nr. 169 (1989, artikkel 2. 1) på grunn av deres status som urfolk/stammefolk i Norge. Både Grunnloven (1814) og ILO-konvensjonen (1989) tilsier at samene har rett til å uttrykke sin kultur, bevare og utvikle sitt språk og utfolde sitt samfunnsliv. Denne rett tilsier også statens plikter ovenfor den samiske urbefolkningen om «å sette i gang samordnet og systematisk virksomhet for å verne disse folks rettigheter og å garantere at deres integritet blir respektert» (ILO-konvensjon nr. 169, artikkel 2. 1, 1989). Samenes rettigheter tilsier og at de skal ha like gode muligheter til å skaffe seg utdanning som majoritetssamfunnet. For å sikre dette fastslår artikkel 27.1 i ILO-konvensjonen at utdanningsprogrammer og tilbud skal være i samråd med urfolket selv og skal innebære «deres historie, kunnskaper, teknologi, verdisystemer og deres sosiale, økonomiske og kulturelle ønskemål for øvrig» (ILO-konvensjonen, artikkel 27. 1, 1989). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa § 6-4 stadfester krav om at de ulike fagområdene skal inneholde samiske temaer, «Forskrifter om læreplanar etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda» (Opplæringslova, 1998, § 6).

Skolen er altså juridisk forpliktet til å gi tilstrekkelig med kunnskap om urbefolkningens liv, kultur, språk og historie i alle fag. Dette gjenspeiles i skolens styringsdokumenter som også har stor føringskraft på undervisningen og skolens praksiser. Samiske elever skal få undervisning om sitt opphav, sin kultur og historie enten på norsk eller på samisk. Grunnskoler i de samiske språkforvaltningsområdene forholder seg til både LK20 og den samiske læreplanen. Kunnskapsløftet Samisk (LK20S) er den læreplanen den samiske skolen følger, men også den norske skolen som har samiske elever. Denne læreplanen har tillagt fag med temaer forankret i samiske verdier, samisk språk, kultur og samfunnsliv, i tillegg til at den kan leses på de offisielle samiske språkene (Kunnskapsdepartementet, 2017, Samisk). Den samiske skolen skal tilse at elevene får opplæring med «basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til at den samiske skolen har fått en fullverdig læreplan, har samiske perspektiv fått høyere prioritering i majoritetsskolens læreplaner også. Samiske temaer har hatt en snever plass i den norske skolen helt til Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2020. Læreplanen sier nå at elever som ikke er samiske og/eller ikke bor i de forvaltningsområdene for samiske språk skal også ha opplæring og kunnskap om samiske temaer.

Læreplanen, LK20, sier at elever i den norske skolen også skal ha samiske temaer integrert i sin undervisning. Alle elevene i grunnskolen skal få «innsikt i det samiske urfolkets historie, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle læreplanverk siden Mønsterplan av 1974 har hatt en generell del som inneholder utdypinger av ulike sider ved skolen etter bestilling fra staten (Olsen & Andreassen, 2018, s. 5). Det er først ved Mønsterplan 74 vi ser at det er representasjoner av samiske temaer inkludert (Olsen, 2017a, s. 72). Overordnet del bygger på et felles verdigrunnlag som gjenspeiler hvilke samfunnsverdier skolen skal fremme, og hvilke sentrale elementer som fagplanene skal inneholde. Her står det blant annet at elevene skal utdannes til å bli demokratiske medborgere som ivaretar et bærekraftig samfunn og opprettholder et etisk grunnsyn om menneskeverd. Skolen har også ansvar for å gi opplæring om «mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Kunnskapsløftet (2020) har både i overordnet del og i de spesifikke fagplanene inkludert begreper som omhandler den samiske kulturen, historie og samfunnsliv. Motivasjonen er at: «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Flere hevder at LK20 bidrar til en bærekraftig urfolkspedagogikk som er essensiell for å sikre og bevare samiske perspektiv i

skolen og i samfunnet, i større grad enn tidligere læreplaner (Figenschou, Karlsen og Pedersen, 2023). Det betyr at alle elever i skolen skal ha innsikt i kultur og historie, og ha kjennskap til de tradisjonene og verdiene som er knyttet til Norges historiske kulturarv. Samiske perspektiver skal også gjelde i dagens flerkulturelle kontekst (Figenschou et.al, 2023, s. 19). Figenschou et.al. (2023) henviser til at det er behov for en urfolkspedagogikk i skolen som angår alle skoler, ikke bare den samiske skolen. Etter Kunnskapsløftet av 2020, tyder det på at det skal vektlegges undervisning for og av urfolk, og utdanningen har dermed et todelt oppdrag, hevder Figenschou et.al. (2023). Det todelte oppdraget viser seg i begrepet *indigenous education*, eller urfolkspedagogikk på norsk, hvor Ngai, Bæck og Paulsgaard (2015) sier:

Indigenous education includes teaching Indigenous youths to learn in their language and to be nurtured in their ancestral culture. Indigenous education also involves shifting the focus of non-Native educational institutions from assimilating Indigenous peoples to educating the whole society about Indigenous perspectives, cultures, histories, and people. (Ngai et al., 2017, s. 78).

Utdanningsprogrammer og institusjoner skal gi urfolk opplæring og undervisning innenfor deres rammer av kultur og språk, samt utdanne *alle* i urfolkspedagogikk. Andreassen og Olsen (2020) påpeker nettopp målet med kunnskap om samisk historie, kultur og samfunn, er «å øke og formilde kunnskap om samiske forhold blant befolkningen som sådan gjennom «majoritetsskolen» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18). For at nettopp dette skal bli en realitet i skolen, kreves det kunnskap og kompetanse innen urfolkstematikk hos *alle* lærere. Det krever også samiske perspektiver i skoleverket, noe som tidligere forskning hevder har vært marginalisert eller fraværende.

## 2.2 Tidligere forskning på urfolksperspektiv i skolen

I kapitlets følgende del ønsker vi å vise de studiene og den forskningen som er gjort som belyser noe om hvordan urfolksperspektiv er håndtert i skolen. Det er mye som tyder på at skolen er i en tidlig fase av å integrere urfolkstematikk. Samiske temaer er og har vært en del av undervisning en god stund, hvor disse studiene viser blant annet hvordan lærere og elever opplever urfolkstematikk i undervisning og hvordan samiske temaer blir representert i læremidler. Dette er noen av studiene i feltet som kan si noe om skolens praksiser og tradisjoner omkring urfolksperspektiver. Motivasjonen bak dette masteroppgaveprosjektet

ligger blant annet i disse studiene og hva denne forskningen kan si om urfolkstematikk i skolen.

### 2.2.1 Skole og samfunn i en indigeniseringsprosess

Skole og utdanning gjenspeiler på flere måter storsamfunnets utvikling av tanker og kunnskap. Styringsdokumenter og læreplaner er i større grad enn tidligere preget av en samisk revitalisering. Den stadige utviklingen av inkludering av samisk i samfunnet utgjør en særlig forskjell fra tidligere statsdrevet assimilering og mangel på annerkjennelse av et samisk urfolk. Styrkingen av samenes rettigheter er som tidligere nevnt forankret i ulike konvensjoner og lover, som Norge har ratifisert og derfor også er pliktige til å følge. Skolen er en sentral arena for store deler av gjennomføringen av statens politikk overfor samene, som også er forankret flere steder i Kunnskapsløftet av 2020. Olsen og Andreassen (2018) har i en tidligere studie kartlagt hvorvidt samiske temaer har blitt inkludert i læreplanverk gjennom historien og understreker hvordan læreplaner må ses i sammenheng med en overordnet samfunnskontekst. Ved at det er et økt fokus på samiske perspektiver i skoleverket vil dette kunne si noe om samfunnets utvikling mot revitalisering, som kan peke mot en indigeniseringsprosess «Derfor er læreplanen også en politisk tekst som uttrykker hva den norske staten vil oppnå gjennom skolen, samt hva skolen sitt verdigrunnlag skal være. Med skifte i læreplan uttrykkes også skifte av eller dreining i politikk» (Olsen & Andreassen, 2018, s. 3).

Olsen (2017a) har i en annen studie undersøkt lærebokprestasjoner, der han har analysert hvordan assimileringspolitikken blir presentert i et utvalg lærebøker (Olsen, 2017a, s. 71). Bakgrunnen for studien bygger på at: «[...] textbooks tend to downplay the conflict dimensions of the relationship between states and indigenous people» (Olsen, 2017a, s. 72). Studien ser lærebøker i forhold til søken etter å forankre de politiske og sosiale normene i et samfunn, og viser til de tre hovedtilnærmingene til representasjon av urfolksstudier, fravær, inkludering og indigenisering (Olsen, 2017a, s. 71 – 72). Både studien til Olsen & Andreassen (2018) og Olsen (2017a) viser til en særlig utvikling av en stadig inkludering av samiske perspektiver i skolens læreplaner og lærebøker.

Fravær viser til hvordan urfolk og problemstillinger knyttet til samiske perspektiver utelates mer eller mindre med vilje i lærebokprestasjoner, og dette preger etterkrigstiden i både læreverk og lærebøker (Olsen et al., 2017b, s. 4). Det er først med Mønsterplanen av 1974 at vi ser representasjoner fra inkludering, som også favner M87, L97 og K06. Olsen (2017a) forklarer denne tilnærmingen som: «[...] adding smaller or bigger parts on indigenous

peoples and issues, but from a majority perspective» (Olsen, 2017a, s. 72). Fra M74 og frem til K06 har den skolepolitiske håndteringa av samiske temaer preget inkludering, i både læreplanverk og i lærebøker. Til tross for den stadige inkluderingen av samiske perspektiver er dette gjort på majoritetssamfunnets premisser.

Den tredje og siste tilnærmingen som viser til en bredere representasjon av urfolksstudier i læreplan og lærebøker er indigenisering. Indigenisering skiller seg fra inkludering ved at representasjonene i større grad tilfører et urfolksperspektiv (Olsen, 2017a, s. 72). Indigenisering kan forstås som et skifte i politikken, der kunnskap om samiske temaer og urfolkstematikk nå skal bli forstått som en selvfølgelighet i skole og utdanning og at det skal bli «allmenn kunnskap» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 20).

Veien mot indigenisering krever at lærere bør «etterstrebe å gjenkjenne og skjønne samiske perspektiver, samt å unngå ulike varianter av andregjøring eller «vi og de andre» -tenkning» (Olsen et.al., 2017b, s. 10). Dersom urfolksperspektiver ikke representeres i en utdanningskontekst, kan formidlingen av urfolkstematikk i læreplaner, lærebøker og undervisning «[...] være utforma og iverksatt på det hvite majoritetssamfunnets premisser (Olsen et.al., 2017b, s. 10). Whitestreaming kan derfor være særlig utfordrende ved at samene ikke får medvirke i formidlingen av egne perspektiver om kultur, språk og identiteter.

I forlengelse av whitestreaming kan et slikt majoritetsperspektiv skape forestillinger om hvem som tilhører majoriteten og hvem som tilhører minoriteten. Figschou et.al (2023) hevder at

[...] alle tar med seg sin stedlige tilhørighet og sin kulturelle bakgrunn inn i klasserommene. I disse mangfoldsmøtene skapes kunnskap, men ulikhetene og mangfoldet kan også bidra til et høyt konfliktnivå. Disse konfliktene er gjerne knyttet til forståelser av hvem er «vi» og hvem som er «de andre» (Figschou et.al, 2023, s. 54).

Opplevelsen av *vi* og *de andre* beskrives ofte som andregjøring, som er fra det engelske begrepet «othering». Canales (2000) er blant mange som forsøker å definere begrepet andregjøring, hvor hun i hennes artikkel beskriver det som «how we engage with those perceived as different from self – as Other. This process of engagement is termed Othering» (Canales, 2000, s. 16). Canales (2000) beskrivelse av andregjøring henviser til at det er en måte å interagere med mennesker på i prosessen av å forstå seg selv, og det er denne forståelsen som ligger til grunn for begrepet andregjøring i denne avhandlingen. Det betyr dermed at andregjøring bidrar ofte til marginalisering, eksotifisering og stereotypisering av



grupper mye fordi det er majoritetssamfunnet som besitter definisjonsmakten. På denne måten opprettholdes det et *vi* og *de andre* som bidrar til å distansere to grupper, gjerne majoritetsgruppen og minoritetsgruppen.

Andreassen og Olsen (2020) hevder at det kreves et skifte sett i et utdanningsperspektiv, men også i et samfunnsperspektiv, der hvor skolen kan bidra i en dekoloniseringsprosess: «Dekolonisering krever et endret utdanningssystem som virker til beste for urfolk og minoriteter, der verken praksis eller ideologi er utviklet ut fra en majoritetstankegang» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 19). Videre hevder de at å ha et kritisk blick på hvordan skolen og utdanningsinstitusjoner bærer med seg kolonihistorien, vil det være åpent for å gjøre de endringene som trengs. På denne måten kan samiske barn og unge lære seg samiske språk og samisk kultur, samtidig som elever fra majoritetsbefolkningen også lærer om disse elementene. Et behov for en slik endring, krever også endringskompetanse, men ikke minst forskning på området.

### 2.2.3 Tidligere studier

Den stadige integreringen av urfolksperspektivet i styringsdokumenter, som gjerne blir omtalt som indigenisering, har vært utgangspunktet til flere studier. Evju og Olsen (2022) retter blant annet søkelyset mot lærernes posisjon i den stadige integreringen av samiske temaer i læreplaner. Studien tar for seg betydningen av kompetanse og urfolksperspektiv for et inkluderende klasserom. Det er lærernes erfaringer med å undervise i samiske temaer i skolen, som utgjør studiens datamateriale innhentet fra intervjuer fra lærere fra seks ulike skoler i både Nord- og Øst-Norge. Studien viser blant annet at «det fortsatt trengs et kompetanseløft på undervisninga om identitet og holdninger, og at det er behov for å styrke både innhold i og tilnærming til temaene» (Evju & Olsen, 2022, s. 230). Evju og Olsen viser i sin empiri at det er behov for et kompetanseløft blant lærerne i skolen, for å kunne styrke det faglige innholdet og tilnærmingene til de samiske temaene i læreplan. Likevel presiseres lærernes særlige rolle for å: «iverksette forpliktelsene i læreplanverket» (Evju & Olsen, 2022, s. 230).

Lærernes kompetanse og perspektiver på undervisning om samiske temaer, spiller en sentral rolle for hvorvidt elever fra majoritetsbefolkningen møter samiske temaer i skolen. Lærerne har et ansvar for å integrere temaer om samisk kultur og samfunn i sin undervisning, men læremidler har en helt vesentlig plass i både planlegging og gjennomføring av undervisning. Det blir dermed hensiktsmessig å avdekke hvilke temaer lærebøkene representerer. Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) gjorde i sin forskning en dokumentanalyse av trykte og digitale læremidler for ungdomstrinnet og videregående

opplæring i fagene samfunnsfag og religions- og livssynsfag, hvor de undersøkte hvorvidt læremidlene omtaler ulike minoritetsgrupper. De tok for seg ulike læremidler og kartla hvordan urfolk og nasjonale minoriteter er beskrevet, i tillegg til at de så på hvordan blant annet innvandring og flerkulturelle samfunn, og radikaliseringsprosesser er behandlet i læremidlene. I tillegg til kartleggingsdataen, gjorde de intervjuer av til sammen 45 lærere og elever på ulike ungdomsskoler i Oslo og Rogaland hvor de undersøkte hvordan de opplevde læremidlene og håndteringen av tematikken i undervisningen (Midtbøen et.al. 2014). Midtbøens et al. (2014) studie tar for seg minoritetsbegrepet i en videre forstand enn det som er relevant for denne masteroppgaven, og vi vil kun se på funn som er gjort i sammenheng med samiske temaer. Noe av det mest påfallende i denne studien er der dataanalysen av læremidlene viser at de eldre, norske minoritetene ikke ses i sammenheng med det mangfoldige og flerkulturelle Norge, og at de får marginal plass i lærebøkene. En flerkulturell pedagogikk med et fokus på interkulturell kompetanse blir fremhevet, men den samiske urbefolkningen ses ikke i denne diskursen. Lærebøkene legger vekt på historiske hendelser og fortiden, men har liten vekt på nåtidens utfordringer som samer og nasjonale minoriteter møter. I tillegg er det påfallende at det er samene og jødene som preger lærebøkene når det er snakk om fornorskingspolitikken. De nasjonale minoritetsgruppene blir ikke nevnt i denne sammenheng, til tross for at mange av disse gruppene var minst like påvirket av fornorskingen som samene, for ikke å snakke om konsekvensene og etterdønningene etter denne fornorskningstiden. Midtbøen et.al. (2014) undersøkte også læreres og elevers opplevelser av læremidlene gjennom fokusgrupper og intervjuer, hvor de stort sett konkluderer med at tematikk om samene og de nasjonale minoritetsgruppene er fjernt fra elevenes virkelighetsoppfatning. Elevene har svært lav interesse av å lære om minoriteter og lærerne uttrykker at denne tematikken oppleves som irrelevant i deres situasjon, rapporterer Midtbøen et.al. (2014) videre i sin studie.

Pedersen (2023) undersøkte læreres egne vurderinger av å undervise i samiske temaer i samfunnsfag. Gjennom kvalitative intervjuer av ulike samfunnsfaglærere i Troms og Finnmark-området, og Vestfold og Telemark, hevder Pedersen (2023) at det er en vesentlig forskjell mellom lærerne i nord og sør på hvordan de vektlegger samiske temaer inn i samfunnsfagundervisningen. I sin studie undersøkte han fire fokusspørsmål knyttet til undervisning om samiske temaer: målsetninger lærerne har for undervisning om samiske temaer, hvordan de integrerer samiske emner i faget, hvordan de markerer samenes nasjonaldag og hvordan de trekker samisk innhold inn i tverrfaglig arbeid (Pedersen, 2023, s. 261). Funnene i denne studien er svært interessante nettopp på grunn av de forskjellene

Pedersen (2023) fant mellom lærerne i nord og sør. Den mest naturlige forskjellen er skillet mellom tilgang på ressurser. Lærerne i nord hadde stort utbytte av lokalmiljøet som er nært knyttet til den samiske kulturen, i tillegg til at lærerne opplevde det som naturlig å undervise om samisk historie, kultur og samfunn ettersom mange av elevene deres er av samisk opphav. Disse lærerne sa at de ønsket å inkludere det samiske i undervisningen slik at dette ble allment for elevene, og for å ikke fremstille den samiske historien og kulturen som tilhørende noen «andre». De ønsket å fremstille mangfoldet i det samiske også for å unngå eksotifisering og stereotypisering, og derfor var også markeringen av 6. februar viktig for skolene i nord. Her jobber alle lærerne sammen om markeringen slik at den ble mest mulig representativ. Noen av skolene i sør hadde også en lignende markering av den samiske nasjonaldagen, men ikke alle. De skolene som markerte dagen, jobbet gjerne tverrfaglig med ulike opplegg i fagene. En av skolene i sør leste en roman skrevet av en samisk forfatter som lærerne mente kunne brukes både til undervisning om den samiske historie og kulturen, men i reflekterende arbeid med identitet og annerledeshet. Lærerne i sør uttrykte at de var redde for å trå feil når de underviste om samiske temaer. De forklarte at det samiske ofte kunne blir negativt fokusert, hvor man ser på samene som offer. De ytret at de ikke hadde den nødvendige kunnskapen for å kunne på rett vis representere samiske temaer, og holdt seg derfor til «det sikre» (Pedersen, 2023). Lærerne i sør ga også uttrykk for at det ikke var stort fokus på å undervise om samiske temaer isolert, men at de prøvde å implisere samiske perspektiver i andre temaer. De begrunnet en mer indirekte undervisning av samiske emner fordi tematikken føles lite relevant i skolehverdagen nettopp på grunn av den kulturelle og geografiske konteksten (Pedersen, 2023, s. 261 – 269).

Pedersen (2023) konkluderer med at lærernes vektlegging av samiske temaer i undervisning avhenger av skolens geografiske og kulturelle tilknytning til samisk, som ser ut til å overgå læreplanens føringer, til tross for Kunnskapsløftets (2020) eksplisitte vektlegging av samisk innhold i undervisningen. Samiske temaer ble snevert representert i sørskolene, men skyldes lærernes kompetanse og lave selvtillit på området, i tillegg til at de ønsket å fokusere på tematikk som elevene opplever som relevant og engasjerende. Foreløpig er samiske temaer ikke av denne sort på disse skolene, uttrykker sørskolelærerne. Nordskolelærerne opplevde at de har en mer naturlig implementering av samisk innhold i sin undervisning, men selv disse lærerne uttrykker manglende kunnskap og kompetanse innen det historiske aspektet ved det samiske (Pedersen, 2023). Figenschou et.al. (2023) forklarer at disse tendensene ses jevnt over innen utdanning.

Praksiser hos barnehager og skoler skaper inntrykk av samiske perspektiver som noe homogent, og fører til at lærere ender opp med å representere stereotypier (Figenschou et.al., 2023, s. 56 – 57). Hun presiserer at det kan være flere grunner til denne generaliseringen av samisk, men at det ofte viser seg å være mangel på kunnskap, erfaring, kompetanse og en viss «berøringsangst for det samiske» (Figenschou et.al., 2023, s. 57). Andreassen og Olsen (2020) hevder at med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 og dens tydelige vektlegging av eksplisitt undervisning om urfolkets historie, samfunnsliv og rettigheter, samt samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), er skolen på vei inn i en indigeniseringsprosess (Andreassen & Olsen, 2020, s. 20). Pedersens (2023) studie belyser, derimot, at dersom ikke Kunnskapsløftets læreplaner blir fulgt, sett i lys av samiske perspektiver, er det ingenting som tyder på at det skjer en indigenisering i klasserommet (Pedersen, 2023, s. 270). Det kan dermed tyde på at det er et tolkningsrom mellom læreplanene og lærernes klasseromspraksis, hvilken tematikk som får plass i undervisningen og ikke, og på hvilken måte. Det kan tyde på at dette skyldes manglende kompetanse og selvtillit hos lærere, lav interesse hos elevene, men også strukturer i samfunnet som i lang tid har lagt føringer på menneskers holdninger til det samiske urfolket. Hvordan disse strukturene kommer til uttrykk er dermed svært interessant å undersøke.

#### 2.2.4 Situasjonen i dag

Norges Institusjon for Menneskerettigheter publiserte 26.august 2022 en omfattende undersøkelse omkring holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge, hvor de kartla hvilke faktorer som skyldes hets og diskriminering av urbefolkning og minoriteter (NIM, 2022). I denne rapporten viser de at det er manglende kunnskap og negative holdninger til samer og nasjonale minoriteter som bidrar til fordommer, stereotypier, hets/hatprat, diskriminering mot den samiske urbefolkningen og de nasjonale minoritetene i Norge. Dette gjelder mange i befolkningen, og tallene viser at dette forekommer oftere lenger nord (NIM, 2022). NIM ønsker gjennom sin rapport å belyse dette som et samfunnsproblem, og viser at det trengs aktive tiltak for å ivareta disse gruppens interesser i samfunnet og bevare deres rettigheter. Øverst på listen over anbefalinger av tiltak til regjeringen skriver NIM at det trengs et nasjonalt kompetanseløft hos alle lærere og lærerutdanninger (NIM, 2022, s. 13). Rapporten sier at mange ikke ønsker å gjøre hatefulle ytringer eller diskriminere disse gruppene på noen måte, men at mangel på kunnskap om samer og de nasjonale minoritetene bidrar til fordommer og stereotypisering, og at dette er en indirekte pådriver til hets og diskriminering. Undersøkelsen viser at mange i befolkningen oppgir at de har liten kjennskap

til samer og nasjonale minoriteter fra skolen: «Tre av fire oppgir at de har lite eller ingen kunnskap om kvener/norskfinner, skogfinner, romer og romani/tatere i dag, mens en tredjedel oppgir det samme om samer og jøder» (s. 9). Respondentene ble også spurt om de hadde lest, sett eller hørt om de respektive gruppene i media, og NIM viser til høye tall på negativ fremstilling av gruppene i nyhetsbildet, hvor dette tallet er høyest i Nord-Norge (s. 9). Kunnskapsmangel og den negative mediefremstillingen av gruppene viser seg gjennom holdninger. Resultatene viser at mange har en negativ innstilling og holdning til gruppene, men viser også til at det var respondenter som opplevde at andre mennesker i befolkningen også har negative holdninger til samer og de nasjonale minoritetsgruppene. En del respondenter i studien støtter stereotypiske utsagn og forestillinger om samer og minoritetsgrupper, og det framgår at dette bunner i lav kunnskap om gruppene. Mange av respondentene «prøver til en viss grad å unngå å ha negative holdninger til minoriteter fordi det er viktig for dem personlig» (s. 10). NIM ønsker at funnene i rapporten håndteres som et samfunnsproblem, og på grunn av samens status som urfolk og de respektive gruppene som er nevnt er nasjonale minoriteter, har staten etter ILO-konvensjonen nr. 169 (1989) og Europarådets rammekonvensjoner av 1995, og riktig nok Grunnloven av §108, plikt til å igangsette tiltak. NIMs anbefalinger om et nasjonalt kompetanseløft innen utdanning er et av tiltakene som bør prioriteres høyt, fordi «forskning tyder på at fordommer er en av flere årsaker til diskriminering og hatprat, og at tiltak for å forbedre kontakt, kunnskap og holdninger kan bidra til å redusere problemet» (s.7).

### 3. Metode

Vårt formål med denne avhandlingen er å undersøke hvordan norsklærere og norskstudenter samtaler omkring samiske temaer og det er i denne masteroppgaven nyttig å benytte en metode som fremmer både resonering, refleksjon og samtale mellom deltakerne. Vi benyttet derfor de utforskende, metakognitive undervisningsstrategiene, «Tren Tanken» som utgangspunkt for vårt metodiske arbeid. Deretter gjør vi en tematisk analyse av innhentet datamaterialet. Dette kapittelet vil presentere metoden som er valgt og de analytiske tilnærmingene som er brukt, og begrunne hvorfor de er egnet for denne undersøkelsen. Videre beskriver vi datainnsamlingen, deltakerne i prosjektet og de valgene og avgrensningene som er gjort i henhold til etiske vurderinger. I tillegg forklarer vi bearbeidelsen av datamaterialet.

### 3.1 Tren tanken

Tren tanken (heretter omtalt som TT) er et pedagogisk verktøy og læringsform, satt sammen av ulike strategier som skal stimulere til læring gjennom samtale og aktiv deltakelse. I vårt masteroppgaveprosjekt heller metoden mot et forskningsbasert perspektiv og verktøy for å stimulere til samtale og begrepsutredning, snarere enn det pedagogiske. Det forskningsbaserte perspektivet viser seg i oppgavens utforming da det er nærliggende å tro at deltakerne allerede har vesentlige kunnskaper og forståelser av temaene vi presenterer i oppgaven. Hensikten med å bruke denne metoden er for å stimulere til samtaler og refleksjoner mellom deltakerne, ikke med hensikt om å belære deltakerne med ny kunnskap. Metoden legger opp til resonnementer, refleksjon og samtale mellom deltakerne, uten at den legger for store føringer på dette. TT er heller ikke bare én metode, men består av en rekke ulike strategier (Bjørshol & Nolet, 2021). De utforskende metakognitive undervisningsstrategiene er gjerne gruppeoppgaver, konstruert slik at:

[...] deltakerne med nødvendighet må «hente frem» og ta utgangspunkt i den kunnskap de allerede besitter. Den etablerte kunnskap som nøstes opp gjennom gruppediskusjonene, fungerer som et råstoff som må bearbeides for å nå frem til den kunnskap og innsikt som er nødvendig for å løse gruppeoppgavene. (Eide, 2003, s. 4).

Ved at deltakerne sammen skal finne en løsning på oppgaven, blir de «tvunget til å reflektere over og målbære egne meninger og holdninger» (Nolet, 2015, s. 236). Selv om gruppeoppgavene gjerne gir stor plass til refleksjoner, er oppgavene utformet slik at det er tydelige rammer for hvordan oppgaven skal løses. TT-oppgaver har sjeldent fasitsvar og deltakerne velger ofte ulike fremgangsmåter for å besvare oppgavene, som ofte resulterer til ulike løsninger og svar på oppgaven (Eide, 2003, s. 4). Bjørshol og Nolet (2021) understreker at det ikke nødvendigvis er strategien som skaper TT, men snarere «framgangsmåten og i hvilken sammenheng strategiene blir brukt» (Bjørshol & Nolet, 2021). TT-strategiene er satt sammen av ulike deler som inviterer til at flere kan bidra til problemløsingen, hvor det er gjennomførelsen og ikke resultatet som er hensiktsmessig. De ulike TT-strategiene følger gjerne det samme mønsteret gjennom fire ulike punkter, som også har blitt gjort i dette prosjektet. Det er likevel blitt gjort noen få tilpasninger i gjennomførelsen for å tilpasse strategien mot lærere fremfor elever, som er det opprinnelige utgangspunktet. I likhet med den opprinnelige fremgangsmåten for de generelle TT-strategiene, introduserte vi et TT-opppdrag for deltakerne; se vedlegg 3. Alle deltakerne i dette prosjektet fikk utdelt det samme TT-

oppdraget, som også er i overenstemmelse med den opprinnelige fremgangsmåten. TT-strategiene etterlyser at deltakerne er i grupper på tre, som også delvis preger vårt datamateriale med to grupper med tre deltakere og en gruppe med fire deltakere. I henhold til den opprinnelige fremgangsmåten skal deltakerne få en avmålt mengde tid til å løse oppgaven, hvor det anbefales et tidsomfang mellom 10 minutter og en halv time. Det ble ikke avmålt en bestemt mengde tid til deltakerne ved gjennomføring av gruppeoppgaven, men tidsomfanget for hver gruppe er i overenstemmelse med anbefalingene. Vi selv tok svært liten, eller ingen, del av deltakernes løsning av gruppeoppgaven. TT-strategien etterlyser en plenumsdebatt i etterkant av oppdraget, for å gi et større innblikk i hvordan deltakerne klarte å løse uenigheter og læringsutbyttet til deltakerne. Plenumsdebatten var noe vi valgte å utelate i gjennomføringen, fordi dette ikke er relevant for vårt prosjekt.

TT-strategien som utgjør utgangspunktet for innhenting av datamaterialet i dette masteroppgaveprosjekt, er en strategi kalt «Rangering». Oppdraget går ut på at deltakerne, ut ifra en problemstilling, skal rangere ni begreper fra 1 – 9, der 1 er viktigst og 9 er mindre viktig. Deltakerne skal se temaene i forhold til hverandre og problemstillingen må bearbeides gruppevis. Hvert tema står i hver sin individuelle rute, i en tilfeldig rekkefølge. For hånd skal deltakerne skrive inn rangeringene med tall i rutene underveis i oppdraget. Det vil være deltakernes kunnskaper, resonnementer og refleksjoner, samt forståelsen av temaene som vil være grunnlaget for rangeringen. Hva slags temaer som preger TT-oppdraget er betinget problemstillingen som er gitt i oppgaveteksten, og kan derfor variere fra oppdrag til oppdrag. I vår studie er begrepene i TT-oppgaven hentet fra LK20 og behandler samiske temaer. Etter en etisk vurdering har vi gått bort fra å kalle det begreper, og omtaler dette heller som temaer. Vurderingen er gjort med hensyn til det mangfoldige og komplekse som ligger bak hvert enkelt tema, som vi ikke ønsker å marginalisere ved å kalle dette for begreper som viser til mer avgrensede forestillinger.

### 3.1.1 Temaer fra LK20 i «Tren Tanken»-oppgaven

I utarbeidelsen av TT-oppgaven var det nødvendig å formulere temaer som skulle være med i oppgavearket. Temaene i oppgaven representerer urfolkstematikk i læreplanen og vi har valgt å kalle disse for samiske temaer. For å finne samiske temaer gikk vi strategisk gjennom læreplanteksten både i overordnet del og i læreplanen i norsk (NOR01-06). Læreplanen har noen kompetansemål som eksplisitt nevner samisk, men den har også tekst som indirekte sier noe om samisk tematikk. Læreplanteksten er i dette arbeidet tolket av oss hvor vi har på

bakgrunn av vår lesning formulert temaer som skal stå i TT-oppgaven. Hvordan temaene er utformet er gjort rede for i dette delkapitlet.

TT-strategien vi har valgt, rangering, krever minst ni temaer for at oppgaven skal være fullstendig. I utformingen av TT-oppgaven har vi hentet ni temaer fra Kunnskapsløftets læreplaner (2020) som omhandler samiske temaer: samisk litteratur, samenes naturforståelse, samisk språk, samisk identitet, samiske stedsnavn og områder, samisk historie, samisk levesett, undertrykkelse av den samiske befolkningen og holdninger til den samiske kulturen. Dette er temaer som både finnes i overordnet del av læreplanen, og som eksplisitt er nevnt i kompetansemål fra læreplanen i norsk (NOR01-06). I tillegg er disse temaene også formulert ut ifra de kompetansemålene hvor samiske temaer er implisitt integrert, og den teksten som vi mener indirekte sier noe om det samiske i læreplanen. Temaene som er tatt med i TT-oppgaven utgjør mange aspekter ved undervisning om samisk historie, kultur og samfunn, men dekker naturligvis ikke hele spekteret av samiske temaer. Samisk kultur, natur, religion, liv og identitet blant annet, har et stort omfang av muligheter i undervisning, og det vil derfor være nærmest umulig å få med alt i kun ni ord og temaer. Temaene som er valgt ut til dette prosjektet er tenkt at skal dekke mye av urfolkstematikk som vi mener LK20 pålegger undervisningen. Hvordan deltakerne tolker disse temaene er individuelt, og det er hvilken forståelse deltakerne iletter temaene som ligger til grunn for refleksjonene i TT-oppgaven.

*Samisk litteratur* er ett av temaene vi har valgt å ta med i TT-oppgaven fordi dette blir eksplisitt nevnt i to kompetansemål i læreplanen i norsk (NOR01-06). Kompetansemål etter 7.trinn sier at elevene skal «Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, NOR01-06). Kompetansemål hentet fra etter 10.trinn er formulert slik; «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, NOR01-06). Begge kompetansemålene sier noe om litteratur som ressurs og innhold i undervisningen, men de sier også noe om hvordan litteraturen skal håndteres. Elevene skal dermed lese tekster skrevet av samiske forfattere og samtale og reflektere over denne litteraturen. Sametingets definisjon på samisk litteratur er «bøker som opprinnelig er skrevet på samisk, uavhengig av innhold. Samisk litteratur er også dekkende for samiske forfattere som produserer på majoritetsspråk, med tematikk som er dekkende for kvalitativ, god samisk litteratur» (Sametinget, 2018, pkt. 2.2), og er slik vi også forstår *samisk litteratur* i denne sammenheng. På grunn av de kompetansemålene der *samisk* står eksplisitt i teksten, kan *samisk litteratur* også indirekte leses flere steder i LK20. Det står blant annet at «Faget skal gi elevene tilgang til kulturens



tekster, sjangre og språklig mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier). Karlsen (2023) poengterer at det skal være like naturlig å lese samisk litteratur som det er å lese norsk litteratur i skolen (Karlsen, 2023, s. 235). Det kan derfor argumenteres for at «kulturens tekster» innlemmer både norske og samiske tekster, og er grunnlaget for at *samisk litteratur* er med som et tema i denne sammenheng. Det står også at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier).

I overordnet del av LK20 står det også at menneskenes levesett gir konsekvenser for jorda, både lokalt, regionalt og globalt, og er grunnen til at vi har valgt å ta med *samenes naturforståelse* som ett av temaene i TT-oppgaven. Ett av de tverrfaglige temaene i LK20 er «Bærekraftig utvikling» som understreker skolens særlige ansvar for å utdanne elevene til å «ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Tverrfaglige temaer). Samene har tradisjonelt sett levd i et nært forhold til naturen; gjennom for eksempel samenes førkristne religion, naturguddommer og riter, men også deres livnæring og samfunnsliv som reindrift og sjøliv (Hætta, 2002, s. 61 – 82). Vi forstår samisk naturforståelse som noe som henger tett sammen med samisk historie, kultur, samfunn og rettigheter, og er grunnen til at dette er et tema i refleksjonsoppgaven.

Læreplanen sier at norskfaget skal «gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier). LK20 nevner ikke samiske språk direkte i denne teksten, men det kan tyde på at samiske språk ligger i henvisningen til «språk- og kulturarven». Læreplanen i norsk har riktig nok også indirekte henvisninger til språk i Norge gjennom kompetansemålene. Et kompetansemål hentet fra etter 10. trinn sier at elevene skal lære om den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk, samt «reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, NOR01-06). Et annet kompetansemål, hentet fra etter 10. trinn, sier også at elever skal reflektere over holdninger til ulike språk i Norge (NOR01-06). LK20 stadfester at i Norge «er norsk og de samiske språkene sør-, -lule- og nordsamisk likeverdige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del). På grunn av at læreplanteeksten påpeker dette faktum, vil samisk språk derfor finnes implisitt i disse kompetansemålene slik vi tolker det. Vi har valgt å ta med *samisk språk* i TT-oppgaven på bakgrunn av nettopp dette. I «Fagets relevans og sentrale verdier» står det og at i faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier). Læreplanteeksten sier

også at språk og identitet skal dyrkes innenfor et inkluderende fellesskap «der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier). Det er en tett sammenheng mellom språk og identitet hvor språklæring har en særskilt plass i norskfaget. Språklæring angår ikke bare det norske språket, men naturligvis og de samiske språkene. Derfor vil vi gi plass til temaet *samisk identitet* i vårt prosjekt som tilsier at språk er nært knyttet til identitetsdanning.

Sett i sammenheng med samiske språk poengterer læreplanen i norsk at elevene skal lære om «hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene uttales» (Kunnskapsdepartementet, 2019, kompetansemål etter 7.trinn NOR01-06). Dette kompetansemålet etterspør en praktisk tilnærming til de samiske språkene, men det nevner også stedsnavn og personnavn. Teksten indikerer at det er snakk om *samiske* steds- og personnavn, selv om dette ikke sies direkte. Derfor vil vi påstå at det er naturlig å undervise om forvaltningsområder for samiske språk samt territorium og områder for den samiske kulturen. På grunn av dette tolkningsrommet har vi valgt å ta med *samiske stedsnavn og områder* i refleksjonsoppgaven. Dette temaet er tatt med i TT-oppgaven nettopp fordi det er nevnt eksplisitt i læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2017, NOR01-06), men det er også med på å bygge opp en mer mangfoldig, samisk identitet for norske elever, slik Kleemann hevder (2023, s. 276 – 277). Gjennom arbeid med stedsnavn og bruk av samisk i det offentlige, vil man kunne fremme det flerkulturelle og flernasjonale ved Norge som er fysisk synlig (Kleemann, 2023, s. 277). Samiske stedsnavn og språk kan gi muligheter i norskfaglig sammenheng ved å se betydningen mellom språkene i Norge og hva stedsnavn har å si for samfunn, historien og menneskene som bor der. «Nasjonal identitet og et språks grenser er politikk og ideologi, men det er også litterasitet» (Kleemann, 2023, s. 277). Figenschou et.al underbygger undervisning om dette temaet på bakgrunn av dets relevans i en sosiokulturell sammenheng og et positivt syn på flerspråklighet og samisk identitet (2023, s. 276). Å lære om stedsnavn handler om mye mer enn å bare lese navnet, men at man lærer om stedes bakgrunn og historie fordi det kan gi informasjon om dets befolkning og deres levesett, hevder Kleemann (2023, s. 279).

I Opplæringens verdigrunnlag står det at «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Opplæringens verdigrunnlag). Samisk historie og samisk samfunnsliv skal på bakgrunn av dette inkluderes i undervisningen, derfor har *samisk historie* og *samisk levesett* også fått plass i TT-oppgaven. Disse to temaene kan ses i nær sammenheng fordi Overordnet del sier også at vi har en felles kulturarv som har utviklet seg gjennom

tidene, men at den skal «forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del). LK20 sier og at elevene skal lære om det samiske mangfoldet og variasjoner innenfor samisk kultur og samfunn med felles utdanningspraksis som bidrar til inkludering og samhold. Kunnskap om ulike kulturelle uttrykk og tradisjoner om minoritetssamfunnet bidrar til bevissthet og aksept fra majoritetsperspektivet, og er en del av demokratiopplæringen (Kunnskapsløftet, 2017, Overordnet del).

Samisk leveste og kultur kan ses igjennom et historisk perspektiv hvor historiske begivenheter kan forklare samfunnsliv vi ser den dag i dag. Vi har valgt å kalle en rute i TT-oppgaven for *undertrykkelse av den samiske befolkningen*. Vi har valgt dette temaet og denne formuleringen fordi LK20 ber om undervisning som belyser «Likeverd og likestilling» (Overordnet del, 2017, Menneskeverdet) Læreplankteksten sier at dette er «verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del). Fornorskingspolitikken og assimilering er en stor del av norsk og samisk historie og kan på mange måter forklare dagsaktuelle problemstillinger som preger samfunnet og skolen.

Det siste temaet vi har valgt å ta med i TT-oppgaven er *holdninger til den samiske kulturen*. LK20 henviser til formålsparagrafen og deres formulering av menneskeverdets ukrenkelighet og viktigheten av en demokratisk opplæring som vektlegger universelle verdier. Ifølge læreplanens overordnede del, Demokrati og medvirkning, skal alle lærere, elever og andre i skolefellesskapet tilegne seg bevissthet omkring både minoritets- og majoritetsperspektivet: «Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del). Tidligere mønsterplaner og læreplaner har ikke hatt lignende fokus på urfolk og nasjonale minoriteter slik LK20 nå pålegger undervisningen. Det kan derfor tyde på at det er snakk om en fokusendring samt en holdningsendring i skolen – for elever, men også hos lærere. *Holdninger til den samiske kulturen* er derfor tatt med i rangeringsoppgaven som et eget tema og henviser til denne utviklingen i Kunnskapsløftet av 2020. Dette temaet er tett knyttet opp mot sosiokulturelle og samfunnsaktuelle strukturer, politikk og ideologi og er relevant i flere skolefag. Det er likevel tatt med i TT-oppgaven på bakgrunn av norskfagets særskilte oppdrag til danning og kritisk literacy. Kritisk tenking og etisk bevissthet er presentert som et av kjerneelementene i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del). Kritisk tilnærming til tekst i norskfaget handler om å kunne se tekst i kontekst og å kunne stille utforskende og kritiske spørsmål hevder Juuhl og Skjelbred i Kunnskapsgrunnlag for

kvalitetskriterium i norsk (2021, s. 61 – 62). De skriver at literacy skal bidra til at elevene får det de har kalt tilegnelseskompetanse, og at dette er i skolens dannelsesmandat (Juuhl & Skjelbred, 2021, s. 61 – 62). Arbeid med tekstkompetanse handler om mer enn lese- og skrivekyndighet, men dreier rundt elevenes muligheter i samfunnet som fremtidige medborgere. Derfor er aktivt arbeid med kritisk literacy essensielt i dannelsesarbeid, slik at elevene evner å oppdage samfunnsstrukturer og politiske ideologier i et utvidet tekstbegrep, samt å «gjer dei i stand til å analysere, vurdere og utfordre budskap i ulike typar tekstar» (Juuhl & Skjelbred, 2021, s. 62). Denne forståelsen av kritisk literacy mener vi er nyttig i undervisning om *holdninger til den samiske kulturen*.

### 3.1.2 Beskrivelse av datainnsamling

Gjennom mail og per telefon til rektorer på ulike skoler, kom vi i kontakt med lærere som ønsket å delta i prosjektet, både fra en ungdomsskole på Sør- og Østlandet og en videregående skole i Nord-Norge. Studentene som deltok befant seg på en høyskole også på Sør- og Østlandet, og vi fikk kontakt med studentene via høyskolen. Vi avtalte tidspunkt og sted for å avholde prosjektet, hvor vi fysisk møtte deltakerne fra sør på skolene. Deltakerne i nord fikk avholdt sitt møte på zoom på grunn av avstander og praktiske årsaker. Gruppen med studenter besto av fire lærerstudenter som alle har faget norsk som sitt hovedfag i sin lærerutdanning. To av studentene var på sitt åttende semester, og de andre to var på sitt tiende semester i utdanningsløpet. Studentgruppa gjennomførte TT-oppgaven på 47 minutter, inkludert introduksjon av oppgaven. Lærergruppa fra sør-øst-skolen besto av tre norsklærere fra ungdomstrinnet og gjennomførte oppgaven på 21 minutter. Den siste lærergruppa var også tre norsklærere, og gjennomførte TT-oppgaven på 32 minutter.

Begrepene som er formulert har vi senere i prosjektet valgt å kalle temaer og står oppført i tilfeldig rekkefølge, i en 3x3 rutetabell. Temaene står uten ytterligere forklaringer eller henvisninger, annet enn at oppgaveteksten sier at begrepene er hentet fra LK20. Oppgaveteksten forklarer hva TT-oppgaven går ut på og hvordan den skal gjennomføres, og er utformet slik:

Ranger disse temaene fra 1 til 9, hvor 1 er høyest og 9 er lavest. Begrepene skal stå i stigende rekkefølge etter hva du/dere tenker er av prioritet i undervisning. Hva er viktigst å prioritere og hva er mindre viktig, se begrepene i forhold til hverandre. Begrepene er hentet fra Kunnskapsdepartementets læreplaner, LK20.

Deltakerne har sittet i grupper på 3-4 personer hvor de sammen reflekterer og resonnerer seg frem til et løsningsforslag. Gruppene fikk utdelt TT-oppgaven slik at de hadde et fysisk ark foran seg mens de jobbet med oppgaven. Alle fikk den samme introduksjonen av oppgaven som var en muntlig gjennomgang av prosjektet og hvordan TT-oppgaven foregår. En på gruppa fikk i ansvar å skrive på tall i hver rute etter hvert som gruppen ble enige om hvordan de skulle rangere temaene. Etter introduksjonen og svar på spørsmål, var det kun gruppedeltakerne som pratet til de ga oss beskjed om at de var ferdige med oppgaven. Gruppene velger selv hvordan oppgaven skal løses, så lenge hver rute får ett tall som skulle illustrere hvor høyt opp/langt ned på prioriteringslista temaet er. Oppgaven ble løst mellom gruppedeltakerne og vi tok liten til ingen del av gjennomføringen av oppgaven. Gjennomførelsene ble tatt opp med diktafon og senere transkribert. Transkripsjonene av de tre gruppene er delt inn i hvert sitt dokument og utgjorde flere A4-sider hos hver av gruppene. Det muntlige språket ble vektlagt i transkripsjonene med noen hensyn til leselighet. Pauser og nøling markeres med tre prikker for å vise til tenkepauser eller andre stopp i replikkene og samtalene, som vi mener er den viktigste markeringen å inkludere i denne teksten. Vi har også markert transkripsjonene med andre tegn som gjerne preger samtalekontekster slik som latter, mumling eller annen form for muntlighet, men dette er ikke vektlagt i analysearbeidet i særlig stor grad. Det er heller det semantiske innholdet i samtalene og hvordan dette blir formidlet som spiller en rolle for dataanalysen.

I avhandlingens analysedel, henholdsvis kapittel 4 og 5, omtaler vi de tre gruppene som studentgruppa, lærergruppa sør og lærergruppa nord for å gjøre tydelig skille på hvilken deltakergruppe som henviser til hvilke eksempler. Deltakerne er på denne måten anonymisert på bakgrunn av flere etiske vurderinger. For det første har masteroppgaven ingen hensikt i å benytte personlige meninger dog heller ingen nytte av personlige opplysninger ettersom dette har liten hensikt i løsningen av problemstillingen. Det andre er at deltakerne blir bedt om å reflektere rundt delvis belastede temaer som kan knyttes til følelsesladde aspekter, hvor vi ønsker å ta hensyn til nettopp dette. I tillegg er dette heller ingen oppgave om læreres undervisningspraksiser og didaktiske valg i klasserommene, som vi vektla i forespørselen til rektorene. Vi presiserte også at datamaterialet er lagret på sikre og eksterne servere og blir slettet etter masteroppgavens slutt. Dette ble dermed med godkjent av SIKT/NSD; se vedlegg 1, og lagt ved i prosjektets samtykkeskjema; se vedlegg 2. Her ble det også presisert at deltakerne ikke vil bli gjenkjent i avhandlingen.

Analysearbeidet av datamaterialet er gjort i henhold til tematisk analyse som belyser mønster og strukturer i datamaterialet. Vi forklarer tematisk analyse i avhandlingens

metodekapittel for å gjøre rede for hvordan materialet er blitt håndtert og hvordan det analytiske arbeidet har foregått.

### 3.2 Tematisk analyse

Med dette masteroppgaveprosjektet ønsker vi å undersøke og identifisere strukturer, mønster og temaer i datamaterialet, som i dette tilfellet er samtaler mellom studenter og lærere i grupper på 3-4 personer. Tematisk analyse vil hjelpe oss å avdekke bakenforliggende strukturer og temaer som vi mener finnes i samtalene mellom deltakerne i dette prosjektet. Braun og Clarke (2008) gir en grundig forklaring på hva tematisk analyse innebærer, og hvilket potensial denne metoden har for forskning.

Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail. However, frequently it goes further than this, and interprets various aspects of the research topic (Boyatzis, 1998; Brown & Clarke, 2008).

Gjennom tematisk analyse vil analysene kunne identifisere noe mer, utover samtalene. Det vil kunne si noe om de strukturene som anliggende for forståelse og realisering av verden. Det er denne forståelsen av tematisk analyse som vil ligge til grunn for dette masteroppgaveprosjektet.

Studien i dette prosjektet tar for seg samisk tematikk i læreplanen og hvordan studenter og lærere forstår disse. Det kan derfor være mulig å si noe om studenter og læreres anskuelser og oppfatninger av deres virkelighet basert på datamaterialet. Den tematiske analysen av datamaterialet strekker seg over meningsformidling i samtaler hvor deltakernes rangering av TT-temaene ses i sammenheng med hvordan samtalene utspiller seg. Dette baseres på undersøkning av samtalestrukturer og språkstrukturer, samt posisjonering av meninger og ytringer. Analysen kan illustrere de mønstrene og temaene som ligger bak deltakernes samtaler og resonnementer og hvordan disse igjen gir ett bilde på samfunnsideologier og mønster.

### 3.4 Sammenfatning og forskningsetiske overveielser

Valg av metode baserer seg på hva avhandlingens problemstilling krever med hovedvekt på samtale som utgangspunkt for dataene. Det er gjort opptak av tre samtaler fra tre grupper ulike plasser i landet og med ulik bakgrunn som har løst den samme TT-oppgaven om samiske

temaer. Analysen vi nå skal presentere viser hvordan deltakerne rangerer de samiske temaene og hvilke grunnlag de baserer sine prioriteringer på. Dette fremlegges i analysedel 1. Analysens andre del går dypere inn i samtalene og språket som blir brukt når deltakerne omtaler samisk tematikk og samiske perspektiver som vi har valgt å kalle analysedel 2. Analysedel 2 ønsker å avdekke mønster og strukturer som ligger i språket og i formidling, og er hovedoppgaven til denne delen av vårt analytiske arbeid. TT-temaene er knutepunktet for de tre samtalene som er tatt opp hvor deltakerne må skape og formidle meninger for å løse TT-oppgaven.

I henhold til de forskningsetiske retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har vi i dette masteroppgaveprosjektet vurdert det som nødvendig å beskytte forskningsdeltakernes identiteter (2021). Anonymiseringen er gjort på bakgrunn av at vi ønsket å fjerne forbindelsen mellom deltakerne og informasjonen som er innhentet slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til forskningsdeltakerne (NESH, 2021). Lagring av datamaterialet er også i samsvar med NESHS retningslinjer for lagring og deling av forskningsmateriale. Våre vurderinger og utvalg av eksempler, diskusjoner og litteratur er med på å forme oppgavens diskurs (Engelstad, 2003, s. 219). Disse vurderingene er likevel i overensstemmelse med kravet som stilles til etterrettelighet i forskningsformidlingen. En særlig etisk vurdering som er gjort i dette masteroppgaveprosjektet er omtalelsen av det samiske. I respekt for urfolkets og kulturens mangfoldige uttrykk vil vi omtale det samiske på måter som gir rom for det mangfoldige. Vi ønsker derfor ikke å definere hva det samiske er og hva det ikke er, hvorvidt dette i det hele tatt er mulig. Våre generelle etiske vurderinger i dette prosjektet støtter seg til ønsket om å synliggjøre samiske temaer i skolen, snarere enn å vurdere prosjektdeltakernes kunnskaper, holdninger og prioriteringer av urfolkstematikk.

#### 4. Analysedel 1 - Rangering av TT-temaene

Dette er første del av vårt analysearbeid som tar for seg de ulike gruppens rangeringer av TT-temaene. Først rapporterer vi hvordan gjennomføringen av TT-oppgaven utspilte seg for hver enkelt gruppe, og viser til TT-arket som figurer. Redegjørelse av rangeringene vil så bli presentert der vi systematisk går gjennom hvert tema fra TT-oppgaven og kommenterer på hvordan gruppene omtaler temaet og rangeringer disse. Eksempler som viser til gruppens samtaler omkring temaene og hvordan de redegjør for rangeringene vil presenteres underveis i analysedel 1.

## 4.1 Studentgruppa

Studentene gikk gjennom alle temaene først og snakket om hva de tenker omkring temaene for å finne det temaet som var viktigst å prioritere. De fant fort ut at de ikke kunne fastslå det viktigste temaet umiddelbart og måtte diskutere seg frem. De valgte deretter å sette en stjerne i de rutene på de temaene de var enige om var viktige for dem. Etter at de hadde satt stjerner, kom de frem til at de heller burde starte med det temaet som de mener er av mindre prioritet. Her valgte de å sette 9 på *samiske stedsnavn og områder*. Studentgruppa begrunnet avgjørelsen med at dette temaet mest trolig ble dekket av noen av de andre temaene, som for eksempel *samisk historie*, *samisk levesett* og/eller *samisk naturforståelse*. Studentene diskuterte seg frem til en mulig rangering av temaene, og kom frem til at *samisk historie* var det viktigste temaet som de satt på nummer 1, etterfulgt av *samisk litteratur* som de satt på nummer 2. Figur 1 viser hvordan TT-oppgaven så ut etter at studentgruppa hadde gjennomført refleksjonene, og tegnet på stjerner og markert rangeringen:

Holdninger til den samiske kulturen ☆ 8	Samisk språk 7	Undertrykkelse av den samiske befolkningen ☆ 4
Samisk naturforståelse 6	Samisk litteratur ☆ 2	Samisk identitet ☆ 5
Samisk levesett ☆ 3	Samisk historie ☆ 1	Samiske stedsnavn og områder 9

Figur 1

## 4.2 Lærergruppa sør

Lærergruppe sør bestemte seg for å starte rangeringen med de temaene de opplevde som mindre viktige. *Samiske stedsnavn og områder* var noe de selv har fokusert en del på i undervisning, men markerte ruten etter hvert med et nitall. Rangeringen ble begrunnet fordi lærerne opplevde de andre rutene som mer relevante og viktigere. Lærerne var opptatte av å ikke drive en stigmatiserende undervisning, samtidig som at de var opptatte av å bryte ned stereotypier av samene og deres kultur. *Samisk identitet* ble rangert høyest på arket til lærerne,



da de forstod det som et overordnet tema som rommet flere andre temaer i oppgaven. Lærerne ytret flere ganger underveis i rangeringen at de ikke opplevde at de hadde en tilstrekkelig kompetanse om alle temaene etter det nye Kunnskapsløftet.

Figur 2 viser hvordan rangeringen så ut etter at lærergruppa sør var ferdig med TT-oppgaven:

Holdninger til den samiske kulturen 2	Samisk språk 7	Undertrykkelse av den samiske befolkningen 3
Samisk naturforståelse 4	Samisk litteratur 6	Samisk identitet 1
Samisk levesett 8	Samisk historie 5	Samiske stedsnavn og områder 9

Figur 2

### 4.3 Lærergruppa nord

Gjennomføringen og rangeringen hos lærergruppa nord var særlig preget av deres egen lærerpraksis ettersom de brukte egne erfaringer i diskusjonen. Etter å ha bestemt seg for å starte rangeringen med det lærerne opplevde som mindre viktig, ble *samiske stedsnavn og områder* rangert som nummer 9. Etter hvert i diskusjonene mellom lærerne i lærergruppa nord, fant de ut at de stadig refererte til *holdninger til den samiske kulturen*, og valgte å sette dette temaet som nummer 1 i rangeringen. De omtalte dette temaet som et paraplybegrep som overgår de andre temaene og at dette er noe de aktivt jobber med på skolen.

Figur 3 viser hvordan lærergruppa nord rangerte TT-teamene slik at de var ferdige med TT-oppgaven:

Holdninger til den samiske kulturen 1	Samisk språk 4	Undertrykkelse av den samiske befolkningen 6
Samisk naturforståelse 7	Samisk litteratur 2	Samisk identitet 3
Samisk levesett 8	Samisk historie 5	Samiske stedsnavn og områder 9

Figur 3

#### 4.4 Redegjørelse av rangeringene

TT-oppgaven utfordrer deltakerne og fremkaller synspunkter og meninger om temaene. Det er nødvendig at gruppedeltakerne forklarer sine tanker og resonnementer høyt, slik at alle på gruppa er innforstått med hva temaene betyr for hver enkelt deltaker. For at deltakerne skal kunne løse TT-oppgaven, blir de nødt til å ta stilling til hvert av temaene slik at de kan rangere dem etter hvordan de ønsker å prioritere. TT-oppgaven gir ingen annen informasjon enn at temaene er hentet fra LK20 og er formulert og plassert tilfeldig i en tabell. Rangeringen skal dermed gjenspeile hvordan de ulike gruppene forstår temaene, og hvorvidt de ville prioritert dem i undervisning. Med tanke på at gruppedeltakerne sitter med individuelle, unike erfaringer, kunnskaper og kompetanser som skal bidra til å løse TT-oppgaven, er det viktig at gruppen får en samlet forståelse for hva de legger i de ulike temaene. Dette er fordi de skal bli enige om hva som er viktigst å prioritere og hva som blir mindre viktig å prioritere, sett temaene i forhold til hverandre. I denne delen av vårt analysearbeid av datamaterialet, er det deltakergruppens forståelse av hvert av temaene som vektlegges. Det er denne samtalen vi mener belyser hvordan studentene og lærerne forstår temaene og det er disse refleksjonene og resonnementene som er interessante for dette masteroppgaveprosjektet. Denne delen av masteroppgaven tar for seg hvert av temaene fra TT-oppgaven hvor vi presenterer hva deltakergruppene resonnerer og reflekterer omkring rangeringen og TT-temaene. Dette skal belyse problemstillingens første ledd, «Hvordan samtaler norsklærere og norskstudenter omkring samiske temaer hentet fra Kunnskapsløftet 2020?».

#### 4.4.1 Holdninger til den samiske kulturen

Hvorvidt gruppene rangerer og forstår temaet *holdninger til den samiske kulturen* er ulikt. En særlig variasjonsbredde i rangering og ulike forståelser av temaet blant gruppene ser vi eksemplene under.

Eksempel 4.1: /jeg føler at hvis man skal snakke om ... selvfølgelig man kan jo snakke om positive holdninger som eksisterer i dag da ... men jeg tror nok at ... i den grad man snakker om holdninger så snakker man om de negative holdningene som var før/ (Studentgruppa).

Sett i lys av eksempelet ovenfor kan det virke som at studentgruppa konstruerer et skille mellom positive- og negative holdninger til den samiske kulturen i samtalen. I likhet med at studentgruppa skiller mellom positive- og negative holdninger, kan det tyde på at studentgruppa også tegner et tydelig skille mellom holdninger som preger fortiden og holdninger som preger samtiden. Samtalene gjenspeiler en forståelse av at holdninger til den samiske kulturen har gjennomgått en holdningsendring gjennom en udefinert tidsperiode fra negative holdning til mer positive holdninger. Denne forståelsen ser vi i eksempel 4.1 og i eksempel 4.2.

Eksempel 4.2: /assa holdninger til den samiske kulturen den er jo veldig interessant å se på sånn sammenlignings-messig da at man kan se på det både historisk og nå sånn som jeg har erfart det så er det jo ikke sånn at det er ... det er jo i størst grad positive holdninger til samene da/ (Studentgruppa).

Selv om studentgruppa viser til en forståelse av at holdningene til den samiske kulturen har gjennomgått endring historisk og til i dag, viser de også gjennom samtalen at deres resonnementer er basert på egne antakelser og erfaringer. Dette vises i eksempel 4.3 nedenfor.

Eksempel 4.3: /også skal jo jeg være ærlig å si atte ... hva slags holdninger som er til samisk kultur nå det har ikke jeg særlig kjennskap til/ (Studentgruppa).

Studentgruppa rangerer *holdninger til den samiske kulturen* som nummer 8 da de opplever andre temaer som viktigere å prioritere i undervisning. Det kan antas at rangeringen er gjort på bakgrunn av deres forståelse av at det i størst grad er positive holdninger til samene i dag. Lærergruppa nord har imidlertid en annen rangeringsstrategi, da de forstår *holdninger til den*

*samiske kulturen* som et paraplybegrep og rangerer temaet som nummer 1. Lærerne i gruppa har sin lærerpraksis i nærheten av de samiske språkforvaltningsområdene og er geografisk nærmere forvaltningsområdene enn studentgruppa i sør. Gjennom lærergruppa nord sin samtale virker det som at de har en annen oppfatning av holdninger til den samiske kulturen enn deltakerne i sør, og det kan virke som at holdningene er mer til stede i nærheten av det samiske språkforvaltningsområdet. Lærergruppa nord viser i sine resonnementer og samtaler at de iblant møter holdninger til den samiske kulturen i klasserommet.

Eksempel 4.4: /man kan ha en kritisk holdning hvis man vil det men ikke en sånn uansett holdning som vi av og til møter i klasserommet [...] til en viss grad er jo alt det andre her både uttrykk for hvilke holdninger vi har til den samiske kulturen og vi jobber med det fordi vi vil påvirke holdningene til den samiske kulturen/ (Lærergruppa nord).

I lys av både samtale og eksempel 4.4 kan det virke som at lærergruppa nord forstår *holdninger til den samiske kulturen* som et viktig tema å prioritere i undervisning fordi lærerne har et ønske om å påvirke de negative holdningene de av og til møter i klasserommet. Både lærergruppa nord sin rangering av temaet, samt forståelsen av temaet de viser i samtale skiller seg særlig fra studentgruppa. Lærergruppa nord viser en forståelse av at holdninger er like mye til stede i dag som før, som studentgruppa har en annen forståelse av. I likhet med lærergruppa nord kan det se ut til at lærergruppa sør også forstår *holdninger til den samiske kulturen* som et tema som preger samtiden. Dette gjenspeiler seg i eksempel 4.5.

Eksempel 4.5: /ja .... for atter holdninger til den samiske kulturen og undertrykkelse av den samiske befolkningen er to ... samme ... handler egentlig mye om det samme [...] hvordan de holdningene har blitt opprettholdt gjennom undertrykkelsene/ (Lærergruppa sør).

Det er nærliggende å tro at lærergruppa sør har en forståelse av at negative holdninger til den samiske kulturen er å finne i dagens samfunn fordi at disse holdningene har blitt opprettholdt av undertrykkelsene av samene. Hva lærergruppa sør ilegger *undertrykkelsene* er uvisst. Det kan likevel virke som at lærergruppa sør forstår det som at holdninger til samene har oppstått tidligere i historien og blitt opprettholdt frem til i dag. Samtale gjenspeiler at lærergruppa sør er svært opptatte av å ikke føre undervisning omkring urfolkstematikk som opprettholder negative holdninger mot urfolket, og ønsker heller å bryte ned det stereotypiske. Ønsket om å

utfordre stereotypifiseringer og stigmatiseringer av samene, kan være bakgrunnen til hvorfor de velger å rangere *holdninger til den samiske kulturen* som nummer 2.

#### 4.4.2 Samisk språk

Lærergruppa nord poengterer at språk er en naturlig del av norskfaget, på lik linje med litteraturundervisning og lese- og skriveundervisning. Lærergruppa nord rangerer *samisk språk* som nummer 4 og argumenterer for at språkundervisning og språkkunnskaper kan bidra til holdningsendringer.

Eksempel 4.6: /det er klart at hvis vi skal si at holdninger til samisk kultur er viktig for oss og noe som er viktig å jobbe med, så vil jo det føre til at vi må lære om språk/ (Lærergruppa nord).

Lærergruppa nord virker å være ganske tydelige på dette temaet, og at de har en klar formening om hvordan de ønsker å bruke *samisk språk* som tema i klasserommene sine. De forklarer at de ønsker å jobbe med holdninger til urfolket gjennom kunnskaper de tror kan være med på å endre negative holdninger. De forstår temaet *samisk språk* som et særlig innhold til en slik type undervisning hvor kunnskaper om de samiske språkene bidrar til kulturell bevissthet og endrede holdninger til den samiske kulturen. De forklarer at undervisning om samisk språk ikke nødvendigvis trenger å være en isolert enhet, men at det henger sammen med andre temaer som bidrar til bevisstgjøring omkring samiske perspektiver:

Eksempel 4.7: /e tenke at samisk språk og undertrykkelse av samisk befolkning vil heng i hop fordi faget vårres, det er der vi kjem inn på det når vi snakke om språk og hva det vil si å få bruke et språk/ (Lærergruppa nord).

I tillegg sier lærergruppa nord at det er vesentlig med kunnskaper om språk, og at dette ikke nødvendigvis handler om å undervise i eller på de samiske språkene, men snarere kunnskaper omkring språkenes historie, bruksområder og samfunnsrelaterte problemstillinger. Lærergruppa nord kaller dette for *språkkunnskap*. Det ser ut til at de har en forestilling om at *samisk språk* i stor grad handler om historie og kultur og har en naturlig del av norskundervisningen.

Både lærergruppa sør og studentgruppa har rangert temaet *samisk språk* som nummer 7 i TT-oppgaven og det ser ut til at disse to gruppene har en annerledes forståelse av dette

temaet enn det lærergruppa nord har. Studentgruppa ser ut til å ha et mer funksjonelt syn på temaet når de snakker om *samisk språk* i rangeringsoppgaven. Dette er ett av argumentene for at *samisk språk* er rangert lavt på prioriteringslista i TT. De forklarer i eksempel 4.8 og 4.9 at samisk språk er *faktakunnskap*, og bør ha liten plass i undervisningen sett i forhold til de andre temaene i TT-oppgaven.

Eksempel 4.8: /språkgrenser og hvor mange av samene som prater hvilket språk, det er sånn type faktakunnskap som man kan søke seg opp til og finne ut av på den måten/ (Studentgruppa).

Eksempel 4.9: /hvis man skal definere hva norsk kultur er da så kan jo det være vanskelig, man ser jo ofte på de verdier man er opptatt av i kulturen og det kan jo for eksempel være [...] rettferdighet, demokrati og sånne type kjennetegn, og hvis man ser da at natur er generelt noe som er en viktig verdi innenfor samisk kultur så tenker jeg atter det er veldig mye viktigere få kjennskap til det enn språkgrensene for eksempel/ (Studentgruppa).

Disse argumentene er interessante fordi de illustrerer hvordan studentgruppa sammenlikner temaene i TT-oppgaven, men det viser også hvilken forståelse av temaet studentgruppa legger til grunn for å legitimere rangeringen. Studentgruppa ser ut til å løfte frem de verdiene de opplever som viktige innen den samiske kulturen, og at de bruker norsk kultur som et eksempel for å illustrere dette som to kontraster. I eksempel 4.9 konstruerer deltakerne en form for dikotomier mellom norsk kultur og samisk kultur, der hvor samisk er noe annet enn norsk. Studentgruppa sier at norsk kultur er *rettferdighet, demokrati og sånne type kjennetegn* og sier deretter at *natur er en viktig verdig innen samisk kultur* hvor det virker som at dette representerer disse to kontrastivt. Studentgruppa avgrensner innholdet i temaet *samisk språk til språkgrensene*, og begrunner dermed lav rangering på bakgrunn av dette.

Eksempel 4.10: /det e ikke no vits i atter man skal bruke masse tid på ... assa man kan være innom språkområdene og inndelingen på en måte, men det vil jo på en måte ... ja ... komme i andre ting/ (Studentgruppa).

Eksempel 4.11: /men eh ... at man vil drive med komparativ grammatikk så tenke e jo å for eksempel ta nordsamisk og bruke det som et eksempelspråk for å sammenlikne med norsk, da er det interessant igjen/ (Studentgruppa)

Studentgruppa forklarer at temaet *samisk språk* er knyttet til samiske *språkgrenser* og at dette er *faktabasert kunnskap*, men i eksempel 4.11 foreslår de at det heller kan brukes i komparativ grammatikkundervisning i norskfaget. I eksempel 4.10 poengterer de at innholdet i temaet gjør at de ikke ser like stor verdi i dette sett mot andre temaer i TT-oppgaven, og at de heller vil prioritere temaer som gir større rom for refleksjon og utforsking.

Lærergruppa sør har og rangert *samisk språk* som nummer 7 i TT-oppgaven og bruker sine egne erfaringer og undervisningspraksis som argument for dette. Lærergruppa sør gjør på lik linje med de andre deltakergruppene, og sammenlikner temaene og vurderer rangeringen av temaene opp mot hverandre. I de to neste eksemplene argumenterer lærergruppa sør for rangeringen på bakgrunn av deres undervisningspraksis:

Eksempel 4.12: /jeg tenker at samisk språk også er ganske langt ned på lista ... [...] det viktigste er at vi skal ikke lære dem alfabetet [det samiske alfabetet] ... det viktigste er at dem [elevene] vet at det er noe som er annerledes [...] det er bare å vise fram de ulike bokstavene og vise fram non ord og ... [...] at de kan øve seg på å si navnet sitt, bare sånne enkle ting/ (Lærergruppa sør).

I eksempel 4.12 forklarer lærergruppa sør hva de ilegger temaet og hvilket innhold de mener dette temaet innebærer. Det ser ut til at de også, slik som studentgruppa, har avgrenset dette temaet. Lærergruppa sør forteller at undervisning om samisk språk er bokstaver, navn og ord, og at det er elever som ikke er samiske som skal lære seg dette. I eksempel 4.12 begrunner de lav rangering med at elever som ikke er samiske skal vite at samisk språk er *noe som er annerledes*. Lærergruppa sør forklarer at de har brukt tid på samisk språk i undervisningen, men at de opplever flere av de andre temaene i TT-oppgaven som mer relevant og viktigere å undervise om, slik de uttrykker i eksempel 4.13:

Eksempel 4.13: /for meg er det viktig at dem kan holdninger og ... undertrykkelse og vet hva ... naturforståelse, identiteten er ... selv om språket er identitet da, men jeg mener atter språk og undervise i språk ... ikke er det viktigste [...] det er faktisk mer dem lærer i dansk og svensk enn dem lærer i samisk her / (Lærergruppa sør).

Det kan virke som at lærergruppa sør har en oppfatning om at temaet *samisk språk* er undervisning i samisk språk, og de begrunner lav rangering av dette temaet med at elevene

heller bør lære om *holdninger, samisk naturforståelse og samisk identitet*. I eksempel 4.13 forteller deltakerne at nabospråkundervisning får større plass i norskfaget enn undervisning om samisk språk. Om de i dette eksemplet mener samisk språk eller undervisning om samisk generelt, er noe uklart, men der de sier *undervise i språk, ikke er det viktigste* kan tyde på at de ikke anser språkundervisning i norskfaget som like viktig som de andre temaene de trekker frem i dette eksemplet.

Studentgruppa og lærergruppa sør ser ut til å ha en formening om at *samisk språk* er knyttet til funksjonell grammatikkundervisning enten *i samiske språk* eller *om samiske språkområder og grenser*. Lærergruppa nord ser ut til å måtte forholde seg til de samiske språkene på en annen måte enn de to andre gruppene, og denne tilknytningen ser ut til å legge føringer på forståelsen eller oppfattelsen av hva temaet innebærer. Lærergruppa nord forstår temaet *samisk språk* som innholdsrikt og med et potensial for å undervise om både det historiske aspektet, undertrykkelse av det samiske folket og mangfoldet i Sápmi. De knytter også dette temaet opp mot holdningsarbeid i skolen, noe de setter høyt på prioriteringslisten.

#### 4.4.3 Undertrykkelse av den samiske befolkningen

*Undertrykkelse av den samiske befolkningen* står rangert som nummer 3 på prioriteringslisten til lærergruppa sør, og det er denne gruppa som har rangert dette temaet høyest. I samtalene gjenspeiles det at lærergruppa sør forstår dette temaet som et ladd begrep sett i forhold til *samenes historie*, som vises i eksempelet nedenfor.

Eksempel 4.14: /Historie er jo på en måte mer nøytralt mens de her er jo mere lada, undertrykkelse/ (Lærergruppa sør).

Det kan tyde på at lærergruppa sør opplever *undertrykkelse av den samiske befolkningen* som mer viktig å prioritere i undervisning enn de temaene gruppa opplever som mer nøytrale. Gruppa viser gjennomgående i samtalene at de ikke ønsker å opprettholde noen form for undertrykkelse av samene i sin undervisning, og kan derfor være et særlig grunnlag for denne rangeringen fordi dette temaet kan kaste lys over hva undertrykkelse av samene innebærer.

Eksempel 4.15: /også syns jeg det er veldig fint at det er to, både samenes historie og undertrykkelse, atter det er to forskjellige [temaer], for jeg tror det er mange som, når man tenker på samenes historie så tenker man på undertrykkelsen [...] man kan gå i den fella da



hvis man jobber mye med [...] undertrykkelse ... at det blir veldig vi og dem ... at det blir veldig sånn konfliktorientert/ (Studentgruppa).

Studentgruppa prioriterer i likhet med lærergruppa sør *undertrykkelse av den samiske befolkningen* høyt på rangeringslista, og har valgt å rangere dette temaet som nummer 4. En annen likhet med lærergruppa sør er at studentgruppa anerkjenner en kobling mellom temaene *undertrykkelse av den samiske befolkningen* og *samenes historie*. Det kan virke som at studentgruppa også forstår *samenes historie* som en mer nøytral term enn *undertrykkelse av den samiske befolkningen*. I motsetning til lærergruppa sør rangerer studentgruppa *undertrykkelse av den samiske befolkningen* lavere enn *samenes historie*. Det er nærliggende å tro at denne rangeringen er basert på at de ikke ønsker et like stort fokus på det konfliktorienterte fremfor det generelle ved *samenes historie*, som vi leser i eksempel 4.15. Det kan også virke som at studentgruppa bruker *undertrykkelse* som et synonym for for forskningspolitikken.

Lærergruppa nord rangerer temaet *undertrykkelse av den samiske befolkningen* som nummer 6 i TT-oppgaven, og er den gruppen som har rangert dette temaet lavest av de tre gruppene. Som de andre to gruppene, argumenterer lærergruppa nord for at dette temaet er en del av det historiske perspektivet, men skiller likevel temaet fra *samens historie*.

Eksempel 4.16: /undertrykkelsen er en del av historien [...] mens historien er mer enn undertrykkelsen [...] jeg har ofte tenkt at det er dumt at det ofte blir det eneste vi ender opp med å snakke om, at jeg tror det er uheldig med tanke på holdninger til den samiske kulturen da / (Lærergruppa nord).

Som vist i eksempel 4.16 kan det hevdes at også lærergruppa nord forstår *undertrykkelse* som et synonym for for forskningspolitikken. Lærergruppa nord formidler videre i samtalene at de opplever det som uheldig med for mye fokus på undertrykkelsen av samene i undervisning, men at det er dette læreplanen ber de om å prioritere gjennom kompetansemål. Gruppas lave rangering av temaet underbygger en forståelse av at det er andre temaer de opplever som viktigere å prioritere, og at for mye fokus på dette temaet er uheldig sett i forhold til holdninger til den samiske kulturen.

Eksempel 4.17: /når det samiske reduseres til undertrykkelse og fornorsking, da har man egentlig ikke lært noe om samisk kultur, det er jo en side ved norsk kultur/ (Lærergruppa nord).

Lærergruppa nord understreker også den marginaliserte representasjonen av den samiske kulturen ved å kun vise til undertrykkelse, slik de uttrykker i eksempel 4.17. Dette eksemplet viser en tydelig posisjonering til samiske perspektiver hvor deltakerne i lærergruppa nord påpeker whitestreaming i læreplanen, dette vil bli forklart nærmere senere i avhandlingen.

#### 4.4.4 Samisk naturforståelse

*Samisk naturforståelse* er et tema som lærergruppa nord oppfatter som noe som henger tett sammen med *samisk levesett*. Det kan tenkes at lærergruppa nord forstår *samisk naturforståelse* som en svært grunnleggende verdi for urfolket, og at dette har en stor påvirkning på samisk kultur og levesett. Lærerne knytter også *samisk naturforståelse* til LK20 og hvordan kunnskap rundt dette kan ses i sammenheng med menneskeverdet og respekt for naturen:

Eksempel 4.18: /leve på en måte som eh ... der du er avhengig av å ha no naturforståelse/ [...] samtidig det med *samisk naturforståelse* ... eh i hvertfall i LK20 tenke eg atter den kan man gjerne få veldig masse ut av med tanke på fokuset på mennesket og natur/ (Lærergruppa nord).

Det kan tyde på at lærergruppa nord ser verdi i å løfte frem samisk bruk av naturen som baserer seg på fornuftig og bærekraftig bruk av naturressursene, og som appellerer godt til flere sider av Kunnskapsløftet 2020 (Muotka & Jåma, 2021). Lærergruppa nord resonnerer flere ganger rundt hvordan de kan bruke temaet i undervisning. Et eksempel på dette kan være hvordan de knytter temaet til litteratur; se eksempel 4.19. Lærergruppa nord rangerer *samisk naturforståelse* som nummer 7 på bakgrunn av at temaet naturlig nok vil dukke opp i andre temaer, fordi dette er en svært sentral del av urfolkets tradisjoner og levemåter.

Eksempel 4.19: /Også ville æ ha satt sånn sju kanskje den naturforståelsen ... naturforståelse selv om den vil jo ... veldig touche inn på en del eh emner i for eksempel litteraturen/ (Lærergruppa nord).

I eksempel 4.19 trekker lærergruppa nord inn litteratur i sammenheng med naturforståelse, hvor litteraturen trumfer prioriteringen av *samisk naturforståelse* sett i norskfaglig sammenheng. Askeland (2021) fremlegger i sin studie om samisk identitet i lærebøker og litteratur, at natur er ansett som en viktig faktor i samisk forståelse av identitet. Denne studien trekker også frem natur i samiske tekster presentert i lærebøker (Askeland, 2021). Det ser ut som at parallellen deltakerne gjør mellom litteratur og samisk naturforståelse er naturmotivet i samisk litteratur. Lærergruppa sør trekker også disse parallellene i samtalen om samisk naturforståelse.

Eksempel 4.20: /da synes jeg naturforståelse [...] der er den lissom samma greia som levesett nesten [...] i forhold til naturforståelse så har de jo skrevet veldig mye dikt og andre tekster om naturen fordi det er det de har ... måten de har levd på» (Lærergruppa sør).

Lærergruppa sør viser i sine resonnementer hvordan *samisk levesett*, *-naturforståelse* og *-litteratur* henger sammen og utfyller hverandre. Det kan basert på eksempel 4.19 og 4.20 virke som at det er likhetstrekk mellom lærergruppa nord og lærergruppa sør sin forståelse av *samisk naturforståelse*. Lærergruppa sør gjør en sammenlikning mellom de tre temaene hvor de på et norskfaglig grunnlag trekker frem litteraturen som utgangspunkt for *samisk levesett* og *samisk naturforståelse*. Lærergruppa sør rangerer dette temaet som nummer 4 i TT-oppgaven, og sett i sammenheng med at lærergruppa sør rangerer *samisk identitet* høyest, vil det være nærliggende å tro at de oppfatter *samisk naturforståelse* som viktig å prioritere. Lærergruppa sør poengterer og hvordan kunnskap omkring *samisk naturforståelse* kan være svært relevant sett i forhold til dagsaktuelle situasjoner og hvordan urfolkets naturforståelse står i konflikt med andre interesser og bruk av naturressursene. Enkelte av lærergruppa sør sine resonnementer kan vise til at de opplever temaet som betent, som også baserer seg på egne erfaringer:

Eksempel 4.21: /ja for det er jo ganske mye krig oppi Finnmark der den dag i dag om det her, for der de lever en annen forståelse enn det ... jeg vet det jeg har bodd, jeg vet jo det, kjente det på kroppen [...] så jeg tenker at det er faktisk viktig atter eh elever lærer seg om samisk naturforståelse at ikke det skal bare handle om å bygge opp byer lissom/ (Lærergruppa sør).

Lærergruppa sør er opptatte av å ikke bare ha et konfliktorientert syn på *samisk naturforståelse*, men at dette temaet kan bidra til en bredere forståelse av samiske interesser og politiske interesser.

Studentgruppa knytter *samisk naturforståelse* til både *samisk levesett* og *samisk identitet*. Det kan virke som at studentgruppa i likhet med lærergruppene forstår temaet som særlig sentralt og grunnleggende, og poengterer at de synes det er viktige kunnskaper å formidle i norskfaget. I likhet med lærergruppa sør kobler studentgruppa på bærekraft og LK20 når de resonnerer rundt *samisk naturforståelse*:

Eksempel 4.22: /den samiske naturforståelsen tenker jeg er veldig relevant nå med tanke på eh ja bærekraft som kommer mer og mer inn i læreplanene/ (Studentgruppa).

I studentgruppas resonnementer gir de uttrykk for at de forstår *samisk naturforståelse* som et svært sentralt tema for å forstå flere andre temaer knyttet til urfolket. Likevel kan det virke som at gruppa opplever at det er andre kunnskaper som bør være på plass for å forstå kompleksiteten av *samisk naturforståelse* og utfordringene temaet møter i dagens samfunn:

Eksempel 4.23: /Jeg tenker liksom at det historiske vil alltid være viktig å ha for å kunne snakke om det å være same i dag for at elevene skal kunne sette seg inn i alt det som er dagsaktuelt og det her med ... og da er vi inne på det med naturforståelsen igjen ... med det her med konflikter ... med utbygginger i driftsområder ... alt det der for å kunne skjønne alt det her ... så må dem jo ha det historiske bakteppet/ (Studentgruppa).

Til tross for at de nevner dette temaet i sammenheng med et av læreplanens overordnede, tverrfaglige temaer, *Bærekraftig utvikling* (Kunnskapsløftet, 2017, Prinsipper for læring, utvikling og danning), rangerer de *samisk naturforståelse* som nummer 6 i TT-oppgaven.

Det kan virke som at samtlige grupper forstår *samisk naturforståelse* relativt likt og relevant. Selv om ingen av gruppene nevner dette eksplisitt kan det virke som at de forstår temaet som svært grunnleggende for den samiske kulturen og påvirker derfor andre temaer slik som levesett, litteratur og identitet som gruppene har vært inne på. Gjennomsnittet av rangeringene viser at *samisk naturforståelse* befinner seg på rangeringsskalaens midtdel, som stort sett blir begrunnet med at det er andre temaer i TT-oppgaven som deltakerne forstår som viktigere å prioritere. Dette kan være fordi flere av de andre TT-temaene peker mer i en norskfaglig retning enn det *samisk naturforståelse* ser ut til å gjøre for deltakerne.

#### 4.4.5 Samisk litteratur

Studentgruppa rangerer *samisk litteratur* som nummer 2. Det er nærliggende å tro at den høye rangeringen skyldes at de iletter høy verdi i å bruke litteratur som et verktøy og en særlig ressurs i undervisning. Dette gjenspeiler seg i eksempel 4.24 nedenfor.

Eksempel 4.24: /jeg tenker jo kanskje at den samiske litteraturen kan brukes mye som et verktøy til å få inn mange av de andre [temaene] her da [...] jeg tror også det å bruke skjønnlitterære tekster at ... det kanskje blir enklere for elever som ikke har no tilknytning til det samiske / (Studentgruppa).

Studentgruppas forståelse av *samisk litteratur* bunner ut i det som ser ut til å være et grunnleggende perspektiv på at litteratur kan anvendes på en mangfoldig måte i klasserommet og gagne flere, ulike elevgrupper. De samtaler videre om at *samisk litteratur* skal være noe av det viktigste å prioritere i norskfaget som utgjør den høye rangeringen av teamet. Dette er en forståelse som også preger lærergruppa nord.

Eksempel 4.25: /den [samiske litteraturen] e jo en del av den norske litteraturen [...] koffor velge Wergeland når du kan velge Valkeapää/ (Lærergruppa nord).

I eksempelet ovenfor gjenspeiles lærergruppa nord sin forståelse av *samisk litteratur*, nemlig som en selvfølgelighet i norskfaget ved at den samiske litteraturen er en naturlig del av den norske litteraturen. I likhet med studentgruppa iletter lærergruppa nord *samisk litteratur* høy verdi i undervisning og rangerer dette temaet som nummer 2. Det ser ut til at både studentgruppa og lærergruppa nord har den samme oppfatningen om det potensialet samisk litteratur har i undervisning og hvorfor den samiske litteraturen skal prioriteres i klasserommet. Potensialet og bidraget samisk litteratur kan ha i undervisning, er også noe Karlsen (2023) utdyper ved at «den samiske litteraturen også berører læreplanens tre tverrfaglige temaer [...] Å lese litteratur kan være godt holdningsarbeid, ettersom litteraturen kan gi innblikk i andre menneskers livssituasjoner, utvikle elevenes empati i et mangfoldig samfunn» (Karlsen, 2023, s. 248). Lærergruppa nord og studentgruppa sine forståelser, erfaringer og rangeringer av *samisk litteratur* skiller seg fra lærergruppa sør sin rangering og forståelse.

Eksempel 4.26: /samisk litteratur ... vi er jo ikke ... vi er jo ikke dypt inn i det [...] vi har jo en skole som har veldig mange andre minoriteter. Det jeg opplever er at de elevene med annen minoritetsbakgrunn er på en måte de som catcher det her kjappest/ (Lærergruppa sør).

Lærergruppa sør rangerer *samisk litteratur* som nummer 6. Basert på rangeringen og eksempelet ovenfor kan det virke som at lærergruppa sør ikke anerkjenner litteratur som en særlig ressurs og et verktøy i like stor grad som de to andre gruppene. Det er nærliggende å tro at rangeringen skyldes en forståelse av at det er andre temaer i TT-oppgaven som de opplever som viktigere å prioritere i undervisning enn *samisk litteratur*.

#### 4.4.6 Samisk identitet

Lærergruppa sør har rangert teamet *samisk identitet* som nummer 1 i TT-oppgaven og argumenterer for at dette er det viktigste temaet å prioritere i undervisning. Denne rangeringa kan tyde på at *samisk identitet* fungerer som et overordna tema for lærergruppa sør og at det er derfor de setter dette temaet høyt på prioriteringslista. Likevel ser det ut til at dette temaet ikke er helt entydig for lærerne:

Eksempel 4.27: /Hva er viktigst, at de som ikke er samer ... er det viktig at de får en forståelse for hvordan samene har det? Eller er det viktigere at samene sjølv har en identitet? [...] også er det utenfra og inn, ikke sant? [...] for å forstå en identitet så må du jo på en måte ha no kunnskaper om holdningene som har vært [...] ja, bak historien/ (Lærergruppa sør).

Det kan se ut til at diskusjonene mellom lærerne i lærergruppa sør handler om hvilket perspektiv de ønsker å ha omkring *samisk identitet*. *Samisk identitet* er viktig å prioritere fordi dette temaet kan illustrere et samisk liv sett fra et majoritetsperspektiv, men det gir også rom for at samer kan vise hvem de er, ifølge lærergruppa sør. Det kan likevel virke som at de har et større fokus på majoritetselvenes forutsetninger for å lære om den samiske kulturen basert på eksempel 4.27. Til tross for at deltakerne uttrykker usikkerhet rundt dette temaet, rangerer de dette temaet høyest og som viktigst å prioritere. De sier ingenting om hva de legger i dette temaet, hva temaet betyr for dem eller hva en samisk identitet er. Det kan enten tyde på at dette temaet er en gitt forståelse disse lærerne har seg imellom og at de ikke har behov for å utdype dette temaet for hverandre for å rangere *samisk identitet* høyest.

Lærergruppa nord uttrykker at *samisk identitet* er uklart for dem, og dette ikke er et like definert tema som lærergruppa sør oppfatter det.

Eksempel 4.28: /Samisk identitet ... ala nummer tre? Kanskje det? Jeg syns det er vanskelig [...] asså sånn som vi da, nå som skal snakke om hvordan påvirker språk identitet, eeh så føles det veldig merkelig å ikke skulle trekke inn no samisk/ (Lærergruppa nord).

Det kan se ut til at lærergruppa nord har en mer kompleks forståelse av dette temaet, og de finner det vanskelig å si noe om hva det innebærer eller hvordan man konkret skal undervise i det. De trekker noen linjer mellom flere temaer og sier at språk er en del av identitet. Språk er en naturlig del av norskundervisninga, og dermed er identitet også det. De rangerer dette temaet høyt, men det er noe uklart om hvorfor de velger å gjøre det. De kobler identitet med *samisk språk*, som de har rangert som nummer 4 i TT-oppgaven.

Studentgruppa har rangert *samisk identitet* lavest av de tre deltakergruppene, på nummer 5 på TT-arket. De synes det er vanskelig å definere begrepet identitet, og derfor blir det vanskelig å si noe om *samisk identitet*:

Eksempel 4.29: /hva slags kompetanse har man å mene noe om det liksom? [...] det er så personlig, man kan ikke si at samisk er det og det, altså det er helt umulig [...] Man føler ikke at man har noe makt som en enkelt lærer til å definere samisk identitet, og hvertfall ikke innenfor en gruppe som man ikke selv er en del av ... det blir mer sånn å belyse mangfoldet» (Studentgruppa).

I eksempel 4.29 leser vi at studentgruppa ikke ønsker eller vurderer seg som egnet til å definere hva temaet *samisk identitet* er, og hva det ikke er. Dette forteller de på bakgrunn av at de selv ikke har en samisk identitet eller noen form for tilknytning til den samiske kulturen, som gjør dem til utenforstående norsklærere. Det kan tyde på en viss berøringsangst blant studentene i denne gruppa fordi de mener at de ikke har noen definisjonsmakt over denne tematikken. De forteller at det blir vanskelig å si noe generelt om samisk identitet når det også er vanskelig å definere norsk identitet. De uttrykker at dette er en definisjonsmakt de heller ikke ønsker å ha, og at det derfor er viktig med metoder som kan si noe om *samisk identitet*. De uttrykker også at det er vanskelig å forholde seg til dette temaet fordi de har en oppfattelse om at dette handler om stereotyper, slik de uttrykker i eksempel 4.30.

Eksempel 4.30: /Det jeg syns er vanskelig med samisk identitet er at det er for veldig sånn at det blir stereotypisk [...] ja det gjør det, det blir jo mer å vise frem kjennetegn på gruppa (Studentgruppa).

Eksempel 4.31: /at det [samisk identitet] er jo mye er sånn et utforskende tema som jeg tror at det kanskje ikke finnes noe sånn nødvendigvis fasitsvar på/ (Studentgruppa).

Likevel ser det ut til at studentgruppa ønsker å prioritere dette temaet i undervisning fordi studentgruppa kobler på Kunnskapsløftet (2020) satsning på begreper som *utforskertrang* og *skaperglede*, og bruker dette som et argument for deres rangering av *samisk identitet* (Kunnskapsdepartementet, 2020, Overordnet del). Til tross for relevans i henhold til LK20, blir dette temaet plassert omtrent i midten på rangeringslista, og er derfor ikke det viktigste å prioritere i norskfaget slik studentgruppa ser det.

Det tyder at et bredt spekter av forståelse av det samme temaet preger rangeringen av *samisk identitet*. Lærergruppa sør og studentgruppa har en noe klarere formening om hva som ligger bak temaet *samisk identitet*, mens lærergruppa nord uttrykker at dette temaet er uklart. Likevel er det ikke deltakernes forståelse eller hvorvidt de opplever temaet som tydelig som avgjør rangeringen. Dette synes gjennom at begge lærergruppene rangerer dette temaet høyt på prioriteringslista, selv om de har ulik oppfatning om hva som ligger bak dette temaet. Studentgruppa rangerer lavere, selv om de ser ut til å ha det noe mer klart for seg hva *samisk identitet* betyr for dem, så uttrykker de en viss usikkerhet likevel. Dette ser ut til å påvirke rangeringen i den grad at det havner på midten blant prioriterte temaer, selv etter at studentgruppa reflekterer rundt sentral relevans i læreplanen. Lærergruppa sør sier aldri konkret hva de legger i dette temaet, men det ser ut til at de har en gitt oppfattelse av hva det innebærer. Lærergruppa nord rangerer temaet høyt til tross for at de synes *samisk identitet* er vanskelig å definere. Dette tyder på at de også har en viss felles formening av hva som menes med temaet, og at denne kunnskapen er nyttig å prioritere.

#### 4.4.7 Samisk levesett

Studentgruppa rangerer *samisk levesett* som nummer 3. Studentene samtaler om at det er viktig å få frem mangfoldet av hvordan samene lever i dag, samt å bryte ned stereotyper knyttet til samene. Dette gjenspeiles i eksempelet nedenfor.



Eksempel 4.32: /jeg føler hvert fall at den samisk levesett er viktig å trekke frem fordi at det er så veldig mange som har de stereotypiske antagelsene om at samene lever på vidda [...] men det er jo store grupper som bor i Oslo for eksempel og det er det viktig å få fram/ (Studentgruppa).

Det kan virke som at studentgruppa forstår temaet som viktig fordi temaet gir mulighet til en bredere forståelse av hvordan samene lever og at dette helhetlige bildet kan utfordre antagelser og stereotypiske forestillinger om samene. Denne forståelsen samt rangeringen av temaet skiller seg særlig fra lærergruppa sør.

Eksempel 4.33: /men levesett da? Jeg tenker jo at den kategorien her er litt sånn stigmatiserende jeg. Akkurat som at du har ørten varianter av å praktisere å være muslim. Du kan ikke si at hvis du er same så lever du sånn/ (Lærergruppa sør).

Lærergruppa sør på sin side rangerer temaet lavt. Det kan også virke som at lærergruppa sør har en motsatt forståelse av temaet sett i forhold til studentgruppa. Studentgruppa har en forståelse av at temaet er med på å utfordre stereotypiske forestillinger, mens lærergruppa sør har en forståelse av at temaet er med på å opprettholde de stereotypiske forestillingene; se eksempel 4.33 ovenfor. Den lave rangeringen av temaet viser seg også gjennom lærergruppa nord sin rangering.

Eksempel 4.34: /levesett og naturforståelse heng i hop fordi at dem leve i utgangspunktet på en måte der du er avhengig av å ha no naturforståelse/ (Lærergruppa nord).

I eksempel 4.34 ovenfor leser vi at lærergruppa nord knytter *samisk levesett* til *samisk naturforståelse*, og viser til hvordan disse temaene henger sammen. I likhet med lærergruppa sør rangerer lærergruppa nord *samisk levesett* som nummer 8. Det kan virke som at lærergruppa nord forstår temaet som noe mer kompleks snarere enn noe marginaliserende og stereotypisk slik lærergruppa sør forstår temaet. Lærergruppa vurderer likevel temaet som mindre viktig i forhold til andre temaer i TT-oppgaven som gjenspeiler seg i rangeringen.

#### 4.4.8 Samenes historie

Studentgruppa rangerer *samenes historie* som nummer 1 og argumenterer for at dette er det viktigste temaet å prioritere. Lærergruppa sør valgte å rangere dette temaet som nummer 5 i

TT-oppgaven. Det kan likevel skimtes i sørgruppenes resonnementer at de forstår temaet likt som studentgruppa, men at gruppene opplever prioritet i undervisning ulikt. Lærergruppa sør setter en særlig sammenheng mellom *samenes historie, undertrykkelse av den samiske befolkningen og holdninger til den samiske kulturen*, men mener at enhver term har sin vinkling på historien, her trekker de også inn *samisk litteratur*.

Eksempel 4.35: /at for å forstå en identitet så må du jo på en måte ha no kunnskaper om holdningene som har vært, ja ... historien bak [...] men for å forstå litteraturen de leser så må de jo for eksempel forstå noen om historien og undertrykkelse, holdninger ... for å få no utbytte av den litteraturen da ... som vi leser [...] historie er jo på en måte mere nøytralt, mens de her er jo mere eeh lada, undertrykkelse og holdninger/ (Lærergruppa sør).

I dette eksemplet forteller lærergruppa sør at *samenes historie* er et mer nøytralt tema, og rangerer dette lavere enn de temaene de ser på som mer ladet. Det kan se ut til at dette er begrunnelsen for at *samisk historie* får en lavere rangering enn *holdninger til den samiske kulturen og undertrykkelse av den samiske befolkningen*. Fordi at deltakerne ser på de mer ladde temaene som viktigere å prioritere, kan det tyde på at deltakerne oppfatter *samenes historie* som noe annet enn disse temaene. Det ser også ut til at studentgruppa forstår temaet som en generell og nøytral term, men opplever denne kunnskapen som særlig grunnleggende og avgjørende for å få utbytte av de andre temaene i TT-oppgaven. Grunnlaget for studentgruppa sin rangeringer av *samenes historie*, er bakgrunnskunnskap som er betinget for å tilegne seg andre temaer i TT-oppgaven. I eksempel 4.36 tekkes de paralleller mellom *samenes historie* og flere av de andre temaene presentert i TT-oppgaven, hvor det er det historiske aspektet som veier tyngst. Det ser ut til at dette temaet får høyest rangering på bakgrunn av majoritetselevene og deres nytte av kunnskap om *samenes historie*.

Eksempel 4.36: /jeg tenker liksom at det historiske vil alltid være viktig å ha med for å kunne snakke om det å være same i dag for at elevene skal kunne sette seg inn i alt det som er dagsaktuelt og det her med ... og da er vi inne på det med naturforståelse igjen med det her med konflikter med utbygging i driftsområder ... alt det der for å kunne skjønne alt det her, så må dem jo ha det historiske bakteppet/ (Studentgruppa).

Lærergruppa nord har i likhet med lærergruppa sør rangert *samenes historie* som nummer 5. Begrunnelsen skiller seg likevel fra lærergruppa sør sine argumenter. Lærergruppa nord velger å prioritere *samenes historie* som nummer 5, og høyere enn *undertrykkelse av den samiske befolkningen*, på bakgrunn av at lærerne ønsker å prioritere den mer generelle delen av historien fremfor å bare undervise om undertrykkelsen. Lærerne blir allerede eksplisitt bedt om å prioritere fornorskingspolitikken gjennom kompetansemål i læreplan, og vil derfor prioritere andre deler av historien som de mener overlapper andre temaer i større grad.

Eksempel 4.37: /samenes historie må prioriteres høyere fordi at den ikke i samme grad blir vektlagt i læreplan [...] og at den dekker mer enn de enkelte ... samenes historie inneholder også språk og undertrykkelse [...] mens historien er mer enn undertrykkelsen sånn atte ... æ ville sannsynligvis ha valgt samenes historie høyere enn undertrykkelsen av den samiske befolkninga ... fordi at ja [...] samtidig som ... ofte så er det jo det læreplan ber oss [om]/ (Lærergruppa nord).

I dette eksempelet viser deltakerne at de ønsker undervisning om samisk tematikk som er mer nøytral og som omfavner mange flere aspekter enn det undervisning om undertrykkelse og fornorskingspolitikk gjør. Lærergruppa nord ønsker å prioritere *samenes historie* høyere fordi det er et tema de ønsker skal prege deres undervisning i større grad enn det konfliktorienterte. Dette til tross for at læreplanen for videregående opplæring eksplisitt ber om undervisning om fornorskingspolitikken, slik de påpeker i dette eksemplet, ønsker de å prioritere annerledes. Lærergruppa sør og lærergruppa nord rangerer *samenes historie* med samme tall, men de har ulik definisjon og opplevelse av dette som tema, virker det som. Studentgruppa viser i sine resonnementer at deres rangering av temaet *samenes historie* bunner i hva de mener er viktigst for majoritetselevne og hvordan disse elevene på best mulig vis kan forstå og lære om den samiske kulturen.

#### 4.4.9 Samiske stedsnavn og områder

Samiske stedsnavn og områder er det temaet hvor alle tre gruppene har rangert likt, og alle har valgt å rangere dette temaet på sisteplass. Gruppene har likevel ulik oppfatning av temaet og ulike begrunnelser for en lav prioritering. Studentgruppa forklarer at temaet ikke er relevant i dag. Basert på eksempel 4.38 ser det ut som at studentgruppa oppfatter dette temaet som geografiske landegrensener og områder som ikke finnes i dag, eller er viktige områder i dag.

Eksempel 4.38: /det er kanskje ikke så viktig, det blir mer sånn historisk sett da, hvilke områder som har tilhørt samene tidligere på en måte? [...] også tenker jeg at det kan være viktig i forhold til stedsnavn og områder, er også naturforståelsen ... ja ... som går innenfor historien og da» (Studentgruppa).

Studentgruppa argumenterer for en lav rangering på grunn av liten relevans i undervisningssammenheng, og at *samiske stedsnavn og områder* blir dekket av andre temaer som blir presentert i TT-oppgaven. Dette temaet ser ut til å være tydelig og definert for deltakerne i studentgruppa, men de går ikke ytterligere inn på hva temaet innebærer eller hvordan de forstår dette temaet. Det ser ut til at studentgruppa har en samlet forståelse for hva de legger i dette temaet. De argumenterer for at samiske stedsnavn og områder ikke bør være av stor prioritet fordi denne kunnskapen ikke er viktig i dag, og tilhører fortiden.

Lærergruppa sør resonnerer rundt de forskjellige temaene i TT-oppgaven, og i likhet med studentene, sammenlikner de dette temaet med de andre temaene presentert i oppgaven. Lærergruppa sør forklarer at de har hatt fokus på dette temaet i undervisning tidligere, men sett i sammenheng med de andre temaene, er dette minst viktig. De sier svært lite konkret omkring temaet, og konkluderer med at dette temaet skal være lavest på rangeringslista:

Eksempel 4.39: /men er det da ... mer viktig med hvor dem bor enn hvordan vi har holdninger og undertrykkelse av befolkninga? [...] Nei jeg er enig med deg, absolutt minst viktig sånn sett [...] men har vi ikke kjempemange samer i Oslo? [...] jo ... at ikke lissom man henger seg opp i den stereotypien at de bor i Finnmark og der oppe/ (Lærergruppe sør).

Til tross for få refleksjoner omkring temaet, kan det tyde på at deltakernes forståelse av *samiske stedsnavn og områder* handler primært om samenes bosted. De sier også at dette temaet bidrar til stereotypisering av det samiske folket fordi temaet forteller lite om realiteten i dag.

Lærergruppa nord forteller at de ikke bruker mye tid på dette temaet i norskfaglig sammenheng. I eksempel 4.40 gir de uttrykk for at *samiske stedsnavn og områder* ikke er til stor prioritet i deres timer, selv om de gjør refleksjoner rundt stedsnavn og språk:

Eksempel 4. 40: /eh men det er jo ikke no vi diskuterer så mye i norsken ofte, hvis man skal tenke på det mer norskfaglig [...] assa kva e ... prioritet i undervisning? ... ja i vårres norsktima [...] man kan jo selvfølgelig knytt stedsnavn til eh språk [...] men så ser jeg på en

måte at samiske stedsnavn ... og områder, og hva er det som er et samisk område, hva legger vi i det?/ (Lærergruppa nord).

Eksempel 4. 41: /jeg opplever jo for eksempel at i kommunen her så er det veldig mange som er sånn nei dette hvertfall ikke et samisk område og har en sånn holdning om det men ... du skal ikke så langt tilbake før vi ser assa sånn.../ (Lærergruppa nord).

Lærergruppa nord uttrykker at det finnes sterke følelser knyttet til stedsnavn og områder der de befinner seg, og at *samiske stedsnavn og områder* er et betent tema. Dette i seg selv opplever de som vanskelig å ta tak i nettopp på grunn av den omstridte diskusjonen som mange i kommunen tar del i, men at dette ikke er en diskusjon de tar opp i norskfaget. Eksempel 4.41 viser at deltakerne i lærergruppa nord har særlige opplevelser rundt dette temaet som kan se ut til å spille en rolle i hvordan deltakerne forstår hva dette temaet betyr. De stiller seg spørsmålet om hva de legger i et *samisk område* som viser at dette temaet verken er entydig eller definert, som skiller seg fra hvordan sørgruppene oppfatter dette temaet. Deltakerne rangerer *samiske stedsnavn og områder* som nummer 9, slik de andre to gruppene også gjør, men det kan virke som at lærergruppa nord gjør denne rangeringen på et annet grunnlag.

Deltakergruppene ser ut til å ha ulike formeninger om hva dette temaet betyr. Likevel har de valgt å rangere temaet likt, og alle argumenterer for en lav rangering. Temaet er hentet fra et kompetansemål fra læreplanen i norsk, som eksplisitt nevner stedsnavn og personnavn med samiske bokstaver. Til tross for dette, velger alle deltakerne å prioritere *samiske stedsnavn og områder* lavest sett i sammenheng med de andre temaene presentert i TT-oppgaven.

Deltakergruppenes rangeringer kan si noe om hvordan deltakerne forstår de ulike temaene presentert i TT-oppgaven. Det ser ut til at de fleste av temaene blir rangert ulikt og har naturligvis ulik begrunnelse for dette. Selv de temaene som rangeres likt ser det også ut til at gruppene har ulik forståelse for hva de legger i disse temaene. Det viser seg at det er noen gjennomgående likheter og forskjeller mellom gruppene, og det tyder på at mange av argumentene skiller seg fra sørgruppene til lærergruppa nord. Dette ser ut til å være flere årsaker til som vi undersøker nærmere i analysedel 2.

## 5. Analysedel 2 - Konstruerte temaer i samtalene

I Analysedel 1 - Rangering av TT-temaene, ser vi hvordan gruppene rangerer temaene og hvorvidt gruppene løser TT-oppgaven forskjellig. Vi ser også at deltakerne argumenterer for sine rangeringer fra ulike perspektiver og at de har ulik motivasjon for hvordan temaene skal prioriteres. I dette kapitlet undersøker vi nærmere hvorvidt det finnes noen gjennomgående temaer i samtalene som kan bidra til en bedre forståelse av hvordan deltakerne tolker de ulike temaene. Vi har identifisert tre, overordnede temaer som viser seg i samtalene som vi nå skal presentere og diskutere nærmere. Deltakergruppene befinner seg geografisk på ulike plasser, og vi ser derfor på nærhet og distanse i samtalen. Inkludering og indigenisering fremstår som et viktig og delvis vanskelig tema for deltakerne, som også ser ut til å vise seg i samtalene. Til slutt vil vi også diskutere urfolkspedagogikk, som fremstår som et sentralt tema, ikke minst med tanke på tidligere studier. Analysedel 2 belyser problemstillingens andre ledd, «hvilke strukturer ligger bak forståelsen av temaene for deltakerne?».

### 5.1 Nærhet og distanse

På bakgrunn av Analysedel 1 ser vi at gruppenes geografiske tilhørighet spiller en rolle i hvordan deltakerne rangerer TT-temaene. For eksempel har studentgruppa rangert *holdninger til den samiske kulturen* som nummer 8, mens lærergruppa nord rangerte dette temaet som nummer 1. Både lærergruppa sør og studentgruppa har rangert temaet *samisk språk* som nummer 7 hvor lærergruppa nord rangerte dette som nummer 4. Det samme ser vi når sørgruppene ønsker å prioritere temaet *undertrykkelse av den samiske befolkningen høyt*, mens lærergruppa nord rangerer dette temaet lavt på rangeringslista. Det ser ut til at deltakernes geografiske posisjon spiller en særlig rolle i hvordan deltakerne prioriterer de samiske temaene, og at dette kan ha noe med deltakernes nærhet og distanse til samiske perspektiver å gjøre. Deltakerne henviser til nærhet og distanse på flere måter i deres samtaler om de samiske temaene. Vi har identifisert tre overgripende måter deltakerne konstruerer nærhet og distanse på, som vi henviser til som *her* og *der*, *vi* og *dem*, og *da* og *nå*. Eksempelene vi presenterer her vil ha uthevninger som markerer de strukturene vi kommenterer i teksten. Dette er fordi at det vil kun være relevant å se på deler av samtalene. Uthevninger og markeringer i teksten vil også tydeliggjøre hvilke elementer som utgjør utgangspunktet for analysearbeidet.

### 5.1.1 Her og der

Lærergruppa sør bruker geografi i deres henvisninger til samiske perspektiver, men bruker også geografi i deres henvisninger til deres egen situasjon. Deltakerne argumenterer for hva de synes er mindre viktig å prioritere av de samiske temaene og ser ut til å gjøre et skille på *her* og *der* når de argumenterer for hvordan de skal rangere temaene i TT-oppgaven.

Eksempel 5.1: A: /Jeg har jo sett på ... ikke sett på spesifikt på områder **der** gjør **dem** sånn og **der** gjør **dem** sånn, men vi har heller fokus på ... hvor **de bor** ... ulikheten og sånne ting /

B: /Ja ... men har vi ikke lissom kjempe mange samer i Oslo?/ A: /Jo/

A: /At ikke lissom man henger seg opp i den stereotypien at **de bor** i Finnmark og er **der oppe** å ... – (også er det veldig annerledes lissom)/ B: /nei jeg nevner jo det og ... selvfølgelig/ (Lærergruppa sør).

I eksemplet over henviser lærerne til *hvor de bor* og kobler et stereotypet bosted til Finnmark *der oppe*. Samtidig finns et her: *har vi ikke ... samer i Oslo*. Deltakerne i lærergruppa sør uttrykker en form for distanse gjennom å markere geografi og sted. Deltakerne konstruerer *her* når de snakker om seg selv og sin stedstilhørighet, og *der* når de omtaler det samiske. Dette forekommer ofte i samtalene omkring enkelte av TT-temaene, deriblant *samiske stedsnavn og områder*. Basert på eksempelet over er det tydelig at deltakerne konstruerer en form for gruppetilhørighet, som er forankret i geografi og områder. *Her* henviser til et større område, ser det ut som i eksempel 1, og det virker som at grensene for hva som indikerer *her* ikke er like tydelige som i deres henvisninger til *der*. Deltakerne i lærergruppa sør befinner seg ikke i Oslo kommune, men sier likevel at *vi har mange samer i Oslo*. De henviser til *der* når de nevner steder nord i Norge hvor det ser ut til at dette er områder de forbinder med samene. Selv om de sier at de ikke ønsker å fremme denne forestillingen i undervisning, fordi de mener dette er en stereotypi, viser de at de likevel gjør et skille mellom områder som de regner som norske og områder som de regner som samiske.

Studentgruppa gjør liknende konstruksjoner av nærhet og distanse til samiske perspektiver når de henviser til sted:

Eksempel 5.2: /jeg husker hvertfall selv fra praksis atte det der var det en ehm elev som hadde eehm det var en ny elev som hadde begynt, som hadde samisk bakgrunn, og det var helt sånn det syns døm var helt utrolig da at en same hadde begynt på skolen oog mmm og da tror jeg at han hadde liksom prøvd å si det at eh, men jeg [eleven] er hehe, det ække no ... jeg kommer

ikke fra **nord** eller hvor, **ett eller annet sted utti der** på en måte, det er bare det at jeg har samisk bakgrunn da/ (Studentgruppa).

Deltakerne i studentgruppa bruker også *der* i sine henvisninger til samiske perspektiver og refererer til nordlige områder. De indikerer også at det finnes et *her*, og at dette *her*-et er områder de selv er tilknyttet til. På denne måten danner de et bilde av en distanse mellom seg selv og samiske områder. Det kan virke som at sørgruppene opplever at de selv er distansert fra samiske perspektiver, og at mennesker i nord er nærmere tilknyttet den samiske kulturen. Studentgruppa sier også *ett eller annet sted utti der* når de henviser til *der*, som kan indikere at dette *der*-et er også noe som er uklart og diffust. Likevel virker det som at sørgruppene har et behov for å henvise til sted og geografi når de snakker om den samiske kulturen.

Lærergruppa nord konstruerer også nærhet og distanse til samene i sin samtale, og viser i likhet med sørgruppene at det er et skille på nord og sør i Norge når det er snakk om den samiske kulturen.

Eksempel 5.3: **/her oppe** er vi ganske tett på den samiske kulturen, så er kanskje ikkje holdningane dei aller beste hos alle/ (Lærergruppa nord)

Lærergruppa nord henviser til *her oppe* når de snakker om seg selv og deres geografiske posisjon, og påpeker at *her oppe* er de på et vis tilknyttet urfolket. På denne måten uttrykker de nærhet til samene, men likevel noe distanse. Lærergruppa nord ser ut til å ha en nærere relasjon til den samiske kulturen både fordi de nevner dette eksplisitt i samtalen, men også fordi de identifiserer seg med *her oppe* ved å omtale dette *her*-et med *vi er*. Til tross for at de ytrer en tilknytting til sted og geografien de selv mener *er tett på den samiske kulturen* så påpeker de at de er *ganske tett på*. Denne frasen kan indikere at deltakerne opplever at de selv står utenfor eller er på avstand til det de mener er samiske perspektiver. På denne måten viser deltakerne i lærergruppa nord at de ikke er en del av de samiske perspektivene, men at de forholder seg til den samiske kulturen og det samiske folket i større grad enn det sørgruppene virker å gjøre. De uttrykker denne distansen gjennom å henvise til plass og geografi og skaper et skille mellom *vi* og *dem*.

### 5.1.2 *Vi* og *dem*

Deltakergruppene viser i sine samtaler også nærhet og distanse til samisk kultur og samfunn ved bruk av *vi* og *dem*. For å realisere seg selv i *vi*-et er det gitt at det finnes noen *andre*, og i



denne sammenheng viser deltakerne en avstand mellom seg selv og samene. Studentgruppa skaper en distanse ved å henvise til gruppetilhørighet i sin samtale omkring temaene i TT.

Eksempel 5.4: /også de tradisjonelle, for det er jo også det da, at eehm det som vi snakka om ista det med eehm samisk levesett atte det er mange av **døm** som ikke innehar kanskje de tradisjonelle ... eldre eeh eh assa atte **døm driver med** de aktivitetene som **man** har forbunni med for eksempel sjøsamer da/ (Studentgruppa).

*Dem* brukes for å benevne samer eller den samiske kulturen hvor det i dette eksemplet brukes for å kategorisere en form for gruppetilhørighet og at samer er en del av denne gruppen de henviser til. Studentgruppa sier i eksempel 5.4 følgende: *dem driver med* og *man har forbunnet* for å konstruere dette skillet mellom de to gruppene det henvises til, hvor det første er rettet mot samene og det andre er rettet mot en mer generell allmennhet. I dette eksemplet bruker de det ubestemte, generiske pronomenet *man* for å henvise til denne gruppen. Det kan tenkes at studentgruppa bruker *man* for å signalisere større strukturer og at det kan være det norske samfunnet eller majoritet sett mot minoritet som de henviser til her. Studentgruppa konstruerer en form for avstand til denne majoritetsgruppen ved å bruke *man*. Neste eksempel viser en tydeligere gruppetilhørighet og studentgruppa posisjonerer seg til en viss grad i den gruppa som pronomenet refererer til:

Eksempel 5.5: /Ja også tror jeg atter hvis **man** jobber ... **man** kan gå i den fella da hvis **man** jobber mye med holdninger og undertrykkelse ... at det blir veldig **vi og dem**/ (Studentgruppa).

I dette eksemplet ser det ut til at *man* viser til en noe mer spesifisert gruppe. Det kan se ut til at *hvis man jobber mye med holdninger* henviser til lærere som gruppe, med tanke på situasjonen for samtalen tatt i betraktning. Det kan og tenkes at *man* er en mer åpen referanseform for studentgruppa ettersom de ikke er lærere enda, og at denne gruppa ikke er naturlig å identifisere seg med. De sier også *at det blir veldig vi og dem*, og det virker som at studentgruppa bevisstgjør seg avstanden som kan oppstå mellom to grupper. Denne bevisstgjøringen uttrykker også at de sier at det finnes en avstand mellom *vi* og *dem*.

Også i lærergruppa sør konstrueres ett *vi* (ikke-samer) og et *dem* (samer):

Eksempel 5.6: /Men er det da ... mere viktig med hvor **dem** bor enn hvordan **vi har** holdninger og undertrykkelse av befolkninga?/ (Lærergruppa sør)

I likhet med studentgruppa er *dem* i dette tilfellet rettet mot samene og *vi* er en henvisning til lærere selv som gruppe. Det er nærliggende å tro at *vi*-et i denne sammenheng er en representasjon av majoritetsbefolkningen og at lærergruppa sør er en del av denne gruppa. Dette kan begrunnes i deres formulering av gruppetilhørighet gjennom *vi har holdninger og undertrykkelse av befolkninga* som kan indikere nettopp dette. Det ser derimot ut til at *dem* er ikke like mangfoldig, og henviser til samene som en fast og underforstått enhet. Denne forståelsen av *dem* underbygges av neste eksempel som viser distansen mellom det konstruerte *vi*-et og *dem*-et.

Eksempel 5.7: A: /men samtidig så er **jo** levesettet **dømmes** hele grunn til at **døm** har blitt eh/  
B: /undertrykkelse/ C: /det kommer igjennom identiteten?/ (Lærergruppa sør).

Lærergruppa sør uttrykker en forestilling om samenes situasjon både historisk og i dag basert på temaene *undertrykkelse av den samiske befolkningen* og *samisk levesett*. De indikerer at denne forestillingen er innlysende ved å bruke adverbet *jo*. Det ser ut til at avstanden mellom gruppene i dette eksemplet øker ved at lærergruppa sør som en del av *vi*-et konstaterer dette som en selvfølgelighet. Dette eksempelet kan tolkes på flere måter, men det kan virke som at *dem* er en form for andregjøring i denne sammenheng. Eksempel 5.7A sier *dem har blitt* som følges opp av eksempel 5.7B *undertrykkelse* og deres majoritetsposisjon kommer til uttrykk i denne forestillingen. Derfor tyder det på at det finnes en distanse mellom lærergruppa sør og samene nettopp på grunn av at det kreves et *dem* når det er snakk om et *vi*. Distanse mellom *vi* og *dem* som henvises til i samtalen kan bunne i fenomenet andregjøring, uten at dette er en bevisstgjøring på forskjeller eller marginalisering (Claudi, 2020, s. 194). Formuleringene av et *vi* og et *dem* behandles her som sannheter og selvfølgeligheter, og kan i den sammenheng bli sett i lys av orientalismen (Claudi, 2020, s. 194). Gjennom en slik ideologi: «følger en inndeling i «oss» og «dem», som befinner seg på hver sin side av dette skillet» (Claudi, 2020, s. 194). Slike konstruksjoner ligner også identitetstilskrivning av etniske andre hvor personer får visse kvaliteter og egenskaper for å bli avgrenset en gruppe mennesker (Nadim, 2017). Til tross for at disse formuleringene kan ses i lys av andregjøring er det nærliggende å tro at formuleringene er snarere en uttrykksform fremfor en bevissthet og med intensjoner om å opprettholde noen form for andregjøring av samene.

Lærergruppa nord uttrykker på lignende vis en distanse da de også distanserer seg selv som gruppe fra den samiske kulturen i sine formuleringer:

Eksempel 5.8: /eh ... og samtidig så er det en veldig sånn stolthet da når **dem** ... ja **dem som har kofte** som kjem og har på seg kofte da eller at eh maten er god eller ... det er liksom når interessan kjem i konflikt at **vi** merke at ... ja/ (Lærergruppa nord).

*Dem som har kofte* blir i dette eksemplet representativt for samene hvor *kofte* er en tydelig markør for den samiske kulturen. *Dem* kan leses tvetydig ved at dette enten er en referanse til den samiske kulturen, eller en henvisning til elever. Lærergruppa nord bekrefter avstandsforholdet ved å bruke *vi* og tyder å identifisere seg med denne gruppen. *Vi*-et virker å være noe annet enn den samiske kulturen, og noe som står utenfor dette *dem*-et. Dette eksempelet kan tyde på å ha noe med klasseromsbeskrivelser å gjøre, hvor *vi* i dette tilfellet kan være en henvisning til lærere som gruppe. Likevel kan det argumenteres for at *vi* i denne sammenheng også er ment å omfavne majoritetsbefolkningen og at konflikten oppstår mellom majoritetsgruppen og gruppen som her er ment å være samene. *At vi merke at...ja* kan også indikere at lærergruppa nord ikke anser seg som en del av majoritetsgruppen, men at heller henviser til lærere som gruppe. Denne tvetydigheten i eksemplet kan derfor tolkes på ulikt vis, men det er relevant å nevne denne kompleksiteten i henvisninger til *vi* og *dem* her i denne sammenheng. Eksempel 5.9 og 5.10 viser denne kompleksiteten i samtalene omkring den samiske kulturen og hvordan deltakerne berører betente temaer.

Eksempel 5.9: /Eh levesett og naturforståelse heng i hop fordi at ... **dem** leve i utgangspunktet hvertfall ... **dem** på en måte som eh ... der **du** er avhengig av å ha no naturforståelse/ (Lærergruppa nord).

Eksempel 5.10: /Ja og rettigheter og eh at man har en litt negativ holdning til det samiske i **døm** miljøa ... eller som det fort sprer seg til det liksom at det er galt å si nokko om det/ (Lærergruppa nord).

I eksemplet 5.9 brukes *dem* for å henvise til samene, men endrer seg senere til pronomenet *du*. *Du* utgjør en nærmere annen. Dette pronomenskriftet kan her tyde på at det fortsatt finnes et *dem* eller *den andre*, men at det ikke er like tydelig å definere gruppetilhørighet. *Du* er en henvisning til en aktiv gruppedeltaker som er nærmere enn de/dem, hvor avstanden til noe

samisk ser ut til å minke her. *Du* ser ut til å fungere med en mer åpen semantikk i frasen fordi det på dette tidspunktet kan virke som at hvem som helst kan tilhøre denne gruppen, og ikke lenger bare *dem andre*. Situasjonen krever en formulering av gruppetilhørighet nettopp på grunn av at deltakerne formidler meninger omkring grupper de selv ikke er en del av, og dermed blir det nødvendig å referer til *dem*. Eksempel 5.10 viser til et annet dem når de sier *døm miljøa*, og det kan tyde på at det finnes flere vi og dem i lærergruppa nords samtale.

Et annet fenomen som også ser ut til å vise gruppenes nærhet og distanse til samene er hvordan gruppene omtaler Den Samiske Nasjonaldagen (Davidsen, 2015, Lovdata) i sine samtaler. Det er flere måter å betegne denne dagen på, og vi ser at gruppene gjør dette på ulikt vis. I den her sammenheng går vi ut ifra Lovdatas definisjon som det offisielle navnet på dagen, men at det finnes andre betegnelser som er legitime. Hvordan gruppene samtaler omkring Den Samiske Nasjonaldagen i kombinasjon med gruppetilhørighet er med på å illustrere en form for nærhet eller distanse til den samiske kulturen.

Eksempel 5.11: /vi feire **sjette februar** ganske stort på skolen her (ja) etterhvert, det har jo ikke bestandig vært sånn? ... eem men det er jo en dag **vi har** veldig tydelig markering da/ (Lærergruppa nord).

Eksempel 5.12: /eh ofte da på eh ja **samenes nasjonaldag** eller at **man** har ... og så er det det **man** gjør for da har man vært igjennom det, og så er man ferdig med det ... det blir sånn happeningsbasert/ (Studentgruppa).

Eksempel 5.13: /vi husker jo i gamle-dager når vi jobba her så vare sånn off åå **nå må vi markere samene** igjen lissom, har vi no på det, åsså var det gjerne no sånn tragiske greier/ (Lærergruppa sør).

I eksempel 5.11 er det flere ting lærergruppa nord uttrykker i samtalen som indikerer deres nærhet til den samiske kulturen. *Sjette februar* nevnes i denne sammenheng uten en spesifisering av at dette er henvisning til Den Samiske Nasjonaldagen. Senere i eksempel 5.11 sier de *det er jo en dag vi har tydelig markering* og i dette tilfellet inkluderer *vi* alle på skolen eller alle i området lærergruppa nord befinner seg i, uavhengig av samisk tilhørighet eller ikke. Dette skiller seg fra sørgruppene som sier *Samenes Nasjonaldag*; se eksempel 5.12, og *markere samene*; se eksempel 5.13, når de snakker omkring undervisning rundt markeringen av Den Samiske Nasjonaldagen. Gruppenes henvisninger til *vi* og deres benevninger av Den

Samiske Nasjonaldagen kan tolkes å ha noe med nærhet og distanse til samisk kultur å gjøre, som kan si noe omkring deres forhold til de samiske tradisjoner. Gruppene ser ut til å indikere blandede følelser omkring deres tradisjoner rundt markeringen av Den Samiske Nasjonaldagen. Lærergruppa nord forteller at de har en stor og tydelig markering for denne dagen hvor de uttrykker et fellesskap omkring dette. Studentgruppa ser ut å ha en annen opplevelse rundt denne dagen hvor de forteller at undervisning om samiske temaer *ofte blir sånn happeningsbasert*.

Figenschou et.al (2023) henviser til at markering av Den Samiske Nasjonaldagen kan bli knyttet til begivenhetsundervisning og dermed blir dette representativt for det som er samisk (s. 56). Hun påpeker at dette ikke nødvendigvis er galt, men at det samiske ofte blir fremvist homogent og stereotypisk i skolen (Figenschou et.al, 2023, s. 56). Det kan være en form for berøringsangst eller manglende kompetanse og selvtillit hos lærere mot det samiske (Figenschou et.al, 2023, s. 57). Lærerne velger å holde seg til «det sikre» og representerer heller stereotyper i redsel for å trå feil, hevder hun (Figenschou et.al, 2023, s. 57).

Sørgruppene ser ut til å ha, og har hatt, et ambivalent forhold til Den Samiske Nasjonaldagen som tyder å være nettopp på grunn av denne berøringsangsten og begivenhetsundervisningen. Dette gjelder særlig lærergruppa sør når de sier at det de fikk av undervisningsopplegg knyttet til markeringen av samenes nasjonaldag var  *gjerne no sånn tragiske greier*; se eksempel 5.13, og kan være med på å forklare at deres opplevelser omkring denne dagen ikke har bidratt til positivitet. Studentgruppa indikerer også noe om at denne dagen gjerne blir påtvunget *så er man ferdig med det*; se eksempel 5.12.

### 5.1.3 Da og nå

En siste måte vi argumenterer deltakerne konstruerer nærhet og distanse på er gjennom tidsperspektivering. Deltakerne henviser til *da* og *nå* i sine samtaler og har forskjellige måter å forstå temaene i TT-oppgaven gjennom sitt tidsperspektiv. Sørgruppene ser ut til å prioritere det historiske aspektet ved samiske temaer i undervisning, mens lærergruppa nord ønsker å prioritere nåtidstemaer i sine klasserom. Dette ser det ut til å være flere grunner til, hvor deres henvisning til *da* og *nå* spiller en rolle for denne tolkningen.

Lærergruppa nord argumenterer for at deres undervisningspraksis bør omfavne temaer som er aktuelt for deres klasserom og de problemstillingene deltakerne må ta hensyn til. Lærergruppa nord påpeker at de er *tett på den samiske kulturen*; se eksempel 5.3, som gjør at de forholder seg til samiske perspektiver i større grad enn det sørgruppene uttrykker at de gjør. Det ser ut til at lærergruppa nord har sine argumenter i et *nå*-perspektiv hvor deltakerne

ser det nødvendig å prioritere nåtidstemaer i undervisningen. Dette kan ha noe med lærergruppa nord sin nærhet til de samiske språkforvaltningsområdene å gjøre.

Eksempel 5.14: A: /**vi bruker** ganske mye tid på den samiske kulturen for at nettopp holdninga til den samiske kulturen **skal ... bli bedre** enn den hvertfall va/ B: /Ja for eg tenker jo at hvis en tenker på hensikt sånn, er jo dette her med holdninga te den samiske kulturen kanskje nokko av det viktigaste/ (Lærergruppa nord).

Eksempel 5.14 viser at lærergruppa nord henviser til nåtid og fremtid. Dette ser vi i eksemplet gjennom formuleringer som *vi bruker* og *skal bli bedre*, og understreker hvorfor de bruker mye tid på arbeid med urfolkstematikk i klasserommene deres. *Vi*-et i denne sammenheng ser ut til å inneholde lærerne i lærergruppa nord, kanskje også lærerne på skolen de befinner seg på.

I motsetning til lærergruppa nord ser det ut til at studentgruppa har en annen oppfattelse omkring temaet *holdninger til den samiske kulturen* som et tema preget fortiden snarere enn nåtiden:

Eksempel 5.15: A: /man snakker heller om de negative holdningene som **var før** og at det.../ B: /Hvordan det kan ha endra seg nå liksom?/ C: /Ja, **at det har endra seg**/ (Studentgruppa).

Studentgruppa påpeker at negative holdninger mot den samiske kulturen *var før*, men *at det har endret seg* sett den samiske kulturen i dagens situasjon. Det kan tyde på at studentgruppa opplever negative holdninger mot samene som et problem som tilhører fortiden og at dette henger sammen med fornorskningspolitikken. Studentgruppa uttrykker her et distansert forhold til den samiske kulturen. Som nevnt i kapittel 2 - Bakgrunn og tidligere forskning, er det flere rapporter, deriblant NIM (2022), som påpeker negative og diskriminerende holdninger mot samene i dag, og at dette er et stort samfunnsproblem. Det kan tenkes at studentgruppa referer i dette tilfellet til sine opplevelser i klasserommet og i undervisning, og at de ikke opplever at det forekommer negativitet rettet mot samene her.

#### 5.1.4 Konklusjon nærhet og distanse

På bakgrunn av samtalene som har kommet frem i gjennomførelsen av TT-oppgaven er det tydelig at geografisk posisjon spiller en rolle for deltakernes forståelse av de ulike temaene og dermed også hvordan de konstruerer denne nærheten og distansen. Dette vises i hvordan de

forklarer de ulike temaene til hverandre og hvilke forutsetninger de ilegger hvert av temaene i TT. Deltakerne konstruerer distansen gjennom henvisninger til geografi og sted, gruppetilhørighet og tid. Figenschou et.al (2023) skriver at «forståelse av hvem er «vi» og hvem som er «de andre» (s. 54), ofte er konfliktorientert og konstruerer en form for andregjøring i denne forståelsen. Ved å tillegge grupper i samfunnet egenskaper og kjennetegn for å kunne definere personer man mener tilhører *de andre*, kan være en form for andregjøring slik Canales (2000) og Claudi (2020) forklarer begrepet. På denne måten opprettholdes det et *vi* og *de andre* som bidrar til å distansere grupper, gjerne majoriteten og minoritetsgrupper. Dette masteroppgaveprosjektet har ikke i hensikt å analysere slik andregjøring eller å hevde at deltakerne bedriver marginalisering eller diskriminering, men det kan tyde på at en nyanse av andregjøring og identitetstilskrivning kommer til uttrykk gjennom samtalene hos deltakergruppene. Nadim (2017) forklarer begrepet identitetstilskrivning der hvor personer blir ansett som en etnisk «andre» i en minoritetsgruppe som er fremstilt på en viss måte, ofte av majoritetsbefolkningen. Gjennom samtalene og rangeringene av TT-oppgaven tyder det på at det finnes en distanse mellom deltakergruppene og samiske perspektiver, hvor former for andregjøring og identitetstilskrivning skimtes i samtalene. Denne distansen ser ut til å bunne i et kategoriseringskrav som gjør at det er helt nødvendig å henvise til både tid og sted og grupper i samtalene, og at det ikke er med hensikt å hverken marginalisere eller diskriminere. Pandey (2004) forklarer kategoriseringskravet i sin studie om andregjøring i førsteårsstudenters tekster, og hevder at språk er en måte å forstå verden på, hvor kategorisering og gruppering av samfunnet er helt nødvendig for å forstå seg selv (Pandey, 2004). Pandey (2004) henviser til den britiske filosofen Jean-Paul Sartre som sier «I need the Other in order to realize fully all the structures of my being» (Pandey, 2004, s. 155). Hun forklarer at verden blir representert gjennom dikotomier og at dette er en mulig forklaring på at mennesker konstruerer «den andre» i sin virkelighetsoppfattelse. Deltakergruppene i dette prosjektet er i en situasjon som trenger at de posisjonerer seg i forhold til samiske temaer på bakgrunn av hva TT-oppgaven etterspør. Derfor ser det ut til at det er hensiktsmessig at deltakerne konstruerer nærhet og distanse til samiske perspektiver nettopp på grunn av TT-oppgavens formål. Vi kan gå ut ifra at deltakerne posisjonerer seg på bakgrunn av at de er medlemmer av en gruppe, i dette tilfellet er det studenter og lærere de representerer. Det er interessant å se på hvordan deltakerne gjør nettopp dette og hvilke strukturer og perspektiver som er med på å konstruere et *vi*-et og *dem*-et. Deltakerne konstruerer også et *vi* som tyder på at de henviser til lærere (*vi*) og elever (*dem*) som er uavhengig av samisk tilhørighet.

I denne sammenheng ser det ut til at *vi* ofte representerer majoriteten og *dem* ofte

representerer samene. Majoriteten forstår vi i disse analysene som majoritetskulturen i det norske samfunnet, her også skolen. Det virker også som at sørgruppene uttrykker at samiske perspektiver er fjernt fra deres situasjon som gjør at de henviser til gruppen *dem* som en mindre enhet med faste og gitte egenskaper, som ligner en form for identitetstilskrivning. Lærergruppa nord viser også avstand fra gruppen *dem*, men deres situasjon gjør at grensen mellom *vi* og *dem* er noe mer diffus.

## 5.2 Inkludering og indigenisering

Vi så i kapittel 5.1 at deltakerne snakker om et *vi* som noe ikke-samisk. Det ble også belyst hvorvidt sørgruppene forstår *her* som noe geografisk distansert fra de typiske samiske områdene. Det viser seg at samisk tematikk er også noe som er delvis plassert i fortiden. Våre analyser kan oppsummeres med at deltakerne i høy grad har et majoritetsperspektiv; det er også naturlig at deltakerne har akkurat det når de som lærere representerer den norske skolen. Vår empiri kan vise til gjennomgående overordnede perspektiver som viser seg i samtale, samt prioriteringene som blir gjort av deltakerne i TT-oppgaven. I dette delkapittelet vil samtale bli sett i forhold til begrepene inkludering og indigenisering. Begrepene forstår vi her som to ulike tilnærminger som viser til hvordan den norske skolen har håndtert samiske og urfolksrelaterte temaer (Olsen, 2017a). Inkludering innebærer en stadig inkludering av urfolkstematikk i undervisning, men at dette er gjort på majoritetssamfunnets premisser. Indigenisering utgjør en bredere representasjon av samiske perspektiver i undervisning, da tilnærmingen i større grad tilfører et urfolksperspektiv sett i forhold til inkludering. Hvorvidt begrepene viser seg i samtale og prioriteringene, vil videre bli presentert og diskutert.

### 5.2.1 Inkludering

Eksempel 5.16: /Jeg tenker samisk språk også er ganske langt ned på lista [...] vi har ikke hatt mye fokus på det. Det er bare å vise fram de ulike bokstavene og vise fram noen ord og [...] at **de** kan øve seg på å si **navnet sitt** bare sånne enkle ting også går vi videre/ (Lærergruppa sør).

I eksempel 5.16 ovenfor viser lærergruppa sør at de inkluderer samisk språk i undervisning, men at denne inkluderingen forekommer i begrensede representasjoner. Sett i forhold til eksempel 5.16 og rangeringen som senere blir gjort av temaet, er ikke samisk språk av stor prioritet for lærergruppa sør. Den begrensede representasjonen av *samisk språk* som vises til



her, kan ses i lys av begrepet inkludering. Vi leser i eksempelet at elevene som her blir referert til som *de* kan ved bruk av det samiske alfabetet øve seg på å si *navnet sitt*. Både *de* og *navnet deres* vil her være representasjoner av ikke-samiske elever som snarere tilhører majoritetssamfunnet enn den samiske kulturen. Denne tilnærmingen til *samisk språk* i undervisning viser til at inkluderingen er gjort på majoritetssamfunnets premisser. Dette gjenspeiler seg i eksempelet ved at den begrensede representasjonen er blitt plukket ut av lærerne som tilhører majoritetssamfunnet og det ikke-samiske, samtidig som at undervisningen er tilpasset ikke-samiske elever. Representasjonen av samiske perspektiver opptrer derfor som snever og marginal. Inkludering der majoritetsperspektivet har stor påvirkning på både formidling og mottak av formidling kan ligne whitestreaming. Whitestreaming handler om å formidle urfolkstematikk for et majoritetssamfunn, til tross for at tematikken omhandler et minoritetssamfunn (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21). Utfordringen med whitestreaming er når majoritetssamfunnets forståelse av minoritetssamfunnet ikke er i samsvar med minoriteters forståelse av seg selv. Dette ser ut til å også være en form for identitetstilskrivning (Nadim, 2017). På den måten kan inkludering føre til whitestreaming og identitetstilskrivning.

Eksempel 5.17: /Holdninger til den samiske kulturen den er jo veldig interessant å se på sånn sammenlignings-messig at man kan se på det både **historisk** og **nå** [...] sånn var det **før** og sånn er det **nå** [...] det er jo i størst grad **positive holdninger** til samene **i dag**/ (Studentgruppa).

Studentgruppa viser i eksempel 5.17 ovenfor at holdningene til den samiske kulturen er ulike *historisk* eller *før* og *nå*. Det kan virke som at studentgruppa anerkjenner at det *før* har vært negative holdninger til den samiske kulturen, men at det *er i størst grad positive holdninger i dag*. Forestillingen om at det i liten grad er negative holdninger til den samiske kulturen i dag og fravær av prioritering av temaet, kan gjenspeile inkludering. Inkludering kan gjenspeiles i eksempel 5.17 ved at studentgruppa anerkjenner at det er *veldig interessant* å inkludere temaet i undervisning, men at gruppa i liten grad prioriterer det fordi det ikke er i overensstemmelse med majoritetssamfunnets premisser. Premisset gjenspeiler seg gjennom antakelsen og slutningen om at det ikke er et stort behov for å inkludere temaet i undervisning, fordi at holdningene i størst grad er positive. Hvorvidt inkluderingen av temaet vil bli prioritert i undervisning vil derfor være betinget lærernes forståelse av nødvendighet og relevans i henhold til sine elever.

### 5.2.2 Indigenisering

Eksempel 5.18: /den samiske litteraturen er **jo** en del av den norske litteraturen sånn at vi og må bruke den sammen med de andre temaene. Den skal ikke komme som en sånn egen samisk del. Hvorfor velge Wergeland når du kan velge Valkeapää?/ (Lærergruppa nord).

Lærergruppa nord viser i eksempel 5.18 deres stadige bruk av samisk litteratur i undervisning og viser gjennom adverbialet *jo* at de forstår denne inkluderingen som en selvfølgelighet i norskfaget. Det er gjennom bruken av samisk litteratur og urfolksperspektiver at eksempel 5.18 kan gjenspeile hvordan indigenisering kan vise seg i praksis. Den selvfølgelige plassen til samisk litteratur i norskfaget er i overensstemmelse med indigenisering ved at litteraturen tilfører urfolksperspektiver i undervisning. Dette vil skille seg fra en tilnærming som inkludering ved at urfolksperspektiver ikke får plass i undervisning og at urfolkstematikk derfor blir formidlet gjennom og for majoritetens perspektiver.

Eksempel 5.19: /men hvis man skal forstå så tenker jeg at det er nesten ingen annen måte å **forstå**, enn å **bruke litteraturen**/ (Studentgruppa).

Eksempel 5.19 viser til hvordan studentgruppa forstår en særlig viktighet av å bruke samisk litteratur i undervisning og drar en parallell mellom samiske tekster og *forståelse* av samene. Det kan virke som at studentene opplever litteraturen som en særlig kilde eller et viktig verktøy som nærmer seg en annen *forståelse* av samene enn hva majoritetsperspektiver tilbyr. Indigenisering viser seg derfor i eksempel 5.19 fordi at eksempelet viser til at urfolksperspektiver blir representert gjennom samisk litteratur.

### 5.2.3 Diskusjon

Eksempel 5.16 og 5.17 gjenspeiler hvordan den norske skolen fortsatt kan preges av inkludering og hvordan urfolkstematikk stadig blir inkludert i norskfaget, men gjort på majoritetssamfunnets premisser. Tilpasningene og prioriteringene som blir gjort i undervisning gjennom denne tilnærmingen, viser til hvordan urfolkstematikk begrenser og marginaliseres ved fravær av urfolksperspektiver. Fravær av urfolksperspektiver i undervisning om urfolkstematikk kan gi de utenforstående av samiske perspektiver en

definisjonsmakt på hva samisk tematikk kan være, og svekke muligheten urfolket har til å farge sine egne identiteter gjennom egne perspektiver. Inkluderingen av samiske perspektiver i undervisning kan på mange måter dreie seg om å utfordre stereotypier og kategoriseringer av urfolket. Sett i lys av eksempel 5.17, møter ikke påstanden om at *det i størst grad er positive holdninger til samene i dag* noen form for motstand fra de andre gruppedeltakerne. Ved å ikke utfordre perspektiver, vil heller ikke perspektivene utvikles og stereotypifiseringer opprettholdes. Til tross for den stadige inkluderingen av samiske perspektiver i skolen, vil ikke en tilnærming som inkludering være tilstrekkelig nettopp fordi at denne tilnærmingen ekskluderer urfolksperspektiver og utfordrer heller ikke stereotypier. Begrensningen av urfolkstematikk er likevel ikke bare noe som kan forekomme gjennom en tilnærming som inkludering, Murray (2020) viser til hvordan den nye læreplanen kan begrense urfolkstematikk:

«Urfolksperspektivet» har også blitt inkludert i overordnet del for første gang. At det står om «urfolksperspektivet» og ikke «perspektiver», ser jeg som en svakhet i planen. Det henger sammen med mangfold og variasjon at det er flere enn ett perspektiv blant urfolk. Det løfter også fram spørsmålet om hva som telles som et urfolksperspektiv. Hvilket perspektiv skal presenteres, og hvem bestemmer hva det skal være? Dette målet krever en god del av lærerne. De må holde seg oppdatert på nyheter og diskusjoner for å kunne velge ut forskjellige perspektiver til sine elever» (Murray, 2020).

Murray (2020) viser til at indigenisering ikke bare innebærer inkludering av ett urfolksperspektiv. Hun understreker at urfolksperspektiver ikke er faste størrelser, men består av flere perspektiver preget av mangfold og variasjon.

Eksemplene 5.18 og 5.19 viser begge til hvordan indigenisering kan se ut i undervisning. Felles for eksemplene er gjenspeilingen av å aktivt vise til urfolksperspektiver i undervisning, som gir samene mulighet til å konstruere sine egne identiteter gjennom sin litteratur. Ved fravær av indigenisering og utfordring av stereotypier kan de utenforstående av den samiske kulturen besitte en type definisjonsmakt på samisk identitet, og kan ligne et sosialkonstruktivistisk syn på identitet. Svendsen (2021) forklarer det sosialkonstruktivistiske som et syn «som anser identitet(er) som et produkt snarere enn en kilde, et produkt av en gitt interaksjon eller samhandling» (Svendsen, 2021, s. 155). For å unngå en slik homogen, generaliserende og stereotypisk fremstilling av samiske identiteter, og samene for øvrig, vil det være vesentlig å inkludere urfolksperspektiver som utfordrer stereotypier. Vi har nå

diskutert hvorvidt inkludering og indigenisering viser seg i samtale, og vil i det neste delkapittelet løfte frem hvorvidt urfolkspedagogikk viser seg i samtale.

### 5.3 Urfolkspedagogikk

I delkapittel 5.2 har vi sett hvordan det er ulike tilnærminger til urfolkstematikk i skolen og at deltakerne i høy grad er representanter av et majoritetsperspektiv. Det ble likevel identifisert tendenser til indigenisering der urfolksperspektiver også blir representert i undervisning. Hvorvidt denne indigeniseringsprosessen nærmer seg urfolkspedagogikk vil vi se nærmere på videre. Vi argumenterer for at det finnes tendenser som viser til urfolkspedagogikk i samtale til deltakergruppene i dette prosjektet. Deltakerne henviser til undervisning om samiske temaer, deriblant undervisningsressurser og verktøy, metoder og offisielle dokumenter. Deres perspektiver sirkler omkring en urfolkspedagogikk hvor deltakerne ønsker å fremme de samiske perspektivene. Samisk litteratur, lærebøker og læremidler, og læreplanen og offisielle dokumenter er de tre temaene deltakerne resonnerer rundt som ser ut til å fremme et urfolksperspektiv, og er nærliggende urfolkspedagogikk.

#### 5.3.1 Samisk litteratur

Et gjennomgående poeng hos de tre deltakergruppene er synet på litteratur som en ressurs og hvordan dette kan brukes i undervisningssituasjoner. Temaet *samisk litteratur* ser ut til å få frem ulike poenger hos deltakergruppene, men det tyder på at alle gruppene ser en høy verdi i å bruke litteratur i klasserommene.

Studentgruppa argumenterer for litteraturens formidlingskraft og potensialet for påvirkningsmuligheter. De diskuterer hvorvidt forkunnskaper og det historiske bakteppet er viktigere enn å lese litteraturen uavhengig av hverandre, hvor eksempel 5.20 viser at litteraturen kan stå for seg selv på grunn av dens relevans i flere av temaene i TT-oppgaven.

Eksempel 5.20: /men hvis **man skal forstå** så tenker jeg at det er nesten ingen annen måte å forstå, enn å **bruke litteraturen** [...] man må ha et bakteppe for å forstå litteraturen, men jeg føler man må ha litteraturen for å forstå historien ... og så er jeg kanskje ikke helt enig at man må ha så mye forkunnskaper for å bruke litteraturen heller/ (Studentgruppa).

Studentgruppa argumenterer her for et urfolksperspektiv sett ut ifra et majoritetsperspektiv. Deltakerne viser til majoriteten når de sier *man skal forstå*, hvor det i denne sammenheng er de som ikke er samer skal forstå samiske perspektiver. Det kan tyde på at studentgruppa sier

her at de ikke kan stå for formidlingen av samiske temaer på samme vis som urfolket selv kan, hvor de henviser til litteraturen som utgangspunktet for å *forstå* noe. Det er her urfolkspedagogikken fremtrer i samtalen og det kan virke som at det er et behov for urfolksperspektiver basert på dette eksemplet. Litteraturen gir muligheter for refleksjon og dybdelæring på flere plan og det er en mulighet til at urfolk selv kan formidle sine perspektiv ufiltrert. *Man må ha litteraturen for å forstå historien* er et tydelig argument for nettopp dette. Lærergruppa nord ser ut til å ha samme oppfattelse av å bruke litteratur i norskfaget, men problematiserer overvekten av norske forfattere og at samiske forfattere er i mindretall i undervisningen.

Eksempel 5.21: /det [er] jo veldig naturlig å bringe inn den samiske litteraturen i all læreplanmål [...] så ja, koffer velge **Wergeland** når du kan velge **Valkeapää**?/ (Lærergruppa nord).

I dette eksempelet ser det ut som at lærergruppa nord sidestiller den norske litteraturen og den samiske, og de argumenterer for at den samiske litteraturen burde være en like naturlig del av norskfaget som den norske. Adverbet *jo* markerer selvfølgelig i dette tilfellet og det ser dermed ut til at *den samiske litteraturen* er naturlig å forholde seg til for lærergruppa nord. Videre i eksempel 5.21 henviser de til to store og anerkjente forfattere, *Wergeland* og *Valkeapää*, hvor den førstnevnte var norsk og skrev sine verk på det norske språket, og den andre var av samisk opprinnelse med det samiske språket i sine verker. Spørsmålet de stiller i dette eksemplet ser ut til å fungere retorisk, og det er en hensikt å se disse to forfatterne likestilte, og dermed også de to litteraturtradisjonene. At samisk litteratur får plass i majoritetsklasserom, er en del av indigeniseringsprosessen og fremmer urfolkpedagogikkens både første og andre formål: å utdanne urfolk innenfor rammene av deres språk og kultur, og å utdanne alle i urfolkstematikk (Figenschou et.al, 2023, s. 20). Lærergruppa nord fremmer dette perspektivet ved å problematisere tradisjonen om nordisk litteratur i norskfaget hvor elevene i utgangspunktet også skal «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk» (Kunnskapsløftet, 2017, Kompetansemål og vurdering, NOR01-06).

### 5.3.2 Lærebøker og læremidler

Spesielt sørgruppene ser ut til å resonnerer omkring lærebøker og læremidler de har tilgang på i sine praksiser, og sørgruppene gir tydelig uttrykk for at lærebøker og –midler ikke innfrir deres forventninger til samisk tematikk. Sørgruppene problematiserer bruk av lærebøker i sine

klasserom hvor det ser ut til at gruppene opplever læremidlene som verken nyttige eller legitime. Dette er det flere grunner til ser det ut som. Neste eksempel viser samtalen mellom deltakerne i lærergruppa sør omkring lærebøkene og læremidlene hvor det ser ut til at disse ikke fremmer urfolkstematikk på rett vis, ifølge lærergruppa sør.

Eksempel 5.22: A: /altså det er lagt opp veldig ... i lærebøkene atter dem fortsatt ... driver med reindrift alle sammen og det er fortsatt litt **stigmatiserende** ... akkurat som du har ørten varianter av å praktisere og å være muslim lissom ... du kan ikke si atter ... hvis du er same så lever du *sånn* B: /Ja hvis du ser på hva slags illustrasjoner som blir brukt [...] så er det **vidde**, så er det **kofte**/ (Lærergruppa sør).

Lærergruppa sør trekker frem lærebøker som ressurser de har mulighet til å benytte seg av i undervisning om *samisk leveste*. De stiller seg kritiske til hvordan læremidler fremstiller dette temaet. Lærergruppa sør forteller at læremidlene ofte blir det som blir representativt for samiske perspektiver i klasserommene, *hvis du er same så lever du sånn*. Lærergruppa sør kritiserer lærebøkens marginaliserende fremstillinger av samiske perspektiver og uttrykker at de ikke ønsker å fremme disse stereotypene. *Vidde* og *kofte* trekkes frem som eksempler på slik oppfatning av samiske perspektiver hvor lærergruppa sør velger å påpeke at dette er stereotype fremstillinger.

En finsk studie gjort av Mikander (2016) poengterer at lærebøker og læremidler har ulike måter å opprettholde stigmatisering og marginalisering av minoriteter på, og at lærebøkene bidrar til å konstruere «othering» av minoritetsgrupper og urbefolkninger (Mikander, 2016, s. 28 – 30). Studien viser at de gamle stereotype fremstillingene av minoritetsgrupper er mer eller mindre hvisket ut, men at det finnes likevel andre uttrykk som forsterker «bilden av västvärlden som överlägsen andra» (Mikander, 2016, s. 6). Det kan tenkes at lærergruppa sør opplever at lærebøkene opprettholder slike fremstillinger. Det kan derfor tyde på at lærergruppa sør uttrykker et behov for urfolksperspektiver i sine klasserom og gjør seg selv bevisste på at læremidlene fremstiller marginaliserende bilder på samiske temaer, noe de ikke ønsker å gjøre i sin undervisning.

Lærergruppa sør gjør også et poeng ut av å sammenlikne samiske perspektiver med islam og de muslimske tradisjonene, og det kan tydeliggjøre hvilken status den samiske kulturen har i skolen. Det kan virke som her at det er en gitt kunnskap omkring islam, men at denne kunnskapen ikke står like sterkt om urfolkstradisjoner og kultur. Dette kan tyde på at lærergruppa sør henviser til et hierarki av kunnskap i skolen, hva som anses som viktig

kunnskap og ikke. Figenschou et.al (2023) påpeker at det viktig med kunnskap om det flerkulturelle Norge, og at Norge alltid har vært flerkulturelt, ikke kun på grunn av flyktning- og arbeidsinnvandring (Figenschou et.al, 2023). Ved at lærergruppa sør kommenterer dette i eksempel 5.22, fremstiller de dette som et problematisk fenomen i skolen. Basert på dette eksemplet virker det som at det er en underliggende forståelse av at kunnskaper om flerkulturelle identiteter som mangfoldige og viktige, er forbeholdt såkalte «nye» minoriteter i Norge, hvor de gamle minoritetene slik som samer og de nasjonale minoritetene, blir marginalisert. Denne tolkningen støttes av at lærergruppa sør kritiserer de marginale fremstillingene av samene i lærebøker. I neste eksempel ser vi at studentgruppa også påpeker at det er et snevert bilde på samisk tematikk i lærebøker som studentene forholder seg til.

Eksempel 5.23: /jeg bare husker eeh eller fra noen lærebøker så er det jo så mye som jeg tror det var to sider om samisk i den ene læreboka som vi hadde i praksis [...] jeg føler at bare det symboliserer på en måte hvor mye tid **det er tiltenkt** nesten at man skal bruke på **det** ... at det **selvfølgelig** ikke er riktig er jo en annen diskusjon/ (Studentgruppa).

I dette eksempelet henviser de til lærebøker de har hatt i praksisperioder på forskjellige skoler, og at det er tildelt marginal plass til samisk tematikk i læremidlene. Her er *det* en henvisning til samisk tematikk, og *det er tiltenkt* indikerer at det er noen som bestemmer hvor mye tid skolen skal bruke på urfolkstematikk. Det kan her virke som at studentgruppa hevder at det er lærebøkene som legger føringer på undervisningen og dermed også hvorvidt urfolkstematikk skal prioriteres. Figenschou et.al (2023) støtter studentgruppas resonnementer og sier at lærebøkene i stor grad preger undervisningen nettopp for å nå læreplanmål (Figenschou et.al, 2023, s. 218). Lærebøkene blir ofte ansett som kilder til sannhet og at dette gir elevene ønskede holdninger (Korbøl & Skram, 2016), men dette synet på læremidler er problematisk på flere grunnlag. Johansen og Sollid (2023) henviser til en rekke forskning som avdekker lærebøkers marginale fremstillinger av samisk tematikk og at dette er en mulig forklaring på at urfolket får snever plass i norskfaget (Johansen & Sollid, 2023, s. 34 – 35). Videre forteller de at samene i norske lærebøker behandles på et så overfladisk vis at lærere til og med velger det bort (Johansen & Sollid, 2023, s. 35). En lærebokstudie fra 2017 viser at gamle minoritetsgrupper får tildelt marginal plass i «fortellingen om det mangfoldige Norge» (Brandal, et.al, 2017, s. 267) og at det fokuseres på historiske forhold, mens utfordringer gruppene møter i dagens, norske samfunn er lite vektlagt (Brandal et.al, 2017, s. 267). Dette kan være noe av bakgrunnen for at læremidler ikke møter studentgruppas forventninger til

samisk tematikk. Ved at studentgruppa uttrykker kritiske holdninger til lærebøker og læremidler det henvises til i dette tilfellet, kan det argumenteres for at studentgruppa på et vis fremmer en urfolkspedagogikk, om ikke, så ser det ut til at de ønsker seg en urfolkspedagogikk i lærebøkene.

### 5.3.3 Læreplanen

I samtalene mellom deltakerne i de tre gruppene i prosjektet henvises det også til læreplantekst og offisielle dokumenter slik som Kunnskapsløftet 2020 og rammeplaner. Det ser ut til at deltakerne trekker linjer mellom temaene i TT-oppgaven og læreplanen, og at det her tyder på et tolkningsrom i læreplanteksten. Deltakergruppene har ulike begrunnelser for hvordan de prioriterer temaene ut ifra hvordan de forstår temaene, og det kan dermed tenkes at læreplanteksten. Som konstatert tidligere i oppgaven, har samisk tematikk fått større plass i læreplanene etter hvert som mønsterplanene og læreplanene har vært i endring gjennom årene. Kunnskapsløftet 2020 er på mange måter på vei mot enn indigeniseringsprosess ved at samiske temaer får større anerkjennelse og plass (Andreassen, 2020, s. 20). Om indigenisering skjer i klasserommene er opp til lærerne, hvor deres kompetanse og kunnskaper er essensielle i det tolkningsrommet som vi mener finnes mellom læreplanteksten og skolen, men også hver enkelt lærer. Deltakerne viser i sine samtaler hvordan de resonnerer omkring læreplanen og deres erfaringer. Lærergruppa nord peker mot en urfolkspedagogikk ved at de problematiserer læreplanmålene og de forventningene som deltakerne mener er til lærere i skolen.

Eksempel 5.24: /ja hvor åpner læreplanen for å ta med det samiske, og det er jo egentlig veldig mange emner, men der hvor **den eksplisitt sier** at dette skal vi snakke om så er det jo nesten bare om **undertrykkelsen**/ (Lærergruppa nord).

Eksempel 5.25: /når det samiske **reduseres** til undertrykkelse og fornorsking, da har man egentlig ikke lært noe om samisk kultur, **det er jo** en side ved norsk kultur/ (Lærergruppa nord).

Lærergruppa nord henviser her til læreplanmål for videregående opplæring, og påpeker at det er et fokus på undertrykkelse og fornorskingspolitikk i læreplanteksten. Dette peker mot det Andreassen og Olsen (2020) viser til som whitestreaming i læreplanen, fordi dette hevdes å være samisk tematikk, men som heller er tematikk *for* majoritetssamfunnet (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21). Lærergruppa nord nevner at samiske temaer kan trekkes inn i *veldig*



*mange emner* i eksempel 5.25, men at dette ikke kommer tydelig frem i læreplanteksten. Deltakerne ser seg kritiske til at læreplanteksten har eksplisitte læreplanmål som underbygger temaer som er problemorienterte. Eksempel 5.25 indikerer at det også finnes implisitte mål i læreplanen, som ikke kommer frem på samme måte som *undertrykkelsen*. Lærergruppa nord kritiserer også læreplanens føringer på hva som skal regnes som samisk tematikk ved å sette samisk og norsk kultur opp mot hverandre i eksempel 5.25. De hevder at *det samiske reduseres til undertrykkelse og fornorsking* i læreplanen og at dette ikke er samisk tematikk slik deltakerne ser ut til å tolke læreplanen. *Det er jo en side ved norsk kultur* ser ut til å vise til deltakernes posisjon til urfolket ved at de stiller seg nærme den samiske kulturen, og stiller seg kritiske til hva læreplanen ber om. Dette kan tyde på at deltakernes perspektiv bunner i en urfolkspedagogikk ved at de problematiserer whitestreaming i læreplanen. Dette viser de også i eksempel 5.26 hvor det norske ses opp mot den samiske kulturen.

Eksempel 5.26: /særlig den gamle læreplanen da så blir man eksplisitt bedt om å problematisere **det norske** mens **det samiske** bare er det samiske, det skal aldri problematiseres ... men **det går jo på en måte ikke**/ (Lærergruppa nord).

Lærergruppa nord viser her at det samiske skal få være like rikt, mangfoldig og komplekst som det norske får lov til å være i læreplanen. Det samiske blir fremstilt som en gitt, fast enhet i frasen *det samiske bare er det samiske*, hvor deltakerne ser ut til å kritisere denne forestillingen. Ved at elever skal stille seg kritiske til *det norske* ligger det også noen føringer på at det norske anses som komplekse strukturer og et mangfoldig samfunn, og elever skal lære seg å oppdage ideologier og maktforhold. Det samiske, *det skal aldri problematiseres* er et problem i seg selv, ifølge samtalen hos lærergruppa nord. På samme måte som eksempel 5.24 og 5.25, ser det ut til at lærergruppa nord befinner seg på avstand fra det de mener læreplantekstene har etterspurt, men som fortsatt etterspør i selv den nye versjonen, LK20. Denne samtalen belyser teorien om whitestreaming og at læreplanen i stor grad kan ses ut ifra et majoritetsperspektiv. Lærergruppa nord sitt kritiske blikk i disse eksemplene mener vi befinner seg i en urfolkspedagogikk hvor de ønsker å fremme et urfolksperspektiv, og at disse perspektivene ikke er representert nok i dagens læreplaner.

Studentgruppa uttrykker i eksempel 5.27 at det er et stort tolkningsrom mellom læreplanteksten og de som fremtidige lærere. I dette eksempelet uttrykker de at de som en del av majoriteten ikke klarer å representere det samiske på rettferdig vis, og at læreplanene tillegger studentene *et stort ansvar*.

Eksempel 5.27: /det er veldig stort ansvar å skulle lissom definere og plukke ut det viktigste for da ... **man** klarer ikke å fremstille det på en riktig måte når **man** har så liten tid på **det**.. det blir så eh ja stereotypisk og feil egentlig/ (Studentgruppa).

Det ansvaret de henviser til i dette tilfellet kan ses ut fra et majoritetsperspektiv som studentgruppa mener er problematisk. Murray (2020) påpeker at læreplanen krever mye av lærerne når det kommer til relevant kompetanse og stadig oppdatert kunnskap omkring urfolkstematikk, og at dette kan være en mulig grunn til at studentgruppa sier *det blir stereotypisk og feil*. Det kan tyde på at studentgruppa opplever dette ansvaret som overveldende, og at dette spiller en rolle for hvordan studentene forholder seg til samisk tematikk. Lærergruppa sør uttrykker også en form for usikkerhet rundt samiske perspektiver i læreplanen som også kan bunne i den kompleksiteten disse perspektivene egentlig er preget av, ikke kommer tydelig frem i læreplanen.

Eksempel 5.28: /Det handler jo også om ... grunnen til at vi ikke ... er litt sånn usikre er fordi at vi ... hvert fall jeg føler at ikke jeg har nok ... kompetanse på det også ... atter jeg føler mye av det her er sånn ... jeg kan lese meg opp på det ja, men jeg har på en måte ikke forståelsen ... helt forståelsen selv heller ... **det er vanskelig for meg å velge ut hva jeg skal undervise om**/ (Lærergruppa sør).

Lærerne i lærergruppa sør nevner mangel på nok kompetanse og en forståelse for urfolksperspektiver. De sier at det er mulig å lese seg opp og tilegne seg kunnskaper, men at de heller aldri kan på rett vis være en representant for samiske perspektiver: *jeg har ikke forståelsen selv*. Dette uttrykker de at er vanskelig. Eksempel 5.27 og 5.28 viser nettopp kompleksiteten i læreplanteksten som etterspør samisk tematikk i klasserommene, men som ikke ytterligere forklarer hvordan en utenforstående lærer skal vise det store, mangfoldige og kompliserte samiske med mest mulig rettferdighet. Dette tenderer mot en urfolkspedagogikk som det ser ut til å mangle i klasserommene. Deltakergruppene ser ut til å anerkjenne at læreplanen etterspør samisk tematikk, men urfolkspedagogikk får liten plass.

Urfolkspedagogikk ser ut til å prege samtalene mellom deltakerne i prosjektet, hvor gruppene ser ut til å ha et behov for urfolksperspektiver i skolen. Denne forståelsen synes i samtalene omkring samisk litteratur, lærebøker og læreplanen hvor deltakerne har ulike argumenter for hvordan disse temaene enten bidrar til eller ekskluderer urfolkspedagogikk. Det ser ut til at gruppene uttrykker at det er vanskelig å representere samiske perspektiver på

rett vis som utenforstående personer som ikke anser seg som en del av den samiske kulturen. Og at de savner en urfolkspedagogikk i skolen som kan rettferdiggjøre samisk tematikk i undervisning slik at stereotype og marginaliserende fremstillinger *ikke* dominerer i klasserommene.

## 6. Drøfting

I analysedel 1 ser vi hvordan deltakerne har rangert TT-temaene og hvilke forskjeller det er mellom de tre deltakergruppene. Her ser vi også at deltakerne forstår de ni temaene ulikt og rangerer de på bakgrunn av ulike argumenter og perspektiver. Det viser seg at deltakernes forståelse av hva temaene betyr og hvilke egenskaper de ilegger disse, spiller en rolle for hvilken rangering temaet skal ha i TT-oppgaven. Analysedel 2 viser hvorvidt det er overordnede strukturer som finnes i samtale under gjennomføringen av TT-oppgaven. Disse strukturene kan knyttes til større perspektiver, og er gjennomgående i samtale hos de tre gruppene som har deltatt i prosjektet. I dette kapitlet ser vi hvordan funnene i analysedel 1 og 2 kan si noe om deltakernes forståelser omkring de samiske temaene presentert i TT-oppgaven. Vi ser også på den metodiske og analytiske tilnærmingen som er brukt her.

### 6.1 Funn i datamaterialet

Det analytiske arbeidet viser at det finnes noen gjengående strukturer og temaer i samtale og begrepsutredelsen hos deltakerne, og at det er mulig å se deltakergruppene komparativt i denne sammenheng. I analysedel 1 viser det seg at gruppene rangerer de ulike TT-temaene forskjellig på bakgrunn av ulik forståelse og tolking av de samiske temaene. Analysedel 2 ser vi at samtale viser noen gjennomgående temaer som kan fortelle hvorfor disse tolkningene og forståelsene utspiller seg ulikt hos deltakergruppene. Vi har sett at nærhet og distanse spiller en rolle for deltakernes språklige formidlinger av deres forståelse av samiske perspektiver, og at skolers praksiser, ressurser og læreplankter legger grunnlaget for om hvorvidt det er inkludering eller indigenisering av urfolkstematikk i klasserommene.

#### 6.1.1 Ulik rangering av TT-temaene

I analysedel 1 ser vi at deltakergruppene rangerer de forskjellige temaene i TT-oppgaven ulikt, og at det forekommer ulik begrunnelse for hvilket rangeringstill hvert av temaene får. I denne delen av vårt analysearbeid mener vi at ulik rangering kan si noe om hvordan deltakerne

forstår temaene. Deltakerne har ulike opplevelser og erfaringer med enkelte av temaene, og samtalene viser hvilke meninger som ligger til grunn for rangeringen. Vi trekker frem noen av poengene som har kommet frem i analysedel 1 som kan si noe om hvordan deltakerne forstår de samiske temaene.

*Samisk språk* ser ut til å ha en svært ulik betydning for de tre deltakergruppene. Lærergruppa nord forteller at *samisk språk* kan bidra i holdningsarbeid i sine klasserom og at dette temaet er en ressurs for deltakerne. Studentgruppa sammenlikner stadig norsk kultur opp mot samisk kultur, og at *samisk språk* kan dermed brukes i komparativ grammatikkundervisning hvor de bruker ett av de samiske språkene for å belyse grammatiske fenomener. Lærergruppa sør argumenterer for at *samisk språk* ikke er viktig i norskundervisningen og trekker heller frem at nabospråksundervisning er mer prioritert i deres undervisning. Det ser dermed ut til at deltakerne har forskjellig forståelse av hvilken plass samisk språk skal ha i undervisning, og det kan det være flere grunner til dette. Én av årsakene til ulik forståelse kan se ut til å kunne være at temaene presentert i TT-oppgaven legger opp til et tolkningsrom. Deltakerne ilegger betydning og egenskaper i hvert av temaene på bakgrunn av egne refleksjoner, erfaringer og tolkninger. Hva som bestemmer hva et tema innebærer er opp til deltakerne gjennom samtale. I dette tilfellet ser det ut til at deltakernes forståelse av hva samisk språk er, er vesentlig for hvordan deltakerne ønsker å prioritere. Lærergruppa nord rangerer *samisk språk* som nummer 5 og er den gruppa som har rangert dette temaet høyest. De trekker frem potensialet dette temaet har i undervisning og hvor viktig det er å lære om rettigheten om å få bruke språk; se eksempel 4.7. Sørgruppene har begge rangert *samisk språk* som nummer 7, og argumenterer for lav rangering fordi de avgrenser dette til undervisning i samiske språk. Det er interessant hvordan deltakergruppene har svært ulike oppfatninger av temaet og hvilke egenskaper de ilegger samiske språk sett i undervisningssituasjoner. I dette tilfellet ser det ut til at ulike perspektiver på språk kommer til uttrykk. Lærergruppa nord argumenterer fra et metakognitivt synspunkt når de forklarer at *samisk språk* kan bidra til holdningsendringer i sine klasserom. De forteller også at elevene må lære om språk for å bedre forstå samiske perspektiver, og at dette er en naturlig del av norskfaget; se eksempel 4.6 og 4.7. Dette er i overensstemmelse med Haukås (2014) sine argumenter for flerspråksperspektiv i klasserommet for å bidra til metakognisjon og metalingvistisk forståelse for språk. Haukås (2014) sier i sin artikkel at «i møte med rikelig innputt selv er aktivt med på å utforske likheter og forskjeller mellom språkene de kjenner» (Haukås, 2014, s. 5). Det kan se ut til at lærergruppa nord har en slik tilnærming til språk i samtalen under gjennomførelsen av TT-oppgaven. I tillegg ser det ut til at de også har et bredt

syn på læring om samiske språk. Deltakerne trekker frem samfunnsorienterte problemstillinger som opptar samiske interesser, hvor samiske språk er en sentral del av å forstå situasjonen omkring urfolket i dag. Læring om samiske språk kan også si noe om samiske perspektiver i en videre forstand slik Kleeman (2023) hevder, «Læring av morsmål i en flerspråklig kontekst kan føre til et mer positivt syn på språkmangfold og mangfold generelt» (Kleeman, 2023, s. 274). Det er svært interessant at lærergruppa nord ser ut til å uttrykke slike perspektiver i sin samtale, mye fordi dette kan si noe om deres posisjon til samisk tematikk og deres forhold til samiske perspektiver som lærere. Det ser ut til at deres nærhet til samiske områder, mennesker og interesser spiller en rolle for hvordan de forstår *samisk språk* og hvilken verdi de legger i dette temaet sett i undervisningssituasjoner. Det er dermed like interessant at sørgruppene forstår *samisk språk* mer begrenset enn det lærergruppa nord gjør.

Studentgruppa avgrensar *samisk språk* til områder og grenser for samiske språk; se eksempel 4.9 og 4.10, og argumenterer for at dette temaet er knyttet til faktaopplysninger, slik som antall språkbrukere av samiske språk og geografiske områder innenfor Sápmi. I eksempel 4.11 foreslår de at samisk språk kan benyttes i grammatikkundervisning hvor hensikten er å sammenlikne samiske språk og norsk. Lærergruppa sør poengterer at deres elever ikke har nytte i å lære seg samisk, men at de bruker noe tid på samiske bokstaver og navn; se eksempel 4.12. Basert på sørgruppens samtaler ser det ut til at deltakerne her har en smalere forståelse av *samisk språk* enn det lærergruppa nord har og som gjør at disse to gruppene rangerer dette temaet lavt. Det kan virke som at nytteverdien i *samisk språk* avhenger av hvorvidt deltakerne trenger å forholde seg til samiske språk. Dette ser også ut å prege samtalene om andre TT-temaer.

Studentgruppa rangerer *holdninger til den samiske kulturen* som nummer 8 og begrunner dette med at dette temaet handler om negative holdninger mot samer før i tiden; se eksempel 4.2. Her forteller de at det i størst grad er positive holdninger til samer i dag, men de sier også at de er usikre på kunnskapen deres på dette området; se eksempel 4.3. Lærergruppa nord rangerer dette temaet som nummer 1 i TT-oppgaven hvor de uttrykker at dette er noe de må jobbe aktivt med i sine klasserom. Denne forskjellen i rangering og hva deltakerne legger i temaet kan tolkes å ha noe med hvilke forutsetninger man har for å kunne mene noe om dette temaet. Rapporten fra NIM (2021) som er vist til tidligere i avhandlingen, påpeker at det finnes negative og diskriminerende holdninger til den samiske kulturen og til samer, og at disse holdningene forekommer i størst grad nord i landet, altså i Sápmi. Denne rapporten kan ses i sammenheng med våre funn i dette prosjektet, hvor det ser ut til at deltakerne i nord må

forholde seg til ulike holdninger til samer i større grad enn det deltakerne i sør må. Det er derimot verdt å nevne at rapporten viser at det er forskjell mellom holdninger i sør og i nord, men at det ikke nødvendigvis betyr at mennesker som bor utenfor Sápmis områder er mer toletante for samiske interesser. Det kan dermed ses naturlig at mennesker sør i landet ikke trenger å ta stilling til samiske interesser i den grad mennesker i nord trenger å gjøre, fordi det ikke er i nærheten i ens egen hverdag. Derfor kan det også tenkes her at studentgruppa ikke opplever at *holdninger til den samiske kulturen* som tema er problematisk, slik lærergruppa nord uttrykker at det er. På den andre siden har lærergruppa sør rangert dette temaet som nummer 2 i TT-oppgaven, og kan dermed bety at forskjeller mellom sør og nord ikke alltid er gjennomgående, slik vi ser mellom studentgruppa og lærergruppa nord.

Det kan virke som at de som forholder seg nærmere de samiske områdene synes det er vanskeligere å definere hva enkelte av de samiske temaene er og hva de inneholder, mens de som er lenger vekk fra samiske områder og den samiske kulturen synes å ha en klarere formening om hva de legger i de samiske temaene. Enkelte av temaene ser ut til å være vanskelig å rangere og at de strever med å posisjonere seg i forhold til enkelte av temaene. Lærergruppa nord uttrykker at det er vanskelig å definere hva *samisk identitet* er, og dermed også vanskelig å rangere i TT-oppgaven. De forteller at det er naturlig å trekke inn samiske perspektiver i undervisning om språk og identitet; se eksempel 4.28, men at det er vanskelig å kunne si noe om hva en samisk identitet skal være. Studentgruppa uttrykker kompleksiteten i identitet generelt, og at det er umulig for dem å si noe om hva samisk identitet egentlig innebærer, og rangerer dette temaet som nummer 5. Lærergruppa sør ser derimot ut til å ha en klarere formening om hva dette temaet innebærer, selv om de også uttrykker en viss usikkerhet, rangerer de dette som nummer 1 i TT-oppgaven. Lærergruppa sør stiller seg spørsmålet om hvorvidt elever som ikke er samer skal forstå hva samisk identitet er, eller om samiske personer selv skal stå inne for en samisk identitet; se eksempel 4.27. Det kan være at deltakerne synes det er vanskelig å posisjonere seg i dette temaet fordi det ikke finnes ett mulig svar på hva samisk identitet er. Det kan tyde på at deltakerne er bevisste på stereotypiske fremstillinger av samisk kultur ikke nødvendigvis tilsier at alle samer er og lever på denne måten. Det virker som at deltakerne viser til en form for identitetstilskriving av samer, noe de kritiserer. Nadim (2017) forklarer fenomenet *ethnicification*, eller identitetstilskrivelse av etniske «andre» eller etniske minoriteter som «*ascription – others may identify a person or a group of persons as a member of a particular ethnic group*» (Nadim, 2017, s. 234). Når minoritetsgrupper får tilskrevet visse egenskaper som skal avgrense «den andre» som en gruppe, er en form for identitetstilskriving, og det virker som at lærergruppa

sør adresserer dette fenomenet i samtalen, og at de kritiserer dette som stereotypisk. Likevel virker det som at det mangler et begrepsapparat som kan forklare hva *samisk identitet* er for at deltakerne skal kunne si noe om dette temaet. Både lærergruppa sør og studentgruppa trekker linjer mellom det historiske aspektet omkring samisk kultur og samisk identitet og argumenterer for at elever vil trenge å forstå historien for å kunne forstå samisk identitet. Det finnes ikke ett svar på hva dette temaet innebærer, og er trolig det temaet som er mest diffust og utydelig av dem alle i TT-oppgaven. Likevel gir lærergruppa sør en antydning til at de har en viss forståelse av hva samisk identitet er, og gir dermed inntrykk av identitetstilskrivning av samer.

Det ser ut til at det er et bredt spekter av forståelser og tolkinger av TT-temaene, og det kan dermed argumenteres for at det er et tolkningsrom i læreplanteksten også. De overordnede strukturene og temaene som presenteres i analysedel 2 kan si noe mer om hvordan deltakerne skaper mening omkring TT-temaene og hva som ligger til grunn for forståelsen av disse.

## 6.2 Overordnede strukturer i samtalen om TT-temaene

I analysedel 2 har vi gjennom tematisk analyse identifisert tre overordna strukturer og temaer som kan ligge til grunn for deltakernes rangeringer og forståelser av TT-temaene, nærhet og distanse, inkludering og indigenisering og urfolkspedagogikk. Det er i lys av disse overordna strukturene og temaene det kan skimtes en felles oppfattelse av at urfolkstematikk er utfordrende. Hva som oppleves som utfordrende omkring urfolkstematikk er likevel ulikt for gruppene. Analysedel 2 prøver å illustrere hvordan deltakerne snakker og bruker språk til å konstruere disse strukturene i samtalen.

### 6.2.1 Nærhet og distanse

I delkapittel 5.1 Nærhet og distanse, vises det til hvorvidt geografisk posisjon spiller en særlig rolle for deltakernes forståelse av de ulike temaene. Sett i forhold til hvor gruppene befinner seg geografisk, konstruerer de en nærhet eller distanse til samiske perspektiver. Lærergruppa sør og studentgruppa samtaler om et *vi* som i høy grad henviser til noe ikke-samisk. For sørgruppene er også *her* geografisk distansert fra det de mener er samiske områder, og samisk tematikk er delvis plassert i fortiden. Avstanden sørgruppene konstruerer i forhold til samiske perspektiver kan på den måten bidra til at urfolkstematikk oppleves som utfordrende, nettopp fordi at det oppleves fjernt og distansert for både elever og lærere i sør. I likhet med

Midtbøens et.al (2014) studie, viser også våre forskningsfunn at urfolkstematikk oppleves som fjernt fra sørgruppens virkelighetsoppfatning. Hvor fjernt eller hvordan noe oppleves som fjernt er ikke utredet i denne oppgaven, men vi viser til avstand og distanse i vår analyse. Opplevelsen av samiske perspektiver som fjernt vil være på grunn av den geografiske avstanden til de samiske språkforvaltningsområdene, samt distansen som konstrueres gjennom gruppenes formuleringer i samtalene der det tydelig er konstruert et *vi* og et *dem*. På en annen side vil våre analyser av samtalene vise til at deltakerne i høy grad har et majoritetsperspektiv; der det vil være naturlig at lærerne har slike formuleringer nettopp fordi at de representerer majoritetssamfunnet gjennom den norske skolen. Konstruksjoner av et *vi* og et *dem* er som også Pandey (2004) løfter frem noe som helt nødvendig for å forstå seg selv og for å kunne henviser til noe og noen. Verden er konstruert i dikotomier og det er menneskelig å forstå verden i kontrastive ytterpunkter, og det er i konstruksjonen av *den andre* mennesker forstår sitt eget selv. (Pandey, 2004). Selv om slike konstruksjoner av *den andre* kan ha negative følger, er det bevisstheten rundt formuleringene i samtale om urbefolkningen vi ønsker å synliggjøre i analysedel 2.

Ved at sørgruppen opplever avstanden til samiske perspektiver som utfordrende, kan det virke som at lærergruppa nord opplever nærheten til samiske perspektiver som utfordrende. I eksempel 5.3 og 5.14 leser vi blant annet at lærergruppa nord befinner seg ganske tett på den samiske kulturen og i den forbindelse stadig møter negative holdninger mot samene og deres kultur. Den geografiske nærheten til den samiske kulturen kan gjøre at undervisning om urfolkstematikk oppleves som utfordrende fordi at dette berører betente debatter. Lærergruppa nord nevner flere ganger i samtalene hvordan dette påvirker deres prioriteringer og utforming av undervisning, da de aktivt jobber mot å endre de negative holdningene til den samiske kulturen; se eksempel 5.11 og 5.14.

Vi anerkjenner at det i våre funn viser seg tydelige forskjeller på utfordringer ved urfolkstematikk i nord og sør, hvor dette kan ha naturlige årsaker. Til tross for at urfolkstematikk i større grad er implementert i det gjeldende læreplanverket enn i tidligere læreplanverk og mønsterplaner, er det likevel ikke gitt hvordan utfordringer omkring dette skal håndteres i undervisning. Deltakernes konstruksjoner av nærhet og distanse forekommer svært ofte i samtalene, noe som ser ut til å spille en rolle for hvordan deltakerne uttrykker forståelse av de samiske temaene. Det viser også at samisk tematikk er vanskelig å håndtere på grunn av flere andre faktorer, slik som representasjoner av samiske perspektiver i ressurser og læremidler, men også om deltakerne opplever at de selv er tett på den samiske kulturen eller ikke.



### 6.2.2 Inkludering versus indigenisering og urfolkspedagogikk

Til tross for at det er spor av inkludering i samtalen, er dette en tilnærming som gruppene ikke ønsker skal prege deres undervisning omkring urfolkstematikk. Gruppene er opptatte av å ikke drive en undervisningspraksis som underbygger og opprettholder stigmatiseringer, stereotypifiseringer og marginaliseringer av urfolket. Lærergruppa sør forteller at de blant annet tar avstand fra enkelte lærebøker og læremidler som gjenspeiler dette; se eksempel 5.22. På en side vil det å ta avstand fra disse lærebøkene og læremidlene være et godt alternativ da disse læringskildene kan bidra til opprettholdelsen av stereotypifiseringen av samene. Lærergruppa sør samtaler om at de opplever det som vanskelig å velge ut hva de skal undervise om fordi de selv ikke representerer samiske perspektiver; se eksempel 5.28. Behovet for gode kilder som tilfører samiske perspektiver i undervisning, samt underbygger veien mot indigenisering, etterlyses av lærergruppa sør da enkelte lærerbøker, læremidler og deres ikke-samiske perspektiver ikke strekker til. På en annen side er ikke samiske perspektiver kun noe som viser seg i lærebøker og læremidler. *Samisk språk* og *samisk litteratur* kan også utgjøre gode kilder som tilfører samiske perspektiver i undervisning. Dette er likevel temaer som lærergruppa sør ikke anerkjenner i samtalen, slik de andre to gruppene gjør. Studentgruppa viser i eksempel 5.27 at de også opplever det som vanskelig å plukke ut det viktigste å undervise om omkring urfolkstematikk. I motsetning til lærergruppa sør løfter studentgruppa frem *samisk litteratur* som en særlig kilde til samiske perspektiver i undervisning; se eksempel 5.19. Selv om enkelte lærebøker og læremidler ikke klarer å representere et tilstrekkelig urfolksperspektiv, er det andre ressurser som gir tilgang på samiske perspektiver. Hvorvidt gruppene opplever og forstår *samisk litteratur* og *samisk språk*, og potensialet temaene har i undervisning, er som vist ulik.

I analysedel 2 ser vi at deltakerne posisjonerer seg på ulikt vis i formidling rundt samisk tematikk hvor deltakerne konstruerer distanse og nærhet. Gruppens samtaler er preget av et behov for å realisere virkelighet i et *vi* og et *dem*. Det ser ut til at deltakerne benytter egne erfaringer, opplevelser og kunnskaper i en begrepsutredning av TT-temaene og at det er dette som avgjør hvilken verdi de samiske temaene i får i TT-oppgaven. Her forteller deltakerne at de inkluderer samisk tematikk i undervisningen, men de gir uttrykk for at det mangler urfolkspedagogikk. Det virker som det er flere grunner til dette, men at det stort sett bunnar i at deltakerne selv ikke kan representere samiske perspektiver på rett vis. Dette kan være en grunn til at deltakerne uttrykker at det er stigmatiserende og marginaliserende undervisning om samiske temaer i majoritetsklasserommene. Det er nærliggende å tro at

deltakerne ønsker at undervisning om samisk tematikk skal være best mulig for alle parter, men at det er vanskelig å gjennomføre. Særlig sørgruppene viser til stereotype fremstillinger i læremidler og at de opplever et snevert utvalg samisk litteratur og at de nærmest står på bar bakke når det gjelder å undervise om samisk tematikk. Dette kan skyldes manglende fokus på mangfoldig litteratur og tilgjengeligheten på ressurser. Lærergruppa nord kritiserer også læreplanens eksplisitte mål om å undervise om fornorskingspolitikk som ett av de samiske temaene, og etterlyser undervisning som heller belyser mangfoldet og rikdommen i samisk kultur.

### *6.3 Det er vanskelig for meg å velge ut hva jeg skal undervise om - Lærergruppa sør*

Temaene presentert i TT-oppgaven er formulert av oss på bakgrunn av lesninger og tolkninger av læreplanteeksten. Våre lesninger av læreplanen var i hensikt i å finne ni begreper om samisk tematikk som kunne være med i TT-oppgaven for å kunne gjennomføre prosjektet. Det var svært få steder i læreplanen hvor samisk tematikk var eksplisitt nevnt, men vi mener at de ni temaene vi presenterer i TT-oppgaven finnes både eksplisitt og implisitt i læreplanteekstene. Det er våre tolkninger som ligger til grunn for de ni temaene hvor temaene ble hentet ut og formulert basert på vår hensikt i å lage en TT-oppgave til vårt masteroppgaveprosjekt. Det er verdt å nevne at de temaene vi mener finnes i læreplanen, ikke nødvendigvis blir lest og tolket slik av en annen. Vi anerkjenner at dette er med på å svekke noe validitet i oppgaven, men det er også med på å underbygge vår påstand om at læreplanen kan leses på mange forskjellige grunnlag og måter. Våre funn i vårt datamateriale viser at det i høyest grad er rom for tolkning på hver av de ni temaene i TT-oppgaven. Det er meningen at deltakerne skal tolke, reflektere og begrunne sine valg i gjennomførelsen av TT-oppgaven. Og vårt materiale viser at de ni temaene blir forstått på ulikt vis, enkelte av de er på hver sin ende av prioriteringsskalaen.

Som avklart tidligere i avhandlingen skal urfolkstematikk være mer synlige i LK20 enn tidligere læreplaner, både i overordnet del og i de fagspesifikke læreplanene (Figenschou, et.al, 2023, s.17). Det hevdes at Kunnskapsløftet (2020) bidrar i en indigeniseringsprosess i skolen, men også i samfunnet (Andreassen & Olsen, 2020, s.20). Likevel finner vi svært få kompetansemål som eksplisitt sier noe om samisk tematikk eller som direkte ber om spesifikt samisk innhold. Dette betyr at det er opp til enhver enkelt lærer å finne samisk tematikk i læreplanteeksten, og det trenger ikke være de ni temaene vi har valgt å ta med i TT-oppgaven. Derfor mener vi at det finnes et tolkningsrom i læreplanen som må fylles av den enkelte. Pedersens (2023) studie om læreres undervisningspraksiser om samisk tematikk viser at

lærere som befinner seg kulturelt og geografisk lenger unna den samiske kulturen hadde *ikke* en isolert og eksplisitt undervisning om samiske emner, men at de indirekte inkluderte noe samisk tematikk i andre temaer. Det er nærliggende å tro at det kan være en sammenheng med læreplanens implisitte henvisninger til samisk tematikk og læreres indirekte undervisning om samiske temaer.

Andreassen og Olsen (2020) hevder at samisk tematikk i læreplanen er på majoritetssamfunnets premisser og dette kaller de for whitestreaming (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21). Dette fordi de samiske temaene som skal være en større del av LK20, blir representert gjennom majoritetssamfunnet og belyser heller majoritetskulturen enn samisk kultur. Deltakerne, særlig i lærergruppa nord stiller seg kritiske til læreplanen og hvordan det ser ut til at det forekommer whitestreaming. Lærergruppa nord forteller at de synes det er negativt at undervisning om samiske temaer blir redusert til undervisning om fornorskingspolitikk og assimilering, og at dette egentlig ikke sier noe om samisk kultur, men sier mer om norsk kultur; se eksempel 4.17. I tillegg kritiserer de fokuset i læreplanen som indikerer at fornorskingspolitikk og undertrykkelse av samene veier tyngre enn andre samiske temaer; se eksempel 4.16. Det virker som at det historiske aspektet får særlig tyngde i læreplanen, og dermed også i undervisningspraksiser. Sørgruppene har rangert teamet *undertrykkelse av den samiske befolkningen* høyere enn det lærergruppa nord har gjort, og det kan se ut til at *undertrykkelse av den samiske befolkningen* blir høyt prioritert i undervisning. Det finnes mange flere samiske temaer som det er mulig å undervise om, men det virker som at det et gjennomgående fokus på samer som et undertrykt folk. Lærergruppa nord ser ut til å ønske seg et bredere spekter av samisk tematikk i undervisning fordi den samiske kulturen er både rik og mangfoldig.

Kunnskapsløftets (2020) satsning på samiske temaer forutsetter at alle lærere har kompetanse i urfolkstematikk i alle fag de skal undervise i, både når det gjelder samisk språk og kultur, og alle de aspekter som er en del av samiske perspektiver (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21). God nok kompetanse og selvtillit hos lærere er essensielt for at urfolkstematikk skal få plass i alle skolars klasserom, men det er også vesentlig for at det skal være indigenisering. Læreplanteksten ser ut til å være for vag eller utydelig på dette tidspunkt når våre deltakere uttrykker usikkerhet omkring enkelte av de samiske temaene i TT-oppgaven. *Det er vanskelig for meg å velge ut hva jeg skal undervise om* forteller en av deltakerne i lærergruppa sør; se eksempel 5.28, og de uttrykker at det er umulig for dem som lærere av majoriteten å representere samiske perspektiver når de selv ikke besitter samisk forståelse. Det kan argumenteres for at manglende kompetanse og lav selvtillit på området i kombinasjon

med uklare læreplanmål kan føre til problemer slik lærergruppa sør uttrykker i dette eksemplet. Det tyder også på et stort tolkningsrom i læreplanen når vårt datamateriale belyser store forskjeller i forståelse av samisk tematikk og forskjeller i prioritering av disse.

#### 6.4 Noen refleksjoner omkring Tren tanken som metodisk tilnærming

Gjennomførelsen av TT-oppgaven og de tematiske analysene av samtale fra denne gjennomførelsen, utgjør masteroppgavens empiri. TT som metode sammen med tematisk analyse har gitt ny og unik innsikt i hvorvidt lærerne og studentene samtaler om samiske temaer i LK20, samt hvilke overordna strukturer som ligger bak forståelsene av disse temaene. TT har vært et vesentlig verktøy i innsamlingen av data, nettopp fordi denne metoden legger få nok føringer på samtalen. Tematisk analyse har dermed gjort det mulig å se hvilke strukturer og mønster som befinner seg i og bak samtale, som gjør det mulig å se ut over samtalen. Vi mener at den metodiske tilnærmingen som er gjort i dette prosjektet har gjort det mulig å si noe om deltakernes posisjon til samisk tematikk og tolkningsmønstre til læreplanteksten.

##### 6.4.1 Tren Tanken som utgangspunkt

TT som metodisk tilnærming har gjort det mulig å skape samtale omkring ønsket tematikk uten at vi tar del i samtalekonstruksjonen eller legger føringer på hvordan deltakerne responderer. Det var nettopp samtale vi ønsket å fremprovosere med hensyn til prosjektet, og er grunnen til at vi valgte en strategi som gjør nettopp dette, og ikke intervju eller annen kvalitativ metode. Det er dermed sagt at intervju egner seg godt i kvalitativ forskning hvor hensikten er å finne ut av noens meninger, refleksjoner og holdninger til et tema (Netland, 2020, s. 51), men vi tror at samtaler mellom deltakerne selv vil kunne utspille seg mer naturlig uten førende spørsmål eller påvirkning fra oss. Gruppeintervju er også en metode som kunne vært hensiktsmessig i denne sammenheng hvor deltakerne og vi som intervjuere sammen interagerer omkring spørsmålene som blir stilt (Netland, 2020, s. 55). Likevel ønsket vi at samtalen skulle være mest mulig upåvirket fra ytre faktorer. Intervju og gruppeintervju kan også oppleves kunstig og tilgjort og det er fare for at man konstruerer svar man tror intervjuerne vil høre. Vi mener derfor at en refleksjonsoppgave kan på én måte sikre at samtalen får vært i fred til å utspille seg på et naturlig vis mellom deltakerne selv. Dette mener vi er grunnen til at vi kan se på situasjonen som mer autentisk.

Det er likevel verdt å påpeke at noen føringer har blitt lagt av praktiske og etiske årsaker for å kunne gjennomføre prosjektet. Vi har valgt ut deltakere til prosjektet og skapt anledning for å gjennomføre samtalen. TT-oppgaven legger noen føringer for gjennomføringen av samtalen, men gir samtidig stor frihet til deltakerne. TT-temaene er formulert av oss på bakgrunn av tolkning av læreplankteksten i LK20. Selv disse formuleringene har en viss påvirkningskraft i seg som kan lede deltakernes samtaler til en viss grad. Temaene *holdninger til den samiske kulturen* og *undertrykkelse av den samiske befolkningen* er begge formulert slik at de gir en antydning til hvem de er rettet mot. Begge disse temaene indikerer at det er majoritetssamfunnet som har holdninger til og har undertrykt samenes liv og samfunn, uten at dette er presisert ytterligere. Det er opp til deltakerne å tolke formuleringene av TT-temaene, men disse to temaene spesielt kan legge visse føringer på hvordan deltakerne leser disse. Datamaterialet viser dermed svært interessante resultater hvor deltakernes forståelser varierer ut ifra posisjon. Det er med bevissthet at deltakerne er både i og utenfor de samiske språkforvaltningsområdene for å nettopp kunne se hvordan temaene blir forstått på ulike geografiske plasser. Det samme gjelder at de fleste av de ni TT-temaene er formulert med begrepet *samisk* i seg for å tydeliggjøre hvilke språk, hvilken litteratur og hvilken identitet vi er ute etter at deltakerne diskuterer. Dette anser vi som de føringene som blir lagt til samtalen, og er tatt i betraktning under analysearbeidet. Hvordan deltakerne skal samtale og løse rangeringsoppgaven er opp til deltakerne selv.

Denne metoden har gjort det mulig å se hvordan deltakerne posisjonerer seg mot temaene som er presentert i TT-oppgaven og hvordan de sammen konstruerer samtale og mening knyttet til de samiske temaene. Deltakerne velger selv hva de anser som relevant å bidra med i samtalen og hvordan de benytter egne erfaringer og kunnskaper omkring temaene til å bli enige om hvordan de skal løse TT-oppgaven. Når deltakerne er uenige eller er usikre, må de presentere sine egne refleksjoner og argumenter og bli enige om et resultat. Her ser vi hvordan deltakerne tolker og skaper mening på ulikt vis, og hvilke forhold som utspiller seg i samtalen for at de skal bli enige om et løsningsforslag til oppgaven. Føringerne for samtalen lages av deltakerne selv og det er de som bestemmer hva temaene skal bety og hvordan rangeringen skal se ut, som er i overensstemmelse med Tren tanken-strategienes hensikt (Bjørshol & Nolet, 2021). TT som metodisk tilnærming i denne sammenheng har både fokus på gjennomføring og resultat, som utskiller seg noe fra de opprinnelige TT-strategiene som Bjørshol og Nolet (2021) viser til. Metoden er tilpasset dette prosjektet og vi mener at TT har fremprovosert reflekterende samtaler om samisk tematikk som utgjør et svært innholdsrikt datamateriale. På bakgrunn av hva vi har funnet i datamaterialet, mener vi at TT-strategiene

som metodisk tilnærming har et stort potensial innen forskningsfeltet.

Det er henholdsvis ingen andre forskningsstudier som har benyttet TT som metode, så vidt vi kan se. Dermed er det svært lite teoretisk grunnlag som støtter TT som metodisk tilnærming slik vi har gjort i dette masteroppgaveprosjektet. Til tross for at det er lite som underbygger TT-strategiene som egnet i empirisk forskning, mener vi at TT-oppgaven har skapt et godt grunnlag for analysen i dette prosjektet. Vi har innhentet tre svært innholdsrike samtaler omkring ni forskjellige samiske temaer som vi mener kan si noe om deltakernes forhold til samiske perspektiver, men også læreplanteksten. Likevel er det nødvendig å påpeke at samtalerne også bør ses i kontekst med situasjon og tidsomfang. TT-oppgaven ber deltakerne om å ta stilling til mange svært komplekse fenomener som det ikke nødvendigvis er mulig å si nok om på kort tid. Gjennomførelsen av TT-oppgaven med gruppene varte mellom 20 og 40 minutter, og de ble nødt til å både forstå temaene selv og skape mening for de andre på gruppa for å avslutte oppgaven. Vi hadde ikke satt en bestemt tidsavgrensning for deltakerne, men det var andre faktorer som gjorde at blant annet lærergruppene hadde begrenset med tid til å gjennomføre TT-oppgaven. Det kan tenkes at i en annen kontekst ville samtalen og rangeringsoppgaven sett annerledes ut, og dette er derfor et svakt punkt i metoden. Vi understreker likevel at samtalerne under gjennomførelsen av TT-oppgaven er valide og autentiske som kan benyttes i denne sammenheng. Den tematiske analysen tar derfor for seg samtalerne rundt TT-oppgaven og gjør det mulig å oppdage mønstre som oppstår her.

#### 6.4.2 Tematisk analyse av samtalerne

TT som metodisk tilnærming har vært utgangspunktet for tre samtaler hos de gruppene som har deltatt i prosjektet og det er gjort en tematisk analyse av dette datamaterialet. Vi har identifisert noen gjennomgående og overordnede strukturer og temaer som viser seg i samtalerne. Her har vi sett på deltakernes språklige formuleringer omkring de samiske temaene i TT-oppgaven og hvordan deltakerne gir uttrykk for å forstå disse. Gjennom den tematiske analysen har vi sett på språkkonstruksjoner og hvordan deltakerne posisjonerer seg til de samiske temaene gjennom formidlinger og ytringer. På bakgrunn av dette analysearbeidet kan vi si noe om strukturer som gjennomgående skimter gjennom samtalerne, og som peker mot samfunnsideologiske interesser og konstruksjoner av virkelighet. Vi kan si at deltakerne driver med begrepsutredning i samtalen om TT-temaene, hvor de tilgir mening og egenskaper i komplekse begreper. Denne begrepsutredelsen spiller en rolle i deltakernes språklige posisjonering og hvordan vi kan se at deltakerne forholder seg til TT-temaene. Fordi analysen

i denne avhandlingen kan ses todelt, analyse av rangeringene av de samiske temaene og analyse av deltakernes samtaler, ser vi også disse i sammenheng og hvordan analysedelene sammen kan si noe om funnene i dette prosjektet. For det første ser vi en sammenheng mellom gruppene og deres rangeringer av temaene, og det andre forteller oss noe om hvordan deltakerne skaper mening og forståelse for seg selv og de andre på gruppa gjennom samtale. Analysearbeidet og den metodiske tilnærming har gjort det mulig å si noe om deltakernes forhold til samiske perspektiver, som besvarer oppgavens problemstilling.

## 7. Konklusjon

I denne masteroppgaven har vi undersøkt problemstillingen «Hvordan samtaler norsklærere og norskstudenter omkring samiske temaer hentet fra Kunnskapsløftet 2020, og hvilke strukturer ligger bak forståelsen av temaene for deltakerne?». For å besvare problemstillingen har vi analysert samtaler fra tre deltakergrupper i to analysedeler. Problemstillingens første ledd belyses i analysedel 1 med hovedfokus på rangeringsarbeidet i TT-oppgaven hos de tre deltakergruppene. Analysedel 2 utgjør en tematisk analyse av problemstillingens andre ledd hvor vi presenterer overordnede strukturer og temaer som konstrueres i samtalene. Vårt masteroppgaveprosjekt har resultert i et stort og innholdsrikt datamateriale omkring læreres og studenters samtaler om samiske temaer.

Analysedel 1 viser deltakergruppenes rangeringer av de samiske temaene presentert i TT-oppgaven hvor det forekommer gjennomgående forskjeller i rangering hos gruppene. Flere av TT-temaene utmerket seg i analysedel 1 som vi mener sier noe om hvordan deltakerne forstår de samiske temaene. Det tyder på at de tre deltakergruppene har ulike forståelser av de samiske temaene, og dermed rangerer de disse ulikt i TT-oppgaven. Selv de temaene som de rangerer likt, har de ulike begrunnelse for og dermed viser det seg at de har ulik forståelse av disse temaene også. Det er nærliggende å tro at deltakerne må forholde seg til samiske aspekter på ulikt vis som også ser ut til å spille en rolle i hvordan gruppene rangerer TT-temaene. Analysedel 2 tar for seg deltakergruppenes samtaler i en tematisk analyse som belyser noen strukturer som ligger utenfor TT-oppgaven. Vi har identifisert tre overordnede strukturer og temaer som konstrueres i hvordan deltakerne samtaler omkring de samiske temaene. Nærhet og distanse, inkludering og indigenisering, og urfolkspedagogikk er de strukturene og temaene vi mener skimtes i samtalene som kan si noe om hvordan deltakerne forstår samisk tematikk og hvilken posisjon de stiller seg i forhold til samiske perspektiver. Vårt analysearbeid viser at deltakerne uttrykker ulik forståelse omkring de

samiske temaene, men at de også viser til ulike utfordringer rundt samisk tematikk i undervisning. Det kan hevdes at dette skyldes et tolkningsrom i læreplanen og læreplankstater, som ikke tydeliggjør temaenes potensiale i undervisning generelt og undervisning i urfolkspedagogikk spesielt. Det er nærliggende å tro at skoler på ulike geografiske områder har ulike behov når det kommer til urfolkspedagogikk. Lærergruppa nord gir uttrykk for at det er nødvendig med urfolkstematikk i deres klasserom for å blant annet jobbe med elevenes holdninger til den samiske kulturen. Dette er i større grad indigenisering slik Andreassen og Olsen (2020) henviser til ettersom lærergruppa nord forteller at de trenger et mangfoldig syn på den samiske kulturen og urfolket. Sørgruppene forteller at de inkluderer samisk tematikk hvor dette ikke er indigenisering i like stor grad. Deres behov for samisk tematikk ligger i å opprettholde kunnskaper omkring urfolksperspektiver der hvor majoritets elever ikke forholder seg til den samiske kulturen på den samme måten som elevene i nord ser ut til å gjøre. Sørgruppene gir også uttrykk for et behov for gode representasjoner av samiske perspektiver, noe som de selv ikke kan gi elevene som representanter av majoritetssamfunnet. Lærebøker og læremidler sørgruppene henviser til står ikke til forventningene og bidrar heller til marginalisering og stigmatisering, som er i overensstemmelse med Pedersens (2023) og Midtbøens et.al (2014) studier omkring nettopp dette. Whitemstreaming (Andreassen & Olsen, 2020), andregjøring (Canales, 2000; Claudi, 2020) og identitetstilskrivning (Nadim, 2017) er fenomener som dukker opp i samtalen hos deltakergruppene, og som kan være med på å forklare deltakernes distanse til samiske perspektiver slik vi ser det i våre analyser.

Læreplanen er skrevet på bestilling fra regjeringen og går gjennom en lang faglig og politisk prosess før den vedtas i Stortinget. Derfor er læreplanen også en politisk tekst som uttrykker hva den norske staten vil oppnå gjennom skolen, samt hva skolen sitt verdigrunnlag skal være. Med skifte i læreplan uttrykkes også skifte av eller en dreining i politikk (Andreassen & Olsen, 2018, s. 3) Satsningen på urfolkstematikk i Kunnskapsløftets (2020) læreplaner er et steg i retningen mot dekolonisering av samfunnet og skolen. Dette peker i retning mot en indigeniseringsprosess, men det krever også at dette kommuniseres med lærere og klasserommene. Det er urfolkstematikk i undervisning, men det er også et bredt spekter av hva som representerer samiske perspektiver, deriblant homogene, marginaliserende og stereotypiserende fremstillinger av den egentlig mangfoldige og rike samiske kulturen. Det er opp til alle og bidra til at samiske rettigheter blir opprettholdt og ivaretatt, hvor det er et særlig ansvar i skolen å sikre kunnskaper om og i samisk kultur og språk (Johansen & Sollid, 2023, s. 55).



I denne masteroppgaven har TT vært prosjektets knutepunkt som fremprovoserer reflekterende og resonnerende samtaler hos to lærergrupper og en studentgruppe om samisk tematikk hentet fra LK20. Den tematiske analysen har gjort det mulig å se hvordan deltakerne samtaler omkring de samiske temaene presentert i TT-oppgaven, og hvordan deltakeren gir uttrykk for ulik forståelse av disse. Fordi deltakerne både rangerer og forstår de samiske temaene ulikt, kan det tyde på at det finnes et tolkningsrom mellom temaene og hva disse temaene innebærer. Fordi TT-temaene er formulert av oss basert på vår lesning av læreplanteksten i LK20, er det tydelig at det er rom for tolkning av hva urfolkstematikk egentlig er i læreplanen og hva som skal representere urfolksperspektiver i klasserommene. En tydeligere kommunikasjonslinje mellom læreplanen og samiske perspektiver, og en tydelighet i hva som skal integreres i undervisningssituasjoner ser ut til å være et behov. For at det skal være urfolkspedagogikk i alle klasserom er det nødvendig med indigenisering.

## Referanseliste

- Aasland, T. (2023). *Olje- og energiministerens redegjørelse for Stortinget om regjeringens oppfølging av Fosen-saken*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/1/id2966316/>
- Askeland, N. (2021). 3. Metaforar om identitet i samisk litteratur i lærebøker i norsk i åra 1987–2014. I E. Rees, H. Karlsen, M. Brovold & S. Singstad (red.), *Minoritetsdiskurser i norsk litteratur*. (s. 45 – 66). Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215045320-2021>
- Bjørshol, S., Nolet, R. (2021). Tanketrening for vår tid. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-kritisk-tenkning/tanketrening-for-var-tid/286273>
- Braun, V. Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77 – 101, DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canales, M. (2000). Othering: Toward an understanding of difference. *Advances in nursing Science*, 22(4), 16 – 31. Hentet fra [https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2000/06000/Othering\\_Toward\\_an\\_Understanding\\_of\\_Difference.00003.aspx?casa\\_token=yqby-IanJX4AAAAA:ul7RGIwFb-J9h4SErp97VgZh-pESL-mfTnNzKfWMyFZ3fufPuuY9nBP1CCTYhpDMt-OLkgoLZaf0wQEnwRvM0J0](https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2000/06000/Othering_Toward_an_Understanding_of_Difference.00003.aspx?casa_token=yqby-IanJX4AAAAA:ul7RGIwFb-J9h4SErp97VgZh-pESL-mfTnNzKfWMyFZ3fufPuuY9nBP1CCTYhpDMt-OLkgoLZaf0wQEnwRvM0J0)
- Claudi, M. B. (2020). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget
- Council of Europe. (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities*. European Treaty Series – No. 157. Strasbourg.
- Davidsen, K. (2014). *Den samiske nasjonaldagen 6. februar*. Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/artikkel/den\\_samiske\\_nasjonaldagen\\_6\\_februar/1388](https://lovdata.no/artikkel/den_samiske_nasjonaldagen_6_februar/1388)
- Eide, O. S. (2003). *Teaching Thinking: kreative og metakognitive læringsprosesser i klasserommet*. HBO-notat nr. 4/2003.
- Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I Ruyter, K. W. (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 215 – 241). Gyldendal Akademisk.
- Evju, K. Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø*, 8, 219 – 323.

[https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27545/article.pdf?sequence=2&isAllowed](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27545/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[=y](#)

- Figenschou, G. Karlsen, S. S. Pedersen, P. C. (2023). *Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (1989). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater: vedtatt av Den internasjonale arbeidsorganisasjons generalkonferanse 27. juni 1989; Ratifisert i Norge 20. juni 1990*. Den internasjonale arbeidsorganisasjon (ILO).
- Haukås, Å. (2014). *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv*. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1130/1009>
- Hætta, O. M. (2002). *Samene Nordkalottenes urfolk*. Høgskoleforlaget AS
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget – fra plan til praksis*. Fagbokforlaget
- Juuhl, G. K. Skjelbred, D. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremidler-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>
- Karlsen, S. S. (2023). «Å klippe vekk». Samisk litteratur i norskfaget. I G. Figenschou, S. Karlsen, H. Pedersen, (red.), *Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning*. (s. 235 – 249). Universitetsforlaget
- Kleeman, C. (2023). Samisk i norskfaget: Flerspråklig landskap og nasjonal identitet. I G. Figenschou, S. Karlsen & H. Pedersen, (red.), *Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning*. (s. 273 – 294). Universitetsforlaget
- Korbøl, K. Skram, H. F. (2016). Gode lærebøker er viktig, men ikke nok. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 362 – 367. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-04-10>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Midtbøen, A. H. Orupabo, Røthing, Å. (2014). Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler. *Institutt for samfunnsforskning*. (10). [https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/2374743/ISF-rapport%202014%2010\\_V3\\_Nett\\_LS.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/2374743/ISF-rapport%202014%2010_V3_Nett_LS.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in finnish school textbooks*. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/167465/WESTERNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murray, H. M. (2020, 12. april). *Urfolksperspektiver i fagfornyelsen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/urfolksperspektiver-i-fagfornyelsen/238509>
- Muotka, S. K., Jåma, M. K. (2021, 11. juni). *Vi bør løfte samisk bruk for å sikre en bedre naturforvaltning*. Sámediggi Sametinget. <https://sametinget.no/aktuelt/vi-bor-lofte-samisk-bruk-for-a-sikre-en-bedre-naturforvaltning.15225.aspx>
- Nadim, M. (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johansen & K. Thorbjørnsrud (red.), *Boundary Struggles, Contestations og Free Speech in the Norwegian Public Sphere*. (s. 229 – 256). Cappelen Damm akademisk
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, L. I. Aa, (red.), *Master i norsk metodeboka 2*. (s. 50 – 65). Universitetsforlaget
- Ngai, P., Bæk, U.D.K., & Paulgaard. G. (2015). Indigenous Education in the Norwegian and U.S. Contexts. I K.W. Shanley & B. Evjen (red.), *Mapping Indigenous Presence. North American Perspectives*, (s. 78 – 119), Tucson: The University of Arizona Press.
- Nolet, R. (2015). Tren tankene med geografi. I Mikkelsen, R. og Sætre, P.J. *Geografididaktikk for klasserommet*. (3. utg.). Cappelen Damm.
- Norges institusjon for Menneskerettigheter (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. <https://www.nhri.no/wp-content/uploads/2022/08/NIM-R-2022-006-web.pdf>
- Olsen, T.A. (2017a). Colonial Conflicts: Absence, Inclusion, and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples. I J. Lewis, B-O. Andreassen & S.A. Thobro (red.), *Textbook Violence* (s. 71 – 86). Sheffield: Equinox.

- Olsen, T. A., Andreassen, B. -O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*. 5(1), 17 sider.  
<https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A. Andreassen, B. -O. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017b). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica*, 11(2), Art. 5, 15 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pandey, M. (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. H. Mitdbøen, K. Steen-Johnsen, K. Thorbjørnsrud. (red.), *Boundary Struggles, Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*. (229 – 256). Cappelen Damm Akademisk
- Pedersen, H. C. (2023). Samisk innhold i samfunnsfagundervisningen. Ungdomsskolelæreres vurdering av egen praksis. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet – samiske tema i skole og utdanning* (s. 255 – 271). Universitetsforlaget.
- Sámediggi Sametinget. *Sametingsrådets redegjørelse om samisk litteratur*. Hentet fra [https://sametinget.no/\\_f/p1/i1083ad58-6780-4b6a-884f-040186c51039/sametingsradet-redegjorelse-for-samisk-litteratur-2018.pdf](https://sametinget.no/_f/p1/i1083ad58-6780-4b6a-884f-040186c51039/sametingsradet-redegjorelse-for-samisk-litteratur-2018.pdf)

# Vedlegg 1 Godkjennelse av NSD/Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2023, 17:10



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgaveprosjekt, Didaktiske perspektiver på undervisning i s...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
964413

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
15.12.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgaveprosjekt, Didaktiske perspektiver på undervisning i samiske temaer

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

**Prosjektansvarlig**

Jessica Pedersen Belisle Hansen

**Student**

Marthe Synnøve Mathisen

**Prosjektperiode**

02.12.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

<https://meldeskjema.sikt.no/6389f9a4-4432-4a55-afaa-55a93c460598/vurdering>

Side 1 av 2

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet “Samtaler om samiske temaer i LK20”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres tankeprosesser omkring undervisning i samiske temaer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne masteroppgaven ønsker vi å undersøke tankeprosessene og refleksjoner omkring undervisning om samiske temaer i skolen. Undervisning om samisk vil i denne oppgaven forstås som samisk kultur og levesett - tematikk som er forankret i Kunnskapsdepartementets læreplaner LK20. Dermed er dette prosjektet en kontribusjon til forskning som har i hensikt å løfte den samiske kulturen og dens plass i utdanningsinstitusjoner.

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

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi etterspør lærere fra fagområder som forholder seg til undervisning om samisk i skolen. Med hensyn til vårt norskfaglige masteroppgaveprosjekt, vil det være hensiktsmessig med deltakere med en norskfaglig bakgrunn, eller som har erfaring på det norskfaglige feltet. Likevel er det forholdsvis nyttig med lærere fra andre fagområder som også forholder seg til undervisning om samisk. Det etterlyses 3-4 lærere, som har sin undervisningspraksis sør i Norge, og 3-4 lærere som underviser innenfor det samiske språkforvaltningsområdet.

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

Dersom du ønsker å bidra til prosjektet vil du i grupper på 3-4 lærere utføre en rangeringsoppgave med fokus på temaer som er aktuelt innen samisk kultur. Dette vil ta deg ca. 30-45 minutter hvor dere sammen kommer frem til et løsningsforslag på oppgaven.

#### **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. Navn og personopplysninger vil ikke være med i studien, og datamaterialet lagres i Nettskjema, en sikret forskningsserver slik at det oppbevares atskilt fra øvrige data. Det vil kun være student og veileder som har tilgang til materialet. Dersom du deltar, vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**



Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt mai, da innleveringsdato for masteroppgaven er 15. mai 2023. Datamaterialet vil anonymisere personopplysninger gjennom hele prosjektprosessen, selv også etter prosjektlutt.

**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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *Høgskolen i Østfold* ved Tuva Dahl Jensen og Marthe Synnøve Mathisen: [marthema@hiof.no](mailto:marthema@hiof.no) og [tuvadj@hiof.no](mailto:tuvad@hiof.no) (studenter) eller Jessica Pedersen Belisle Hansen og Ida Larsson: [jessica.p.hansen@hiof.no](mailto:jessica.p.hansen@hiof.no) og [ida.larsson@hiof.no](mailto:ida.larsson@hiof.no) (veiledere)
- Vårt personvernombud:

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tuva Dahl Jensen og Marthe Synnøve Mathisen

*Tuva Dahl Jensen    Marthe Synnøve Mathisen*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Didaktiske refleksjoner omkring samiske temaer i undervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet med lydopptak [ ]

.. å delta i refleksjonsoppgave [ ]

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Tren tanken-oppgaven

### Tren tanken - Rangeringsoppgave

Ranger disse begrepene fra 1 til 9, hvor 1 er høyest og 9 er lavest. Begrepene skal stå i stigende rekkefølge etter hva du/dere tenker er av prioritet i undervisning. Hva er viktigst å prioritere og hva er mindre viktig, se begrepene i forhold til hverandre. Begrepene er hentet fra Kunnskapsdepartementets læreplaner LK20.

Holdninger til den samiske kulturen	Samisk språk	Undertrykkelse av den samiske befolkningen
Samisk naturforståelse	Samisk litteratur	Samisk identitet
Samisk levesett	Samenes historie	Samiske stedsnavn og områder