

Tina-Maria Krantz Andersen

Inn i det ukjente? En studie av bruk av filmen «Frost 2» i undervisning om samiske perspektiver på mellomtrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Tina-Maria Krantz Andersen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om samiske innhold i grunnskolens opplæring. Jeg var interessert i hvordan ambisjonene om å inkludere samiske perspektiv i undervisningen kan operasjonaliseres i konkrete undervisningspraksiser. I dette forskningsarbeidet har jeg grepet inn i samfunnsfagundervisningen i to mellomtrinnsklasser. Jeg gjennomførte en intervensjon i rollen som deltakende observatør, og i etterkant av undervisningen gjennomførte jeg gruppeintervjuer med elever. Jeg tok i bruk filmen *Frost 2* i undervisningen. Filmen handler om «Tundrafolket» som er innesperret i en tåkebelagt skog på grunn av at det ble bygget en demning, som kuttet ut folkets naturressurser. Filmen skulle være et bidrag til å inkludere samiske perspektiver i undervisningen. Problemstillingen jeg har utforsket er:

På hvilke måter kan bruk av Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet på mellomtrinnet?

Det teoretiske rammeverket jeg har lagt til grunn for oppgaven tar utgangspunkt i kritisk teori, på grunn av at undervisningsopplegget jeg har foretatt meg har vært et ønske om å utfordre maktstrukturer for å skape sosial endring. Teoriene jeg tar i bruk er også preget av postkolonialteori og kritiske tilnærminger for å undervise om mangfold, blant annet anti-diskriminerende undervisning og ubehagets pedagogikk.

Gjennom en kritisk diskursanalyse av samtalene i undervisningen og intervjuene, så jeg at elevene ikke vektla urfolksperspektivet i *Frost 2*, men heller la merke til ting de kunne om samene fra før. Bruk av filmen i undervisningen bidro til en diskusjon rundt likheten mellom den virkelige Alta-saken, og historien filmen presenterer. Gjennom denne diskusjonen viste elevene at de forsto Alta-sakens plass i samenes prosess mot å oppnå politiske rettigheter, og ved å gjøre dette viste de også empati overfor den uretten samene har gått igjennom. Elevene adresserte et fravær i diskusjonen om rasisme og fremmedfrykt, og ved å ta opp disse temaene inviterte de til samtale rundt dem. En annen tendens som kommer frem i analysen, er at elevenes forståelse av urfolksbegrepet bærer preg av en orientalsk konseptualisering fra skolen sin side, og at det er bestemte diskurser som rammer inn urfolksbegrepet for elevene.

Abstract

This master thesis is about the Sami contents in the Norwegian primary school education. I was interested in how the ambitions of including Sami perspectives in education can be operationalized in specific teaching practices. In this study I intervened in social studies education in two middle school classes. I completed an intervention with the role as participating observer, and after the teaching program finished, I did group interviews with pupils. I used Frozen 2 in my teaching. The movie is about Northuldra people who is trapped in a forest surrounded by fog. The fog appeared after a dam was built in the forest that cut off all their natural resources. The film was a contribution to include Sami perspectives in teaching. The basis for this thesis has been the following question:

In what ways can the use of Frozen 2 in teaching contribute to learning and consciousness around the indigenous perspective in middle school?

The theoretical framework I have used as a foundation for the thesis is based on critical theory, because the teaching program I have completed came from a wish to challenge power structures to create social change. The theories I have used are characterized by postcolonial theory and critical approaches to teachings about diversity. Among the critical approaches you will find anti-discriminating education and the uncomfortable pedagogy.

Through a critical discourse analysis of the conversations both in the classroom and interviews, I found that the pupils didn't focus on the indigenous perspective in Frozen 2. They paid attention to elements they already knew about the Sami people. Using the film in teaching made it possible to have a discussion around the similarities between the story in the movie and the story in real life. Through this discussion the pupils showed that they understood the Alta-case' place in the Sami people's process to gain political rights and influence, and by doing so they showed empathy towards the unfair treatment the Sami people went through. The pupils addressed an absence in the discussion around racism and xenophobia. By asking questions and saying the words out loud, they invited us to talk about them. Another thing that I found in my analysis was that the pupils understanding of the term "indigenous" stems from an oriental conceptualizing from the school. It is clear that certain discourses frames the pupils understanding of the term.

Forord

«Inn i det ukjente» er den norske tittelen på flaggskipssangen til Elsa i Frost 2. Den oppsummerer også hvordan masterprosessen har vært et steg inn i det ukjente. Før jeg begynte denne oppgaven hadde jeg ikke så mye kjennskap til samiske temaer og perspektiver, men dette har gjort oppgaven desto mer interessant og lærerik å skrive.

«It takes a village» å skrive masteroppgave, og det er mange støttespillere som fortjener en takk. Familien min har vært den beste heiagjengen å ha på laget, både pappa, mamma, søsteren min, bestemor og mange flere. Takk for at dere har hørt meg snakke om dette i ni måneder. Takk til kjæresten min, Magnus, som alltid har et smil og noen støttende ord på lager. Takk til den fine gjengen i «utdanningens vidunderlige risiko» – Sara Andrea, Judith Helene og Kristina. Dere har bidratt til at prosessen har vært overkommelig, og til tider gøy.

Takk til veilederen min Kristin Gregers Eriksen som så visjonen jeg hadde for prosjektet umiddelbart, og for å komme med gode innspill underveis.

Jeg vil takke samfunnsfaglærerne jeg kontaktet for å gjennomføre prosjektet, som tok imot forskningsprosjektet med åpne armer. Jeg vil takke alle elevene som ønsket å være med, og som deltok aktivt i samtaler. Uten dere ville ikke denne oppgaven fantes.

Drammen, mai 2022

Tina-Maria K. Andersen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1 Innledning	1
<i>1.1 Bakgrunn og historisk kontekst</i>	<i>2</i>
1.1.1 Skolen som arena for kulturbygging.....	2
1.1.2 Vannkraftverket i Altavassdraget.....	4
1.1.3 Frost 2.....	4
1.2 Kunnskapsstatus.....	5
1.3 Disposjon.....	7
2 Teori	8
2.1 Kulturbegrepet og postkoloniale perspektiv.....	8
2.1.1 Postkoloniale perspektiv.....	9
2.1.2 Orientalisme: Kultur og andregjøring.....	9
2.1.3 Skolen som arena for medborgerskap.....	10
2.2 Pedagogiske innganger: Kritiske perspektiver på mangfold.....	13
2.2.1 Anti-diskriminerende undervisning.....	13
2.2.3 Antirasistisk pedagogikk.....	15
2.2.4 Ubehagets pedagogikk.....	16
2.3 Bruk av film i undervisning.....	17
2.3.1 Konstruktivistisk læingsteori.....	18
2.3.2 Filmidaktikk.....	18
2.3.3 Samiske perspektiver i film og fortellinger.....	19
2.3.4 Disneys inkludering av urfolkshistorier.....	20
3 Metode	21
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forståelse av kunnskap.....	21
3.2 Pedagogisk intervensjonsstudie.....	21
3.3 Observasjon og intervju.....	23
3.3.1 Gjennomføring og observasjon av undervisning.....	23
3.3.2 Intervju med elever.....	26

3.3.3 Dokumentasjon av elevenes læringsprosesser	27
3.3.4 Utvalg	27
3.3.5 Forskningens kvalitet, gyldighet og pålitelighet	28
3.4 Etikk.....	31
3.4.1 Refleksjon over forskerrollen	31
3.4.2 Forskning med barn som deltakere.....	33
3.5 Analytisk tilnærming	34
4 Analyse og drøfting	37
4.1 <i>Konseptualisering – hva er en same?</i>	37
4.1.1 Orientalisme og essensialisme (diskurs 1).....	37
4.1.2 Rettighetsdiskurs (diskurs 2)	42
4.1.3 Empatidiskurs (diskurs 3)	45
4.1.4 Utfordringen med kultur, identitet og konseptualisering	48
4.2 <i>Læringsprosesser, kunnskap og engasjement</i>	50
4.2.1 Manglende engasjement og andregjøring	50
4.2.2 Gode holdninger uten selvrefleksjon	52
4.2.3 Bruk av fortellinger gjennom film som virkemiddel i undervisningen	53
4.3 <i>Rasisme som fravær og tilstedeværelse</i>	56
4.3.1 Hot moments i undervisningssituasjonen	56
4.3.2 Mangelen på et rasismespråk i skolen	57
4.3.3 Hva kan et tydeligere rasismespråk gjøre med forståelsen?	59
5 Avsluttende drøfting	63
5.1 <i>Hva må til for at kunnskap skal bidra til økt sosial rettferdighet?</i>	63
5.1.1 Implikasjoner for læreplanene	67
5.2 <i>Ubehagets pedagogikk og emosjonelle rolle i undervisning</i>	69
5.3 <i>Læringsprosesser som usikre/»risikable»/uforutsigbare</i>	72
6 Avslutning	75
6.1 <i>«På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet?»</i>	75
6.1.1 Hvordan forstår elever på mellomtrinnet urfolksbegrepet?.....	75
6.1.2 I hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiv gjennom arbeid med Frost 2?.....	76
6.1.3 Implikasjoner for fremtidig praksis og forskning.....	76

Litteratur	78
Vedlegg 1	83
Vedlegg 2	86
Vedlegg 3	89

1 Innledning

I 2020 kom Fagfornyelsen, som fremhevet skolens oppdrag i å undervise samiske perspektiver med fornyet styrke. Utdanningsdirektoratet sier at «Alle skoler i Norge skal gi opplæring om samer og samiske forhold. Det framgår både av overordnet del og i de ulike fagene. Elevene skal blant annet lære om samenes historie og kamp for likeverd, om det samiske urfolkets rettigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I overordnet del og læreplanene handler kompetansemålene om samisk historie og kultur. I samfunnsfag lærer elevene om samenes kamp for rettigheter og en politisk plattform, i KRLE lærer elevene om den religiøse eller spirituelle delen av den samiske kulturen. De ser Kautokeino-opprøret, Sameblod og leser seg opp på hvordan samene ble undertrykt i fornorskingsprosessen. Men blir det bare ord på papiret, eller inspirerer det oss til å være aktive medborgere i samfunnet?

Jeg er vokst opp på Østlandet, i en kontekst der samisk kunnskap og kultur har opplevdes som fysisk fjernt. Det var ikke noe jeg møtte i hverdagen, jeg vokste ikke opp med reindrift, samiske landemerker eller samer i nabolaget. Høsten 2020 hadde jeg temaet samisk historie og kultur i praksisperioden min. Under denne perioden fikk vi en praksisoppgave hvor vi skulle lage et opplegg som gjorde at vi tok i bruk nærmiljøet til å lære om temaet vi hadde om. Jeg har ikke kjent til noe i Drammens nærmiljø som er preget av samisk kultur, og dermed endte vi opp med en tur i skogen med bål. Det er en tydelig mangel på nærhet til urfolksperspektivet på Østlandet, da vi ikke har de samme forutsetningene og mulighetene som samiske områder har. Dog må det være mulig å skape en nærhet og gi elevene kunnskap som bidrar til et godt medborgerskap i en slik sammenheng også. Under samme praksisperiode så jeg Frost 2, og skjønnte at her var det en mulighet til å gjøre Alta-saken mer levende, og ikke minst å se den fra samenes perspektiv i større grad enn når man leser om det i læreboka eller på nett. Filmen kunne virke som en metode, et bindeledd, mellom elevene og den samiske historien, og forhåpentligvis bidra til bevissthet og læring om urfolksperspektiver. Dette ville jeg utforske nærmere. Kan film være en måte å skape nærhet og å unngå stereotyper i undervisning om samisk historie?

Ut ifra dette er problemstillingen min «På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet». Forskningsspørsmålene mine er:

Hvordan forstår elever på mellomtrinnet urfolksbegrepet?

I hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiv gjennom arbeid med filmen Frost 2?

Med disse forskningsspørsmålene ønsker jeg å se hvordan undervisningsopplegget fungerer i praksis, og hvorvidt det når sitt mål. Samiske temaer i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet er lite utforsket (Eriksen, 2021), og forhåpentligvis kan denne masteroppgaven bidra til mer kunnskap om temaet, og føre til en utvikling av nåværende undervisningspraksiser rundt samiske temaer.

1.1 Bakgrunn og historisk kontekst

I denne oppgaven skal jeg bruke Frost 2 i undervisning om Alta-saken som skapte stort politisk engasjement fra 1960-tallet og frem til slutten av 80-tallet. I den historiske bakgrunnen skal jeg redegjøre for oppgavens historiske bakteppe ved å beskrive hendelsesforløpet som førte til utbyggingen av Altavassdraget. Jeg skal også gi inngående kunnskap om Disney-filmen «Frost 2», og handlingen den tar for seg.

1.1.1 Skolen som arena for kulturbygging

Skolen er, og har vært, en arena for kulturbygging. Fra 1800-tallet og utover har skolen hatt en nasjonsbyggende rolle, og vært tydelig monokulturell. Etter unionen med Danmark ble det et spesielt fokus på nasjonalstaten Norge og dens særpreg. Dette fokuset på Norge og hvilke verdier og normer som skulle representere nasjonen, preget skolene helt frem til 1987. I mellomtiden har Norge utsatt samene, og gruppene vi i dag kaller nasjonale minoriteter, for en sterk assimileringpolitikk som har gått utover deres språk og kultur, med et mål om å fornorske dem. På 1880-tallet ble det forbudt å snakke samisk i skolesammenheng, og elevene måtte lære norsk. Målet var at det samiske språket skulle erstattes med det norske, og samisk kultur skulle gjøres norsk (Olsen, 2020, s. 44). Fornorskningspolitikken varte i mer enn hundre år, og gikk spesielt hardt utover det samiske språket. Mange barn vokste opp uten å snakke eller lære samisk på skolen (Olsen, 2020, s. 48). Fornorskningspolitikken var offisielt

over i 1959, men selv om det ble lov til å snakke samisk i skolen hadde det vokst frem en tanke om at samer var mindre verdt enn nordmenn (Olsen, 2020, s. 49). Skolen har vært en arena som har bidratt til å definere kultur som først og fremst norsk kultur.

På tross av at fornorskingspolitikken offisielt tok slutt i 1959, anerkjenner ikke skolen at elevgruppen er flerkulturell elevgruppe før læreplanen M87 (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 173). Det samiske språket fikk en rekke særskilte tiltak på grunn av at samene er et urfolk, og dermed beskyttet av ILO-konvensjon nr. 169 som Norge ratifiserte i 1990. Rundt samme tid ble sameloven en del av grunnloven. I 1989 ble Sametinget åpnet (Olsen, 2020, s. 50). Westrheim og Hagatun argumenterer for at med L97 og LK06 var det en tilbakegang til den språklige assimileringen. Selv om samene ble møtt med særskilte rettigheter i læreplanene, ble andre minoriteter møtt av et ønske om å unngå særskilte rettigheter, hvor det heller rettes fokus på det «(...) allmenmenneskelige og universelle fremfor kulturell egenart og særskilte identiteter» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 173). Det kan gi et inntrykk av at skolen mener at enkelte deler av mangfoldet er verdt å ivareta, mens andre deler ikke har samme verdi – Øzkerk identifiserer dette som et minoritetshierarki som eksisterer i utdanningssystemet (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 173).

I etterkant av LK06, som kunne ses på som en tilbakevending til den språklige assimileringen, lanserte Utdanningsdirektoratet en satsing på «Kompetanse for mangfold» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169). Satsingen kritiseres for å være teoretisk utydelig ved å ikke definere mangfold og ta utgangspunkt i mangfold på individnivå, for å skape like muligheter for individer, og ikke anerkjenne mangfoldet på gruppenivå. Ved å ikke anerkjenne kulturell særegenhet på gruppenivå kan utdanningssystemet bli assimilerende, i den forstand at minoritets elever må tilpasse seg majoritetskulturen for å bli inkludert (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 173). Videre arbeid med kompetanse for mangfold, mener Westrheim og Hagatun at må starte med en tydeliggjøring av begrepets verdifundament, som burde bygge på en kritisk multikulturalisme og pedagogikk. Dette kan bidra til en bevisstgjøring av den strukturelle ulikheten som rammer minoritets elever, både for elevene som rammes, men også de som bidrar til den strukturelle urettferdigheten (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 177).

I LK20 anerkjennes samisk kulturarv som en del av Norges kulturarv: «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Gjennom dette utsagnet konstruerer overordnet del en forståelse av at samisk og norsk kulturarv er felles.

1.1.2 Vannkraftverket i Altavassdraget

Alta-saken ble først tatt opp i 1968, og dreide seg om utbygging av et vannkraftverk i Alta. Dette ville blant annet inkludere en demning i vassdraget i Altaelva. For samene ville denne demningen føre med seg store konsekvenser for deres kultur og levebrød. Demningen ville nemlig sette bygda Masi under vann (Berg-Nordlie & Tvedt, 2019). Det ville også hatt konsekvenser for reindriften og fiskeplasser i området (Olsen, 2020, s. 50). Det hele startet som en lokalsak i Alta, men fikk støtte av mennesker fra hele landet. Flere dro opp til Alta for å delta i demonstrasjoner for å stoppe utbyggingen (Olsen, 2020, s. 50). Demonstrantene ble fjernet, og etter at saken også hadde vært oppe i Høyesterett, ble demningen åpnet i 1987 (Berg-Nordlie & Tvedt, 2019). Som følger av Alta-saken ble man oppmerksom på at samene ikke hadde noen reell innflytelse i det politiske samfunnet. Dette førte til at det ble opprettet et Samerettsutvalg i 1980. De utarbeidet en ny paragraf i Grunnloven som skulle ivareta det samiske språket, kulturen og samfunnet, det vi i dag kaller «sameloven» som ble vedtatt i 1987. To år senere, i ble Sametinget opprettet (Berg-Nordlie & Tvedt, 2019).

Etter dette ble etter hvert samisk mer og mer fremtredende i politikken og skolen. Alta-saken hadde vist at samene trengte organisering, og den norske staten hadde et behov for å involvere, inkludere og disiplinere samebevegelsen (Falch & Selle, 2018, s. 46). Sametinget var et tydelig symbol på at samene skulle få rettigheter, men også en definert plass i politikken.

1.1.3 Frost 2

«Frost 2» er en animasjonsfilm, og oppfølgeren til Disneys «Frost» fra 2013. Den originale Frost-filmen ble fort anerkjent her i Norge, da det ble offentlig gjort at den er inspirert av norske og samiske landskaper, byen de bor i er oppkalt etter Arendal og noen av karakterene har bunad-lignende kostymer. I forkant av filmen sendte Disney representanter til Sápmi for å få inspirasjon fra landskapet og ha samtaler med samer. De samiske trekkene som preger originalfilmen er kjenningsmelodien som åpner filmen, komponert av den samiske

komponisten Frode Fjellheim. Melodien er en sammensetning av samisk joik og den danske salmen «Deilig er Jorden». Åpningsscenen viser oss menn som driver med is- og reindrift.

Etter den første filmen tok Samrådet og Sametinget kontakt med Disney. De ga beskjed om at de ønsket å være involvert i arbeidet med en eventuell oppfølger, slik at deres kultur og historie ble representert på en god måte. Det ble opprettet en samarbeidsgruppe mellom samiske representanter og Disney, slik at representantene ble aktivt deltakende i historieformidlingen (Arctic Council, 2020). Filmen gir oppmerksomhet til nordsamisk kultur og historie gjennom handling, sanger, antrekkene og dubbing. Handlingen oppsummert går ut på at hovedkarakterene, søstrene Elsa og Anna, drar ut i en tåkebelagt skog og finner urfolket «Tundra» sammen med Arendelle soldater. Tundrafolket, som er ikledd koftelignende plagg, og soldater fra Arendelle ble fanget i skogen etter en konflikt som oppsto 30 år før filmens handling utspiller seg. Farfaren til hovedkarakterene satte i sin tid opp en demning for å styrke vannet, men som endte opp med å skade ressursene deres. Farfaren deres begynner et slag mot folket fordi de er annerledes og driver med magi. Da søstrene finner ut at moren deres var av Tundra ætt oppretter de våpenhvile med Tundrafolket. Filmen ender med at demningen ødelegges for å skape fred mellom folkene, løfte tåken og frigjøre folket (Lee & Buck, 2019). Filmen er tydelig preget av at samer har vært deltakende i prosessen for å fremme historien, som gir oss en lærerik og viktig film. Demningen er basert på demningen i Alta-vassdraget – den har de samme konsekvensene ved å kutte Tundrafolkets naturressurser, samt ser den også lik ut.

1.2 Kunnskapsstatus

Fra Mønsterplanen i 1974 skulle skolen begynne å formidle kunnskap om samisk samfunn og historie (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Innholdet i læreplanene har naturlig nok endret seg fra M74 og frem til dagens LK20. Andreassen og Olsen deler utviklingen opp i tre faser: det første er *fraværet* av samisk i læreplanen. I M74 og M87 *inkluderer* læreplanen kunnskap om samisk og samene, men på majoritetsbefolkningens premisser. Med L97, K06 og L20 som har parallelle læreplaner for samiske områder, ble det en *indigenisering* hvor læreplanene spesielt fremhever urfolksperspektivet og samene (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Indigeniseringen omfatter en inkludering av samiske perspektiver, kultur, språk og historie.

Gjerpe (2018, s.11) nevner indigenisering i sin diskusjon om hvor langt vi er kommet med samisk og māori¹ utdanning. Man kan argumentere for at skolen har beveget seg mot en større indigenisering av samiske temaer. Gjerpe sier at indigeniseringen starter med en strategisk essensialiserende tilnærming, men at vi etter hvert må flytte oss vekk fra essensialiseringen og mot en større inkludering av samiske temaer på samenes premisser (Gjerpe, 2018, s. 12).

Den strategiske essensialiseringen fremhever ofte forskjeller mellom samer og majoriteten. Dette har vært et redskap i revitaliseringen av den samiske kulturen etter fornorskingsprosessen (Gjerpe, 2018, s. 11). Nettopp det å vise seg som et forent folk var også nødvendig i Alta-saken, hvor det var viktig at samene sto sammen om saken uavhengig om de hadde direkte tilhørighet til Masi. Som sagt kan dette bli en uting fordi essensialiseringen ofte fører til lite tydeliggjøring av det kulturelle mangfoldet, og det kan fremheve forskjeller mellom samene og majoriteten. Gjerpe mener derfor at, når det gjelder skolens synliggjøring av samiske tema, må vi flytte oss vekk fra den strategiske essensialiseringen, for å inkludere et mangfold av samiske perspektiver i undervisning om samiske temaer. I læreplanens overordnede del om opplæringens verdigrunnlag står det under identitet og mangfold at «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Vi kan ikke stå stille ved essensialiseringen, dersom elevene skal gjøres i stand til å diskutere det interne mangfoldet i samisk kultur og språk.

Det er ofte slik at vi lærer kunnskap som er tilgjengelig, og det kan være en stor grunn til at nordsamiske trekk ofte kommer frem i utdanningens kunnskap. Det nordsamiske området ble mindre preget av fornorskingsprosessen enn andre områder, og kunnskapen, kulturen, historien og ikke minst språket er dermed bedre bevart i dette området (Olsen, 2020, s. 49). På bakgrunn av at skoleverket legger opp til undervisning om samene med søkelys på det nordsamiske perspektivet, gjør at undervisningen kan være lite gjenkjennbart for elever med samisk bakgrunn eller tilknytning.

¹ Māori er en samlebetegnelse for urfolk på Aotearoa/New Zealand.

Man kan argumentere for at undervisningspraksisen står ved den strategiske essensialiseringen fortsatt. I undervisning og lærebøker fremstår samene som ett folk, en kultur, og noen ganger ett språk. Dog er det noen steder hvor vi begynner å få frem mer av det samiske perspektivet. I lærebøker som for eksempel Mylder 2, inkluderes et bilde av samiske elever på internatskoler hvor bildeteksten spør hva eleven hadde følt om de selv ikke kunne snakke sitt eget språk på skolen (Eriksen, 2018a, s. 68). Det viser en fremgang til indigenisering, men Eriksen stiller også spørsmålsteget ved hvorvidt det skaper endring hos elevene, eller bare skaper en stimulerende empati (Eriksen, 2018a, s. 63). Dette leder også til et spørsmål om undervisning om samene i stor grad skjer fra et undertrykket perspektiv, og dermed stimulerer til mer empati enn det skaper læring og verktøy for å forebygge fordommer og konflikter mellom urfolket og majoritetsbefolkningen.

Området er lite forsket på. Som vi ser fra kunnskapsstatusen så langt er det gjort analyser, sett på lærebøker, prosesser og læreplaner. Eriksen skriver i sin doktorgradsavhandling (2021, s. 28-29) om flere studier som er gjort i forbindelse med etnisitet og medborgerskapsundervisning. Lile (2011) studerte 15 forskjellige klasser på 9. trinn og fant ut at de ikke lærte det de er pålagt å lære om samisk kultur og historie, ut ifra FNs barnekonvensjon. Akurst og Rylands studie fra 2014 viser at «etnisk mangfold» ofte er et samtaleemne, og i Ryssts (2012) etnografiske studie viser at selv om skolen ser på seg selv som «fargeblind» snakker barna om seg selv og andre basert på hudfarge og fenotypiske egenskaper og setter dette inn i et hierarki hvor hvite er øverst (Eriksen, 2021, s. 28-29).

1.3 Disposisjon

I neste kapittel vil jeg presentere mitt teoretiske rammeverk og sentrale begrep jeg har brukt i analysen og drøftingen. I det tredje kapitlet presenterer jeg forskningsdesignet sammen med metodiske refleksjoner rundt forskningsmetoden og etiske perspektiver. I det fjerde kapitlet presenterer jeg empiri sammen med noen drøftinger underveis. Det femte kapitlet utdyper drøftingen omkring hovedpoengene mine, og veier de opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene mine. Avslutningsvis oppsummerer jeg noen poeng jeg har kommet frem til gjennom empiri og teori, som besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt reflekterer jeg rundt implikasjoner for videre forskning og praksis.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mitt teoretiske rammeverk og sentrale begreper jeg har brukt i analysen og drøftingen. Felles for de teoretiske perspektivene jeg tar i bruk, er at disse plasserer seg innenfor kritisk teoretiske tradisjoner, der det å utfordre maktstrukturer for å skape sosial endring er et sentralt anliggende ved analyse og kunnskapsproduksjon. Det er viktig å påpeke at min teori er preget av postkolonialisme som innebærer studier med fokus på maktforhold mellom tidligere koloniserte land og deres koloniherrer (Skei, 2019). I dette kapittelet skal jeg redegjøre for kulturbegrepet, postkolonial teori, og forklare skolens rolle i medborgerskapsundervisning. Jeg skal se på pedagogiske innganger til kritiske perspektiver på mangfold og undervisning om mangfold ved å trekke frem anti-diskriminerende undervisning, anti-rasistisk pedagogikk og ubehagets pedagogikk. Mot slutten av kapittelet skal jeg redegjøre for bruk av film i undervisning ved å vise til konstruktivistisk læringsteori og filmdidaktikk. Jeg skal trekke frem bruk av samiske perspektiver i film og fortellinger, og hvordan Disney har håndtert inkludering av urfolksperspektiver i sine filmer.

2.1 Kulturbegrepet og postkoloniale perspektiv

Kulturbegrepet har tidligere vært et omstridt begrep. Det er dynamisk og endrer seg hele tiden. Thomas Hylland Eriksen forsøker å definere to aspekter av kulturbegrepet. Den første er «de skikker, verdier og væremåter som overføres, om enn i noe forandret form, fra generasjon til generasjon». Den andre definisjonen sier at kultur «gjør kommunikasjon mulig» (Eriksen, 2001, s. 60). Disse to definisjonene argumenterer han for at representerer to sider ved kulturbegrepet. Den første handler om historisk forankring, tradisjoner og røtter som vi har med oss fra forfedrene våre – den er basert på fortiden. Den andre definisjonen handler om hvordan man kan skape en felles forståelse i nåtiden. Definisjonene reduseres til nøkkelbegrepene røtter og impuls (Eriksen, 2001, s. 61). Skal vi snakke om identitet forbinder vi dette ofte med etnisk identitet og kultur. Kulturbegrepet som er historisk forankret, kan skape en tanke om at vi er grunnleggende kulturelt forskjellige fra andre etniske identiteter. En etnisk identitet kan føre til en gruppetilhørighet og skape et «vi» og «dem»-bilde. Det er ikke nødvendigvis sånn at vi er kulturelt ulike kun basert på de etniske grensene. Eriksen

argumenterer for at det som skaper de store kulturelle skillene er ideen om at vi er kulturelt ulike, ikke nødvendigvis de objektive kulturforskjellene (Eriksen, 2001, s. 48-49).

I møte med urfolksdiskurs støtet kulturbegrepet på noen utfordringer. Urfolksforskeren Martin Nakata trekker frem at det ikke er et tydelig skille mellom urfolk og ikke-urfolk, men at forskjellene mer flytende. I norsk-samisk kontekst byr det kulturelle grensesnittet på en arena hvor man kan være samisk, norsk eller begge deler (Olsen & Andreassen, 2020, s. 144). Som same vil man ha en juridisk posisjon ved å være norsk statsborger, men man kan være medborgere i både det norske og samiske samfunnet. Andreassen og Olsen trekker begrepet inn i skolesammenheng ved at det kan brukes til å forstå identitetsposisjoner til elever med tilknytning til samisk kultur eller de nasjonale minoritetene. Et slikt begrep bidrar til å belyse et mangfold i elevgruppa (Olsen & Andreassen, 2020, s. 144-145). Med utgangspunkt i elevgruppens mangfold presenterer Donald (2009) «urfolksrelatert sammenblanding» som en didaktisk varsomhet man kan ta i bruk i relasjon mellom urfolk og ikke-urfolk (Andreassen & Olsen, 2020, s. 146). Forfatterne beskriver bruk av urfolksrelatert sammenblanding i pedagogisk sammenheng som «[Å] skulle knytte lokale historier sammen med større fortellinger om folk, nasjon og identitet.» (Olsen & Andreassen, 2020, s. 146).

2.1.1 Postkoloniale perspektiv

Mitt teoretiske rammeverk bygger i stor grad på postkoloniale perspektiver. Postkolonialisme kan defineres som et begrep som sammenfatter kulturstudier i tidligere koloniserte områder, med vekt på maktforholdet mellom disse og de nasjonene som koloniserte dem (Skei, 2019). Postkolonialisme vektlegger «(...) spørsmål om etnisitet og nasjon, om herske- og marginaliseringsteknikker» (Skei, 2019). Postkolonialisme er en forutsetning for å forstå kultur, andregjøring og flerkultur. I postkolonial teori er Said en sentral aktør blant annet med boken og teorien om orientalisme (2004).

2.1.2 Orientalisme: Kultur og andregjøring

Østen og Vesten har vært fysisk langt unna hverandre, og forholdet deres har vært preget av koloniseringen. I en periode har Vesten kolonisert Østen, og gjennom dette opprettet et makt- og utbyttingsforhold til Østen. Gjennom dette maktforholdet har Vesten fått stor definisjonsmakt. Det kan ha bidratt til at noen forestillinger som presenterer Østen har blitt

rådende, spesielt i Europa. Det kalles orientalismen. Begrepet «orienten» er et koloniale begrep om det vi omtaler som Midtøsten i dag. Orientalismen er tanker og forestillinger om Orienten fra vestlig perspektiv, som innebærer at det ikke nødvendigvis samsvarer med Orienten (Said, 2004, s. 15). Said definerer orientalismen som en «[V]estlig måte å definere, rekonstruere og få makt over Orienten» (Said, 2004, s. 13). Orientalismen forutsetter et utenforskap basert på at Orienten ikke kan representere selv, og dermed må bli representert. De representeres ved at orientalisten får orienten til å snakke og beskriver Orienten for Vesten (Said, 2004, s. 31). Said argumenterer for at det ikke er mulig å overlevere en presentasjon og det blir derfor en re-presentasjon (Said, 2004, s. 31-32). Han argumenterer også for at mennesker ikke kan unntas sine omstendigheter, og hvis orientalisten kommer fra et sted med interesser i Orienten, kan fremstillingene preges av det. Det er ikke nødvendigvis slik at orientalismens forestillinger om Orienten består av løgner, men heller at forestillingene ikke representeres av Orienten selv. Said peker på noen sannheter om orientalismen. Han forklarer at orientalismen er en distribusjon av geopolitisk viten og den peker mot et visst ønske om å forstå (Said, 2004, s. 22). Allikevel er orientalismen en kritikk av hvordan vestlig kulturforståelse historisk har bidratt til å skape andregjøring gjennom å fremme sin egen kultur som «lenger fremme» i utvikling.

2.1.3 Skolen som arena for medborgerskap

I læreplanen for samfunnsfag står det under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» at «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Stokke (2017, s. 193) bryter ned medborgerskapsbegrepet til det vi tradisjonelt kaller for «statsborgerskap», den juridiske statusen vi får av staten, men begrepet omfatter også sosialt, kulturelt og politisk borgerskap. Bruker man tanken om at man skal kombinere den juridiske statusen med sitt kulturelle, sosiale og politiske borgerskap får vi samfunnsborgerskap (Stokke, 2017, s. 193). Stokke mener at selv om man kan fokusere på de individuelle nøkkelementene, kan man også finne noen overordnede dimensjoner som kobler de sammen. Disse beskriver han som medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse (Stokke, 2017, s. 194).

Medlemskap handler om fellesskap innenfor et samfunn. Den moderne betegnelsen av medborgerskap er at den bygger på et medlemskap i et land som antas å være samlet og stabil (Stokke, 2017, s. 194). Det er en kobling mellom medlemskap og nasjonen – nasjonen bestemmer retningen som medborgerskapet bygger på. Dette kan man skille ved etnisk-kulturelt og juridisk-politiske konstruksjoner av nasjonsbygging (Stokke, 2017, s. 194). I Norge har vi konstruert et etnisk-kulturelt medlemskap som handler om tilknytning til landet Norge, men vi har beveget oss mer mot juridisk-politiske rettigheter ved å inkludere samene og nasjonale minoriteter i lovverket vårt.

Den juridiske statusen er det ansvaret nasjonen tilskriver borgeren. Det er basert på medlemskapet i det nasjonale samfunnet (Stokke, 2017, s. 195). En borgers juridiske status er tradisjonelt bestemt av foreldrenes borgerskap, at man blir født innenfor et område, eventuelt ved opphold over lengre tid eller giftemål med en statsborger (Stokke, 2017, s. 195). Dette skaper et skille mellom hvem som blir født inn i rikdom, og hvem som ikke blir det. Da reiser spørsmålet seg om man skal få juridisk status gjennom genuin tilknytning til et land: et medlemskap med juridisk status basert på sosiale faktorer (Stokke, 2017, s. 195).

Rettigheter assosieres og er knyttet til medlemskap og juridisk status (Stokke, 2017, s. 196). Stokke deler rettighetene opp i sivile, politiske og sosiale som ulike lag av rettigheter. Slike rettigheter kan komme i konflikt med hverandre for eksempel mellom sosiale og kulturelle grupperettigheter som tar opp ulikheter mellom sosiale grupper (Stokke, 2017, s. 196). Et eksempel på en slik politisk konflikt er Alta-saken for de norske samene. Erle Bårdsdatter Sæther nevner i sin masteroppgave at samer tilhører to typer medborgerskap ved at de er en del av både det samiske og det norske samfunnet (Sæther, 2021, s. 26). «Norske samer har blant annet mulighet til å delta i politiske prosesser i begge samfunn, men Selle et. Al. (2015) viser at dette kan føre til mye uenighet» (Sæther, 2021, s. 26).

Samfunnsborgerskap gjennom deltakelse handler om å ansvar og deltakelse i den offentlige sfæren (Stokke, 2017, s. 196). Stokke referer til Dagger (2002) som beskriver en god borger som «(...)et selvstyrt medlem av et selvstyrt samfunn» (Stokke, 2017, s. 196, min oversettelse). Dermed handler det om å ta ansvar for blant annet politisk deltakelse, betale obligatorisk skatt eller delta i militærtjeneste (Stokke, 2017, s. 197).

Biesta beskriver at demokratiutdanningens formål har tre aspekter: kvalifiserende funksjon, sosialiserende funksjon og subjektiverende funksjon (Biesta, 2014, s. 156). Den kvalifiserende funksjonen skal utruste mennesker med kunnskaper og ferdigheter slik at de er kvalifiserte til å utføre ting. Den sosialiserende funksjonen handler om at mennesker «(...) innlemmes i eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner.» (Biesta, 2014, s. 156). Subjektiverings-funksjonen handler om menneskers frihet og hvordan vi kan leve utenfor de sosiale ordenene. Biesta mener at det man gjør i utdanningsfeltet vil ha påvirkning på de tre områdene. De er ikke nødvendigvis adskilt, men overlappende slik at det åpner for synergieffekter og konflikter (Biesta, 2014, s. 157).

For å utdanne noen må det skje via en kommunikasjonsprosess (Biesta, 2014, s. 48). Den gjeldende definisjonen av kommunikasjon i utdanning er tanken om at kommunikasjon handler om overføring av kunnskap, slik som Freires (1999) bank-undervisningen illustrerer, mens Biesta mener at kommunikasjon er en mellommenneskelig prosess. I møte mellom to eller flere subjekter vil kommunikasjonen være en arena hvor subjektene skaper og deler mening (Biesta, 2014, s. 51). For å skape mening mener Dewey at man må delta i et sosialt fellesskap hvor man deler erfaringer så de blir felleseie (Biesta, 2014, s. 51). For elevene kan en slik deltakelse i en felles forståelse føre til en form for læring som omdanner forestillinger og forståelse. Dog har man ikke reell deltakelse før alle har kunnskap om, og er interessert i, målet (Biesta, 2014, s. 15). Risikoen ved utdanningen er at man lar elevene konstruere sin egen kunnskap, og gjør utdanningen fri, fordi dette vil påvirkes av elevenes engasjement og deltakelse. Dermed blir risikoen elevenes deltakelse.

I skolen knyttes medborgerskap til demokrati, og sammen utgjør de det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Under dette tverrfaglige temaet, som også presenterer skolens syn på medborgerskap, beskriver Kunnskapsdepartementet at opplæringen skal gi elevene kunnskaper om demokratiet, gjøre dem i stand til å bli aktive medborgere og kunne møte utfordringer som går imot demokratiske prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). I samfunnsfag handler temaet om å gi elevene kunnskaper om demokratiske prosesser, slik at de senere er i stand til å delta i dem. Undervisningen skal hjelpe elevene til å kunne blant annet vise aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4).

Demokrati nevnes i to kompetansemål i læreplanen etter 7. trinn. Kompetansemålene handler om å kunne drøfte likeverdets betydning for demokratiet, og ha kunnskaper om hendelser som har ført til demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). I overordnet del står det at «Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette synliggjør sammenhengen mellom urfolksperspektiv og demokrati, og kan knyttes til et maktperspektiv gjennom å snakke om minoritet og majoritet i klasserommet. I læreplanen for samfunnsfag kommer maktkritiske perspektivet også frem gjennom kjerneelementet «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» som nevner at samfunnsfaget skal hjelpe elevene til å utvikle historisk empati, og se på hvordan maktreasjoner har påvirket og påvirker samfunnsforhold (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

2.2 Pedagogiske innganger: Kritiske perspektiver på mangfold

Det finnes ulike pedagogiske innganger til arbeid med kritiske perspektiver på mangfold. I denne oppgaven skal jeg trekke frem tre tilnærminger jeg har lagt til grunn for inngangen til min forskning. De ulike pedagogiske rammeverkene jeg skal redegjøre for er anti-diskriminerende undervisning, anti-rasistisk pedagogikk og ubehagets pedagogikk. Sammen gir de et bilde av hvordan man kan undervise om minoriteter og majoriteten, for at elevene skal forstå sin plassering og påvirkning, og for å oppnå kompetansemålet om å forebygge rasisme, fordommer og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9).

2.2.1 Anti-diskriminerende undervisning

Jeg jobber med perspektiver som plasserer seg innenfor kritisk pedagogikk. En sentral teoretisk innfallsvinkel her, er anti-diskriminerende undervisning. En del av medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag, som jeg ønsker å fokusere på, er undervisningen av samiske temaer, og hvordan dette kan gjøres gjennom samiske perspektiver. I den overordnede delen av læreplanen står det beskrevet under opplæringens verdigrunnlag for demokrati og medvirkning at «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige,» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Kumashiro definerer «de Andre» som en gruppe som er tradisjonelt og historisk marginalisert, og som regnes som annerledes enn normen (Kumashiro, 2000, s. 26). Jeg kommer til å benytte meg av denne definisjonen, og bruke samme utforming for å fremheve at de Andre handler om minoriteter. Han mener at man kan konseptualisere anti-diskriminerende undervisning på fire ulike måter. Først beskriver han undervisning om og for den Andre, men også anti-diskriminerende undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring og undervisning som skal skape endring hos elever og samfunnet (Kumashiro, 2000, s. 25). Kumashiro nevner selv at det ikke er en av disse fire som er riktig, men heller en blanding av de fire (Kumashiro, 2000, s. 25).

Anti-diskriminerende undervisning *for* den Andre, mener Kumashiro at må starte med at læreren anerkjenner mangfoldet i klasserommet, og diskrimineringen som minoritetsgruppene innenfor mangfoldet opplever, og omfavne det (Kumashiro, 2000, s. 28). Læreren må dermed tilpasse undervisningen til sin undervisningsgruppe. Videre beskriver Kumashiro om anti-diskriminerende undervisning *om* den Andre. I denne tilnærmingen er utgangspunktet at det nåværende pensumet ikke tilbyr tilstrekkelig kunnskap om den Andre, og dermed blir det til at man reproducerer stereotyper istedenfor å utfordre og endre dem. For å bidra til å endre denne tilnærmingen mener Kumashiro at undervisning om den Andre må inneholde kunnskap, men med en vri. Dette innebærer blant annet å jobbe med elevens empati for den Andre (Kumashiro, 2000, s. 33). I denne sammenhengen forstår jeg empati som «Basert på antakelsen av at det er mulig å sette seg selv i den andres posisjon og se og forstå verden fra den andres perspektiv» (Andreotti, Biesta & Ahenakew, 2015, s. 254, min oversettelse). Dog følger det med begrensninger i en slik tankegang; Man antar at kunnskap leder til empati, og hvis det fører til empati betyr det ikke at eleven innser eget privilegium. Tvert imot kan det styrke tanken om «oss» og «dem». Målet i undervisningen blir dermed «privilegert empati», som gjør at undervisning adresserer og jobber mot diskriminering, men går ikke inn i prosessen av andregjøring (Kumashiro, 2000, s. 35).

Den tredje tilnærmingen er anti-diskriminerende undervisning som er kritisk til privilegiering og Andregjøring. Undervisningen skal ikke utelukkende handle om undertrykkelsen av den Andre, men også de privilegerte som har makten til å undertrykke (Kumashiro, 2000, s. 35). I denne tilnærmingen mener Kumashiro at elevene må utfordres på egen involvering i å

oppretholde stereotyper og andregjøring. Kunnskapen blir første steg i en større prosess som man kan beskrive som «bevissthets-dannelse» (Kumashiro, 2000, s. 37). Her ønsker man å oppnå at elevene, gjennom anti-diskriminerende undervisning forstår de posisjonelle dynamikkene i livet, som gjør at de kan utfordre disse dynamikkene og skape endring (Kumashiro, 2000, s. 37). Begrensningene i bevissthets-dannelse er at den går ut ifra at kunnskap, forståelse og kritikk vil føre til personlig handling og sosial transformering, noe man ikke kan garantere. Dog ligger styrken i denne tilnærmingen at elevene ser seg selv og sin påvirkning i andregjøring og det kan skape personlig og samfunnsendring (Kumashiro, 2000, s. 38).

Den fjerde og siste tilnærmingen handler om undervisning som endrer eleven og samfunnet. Under denne tilnærmingen defineres undertrykking som repetisjon og reproduisering av stereotyper gjennom gjentakelser av skadelige historier (Kumashiro, 2000, s. 40). For å forebygge dette må man anerkjenne skaden av å gjenta slike historier, og repetere med en forskjell som bidrar til endring (Kumashiro, 2000, s. 43). Dette kan by på utfordringer fordi mennesker har en trang for å repetere og bekrefte det de allerede vet, og dermed ikke like villige til å avlære kunnskap som kan bidra til repetering av skadelige fortellinger og stereotyper (Kumashiro, 2000, s. 43). Da må den anti-diskriminerende undervisningen anerkjenne både manglende kunnskap, men også motstand til kunnskap (Kumashiro, 2000, s. 43).

2.2.3 Antirasistisk pedagogikk

I lærerplanen i samfunnsfag etter 7. trinn sier et av kompetansemålene at elevene skal kunne «[D]røfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Forskning viser at flere lærere føler på et ubehag dersom de skal snakke om temaer som rasisme i klasserommet, og at i enkelte tilfeller unngår lærere å ta opp slike temaer i skolen (Faye, 2021, s. 181). Det finnes lite forskning om lærere og lærerstudenters forståelse av rasismebegrepet, og lærerstudenter selv mener at de mangler et språk for å snakke om rasisme og rasemessig urettferdighet (Faye, 2021, s. 182).

2.2.4 Ubehagets pedagogikk

Normkritisk pedagogikk kan brukes i møte med potensielt kontroversielle eller ubehagelige temaer i skolen. Et eksempel på et «ubehagelig» tema er rasisme. I et slikt tema er det viktig å definere hva vi snakker om når vi mener rasisme. I en artikkel på Dembras nettsider skriver Harald Syse og Peder Nustad om begrepet rasisme. De skriver at begrepet er knyttet til en historisk forestilling om at det finnes ulike biologiske raser, men at det også inkluderer etniske og kulturelle forskjeller (Syse & Nustad, 2022). I 1965 ble FNs rasediskrimineringskonvensjon vedtatt, dens jobb er å «(...) sørge for at grupper som forskjellsbehandles på grunn av rase, hudfarge og/eller etnisk opprinnelse har de samme rettighetene som andre» (Forente Nasjoner, 1965). Syse og Nustad nevner også at det finnes flere nivåer av rasisme som begynner på et enkeltpersons nivå, med for eksempel hverdagsrasisme, og videre går over til mer strukturell rasisme (Syse og Nustad, 2022). I denne oppgaven er begge disse perspektivene nødvendige å ha med seg. Majoritetssamfunnet trenger individnivået for å innse eget privilegium, og det strukturelle perspektivet hjelper oss å være maktkritiske i møte med skole, lærebøker, læreplan og videre politikk og samfunn.

Harald Syse skriver i en annen artikkel på Dembra at det er viktig for elevene og lære om både fortid og nåtid og skape en sammenheng mellom de to (Syse, 2022). For å forstå alvorligheten i rasisme og diskriminering, unngå reproduksjon av historiske stereotyper, og gjenkjenne klassiske rasistiske forestillinger, er det viktig at elevene lærer om historisk rasisme (Syse, 2022). For en lærer vil det være et grunnleggende behov for kunnskap om den historiske rasismen, da det kan bli et tema for elevene både i og utenfor klasserommet. Det kan også bistå en lærer i å være bevisst på stereotyper og være nøye på å ikke reproducere disse (Syse, 2022).

Professor Åse Røthing har skrevet om «Ubehagets pedagogikk» i norsk kontekst (2019). Teorien om ubehagets pedagogikk fokuserer på å «engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme, på måter som utfordrer deres «emosjonelle komfortsoner»» (Røthing, 2019, s. 44). Å utsettes for ubehag i møte med potensielt kontroversielle temaer kan brukes som et middel for å innse eget privilegium og være behjelpelig i undervisning om den Andre (Røthing, 2019, s. 44). Røthing plasserer selv ubehagets pedagogikk innenfor Kumashiros tredje og fjerde tilnærming som

vektlegger anerkjennelsen av eget privilegium og ubehag når det gjelder å møte motstand til kunnskap (Røthing, 2019, s. 43). Dette defineres som en normkritisk pedagogikk som innebærer en kritikk av toleransepedagogikken som har i hovedmål å oppnå kunnskap om den Andre (Andreassen og Olsen, 2020, s. 147).

Spenningene som oppstår i klasserommet når man snakker om potensielt kontroversielle og sensitive temaer i klasserommet. Disse spenningsene kan utløste «hot moments». «Hot moments» er definert av Gressgård og Harlap som «situasjoner der studentenes og/eller underviseres følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og læring, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema» (i Røthing, 2019, s. 47). Her trekkes det frem at «hot moments» truer undervisningssituasjonen, og dermed kan vi tolke at den ikke kan bidra til læring. Røthing forklarer at det er to sider til saken, på den ene siden kan et «hot moment» oppleves som et problem for undervisningen og læringen, men på en annen side kan det ses på som en mulighet for læring (Røthing, 2019, s. 47). Ubegaghet kan i samfunnsfaget være «verdifulle muligheter for å utfordre sosiale hierarkier», men for at det skal være lærerikt må man tørre å håndtere ubehag og «hot moments» (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 16). Å kunne jobbe med «hot moments» og ubehagelige temaer forutsetter et trygt klasserommiljø. Da kan man bruke ubegaghet som et verktøy for å reflektere rundt problemstillinger som handler om blant annet maktforhold, inkludering og ekskludering/andregjøring (Røthing, 2019, s. 47).

2.3 Bruk av film i undervisning

Bruk av film i undervisning kan være lærerik, men byr også på utfordringer. Elevene skal konsumere et produkt som ofte er skapt for underholdning, ikke undervisning. På grunn av dette må filmen ofte settes i en kontekst med for- og etterarbeid. Da kan filmen være med å skape engasjement hos eleven. Filmen i seg selv, i tillegg til arbeid før og etter, tar mye tid. Derfor kan noen lærere synes det er vanskelig å bruke film effektivt i undervisningen. I historiefaget er det mange lærere som tar i bruk film som hjelpemiddel, for at elevene skal få en større grad av tilknytning til historien.

2.3.1 Konstruktivistisk læringsteori

Kunnskap i konstruktivismen er konstruert av mennesker, på grunn av vårt behov for å forklare og forstå den verden vi befinner oss i (Imsen, 2020, s. 153). I læringsteorien overføres dette til å bety at elevene konstruerer sin egen kunnskap ut ifra sine erfaringer og opplevelser. Etter hvert som opplever nye ting oppdateres denne kunnskapen. Kunnskapen blir da en «(...) kontinuerlig prosess hvor vi konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene våre» (Imsen, 2020, s. 154). I klasserommet vil en konstruktivistisk læringsteori vektlegge elevenes aktivitet, hvor elevene konstruerer sin egen kunnskap og forståelse (Biesta, 2014, s. 69). Elevene blir selv ansvarlige for den kunnskapen de oppfatter. I det konstruktivistiske klasserommet blir lærerens rolle å tilrettelegge for et godt læringsmiljø (Biesta, 2014, s. 69). Dette har svekket troverdigheten til overføringstanken, som Freire kaller «bank»-oppfatning av undervisningen. I bank-undervisning skal læreren «fylle» eleven med informasjon, som en beholder. Læreren er en god lærer når de fyller eleven med informasjon, og elevene er gode beholdere dersom de er åpne for å oppbevare kunnskap (Freire, 1999, s. 55).

2.3.2 Filmdidaktikk

Det er mange gode grunner til å bruke film i undervisningen, og kanskje spesielt i samfunnsfaget. Erik Lund argumenterer for at film som levende bilder kan bidra til at elevene får større grad av innsikt og innlevelse i historien på en annen måte enn tekst eller bilder kan (Lund, 2016, s. 173). Han mener at historien som presenteres i medier har påvirket elevenes historiebevissthet i større grad enn samfunnsfaget i seg selv gjør, og dette blir en viktig grunn til at lærere bør trekke inn disse historiene i undervisningen. Det peker på en side mot filmens dynamikk og egenskap til å skape engasjement, men også dagens ungdoms forhold til visuelle medier (Høier & Nordberg, 2017, s. 13).

Filmer har ofte et budskap og historisk har eventyr og fortellinger ofte brakt med seg en moral. Det er dog ikke gitt at dette budskapet når frem til eleven i klasserommet kun gjennom å se på filmen. I tråd med Piagets tanke om at all form for stimulering blir tolket gjennom egne erfaringer og opplevelser (Høier & Nordberg, 2017, s. 16), vil dette skje når elevene ser på film og derfor påvirke deres læringsutbytte av undervisningen. Arbeid med film vil derfor kreve for- og etterarbeid. Høier og Nordberg trekker frem at læringsutbytte kommer helst via

arbeid med filmen gjennom for eksempel drøfting og samtale om filmen (2017, s. 17).

Læringsutbytte i seg selv kan være vanskelig å måle, spesielt når det tar form i samtaler og refleksjoner.

2.3.3 Samiske perspektiver i film og fortellinger

De siste 200 årene har ikke samene hatt makt over sine egne historier. Et tydelig eksempel på dette er forestillingen om sen sørsamisk immigrasjon. Forestillingen oppsto som et resultat av Yngvar Nielsens fremrykningsteori. Nielsen ble satt til å studere gamle bosteder for sørsamer mellom Namdalen og Femunden. Resultatet av hans studier viste at sørsamer hadde bosatt seg i Røros området så sent som 1742. Begrunnelsen han trakk frem var at det ikke fantes samiske stedsnavn, førkristne graver eller offer steder (Fjellheim, 2020, s. 214). Gjennom Nielsens fremgangsteori ble den koloniale kontrollen over sørsamiske områder legitim, og førte til at færre samiske familier fikk drive med blant annet reinsdyr. Forskingen har spilt en rolle i koloniseringen av samene og deres områder (Fjellheim, 2020, s. 215). Sverre Fjellheim kaller slik kunnskap for en objekt-modell, hvor kunnskapen om urfolk analyseres uten kontekst, og kan derfor misforståes. Videre har han foreslått en prosess-modell for å for forskning og dokumentasjon. På 1980-tallet ledet Fjellheim et kulturarv-prosjekt med utgangspunkt i prosess-modellen, da var det viktig at deltakerne hadde en viss kulturell kompetanse og territorial tilhørighet (Fjellheim, 2020, s. 216). Fra 1970-tallet og utover har flere forskere tilbakevist Nielsens fremgangsteori. Det viser seg at det har vært områder med samiske stedsnavn, men de de kan ikke forstås ut ifra dagens sørsamiske språk. Arkeologer har også funnet samiske gravsteder og boliger fra jernalderen (Fjellheim, 2020, s. 216).

Det er en koloniserende versjon av samisk historie som blir formidlet, når samene selv ikke får ta del i historieskapingen. Det er et skjevt maktforhold rundt kunnskap og sørsamisk historie. Et nyere eksempel på marginalisering av sørsamisk historie og kunnskap er Trøndelags Historie» som kom i 2005. Den er laget uten sørsamisk innflytelse på tross av at sørsamiske institusjoner krevde en representant med kompetanse måtte delta i prosjektet (Fjellheim, 2020, s. 219). Dette kan trekkes ut til akademia som helhet og makten som ligger i historieskriving. Eva Fjellheim skriver at vi må stille spørsmålet hvorfor samiske perspektiver og kunnskap fortsatt ekskluderes. Hun oppsummerer med at det er et behov for aktive

samiske stipendiater på en side, og selvkritisk, dekoloniserende initiativer fra akademia på den andre siden (Fjellheim, 2020, s. 220).

2.3.4 Disneys inkludering av urfolkshistorier

Disney er forkortelse for Walt Disney Company som er et av verdens størst mediekonsern med hovedfokus på filmproduksjon, film distribusjon, kringkasting og fornøylesparker (Strøm & Emilsen, 2020). Selskapet ble stiftet i 1938 og siden har de produsert mange folkekjære filmer og serier. I de senere årene har Disney møtt på kritikk i møte med temaer rundt urfolk og førstenasjoner, etniske minoriteter og kulturer (Kvidal-Røvik & Cordes, 2022, s. 18). Mange har påstått at Disney-filmer har bidratt til en normalisering av hvithet og fornektelse av en rasistisk fortid, og i produksjon av filmer og effekter om urfolk går de inn i debatter som handler om kulturell appropriasjon og kommersialisering av kultur (Kvidal-Røvik & Cordes, 2022, s. 19). Kvidal-Røvik og Cordes argumenterer for at den verdenen Disney presenterer når de inkluderer urfolk er laget for å konsumeres av hvite seere hvor urfolks kulturene ses på som eksotiske. Disney-filmene blir et fluktrum fra virkeligheten hvor hvite kan utforske andre kulturer enn sin egen (Kvidal-Røvik & Cordes, 2022, s. 19).

Dette har vært bakgrunnen for at Disney har møtt på kritikk blant annet i forbindelse med filmen Moana i 2016. På tross av at de inkluderte karakterer som skulle fremstille hawaiianere i utseende og dubbet filmen til hawaiiisk ('Ōlelo Hawai'i) reproduserte de fortsatt de stereotypiske trekkende ved landskapet og gamle kjønnsroller (Kvidal-Røvik & Cordes, 2022, s. 19). Det var med denne kunnskapen Disney inngikk et samarbeid med samiske representanter for å utvikle Frost 2 med hensyn til urfolksperspektiver. Frost 2 ble også dubbet til nordsamisk (Davvisámegiella). Til tross for dette har Frost 2 fått kritikk. Selv om Disney har latt samiske representanter bidra med kunnskap om samisk kultur og historie, er filmen skrevet av hovedsakelig amerikanske filmforfattere. Det kan skape et bilde av at urfolkskultur er noe som finnes «der ute» og kan gjennom dette tankesettet bidra til eksotifisering av andre kulturer enn den amerikanske. Et eksempel på dette i Frost 2 er at Tundrafolket beskrives som et mystisk folk som bor i en fortrollet skog som er magisk, kulturen deres blir forklart som «helt annerledes enn oss [Arendelles befolkning]» (Lee & Buck, 2019).

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg fortelle om planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet. For å svare på problemstillingen min om på hvilke måter arbeid med Frost 2 kan bidra til læring og bevissthet, har jeg valgt å gjennomføre et undervisningsopplegg som en intervensjon i klasserommet. Før og etter undervisningen har elevene skrevet tankekart om hva de forbinder med samene, som ble samlet inn. I undervisningen var det en kort introduksjon av samene og deres historie, med vekt på forhistorisk prosessen, før elevene ble presentert for Alta-saken gjennom NRKs «Den stille kampen: 6. Makt og avmakt». I etterkant fikk de oppsummert saken, før de ble vist Frost 2. Etter filmen deltok de i en klasseromsdiskusjon rundt noen forutbestemte spørsmål om filmen og dens relasjon til Alta-saken (Vedlegg 4). Etter hver undervisningstime skrev jeg feltnotater. Da undervisningsopplegget var gjennomført intervjuet jeg elever i grupper, med tre elever av gangen. I klasse A var det tre grupper, mens i klasse B var det to (se tabell i avsnitt 3.3 Utvalg). I det følgende kapittelet utdyper jeg valg og refleksjoner knyttet til bruk av metode i mitt forskningsprosjekt, detaljer omkring utvalg og informanter, og viktige aspekter ved mitt syn på metodisk kunnskap og etiske refleksjoner rundt forskningen.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og forståelse av kunnskap

I dette studie har jeg valgt å gjennomføre en intervensjonsstudie med intervjuer i etterkant. Det er dermed en studie som foregår i praksisfeltet som et forsøk på å bidra til mer forskning om undervisningspraksisen rundt urfolkstematikk og bruk av urfolksperspektiver. Jeg er påvirket av kritisk teori som fremhever forskningens mål som ikke bare å beskrive, men også å bidra til en kritikk av kultur og en sosial endring. I så måte var et av mine mål med denne forskningen, igjennom å teste ut et undervisningsopplegg, å kunne bidra til en bedre undervisningspraksis omkring inkludering av samiske perspektiv i undervisningen.

3.2 Pedagogisk intervensjonsstudie

Den pedagogiske designforskningen springer ut fra «(...) et ønske om å gjøre metoder og midler i undervisningen mer robuste gjennom metodisk utprøving og utforskning» (Øgreid, 2021, s. 222). Formålet her ligner litt på aksjonsforskning, men har flere likheter med et designeksperiment. I et designeksperiment tester man ut et undervisningsopplegg for å få

innsikt i noe som kan forbedres, ofte gjennom et kontrollert eksperiment. Det er mangel på forskning om samiske temaer i undervisningen. Den forskningen som eksisterer, blant annet lærebokanalyser, viser at vi mangler kunnskap i klasserommet. Innenfor den pedagogiske designforskningen referer Øgreid til Garvemeijer og Cobb (2006) som forklarer tre faser av intervensjonen (Øgreid, 2021, s. 223).

Første fase er forberedelsen til intervensjon. Her utvikler man et undervisningsopplegg basert på lokal undervisningsteori. Det «lokale» som nevnes her er definert som innenfor deltakernes verden (Øgreid, 2021, s. 223). Allikevel mener jeg det kan knyttes opp til mitt prosjekt. Jeg var i praksis da jeg først møtte urfolksundervisningen, og de hadde om samene i alle fag, bortsett fra matte og naturfag. Det var her, samtidig som praksisgruppa fikk i praksisoppgave å utnytte nærmiljøet, at jeg innså hvordan vi på Østlandet ikke har samme muligheten til å ta i bruk nærmiljøet i undervisning, på samme måte som Nord-Norge/Sápmi. Selv om det bor samer i alle deler av Norge så har vi ikke den samme tilgangen på museer og lignende steder hvor man kan se fysiske tegn på samenes historie. Det var også en oppfatning av at elevene så på samene som noe separert fra oss selv, noe eksotisk og gammelt. Dette ønsket jeg å endre, og Frost 2 virket som et godt middel for å kunne endre denne praksisen.

Fase to går ut på å gjennomføre utprøving i klasserommet. Her skiller designforskning og mitt prosjekt seg noe, da jeg ikke har gjort gjentatte testinger og tilpasninger av undervisningen. Dog har jeg testet prosjektet i to ulike klasser med ulike forutsetninger og forkunnskaper. Datainnsamlingen jeg har foretatt er observasjonsnotater og intervju, som er forenelige med designforskningen, samt også tankekartene elevene skrev før og etter undervisningstimene. Den tredje og siste fasen er retrospektive analyser. Her utvikler man den lokale læringsteorien basert på resultatene og generaliserer gjennom rammer for at det skal kunne tilpasses andre klasserom og tilpasninger (Øgreid, 2021, s. 223). Dette vil jeg til en viss grad gjøre i min avsluttende refleksjon, slik at man kan legge opp til videre forskning og ikke minst bruk av opplegget i egne klasser.

I pedagogisk designforskning gjennomfører læreren opplegget, mens forskeren observerer. Jeg skal planlegge, styre og gjennomføre opplegget selv, og det vil derfor være preget av min

definisjon av problemstillingen, min rolle i klasserommet som forsker og underviser, egen tolkning av dataene, og generelt den rollen jeg har i de ulike fasene av forskningsprosessen.

3.3 Observasjon og intervju

Jeg har gjort en kvalitativ studie med observasjon og intervju. Kvalitative studier legger ofte vekt på informantenes «opplevelse og meningsdanning» (Tjora, 2017a, s. 24).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene dreier seg i stor grad rundt elevenes opplevelse av undervisning om samiske temaer og min undervisning om Alta-saken ved bruk av Frost 2. Jeg har derfor valgt å gjøre en kvalitativ studie med intervju og observasjon for å besvare problemstillingen og løfte frem elevenes perspektiv. Valget om å bruke begge metodene, er tatt på bakgrunn av at de sammen besvarer problemstillingen i større grad enn de ville gjort alene. Siden jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg er det nødvendig å bruke observasjon, men for å svare på problemstillingen min hadde jeg behov for metodiske verktøy som kunne hjelpe meg å fange opp prosesser og endringer knyttet til elevenes læring og bevissthet.

3.3.1 Gjennomføring og observasjon av undervisning

I Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) refereres det til Wolcott (2008) som påstår at det ikke er hensiktsmessig for den kvalitative forskeren å fremstille seg som en fullstendig observatør. Jeg har valgt å utføre undervisningsopplegget i klasserommet selv, og har hatt rollen som både observatør og lærer. Postholm og Jacobsen (2018, s. 116) referer til Gold's (1958) definisjoner av ulike observatørroller. Her nevnes «fullstendig deltaker». Det vil si at observatøren er en del av situasjonen eller konteksten som observeres, eksempelvis en lærer som observerer egen undervisning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Den fullstendige deltakerrollen er også forenelig med Adler og Adler (1994) sitt begrep «fullstendig-medlemskapsrolle», som går ut på at forskeren studerer prosesser eller kontekster hvor de selv er aktivt deltakende (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117). Dette stemmer overens med rollen jeg har hatt i klasserommet, da jeg blant annet gjennomførte en plenumsdialog med ulike diskusjonsspørsmål. Dermed vil jeg beskrive min rolle i klasserommet som deltakende observatør.

Det var begrenset hvor mye data jeg fikk samlet inn under selve gjennomføringen av opplegget. Jeg hadde liten mulighet til å ta notater underveis, som en fullstendig observatør. På grunn av dette er de få notatene jeg har gjort meg underveis, og situasjonene jeg har skrevet ned i etterkant av undervisningen, tydelige symboler på en intern utvelgingsprosess av hva jeg som forsker har tolket som viktig i og for situasjonen og forskningen. Prosessen defineres ikke bare av meg som planlegger og deltakende observatør, men også av de valgene jeg har gjort meg underveis om å huske og notere hendelser fra klasserommet. Denne interne prosessen har påvirket hva som ender opp i datainnsamlingen. Det er viktig å avklare at jeg har hatt muligheten til å sette meg ned direkte etter timene og skrive fullstendige notater. Slik har jeg hatt muligheten til å få relativt utfyllende data. Dette har vært viktig siden jeg ikke tok opp lyd i undervisningen og har dermed ikke noe annet enn egne observasjonsnotater å gå tilbake til i etterkant.

Ved å undervise opplegget selv har jeg valgt bort andre muligheter, som for eksempel å få mer utfyllende notater. Hadde jeg valgt at læreren i klassen skulle gjennomføre opplegget hadde jeg hatt mulighet til å få mer datamateriale fra undervisningssituasjonen. Jeg har valgt å ikke ta i bruk lydopptak i undervisningen, som også kunne vært et bidrag til mer utfyllende notater fra feltarbeidet. Jeg har dog tatt disse valgene basert på at jeg skal ha et intervju i etterkant, samt elevene har skrevet tankekart. Bruk av to metoder gjorde meg sikker på at jeg ville ha nok datamateriale.

Undervisningen besto av en introduksjonstime, visning av filmen Frost 2 og plenumsdiskusjon på slutten av opplegget. Innholdet i oppstartstimen var relativt lik i de to klassene. Jeg brukte en PowerPoint-presentasjon for å ha et visuelt middel som støtte til det jeg sa, eller noe elevene skulle gjøre. Før noe som helst ble sagt ga jeg elevene ark, ba de skrive «samene» og stikkord de assosierer med samene. Jeg prøvde å si minst mulig på forhånd da jeg ønsket at tankekartene skulle reflektere elevenes forkunnskaper på best mulig måte, uten at de ble påvirket av temaet jeg skulle snakke om. Videre ble timen brukt til å sette Sápmi, Masi og Alta-demningen på kartet. Det var også viktig for meg å definere hvem samene er, hva fornskingsprosessen gikk ut på og hva et vannkraftverk er, før vi startet på historien om Alta-saken. Deretter så vi «Den stille kampen: 6. Makt og avmakt» på Nrk.tv som ga elevene en rask oversikt over historien. Etter dette hadde jeg noen oppgaver som skulle repetere det

de hadde sett i filmen, slik at de husket innholdet. Spørsmålene skulle i utgangspunktet vært skrevet ned, men ble gjort muntlig i begge timer. I klasse A var det fordi det ikke var tid til å gjøre det skriftlig, men det engasjerte elevene. Da valgte jeg å gjøre dette i klasse B også. Jeg ga også elevene inngående kunnskap om den samiske deltakelsen i Frost 2 og hvordan den inkluderte det samiske perspektivet.

I klasse A var det en utfordring at oppstarten og visningen av filmen var på to forskjellige dager. Dermed ble det lagt inn cirka 20 minutter før filmen som vi brukte på å repetere Alta-saken, slik at de var klar over elementer de skulle se etter i filmen. I klasse B var oppstarten og filmvisningen på samme dag og dette ble derfor ikke en utfordring. Her ble diskusjonen gjort dagen etter. I klasse A var filmvisningen og diskusjonen på samme dag. Det virker ikke som det har hatt stor innflytelse på elevene da datamaterialet, og mye av svarene i diskusjonen, samsvarer i de to klassene.

Før filmen fikk elevene utdelt ark med fire spørsmål for å engasjere dem underveis, da jeg så en fare for at filmen kunne virke som en pause fra skolearbeidet og temaet vi snakket om. Svarene kom underveis i filmen og var et forsøk på å minne de på temaet for undervisningen, slik at de skulle være i stand til å diskutere og reflektere rundt likheter ved Alta-saken som den skjedde, og hvordan historien fremstår i Frost 2. Spørsmålene som skulle komme underveis kunne vært lagt opp på en bedre måte. Flere av elevene som hadde sett filmen tidligere svarte før filmen startet, for å slippe å bli «forstyrret» underveis. Et eksempel på en forbedring her kunne vært å gi de et og et spørsmål underveis i filmen.

Etter filmen snakket vi om noen diskusjonsspørsmål. Tanken var å gjennomføre diskusjonsspørsmålene i tråd med individuell-gruppe-plenum-metoden (IGP). Elevene skulle selv reflektere over spørsmålene individuelt, i grupper eller med sidemannen, og i plenum. I undervisningssituasjonen endte elevene med å snakke sammen i grupper på 2-4, og deretter i plenum. Den individuelle refleksjonen ble delvis kuttet, for å få tid til alle spørsmålene. Diskusjonen startet med et åpent spørsmål om noe som skjedde i filmen, og gikk over til mer refleksjon rundt filmens relasjon til Alta-saken (Vedlegg 2).

3.3.2 Intervju med elever

I tillegg til gjennomføring av undervisningsopplegg og observasjon, gjorde jeg også intervjuer med elevene. Dette var for å få en større innsikt i deres opplevde læringsprosesser. Intervjuet var semistrukturert da jeg i forkant ønsket å være åpen for spørsmål og læring som kunne skje underveis i intervjuene. I Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-49) beskrives det tolv fenomenologiske nøkkelord som kan identifisere et semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju. Blant annet blir det semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuet beskrevet som fokusert da intervjuet ofte dreier seg om forhåndsbestemte temaer, men at spørsmålene er åpne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). Dette gjelder mitt intervju da jeg har hatt problemstilling og forskningsspørsmålene i bakhodet når jeg har utarbeidet intervjuguiden, og det vil derfor dreie seg om temaene de tar opp. Kvale og Brinkmann bruker også ordene sensitivitet for å forklare at hvert intervju er unikt, og dermed vil produsere forskjellige utsagn selv om man bruker samme intervjuguide (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg merket i intervjugruppene at det var ulike stikkord som ble gjeldene ut ifra hva elevgruppene hadde vektlagt i undervisningen, og at de to elevgruppene hadde varierte forkunnskaper.

Intervjuspørsmålene er utformet med tanke på at intervjuet skulle være semistrukturert. Det er forskjellige spørsmål om elevenes tanker om undervisningen, og deres forståelse av urfolk og samer. Det første spørsmålet er «Hva synes du om undervisningsopplegget?» og forsetter med «Hva synes du om å bruke film til å lære?». Det siste spørsmålet lyder «Hvorfor tror du at læreplanen sier at det er viktig for demokratiet at alle elever lærer om urfolk?» (Vedlegg 3). Spørsmålene har en slags progresjon ved å først spørre om undervisningsopplegget, så mer om temaet urfolk og samer, og det siste spørsmålet er en invitasjon til refleksjon og samtale. Jeg ønsket en slik progresjon fordi jeg tenkte at elevene kunne lett begrunne sine følelser rundt undervisningsopplegget først, og gjennom dette bli trygge på intervjusituasjonen, for så å snakke mer om fag og begreper utover i intervjuet. I transkripsjonen ser jeg at det har vært lettere for elevene å svare på spørsmålene tidligere i intervjuet og at det siste spørsmålet opplevdes vanskeligere. Det kan være at formuleringen har vært utydelig, og at en omformulering ville hjulpet.

3.3.3 Dokumentasjon av elevenes læringsprosesser

I tillegg til bruk av observasjon og intervju, har jeg dokumentert elevenes læringsprosesser gjennom innsamling av tankekart før og etter undervisning, feltnotater etter undervisning og lydopptak under intervjuene. Det var viktig at både en foresatt og eleven ga samtykke til å delta i studien, og forklare elevene at de kunne trekke sitt samtykke når som helst. I samtykkeskjemaet var det mulighet for å krysse av at eleven kunne delta i undervisning, med innsamling av tankekart, og at de kunne delta i intervju med lydopptak. På denne måten var det mer åpent for å delta selv om de ikke ønsket å delta i intervjuet. På samtykkeskjemaet er det også spesifisert at elevene kunne delta i undervisningen uten å delta i forskningen. Da ble ikke deres tankekart samlet inn til meg, men heller deres lærer. Deltakelse i resten av undervisningen krevde ikke samtykke da den var uforpliktende og uavhengig.

3.3.4 Utvalg

Utvalget i prosjektet er to klasser på mellomtrinnet, i Viken fylke. Ut ifra det elevene og lærerne sier angående deres foregående undervisning, får jeg inntrykk at skolene ikke har geografisk tilknytning til samiske kulturminner. Ingen av elevene eller læreren ga uttrykk for at elevene hadde samisk tilknytning. Klasse A var en 7.klasse, mens klasse B var en 6. klasse. Intervjuene tok mellom 16-21 minutter. Elevene som sa ja til å være med i undervisningen fikk jeg inntrykk av at var en variert gruppe i kjønn, forutsetninger og kunnskaper. I intervjuene var det flere gutter som deltok i forhold til jenter, men jeg fikk inntrykk av at deltakerne hadde ulike kunnskaper, og at det handlet mer hvorvidt de hadde interesse og engasjement rundt temaet.

	Klasse A, 7.klasse 20 elever	Klasse B, 6.klasse 16 elever
Gjennomføring av undervisningsopplegg (med film)	195 minutter	210 minutter
Antall tankekart	15	11
Antall elever intervjuet	9 (3 grupper)	6 (2 grupper)

Da jeg startet rekrutteringsprosessen brukte jeg mitt eget nettverk ved å kontakte en lærer ved en skole jeg har gått på selv, for å spørre om det var noen samfunnsfagslærere på mellomtrinnet som ønsket å la meg gjennomføre undervisningsopplegget. Slik kom jeg i kontakt med læreren for klasse A. For å komme i kontakt med enda en skole tok jeg kontakt med en lærerkollega på en skole hvor jeg er tilkallingsvikar. Da fikk jeg lov til å gjennomføre undervisningen i klasse B.

3.3.5 Forskningens kvalitet, gyldighet og pålitelighet

Jeg skal diskutere forskningens kvalitet gjennom å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og generalisering. Kvalitativ forskning kan ikke måles i reliabilitet og validitet på samme måte som kvantitative studier, men Lincoln og Guba (1985) har byttet ut disse begrepene med de mer hverdagslige uttrykkene «troverdighet», «sikkerhet» og «bekreftbarhet» for å diskutere studiens og funnenes sannhetsverdi (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 275). Kvale og Brinkmann tar i bruk de dagligdagse begrepene «pålitelighet» og «gyldighet», som kan ha en metodologisk og moralsk betydning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 275).

Pålitelighet handler om hvorvidt man kan stole på forskningen som prosjektet har produsert. Ofte handler dette om å kunne kjøre nye tester av prosjektet for å få de samme resultatene, altså at resultatet kan repliseres. Dette er ikke like tydelig i kvalitativ forskning, fordi det inneholder deltakere som er subjekter, og svar i intervju og opplevelse av observasjon kan variere i en annen elevgruppe eller en annen sammensetning av intervjugrupper (Postholm og Jacobsen, 2020, s. 43). Både forskeren og forskningsdeltakerne er subjektive, og det er derfor vanskelig å si om prosjektet hadde fått et annet resultat med en annen sammensetning. Dette kan komme frem ved et eksempel, selv om jeg gjennomførte det samme undervisningsopplegget i to ulike klasser var det forskjellige temaer som ble mer gjeldende i en klasse, men ikke den andre. Det jeg som forsker ønsker å gjøre er å trekke frem, og reflektere rundt, min påvirkning som forsker, samt legge frem prosessen på en måte slik at det er transparent hva jeg har tenkt og gjort.

Min tanke og ønske med forskningsprosjektet var å forbedre urfolksundervisningen i skoler uten nær tilknytning til samisk kultur. I denne tanken ligger det en klar, subjektiv påstand om at den nåværende urfolksundervisningen er basert på empati, og ikke myndiggjøring og

utrusting til personlig og sosial transformering. Dette har nok påvirket prosjektet ved at jeg har sett med et kritisk blikk på den forkunnskapen elevene har vist i undervisning og intervju. På den andre siden har det også hjulpet meg å være kritisk til eget opplegg og hvilket læringsutbytte elevene har av de ulike elementene i undervisningsopplegget.

Det er tydelig at Frost 2 har tatt mye plass i undervisningsopplegget mitt, det er mulig at dette har overskygget muligheten til å skape en undervisningssituasjon med større læringsutbytte. I forhold til at elevene viser lite tegn til at filmen har vært noe annet enn en pustepause fra lesing og oppgavegjøring, vil jeg tro at den har tatt for mye plass. Dette gjelder også tid til å snakke om filmen før og etter, samt oppgaver om filmen. Tiden burde vært utnyttet bedre før filmen, slik at jeg kunne brukt mer tid på for eksempel diskusjonsspørsmålene. Da kunne jeg fått flere perspektiver og refleksjoner fra elevene. Siden jeg forsket i to klasser, var det et par ting jeg tok med meg fra den første gjennomgangen til den andre. Det jeg tok med meg var å bruke tid på å forklare hvor Sápmi er på, samt spørsmålene om Alta-saken som ble gjennomgått muntlig.

Originalt ønsket jeg å gjennomføre undervisningen og intervjuene i tre klasser for å forsterke gyldigheten. På grunn av tid la jeg fra meg denne tanken for å fokusere på to klasser. Jeg ønsket å gjennomføre tre intervjuer med tre elever på hver skole av samme grunn – å fremme et representativt utvalg i datamaterialet. Dette lot seg dessverre ikke gjøre i klasse B som var en mindre klasse og derfor naturligvis færre elever som ønsket å delta i intervjuet. De som valgte å bli med i undervisningen og intervjuet kan ha vært de flinke elevene, men inntrykket mitt var at ønsket om å delta i forskningsprosjektet handlet om interesse. Jeg fikk tydelig inntrykk av at begge klassene forsto sin rett til å gi og trekke samtykke, da flere trakk seg på dagen av intervjuet når jeg spurte om de ønsket å bli intervjuet.

Gyldighet i samfunnsvitenskap kan forstås som hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Pervin (1984) definerer gyldighet som «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Problemstillingen min fokuserer i stor grad på elevenes opplevelse av læring og bevissthet rundt undervisning om samiske temaer og urfolksperspektiver. Det var viktig for meg og da få frem elevenes tanker og perspektiver. For

å få frem dette valgte jeg intervju av elevene, men i grupper. Da kommer deres perspektiver og tanker frem. Siden elevene var i grupper kan det hende at noen elever følte seg usikre på egne refleksjoner og dermed heller hengt seg på andre sine svar. Dette kan bidra til ugyldighet i svarene, men allikevel opplevde jeg at elevene var ærlige dersom de ble spurt direkte. Det er heller ikke lagt så stort fokus på spørsmålene hvor elevene kan ha synes det er vanskelig å skille seg ut, som for eksempel på spørsmålet om hvilket terningkast de ville gitt undervisningen (Vedlegg 3) hvor svarene varierte i liten grad.

Forskningsdesignet mitt innebar en triangulering av metoder. Gorard og Taylor beskriver triangulering som en måte å forbedre gyldigheten og påliteligheten i studier på, fordi det gir mer fylde og reduserer partiskhet (Gorard & Taylor, 2004, s. 43). Jeg har brukt to metoder for å forske på problemstillingen min, og i stor grad har jeg tatt dette valget for at metodene kan komplimentere hverandre ved å tilføre ulike perspektiver på virkeligheten som undersøkes. Observasjonen var en del av intervusjonen i klasserommet. Problemstillingen min spør hvorvidt bruk av Frost 2 kan føre til læring og bevissthet hos elevene, og for å undersøke dette nærmere så det også som nødvendig å gjennomføre intervjuer for å få elevenes tanker om opplegget og deres læringsutbytte. Trianguleringen kompenserer for metodenes henholdsvis svakheter gjennom deres henholdsvis styrker. Der det er mange perspektiver som kom frem gjennom diskusjon i klasserommet, var det nye perspektiver, tanker og funn som kom frem i intervjuet. Spørsmålene i intervjuet brakte med seg en ny dimensjon utenfor undervisningssituasjonen som fikk elevene til å reflektere rundt undervisningen.

Observasjonen ga et overblikk over klasseromssituasjonen, mens intervjuene ga mulighet til å utforske videre bestemte elementer som dy ble interessert i, og var sentrale for å undersøke problemstillingen min.

Både intervjuet og observasjonen har gjort at det har vært en gjennomgående prosess hvor elevene har vist deltakelse, interesse og engasjement over tid. Det har også gjort at de kan ha følt større tillit til meg i intervjuet, i forhold til om jeg bare hadde gjennomført intervjuer. Noe som var vanskelig i intervjusituasjonene var min posisjon som autoritet og at elevene kan ha svart det de har følt at jeg har forventet av dem, fremfor sine egne tanker og refleksjoner. Dette kommer jeg tilbake til i 3.4 Etikk, samt også senere, i diskusjonen av funn.

Funnene som produseres i en kvalitativ studie er «knyttet til et bestemt sted, til et bestemt tidspunkt» (Postholm, 2010, s. 131). Da kan man ikke tenke generalisering på samme måte som ved kvantitativ studie, hvor man ser på trekk ved utvalget og resten av populasjonen. Et mål for generalisering i kvalitativ forskning kan heller være en naturalistisk generalisering som går ut på at jeg som forsker redegjør så godt jeg kan for detaljene i min forskning, slik at en eventuell leser selv kan vurdere gyldigheten i funnene i sammenheng med sin egen forskningen (Tjora, 2017b, s. 2). For å legge til rette for at leseren skal kunne vurdere gyldigheten må jeg gi detaljerte miljøbeskrivelser, som også kan defineres som «tykke beskrivelser» (Postholm, 2010, s. 131). I metode-kapittelet forsøker jeg å gi innsikt i detaljene rundt mitt forskningsprosjekt slik at de som vil kunne føle at oppgaven har overførbarhet til sin forskning forstår hvilke faktorer som kan ha påvirket min studie. Payne og Williams mener at dersom forskeren ikke eksplisitt redegjør for hvordan funnene kan tolkes, kan leseren anta et generaliseringspotensial forskeren ikke har gjort selv (Tjora, 2017b, s. 3). Problemstillingen og forskningsspørsmålene rammer inn oppgaven og dermed, gjennom å redegjøre for forskningsprosessen og peke på videre studier kan man bidra til ny kunnskap. Dette kan knyttes sammen med begrepet «analytisk generalisering» presentert av Kvale (1997), som handler om å beskrive hvordan funnene i min studie kan indikere hva som vil skje i en annen situasjon (Tjora, 2017b, s. 3).

3.4 Etikk

I forskning må man passe på å ta etiske hensyn til deltakerne, og kunne reflektere over egen rolle som forsker i møte med deltakerne. I min forskning er det barn og unge mellom 11 og 13 år som er deltakere, og det krever særskilte hensyn fra meg som forsker (NESH, 2021). En selvfølge er informert samtykke, hvor barnet selv kan gi samtykke om hvorvidt de ønsker å delta, men trenger en foresatt for å samtykke til deling av personopplysninger. Det andre poenget jeg gjør meg i dette underkapittelet er min rolle som autoritet ved at elevene ser på meg som en lærer, og om de etiske hensyn jeg har vært bevisst over i møte med elevene.

3.4.1 Refleksjon over forskerrollen

Det jeg som forsker, og deltakende observatør, har måttet være særlig bevisst omkring er min rolle i intervjusituasjonen. Intervjuene ble en aktiv samtale mellom meg som forsker og lærer,

og elevene som intervjupersoner og deltakere. Det skaper et asymmetrisk utgangspunkt, og i intervjusituasjonen går vi igjen inn i et nytt asymmetrisk forhold. Her har jeg definisjonsmakt i forkant, er samtalestyrer underveis, og har makten til å tolke utsagnene i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). Rollene som maktperson både som intervjuperson og underviser var til tider vanskelig å balansere fordi asymmetrien skapte en interaksjon hvor elevene var påvirkelige. Intervjuet ble til en mellommenneskelig situasjon hvor de agerte og reagerte ut ifra spørsmål og innspill jeg kom med underveis. Dette kom blant annet i utspill hvis elevene merket at jeg satte spørsmål ved det de sa, ble de usikre og kom med utsagn som «nei, bare glem det» eller «jeg glemte hva jeg skulle si». Da prøvde jeg å påpeke at det var en åpen samtale hvor jeg ønsket å høre hva de tenkte, og at det var en trygg plass å uttrykke sine meninger.

Selv om det var vanskelig å balansere rollen som forsker og underviser, gjorde balansen også at det kunne skje læring og forandring underveis i intervjuet. Jeg fikk inntrykk av at elevene som deltok i intervjuet satt igjen med enda mer kunnskap, enn ved kun å gjennomføre undervisningsopplegget. Dette kan ha noe med relasjonen og at de var påvirkelige til å skifte mening og retning når de oppfattet meg som usikker på svarene deres, men også fordi de hadde mulighet til å reflektere gjennom samtalene på det de selv tenkte og følte.

Det asymmetriske forholdet forsterkes av at det er et parallelt elev-lærer forhold, men selv utenom det hadde forholdet fortsatt vært skjevt fordelt i forkant og etterkant av undervisningen, og intervjuet. Det er blant annet fordi jeg som forsker har definisjonsmakt i forkant av både begreper, men også definisjonen av hva jeg ønsker med prosjektet. Jeg har selv planlagt undervisningsopplegget og intervjuguiden. I etterkant av forskningen har jeg som forskeren fortolkningsmonopol på det som er sagt og ikke sagt på intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 284). På en annen side har forskningen lagt vekt på å inkludere barn i prosessen. Det kan vekke positive følelser at barn får muligheten til å være deltakere i forskning omkring temaer som angår dem. Det er bred enighet om at barnas stemme skal løftes frem i forskning, og at de skal føle seg hørt og inkludert. Reidun Tangen skriver at «Norsk lovverk på utdannings- og oppvekstområde stiller i dag tydelige krav om at barnet skal høres, og at det skal legges stor vekt på deres mening.» (Tangen, 2010).

I klasse B hadde jeg vært innom som vikar før, men jeg oppfattet ikke at dette gjorde en stor forskjell i hvordan de oppførte seg eller svart i undervisning og på intervjuet. Inntrykket mitt er at begge klassene så på meg som en slags lærervikar, som skulle gjennomføre et undervisningsopplegg. Undervisnings- og intervjusituasjonen var relativt lik i klasse A og B.

Som en lærer som plasserer seg i majoritetsbefolkningen er mitt ståsted også fra et majoritetsperspektiv. Det kan plassere meg i en «top-down»-diskurs. Jeg, som del av majoriteten, formidler tematikk om urfolk. Flere teoretikere peker på at mennesker ikke kan være helt objektiv og unntatt sin oppvekst og erfaringer. Blant annet nevner Said (2004) at mennesker ikke kan avskåres fra sine omstendigheter, og som en del av majoriteten vil mine perspektiver aldri være det samme som en forsker med samisk bakgrunn. Dette kan også påvirke min troverdighet i klasserommet, da jeg snakker om noe jeg ikke har erfaring med.

3.4.2 Forskning med barn som deltakere

Deltakerne i dette prosjektet er barn og unge mellom 11-13 år. Det er et valg jeg har tatt basert på at jeg ønsket å gjennomføre et opplegg for å se hva det kunne tilføre av læring hos elevene. Reidun Tangen beskriver to utfordringer med å inkludere barn og unge i forskning; det kan være vanskelig å vite om informasjonen de gir er pålitelig og det kan by på etiske utfordringer (Tangen, 2010). Den første utfordringen kan påvirke den forskningsmetodiske karakteren ved datainnsamlingen, derfor ønsker jeg å gå nærmere inn på dette. Jeg merket i begge klassene at de forholdt seg til meg som en slags vikar, men som skulle gjøre et forskningsopplegg. I begge klassene opplevde jeg at elevene tok meg, og opplegget, på alvor. På grunn av dette var undervisningssituasjonene og intervjuene relativt like i form og svar. I intervjuet virket spørsmålene såpass spisset at det ble lite oppfølgingsspørsmål og avsporinger. På bakgrunn av dette mener jeg at informasjonen elevene har gitt meg er pålitelig.

Den andre utfordringen nevner etiske problemstillinger, blant disse nevner Tangen frivillig samtykke. I de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, står det at «Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse. Forskere må som hovedregel innhente samtykke både fra foresatte og fra barna selv.» (NESH, 2021, s. 19). Barn og unge må ha samtykke fra både foreldre og seg selv. Samtykkeskjemaet jeg delte ut før prosjektet

inkluderte to forskjellige samtykker, en for å delta i undervisning med tankekart før og etter undervisningen, og en for å delta i intervju med lydopptak. For meg var det nødvendig å få frem poenget av at elevene selv har et valg og en stemme de kan gi eller trekke samtykke med. På samtykkeskjemaet ble det spurt etter underskrift fra både foresatt og elev. Da intervjuene skulle gjennomføres ble de også spurt om de ønsket å være med. Det var flere elever i begge klassene som trakk sine samtykker på intervjudagen, som sier meg at de har forstått sin rett til frivillig samtykke.

Beskyttelse av deltakere i forskning handler i stor grad om anonymisering. «Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt» (NESH, 2021, s. 21). I dette prosjektet har jeg oppgitt i samtykkeskjemaet at notater og lydopptak oppbevares på et trygt sted, på grunn av at navn på elever og skole kan komme med i lydopptakene spesielt. I informasjons- og samtykkeskjema har jeg skrevet at navn på elever og skole byttes ut med pseudonymer (Vedlegg 1). Analyse og drøftingen foregår i stor grad uten navn på elevene, da funnene ses i en helhetlig kontekst av det som drøftes og ikke er begrenset til den enkelte eleven. Dette er også et grep gjort med tanke på ytterligere anonymisering for elevene. I undervisningssituasjoner eller intervju utsagn hvor flere elever snakker blir de referert til som «elev 1», «elev 2» og «elev 3». Skoleklassene beskrives som «klasse A» og «klasse B».

3.5 Analytisk tilnærming

I analysearbeidet brukte jeg kritisk diskursanalyse (CDA) som utgangspunkt for å se på funnene mine. Kritisk diskursanalyse er en kritisk analyse av hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk (Skrede, 2017, s. 21). CDA er ofte opptatt av sosiale og kulturelle problemer som blant annet marginalisering, ekskludering og rasisme (Skrede, 2017, s. 22). Norman Fairclough (2003) mener at målet med kritiske samfunnsstudier er «[Å] forstå bedre hvordan samfunn fungerer – hvordan det produserer både fordelaktige og uønskede effekter – samtidig som en forsøker å foreslå hvordan de uheldige effektene kan elimineres.» (Skrede, 2017, s. 39). Det teoretiske bakteppet mitt trekker linjer fra postkolonial teori og analysen vil derfor også ha preg av kolonial diskursanalyse. Kolonial diskursanalyse studerer kunnskapsproduksjon og dens bidrag til å videreføre strukturelle ulikheter (Andreotti, 2011, s. 85).

Etter materialet ble samlet inn, har jeg transkribert intervjuene, kodet dem og redusert det til å komme frem til poengene jeg ønsker å løfte frem i analyse kapittelet. Transkriberingene er da første steg. Jeg brukte nettskjema-appen «Diktafon», fra Universitetet i Oslo, til å ta opp og lagre lydopptakene fordi nettstedet feide-innlogging. Jeg valgte å transkribere ved å skrive selv, for å bli kjent med materialet slik at jeg lettere kan finne frem i materialet ved en senere anledning. For å beregne tid og spille av lyd har jeg brukt iTunes sammen med stoppeklokke på telefonen steder jeg var usikker, for eksempel når det gjaldt sekunder. For å bli enda bedre kjent med materialet, og redusere det, valgte jeg å skrive stikkord og sammendrag fra intervjuene.

Ut ifra transkripsjonene begynte kategoriseringen. Jeg valgte å kode materialet ved å sette sammen utsagn fra de forskjellige intervjuene, og lagde noen overordnede kategorier ut ifra dette. Rennstam og Wästerfors skriver at sortering i seg selv er en måte å omgås med materialet (2015, s. 81-82), men det finnes ulike måter å sortere på. Jeg startet med å trekke frem interessante utsagn i de ulike intervjuene, og sette flere forskjellige koder på disse utsagnene. Kodene ble satt sammen i en tabell på et Word-dokument med utsagnene som hørte til den respektive koden. Jeg forsto at mange koder overlappet hverandre og som kunne slås sammen. Da valgte jeg å skrive ut tabellen, klippe ut utsagnene og sette de sammen til mer omfattende kategorier. Dette gjorde jeg for å omgås materialet på en fysisk måte i tillegg til å jobbe med transkripsjonsdokumentene på datamaskin. I arbeid med sortering og koding vil alltid forskeren være preget av tidligere informasjon og teori, og må prøve å frigjøres fra disse forutinntatte holdningene (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 98). Jeg har prøvd å løse dette ved å snakke om materialet med veileder og medstudenter ut ifra sammendragene mine fra intervjuene. Slik har jeg fått innspill til koder, og har gått frem og tilbake i materialet for å forme de endelige kodene. Gjennom å sette sammen kodene til mer omfattende kategorier ble det tydelig at noen var mer relevante enn andre. Slik foretok jeg en kategorisk reduksjon som handler om å utelukke enkelte kategorier slik at mengden data blir mer håndterlig og teoretisk interessant (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 105). Kategoriene som skilte seg ut var de som var relevante til problemstillingen og som hadde mye tyngde fra observasjon, intervju og teori.

I analysen ser jeg på hvordan skolen reproducerer essensialiserende kunnskap om urfolk og bidrar til andregjøring, gjennom kunnskap elevene uttrykker at de har lært om urfolk. Jeg identifiserer ulike diskurser som kommer frem i skolen gjennom konseptualisering av begrepene urfolk og same. Forskningen har også inneholdt et undervisningsopplegg som et forslag til endring av undervisningspraksis, og jeg analyserer og drøfter hvorvidt undervisningsopplegget kan bidra til en endring.

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere diskurser jeg identifiserte i datamaterialet. Gjennom undervisning og intervjuer ga elevene uttrykk for at skolen har lagt vekt på begrepene «same» og «urfolk», og hva disse betyr. Jeg skal drøfte hvilke utfordringer som oppstår i møte mellom skolens konseptualisering og bakenforliggende diskurser. Videre trekker jeg frem hvordan elevene forteller om sine opplevde læringsprosesser, og drøfter hvorvidt ønsket om å bidra til et emosjonelt engasjement hos elevene faktisk ble oppnådd, og årsaker til at dette (ikke) skjedde. Jeg identifiserer også blindsoner i undervisningsopplegget, og trekker frem utsagn hvor elevene peker på hva de skulle ønske undervisningen inneholdt. I det siste delkapittelet ser jeg på rasisme som fraværende i det planlagte undervisningsopplegget, og hvordan det allikevel ble tydelig gjennom elevenes initiativ til å snakke om det.

4.1 Konseptualisering – hva er en same?

I samtalene jeg hadde med elevene både i klasserommet og i intervjuene kommer det frem en konseptualisering av samene og urfolk. På ulike vis viste elevene et ønske om å besvare spørsmålene «hva er en same» og «hva er et urfolk». Dette kan vise til et sterkt fokus på begrepslæring fra skolen sin side. På en side er begrepslæring et viktig bidrag for å gi elevene kjennskap til grunnleggende trekk og kjennetegn for den samiske kulturen. På den andre siden kan dette føre til at kunnskapen blir preget av overfladiske, statiske og forenklete bilder av samisk kultur. I dette underkapittelet identifiserer jeg tre diskurser som kommer til syne i skolens arbeid med urfolkstematikk.

4.1.1 Orientalisme og essensialisme (diskurs 1)

Edward Said beskriver gjennom orientalismen hvordan Vesten (oksidenten) har konstruert et skille mellom seg selv og Østen (orienten) (Said, 2004, s. 11). Orientalisme har historisk sett vært en vestlig måte å dominere og få makt over orienten på gjennom «Orientens spesielle stilling i vestlig europeisk erfaring» (Said, 2004, s. 11). I mitt materiale kan jeg se en diskurs innenfor tanken om hva et urfolk og en same er, som peker på en essensialisering og orientalisering av disse begrepene. I intervjuene kom det frem at det eksisterer en tanke om at urfolk er mennesker som har eksistert lenger, eller vært her «før oss». I et intervju forklarte

en elev at urfolk er «Et folk som liksom har vært eksisterende lenge», mens en annen sier «Et folk som har vært på jorda lenge og er- det har vært en stund.». Ordbruk som trekker frem den Andre som mystisk og uforanderlig er i tråd med orientalismen, hvor man bruker uklare tidsangivelser. Slike utsagn peker mot orientalismens tydelige skille mellom Vesten og Østen, spesielt mellom Europa og andre deler av verden. Europa har hatt en hegemonisk kultur preget at det er «oss» europeere mot «de» ikke-europeiske. Tanken om at den europeiske identiteten er ekstraordinær i forhold til andre kulturer, kan ha skapt den hegemoniske kulturen som strekker seg utenfor Europas grenser (Said, 2004, s. 17).

Elevene viste mye kunnskaper om typiske trekk ved samisk kultur. Nøkkelord som nord, telt, kofte og reinsdyr går igjen i intervjuene og tankekartene. I et av intervjuene snakket jeg med tre elever om hva de synes om undervisningen og temaet. En av elevene nevnte at hen synes det var interessant å lære noe nytt om samene. Vi snakket litt om bruk av film i undervisning før jeg spør dem hva de har lært tidligere om urfolk, og følger opp med hva de har lært om samene i tidligere undervisning. Eleven som sa at det var spennende å lære noe nytt, nevnte at de har lært og repetert mye grunnleggende kunnskap om samene:

Elev: Vi lærte mer det basice om samene, altså det derre derre hva de spiser, hva de driver med, hvor de bor, h-hva som har skjedd med dem. Alt det der. Og hva de driver med, ja alt det der men den, de timene her var litt mer sånn, fikk vi lære mer ikke bare det basice.

Forsker: Det er bra at dere visste det fra før av, også er det kanskje noe med at man må lære det basice før man lærer mer.

Elev: Ja, ja men,

Forsker: For da har dere jo et utgangspunkt.

Elev: Ja vi har lært sånn mange ganger det samme, og da er det bra med litt nytt. Man må jo terpe men vi liksom terpa det samme hvert år.

Eleven pekte mot at hens tidligere undervisning har vært preget av kunnskapsoverføring som har handlet om typiske kjennetrekke ved samisk kultur. På en side er slik kunnskap nødvendig for å ha en grunnmur å bygge kunnskap på, slik jeg prøvde å forklare eleven i situasjonen. Den andre siden kan det føre til at man reproducerer stereotyper istedenfor å utfordre dem (Kumashiro, 2000, s. 32). Kumashiro er klar i sin tale om at man må ha kunnskap for å kunne skape sosial rettferdighet, men nevner at kunnskap om den Andre i flere tilfeller «oppmuntrer

et forvrengt og misledende bilde av den Andre som er basert på stereotyper og myter.» (Kumashiro, 2000, s. 32). I eksempelet beskriver eleven at hen ikke opplever at undervisningen om samiske temaer har noen fremgang i årenes løp, men når de kommer inn på temaet får de repetert den samme kunnskapen. Det er i seg selv ikke feil at elevene blir repetert kunnskap som representerer samiske kulturtrekk, dog kan repetisjon av dette uten ytterligere dybde føre til stereotypisering og forenklet forståelse av samisk kultur.

Nøkkelordene elevene trekker frem om samisk kultur kan i stor grad plasseres innenfor nordsamisk kultur. Eriksen trekker frem et fokus på nordsamisk kultur i lærebøker i sin lærebokanalyse av samfunnsfagsbøker på barneskolen. Sidene dedikert til samiske temaer viser bilder av reindrift og nordsamiske kofter (Eriksen, 2018, s. 61). En grunn til dette kan være tilgangen på informasjon, som nevnt tidligere er kunnskap fra nordsamiske områder, særlig indre Finnmark, lettere tilgjengelig og språket har overlevd i større grad, da området ikke ble like preget av assimileringspolitikken som i de såkalte språkblandingsdistriktene i Troms og Nordland (Gjerpe, 2018, s. 12). Resultatet blir at den nordsamiske kulturen kan oppleves som «den samiske kulturen» (Gjerpe, 2018, s. 12, min oversettelse). Elevene bekrefter at de kjenner til de essensialiserende kulturtrekkene ved å si at de ikke lærte så mye nytt om samene av filmen Frost 2. En av elevene som var med i intervjugruppen som snakket om at Alta-saken var et bidrag til ny kunnskap om samene og sa at «Jeg synes det var bra men også, men det var litt kjedelig. Og vi kunne ganske mye om samene og sånt da. Fra før av. I den filmen.». Videre forklarte eleven at han referer til reindrift: «Ja, fordi, ja, for eksempel at de driver med reindrift og sånn ting.». Dette kan tyde på at tidligere undervisning har holdt seg til de samme kulturelle kjennetegn gjentatte år, som har gjort at elevene husker kunnskapen de har fått repetert. Gjennom den kunnskapen har de registrert trekk i filmen som de husker og kjenner igjen.

Kumashiro sier at i undervisning om den Andre kan man gå i en felle ved å skape en tanke om at det finnes en dominerende narrativ for mangfoldet av den Andre som her er samene (Kumashiro, 2000, s. 33). Det blir en essensialisering hvor samisk kultur fremstilles som, og i verste fall reduseres til, den nordsamiske kulturen slik Gjerpe nevner (2018, s. 12). Selv om essensialiseringen som kommer frem i undervisningen er lite representativt for mangfoldet innad, har det tidligere i historien vært en viktig strategi. Historisk har essensialisering vært et

verktøy i revitalisering av egen kultur for å oppnå politisk anerkjennelse. Det var viktig for samene, særlig i den politiske mobiliseringen 80-tallet å fremstå som et samlet folk, med tanke på å oppnå politisk innflytelse (Gjerpe, 2018, s. 11). Vi må videre flytte oss fra den strategiske essensialismen, og tilegne oss og elevene kunnskaper som gjør det mulig å anerkjenne og diskutere interne forskjeller i den samiske kulturen (Gjerpe, 2018, s. 10).

Essensialismen finnes i alle de tre nivåene Gjerpe nevner, men kommer kanskje tydeligst frem i inkluderingen av urfolkstematikk. Fraværet av urfolkstematikk i skolen viser til en tid hvor det ikke var en del av undervisning eller lærebøkene. Neste fase er inkludering av urfolkstematikk, men på majoritetssamfunnets premisser (Gjerpe, 2018, s. 10). Tanken om inkludering gjennom et narrativ skapt av majoriteten trekker linjer fra orientalismen. Orientalismen er i stor grad preget av europeiske fremstillinger av Orienten. Said påpeker at orientalisme skaper en utenforliggenhet ved at orientlisten «(..) får Orienten til å snakke, beskriver Orienten og klargjør dens mysterier for og til Vesten.» (Said, 2004, s. 31). Videre forklarer Said at det er ikke er mulig å overlevere en presentasjon, hvert fall ikke skriftlig. Forsøk på det vil bli en re-presentasjon eller en fremstilling, som igjen sier mer om Vesten og deres oppfatning av Orienten. Indigenisering er et steg frem fra inkluderingen, hvor urfolkstematikk inkluderes på urfolkets premisser (Gjerpe, 2018, s. 10). Det kan være en utfordring å ivareta urfolksperspektivet på gode måter, da det er et stort indre mangfold, og det kan bli et spørsmål om hva som er det «riktige» samiske perspektivet. I forlengelse av dette blir spørsmålet hvem som skal presentere det samiske perspektivet – hvem er premissleverandører og hvem får definisjonsmakten.

Essensialiseringen av samisk kultur basert på de nøkkelordene som går igjen hos elevene, kan skape en andregjøring av samene. En annen nyanse av konseptualiseringen av samene er flere elevers presisering om samer som «vanlige» mennesker med «vanlige» jobber. I et intervju snakket jeg med tre elever om hvordan de vil forklare urfolk til en førsteklassing. På oppfølgingsspørsmålet om hvordan de ville forklart hvem samene er til en førsteklassing svarte noen av elevene:

Elev 1: Til en førsteklassing? Hvem samene er? Jeg hadde egentlig starta med å forklare at de kan også være vanlige folk.

Elev 2: Vanlige jobber.

Det at elevene mener det er viktig å beskrive samene som «vanlige», viser til en forståelse av at noen ser på samene som «Andre», og at de utsettes for stereotypisering. Dog kan deres insistering på at samene er «vanlige» også være et bidrag til å skape et skille mellom «oss» og «dem». Det kan settes inn i Kumashiros ide om at de føler en empati overfor andregjøringen samene blir utsatt for, samtidig som den samme empatien kan forsterke andregjøringen ved å sette samene i en posisjon hvor de er offer for undertrykkelse og dermed kan de ikke bli lik majoriteten (Kumashiro, 2000, s. 35).

I et av intervjuene ble jeg konfrontert med ubehag i intervjusituasjonen. Jeg skal vise to utdrag fra et intervju hvor samme elev kommer med to kommentarer som handler om mikroaggresjon. Jeg spurte elevene «Men, eh, når dere liksom hører 'urfolk', hva tenker dere at urfolk er?». Eleven svarte:

Elev: At det har vært en generasjon lenger skapninger da. Ikke akkurat skapning, men eh, noe som har vært lenge da.

Forsker: Mhm.

Elev: Fordi «ur» er jo et, er ikke det et latinsk ord? Tydeligvis da, for noe gammelt, eller så er det bare...

Forsker: Ja, det kan godt hende. Det er nok noe sånt

I situasjonen ble jeg konfrontert med at eleven opplever samene som noe fortidig. Som samtalen viser, valgte jeg å ikke kommentere på elevens utsagn. Dette var fordi jeg synes elevens kommentar var ubehagelig, og jeg var usikker på hvordan jeg skulle forklare at det ikke er slik det er. Mitt håp om å unngå problematikken i utsagnet sender det et signal om at det er greit å si (Gressgård & Harep, 2014, s. 25). Videre i intervjuet spør jeg elevene hvordan de ville forklart «urfolk» til en førsteklasing. Eleven påpeker at urfolk «(...) har vært en stund. Men så har det gått i lavere tall.» Jeg spurte eleven videre hvorfor hen tror at folketallet har blitt lavere. Hen svarte på en usikker måte at det kan ha med plass og ønske om barn å gjøre. Videre sa hen:

Elev: Fordi vel urfolk har vel på en måte kommet opp til at vi har blitt mennesker nå da. De urfolka.

Forsker: I-, ja, men tenker du da på neandertalere? Altså sånne som bodde i huler, og liksom.

Elev: Sånn derre steinalder?

- Forsker: Mhm
- Elev: Vi er jo kommet fra noe fra det, vel.
- Forsker: Ja, ja
- Elev: Vi kom jo fra aper.
- Forsker: Ja, men er det det du tenker på? Fordi urfolk er jo like mye mennesker som oss?
- Elev: Ja ja, men at vi har på en måte, vi lever ikke samme livsstil, eller hva det kalles. Livssyn eller hva, som samene da. Ikke helt det samme.
- Forsker: Nei ikke helt det samme.
- Elev: Nei, bare glem det, bare glem det.
- Forsker: Nei nei, det er gode refleksjoner. Men, men, som vi snakket om litt på tirsdag på slutten av dagen så er det jo ganske mange som lever helt vanlige liv i Oslo. At de er liksom ja, sånn som oss. Så, så sånn sett så tror jeg, de har en annen kultur enn oss, så sånn sett har de en annen livsstil, det er helt riktig. Men det har jo også, kineserne og amerikanerne, så det er litt sånn forskjellig fra kultur til kultur.

Eleven viser til en orientalistisk tankegang om samene. Begge blir påvirket av ubehaget i samtalen. Utdraget er et eksempel på at orientalismens tanker om europeere i møte med andre kulturer fortsatt er gjeldende i relasjoner i dag. Noe av dette kan henge igjen i tanken om inkludering av urfolksproblematikk, men på majoritetens betingelser. Ut ifra elevenes uttrykk for at de opplever å få repetert de samme kulturelle trekkene ved samebefolkningen, vil jeg trekke en konklusjon om at det finnes en essensialiseringsdiskurs i skolen, som fremstiller samisk kultur som én samlet og enhetlig kultur.

4.1.2 Rettighetsdiskurs (diskurs 2)

I Stokkes modell for medborgerskap (2017, s. 196) er rettighet en av de fire sentrale komponentene. Gjennom intervjuene kommer det frem at elevene tydelig ser på samene som rettighetsbærere i tråd med Stokkes modell. Stokke definerer videre også medlemmer av et land som noen med tilknytning til landet (Stokke, 2017, s. 194). I Norge har vi tradisjonelt sett hatt et medlemskap som har hatt tette bindinger til etnisitet og kultur. I nyere tid nærmer vi oss et mer juridisk-politisk medlemskap, men elevene plasserer samene innenfor det etnisk-kulturelle medlemskapet også. En elev påpekte at «(..) kulturen dems [samenes] er

på en måte norsk kultur» og utdypte ved å forklare at det er naturlig at de har kunnet drive med reindrift på grunn av det norske klimaet. Hen trakk også frem den norske bunaden som en versjon av kofta, «vi bare putta på litt andre farger». Dette kan relatere til at mange nordmenn har familiehistorie som kan knyttes til samer, kvener, skogfinner, rom og romanifolk. I intervjuene spurte jeg elevene hvorfor de tror det står i læreplanen at det er viktig for demokratiet at alle elever lærer om urfolk. Da trakk en av elevene frem at det er viktig å lære om urfolk, blant annet fordi vi kan ha slektskap til dem. Hen sa at «Hva hvis jeg for eksempel har-, stammer fra samene?».

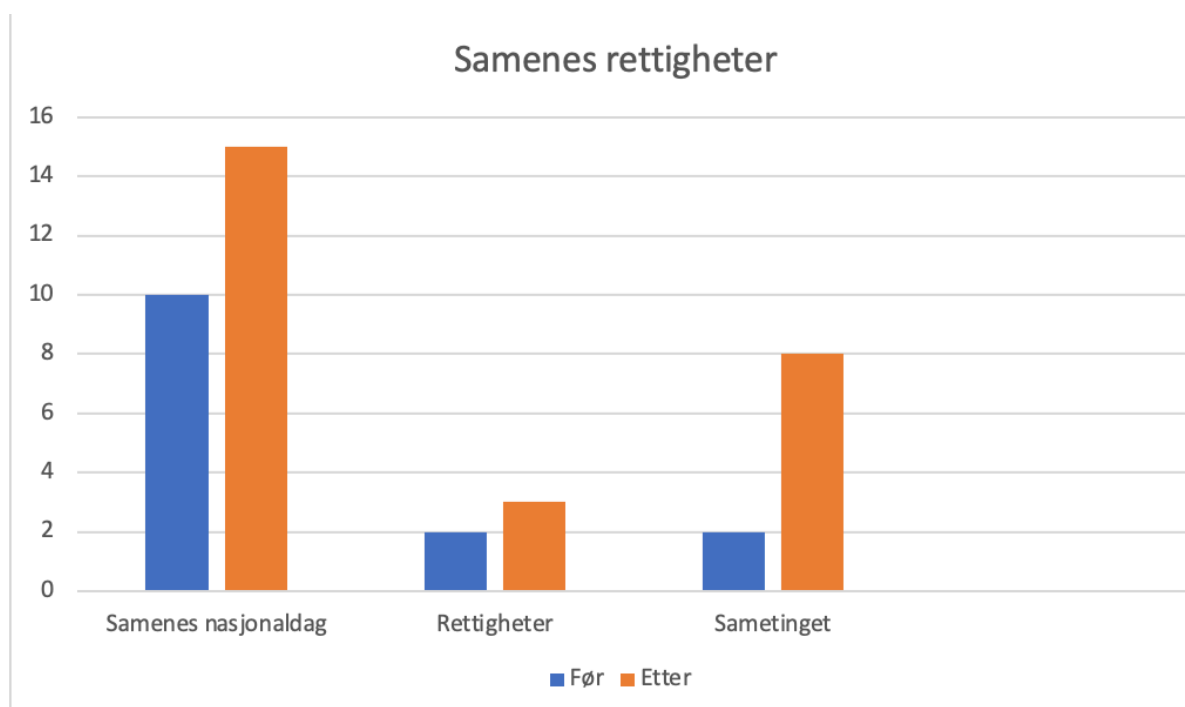
Som sagt identifiserer elevene samiske rettigheter og deres rett til politisk innflytelse. Jeg får inntrykk av at de aller fleste har kjennskap til fornorskingsprosessen, og den grove diskrimineringen og undertrykkelsen samene har gjennomgått historisk på grunn av det norske majoritetssamfunnet. Dette kan hende at har hjulpet i deres forståelse av at samene trenger politisk innflytelse og demokrati. Gjennom undervisningen er det tydelig at Alta-saken har fått elevene til å innse at samene ikke har blitt hørt i politiske valg som har påvirket dem. På spørsmål om hva demokrati betyr i intervjuet svarte en av elevene «Det er basically det samene ikke har hatt.». En annen i intervjuet sa «Vi burde forstå urfolk, hvor lite demokrati de egentlig hadde, og hvor lite folk hørte på dem og hvor lite hørte stortinget på dem da.».

I en undervisningssituasjon kommer det tydelig frem at en av elevene har forstått at samene ikke har hatt en stemme i politiske saker før Alta-saken var over. I klasserommet diskuterte vi et hypotetisk spørsmål om Alta-demningen burde rives i dag. I det ene klasserommet svarte de fleste elevene «ja» for at samene kan få tilbake sine naturområder. Noen elever mente at demningen ikke burde rives på grunn av dens rolle i strømforsyningen til Tromsø. Da var det en elev som svarte at hen synes innbyggerne i Masi burde få bestemme, da det var de som opprinnelig ville blitt rammet av utbyggingen. Selv om det ikke var her demningen endte opp mener jeg at eleven viste forståelse for at de som kom til å rammes av demningen i utgangspunktet, samene i Masi, ikke hadde en stemme i hvorvidt den ble bygget eller ikke.

Jeg så at urfolksrettighetsdiskursen har fått rom i klasserommet. En av grunnene til dette kan være fokuset på urfolksrettigheter i læreplanen. I overordnet del står det under «Identitet og kulturelt mangfold» at gjennom opplæringen skal elevene få kjennskap til blant annet

samenes rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Under «Demokrati og medvirkning» står det at demokratiet verner om urfolk og minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det er et tema elevene kjente igjen fra diskrimineringen i fornorskningsprosessen, og flere påpekte at vi må lære av historien og respektere urfolk.

I undervisningen vektla jeg samenes rettigheter ved å sette Alta-saken inn i samenes historiske vei til å oppnå rettigheter, og politisk innflytelse. Jeg påpekte dette før vi så filmen. Etter filmen kom det frem gjennom diskusjonsspørsmålene rundt hva elevene trodde samene følte når der ble bygget en demning på deres område uten deres tillatelse, og om den kan rives i dag. Det inviterte elevene til å reflektere rundt samenes rettigheter under og etter Alta-saken. I tankekartene skrev elevene både før og etter undervisningen stikkord om sametinget, rettigheter og deres nasjonaldag. Etter endt undervisning var det en oppgang i antall ganger disse stikkordene ble nevnt på tankekartene.



Diagrammet viser elevens bruk av stikkordene «samenes nasjonaldag», «rettigheter» og «sametinget». Stikkordet «samenes nasjonaldag» er sammensatt av stikkord elevene har brukt for å beskrive samenes nasjonaldag, blant annet «6. februar» og «nasjonaldag». Elevene har skrevet «samiske rettigheter», «egne rettigheter» eller «rettigheter» som er samlet til begrepet «rettigheter». Under «sametinget» har elevene skrevet «eget storting», «samenes

storting» eller «sametinget». Jeg har samlet dette til tre hovedgrupper for å vise at elevene har hatt kunnskaper om disse tingene fra før, men at det har vært en oppgang i antall ganger disse stikkordene er nevnt etter gjennomført undervisning.

Basert på Gjerpe's tre steg til urfolksutdanning, vil jeg si at mitt undervisningsopplegg kan forstås som et bidrag til indigeniserende undervisning. Den bygger på å anerkjenne forskjeller som nødvendiggjør separate utdanningssystemer, og dermed handler om å anerkjenne urfolkets rettigheter. Rettighetene skaper et grunnlag for å senere kunne undervise om og diskutere interne forskjeller. I diagrammet ser man at rettighetsdiskursen har fått plass i klasserommet både tidligere og i mitt undervisningsopplegg, som er et steg på vei til økt indigeniserende undervisning. Ved å legge et rettighets grunnlag kan man videre bygge kunnskaper rundt interne forskjeller og mangfold i samisk kultur, språk og historie.

4.1.3 Empatidiskurs (diskurs 3)

Kunnskapen elevene får gjennom lærebøker og undervisning handler i stor grad om den urettferdigheten samene gjennomgikk i fornorskingspolitikken. Dette kan bidra til at elevene kan kjenne på en empati for samene og det de har opplevd. Flere av elevene skrev på tankekart, nevnte i undervisning eller i intervju at samene ble dårlig behandlet før. Et eksempel fra intervju hvor elevene trakk frem det de visste om samene og internatskoler:

Elev 1: Og da fikk de ikke være med familiene sin, de måtte bare bo på en skole og måtte snakke norsk, kunne ikke snakke samisk. Som gikk litt dårlig for læreren kunne ikke snakke samisk og de kunne ikke norsk. Også måtte de bare vende seg til å være norsk.

Elev 2: Og språket ble egentlig ganske utryddet.

Elevene i klasse B snakket litt om hvordan det må føles urettferdig for innbyggerne i Masi å få beskjed om at bygda skal bli oversvømt som følge av demningen. De uttrykker at det er en underliggende trussel om at man må «flytte eller drukne». De viser forståelse for at dette er en opprørende beskjed å få.

De viser en form for empati for samene som kan forstås som det Kumashiro kaller privilegert empati. Kumashiro snakker om at undervisning med privilegert empati som mål handler om diskriminering, men uten å snakke om andregjøring og anerkjennelsen av egen påvirkning i

andregjøringen av minoriteter (Kumashiro, 2000, s. 35). Empati innebærer en forståelse av at vi har forskjellige perspektiver på verden (Andreotti et al., 2015, s. 254). Andreotti et al. argumenterer for at empatien i seg selv ikke holder for å bygge en nasjon som er globalt rettet, fremfor å tilbakevende til en nasjon bygget på etnosentrisk medlemskap (Andreotti et al., 2015, s. 246). Adresserer man kun diskrimineringen, uten å gå inn i andregjøringsprosesser er det begrenset hvor mye endring det kan føre til. Elevene kan ha følt en privilegert empati ut ifra de rammene undervisningen og lærebøkene gir dem. Eriksen nevner i sin lærebokanalyse at under temaet fornorskingsprosessen viser Mylder 2 et bilde av samiske elever på en skole hvor de lærer norsk, og bildeteksten spør elevene hvordan de hadde opplevd å ikke få lov til å bruke språket sitt på skolen (Eriksen, 2018, s. 63). Elevene i den ene klassen har Midgard som lærebok og ga uttrykk for at de gjenkjente bildet i PowerPoint-presentasjonen min, og trakk fort frem at samiske barn ikke fikk lov til å snakke samisk på skolen før.

Ordbruken elevene trekker frem rundt empati, samt at de peker på mye av de samme kulturtrekkene kan tyde på at det er en lærebokdiskurs som rammer inn hvordan vi snakker, lærer, og lærer bort kunnskap om samenes historie og kultur. Elevene kan ha internalisert måter å snakke om samene på. Dette fører til at de repeterer en måte å snakke om samene på, som igjen tyder på en undervisningsform og lærebøker som ikke diskuterer vår egen deltakelse i andregjøring. Elevene har lært hvilke holdninger de «burde» ha, og dette kommer til uttrykk gjennom empati. I min undervisning vil ikke diskusjonsspørsmålene i alle tilfeller føre til kritisk tenking, da elevene kan repetere de måtene de har lært at de skal snakke om temaet på, istedenfor å reflektere rundt det.

At elevene hadde internaliserte måter å snakke på, som de kan oppleve at er forventet eller moralsk riktig, kom også til syne i mitt arbeid i klasserommet. Blant annet er to av diskusjonsspørsmålene mine «Hvordan tror dere samene følte det når det ble satt opp en demning på deres område?» og «Hva hadde dere følt?» (Vedlegg 2). På spørsmålet om hvordan de hadde følt det synes den ene klassen det var vanskelig å sette seg selv i den posisjonen da de ikke har opplevd noe lignende. Da illustrerte jeg dette ved å forklare at rommet deres var tatt over av mamma, pappa eller søsken når de kom hjem. Spørsmålene peker tydelig mot et ønske om at elevene skal føle en empati ovenfor samene. Det opplevde

jeg at de gjorde da de satte ord på en del negativt ladde følelser og svarene deres var relativt like når de beskrev hva samene følte og hva de selv hadde følt. De fikk en forståelse over at det samene ble utsatt for ved å ikke ha politisk innflytelse var ugreit, og at de fortjener å ha en politisk stemme.

I begge klassene snakket vi om at det var stortinget som hadde makten i Alta-saken ved at de vurderte saken gjentatte ganger, og til slutt bestemte at demningen skulle bygges, men ikke i Masi. I klasse A snakket vi om at det tok veldig lang tid fra saken startet og til demningen ble bygget, på grunn av at staten tok den opp til vurdering flere ganger. På diskusjonsspørsmålet om demningen kan rives i dag, inviterte jeg elevene til å reflektere rundt temaet og muligens se eget privilegium i møte med samenes historie, og se seg selv som majoriteten som stortinget representerte. I situasjonen hvor en av elevene mente at innbyggerne i Masi burde få bestemme, mener jeg at hen forsto at spørsmålet burde være for samene, siden det er deres område og derfor deres rett til å bestemme over det, ikke majoritetsbefolkningen. Det var noen av elevene som mente at den burde rives, slik at samene kunne få tilbake naturområder. Dette tyder på at flere av elevene har en bevissthet omkring politiske spørsmål og rettigheter. På grunn av internaliserte måter å snakke om samene på, kan elevene ha svart at den burde rives for å vise empati for samenes situasjon. Dersom elevene svarte ut ifra hvilke holdninger de har lært at de skal ha vil ikke diskusjonsspørsmålet føre til kritisk refleksjon. Det vil da bidra til andregjøring ved at elevene som mener at den bør rives for å gi samene tilbake ansvaret, sitter med en makt til å ta den avgjørelsen. I Kumashiros tredje nivå av anti-diskriminerende undervisning trekker han frem at undervisningen også må handle om de privilegerte og deres påvirkning i andregjøringsprosessen (Kumashiro, 2000, s. 35). Han mener at undervisningen må inkludere kritikk av opprettholdelsen av stereotyper for å skape sosial transformering. Inntrykket mitt er at elevene ikke har fått utforsket dette tilstrekkelig gjennom arbeid med Frost 2. Skolen kan dermed påvirke elevene gjennom de rådende rammene for hvordan de burde snakke om urfolk, og ved at lærebøkene eller undervisningen ikke retter kritikk mot de privilegertes ansvar i andregjøringen av urfolk.

Eriksen (2022, s. 73) skriver om at hun i sin studie opplevde at elevene deltok i liten grad med emosjonelt arbeid i læringsprosessene. Eriksen påpeker at det er vanskelig å si om endringene av begrepsbruk og fokus hun observerte elevene gjennom antirasistisk undervisning, skyldtes

at elevene utfordret sine forståelser, eller om de lærte måter å snakke om temaet på som var forventet. Hun reflekterer også over egen deltakelse i elevenes oppfattelse av temaet og hvordan ønske om å være godt likt kan komme i veien for å utfordre elevene. Å forsøke og oppfattes nøytral er i praksis et bidrag til koloniserende utdanning (Eriksen, 2022, s. 72-73). Jeg kjenner meg igjen i dette problemet om at jeg ikke beveget meg mer ut i dette landskapet av ubehag. På en side ønsker man å kunne snakke om temaer som er sensitive, men på grunn av at de er sensitive kan det være vanskelig. I min situasjon syntes jeg det var vanskelig å skulle snakke om rasisme og fremmedfrykt som en majoritetslærer som ikke har opplevd disse tingene før, men skulle presentere de til elevene på en måte som gjorde at de forsto at samer opplever slike ting fortsatt. Det føles ut som mye står på spill når man snakker om potensielt kontroversielle temaer. Det kan komme uforventede kommentarer eller spørsmål fra elever som kan være vanskelig å respondere på for en lærer eller lærerstudent. Som underviser er det vanskelig å utsette elevene for ubehag, og man føler et ansvar for at de skal ha det bra. Det er komfortabelt å ikke utfordre deres verdenssyn og måter de forholder seg til verden rundt da slike utfordringer kan by på «kriser» som Kumashiro (2000) og Røthing (2019) påpeker. I min situasjon var jeg inne i klasserommet mellom 4-5 timer, ekskludert intervjuer, og ikke kjente elevene. Det gjorde vanskelig å utfordre dem fordi jeg ikke kjenner til hvor trygge de er i klasserommet, på hverandre og på meg som underviser. Røthing skriver at arbeid med ubehagelig pedagogikk forutsetter et trygt klasseromsmiljø (Røthing, 2019, s. 47). Hvis jeg ønsket å utfordre elevene i større grad kunne jeg stilt spørsmål som gjorde at elevene kom nærmere samenes situasjon, slik at de kunne følt at det var aktuelt for deres livsverden. I forlengelse av det kunne det vært lettere å sette seg selv i den Andres posisjon.

4.1.4 Utfordringen med kultur, identitet og konseptualisering

I tråd med læreplanen for samfunnsfag skal elevene utforske hovedtrekk ved samisk historie og da vil de uunngåelig bli introdusert til samisk kultur (Utdanningsdire. Det er viktig at elevene lærer om dette, både fordi det står i læreplanen, men også for at de skal kunne bidra til å stå opp mot diskriminering og reproduisering av stereotyper. Dog kan det være vanskelig å vite hvordan man skal komme frem til dette. I dette underkapittelet har jeg sett på diskurser jeg har identifisert i skolen, og vært kritisk til dem.

Kulturbegrepet er definert som et tosidig begrep som handler om kulturens røtter (fortiden), og hvordan vi kan skape en felles kulturforståelse nå (nåtiden) (Eriksen, 2007, s. 61). Det er tydelig at undervisning om samene foregår med et utgangspunkt i historisk kultur. Dette er til en viss grad er å forvente, da det har vært viktig for samene på slutten av det 20.-århundre å revitalisere deres kulturelle særtrekk, og stå sammen for blant annet å oppnå politisk innflytelse. I dag har samene flere institusjoner og lover som beskytter deres politiske rettigheter. Eksempler på dette er sametinget, samerådet, ILO-konvensjonen, og en egen læreplan for samisk utdanning. Det er ikke er like mye fokus på samisk innflytelse i majoritetsskolen. Diskursene som preger undervisningen, kan medføre at elevene får en essensialisert forståelse av samisk kultur. Hvis vi går videre inn i denne definisjonen av kultur som tradisjon kan vi også se på identitet, og i dette tilfellet etnisk-norsk identitet. Det eksisterer en etnisk grense mellom nordmenn og samer, men det er ikke dermed sagt at disse forskjellene er så store som mange oppfatter det som. Etniske skillelinjer er sosialt konstruerte grenser som blir mer eller mindre relevante avhengig av konteksten.

Majoritetsnordmenn kan tenke at deres kultur er ulik samenes. Dette kommer frem i et intervju da en elev snakket om samiske kulturtrekk hen hadde lært om tidligere: «Også har dem sånn tromme, også har de kofte.». Ikke bare viser utsagnet til essensialiseringdiskursen som ble diskutert tidligere, men bruken av de/dem pronomen tyder på en avstand mellom elevens kultur og samisk kultur. I praksis er det ikke slik at majoritetsnordmenn er så ulike samene. De to kulturene, sammen med kvener, har levd sammen i Sápmi i hundrevis av år. I praksis har det vært og er det mange familier som er både norske, samiske og kvenske. Det etniske og kulturelle skillet er dermed ikke så skarpt som noen oppfatter det. Det fleste samer i dag identifiserer seg som både samisk og norsk, og dette er en grense som vil være flytende og avhengig av individets emosjonelle tilknytning til å være same og nordmann. Dette nevner Eriksen i sin artikkel hvor hun snakker om tilstedeværelsen av rase i klasserommet, hvor en elev som er født i Norge med somaliske foreldre, men ser ikke på Somalia som sitt hjemland, og en annen elev som er født i Norge med bosniske foreldre ikke ønsker å bli kalt norsk (Eriksen, 2022, s. 68-69). Det er personavhengig. Den australske forskeren Martin Nakata kaller dette for kulturelt grensesnitt. Det kulturelle grensesnittet skaper en flytende identitet mellom urfolk og ikke-urfolk som er løst fra dikotomien om at man er grunnleggende adskilte fra hverandre (Olsen & Andreassen, 2020, s. 144). Nakata argumenterer for at grensene er

mer flytendende og Sæther (2021, s. 18) skriver at i norsk-samisk sammenheng handler dette om at man kan være samisk, norsk, eller begge deler. Olsen og Andreassen foreslår å bruke det kulturelle grensesnittet til å snakke om urfolksutdanning og minoritetspedagogikk. I forbindelse med undervisning innebærer denne tanken en nedtoning av essensialiseringen og andregjøringen i skolen (Olsen og Andreassen, 2020, s. 146).

4.2 Læringsprosesser, kunnskap og engasjement

Underveis i opplegget støtte jeg på planlagte og uplanlagte momenter. En undervisningssetting er dynamisk og unik, det er umulig å replisere den da det består av for mange subjektive elementer som endres. Læring er en prosess hvor læringen som foregår er individuell og situasjonsbetinget, og dermed varierende (Biesta, 2014, s. 87). I undervisningstimen før vi så filmen, var det i begge klassene noen ting som kom opp underveis som jeg ikke var forberedt på. Eksempler på dette er blant annet at det var noen temaer som tydeliggjorde seg i de forskjellige klassene. I klasse A snakket elevene mye om hvordan et vannkraftverk virker, og rasisme og fremmedfrykt. I klasse B ble det fokus på hvor Sápmi ligger og hvorfor samenes nasjonaldag er 6. februar. Noe av det var jeg forberedt på, mens noe kom opp underveis og ble nødvendig å bruke mer tid på for at elevene skulle forstå og engasjeres.

4.2.1 Manglende engasjement og andregjøring

Etter å ha sett Frost 2 synes noen av elevene deler av historien lignet Alta-saken, men samtidig er det tydelige forskjeller mellom virkelighet og filmen, som kan ha gjort dem usikre på likhetene. Det kom frem flere likheter etter hvert som vi gikk gjennom diskusjonsspørsmålene og snakket om NRK-klippet, og det var da de begynte å trekke klare linjer mellom filmen og virkeligheten. Mot slutten av diskusjonen ønsket jeg å utfordre elevene på å sette ord på følelser ved å spørre dem hvordan de trodde samene følte det når de fikk vite at det skulle settes opp en demning på deres område. I begge klassene kom det stikkord som sint, irritert, lei seg og urettferdig behandla. I neste del av spørsmålet illustrerte jeg et bilde hvor de kom hjem til at rommet deres var borte og tatt over av mamma eller pappa, og spurte hva de hadde følt på da. Selv om de kom med mye av de samme følelsene her, var det mye større diskusjon rundt hvordan de kunne løse det blant annet ved å

demonstrere. Det er på en side naturlig å tenke slik da det angår dem i nåtiden, fremfor noe som skjedde i fortiden. Dog var tankene mine om målet med undervisningen blant annet at Frost 2 kunne virkeliggjøre Alta-saken for elevene på en måte som kunne lede til empati, gjennom bevissthet og læring. Undervisningen kunne ha lagt til rette for en fordypning i samenes perspektiv som kunne ført til større grad av empati. Dette ville vært mulig dersom konteksten var planlagt på en annen måte, men i dette tilfellet vil jeg si at elevene uttrykket en delvis empati med samene. Det er mulig at illustrasjonen at de selv skulle bli fratatt sitt soverom fungerte bedre for å vekke følelser og engasjement hos elevene.

Jeg ønsket at Frost 2 skulle oppnå en følelse av empati hos elevene. Dette var noe jeg ønsket å oppnå med å bruke Frost 2, men som ikke lyktes i den graden jeg hadde forutsett. Som diskutert i avsnitt 4.1.3 hadde empatien som kom til uttrykk hos elevene, i mange tilfeller en form av privilegert empati. Kumashiro (2000, s. 35) forklarer privilegert empati som et problematisk mål for kunnskap *om* den Andre. Han nevner at det er positivt at kunnskap *om* den Andre kan jobbe for elevenes følelse av empati for den Andre, men tre elementer kan forstyrre empatien. For det første er det ikke garantert at kunnskap fører til empati og for det andre kan det forsterke forskjellene mellom «oss» og «dem» og bidra til andregjøring. Et eksempel på dette er i intervjuet når elevene blir spurt om hvorfor de tror det står i læreplanen at det er viktig for demokratiet at alle elever lærer om urfolk, inkluderer mange elevsvar pronomenet «vi». Eksempel sier en elev at «Sånn at kanskje hvis vi møter noen da så er det kanskje ikke like rart, da?», en annen elev sier «For da kanskje vi kan lære å respektere dem, og sånn, for eksempel.». For det tredje er det ikke slik at empati betyr at elevene innser eget privilegium (Kumashiro, 2000, s. 35). I klasserommet føler jeg at elevene ikke forstår sin rolle som en del av majoritetssamfunnet. Dog mener jeg at det kan være et resultat av at undervisningen ikke har lagt opp til en slik refleksjon. Mer overordnet kan det at elevene ikke har deltatt i refleksjon rundt eget privilegium og deltakelse i andregjøringsprosesser også knyttet til elevenes engasjement i undervisningen. Elevenes opplevelse av relevans til eget liv i undervisningen, kan påvirke deres engasjement, og derfor kan det hende at en undervisning som inkluderer at elevene skal rette et kritisk blikk innover kan skape et engasjement i klasserommet utover empatien.

At elevene opplevde privilegert empati kan forstås på bakgrunn av at undervisningsopplegget ikke la opp tilstrekkelig med elementer som ga elevene mulighet til å forstå seg selv og eget privilegium i møte med den Andre og andregjøring. Jeg kan ikke fullt avskrive at elevene ikke følte empati da det kommer frem i intervjuene at de syntes det er viktig å lære om slik at noe lignende ikke skjer igjen. De anerkjente at samene opplevde en urett i forbindelse med Alta-saken. Eksempelvis på spørsmålet om hvorfor det står i læreplanen at det er viktig for demokratiet at alle elever lærer om urfolk (Vedlegg 3), svarer en elev at det er viktig for å lære hvordan de hadde det sånn at det samme ikke skjer igjen. Et annet eksempel er eleven som er nevnt tidligere som beskriver demokrati som «Det er basically det samene ikke har hatt.».

4.2.2 Gode holdninger uten selvrefleksjon

Det står klart frem i undervisning og intervjuene at elevene utviser gode holdninger. Alle elevene virket enige i troen på at da samene fikk høre om planene om Alta-demningen kan det ha vekket en følelse av å bli urettferdig behandlet. I intervjuet er det også en elev som sier at en av grunnene til at vi må lære om urfolk på skolen er: «[A]t vi kan lære at de er ikke verdt mindre, de er verdt så, ja at de er verdt, de er verdt like mye som oss. Selv om de har en annen kultur enn det vi har.». Flesteparten av elevene sa i intervjuet at de har lært om fornskingsprosessen tidligere, og flere av elevene nevner dette på tankekartet sitt under stikkordet «dårlig behandlet». Dette viser at elevene har en forståelse av at det som skjedde med samene ikke har vært greit og at de er likestilt majoritetsbefolkningen i kraft av menneskeverdet. Ved at elevene utviser gode holdninger relatert til likeverd uttrykker de en form for empati for det samene har gått igjennom. At elevene ser sammenhengen mellom samenes historie og menneskeverdet samsvarer med læreplanens overordnede del hvor det står at alle mennesker er like mye verdt «(...) uavhengig av hva som ellers måtte skille oss» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Spørsmålet som oppstår da er om det er nok i seg selv å ha gode holdninger. Den normkritiske pedagogikkens mål kan beskrives som å «[S]kape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går an å overføre til situasjoner utenfor klasserommet» (Kalonaityte i Røthing, 2019, s. 46). Kumashiro beskriver dette som bevissthets dannelse, som gjør en i stand til å gjøre motstand mot undertrykkelse i samfunnet

(Kumashiro, 2000, s. 37). Denne tilnærmingen bygger på at kunnskap, forståelse og kritikk som en mulighet til å føre eleven til sosial transformering og personlig handling (Kumashiro, 2000, s. 38).

Gjennom mine forskningsfunn kan man se at elevene har kunnskaper *om* samene, men disse kunnskapene er påvirket av den essensialiserende diskursen i skolen. Et eksempel er en elev som beskriver hvordan hen ville forklart samene til en førsteklassing ved å si «Ehm kanskje litt sånn at dem drev med reinsdyr og kasta lasso, joika. Også at de bodde vel i lavvoer?». Elevene viser forståelse, gjennom at de nevner blant annet fornorskingsprosessen som en urett mot samene. Det er ikke blitt tilstrekkelig lagt opp for at elevene skal kunne delta i prosesser for å innse eget privilegium og reflektert over sin egen påvirkning i andregjøring. I mitt undervisningsopplegg kan jeg selv forstå og vite at jeg ikke har lagt opp til denne reflekteringen, men ut ifra elevenes tanker og forklaring på tidligere timer om samisk kultur gir de uttrykk for at de ikke har gått igjennom disse refleksjonene mer omfattende enn det de selv har bidratt til.

4.2.3 Bruk av fortellinger gjennom film som virkemiddel i undervisningen

Eva Fjellheim skriver om hvor viktig det er å løfte frem urfolksperspektiver selv i dag. Hun nevner blant annet det akademiske landskapet som et sted hvor sørsamiske bidragsytere er blitt strukturelt ekskludert fra bøker (Fjellheim, 2020, s. 219). Koloniserende narrativ om samisk innvandring har vært rådende lenge på grunn av Nielsen, og preget skolen og academia. Dette viser til at det er viktig at folk og folkegrupper selv får definere sitt eget narrativ, spesielt at minoriteter selv får plass til å være premissleverandører for egen historie og sannhet.

Det er fortsatt slik i dag at det er en klar trang til å inkludere samiske perspektiver i urfolkutdanning, slik at de kan definere sitt eget narrativ fra egen kompetanse og ståsted. Pihama retter kritikk mot mangelen på maori fremstillinger som ikke er koblet til det koloniserende blikket. Det resulterer i en fremstilling av maorifolket som reproducere stereotyper, istedenfor at de selv får definere deres bilde og hvordan de oppfattelse utad. «Maori people struggle for a voice through which to present our own images, a place from which we can control the re-presentations that are offered internationally as our realities»

(Pihama i Gonick, 2010, s. 306). Det er et behov for at urfolk forteller sine historier, på sine egne måter. Film, bøker og andre historiefortellende medier kan være gode plattformer for urfolk å ta tilbake sin plass som forfattere av sine egne fortellinger. Gonick siterer Shohat og Stam (1996) som påpeker dette ved å si «Just as the media can exoticize and «otherize» cultures, they can also promote multicultural coalitions.» (Gonick, 2010, s. 306). Frost 2 kan være et bidrag til «urfolks offentlige sfære» (Gonick, 2010, s. 308-309, min oversettelse), og dermed kan de være med å ta tilbake sin plass som historiefortellere. Å gi plass til flere urfolksproduksjoner kan bidra til at Norge, og andre land, ønsker å omfavne sitt kulturelle mangfold i større grad og inkludere flere kulturelle perspektiver i medie-produksjoner. Selv om et utvalg samer fra Samerådet fikk bidra med tanker rundt Frost 2, er filmen fortsatt en spillefilm produsert av Hollywood-selskapet Disney. Så man kan stille spørsmålet hvor stor del av filmen som de samiske representantene har hatt innflytelse på, og hvor mye som er konstruert av Hollywoods tanker om hva som gjør suksess på storskjermen-.

Frost 2 kan være et bidrag til samiske perspektiver, men det er også en animasjonsfilm bygget på mange fiksjonelle elementer. Selv om deler av filmen relaterer til Alta-saken. Elevene synes det var positivt med spillefilm i form av at det skapte variasjon i skolehverdagen, dette poengterte flere i intervjuet, blant annet sier en elev at «Ja, det var kanskje litt lettere å forstå. Å slutte, nei å slippe å jobbe og jobbe og jobbe og jobbe». Det trekkes frem at de føler de «[L]ærer lettere når man gjør noe man liker.». Noen stilte seg dog kritisk til læringsutbytte av filmen. Et eksempel trekkes frem i essensialiseringsdiskursen, hvor en av elevene mener at de har allerede lært kunnskapen Frost 2 presenterer om samene. Et annet eksempel kommer frem i et av intervjuene hvor tre elever reflekterer rundt filmen. De ble spurt hvilket terningkast de ville gitt undervisningen (Vedlegg 3). Elev 2 ga terningkast fem og elev 3 ga terningkast 5,4. Elev 1 ga ikke terningkast, men sa seg enig med de andre. Elev 2 fortalte meg før vi så filmen at hen hadde sett Frost 2 før.

Forsker: Hva, hva var grunnen til at du ikke ville gi [terningkast] seks?

Her må du være ærlig.

Elev 1: Ehm, helt ærlig? Så kanskje litt på grunn av filmen. Hvis jeg hadde hatt liksom vet ikke.

Forsker: Er det fordi du hadde sett den før, eller fordi den ikke var så spennende, eller?

- Elev 2: Litt mye magisk
- Forsker: Hva?
- Elev 2: Litt mye sånn fantasy.
- Forsker: Mhm.
- Elev 2: Vi kunne hatt litt mer sånn originalt.
- Elev 3: Hvis jeg skulle sagt det så er det sånn kanskje at kanskje hatt noe litt mer hvordan samene har hatt det, da? Det her var mer sånn samene boom boom boom, ehm.
- Forsker: Mhm.
- Elev 3: Jeg tenker at heller kanskje vente ett år til og se en litt, litt mer ordentlig film da, kanskje, litt om hvordan de faktisk har hatt det.

På grunn av at Frost 2 er en kommersiell spillefilm produsert for massekonsumering. Filmskaperne tar seg kunstneriske friheter for å «skape gode fortellinger på mediets premisser, [dette] kan føre til forenkling, fragmentering og spissing som svekker den historiske troverdigheten» (Heum, 2015, s. 55). Elevene viser et ønske om en dokumentar fremfor spillefilm, samtidig som de forstår at det kan være for følelsesladd for dem eller andre medelever.

Elevene nevner at de har fått læringsutbytte fra NRK-klippet «Makt og avmakt» fra serien «Den stille kampen». Klippet ga elevene historiske fakta, sammen med bilder og videoklipp fra tiden hvor Alta-saken preget nyhetsbildet. I intervjuet nevner flere av elevene «filmen» og refererer til det 5 minutters klippet, ikke Frost 2. Flere av dem mente den var engasjerende og viste mer hvordan det var på den tiden, og de tok opp demonstreringen og sultestreiken igjen da vi diskuterte i klasserommet hvordan man kunne stoppet utbyggingen av vannkraftverket (Vedlegg 2). I det samme intervjuet som eksempelet over, hvor elevene kunne ønsket seg en film som var mer dokumentar, blir de spurt senere i intervjuet om de synes noen deler av undervisningen var ekstra spennende, eller ikke spennende (Vedlegg 3). Til dette svarer to av elevene

- Forsker: Var det noe dere synes var liksom ekstra spennende? Eller sånn ekstra eller sånn som gjorde det bra da, dere har jo gitt liksom på [terningkast] fem alle sammen.
- Elev 1: Den NRK-videoen.

Forsker: Ja?

Elev 2: Demonstreringen.

Forsker: Også

Elev 2: Demonstreringa til (overlappende tale), ikke spiste og...

Det tyder på at elevene kan ha følt en mangel på kunnskap gjennom filmen, og at de kanskje hadde fått mer nytte av å se hele NRK-klippet istedenfor Frost 2. Dog er det da problematikken som elevene også adresserer; er de gamle nok til å ta innover seg en hel slik episode, hvor enkelte klipp kan oppleves sterke. Det som gjør det lett å snakke om videre praksiser, er dog at de er så reflekterte over hvilke deler av undervisningen de har fått mer læringsutbytte av enn andre.

4.3 Rasisme som fravær og tilstedeværelse

I undervisningssituasjonen, og i en intervjusituasjon i klasse A, ble jeg konfrontert med temaet rasisme. Elevene trakk linjer mellom rasisme og undertrykking av samene, uten at jeg egentlig la opp til en samtale om rasisme. På eget initiativ tok elevene i bruk begreper som rasisme, diskriminering og fremmedfrykt. Dermed ble temaene tilstedeværende gjennom elevenes engasjement, som tydeliggjorde fraværet av en rasismediskusjon i undervisningsopplegget mitt. Jeg skal beskrive situasjonen som oppsto i klasserommet hvor en elev tok opp begrepet rasisme, og senere fremmedfrykt. Jeg skal videre se på mangelen på et tydelig rasismespråk i skolen, hva dette kan gjøre med forståelsen til både elever og lærere, og hvordan elevenes introduksjon av disse begrepene i mitt materiale kan forstås som invitasjoner til nye samtaler om temaet.

4.3.1 Hot moments i undervisningssituasjonen

I en av undervisningstimene i klasse A startet jeg timen med å repetere fornorskingsprosessen og Alta-saken før elevene skulle se filmen. Jeg snakket om at Alta-saken var en prosess som førte til rettigheter for samene i form av at de fikk sitt eget storting: sametinget. Dette reagerte en elev spesielt på og sa at det var rart å tenke på at det ikke var så lenge siden det skjedde og at «vi» oppførte «oss» så egoistisk. Vi-et tolket jeg som majoritetsbefolkningen. Jeg trakk da inn fornorskingsprosessen som symbol på at majoritetsbefolkningen historisk sett har vært egoistiske, og ikke tatt hensyn til samenes følelser og ønsker oppgjennom tidene.

Jeg nevnte at den offisielle fornorskingspolitikken tok slutt etter andre verdenskrig, men at prosessen fortsatt pågikk. Jeg minnet dem om at kongen har sagt formelt unnskyld til samene for den skaden det har påført dem, som vi så klipp fra dagen før i «Den stille kampen: Makt og avmakt» på NRK nett-tv. Da ble den samme eleven engasjert og sa at det hørtes ut som rasisme, og at det fortsatt er sånn, altså at det henger igjen tanker om rasisme fortsatt. Jeg forklarte at det er riktig å knytte det til rasisme, og trekker inn rasebiologi elevene uttrykker at de er kjent med fra andre land som diskriminering basert på hudfarge og slavehandel, men viser ikke tegn til å ha lært rasebiologiens rolle i fornorskingspolitikken.

Rasebiologiens historie i Norge sparket i gang et spørsmål fra elevene om norsk undertrykking av samene var bedre, verre eller like ille som undertrykkingen av det amerikanske urfolket, spesielt med tanke på slavehandelen. Til det svarte jeg at at begge urfolkene ble behandlet ulikt og majoriteten så på dem som mindre verdt og behandlet dem deretter. Det ble også forklarte for elevene at samene ikke ble utsatt for slavehandel som det amerikanske urfolket ble av amerikanerne.

Etter vi har sett filmen snakket vi om diskusjonsspørsmålene og ett av dem var hvorfor kong Runeard ønsket å bygge demningen i Frost 2 (Vedlegg 2). Elevene nevner blant annet at han ville svekke Tundrafolket for å angripe folket og ha makten over dem. En elev nevner at kong Runeard var redd for Tundrafolket, fordi de drev med magi, som han ikke kjente til. Jeg forklarte elevene at det kan stemme at han hadde en fremmedfrykt som gjorde at han var redd for et folk han kjente til eller hadde kunnskaper om. Elevene kjente igjen begrepet fremmedfrykt fra KRLE, og bekreftet at det handler om å være redd for noen fordi man ikke har kunnskaper om vedkomne.

4.3.2 Mangelen på et rasismespråk i skolen

Rasismespråket i den norske skolen har tradisjonelt sett vært knapt og lite. Reidun Faye skriver i kapittelet «8. Rom for ubehag» at mange lærere opplever ubehag i møte med temaer som rasisme (Faye, 2021, s. 181). Lærerstudenter nevner at de ikke har språk for å snakke om et tema som rasisme, og dermed kan det være forenklete oppfatninger av rasismebegrepet som kommer frem i klasserommet (Faye, 2021, s. 182). I UNICEF's undersøkelse om opplevd rasisme blant barn og unge rapporterer 37 prosent at de har vært utsatt for rasisme basert på

hudfarge og 25 prosent sier at de har blitt utsatt for rasisme basert på religion (UNICEF, 2022, s. 12). Flere av deltakerne i undersøkelsen melder at de har opplevd dette på skolen og at skolen enten ikke tar situasjonen eller elevene på alvor, eller ikke vet hvordan de skal håndtere situasjonen. Mange av ungdommene mener at man må lære mer om det på skolen, og at rasisme burde introduseres tidligere i skolen, muligens så tidlig som på barneskolen (UNICEF, 2022, s. 12). I eksempelet i avsnittet over hvor en elev sier at Alta-sakens symbol på samenes manglende politiske stemme virker som rasisme, og da jeg trekker inn rasebiologi blir elevene nysgjerrige på hvordan rasismen i Norge stilte seg i forhold til rasisme i Amerika på samme tidspunkt i historien. Eksempelet viser at elevene ikke er vant til å koble rasisme med norsk historie eller fornorskningspolitikken.

Å ikke snakke om rasisme kan være et ønske om å beskytte barn fra slike forferdelige opplevelser og virkeligheter. «Rasisme og seksisme er voksenord (...) og barn oppfatter dem, riktignok, som hat» siterer Svendsen (Audre Lorde i Svendsen, 2014, s. 19, min oversettelse). UNICEF undersøkelsen viser blant annet at elevene allikevel opplever rasisme og skulle ønske det ble snakket mer om på skolen. I Eriksens artikkel om utdanning for bærekraftig utvikling nevner elevene at de ser på Supernytt og leser Aftenposten Junior på skolen, men utenfor skolen følger de med på de «virkelige» nyhetene. På en side ønsker skolen å gi elevene nyheter og informasjon som er tilpasset deres alder, men på en annen side viser de at de relaterer til temaer som snakkes om i medier utenfor skolen (Eriksen, 2018b, s. 37).

Dette bidrar til en kritikk av mitt undervisningsopplegg da det fra planleggingsfasen av var tydelig preget av en anti-diskriminerende tilnærming, uten at jeg planla å sette mer presise ord på diskrimineringen. Det eneste begrepet jeg brukte bevisst i opplegget som handlet om diskriminering av samene var fornorskingsprosessen. Utenom det snakket jeg om urettferdigheten rundt at samene ikke selv kunne bestemme over eget område, men jeg brukte ikke ordene rett eller urett. Kunnskapshullet her ser ut til å være er en manglende ramme for lærere om hvor, når og hvordan man kan snakke om rasisme og diskriminering. Eventuelt kan rammen oppleves som så smal at den omfatter kun én samfunnsfag eller KRLE-time, uten å få noe plass utover det. I mitt opplegg hadde elevene rom for å snakke om det, men mitt undervisningsopplegg la ikke opp til det eksplisitt. I undervisningssituasjonen,

kanskje spesielt i diskusjonsdelen, brukte elevene begrepene: rasisme, slave, hudfarge, fremmedfrykt, skummelt, fornorskingsprosessen og annerledes.

Det er viktig å påpeke at det var elevene, og ikke meg som forsker eller lærerstudent, som bega seg ut på problematikken. I klasse A, hvor de snakket om rasisme og fremmedfrykt, illustrerte elevene i intervjuene to undervisningstimer de uttrykker at de husker i løpet av mellomtrinnet, som har relatert til temaet rasisme og diskriminering. Én time i samfunnsfag har handlet om fornorskingsprosessen, og i KRLE har de lært om fremmedfrykt. Ut ifra disse to timene klarer de å se sammenhenger og de kobler begrepene på historien om Alta-saken. Elevene klarer å knytte diskrimineringen av samene til rasisme og derifra sette det i et historisk perspektiv ved å knytte det til slavehandel, samtidig som de klarer å reflektere rundt fremmedfrykt som kan finnes den dag i dag. Syse forklarer i en Dembra-artikkel at det er viktig at elevene forstår historisk rasisme for å forstå alvorlighetsgraden (Syse, 2022). Syse foreslår at etter å ha lært om historisk rasisme kan man trekke linjer til dagens diskriminering og rasisme, for eksempel hva majoriteten har gjort for å bøte for den urett de har påført eksempelvis urfolk (Syse, 2022). I undervisningen viste elevene at de har forståelse for den historiske rasismen og dens alvorlighetsgrad, også gjennom fornorskingsprosessen og slavehandel. I intervjuene viste elevene at de har forståelse for at det er viktig å lære om urfolk i dag for at de ikke skal utsettes for rasisme, eller fremmedgjøring. En elev sa i intervjuet at «(...) hvis man ikke vet hva urfolk er, da, da kan man, da er det sikkert hvis du ser noen i kofte i gata da, da kommer man til å se rart på dem kanskje.». Elevene viste forståelse for at vi kan frykte ting vi ikke kjenner eller har kunnskap om, og mener det er grunnen til at det står i læreplanmålene at vi må lære om urfolk.

4.3.3 Hva kan et tydeligere rasismespråk gjøre med forståelsen?

Eksempelene jeg har diskutert over viser at det er behov for et tydeligere rasismespråk hos både elever og lærere, og at elevene formidler at rasisme er noe som er relevant for deres livsverden. For læreres del kan et tydelig rasismespråk bety en kompetanse til å snakke om sensitive temaer i klasserommet, og håndtere eventuelle ukontrollerbare situasjoner. For elever kan dette hjelpe dem å ramme inn hva rasisme og diskriminering er og gjør, slik at vi som lærere kan utruste dem med gode kunnskaper og mot til å stå opp mot slike uretter i samfunnet. Elevene viser at de er nysgjerrige gjennom sine «invitasjoner», hvor de peker mot

rasisme. Samtidig viser de at de ikke er kjent med å koble rasisme til Norges historie, og at de ikke føler de har de rette ordene for å snakke om det. Min egen utforming av undervisningsopplegget viser samtidig en blindsoner hos meg som lærer, at jeg heller ikke har lagt opp ord til å snakke om det, noe jeg ble oppmerksom på i møte med elevene.

Både lærere og elever mangler et språk for å snakke om rasisme. Fredrik Stenhjem Hagen diskuterer elevens konseptualisering av rasismebegrepet i en artikkel i Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Han kommer frem til tre tydelige konseptualiseringer elevene gjør av rasismebegrepet. For det første har begrepet et utydelig epistemologisk grunnlag, som gjør at begrepet ikke rammes inn og det blir derfor vanskelig å forstå. For det andre har rasisme, i flere elevers øyne, et individuelt utgangspunkt. Det gjør at rasisme betyr noe et individ gjør mot noen – én person eller en gruppe. Den tredje konseptualiseringen elevene gjør av rasisme er å se på det norske samfunnet i dag som post-rasistisk (Hagen, 2021, s. 159). Disse konseptualiseringene mener jeg peker på tydelige grep for å forbedre rasismespråket i skolen, og det viser til hva et rasismespråk vil gjøre med læreres, lærerstudenter og elevens forståelse av begrepet dersom vi avklarer disse tre konseptualiseringene.

Vi må starte med å definere hva rasisme er. I Norges nasjonale bilde fremtrer landet som historisk uskyldig i rasisme og kolonisering (Svendsen, 2014, s. 11). En av grunnene til at det kan fremstå slik er at Norge fremstilles som et offer for kolonisering av Danmark, også under okkupasjon av Tyskland under andre verdenskrig, og mange kan derfor føle at Norge ikke har deltatt i kolonisering eller rasisme. Her er det mange som ikke tenker på samene som en av folkegruppene som ble utsatt for rasisme, selv om de ble utsatt for rasebiologiens forskning. Rasisme har tradisjonelt sett hatt en kobling til rasebiologien, og har lenge betydd grov diskriminering basert på hudfarge. Svendsen (2014, s. 10) skriver at lærerne i hennes studie ofte definerte rasisme ut ifra den «klassiske» tanken om diskriminering basert på hudfarge. Elevene er mer åpne og definerer rase som diskriminering basert på kultur, etnisitet, hudfarge eller religion (Svendsen, 2014, s. 10). I samfunnskontekst defineres rasisme ofte uten raser, og dersom både lærere og elever sier seg enige om denne definisjonen kan man snakke om rasisme utover kun diskriminering på grunn av hudfarge. Ut ifra «hot momentet» som fant sted i klasse A, hvor eleven nevnte at Alta-saken hørtes ut som rasisme, oppfatter jeg at den eleven og noen av de andre elevene forstår rasisme som diskriminering av kultur i denne

sammenheng, og derfor ikke knytter det til hudfarge. Hvis jeg hadde vært klar på at samene har opplevd og fortsatt opplever rasisme og diskriminering, kunne det ført til en kunnskapsrik diskusjon som kunne fått frem flere av elevenes refleksjoner rundt dette.

Den andre konseptualiseringen Hagen identifiserer er at elevene ser på rasisme som noe et individ gjør mot en person eller gruppe. De identifiserer ikke rasialiserende strukturer som legger opp til rasistiske handlinger (Hagen, 2021, s. 155). Det var ikke helt slik i forskningen jeg gjennomførte. Elevene viste i intervjuene og undervisningen at de kobler rasisme og fremmedfrykt med individuelle handlinger. I undervisningen i klasse A nevner elevene at Kong Runeard føler på fremmedfrykt ovenfor Tundrafolket, og derfor ønsker å svekke deres makt. I intervjuet sier elevene at vi må lære om dem for å forebygge fordommer. I et av intervjuene sier elevene «Hvis man ikke vet hva urfolk er da, da kan man – da er det sikkert hvis du ser noen i kofte i gata da, da kommer man til å se rart på dem kanskje.». Elevene viser en begynnende forståelse for strukturell rasisme gjennom å koble sammen fremmedfrykt og rasisme med fornorskingsprosessen. Gir vi elevene verktøy for å gjenkjenne både individuell og strukturell rasisme kan vi utvide forståelsen til elevene. Slik kan de tilegne seg mer kunnskap, men også en ny forståelse. Videre kan dette gi de kompetanse til å gripe inn i rasistiske situasjoner. Da kan de forhindre gjentakelser av rasialiserende strukturer.

I klasserommet må man snakke om hvordan rasisme utspiller seg i dagens samfunn. Elevene i Hagens artikkel, og elevene jeg har undervist og intervjuet, skiller mellom rasismen som finnes i dag og den historiske rasismen. «Hot momentet» hvor en elev sa at fornorskingsprosessen minnet om rasisme, og at det fortsatt henger igjen tanker om rasisme, ble ikke utdypet videre annet enn at jeg nevnte at det er diskriminering av samene fortsatt. Dette var en situasjon jeg kunne utnyttet for å bidra til ytterligere forståelse hos elevene rundt at rasisme finnes i dagens Norge, og at blant annet at samene utsettes for det i ulike former og situasjoner. Elevene knytter rasisme mer til besteforeldre-generasjonen. I den samme undervisningssituasjonen hvor jeg nevnte rasebiologiens rolle i fornorskingsprosessen skyldte en av elevene på besteforelder-generasjonen, og mente at de var dårlige mennesker fordi de utsatte andre for fornorskingsprosessen. Hagen skriver at det er en tanke om at selv om enkelte mennesker fortsatt kan oppleves som rasistiske, «(...) er vi som samfunn ferdig med rasisme» (Hagen, 2021, s. 156). Igjen er det en sak om å anerkjenne dagens samfunn

som rasistisk, og ulike former dette tar både systematisk og individuelt, slik at elevene blir kjent med situasjonene strukturelt og individuelt for å kunne stå opp mot dem.

Den gjennomgående konklusjonen er at vi må snakke om og avklare disse tre konseptualiseringene i klasserommet, både for lærere og elever. I mitt møte med elevene har jeg oppdaget en blindsoner ved min egen undervisning, og dens mangel på inkludering av et tydelig rasismespråk. På den andre siden har det vært noe i undervisningen som har fått enkelte elever til å trekke linjer mellom rasisme og samenes historie. Inntrykket jeg fikk er at tidligere undervisning elevene har hatt har gitt dem noen definisjoner å jobbe ut ifra og gjennom dette har de klart å se likheter i min beskrivelse av norsk politikk sin behandling av samiske temaer. Et tydeligere rasismespråk kan bidra til å gjøre elevene kjent med rasismebegrepet både historisk, slik som elevene som deltok i samtaler om hva rasisme er, og vi kan trekke linjer til hvordan rasisme utspiller seg i dagens Norge. Slik kan vi bygge elevenes verktøykasse med kunnskap, og autorisere dem til å motarbeide rasisme både på skolen, men også utenfor. For lærere og lærerstudenter kan et tydeligere rasismespråk bidra til at det utvikles bedre pedagogiske verktøy som gjør at undervisere føler seg kompetente i møte med sensitive temaer som for eksempel rasisme og kulturelle forskjeller. Dette behovet ble jeg selv bevisst på i møte med elevene. Jeg ble overrasket over elevenes evne til å trekke inn rasisme i en samtale hvor jeg ikke hadde lagt opp til det, og at de viste en interesse i temaet gjennom sine «invitasjonene» til samtaler. Samtidig gjorde det at jeg ble klar over svakheten i at undervisningen ikke la opp til å snakke om disse temaene, som igjen gjorde at jeg følte på en usikkerhet i møte med temaet da jeg ikke følte meg tilstrekkelig forberedt.

5 Avsluttende drøfting

Den bakenforliggende motivasjonen for denne avhandlingen var et ønske om å skape endring av undervisningspraksiser rundt samiske temaer og inkludering av samiske perspektiver i klasserommet. Jeg ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg som jeg håpet kunne ha en positiv virkning på praksisfeltet, ved å bidra til inkludering av samiske perspektiver i undervisning om samiske temaer. Jeg ønsket å bidra med en endring rundt bevissthet og læring om samiske temaer med samiske perspektiver. I dette kapittelet skal jeg diskutere funnene mine aggregert, og derfor vil jeg ta opp igjen problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Problemstillingen min spurte: «*På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet*».

Forskningsspørsmålene mine var:

Hvordan forstår elever på mellomtrinnet urfolksbegrepet?

I hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiv gjennom arbeid med filmen Frost 2?

Som sagt var en motivasjon bak oppgaven å bidra til en endring av undervisningspraksiser, som kan bidra til at elevene skal bli gode medborgere. Spørsmålet blir da: når kan egentlig kunnskap bidra til å skape gode medborgere, som òg skaper endringer i samfunnet?

5.1 Hva må til for at kunnskap skal bidra til økt sosial rettferdighet?

Mitt ønske om å bidra til endring skulle i utgangspunktet komme gjennom å bruke Frost 2 i undervisningen, som et middel for å bidra til læring og bevissthet. Jeg ville bidra til det Gjerpe (2018) definerer som indigeniseringen av samiske temaer i skolen. Jeg håpet at Frost 2 kunne presentere elevene for, ikke bare majoritetens historie om vannkraftverk-utbyggingen i Alta, men også samiske opplevelser rundt den historiske hendelsen. Et av undervisningens formål gjennom indigenisering og undervisning om samiske temaer, var å forebygge diskriminering av samer, og ivareta deres rettigheter. Hadi Strømmen Lile påpeker at utdanningen ikke bare

skal gi kunnskap om urfolkets rettigheter, men også bidra til at elevene utvikler respekt for rettighetene (Lile, 2019, s. 144).

I intervjuene og delvis i undervisningen oppfattet jeg fort at elevene ikke så på Frost 2 som den store, eller eneste, læringskilden i opplegget. De brukte filmen som avslapping og til å prate med hverandre. Spørsmålene de skulle svare på underveis i filmen, valgte flere å besvare før filmen startet, og i intervjuene påpekte flere av elevene at de ikke lærte mye av Frost 2. På bakgrunn av dette har jeg inntrykk av at Frost 2 i seg selv ikke er nok til å bidra til læring og bevissthet, men må settes sammen med komponenter fra for eksempel ulike anti-diskriminerende tilnærminger for å ha en effekt på elevene. Samtidig kan tydeligheten i filmens fortelling bidra til at elevene forstår historien bedre. Jeg har inntrykk av at elevene fikk innsikt i, og forståelse for hvordan Alta-saken er en del av samenes undertrykkelse, før de fikk politiske rettigheter, blant annet gjennom filmen.

Som lærere trenger vi å utvide den rammen vi bruker for å snakke om diskriminering. Et steg mot dette er å utvide undervisningen vår. Når vi tenker at vi skal lære elevene om den Andre, er det fort at undervisningen får et kunnskapspreget innhold for å oppnå kompetansemålene. Kumashiro kritiserer tanken om at endelig kunnskap er målet i undervisning om og for den Andre. Han mener at undervisningstimene om og for den Andre må brukes på en god måte ved å gi elevene verktøy de kan bruke når de lærer mer, ikke bare fylle på mer kunnskap *om* den Andre (Kumashiro, 2000, s. 34). For å oppnå en undervisning som bidrar til noe annet enn reproduksjon av kunnskap, mener Kumashiro at man må involvere en type forstyrrende kunnskap (Kumashiro, 2000, s. 34). I min undervisning skulle den «forstyrrelsen» komme gjennom bruk av film for å engasjere følelser og empati.

Kumashiro illustrerer det som kan ha vært en fallgrube i mitt opplegg; jeg fokuserte på kunnskapsinnholdet ved å lære *om* samisk historie. Jeg brukte rundt én tredjedel av undervisningen til kunnskap *om*. Jeg fortalte om samene, begrepene fornorskningsprosess og vannkraftverk, og Alta-saken. Når elevene var ferdig med undervisningen håpet jeg at de hadde ny og mer kunnskap og at den i seg selv ville føre til empati, som igjen ville føre til personlig transformering og sosial endring. Selvfølgelig var det to resterende deler av undervisningen som var filmen og diskusjonen, men jeg har inntrykk av at Frost 2 virket på

elevene mer i form av kunnskap om samene og/eller samisk historie. Diskusjonen på slutten av opplegget var et forsøk på å utfordre elevene på å reflektere rundt eget privilegium. I ettertid ser jeg at det her kunne vært stilt noen flere spørsmål som gjorde at de hadde reflektert mer rundt at en sak som demningen i Alta ikke ville vært et problem eller påkjenning for dem på den måten det var for samene. I etterkant av undervisningsgjennomgangen er det klart at mitt undervisningsopplegg, og tidligere undervisning, er preget av anti-diskriminerende undervisning i seg selv, men at det som nådde frem til elevene i stor grad var Kumashiro's to første tilnærminger som er undervisning om og for den Andre. Tredje og fjerde tilnærming handler mer om selvrefleksjon og endring, og hvordan man kan oppnå dette. Et forslag til hvordan kunnskap ikke skal stoppe ved innhold, men kunne bli til empati og personlig handling først og fremst, er å fokusere i større grad på de to siste tilnærmingene.

Anti-diskriminerende undervisning som er kritisk til privilegering og andregjøring har vært et gjennomgående tema i denne analysen. Tilnærmingen bygger på bevissthets-dannelse: at man gjennom kunnskap, forståelse og kritikk skal elevene forstå de posisjonelle dynamikkene i samfunnet og kunne utfordre disse (Kumashiro, 2000, s. 37). Kunnskapsaspektet har elevene på plass, det viste seg allerede i oppstarten når vi snakket om hva elevene hadde skrevet på tankekartene sine. De tok opp mye som jeg var forberedt på å avklare. Blant annet hvem samene er, hvor de bor og lignende. Kunnskapsmålene på læreplanen viser også til at dette målet skal være på plass etter 4. tinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Allikevel er kunnskapen konseptualiserende og blir et forsøk på å fylle et hull, fremfor å lære. Dermed trenger vi også forståelsen og kritikken. Forståelsen har plass i skolen i dag, men den kommer til uttrykk gjennom et smalt nåløye. Selv om deltakerne i dette prosjektet viste forståelse i form av at de følte empati ovenfor samene, spesielt så de på Alta-saken som urettferdig behandling av samene, var det ikke et arbeid som gjorde at de ble utfordret på å sette seg selv samenes posisjon. Frost 2 var mer en film som bidro til at de forsto urettferdigheten, ved å ha sympati med samene, men ikke gjennom at de kjente seg igjen. Forståelsen kan kobles på kritikken, som er noe jeg ikke gikk grundig inn på i denne forskningen.

Ut ifra diskusjonene over vil jeg påstå at videre praksis må fokusere i større grad på å rette kritikk mot prosesser som bidrar til andregjøring. Her må underviser inkludere elevenes egen

påvirkning i slike prosesser. Et forslag til hvordan jeg kunne tilrettelagt mer for dette, er at jeg kunne utfordret elevene på deres påvirkning av andregjøring ved å bruke pronomenene de/dem og vi/oss. Rundt deres privilegium kunne jeg forklart hvordan de, som en del av majoritetsbefolkningen, ikke ville blitt utsatt for noe lignende. Eventuelt kunne man gjennomført et rollespill, for eksempel «La elva leve» som er utviklet i samarbeid med Alta museum og *Den kulturelle skolesekken* som beskrives i Johanson og Pedersen (2019, s. 79). Rollespillet skal skildre arbeidet demonstrantene gjorde for å stoppe utbyggingen, og hvordan Stortinget ikke lot det endre deres bestemmelse. I rollespillet får elevene utdelt ulike roller som anleggsarbeidere, politi og statsminister (Johanson & Pedersen, 2019, s. 79). På denne måten kunne elevene ha fått større forståelse for sin rolle som en del av majoritetsbefolkningen, samtidig som de hadde følt i større grad hvordan det var for samene.

Kumashiro nevner i sin fjerde konseptualisering av anti-diskriminerende undervisning «Education that Changes Students and Society» at man lærer og avlærer holdninger. Gjennom læring og avlæring kan elevene møte på kriser, da spesielt avlæring kan virke oppskakende. Kumashiro mener at lærere må skape trygge rom for elevene å jobbe seg gjennom krisene. Gjennom læring og avlæring kan elevene utvikle en selv-refleksivitet og løfte elevene til et høyere intellektuelt og emosjonelt nivå (Kumashiro, 2000, s. 44-45). Dette samsvarer med ubehagets pedagogikk ved å ta opp forstyrrende kunnskap som kan endre elevenes bilde på og tanker om omverdenen. Slike muligheter for avlæring og læring, eller kriser, kan i mitt opplegg ha kommet gjennom elevenes initiativ til å snakke om rasisme og fremmedfrykt. Selv om det var utenfor mitt planlagte undervisningsopplegg, vurderte jeg at det kunne bidra til større innsikt for elevene å bruke tid på å høre deres innspill, og svare på eventuelle spørsmål de kom med. Det gjelder også i intervju situasjonen hvor en elev definerte samene som en fortidig folkegruppe. Disse valgene er tatt for å utfordre meg selv og elevene på å kjenne på ubehag, og utfordre dem til å tenke kritisk og reflektere over egne utsagn.

For å skape endring i undervisningspraksisene holder det ikke å introdusere mer kunnskap, men man må introdusere ny, og forstyrrende kunnskap. Forstyrrende kunnskap kan komme gjennom å gjøre elevene bevisst på sin påvirkning i andregjøring og ved å utfordre dem på å lære ved å gå igjennom kriser. Dog er det ikke alltid lærere har forutsetningene til å tilrettelegge for at elevene skal kunne reflektere over egen påvirkning og oppleve kriser.

Eksempelvis hender det at lærere ikke kan skape et trygt rom for elevene å oppleve kriser, på grunn av manglende kompetanse på området, eller lite kjennskap til elevgruppen. Jeg kjente på at det var vanskelig å planlegge og utsette elevene for kriser uten å ha en relasjon til dem. Det kan også være vanskelig å utsette elever for ubehag og mulige kriser, når slike ting er uforutsigbare. Undervisningen og lærerens struktur er i stor grad bundet av forutsigbarhet gjennom at man skal følge læreplanene, og forskjellige skoler kan ha ulike tilnærminger og tolkninger av hvordan læreplanen skal anvendes til undervisningspraksiser. I neste underkapittel skal jeg se på implikasjoner for hvordan man kan anvende læreplanen for at den kan bidra til sosial endring.

5.1.1 Implikasjoner for læreplanene

Et steg for å få med seg alle komponentene ved anti-diskriminerende undervisning er ved å sette sammen kompetansemål, for å bidra til at undervisningen kan få mer plass. I samfunnsfagets læreplan etter 7. trinn er det kun et av kompetansemålene som handler om samene og de nasjonale minoritetene som sier «[U]tforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Selv om læreplanen bruker begrepet «utforske» om historien til samene og de nasjonale minoritetene, er målet å ha kunnskap om deres historie. Det samme gjelder å kunne presentere rettighetene deres, som man kan argumentere for at ikke nødvendigvis trenger å inneholde læring om rettighetene, men at elevene kan pugge og svare på konkrete spørsmål om hvilke rettigheter samene og de nasjonale minoritetene har i dagens Norge. Dette kompetansemålet i seg selv legger ikke opp til kunnskap som utfordrer fordommer og diskriminering, men det kan settes sammen med målet om å motarbeide fordommer og diskriminering.

Målet som skal forebygge fordommer og diskriminering, sier at elevene skal kunne «[D]røfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Kompetansemålet legger opp til at elevene skal jobbe med å motarbeide diskriminering, og gjennom dette kan man legge opp undervisning som utfordrer elevene til å innse eget privilegium og påvirkning til andregjøring. Gjennom dette kan elevene myndiggjøres til å

utfordre undertrykkelse i samfunnet. Fallgruven er at det ikke nødvendigvis legger opp til en diskusjon rundt fordommer og diskriminering av samene og nasjonale minoriteter, da undervisning som forsøker å forebygge radikaliserings og vold rettes mot den Andre, som ofte i europeisk sammenheng er muslimer (Eriksen, 2021, s. 22).

Vi trenger begge kompetansemålene, fordi de har to bidrar til ulike mål for undervisningen. Andreassen og Olsen sier at undervisningen om urfolk og minoriteter har en kunnskapsside og en holdningsside. Kunnskapen skal gi elevene innføring i den Andres historie og kultur, mens holdningssiden skal lære oss hvordan vi møter ytringer om minoriteten (Andreassen & Olsen, 2020, s. 159). De to kunnskapsmålene har to ulike funksjoner, og burde derfor ikke skilles. Slik at man kan oppnå en bedre kompetanse om den Andre. For at begge disse kompetansemålene skal virke opp mot selvrefleksivitet og sosial rettferdighet må man se et større bilde av læreplanen. Man må se kompetansemålene som et nettverk som kan kobles sammen på ulike vis. Kumashiro skriver at hans fire tilnærminger til anti-diskriminerende undervisning fungerer best når de settes sammen til å forme en felles tilnærming (Kumashiro, 2000, s. 47). Slik får man med seg alle aspektene, fra å ivareta den Andres undervisning, til kunnskap om den Andre, og selvrefleksivitet og sosial endring. Ved å sette sammen kompetansemål kan man få flere timer i samfunnsfaget til å undervise det samme temaet over lengre tid. Å gi temaene mer tid kan være positivt da målet er at elevene skal oppnå en emosjonell dybde og derfor tid for elevene å være i denne prosessen. Tverrfaglig arbeid kan være en måte å muliggjøre denne typen dypere lærerprosesser. En annen mulig løsning ville være om selve samfunnsfaget var større, men det må skje på et høyere plan enn hva læreren selv kan gjøre i sin undervisning. Man kan også rette kritikk til de skarpe, faglige skillene i undervisningen, og hvordan disse begrenser lærerens undervisning, og i forlengelse av dette begrenser elevenes forståelse av temaer som anti-diskriminering.

Det er stort grunnlag for at anti-diskriminerende undervisning kunne vært et prinsipp i den overordnede delen av læreplanen. Noen vil mene at det er innlemmet i opplæringens verdigrunnlag under verdiene menneskeverd og likestilling. Jeg vil argumentere for at disse begrepene ikke er tydelige nok, i den grad at den kan utelukke. Overordnet del nevner ikke begrepet rasisme, og selv om det står at skolen skal fremme verdier som «(...) motvekt mot fordommer og diskriminering» nevnes det ikke at skolen skal jobbe med dette i undervisning

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ved tydeliggjøring i overordnet del om at man må inkludere anti-diskriminerende undervisning, og undervisning som motarbeider rasisme kunne tidsaspektet hatt potensiale til å utvide seg utover enkelte fag og kompetansemål.

I samfunnsfag er det et eget kompetansemål som handler om at elevene skal kunne utvikle forslag for å forebygge fordommer, rasisme og diskriminering. Kompetansemålet er ikke nødvendigvis bare relevant for samfunnsfaget. I KRLE-faget kan det være behov for å snakke om historiens og nåtidens diskriminering av enkelte religiøse grupper. I norsk er det også et kompetansemål etter 7. trinn å lese samiske tekster på norsk og ha deltatt i samtaler om verdiene som kommer til uttrykk. Her er det en direkte mulighet til å snakke om diskriminering av samer i dagens samfunn. I den overordnede delen står det at opplæringens verdier bygger på menneskeverdet, identitet og mangfold, kritisk tenking og etisk bevissthet, og demokrati og medvirkning. Det er også et tverrfaglig tema som heter «Demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Basert på at kompetansemålene i flere fag som kan kobles til anti-diskriminerende undervisning, sammen med opplæringens formål er det forunderlig at det ikke allerede er en del av den overordnede delen av lærerplanen. Dersom rasisme og anti-diskriminerende undervisning hadde vært nedfelt i overordnet del vil det være større grunnlag for å trekke inn temaet i andre faglige sammenhenger enn samfunnsfag. Dette er tett knyttet til Koritzinsky (2020) som mener at alle læreplanmålene i de ulike fagene må forstås i relasjon til overordnet del, og derfor ville man kunne utvidet arenaen for å snakke om rasisme og diskriminering. Samtidig ville ikke lærere kunne unngått temaet fordi det er «ubehagelig», men ville hatt et moralsk ansvar om å snakke om det.

5.2 Ubehagets pedagogikk og emosjonelle rolle i undervisning

I undervisning som tar for seg sensitive og emosjonelle temaer kan det oppstå følelsesladde spenninger i klasserommet. Mange mener at slik undervisning er følelsesladet i den grad at det kan virke som en trussel for undervisningen og eventuell læring, og at man derfor burde unngå følsomme temaer. For eksempel ser man at lærere kvier seg for, eller til og med unngår, undervisning i temaer der de mistenker at det kan bli emosjonelt eller undervisningen kan komme ut av kontroll (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Dog er det viktig å se det fra den andre siden også. Følelser kan handle om at elevene er emosjonelt engasjerte og dermed

vil spenninger rundt sensitive temaer være en viktig mulighet for læring. Dersom slike emosjonelle spenninger skal bidra til læring, krever det at læreren har verktøy for å håndtere disse situasjonene, og mulig ubehag, som dukker opp i undervisningen.

Ubehagets pedagogikk kan implementeres som et element i Kumashiro's tredje og fjerde tilnærming til arbeid med anti-diskriminerende undervisning. Ubehagets pedagogikk søker å engasjere elever og lærere gjennom å arbeide med temaer som adresserer forskjeller og utfordrer deres komfortsoner (Røthing, 2019, s. 44). Røthing skriver at det kan være et viktig verktøy i arbeidet med anti-diskriminerende undervisning som hjelper oss å ikke unngå ubehagelige og ambivalente temaer. Ubehaget kan være et hjelpemiddel for elever og lærere å innse og konfrontere eget privilegium, samt kan det vekke følelser i elevene. Kontroversielle temaer vil til en viss grad alltid være følelsesladet. Følelser er en viktig del av vår motivasjon for å utføre politiske handlinger, og derfor også viktig for elevers motivasjon og engasjement i medborgerskapsundervisning (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 14). Det er argumentert for at ubehag, og dermed emosjoner, er nødvendig og uunnværlig dersom den anti-diskriminerende undervisningen skal ta opp sensitive temaer og skape endring i samfunnet (Røthing, 2019, s. 45).

Situasjonen i klasserommet hvor elevene tar opp rasisme og fremmedfrykt kan forstås som «hot moments». Hot moments dreier seg ofte om mikroagresjon, noe som ikke er tilfellet i denne undervisningen. Jeg har valgt å kalle det et hot moment på grunn av at kommentaren oppsto ut ifra en emosjonell spenning i samtalen, og utløste en refleksjon og en ny vei for samtalen. Som Røthing påpeker kan hot moments på en side virke forstyrrende for læring, men på en annen side kan det være en ressurs for læring (Røthing, 2019, s. 47).

Utdanningsinstitusjonene reproducerer sosial ulikhet i samfunnet, heller enn å utfordre de institusjonaliserte normene (Gressgård & Harlap, 2014, s. 31). For å oppnå dette kan man bruke hot moments som ressurs i undervisning til å snakke om de gitte normene, som skolen reproducerer, uten å være kritisk. I min forskning ble elevene bevisst på at samene har og opplever rasisme som de kjenner igjen fra amerikansk slavehistorie, og at den norske majoritetsbefolkningen har spilt en betydelig rolle i diskrimineringen. Denne problematikken ikke noe jeg eller elevene kunne forutsatt, og «rasisme» var ikke et begrep jeg var forberedt på å møte, selv om jeg burde vært forberedt på det. Situasjonen overrasket meg positivt, da

elevene viste selvrefleksjon og mot ved å snakke om temaet uten at undervisningen la opp til det. Undervisningsopplegget ble planlagt og preget av en anti-diskriminerende tilnærming som både handler om at elevene skal kunne gjenkjenne diskriminering, og i forlengelse av undervisningen kunne utfordre undertrykkelse. Dermed blir rasisme et underliggende tema selv om det ikke nevnes eksplisitt. Elevene klarte å se at rasisme lå under overflaten av diskusjonen, og var modige nok til å sette ord på det. Det er et tegn på at elevene kanskje er mer modige, og har mer rom for ubehag enn vi som lærere tørr å utfordre dem på.

Selv om jeg ble positivt overrasket over at elevene identifiserte diskrimineringen og reflekterte rundt temaet, var det også til en viss grad ubehagelig for meg. For det første hadde jeg ikke selv lagt opp til en rasismediskusjon, eller elementer som spesifikt nevner rasisme ovenfor samefolket og fremmedfrykt som kong Runeard i Frost 2 føler for tundrafolket. I tillegg til at det kom brått på, er jeg en lærerstudent som plasserer meg i majoritetsbefolkningen, da jeg ikke har samisk bakgrunn. Det gjorde det ukomfortabelt for meg å skulle fortelle elevene hva samene har opplevd av diskriminering og opplever i dag, siden jeg ikke har opplevd det og ikke vet hvordan det føles å være i en sådan posisjon. I situasjonen var jeg bevisst mitt privilegium, ansvar og påvirkning i andregjøring og forebygging av andregjøring, på samme måte som jeg ønsket at elevene skulle bli gjennom undervisningen.

Eksempelet om hvor en elev hadde en oppfatning om samene som fortidige på side 42-43, er et hot moment. I utdraget kommer det frem at jeg velger å ta tak i situasjonen, ved å respondere, men at både jeg og eleven ble mer påvirket av ubehaget i situasjonen desto mer som blir sagt. For det første har jeg ikke ordbruken på plass til å snakke om menneskers tidlige utvikling, så jeg spør eleven om han sammenligner samene med «neandertalere». For det andre ønsker jeg ikke å arrestere eleven for hens refleksjoner, samtidig som jeg ønsker å korrigere hens oppfatning av samer som fortidige. Jeg prøver å konfrontere ubehaget, og bruke ubehaget som en ressurs for å utfordre min evne til å forklare, samtidig som jeg ønsker å bruke det som en mulighet for at eleven skal kunne lære at samene ikke er fortidige. Dog kan man argumentere for at i denne situasjonen lærte ikke eleven noe, men heller ble preget av situasjonens ubehagelige karakter og dette forstyrret muligheten for læring.

I mitt undervisningsopplegg viste elevene at selv om jeg som underviser ikke legger opp til selvrefleksjon, kommer de til å reflektere på egenhånd. Det virker som elevene har mer rom for ubehag enn det jeg som lærer hadde, og kanskje er dette tilfellet for flere klasser. Kanskje må vi som lærere tørre å utfordre de på ubehaget det kan innebære å snakke om disse temaene, og forlenge det til å gjelde refleksjon over egen involvering i andregjøring og diskriminering. Gjennom læring og avlæring, kan elevene bygge opp en kunnskap og et mot som gjør de klare for å utfordre diskriminering og undertrykkelse (Kumashiro, 2000, s. 37). Dette er ikke uten utfordring, da det som tidligere nevnt kan oppstå kriser hos elevene når de lærer og avlærer noe som forstyrrer deres verdensperspektiv. Det er viktig å la elevene oppleve og gjenoppleve disse krisene, og hjelpe de å jobbe seg gjennom dem. Da kan det føre til selv-refleksivitet og individets endring (Kumashiro, 2000, s. 44-45). Hvis vi ser på Freires frigjøringspedagogikk, er det essensielt at i undervisning som omhandler sosial rettferdighet må elevene bevisstgjøres sin posisjon og deltakelse i samfunnets maktstrukturer (Freire, 1999). Vi kan også se på undervisningens manglende tilrettelegging for å snakke om kontroversielle temaer som kan skape emosjonelt engasjement. Allikevel er det noe ved undervisningen som får elevene til å ta opp sensitive temaer på egenhånd, så noe ved undervisningen om Alta-saken har vekket en emosjonell reaksjon, og skapt engasjement hos elevene. Igjen så kan man si at dersom undervisningen hadde lagt opp til å snakke om rasisme og diskriminering av samene, ville flere av elevene kunne kjent på emosjonelt engasjement.

5.3 Læringsprosesser som usikre/»risikable»/uforutsigbare

Undervisningen er i stor grad styrt av lærerplanens kompetansemål. Denne fastsatte strukturen kan hindre undervisningens naturlige uforutsigbarhet og spontanitet. Biesta (2014) kritiserer en økende tendens til målstyring og mener at læring må forstås som en åpen prosess som slik sett alltid innebærer en risiko. Risikoen, eller den åpne prosessen, er viktig å bevare for å skape en arena hvor elevene kan lære utenfor den begrensede rammen for læring som utdannere tilrettelegger for dem. Slik kan de utforske og reflektere over egne tanker og holdninger.

Biesta mener at pedagogikk bygger på kommunikasjon. Dewey definerer kommunikasjon som en åpen prosess som er «meningsstyrt og meningsgenererende» (Biesta, 2014, s. 50). Han har også koblet kommunikasjon sammen med utdanning. Biesta mener at utdanning er basert på

overføring som skjer gjennom kommunikasjon. Da mener han ikke direkte kunnskapsoverføring, men gjennom en prosess hvor man deler felles erfaringer som blir til felles eie – en kommunikasjon som sikrer deltakelse og forståelse (Biesta, 2014, s. 51). Kommunikasjonen, og dermed utdanningen, skapes gjennom å ha et sosialt miljø hvor «ens egne aktiviteter er forbundet med andre» (Biesta, 2014, s. 52). Er det slik at mening bare skapes gjennom sosial praksis, må utdanningen i skolen representere praksisen. I mitt opplegg er det et forslag til en historiserende praksis, ved å inkludere Frost 2 som et element som settes inn i den historiske sammenhengen. En utdanningsprosess krever deltakelse fra pedagog og deltaker.

Dewey beskriver at det er kun reell interesse hvis alle har kunnskap om målet og «alle [er] interesserte i det» (i Biesta, 2014, s. 51). Dette innebærer en risiko om at målet man setter seg for undervisningen (i utdanningen) ikke oppnås (Biesta, 2014, s. 47). Som utdanner kan man aldri vite om elevene lærer det vi ønsker at de skal lære. Vi kan heller ikke vite hvordan de påvirkes i etterkant av undervisningen (Kumashiro, 2000, s. 38). Selv om jeg ved min undervisning ønsket å bidra til læring og bevissthet, kan jeg ikke være sikker på at elevene har lært og oppnådd større bevissthet rundt disse temaene. Jeg opplevde at de elevenes som engasjerte seg i undervisningen hadde større utbytte av den, enn de som ikke gjorde det. I klasse A gjaldt dette elevene som ble engasjert i temaet rundt rasisme og tok del i dialogen om diskriminering av samene. I klasse B utspilte engasjementet til elevenes seg i grunnen bakgrunnen for samenes nasjonaldag har falt på akkurat 6. februar. I begge klassene var det en liten gruppe som engasjerte seg i disse temaene, og som deltok med muntlig aktivitet. Elevenes engasjement kan igjen kobles til deres emosjonelle opplevelse av temaene. De som har opplevd emosjoner i møte med de forskjellige temaene i undervisningen vil naturligvis engasjere seg i større grad. For å rette kritikk mot min egen grad av påvirkning av emosjoner, og dermed også engasjement, kunne jeg i klasse A for eksempel ledet diskusjonen om rasisme og diskriminering frem til dagens Norge, og fortalt om hvordan diskriminering mot samer utspiller seg i dagens samfunn.

Det største gapet mellom hva jeg ønsket å gjøre og det som faktisk skjedde er at jeg fikk en følelse at jeg ikke nådde målet om bevissthet og læring i den graden jeg så for meg. Som utdanner kan jeg føle at jeg har, eller ønsker en kontroll over det elevene forstår. «(...)

[U]tdannere er trent til å avgrense hva de ønsker at elevene skal forstå, planlegge en undervisning for å få dem dit, også vurdere hvorvidt de faktisk kom til denne forståelsen» (Kumashiro, 2000, s. 39, min oversettelse). Jeg fulgte denne typiske utdanner tanken hvor jeg startet med et mål, utarbeidet en undervisningsplan, og vurderte i etterkant om elevene nådde dette målet. Da jeg planla undervisningen ønsket jeg at elevene skulle oppnå en empati for samene gjennom kunnskap om Alta-saken og høre Tundrafolket i Frost 2 beskrive urettferdigheten ved saken. Det kan ha begrenset elevens forståelse av saken, og dermed deres læring og bevissthet. Slik som empatidiskursen (side 46-49) viser kan det bidra til at elevene ikke nødvendigvis forstår temaet i sin helhet, men at de lærer måter å snakke om det på. Målet burde ikke være å gi elevene en måte de skal tenke på temaet, men heller hjelpe de til å tenke annerledes (Kumashiro, 2000, s. 45). Gjennom å lære elever og se forbi det læreren lærer bort, og lærere å se forbi hva elevene lærer, kan man se på hva utdanningen inneholder. Når elevene da engasjeres i arbeid med kritisk teori kan de peke på hva utdanningen utelukker og overser (Kumashiro, 2000, s. 39).

Man kan argumentere for at elevene i min forskning ikke har fått tilstrekkelig mulighet til å delta i utformingen av undervisningsopplegget og læringsprosessen. Min forskning har vært en kort inngripen i praksisfeltet, og temaet krever en prosess over lengre tid. Det henger ikke bare sammen med min korte inngripen, men også at anti-diskriminerende undervisning ofte reduseres til et par undervisningstimer i året, og målet i disse timene er å fylle et kunnskapshull fremfor å endre elevenes tanker, og slik sett blir stående på undervisning *om* den Andre. Hvis elevene hadde blitt invitert til å delta i en langvarig prosess kunne man strukket seg utover «om» kunnskapen, og hjulpet dem til et høyere emosjonelt og intellektuelt nivå. Samtidig kan man ikke styre læringsprosesser, uansett hvor lange eller korte de er. Når vi anerkjenner at vi ikke kan styre læringsprosesser hos elevene, blir lærerens rolle å ha fokus på reflektert praksis. Hvordan rammer vi inn elevenes samtaler? Hvilke begreper tilbyr vi dem for å forstå? Hvordan møter vi «hot moments» eller elevers upassende eller ubehagelige kommentarer og spørsmål? Spesielt når det kommer til undervisning om den Andre må vi spørre oss selv hvilke kategorier vi bruker og hvilke perspektiver og ståsteder vi løfter frem for elevene. Vi må tenke over hvilken sannhet vi presenterer til elevene (Andreassen & Olsen, 2020, s. 163).

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg utforsket problemstillingen «På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet?». Jeg har også sett på hvordan elever forstår urfolksbegrepet og i hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiver i arbeid med Frost 2. I dette kapitlet skal jeg oppsummere hva jeg har funnet ut av, og komme med implikasjoner for videre forskning og praksiser.

6.1 «På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet?»

Gjennom en kritisk diskursanalyse av samtaler og læringsprosesser i klasserommet, har jeg prøvd å svare på «På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet?». Gjennom arbeidet har jeg vist at det er mulig å bruke Frost 2 i undervisningen, men at det krever et gjennomtenkt for- og etterarbeid. Elevene ga inntrykk for at filmen alene ikke bidrar til den største porsjonen av læringsutbytte deres, og flere pekte på at de fikk mer utbytte av å se NRK-videoen «Den stille kampen: 6. Makt og avmakt». Det jeg opplever at filmen bidrar til, er en diskusjon rundt likheter mellom filmens historie og den virkelige historien. Gjennom diskusjonsspørsmålene på slutten av undervisningen, og i intervjuet, opplevde jeg at elevene fikk mulighet til å reflektere over bevissthet og læring. Ut ifra det de uttrykker har de gjennom arbeid med Frost 2 fått større innsikt i samenes vei til rettigheter og hvordan de opplevde Alta-saken. Hvorvidt elevene følte at de ble bevisste rundt urfolksperspektivet gjennom dette bildet, kommer ikke til uttrykk i stor grad. Jeg tror at situasjonene elevene skapte selv rundt å snakke om rasisme og om hvordan samene har blitt behandlet av majoritetssamfunnet, og fortsatt opplever fremmedfrykt, i større grad har bidratt til bevissthet rundt urfolksperspektivet enn det undervisningen har lagt opp til.

6.1.1 Hvordan forstår elever på mellomtrinnet urfolksbegrepet?

Jeg har undersøkt forskningsspørsmålet «Hvordan forstår elever på mellomtrinnet urfolksbegrepet?». Gjennom samtaler og undervisning oppfatter jeg at elevenes tidligere undervisning om samer og urfolk er preget av en konseptualisering av de to begrepene.

Under urfolk er det tydelig at elevene har fått en definisjon om at urfolket «kom hit først». I den norske konteksten med samer er ikke dette overførbart, da det ikke kan spores hvem som var her først. Det vi vet, og som vi burde fortelle elevene er at tidligere har samer, nordmenn og kvener levd sammen, hatt samme slekt og familie, og respektert hverandre. Elevene trenger en begrepsavklaring av urfolk som kan overføres til kontekster som ikke handler om hvem som var til stede på et område først. For å oppnå dette kan man argumentere for at skolen må finne en balanse mellom fokus på begrepslæring og hvor begrepsdefinisjonene begrenser forståelsen og mulighet for læring.

6.1.2 I hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiv gjennom arbeid med Frost 2?

Det andre forskningsspørsmålet jeg har tatt for meg i denne oppgaven er «I hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiv gjennom arbeid med Frost 2?». Ut ifra elevenes utsagn om opplevd nærhet og innlevelse i intervjuer virker det som at arbeidet har gitt de en empati for samene. I diskusjonen identifiserer jeg en diskurs om fokuset på at elevene skal føle empati overfor samene, diskursen er også til stede i mitt opplegg gjennom Frost 2. Filmen fremstiller byggingen av Alta-demningen på en måte som viser at det var en urettferdig behandling av urfolket, slik som i virkeligheten. Graden av innlevelse elevene har følt på, vil jeg påpeke at kan ha vært påvirket av deres deltakelse og dermed engasjement i undervisningen. I situasjonene hvor elevene har engasjert seg i samtaler og diskusjoner rundt urettferdig behandling av samene og om demningen i Alta-elva burde rives, opplever jeg at de elevene som er muntlig engasjert har lært mer om samenes perspektiv i historien, og derfor kan ha følt større grad av innlevelse og nærhet.

6.1.3 Implikasjoner for fremtidig praksis og forskning

Det er lite forskning på samisk og urfolkstematikk i undervisningen, og særlig knyttet til konkrete undervisningspraksiser. Min forskning viser viktigheten av å forstå hva som foregår i konkrete praksiser, og hvordan kompetansemålene og overordnet del brukes for å trekke frem samiske perspektiver i konkrete undervisningspraksiser i dag. Vi trenger mer forskning som er nærliggende de eksisterende undervisningspraksisene, som ser på hvordan undervisning om samiske og urfolksperspektiver er i skolen i dag. Vi må se på muligheter for

hvordan vi kan forbedre undervisningen for å bygge på opplæringens verdigrunnlag som sier at urfolksperspektivet skal være en del av demokratiopplæringen.

Diskusjonen jeg har foretatt i oppgaven, impliserer at det er et behov for større grad av indigenisering i undervisningspraksiser omkring samisk kultur og historie. Samiske temaer må i større grad løftes frem gjennom samiske perspektiver. I læreplanen, lærebøker og ressurser som skolene tar i bruk er det tydelig at det er majoriteten som får definere hva som er viktig og hvordan det skal presenteres for elevene. Vi må også inkludere samiske perspektiver dersom elevene skal kunne diskutere det interne mangfoldet i samisk kultur. Frost 2 var et bidrag til å fremme samiske perspektiver i klasserommet, men allikevel tar den for seg den nordsamiske kulturen og kan bidra til essensialiseringen av samisk kultur ved at den kan forsterke en forestilling om nordsamisk kultur som «den ene» samiske kulturen.

Dersom elevene skal kunne anerkjenne og diskutere interne forskjeller i samisk kultur, vil det være nødvendig å ha en kritisk bevissthet omkring det store fokuset på konseptualiseringen av urfolk og samer. Konseptualiseringsdiskursen gjør samisk kultur til et begrep med en tydelig ramme for hvordan det skal defineres. Dersom vi gjør dette, kan det konstruerte bildet av norsk og samisk kultur som forskjellige også rives ned og åpne for å se kulturelle likheter så vel som ulikheter. Her kan «urfolksrelatert sammenblanding» være et didaktisk hjelpeverktøy i undervisning med urfolk og ikke-urfolk (Donald i Olsen og Andreassen, 2020, s. 146). En undervisningsstrategi i denne sammenheng er å finne lokalhistorier og knytte det opp til et større bilde, for eksempel er Alta-saken både en historie for samene, men også for det politiske Norge da det skapte demonstrasjoner og sultestreiker, både i Alta og Oslo. Et resultat av å bryte ned ideen om et kulturelt skille ved blant annet å unngå konseptualisering, kan være at man får frem de interne forskjellene i samisk kultur i større grad, og åpner opp for det uendelige mangfoldet som befinner seg i samisk kultur, slik som i alle kulturer.

Litteratur

- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. (2020). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter – utfordringer og muligheter. | B.-O. Andreassen & T. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 141-165). Fagbokforlaget.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V., Biesta, G., & Ahenakew, C. (2015). Between the nation and the globe: education for global mindedness in Finland. *Globalisation, societies and education*, 13(2), 246-259. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.934073>
- Arctic Council. (2020, 23. Januar). Behind the scenes of Frozen 2: How Saami representatives cooperated with Disney. Arctic Council. <https://www.arctic-council.org/news/behind-the-scenes-of-frozen-2-how-saami-representatives-cooperated-with-disney/>
- Berg-Nordlie, M. & Tvedt, K.A. (2019, 5. august). Alta-saken. | *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/Alta-saken>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. Ed.). Gyldendal.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K.G. (2018a). Teaching about the other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal Of Social Science Education*, 17(2), 57-67. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jisse-v17-i2-1697>.
- Eriksen, K.G. (2018b). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. *Nordidactica*, 8(4), 21-42. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19076/17265>
- Eriksen, K.G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe..." – *Interrupting the coloniality of norwegian citizenship education* [Doktorgradsavhandling]. University of South-eastern Norway. USN Open Archive. https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2740482/2021_95_Gregers%20Eriksen.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Eriksen, K.G. (2022). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 7(1), 58-77. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23793406.2020.1812110?needAccess=true>

- Falch, T., & Selle, P. (2018). *Sametinget : institusjonalisering av en ny samepolitikk*. Gyldendal.
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. | Faye, R., Lindhardt, E.M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn*. (s. 179-199). Universitetsforlaget.
- Fjellheim, E. (2020). Through the stories we resist. | Breidlid, A. & Krøvel, R. (Red.), *Indigenous Knowledges and the Sustainable Development Agenda*. (s. 207-226). Routledge.
- Forente Nasjoner. (1965). Rasediskrimineringskonvensjonen. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/099c01568a0e4ecaa8ac606847fd7542/ra-sediskrimineringskonvensjonen.pdf>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg. ed.). Gyldendal.
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *FLEKS (Oslo)*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K.G., Jore, M.K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Gonick, M. (2010). Indigenizing girl power: The Whale Rider, decolonization, and the project of remembering. *Feminist media studies*, 10(3), 305-319.
<https://doi.org/10.1080/14680777.2010.493648>
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Open University Press.
- Gressgård, R. & Harep, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23-33.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.3402/uniped.v37.23779>
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 147-162. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Heum, T. (2015). Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie. *Bedre Skole*(2), 54-58.
https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20%202015.pdf?fbclid=IwAR0H6BRQ7z3A36KkBtr2JliAR4x_xAiWJXOrFa7RydyOsyvBtj5Z_OvUNzo

- Høier, J.B. & Nordberg, H. (2017). *Film som læringsverktøy i samfunnsfagundervisningen: Hvordan oppleves film som læringsverktøy i samfunnsfag for elever og lærere i ungdomstrinnet? – Hvilket læringsutbytte sitter elevene igjen med?* [Masteroppgave]. Norges Arktiske Universitet. <https://hdl.handle.net/10037/11586>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Johanson, L. B. & Pedersen, H. C. (2019). La elva leve»: Alta-saken som rollespill i historieundervisninga. *Nordidactica*, 2, 72-89. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1342403&dswid=-4896>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *70*(1), 25-53. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.3102%2F00346543070001025>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvidal-Røvik, T., & Cordes, A. (2022). Into the unknown [Amas Mu Vuordá]? Listening to Indigenous voices on the meanings of Disney's Frozen 2 [Jikŋon 2]. *Journal of international and intercultural communication*, 15(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/17513057.2020.1849774>
- Lee, J. & Buck, C. (Regissører). (2019). *Frost 2* [Film]. Disney.
- Lile, H. S. (2019). The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic journal of human rights*, 37(2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/18918131.2019.1674007>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Olsen, T. (2020). Samene – Urfolk i Norge. | B.-O. Andreassen & T. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 35-62). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie : om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 6(1), 40-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten*. Cappelen.
- Skei, H. H. (2019, 3. mai). Postkolonialisme. | *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/postkolonialisme>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Stokke, K. (2017). Politics of Citizenship. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 71(4), 193-207.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Strøm, G. (2022, 3. mars). Animasjonsfilm. | *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/animasjonsfilm>
- Strøm, G. & Emilsen, A.-S.S. (2020, 7. desember). Walt Disney. | *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/Walt_Disney
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *The European journal of women's studies*, 21(1), 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Syse, H. (2022). Rasisme og andre uttrykk for gruppefiendtlighet. Hentet 20. mai 2022 fra <https://dembra.no/no/utema/rasisme-antisemittisme-og-annen-gruppefiendtlighet/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=5>
- Syse, H. & Nustad, P. Rasisme og andre uttrykk for gruppefiendtlighet. Hentet 20. mai 2022 fra <https://dembra.no/no/utema/rasisme-antisemittisme-og-annen-gruppefiendtlighet/?fane=om-temaet&trekk=1>
- Sæther, E. B. (2021). Samisk på timeplanen: Hva kjennetegner undervisning om samiske tema i samfunnskunnskap, og hvilke utfordringer opplever lærer knyttet til undervisningen? [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» - Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329.
https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/kb63e2/TN_cdi_idunn_primary_42852970
- Tjora, A. H. (2017a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A.H. (2017b). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk Poliklinikk*, 1, 1-16.
- UNICEF. (17.03.2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?*.
<https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1oglr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJlq.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Samisk i skolen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Westrheim, K. & Hagatun ,K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168-180.
<https://doi.org/https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Øgreid, A.-K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. | Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*, (s. 209-231). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «Frost 2 i undervisning om urfolksperspektiver»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av Frost 2 i undervisning om urfolk kan bidra til læring og forståelse for urfolksperspektiver blant elever på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skriver masteroppgave i lærerutdanningen 5-10. trinn på USN. Formålet med dette prosjektet er å undersøke på hvilke måter bruk av Frost 2 kan bidra til læring og bevissthet rundt urfolksperspektiver i medborgerskapsundervisning. Her ønsker jeg å utføre et undervisningsopplegg i tre klasser på mellomtrinnet hvor vi lærer om Alta-saken, ser Frost 2 og snakker om filmen og saken i grupper og plenum som en oppsummering. I etterkant av undervisningen ønsker jeg å intervju 2-3 grupper med tre elever, for å snakke om undervisningen og hva de har lært.

Problemstillingen jeg tar for meg er «På hvilke måter kan bruk av filmen Frost 2 i undervisningen bidra til læring og bevissthet om urfolksperspektivet hos elever på mellomtrinnet». Forskningsspørsmålene mine er «hvordan forstår elever på mellomtrinnet urfolksbegrepet?» og «i hvilket omfang opplever elevene nærhet og innlevelse i samiske perspektiv gjennom arbeid med filmen Frost 2?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Tina-Maria K. Andersen som student på Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet. Veileder er Kristin Gregers Eriksen, stipendiat på Universitetet i Sør-Øst Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/ditt barn får spørsmål om å delta fordi de er elev på mellomtrinnet. Jeg har vært i kontakt med deres kontaktlærer om å gjennomføre dette prosjektet, og det er læreren til barnet som sender ut dette informasjons- og samtykkeskjemaet for meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal både gjennomføre et undervisningsopplegg og intervjuer. I undervisningen skal elevene lære om Alta-saken, se Frost 2 og gjøre gruppearbeid med medelever etter filmen.

I undervisningen skal jeg være lærer og forsker. Jeg observerer og tar notater underveis, men det blir ikke samlet inn data i form av personopplysninger, og dersom dere ønsker det kan eleven delta i undervisningen uten å delta i intervjuene.

Dersom du (foresatt) og eleven ønsker at eleven skal delta i prosjektet skal jeg gjennomføre gruppeintervju i etterkant av undervisningen med grupper på omtrent tre elever. Her vil elevene få spørsmål rundt hva de synes om opplegget, og noen spørsmål rundt urfolksbegrepet. Under intervjuet blir det gjort lydopptak og notater.

Dersom du som forelder/foresatt ønsker å se intervjuguide ta kontakt. Kontaktopplysninger ligger lenger ned på arket.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger at barnet kan delta, kan både foresatte og barnet 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. Dette vil ikke påvirke deres forhold til kontaktlæreren eller skolen.

Dette prosjektet inngår ikke i den ordinære undervisningen, og vil gå over fire samfunnsfagstimer. Intervjuene vil foregå etter undervisningsopplegget er gjennomført.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og veilederen min som kommer til å se og behandle lydopptakene og notatene fra opplegget. Disse filene legges på en minnepenn som kun jeg har tilgang til. Navn på elever og skole vil byttes ut med pseudonymer og vil derfor ikke skrives ned noe sted, men kan hende at det kommer med i lydopptakene. Andre identifiserbare faktorer vil anonymiseres i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Da slettes dataene samlet inn – både notater og lydopptak.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- USN ved student Tina-Maria K. Andersen på e-post tinamariakrantz@hotmail.com v. veileder Kristin Gregers Eriksen
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på e-post personvernombud@usn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristin Gregers Eriksen
(Veileder)

Tina-Maria Andersen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Frost 2 i undervisning om urfolksperspektiver» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i undervisningsopplegget om Alta-saken med Frost 2
- at mitt barn deltar i intervju i etterkant av undervisningsopplegget, hvor det blir gjort lydopptak

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foreldre/foresatt, dato)

(Signert av prosjektdeltaker/elev, dato)

Vedlegg 2

Student: Tina-Maria Andersen		Dato:
Elevgruppe: 6. trinn	Tid: 3-4 skoletimer	Fag: Samfunnsfag
Rammefaktorer: (læremidler, romforhold, organisering av dagen, faglig progresjon, skolens tradisjon) <ul style="list-style-type: none">• Frost 2, elevene har tilgang på nett		
Læreplanmål som skal dekkes: Kompetansemål etter 7. årstrinn <ul style="list-style-type: none">• Utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag• Utforske ulike sider ved mangfald i Noreg og reflektere over menneska sine behov for å vere seg sjølv og for å høyre til i fellesskap• Reflektere over kvifor konflikhtar oppstår, og drøfte korleis den enkelte og samfunn kan handtere konflikhtar		
Elevforutsetninger (<i>hvem</i>): (motivasjon, kunnskaper, holdninger, ferdigheter) De har inngående kunnskap om urfolk.		
Innhold (<i>hva</i>): (plan for timen med faglig innhold) <ul style="list-style-type: none">• Se «Makt og avmakt» 6-12• Utforske Altasaken• Se Frost 2<ul style="list-style-type: none">○ Reflektere og diskutere over Altasaken i Frost – kunne den hatt et annet utfall i Frost og i Norge? Hvordan kunne man forhindre at demningen ble bygget i første omgang?• Snakke om filmen i grupper		

Mål for økten: (*hvorfor*): (formål og hensikten med undervisningen, hvorfor skal elevene lære dette?)

- Å få kunnskap om og respektere andre kulturer

Arbeidsmåter (*hvordan*): (MAKVIS)

Oppstart

- Into til Alta-saken
 - Lage tankekart selv: Hva kan vi om samene/urfolk
 - Hvor ligger Alta?
 - Hva er et vannkraftverk/demning, fornuftsprosessen, årstall
- Vi ser «Makt og avmakt»
- Hva så vi?

Hoveddel

- Søk opp Alta saken
 - Hva handler Alta-saken om? Skriv 1 fakta setninger.
 - Hvem ønsket å bygge vannkraftverket? Hvorfor ville de bygge vannkraftverket?
 - Hvem var mot? Hvilke argumenter brukte de?
 - Vi svarer på spørsmålene i plenum (Spørre lærere om noe spess hjelper for deres elever – svare på de med sidemannen etc.)
- Kjapp intro til Frost 2
 - Hva ser vi etter?
- Vi ser Frost 2 med norsk tale og samiske undertekster, elevene svarer på spørsmål underveis:
 - Hvorfor rømmer folket i Arendelle til fjellet?
 - Hva heter folket som bor i skogen i tåka?
 - Hvordan lever folket i skogen?
 - Hvorfor ble det bygget en demning?
- Vi går kjapt igjennom spørsmålene med sidepartner, dermed plenum

Avslutning

- Samtale om filmen i grupper
 - Noen likheter mellom det som ble sagt i «Makt og Avmakt» og Frost 2?
 - Hvordan kunne stoppet byggingen av demningen?
 - Hvordan tror dere samene/tundrafolket følte det når det ble satt opp en demning uten deres tillatelse, på deres område? (Hva hadde dere følt)
- Nytt tankekart om samene

Finne en måte å få ned skriftlig på, pedagogiske soler, punkter, eller lignende.

	Muntlig	Lese	Skrive	IKT	Regne
	X	X	X		

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Hva synes du om undervisningsopplegget?
2. Hvis du skulle gitt det et terningkast fra 1-6 hva ville du gitt? Kan du begrunne det?
3. Var det noe du synes var spennende, eller ikke så spennende?
4. Lærte du noe nytt, som du ikke visste fra før? Forklar.
5. Hva synes du om å bruke film til å lære?
6. Hadde du hørt om urfolk fra før? Hva har du lært om samene som urfolk?
7. Hvis du skulle forklart en elev i 1. klasse hva urfolk er, hvordan ville du forklart det?
8. Hva hvis du skulle forklart hvem samene er, hvordan hadde du gjort det?
9. Vet dere hva læreplanen er?
10. Vet dere hva demokratiet er?
11. Hvorfor tror du at læreplanen sier at det er viktig for demokratiet at alle elever lærer om urfolk?