

‘Samisk religion’ i skolen

En kvalitativ analyse av et utvalg lærere sin religionsundervisning om ‘samisk religion’



RELV350

VÅR 2024

Susanne Solsvik Vågane

Masteroppgave i religionsvitenskap
Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

© Susanne Solsvik Vågane

2024

Masteroppgave i religionsvitenskap

Universitetet i Bergen

ABSTRACT

In August 2020, a new curriculum was introduced in Kristendom, religion, livssyn og etikk¹ (KRLE), and Religion og etikk². It was a renewal of Læreplanverket for Kunnskapsløftet³, which resulted in numerous alterations. One of the changes was the explicit acknowledgment of Sámi peoples as indigenous peoples. Another alteration was that every Norwegian student is now supposed to acquire broad knowledge about Sámi peoples, which includes history, culture, society, and legal rights. The purpose of this study is to gain insight into how teachers experience teaching about ‘Sámi religion’, and some of the challenges that may occur in the classroom.

This study examines the experiences of eight teachers teaching about ‘Sámi religion’ to secondary and upper-secondary students around the area of Bergen, Norway. The interviews show that they have different interpretations of the competence aims and the more general parts of the curriculum. This results in different teaching practices when it comes to ‘Sámi religion’, with teachers setting aside varying lengths of time for the subject as well as emphasizing different topics within the religion. This diversity in teaching approaches in an educational setting reflects factors such as interests, teacher education, feelings of uncertainty, and differing individual competencies. Furthermore, it becomes clear from the interviews that certain didactic challenges occur in the process, including e.g. essentialism, exoticization, othering, and the authority of knowledge in relation to textbooks.

Keywords: ‘Sámi religion’, Indigenous peoples, RE-education, Curriculum, Didactic Challenges in RE-education, Norwegian School System

¹ Christianity, religion, worldview, and ethics

² Religion and ethics

³ The Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training

Forord

Å skrive en oppgave på mer enn 15 sider virket umulig før jeg begynte på masteren. Det har vært mange oppturer med interesse og mestringsfølelse, samt noen nedturer med stress. Det er nettopp min interesse for samiske tema, som har gjort at jeg (utrolig nok) ikke har blitt lei enda. Etter ett år med jevnt arbeid, er jeg omsider stolt over å ha kommet i mål.

Etter fem år på lektorprogrammet ved Universitet i Bergen er jeg klar for lektortittelen. Jeg har lært masse gjennom vikarjobber, langpraksis og lektorstudiet, som har gitt meg lyst til, og i noen tilfeller ikke lyst til, å jobbe som lærer. Det er spesielt didaktikken som har vekket min interesse for religionsfaget, og gitt meg innsikt i de utallige utfordringene religionslærere kan møte på.

Jeg ønsker å takke István Keul for veiledningstimer, tilbakemeldinger og tiltro til prosjektet. Videre vil jeg takke Konsta Ilari Kaikkonen for hjelp til begrepsavklaring og litteraturtips. Jeg ønsker å takke min storesøster Julie for alle timene med korrekturlesing og (gratis) middager i en fattig studenthverdag. Jeg vil også sende en takk til mine fine studievenner som jeg har vært så heldig å bli kjent med; takk for mange sosiale kvelder og fem fine studieår sammen.

Jeg vil også rette en siste takk til de åtte lærerne som svarte ja til å delta i intervjuet. Tusen takk for at dere tok dere tid, masteroppgaven ville ikke eksistert uten dere!

Bergen, mai 2024

Susanne Solsvik Vågane

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2 BEGREPSAVKLARING	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	5
2. BAKGRUNN.....	7
2.1 SAMISK SKOLEHISTORIE I NORGE	7
2.2 FRAVÆR, INKLUDERING OG INDIGENISERING	9
2.2.1 Fravær i læreplanen.....	10
2.2.2 Inkludering i læreplanen.....	10
2.2.3 Indigenisering i læreplanen.....	11
2.3 ILO-KONVENSJON NR. 169 OM URFOLK OG STAMMEFOLK I SELVSTENDIGE STATER	12
2.4 OVERORDNET DEL OG SAMISK INNHOLD I LÆREPLANENE I RELIGIONSFAGENE.....	12
2.4.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.....	13
2.4.2 KRLE	14
2.4.3 Religion og etikk.....	15
2.4.4 Metodefrihet.....	16
3. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNINGSLITTERATUR.....	18
3.1 TEORETISK RAMMEVERK OG PERSPEKTIVER	18
3.1.1 Urfolksperspektiver og indigenisering	18
3.1.2 Innenfra- og utenfraperspektiv.....	20
3.1.3 Essensialistisk religionsundervisning.....	21
3.1.4 Eksotisering og annengjøring.....	22
3.1.5 Holde seg faglig oppdatert	24
3.2 TIDLIGERE FORSKNINGSLITTERATUR	25
3.2.1 Samisk innhold i lærerutdanningen.....	25
3.2.2 Kunnskap om samiske tema i skolen	27
3.2.3 Samisk innhold i lærebøker.....	28
3.2.4 Lærebokens makt.....	30
4. METODE.....	32
4.1 KVALITATIV METODE.....	32
4.1.1 Intervjuguide.....	33
4.2 DATAINNSAMLING OG REKRUTTERING.....	34
4.3 ANALYSE.....	36
4.3.1 Transkribering	36

4.3.2 Analyseprosess og koding.....	37
4.4 STUDIENS TROVERDIGHET.....	38
4.4.1 Forskerrefleksivitet.....	38
4.4.2 Reliabilitet og validitet.....	39
4.4.3 Etske refleksjoner.....	39
4.5 PRESENTASJON AV INTERVJUPERSONER.....	41
5. ANALYSE OG DISKUSJON.....	43
5.1 LÆRERNES TOLKNINGER AV RELIGIONSFAGLIGE LÆREPLANER.....	43
5.1.1 Lærernes tolkninger av kompetansemål.....	44
5.1.2 Lærernes refleksjoner rundt samisk i læreplanen.....	50
5.1.3 Lærernes refleksjoner rundt metodefrihet.....	53
5.2 UNDERVISNING OM SAMISK RELIGION.....	57
5.2.1 Lærernes oppfattelse og refleksjoner rundt sin egen undervisning om samisk religion.....	57
5.2.2 Sentrale tema.....	64
5.3 DIDAKTISKE UTFORDRINGER.....	79
5.3.1 Lærernes innenfra- og utenfraperspektiv.....	79
5.3.2 Essensialistiske tilnæringer i religionsundervisningen.....	82
5.3.3 Eksotisererende utsagn og tendenser til annengjøring.....	86
5.3.4 Lærernes refleksjoner knyttet til lærebokens makt.....	88
5.3.5 Lærernes tilnærming til kravet om å holde seg faglig oppdatert.....	93
6. KONKLUSJON.....	95
6.1 OPPGAVENS HOVEDFUNN.....	95
6.2 GJENNOMGÅENDE FUNN.....	96
6.3 VIDERE FORSKNING.....	98
BIBLIOGRAFI.....	VII
VEDLEGG A: INTERVJUGUIDE.....	XVII
VEDLEGG B: SIKTS MELDESKJEMA.....	XIX
VEDLEGG C: SAMTYKKESKJEMA OG INFORMASJONSSKRIV.....	XX

«Man later jo som om det er viktig, men det er ikke det egentlig.» - Rita

«Det blir fort til at man har bitte litt samisk rundt samenes nasjonaldag, *‘that’s it’*.»

- Liva

«Det er jo en litt sånn stående vits da i norsk skole, ‘ja, nå må jeg huske samene’,
sant.» - Agnete

«De [elevene] er opptatt av det som på en måte er nærmere de. Det er så stor avstand
fra de til de tradisjonene, og til liksom samisk religion og sånne ting.» - Olea

«Skolebøkene sier veldig lite om det, så du må liksom finne kilder andre plasser.»

- Jannike

«Vi [har] knust litt myter med tanke på den nye læreboken.» - Øyvind

«Det [samisk religion] er en ganske alternativ religion, annerledes enn de vi kjenner
mest til.» - Isak

«Ja, så vi pleier jo, for å bryte isen litt, så kler vi oss ut i sånn sameklær, også danser vi
og joiker, neida.» - Oddvar

1. Innledning

Siden andre verdenskrig har samisk innhold jevnlig blitt mer integrert i læreplanene og i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*⁴ i den norske skolen (Somby, 2023). Etter 13 års skolegang, skal elevene ha tilegnet seg kunnskap om mangfoldet i samenes historie, kulturer⁵, samfunnsliv og rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I overordnet del blir samer anerkjent som urfolk; det innebærer at Norge skal legge til rette for at samene skal kunne sikre og utvikle samiske språk, kulturer og samfunnsliv (2017, s. 2). Videre står det at den samiske kulturarven er en del av Norges felles kulturarv, som bygger på arv og tradisjon fra kristne og humanistiske verdier (2017, s. 5).

Samer⁶ har en unik status som urfolk i Norge, og er bosatt i Norge, Sverige, Finland og Russland, med *Sápmi/Sábme/Saepmie*⁷ som felles betegnelse på deres historiske bosetningsområder (Høybråten, et al., 2023, s. 142). Norge har i flere perioder forsøkt å assimilere samene gjennom tvangstiltak. Siden senest 1500-tallet har kolonimakter som Kirken og staten prøvd å tvangskristne den samiske befolkningen, og skape avstand til deres trossystem (Kaikkonen, 2020a, s. 1). Både før, gjennom og etter denne prosessen, viser bevarte kilder til en «samisk religion»⁸. Ifølge Torjer A. Olsen (2020, s. 42) var religionen mangfoldig «med et sett av religiøse praksiser og fortellinger som kunne variere fra sted til sted». Norge gjennomførte også en streng fornorskningpolitikk fra midten av 1800-tallet til minst 1950-tallet, der blant annet samiske språk og kulturer ble undertrykt (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 3). En av konsekvensene var at samiske skolebarn blant annet ble nektet å snakke samisk på skolen eller ved internatskoler (Kaikkonen, 2020b, ss. 23-24).

Høsten 2022 begynte jeg å undersøke mulige temaer til masteroppgaven. Den opprinnelige idéen var å forske på fordommer og diskriminering mot samer i Norge; det ble tilsidesatt av

⁴ *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* er en del av «læreplanverket, og den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Heretter vil den som oftest blir omtalt som «overordnet del».

⁵ Fordi den samiske befolkningen er mangfoldig, vil jeg anvende flertallsbøyningen ‘samiske kulturer’, gjennomgående i teksten.

⁶ Betegnelsen «same» brukes av både samene selv, internasjonalt og av norske myndigheter (Høybråten, et al., s. 142).

⁷ *Sápmi/Sábme/Saepmie* betyr samenes land, som vil si de tradisjonelle samiske bosettingsområdene i de fire nasjonalstatene (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 10, referert i Gjerpe, 2017, s. 158). *Sápmi* er det nordsamiske navnet, *Sábme* er lulesamisk og *Saepmie* sørsamisk (Andreassen & Olsen, 2017, s. 71).

⁸ *Samisk religion* er ikke et uproblematisk begrep. I teksten vil samisk religion bli brukt som et paraplybegrep for religionen før, under og etter den kristne misjoneringen. For å poengtere begrepsproblematikken har jeg valgt å skrive «samisk religion» i anførselstegn der det er sentralt. Se 1.2 for videre diskusjon av begrepsbruk.

behovet for et tydeligere religionsvitenskapelig utgangspunkt. Deretter ønsket jeg å forske på hvordan samisk religion blir fremstilt i lærebøker i religionsfagene, men oppdaget at jeg hadde større interesse for intervju som metode fremfor dokumentanalyse. Jeg har alltid likt emnet religionsdidaktikk, og fant dermed ut at jeg ville ha en didaktisk tilnærming til lærernes erfaringer om undervisningspraksisen knyttet til samisk religion. Noe av grunnen til at jeg valgte dette temaet, var at jeg ønsket å tilegne meg mer kunnskap om det, som en fremtidig religionslærer.

I denne masteroppgaven vil jeg derfor undersøke hvordan et utvalg lærere reflekterer rundt sine erfaringer og perspektiver på samisk religion i religionsfaget, og noen av utfordringene som blir synlige i denne konteksten. Det finnes foreløpig lite, om noe, forskning på dette spesifikke emnet, og det er generelt lite forskning om samiske tema i norsk religionsundervisning (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 5). Problemstillingen er utarbeidet etter jeg så behovet for mer forskning og oppmerksomhet knyttet til samisk religion i norsk skole.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet for denne masteroppgaven er å utforske hvordan «samisk religion» blir undervist i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og Religion og etikk, samt utfordringene knyttet til temaet. Prosjektet er avgrenset til åtte ungdomsskole- og videregående lærere i Bergensområdet. Masteroppgavens problemstilling er som følger: *Hvordan oppfatter lærerne sin egen undervisning om 'samisk religion' i KRLE og Religion og etikk, og hvilke utfordringer blir synlige i møte med temaet?*

Jeg forsøker å besvare problemstillingen gjennom kvalitative intervjuer med lærere som underviser eller har undervist i religionsfaget. For å svare på problemstillingen, har jeg valgt å utforme tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker lærerne KRLE- og Religion og etikk-læreplanene med fokus på 'samisk religion'?
2. Hvordan mener lærerne selv at de underviser om 'samisk religion', og hvilke tema blir vektlagt i religionsundervisningen?
3. Hvilke didaktiske utfordringer blir synlige i undervisningen om 'samisk religion'?

Forskningsspørsmålene har både som hensikt å besvare problemstillingen og gi grunnlag for strukturen i analyse- og diskusjonskapittelet. Det første spørsmålet har som formål å utforske hvorfor lærerne underviser som de gjør, ved å undersøke hvordan de tolker kompetansemål og læreplanene. Det andre forskningsspørsmålet gir et innblikk i hvordan lærerne legger opp undervisningen, hvor lang tid de bruker på det, og hvordan det prioriteres i faget. Dette vil også omfatte en dypere gjennomgang av hvilke tema som blir undervist om, som videre gir kjennskap til kunnskapen elevene kan sitte igjen med. Det tredje forskningsspørsmålet kan gi et mer overordnet blikk, både gjennom utfordringer lærerne eksplisitt nevner og som implisitt kommer frem i intervjuene.

I begynnelsen av prosjektet formulerte jeg tre hypoteser, og de lyder som følger:

1. Samisk religion blir nedprioritert på grunn av fagenes tidsbegrensing (se 5.2.1).
2. Lærere har lite kunnskap om 'samisk religion' (se 5.1-5.3).
3. Lærere synes det er utfordrende å undervise om 'samisk religion' (se 5.1.1 og 5.3).

Jeg vil forsøke å bekrefte og avkrefte hypotesene i forskjellige deler av analyse- og diskusjonskapittelet, samt kort diskutere dem en gang til avslutningsvis. Likevel er det verdt å bemerke at hypotesene er ikke hovedfokuset. Noe av grunnen til at jeg inkluderer dem, er for å bevisstgjøre at disse hypotesene vil spille en rolle i hvordan jeg analyserer lærernes utsagn.

1.2 Begrepsavklaring

I denne delen av oppgaven vil jeg kort gjøre rede for diskusjonen rundt begrepet «samisk religion», samt argumentere for begrepsbruken. Religion i dagens samiske samfunn er preget av mangfold, og man kan derfor omtale det som «samiske religioner»⁹ i flertall (Reaidu, 2024). Noen samer er kristne, noen få tilhører «et samisk sjamanistisk felt», mens andre er agnostikere eller ateister (Fonneland & Olsen, 2015). For noen er det viktig å fremheve samiske elementer i sin tro, men det kan være utfordrende å definere hva dette innebærer (Reaidu, 2024). Det er også en kontinuerlig diskusjon rundt hva man skal kalle religionen samene hadde før «de i større eller mindre grad ble kristne» (Reaidu, 2024). Samisk religion

⁹ Begrunnelsen for å ikke gjøre det i denne teksten er at jeg bruker 'samisk religion' som et paraplybegrep, og ønsker derfor å bruke det i entallsform.

har tidligere blitt kalt eller assosiert med «primitivisme», «animisme»¹⁰, «paganisme»¹¹, «ikke-kristen religion» og «før-kristen religion» (Kaikkonen, 2020b, s. 53). Når det kommer til de to sistnevnte, har jeg istedenfor valgt å bruke «samisk urfolksreligion» i denne konteksten. En av grunnene er for å unngå antydningen om et tidsskille mellom før og etter kristen påvirkning på samiske kulturer (Kaikkonen, 2020a).

I KRLE¹²- og Religion og etikk¹³-læreplanene er ikke «samisk religion» eksplisitt nevnt: «samenes [...] religion- og livssynstradisjoner» og «religion og livssyn [...] med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8, 2019b, s. 5). I forskningslitteraturen blir ulike betegnelser anvendt, slik som «samisk urfolksreligion», «samisk religion og livssyn», «sirkumpolare urfolks religioner», «samisk åndelig tradisjon», «*noaidevuohta*» og «*sámi vuoiŋjalaš árbevierru*»¹⁴. Jeg har valgt å diskutere med utgangspunkt i religionshistorikeren Konsta Ilari Kaikkonen (2020a) sin artikkel, «Sámi indigenous(?) Religion(s)(?)—Some Observations and Suggestions Concerning Term Use». I teksten kritiserer og utforsker han bruken av begreper som benyttes i sammenheng med «samisk religion». Kaikkonen (2020a, s. 9) foreslår bruken av det nordsamiske begrepet «*sámi vuoiŋjalaš árbevierru*», som kan oversettes til «samisk åndelig tradisjon» på norsk. Han anbefaler å bruke det som et paraplybegrep som kan forklare tiden før og etter den kristne misjoneringen, og knyttet opp mot den dagsaktuelle interessen for sjamanisme og samiske tradisjoner (Kaikkonen, ss. 9-10).

Jeg har bestemt meg for å bruke det omdiskuterte begrepet «samisk religion»¹⁵ som et paraplybegrep. Dette vil da inkludere samisk urfolksreligion, ulike former for samisk kristendom, og samisk sjamanisme (Kaikkonen, 2020a, s. 12). Denne begrepsbruken kommer ikke uten forbehold. For det første er jeg oppmerksom på de tilsynelatende diskrepansene mellom Kaikkonens samiskspråklige og skolens norske begrepsbruk. Basert på intervjuene er

¹⁰ *Animisme* kan defineres som et trossystem der sjeler eksisterer i mennesker, dyr, trær, planter, steder og objekter i naturen (Løøv, 2022).

¹¹ Ifølge Winje (2022) er *paganisme* en «betegnelse på praktisering av gamle naturreligioner og religionsformer som springer ut av disse».

¹² Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

¹³ Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag for studieforberedende utdanningsprogram (RLE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

¹⁴ Se Kaikkonen, 2019, 2020a, 2020b; Andreassen & Olsen, 2020a, 2020b; Kuokkanen, 2005.

¹⁵ Det finnes flere tekster som anvender begrepet, slik som Jernsletten (2023) og Kaikkonen (2020a) som blant annet inkluderer spørsmåltegn bak for å illustrere noe av problematikken ved det begrepet: «Sámi indigenous(?) Religion(s)(?)».

jeg av den oppfatning at lærerne bruker begrepet «samisk religion», og man kan derfor anta at de også bruker det i religionsundervisningen sin. For det andre vil jeg i analyse- og diskusjonskapittelet referere til begreper lærerne selv anvender. Jeg opplever det dermed som mest naturlig å bruke dette begrepet i oppgaven. Ytterligere ønsker jeg å poengtere at jeg er bevisst på og kjenner til problematikken med den «teoretiske bagasjen og analytiske presisjonen» ordvalget medfører (Kaikkonen, 2020a, s. 12). Jeg ønsker også å spesifisere at jeg ikke vil utbrodere om samiske elementer, men gi en kort redegjørelse. Bakgrunnen for dette er at oppgaven ikke tar for seg det religionsvitenskapelige eller -historiske ved samisk religion; det er fokus på lærernes subjektive erfaringer og religionsdidaktiske utfordringer.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av totalt seks kapitler. Det første kapittelet er innledningen. I det andre kapittelet vil jeg kort gjøre rede for samisk skolehistorie i Norge, samt hvordan samiske tema i læreplanen har endret seg over tid. Videre vil jeg presentere sentrale trekk ved ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater¹⁶ og hva det vil si for samene i Norge. Deretter vil jeg gjøre rede for og diskutere samiske tema i overordnet del, læreplanene KRLE og Religion og etikk, samt metodefriheten læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020¹⁷ kan gi. I det tredje kapittelet vil jeg først presentere det teoretiske rammeverket og perspektivene for oppgaven, som innebærer urfolksperspektiver og indigenisering¹⁸, innenfra- og utenfraperspektiv, essensialisme, eksotisering og annengjøring, samt kravet om at lærere skal holde seg faglig oppdatert. Deretter vil jeg presentere tidligere forskningslitteratur, der jeg har valgt å fokusere på samisk innhold i lærerutdanningene, manglende kunnskap om samiske tema i skolen og blant befolkningen generelt, fremstillingen av samisk religion i lærebøkene, samt lærebokens rolle og makt i skolekontekst. I det fjerde kapittelet vil jeg kort presentere kvalitativ metode, datainnsamlingen og analyseprosessen. I tillegg vil jeg diskutere oppgavens troverdighet og etiske refleksjoner, samt en kort presentasjon av intervjupersonene. Deretter, i det femte kapittelet, vil jeg analysere og diskutere lærernes utsagn og refleksjoner opp mot teori og forskningslitteratur. Hovedfokuset i kapittelet er å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Temaene er delt inn i tre: 1) lærernes tolkninger av læreplaner og kompetansemål i KRLE og Religion og etikk, 2)

¹⁶ Den forkortede versjonen er «ILO-konvensjon nr. 169», og vil heretter bli referert til som følger.

¹⁷ Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir også kalt «LK20» og Fagfornyelsen, og vil i all hovedsak bli omtalt som LK20 i resten av teksten.

¹⁸ *Indigenisering* innenfor utdanning er å «søke inkludering og validering av bekymringene og kunnskapen til forskjellige, spesielt tidligere marginaliserte, samfunn (min oversettelse)» (Kuokkanen, 2005, s. 20).

lærernes undervisning om samisk religion, og temaene de har vektlagt, samt 3) didaktiske utfordringer som blir synlige i undervisningen om samisk religion. I det siste kapittelet vil jeg gjøre en kort oppsummering av oppgavens hovedfunn, samt presentere noen forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn

For å kunne svare på problemstillingen, ser jeg behovet for å kort presentere tidligere historie og noe av bakgrunnen for oppgavens tema. Dette kapittelet starter med en kort redegjørelse av samisk skolehistorie i Norge fra 1850-tallet til i dag. Videre vil jeg beskrive hvordan læreplanene har endret seg når det gjelder samisk innhold, fra fraværende, til inkluderende og over til indigenisering. Deretter vil jeg presentere ILO-konvensjon nr. 169, og hvilken rolle konvensjonen har for samer i Norge. Avslutningsvis vil jeg gjør rede for samisk innhold i overordnet del, diskutere kompetansemålene i KRLE og Religion og etikk, samt presentere metodefrihet i LK20.

2.1 Samisk skolehistorie i Norge

Fra midten av 1800-tallet til omtrent 1950-tallet drev Norge en streng fornorskningsspolitikk mot samer og andre minoriteter (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 3). Hovedformålet med fornorskningsspolitikken var å «få den samiske [...] befolkningen til å skifte ut sine språk og kulturelle særtrekk med norsk språk og levemåte» (Zachariassen & Ryymin, 2021, s. 159). Noe av bakgrunnen for disse politiske føringene kommer fra en offentlig debatt på 1840-tallet, hvor det ble hevdet at samisk kultur var en «underlegen kultur» (Pedersen, 2021, s. 128). Den norske skolen ble en arena for fornorskningsspolitikken. En rapport fra 1899 viste at politikken hadde hatt lite effekt på norskferdighetene til de samiske elevene (Zachariassen & Ryymin, 2021, s. 167). På begynnelsen av 1900-tallet ble forskningsspolitikken derfor intensivert med flere skoleinternater, redusert skolefravær og en mer stabil lærerstand (Zachariassen, 2012a, s. 33, referert i Zachariassen & Ryymin, 2021, s. 167).

Etter andre verdenskrig ble det endringer i den norske samepolitikken. I 1959¹⁹ fikk elever lov til å snakke samisk på skolen, men i praksis var det ikke nødvendigvis en samisk seier. Det var fortsatt mangel på samisktalende lærere og samiske bøker, og flere samiske barn måtte fortsette på skolen uten at de kunne det norske språket (Andresen, 2021, s. 329). En annen konsekvens var at flere samiske barn måtte forlate hjemmene sine for å begynne på internatskoler (Andresen, ss. 329-330). Politikken kan også kobles til internasjonale føring, som avkoloniseringsprosessen i Europa og gjenopprettelsen etter skadene fra krigen

¹⁹ Instruksene fra Wexelsen-plakaten inneholdt språkinstruks for samiske og kvenske skolebarn, og var formelt gjeldende frem til Samekomiteens innstilling i 1963 (Minde, 2005, s. 11). Likevel tyder mye på at plakaten fortsatt var gjeldende utover hele 1950-tallet og enkelte steder lenger ut på 1960-tallet (Minde, s. 11).

(Andresen, s. 306). Ifølge Berg-Nordlie (2023) var det en økende toleranse overfor minoriteter, som han beskriver som en anledning til å «få slutt på den formelle fornorskingspolitikken». Skiftet ble enda tydeligere mot slutten av 1980-tallet, da Sametinget ble opprettet for å «styrke samenes politiske stilling og fremme samenes interesser i Norge» (Sametinget, u.å., s. 1). Vedtaket om grunnlovspragrafen §108, også kjent som «sameparagrafen», i begynnelsen av 1990-tallet representerer en historisk forpliktelse for staten til å «legge forholdene til rette for at det samiske folk, som urfolk, kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv» (Skogvang, 2023a). Paragrafen blir betraktet som begynnelsen på en mer inkluderende samepolitikk i Norge (Hansen, 2016). Ifølge Anne Lise Johnsen-Swart og Bente Fønnebø (2023, s. 45) er det i dag en økende etterspørsel blant samisk ættede foreldre at barna skal ha samisk språkopplæring. Styrkingen av samenes rettigheter i skolen kan også settes i internasjonal sammenheng, blant annet gjennom Norges forpliktelse til ILO-konvensjonen nr. 169, som ble ratifisert av Norge den 20. juni 1990 (Hansen, 2016, s. 2).

Til tross for progresjonen beskrevet ovenfor, kan man argumentere for at indigeniseringsprosessen i verken skolen eller samfunnet har kommet helt i mål. Stortinget etablerte Sannhets- og forsoningskommisjonen, og den 1. juni 2023 ble rapporten publisert. Kommisjonen skulle granske urett og ettervirkninger av fornorskingspolitikken som ble begått mot samene og kvenene/norskfinner i Norge (Høybråten, et al., 2023, s. 14). Rapporten viser at fornorskingspolitikken offisielt er avvirket, men at den imidlertid er videreført gjennom «handlingsmønstrene, holdningene og samfunnsstrukturene som fornorskingspolitikken hadde bidratt til» (Høybråten, et al., s. 22). Med andre ord viser rapporten at fornorskningen fortsatt preger urfolk og nasjonale minoriteter i det norske samfunnet i dag.

Det er viktig å poengtere at andre minoriteter også ble utsatt for fornorskingspolitikken. I Norge i dag finnes det fem anerkjente nasjonale minoriteter: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, romer (tidligere kalt 'sigøynere') og romanier (tidligere kalt 'tatere' eller 'de reisende') (Dawson, et al., 2022, s. 5). Et fellestrekk for disse gruppene er at de alle har opplevd diskriminering, assimileringsspress og ekskludering fra den norske staten (Dawson, et al., 2022, s. 17; FN-sambandet, 2023a). Den såkalte «jødeparagrafen» ble opprettet i 1814, som gjorde det ulovlig for jøder å oppholde seg i Norge (Banik, 2019). Ifølge Banik (2019)

forsvant aldri negative stereotypier helt etter andre verdenskrig²⁰. Kvener/norskfinner ble også lenge «usynlige» i behandlingen av minoritetsrettigheter, fordi de var innvandrere og ikke kunne oppnå status som en nasjonal minoritet (Hill & Nickul (red.), 1969, s. 246, referert i Andresen, s. 307). Det viser seg også at politifolk og militærpersonell «trolig [har] dyrket mistenksomhet» spesielt mot kvener/skogfinner, men også samer (Bergh & Eriksen, 1998, s. 114-115, referert i Andresen, s. 307). I 1956 ble den såkalte «sigøynerparagrafen» opphevet, men i praksis kunne man fortsatt utvise romene ved den norske grensen (Andresen, s. 308). Romanier ble i mange år utsatt for politisk diskriminering i likhet med samene. De ble oppfordret til å bosette seg et fast sted; dersom de ikke fulgte dette, ble de presset til å avlære seg «romanikultur og -tilhørighet» (Andresen, s. 307). Så sent som på 1950-tallet ble flere romanifamilier fratatt barna sine og «plassert i spesielle barnehjem for å fornorskes» (Hvinden, 2000; Sandvik 1999, referert i Andresen, 2021, s. 307). Videre kan denne urett også sees i norsk skolekontekst. Andreassen og Olsen (2020b, s. 144) hevder at nasjonale minoriteter blant annet har en betydelig mindre plass i læreplanene enn for eksempel samene.

2.2 Fravær, inkludering og indigenisering

Den norske skolen var med andre ord en arena for kolonialisering, assimilering og fornorskning over hele landet. Den norske skolen har gått gjennom en prosess fra 1950-tallet til i dag, og jevnlig inkludert mer av samiske tema i skolen, gjennom representasjon, inkludering og en vending mot indigenisering (Evju & Olsen, 2022, s. 221; Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 4). Regjeringen er en av hovedaktørene som bestemmer hva som skal være med i læreplanene, og læreplanen er et politisk vedtak med politiske føringer (Andreassen & Olsen, s. 3). Ifølge Andreassen og Olsen (2017) viser den overordnede delen en økt vektlegging av samiske rettigheter og en anerkjennelse av samers status som urfolk, samt et sterkere krav om økt kunnskap om samiske tema blant elever. Flere av forfatterne nedenfor tar utgangspunkt i Olsen (2017b) sin tekst, der han deler samiske og urfolksrelaterte tema i skolepolitikken inn i tre faser: fravær, inkludering og indigenisering. Det er imidlertid viktig å poengtere at det imidlertid ikke finnes noen fasit for hvilke læreplaner som skal kategoriseres i de ulike delene.

²⁰ Se Moe, 2020 og Dawson, et al., 2022 for mer informasjon.

2.2.1 Fravær i læreplanen

Den første fasen, fravær, handler om etterkrigstiden, omtrent 1945 til 1970, og i denne perioden står det lite eller ingenting om samene i skolebøkene og planverket. I Normalplanen fra 1939, som var gjeldende i etterkrigstiden, står det ingenting om samiske tema og planen understøtter ideen om en homogen nasjonalstat (Hætta & Lund, 2011, referert i Somby, 2023, s. 53). I 1960 finnes det ett tilfelle der samisk nevnes i læreplanen i geografi: å kunne gjengi innholdet i en bok om samer (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 177, referert i Somby, 2023, s. 53). Med andre ord var samiske tema omtrent ikke tilstede eller nevnt i skolebøker og tekster før 1974²¹.

2.2.2 Inkludering i læreplanen

Den andre fasen, inkludering, handler om at samiske tema blir inkludert i læreplaner og skolebøker fra et majoritetsperspektiv og på norske premisser. Inkludering inngår i læreplanene fra 1974 til 2006: Mønsterplan 1974 (M74), Mønsterplan 1987 (M87), Reform 97 (L97) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). M74 inneholdt et eget kapittel for elever som snakket samisk, der målet var å lære samiske elever sitt eget morsmål. Det kan imidlertid argumenteres for at M74 hovedsakelig var et ledd for å lære samiske elever norsk mer effektivt (Øzerk, 2006, s. 47, referert i Gjerpe, 2017, s. 153). Ytterligere er det viktig å merke seg at læreplanen primært fokuserte på hvordan skolen skulle tilrettelegge for samiske elever i de såkalte språkblandingdistriktene, og det stod ingenting om at majoritets elever skulle få undervisning om samiske forhold (Andreassen & Olsen, 2018, s. 7).

Mens M74 la noe vekt på behandling av samiske tema, spesielt i språkblandingdistriktene, representerer M87 en ny tilnærming: «mainstreaming» eller «allmenngjøring», der alle elever skal lære om samiske kulturer (1987, s. 18, referert i Andreassen & Olsen, 2018, s. 8). Det var også første gang samer deltok i en skolereform (Zachariassen, 2021, s. 445). Dette markerer en overgang der forståelsen av samiske forhold går fra å være lokalisert i språkblandingdistriktene, til å bli en del av den nasjonale agendaen for undervisningspraksis. Mellom 1974 og 1987 økte nettoinnflytningen, og det var et høyere nivå av tilflyttere til Norge enn tidligere (Vassenden, 1999). Man kan argumentere for at en fremvekst av multikulturalisme, var medvirkende til inkludering av samiske tema fra distriktsnivå til nasjonalt nivå fra M74 til M87, der sistnevnte hadde egne samiske fagplaner for

²¹ Det betyr ikke nødvendigvis at undervisningspraksisen ikke inneholdt noe mer om samiske tema.

«førstespråks- og andrespråkslæring» (Somby, 2023, s. 53). Likevel kan man hevde at M74 og M87, fortsatt var tok utgangspunkt i «det norske samfunnets premisser» (Andreassen & Olsen, 2017, s. 76). Under L97 og LK06 blir urfolksrelaterte tema mer fremtredende (Folkenborg, 2008, s. 59, referert i Andreassen & Olsen, 2017, s. 75). I 1997 ble det utviklet en parallell læreplan: Læreplan for grunnskolen 1997 Samisk (L97S) som ble iverksatt i de kommunene som er i det administrative geografiske området for samisk språk (Gjerpe, 2021, s. 298). L97S var gjeldende for elever som hadde krav på samisk opplæring. Ketil Zachariassen (2021, s. 446) hevder imidlertid at innføringen av samiske læreplaner medførte «mindre vektlegging av samiske tema i den *nasjonale* læreplanen».

2.2.3 Indigenisering i læreplanen

Den tredje og siste fasen, indigenisering, handler om å både utdanne samer innenfor sine språk og kulturer, og å utdanne alle elever om urfolkstematikk basert på faglige valg fra et samisk ståsted (Somby, 2023, s. 53). I motsetning til tidligere læreplaner, står det i LK20 at samiske forhold er noe alle må ivareta, og at «samiske forhold også er norske forhold» (Somby, s. 53). Det kan norske skoler eksempelvis oppnå gjennom å inkludere samer i utviklingen av læreplaner og skolebøker, og at lærere baserer didaktiske og faglige valg på «et samisk ståsted i undervisningen for alle elever» (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, ss. 4-5). Ifølge Kajsa Kemi Gjerpe (2017, s. 162) kan LK97S og LK06S skape et skille mellom inkludering og indigenisering i norsk skole, med forbehold om variasjon i norske skoler og at det ikke er «en lineære utvikling mellom fasene». Imotsetning hevder Andreassen og Olsen (2017, s. 76) at L97S og LK06S kan bli kategorisert som indigenisering, ettersom læreplanene har som formål å «gi uttrykk for et samisk og et urfolksperspektiv».

Det er verdt å merke seg at indigenisering stiller krav om lærerens kunnskapsnivå og at lærere anerkjenner samer som urfolk. Ifølge Evju og Olsen (2022, s. 231) er den norske skolen i en pågående prosess med en «oppgjørsrettet form for indigenisering», gjennom å forbedre kompetansen om samiske tema. Med andre ord kan man si at Norge til en viss grad tenderer mot indigenisering, men det vil være ukorrekt å si at alle norske skoler og undervisningstimer er i følgende fase (Sollid & Olsen, 2019). Ytterligere er det verdt å nevne at utredningslederen i Utdanningsdirektoratet, Knut Gustav Andersen (personlig kommunikasjon, 19. januar 2024) forklarer i en e-post at Torjer Andreas Olsen er en av medlemmene i læreplangruppen for KRLE og Religion og etikk i LK20. Det er Olsen (2017b) sitt kapittel «Colonial Conflicts:

Absence, Inclusion, and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples», flere av forfatterne ovenfor tar utgangspunkt i.

2.3 ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater

Ifølge Olsen, Sollid og Johansen (2017, s. 3) har Norge i senere tid markert seg internasjonalt «gjennom en progressiv holdning til urfolk og deres rettigheter». En av argumentene er at Norge har ratifisert ILO-konvensjonen nr. 169. I konvensjonen står det at «urfolk og stammefolk har rett til selvbestemmelse i bestemte geografiske områder, samt at stater ikke har anledning til å handle på tvers av urfolks ønsker og interesser i saker som angår dem som urfolk» (Olsen et al., s. 3). Med andre ord skal konvensjonen ivareta urfolks og stammefolks rettigheter, og en direkte følge av ratifiseringen var at Norge anerkjente samer som urfolk. Målet med konvensjonen er å bekjempe diskriminering og å oppnå reell likebehandling (Fønnebø, Johnsen-Swart, & Somby, 2023, s. 11).

Det finnes ingen offisiell definisjon på urfolk, men ifølge FN-sambandet (2023a) kan man definere det som «en folkegruppe som har hatt tilknytning til et bestemt geografisk område lenge før nåværende statsgrenser ble etablert». Urfolk kan også kjennetegnes ved en «egenartet kultur», at de er «marginalisert i storsamfunnet de er en del av», samt at de «skiller seg sosialt, kulturelt og/eller språklig fra den dominerende befolkningen» (2023a). Man kan også argumentere for at Norges anerkjennelse av samer som et urfolk handler om å korrigere og kompensere for historisk urett (Skogvang, 2023b). Ifølge FN-sambandet har 24 land ratifisert avtalen per 6. juli 2023 (FN-sambandet, 2023b). Verken Russland, Sverige eller Finland har ratifisert konvensjonen (FN-sambandet, 2023b). ILO-konvensjonen nr. 169 (1989) har også satt sitt preg på læreplanen, og det er spesifisert i kompetansemålene for både KRLE og Religion og etikk at samene kategoriseres som et urfolk.

2.4 Overordnet del og samisk innhold i læreplanene i religionsfagene

I denne delen vil jeg innledningsvis gjøre rede for hva som står i den overordnede delen om felles kulturarv, og kravet om å inkludere samisk innhold i undervisningen. Videre vil jeg kort presentere det eksplisitte kompetansemålet om samisk religion i LK20 i KRLE-faget, og gjøre en sammenligning med fagplanen fra 2015. Jeg vil deretter gjøre det tilsvarende for Religion og etikk i videregående skole, og en sammenligning med LK06. Avslutningsvis vil jeg diskutere metodefrihet i LK20, og eventuelle muligheter og utfordringer knyttet til dette. En

læreplan er en forskrift, som vil si at det er bindende regler eller plikter som må følges av lærerne (Anker, 2021, s. 62). Det er Kunnskapsdepartementet som vedtar læreplanene, mens Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for gjennomføringen av Fagfornyelsen (Anker, s. 63). Det er viktig å poengtere at læreplanene for KRLE og Religion og etikk er to ulike planverk. Jeg har valgt å utelate de samiske læreplanene, ettersom ingen av intervjupersonene underviser, eller har undervist, i religionsfagene under LK20S.

2.4.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Overordnet del har hjemmel i opplæringsloven, og tar for seg holdninger og verdier fra formålsparagrafen (Anker, 2021, s. 64). Den er gjeldende for både barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Overordnet del skal være grunnlaget for lærernes pedagogiske praksis, og grunnsynet skal «prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, s. 1). Likevel viser en studie at norske lærere utformer undervisningen sin etter hvilke kompetansemål elevene skal oppnå, som kan antyde at den overordnede delen blir nedprioritert (Mølstad, Prøitz, & Dieude, 2021). Overordnet del er fordelt på tre underkapitler: «opplæringens verdigrunnlag», «prinsipper for læring, utvikling og danning» og «prinsipper for skolens praksis».

Når det gjelder samiske tema i overordnet del i LK20, er det hovedsakelig to prinsipper som står sentralt: «samiske elevers rettigheter» og at «alle elever skal ha kunnskap om samene» (Somby, 2023, ss. 50-51). LK20 er også den første læreplanen som presiserer at samer er et urfolk (2023, s. 50). Delkapittelet «Identitet og kulturelt mangfold» tydeliggjør at kulturarv skal gi elever innsikt i «de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet», og presiserer at samisk er en del av Norges kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Videre skal lærere undervise om samiske perspektiver ved å gi elever innsikt i «det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjoner innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, s. 6). Med andre ord bør lærere ha grunnleggende kunnskaper om samiske forhold for å kunne oppfylle dette kravet.

I «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S», som var en ressurs til læreplangruppene, finnes det et eget underkapittel om samisk innhold (Kunnskapsdepartementet, 2018, ss. 12-13). Der står det at begge læreplanene skal

inkludere samiske tema, enten eksplisitt eller implisitt. Det er presisert også at det i LK20S må det legges ekstra vekt på samisk innhold (2018, s. 13). Tverrfaglighet kan være en inngang til hvordan man underviser indirekte, eller direkte, om samisk religion i for eksempel norsk eller samfunnsfag. Imidlertid er det kun religionsfagene som har kompetansemål eksplisitt knyttet til «samisk religion».

2.4.2 KRLE

Etter 10. trinn er det 15 kompetansemål elevene skal kunne i KRLE. Det eneste eksplisitte²² kompetansemålet om samisk religion i KRLE er som følger: å «gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Kompetansemålet har to forskjellige verb: «gjøre rede for» og «reflektere». Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019a) betyr førstnevnte «å gi en faglig begrunnet forklaring på noe», mens sistnevnte handler om «å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer». Sammensetningen av verbbruken og manglende spesifikasjoner skaper et forholdsvis vidt kompetansemål, som gir lærere stor frihet til å utforme undervisningen slik de selv ønsker.

I fagplanen fra 2015²³ var det hele 39 flere kompetansemål enn i LK20. Den tidligere fagplanen var derfor mer spisset på hvilke tema lærere skulle undervise om, samt hvordan man skulle vektlegge undervisningen. Likevel vil jeg argumentere for at bare 3 av de 54 tidligere kompetansemålene kan knyttes opp mot samisk religion: «gi en presentasjon av Den norske kirke, læstadianisme og samisk kirkeliv», «gjøre rede for viktige hendelser i kristendommens historie fra reformasjonen til vår tid i Norge og i verden og for kristendommens stilling i dag», og «gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). De to første hører til under kapittelet «Kristendom». Førstnevnte handler om å kunne presentere samisk kirkeliv, og det kan argumenteres for at det utelukker deler av den samiske urfolksreligionen, slik som *noaidi* og samisk tromme. Det andre kompetansemålet er ikke eksplisitt knyttet til samisk religion, men man kan her velge å inkludere kristningen av samene, samt en redegjørelse av kristne samer i dag. I det sistnevnte kompetansemålet kunne læreren plassere samisk religion inn under «naturreligion» eller ikke.

²² Det er verdt å nevne at samisk religion implisitt kan knyttes opp mot flere kompetansemål enn kun det nevnte.

²³ Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Med andre ord har LK20 mer åpne kompetansemål, der lærere har mulighet til å velge hvordan de skal undervise om temaet. Samtidig vil jeg argumentere for at LK20 legger mer føringer for å inkludere samiske tema enn i den tidligere fagplanen.

Det ene eksplisitte kompetansemålet om samisk religion i KRLE i LK20, kan muligens oppfattes som en særbehandling i læreplanen. Foruten «kristendommen», «livssynshumanisme» og «samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner» er det ingen andre religioner eller livssyn som er nevnt spesifikt. De uspesifiserte blir referert til gjennom begreper som «andre religioner» og «andre ikke-religiøse livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). I prinsippet kan en ungdomsskoleelev uteksamineres uten kunnskaper i for eksempel islam, verdens nest største religion, uten at religionslæreren har brutt læreplanverket. Dette stemmer imidlertid ikke for Religion og etikk-faget, ettersom kompetansemålene også inkluderer islam.

2.4.3 Religion og etikk

I Religion og etikk er både kristendommen og islam eksplisitt nevnt i kompetansemålet; elevene må kunne «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). På videregående er det eksplisitte kompetansemålet²⁴ om samiske religion i Religion og etikk som følger: «gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge» (2019b, s. 5). Videre står det i den støttende forklaringen til kompetansemålet at det «kan også omhandle nasjonale minoriteter», uten videre kommentar (2019b). Norges institusjon for menneskerettigheter sendte inn to anbefaling: å inkludere forklaringstekster i læreplaner for videregående skoler, og å inkludere nasjonale minoriteter i kompetansemål (Dawson, et al., 2022, s. 39). Anbefalingene slo gjennom, men det er opp til hver enkelt lærer å velge hvilke «andre nasjonale minoriteter» de ønsker å inkludere. I likhet med kompetansemålet i KRLE behandles samene i en urfolkskontekst og det blir knyttet opp mot både religion og livssyn. Å «gjøre rede for» betyr det samme som i KRLE-faget, men i motsetning til å «reflektere» brukes ordet «analysere». Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019b) betyr å *analysere* å «undersøke en sak, en gjenstand eller et begrep for å få avdekket et budskap eller en mening».

²⁴ Her er det også verdt å poengtere at samisk religion kan knyttes opp mot flere kompetansemål enn det nevnte.

Læreplanen fra 2006²⁵ i Religion og etikk-faget hadde også betydelig flere kompetansemål enn den nye; før var det 32 kompetansemål og nå er det 14. I LK06 finnes det hovedsakelig tre kompetansemål som handler om – eller kan handle om – samisk religion: «presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge, inkludert religion og livssyn i samiske samfunn», «drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner», og «islam og valgfri religion» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Førstnevnte er på sett og vis relativt lik dagens formulering, ettersom det knyttes opp mot ulike samfunnsnivå; lokalsamfunn kan knyttes opp mot minoritetsperspektiv, og storsamfunnet mot majoritetsperspektiv. I det andre kompetansemålet kunne lærerne selv velge om de ville knytte samisk religion opp mot «urfolks kulturer og tradisjoner». I sistnevnte kunne læreren eller klassen bli enige om en religion de ønsket å lære om. Senere, i analysedelen, vil man se et eksempel på en lærer som tidligere har valgt samisk religion som den valgfrie religionen. Med andre ord er noe av det som skiller LK06 fra LK20 i Religion og etikk verbbruken, begrepet «urfolksperspektiv» (3.1.1 og 5.3.2) og omfanget av kompetansemålene.

2.4.4 Metodefrihet

Læreplanene er politiske forskrifter som innebærer hva lærere må undervise om, men uten instruksjoner for hvordan; med andre ord kan man muligens argumentere for at læreplanene er politisk styrt ovenfra og faglig drevet innenfra. De relativt vide kompetansemålene i LK20 gir lærere stor frihet til å velge egne undervisningsmetoder og inkludere tema de interesserer seg for. Ungdomsskolelærere må selv tolke hva formuleringen «andre urfolk» og «religions- og livssynstradisjoner» innebærer, og videregående lærere må tolke hva «et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv» betyr. Det er flere konsekvenser ved LK20s metodefrihet, men jeg vil hovedsakelig fokusere på fem: 1) et mulig kunnskapsskille mellom klasser og skoler, 2) valg av tema knyttet til interesse, 3) mulighet til å trekke inn dagsaktuelle tema, 4) lærernes tilgang til ressurser, og 5) fleksibel undervisning. For det første vil elever trolig tilegne seg ulik kunnskap mellom klasser, skoler og generelt i norsk utdanningskontekst. De tidligere læreplanene hadde betydelig flere kompetansemål, og man kan derfor anta at de ga tydeligere retningslinjer, sammenlignet med LK20. Forskjellig kunnskapsgrunnlag vil trolig føre til at elever får ulike kompetanse i samme tema, som potensielt kan skape ujevne

²⁵ Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (RLE01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

grunnlag til for eksempel muntlig eksamen. For det andre vil religionslærere ha muligheten til å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i egne preferanser og interesser. Det medfører en potensiell risiko for enkelte klasser kan sitte igjen med svært smale kompetanseområder, som ikke nødvendigvis er intensjonen bak de vide kompetansemålene. I analyse- og diskusjonskapittelet (5.1.1) blir dette eksemplifisert ved at en lærer unnlot å undervise om samisk religion, blant annet basert på hennes manglende interesse. For det tredje får lærere muligheten til å inkludere dagsaktuelle saker, gjennom å benytte seg av lokale og nasjonale nyhetsartikler i undervisningen, og bryte med «tradisjonelle» undervisningsmønstre. For det fjerde kan man argumentere for at LK20 stiller krav om oppdaterte og mangfoldige ressurser. I hvilke grad samisk religion blir prioritert i læringsressurser og lærebøker, vil trolig ha en direkte effekt på tiden lærere setter av til dette temaet. For det femte gir LK20 mulighet for en fleksibel religionsundervisning. Lærere får autonomien til å eksperimentere med nye undervisningsmetoder, som igjen kan bidra til effektive læringsstrategier. LK20 kan presse lærere til å tenke utenfor «tradisjonelle» undervisningsrammer og være mer kreativ i undervisningsplanleggingen.

I 2023 publiserte Universitetet i Sørøst-Norge en delrapport med tittelen «EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen - Suksess, muligheter, spenninger og hindringer i implementering av LK20 i fire fag». Rapporten baserer seg på intervjuer og klasseromsobservasjoner fra fem caseskoler, knyttet til fagene engelsk, matematikk, musikk og samfunnsfag (Burner, et al., 2023, ss. iii-iv). Jeg vil argumentere for at rapporten også er aktuell for religionsfagene, ettersom noen av funnene viser at lærere opplever en større frihet som følge av LK20 og at de opplever kompetansemålene som brede (Burner, et al., ss. iv, 36). Senere i oppgaven (5.1-5.2) vil jeg illustrere at mine funn tilsynelatende stemmer overens med EvaFag 2025 sine; hvor forskjellig lærerne tolker kompetansemålet, hvordan de stiller seg til metodefriheten, samt deres ulike undervisningspraksiser grunnet i deres tolkninger.

3. Teori og tidligere forskningslitteratur

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket og tidligere forskningslitteratur knyttet til oppgaven. Formålet er å ha et religionsvitenskapelig og religionsdidaktisk grunnlag for analyse- og diskusjonskapittelet. Jeg brukte søkemotorene *Oria*, *BORA* og *Google Scholar* for å finne relevant litteratur ved å søke på stikkord som «samisk religion», «Sámi religion», «samiske tema i skolen» og «samisk i religionsundervisningen». Jeg benyttet meg av *Oria* for å finne digitale kilder, som Nasjonalbiblioteket, men også fysiske bøker på biblioteker ved UiB. *BORA* står for «Bergen Open Research Archive», som blant annet inneholder doktoravhandlinger og tidligere masteroppgaver. Basert på mine litteratursøk finnes det få masteroppgaver om «samisk religion». Jeg fant én relevant masteroppgave ved UiT med tittelen «Samisk religion og livssyn i KRLE-faget på ungdomsskolen» (2022), men forfatterens metode er dokumentanalyse av lærebøker og læreplaner. Manglende forskning på samisk innhold i religionsundervisningen vil være et gjentakende tema i prosjektet. Samtidig viser det seg i nyere tid å være et økende engasjement for kunnskap om samiske tema (Evju & Olsen, 2022, s. 220).

3.1 Teoretisk rammeverk og perspektiver

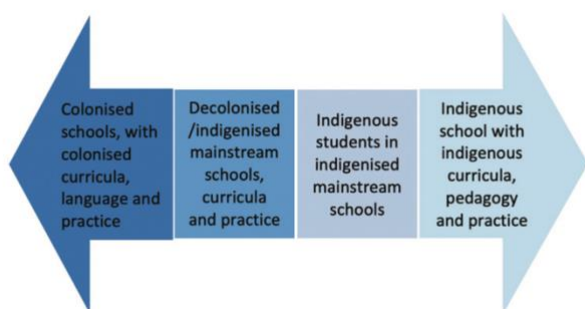
Det første delkapittelet består av underkapitlene urfolksperspektiver og indigenisering, innenfra- og utenfraperspektiv, essensialisering, eksotisering og annengjøring, og kravet om at lærere må holde seg faglig oppdatert.

3.1.1 Urfolksperspektiver og indigenisering

I overordnet del under «Demokrati og medvirkning» står det at elever skal ha kjennskap til «urfolksperspektivet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Begrepet er også brukt i kompetansemålet i religionsfaget på videregående skole: «gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og *urfolksperspektiv* [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). Dette er et nytt begrep i LK20, og Andreassen & Olsen (2018, s. 12) hevder at alle elever i majoritetsskolen skal ha muligheten til å «ha/få/lære/utvikle en evne til å se på og skjønne et samfunn» basert på samiske perspektiver. I fagfeltet «urfolksutdanning» er uttrykket *urfolksperspektiver* anerkjent, og selv om det kan ha ulike tolkninger, er fellesnevneren et ønske om å utforske hvordan man kan integrere urfolkstemaer og urfolksstemmer i den overveiende majoritetsutdanningen (Evju & Olsen, 2022, s. 222).

«Urfolksperspektivet» er en ny del av «Demokrati og medborgerskap» i overordnet del, og urfolk og andre minoriteter vernes i et demokratisk samfunn som skal gjelde alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ifølge Andreassen og Olsen (2018, s. 12) er det opp til hver enkelt skole og lærer å tolke hva begrepet vil bety for deres undervisning. Senere, i analyse- og diskusjonskapittelet (5.3.2), diskuterer jeg hvordan formuleringen «urfolksperspektivet» i overordnet del muligens kan bidra til overforenklinger og essensialistisk undervisning.

Indigenisering handler blant annet om å redefinere den vestlige forestillingen av blant annet urfolk. Innføringen av urfolksperspektiver kan berike feltet «inkluderende utdanning» med en ny dimensjon; likevel må ikke inkluderingen av «det samiske» gå på bekostning av det samiske mangfoldet (Gaudry & Lorenz, 2018, referert i Evju & Olsen, 2022, s. 230). Sollid og Olsen (2019) har utført en casestudie og en teoretisk diskusjon om indigeniseringsutdanning i Sápmi/Sábme/Saepmie. Som nevnt tidligere er læreplanen tosidig: utdanning *for* og *av* samiske elever og kunnskap *om* samiske tema til alle elever (Somby, 2023, ss. 50-51). I artikkelen hevder Sollid og Olsen (2019, ss. 32-34) at det dualistiske skillet ovenfor kan bli



Figur 1: Indigenisering i kontinuitet innenfor et kontinuum (Sollid & Olsen, 2019, s. 34)

demonstrert gjennom en modell [Figur 1] som viser et kontinuum mellom utdanning *for* urfolk og utdanning *om* urfolk. Videre hevder de at det ikke er et enkelt skille, og at de to sidene av modellen er beslektet (2019, s. 33). Sollid og Olsen argumenterer for at det norske utdanningssystemet på

enkeltskolenivå kan plasseres på ulike deler av kontinuumet. På den ene siden har man majoritetsskoler med koloniserte/avkoloniserte læreplaner og undervisningspraksiser, og på den andre siden finnes det samiske elever i majoritetsskoler i indigeniseringsprosessen og samiske skoler med samisk relaterte læreplaner, pedagogikk og undervisningspraksis (2019, s. 34). Sollid og Olsen hevder også at koloniseringsstrukturene blir opprettholdt i utdanningsreformer grunnet institusjonelle forsinkelser, selv om man ønsker å «bevege seg mot indigenisering» (2019, s. 37).

3.1.2 Innenfra- og utenfraperspektiv

Innenfra- og utenfraperspektiv er velkjent i det religionsvitenskapelige feltet, og dikotomien handler om ståsted og tilnæringsmåte til religioner. Levi Geir Eidhamar (2019), professor i religionsvitenskap, deler perspektivene i fire kategorier: faglig- og personlig innenfraperspektiv, og faglig- og personlig utenfraperspektiv. Jeg vil kun fokusere på den faglige delen, ettersom den norske religionsundervisningen skal etterstrebe objektivitet. Eidhamar beskriver et faglig innenfraperspektiv som en «vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra» (Eidhamar, 2006, s. 93–97, referert i Eidhamar, 2019, s. 28). Ifølge Eidhamar (2019) kan det oppstå flere utfordringer ved et faglig innenfraperspektiv i religionsundervisningen. Han nevner blant annet en mulig svekket faglighet, mulig økt fare for essensialisering og mulig økt fare for at internt mangfold blir dårlig belyst (Eidhamar, s. 36). Det er dermed en potensiell risiko for at elever sitter igjen med et generalisert bilde av religioner. Imidlertid er det også flere fordeler med det faglige innenfraperspektivet, slik som motvirkning av «vi» versus «de» tenkning og fordommer, økt elevengasjement og faglig kunnskap om mangfoldet i hvordan tilhengere forstår sitt eget livssyn (Eidhamar, s. 36).

Ifølge Eidhamar (2019, s. 28) handler det faglige utenfraperspektivet om å beskrive og analysere «en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkter innen tradisjonen selv». Med andre ord legges det ikke vekt på hvordan religiøse personer selv fremstiller religionen. Det finnes både fordeler og ulemper med et faglig utenfraperspektiv. Noen av fordelene er «faglig kunnskap om religionsvitenskapelig utenfra-beskrivelse» og «refleksjon og kritisk tenkning» (Eidhamar, s. 36). Andreassen (2018, s. 128) argumenterer for at et faglig utenfraperspektiv er den beste tilnærming for å oppnå kravet om objektiv, kritisk og pluralistisk religionsundervisning, lagt til grunn i Opplæringsloven §2-4 (1998). Noen av de potensielle ulempene med å undervise fra et faglig utenfraperspektiv er en mulig fare for «dårlig gjenkjennelse av eget livssyn», og «lite respekt for den enkeltes livssyns-overbevisning» (Eidhamar, 2019, s. 36). Det er imidlertid ikke spesielt kontroversielt å hevde at de fleste religionslærere i Norge vil presentere «samisk religion» fra et faglig utenfraperspektiv.

Noe av bakgrunnen for å inkludere innenfra- og utenfraperspektiv i denne masteroppgaven var et ønske om å identifisere eventuelle forskjeller mellom samiske og ikke-samiske læreres

tilnærming til «samisk religion». På grunn av praktiske utfordringer²⁶ er det kun én av de åtte lærerne som har samisk bakgrunn, og selv hevder han at han har et «innenfraperspektiv». Det er viktig å presisere at innenfraperspektivet i denne oppgaven viser til samer i samiske kulturer²⁷, som ikke nødvendigvis er tilhengere av samisk religion. Jeg personlig har et faglig utenfraperspektiv til samiske kulturer. At flertallet av intervjupersonene, og meg selv, har et utenfraperspektiv vil trolig kunne prege prosjektet²⁸.

3.1.3 Essensialistisk religionsundervisning

Gjennom å forklare typiske kjennetegn ved en religion, er det en sjanse for at beskrivelsene blir noe forenklet. Ifølge Andreassen (2018, s. 132) må dette gjøres nyansert, og lærere må gå aktivt inn i sin egen undervisning for å unngå at elever sitter igjen med en forestilling om at alle urfolk tror, praktiserer eller tenker likt. Å forenkle ved å trekke frem hva essensen av urfolksreligioner *egentlig* er, vil være en «form for essensialisering som også vil føre til en stereotyp framstilling av religioner» (Andreassen, s. 134). Ved å være bevisst på mangfold og fremme urfolksstemmer, kan man hensiktsmessig unngå essensialisering av urfolksreligioner (Andreassen, s. 114). En slik tilnærming kan være med på å motvirke overforenklinger, samt presentere urfolksreligioner, som samisk religion, på en mer nyansert måte. I likhet med Andreassen, presiserer også Olsen (2022, s. 210) et behov for samiske mangfoldsperspektiver i gjennomføringen av samisk opplæring; det er viktig å fortelle at det finnes mer enn én måte å være same i Sápmi/Sábme/Saepmie.

Torsten Hylén (2012), førsteamanuensis i religionsvitenskap, har skrevet en artikkel om utfordringer som kan oppstå når man har en essensialistisk religionstilnærming. Ifølge Hylén (s. 107) er et essensialistisk syn på undervisning fortellinger om at religioner har en «essens, en kjerne av egenskaper som gjør det til det det er». Han hevder blant annet at et av problemene innebærer å sette grenser mellom hva som tilhører religionen eller ikke; hva som er essensen, og hva som ikke er essensen (2012, s. 109). Videre poengterer Hylén (s. 120) at essensialistiske fremstillinger ikke nødvendigvis er negativ ladet; han skriver at positiv essensialisme vil si å forstå religioner, eller en spesifikk religion, ved kjennetegn som kjærlighet, likestilling og miljøvern. I motsetning handler negativ essensialisme om synet på religion, eller en spesifikk religion, som «irrasjonell, undertrykkende, voldelig, osv.» (Hylén,

²⁶ Se 4.2 for utdypning av rekrutteringsprosessen.

²⁷ For mer informasjon om innenfra og utenfraperspektiv knyttet til samisk religion, se Porsanger (2007).

²⁸ Se 4.4 for mer refleksjon knyttet til dette.

s. 123). I analyse- og diskusjonskapittelet (5.3.2), har jeg kategorisert en av lærernes uttalelser som en form for positiv essensialisme.

I den empiriske artikkelen til David R. Smith, Graeme Nixon og Jo Pearce (2018) utforsker forfatterne religionslæreres essensialistiske religiøse diskurs i Storbritannia. Avslutningsvis kommer de med forslag for å unngå essensialistisk religionsundervisning; unngå formuleringer som «hinduer tror ...», si heller «mens noen hinduer tror dette, tror andre at ...» eller «majoriteten av hinduer tror dette, mens minoriteten tror at ...» (Smith et al., s. 16). En annen anbefaling er å synliggjøre religiøs pluralitet ved å fremheve religiøs tro, praksis og holdninger i og mellom religiøse tradisjoner og fellesskap (Smith et al., s. 16). Senere i analyse- og diskusjonskapittelet (5.3.2), er det eksempler på hvordan to av lærerne ønsker å unngå essensialistisk religionsundervisning ved å fremheve nyanser, i motsetning til én lærer som tilsynelatende vil fremheve likheter mellom samisk religion og andre urfolksreligioner.

Hege Merete Somby (2023), førsteamanuensis i pedagogikk, foreslår flere fremgangsmåter i undervisning om samiske tema. Noen metoder er å presentere samer som en «naturlig del av befolkningen», unngå homogene fremstillinger slik som «alle samer» og heller fokusere på mangfoldighet (Somby, ss. 64-69). Videre spesifiserer Somby (2023, s. 65) at dersom lærere fremstiller samer som «en enhetlig gruppe», kan elever sitte igjen med en oppfattelsen om at samer er ofre eller «en folkegruppe som har blitt behandling dårlig gjennom». Hun anbefaler også å fremheve samisk handlekraft og oppfinnsomhet. Som nevnt tidligere var den norske skolen en arena for fornorskningspolitikken, og i dag kan skoler bidra til en motvirkende effekt; en arena for å adressere og rette opp i fornorskningssarven. I kapittel 5.2.2, under «Kristning og læstadianisme», antyder noen av lærerne at de underviser om kristningen og fornorskningen, og til dels en fremstilling av samer i offerrollen.

3.1.4 Eksotisering og annengjøring

I flere sammenhenger blir samer og samiske kulturer beskrevet som noe særegent og unikt (Somby, 2023, s. 64). For noen samer er imidlertid språkene, kulturene og tradisjonene en del av deres hverdag. Lærere må være bevisste på hvordan de behandler samiske tema så de ikke forsterker stereotypier eller praktiserer eksotisering (Somby, 2023, s. 64). *Eksotisering*, innenfor religionsdidaktikken, handler om at religioner og kulturer blir presentert «utelukkende som sære og fremmede» (Andreassen, 2018, s. 134). Religionslærere kan ubevisst eller bevisst, eksotisere religioner i et forsøk på å gjøre undervisningen mer

spennende. En metode er å trekke frem særtrekk som skiller seg fra majoritetsreligionene eller kulturene. Religionsprofessor Bengt-Ove Andreassen (2018, s. 134) fremhever at urfolkskulturer og religioner har vært karakterisert av eksotisme, ofte med undertone av primitivisme. En konsekvens av eksotisering er et kvalitativt skille mellom «det vanlige» og «det sære», samt en mulig ovenfra og ned-holdning til kulturer og religioner (Andreassen, s. 134). Parallelt viser forskning at det er sære opplevelser som står mest ut og blir lagret i langtidshukommelsen (Grabmeier, 2017). Med andre ord er det gjerne de eksotiserte religiøse særtrekkene elevene husker best. Derfor bør religionslærere reflektere over hvordan de tilsynelatende fremstiller noen religioner, samtidig som de, om ønskelig, gjør undervisningen interessant for elevene.

Annengjøring, kjent som «othering» på engelsk, handler om en prosess der en dominant gruppe fremstiller en minoritetsgruppe som noe annet, gjerne negativ og stereotypisk (Modood, 2019, s. 78, referert i Modood & Thompson, 2022, s. 786). Annengjøring henger også tett sammen med innenfra- og utenfraperspektiv. Dikotomien om «vi» og «de» kan føre til en negativ distinksjon mellom majoriteten og minoriteten, der forskjeller eller annerledeshet dannes og fremheves. Annengjøring kan også dreie seg om stereotypisering og dekontekstualisering (Ohls, 2019, s. 21). Stereotypisering handler om en unyansert fremstilling, som blant annet forsterker et skille mellom «vi» og «de» (Lister, 2004, referert i Ohls, 2019). Ifølge Krumer-Nevo og Sidi (2012, s. 300) handler annengjøring blant annet om en dekontekstualisering der atferd ikke blir forstått ut fra konteksten. Gruppen blir dermed gjerne fremstilt gjennom generelle trekk, og den individuelle tilnærmingen blir mer eller mindre fraværende. I norsk undervisningskontekst bør lærere rette fokus mot sin praksis, for å unngå eksotisering og annengjøring av den samiske befolkningen. Dette kan være en utfordring, i og med at samer har et unikt særpreg gjennom sin urfolkstatus, sine kulturer og samfunnsliv. Samtidig er samer nordmenn, og en del av en felles kulturarv; dette er ikke en enkel sak.

Mange lærere legger opp årsplanene slik at samiske tema blir dekket rundt samenes nasjonaldag, 6. februar. Dersom undervisningen kun blir begrenset til omkring én uke, står man i fare for å utelukke samisk mangfold, samt muligheten for eksotiserende undervisning. Helen Margaret Murray (2021), universitetslektor ved NTNU, skriver i et debattinnlegg at «én ukes feiring er ikke tilstrekkelig». Hun påstår at LK20 stiller krav om bred og detaljert kunnskap om samiske tema, og at lærere derfor må bruke mer tid på temaet jevnt utover året.

Murray (2021) avslutter debattinnlegget med en oppfordring om å betrakte samiske kulturer og historie som en integrert del av Norges kulturarv, istedenfor å behandle det som et isolert emne som bare blir utforsket en kort periode årlig. I likhet med Murray diskuterer Meerke Krihke Leine Bientie (2023, s. 121) tematikken rundt nasjonaldagen, og stiller seg spørsmålet om 6. februar er «til glede eller til besvær» i skolen. Hun skriver at flere lærere forteller at de ønsker å inkorporere samiske tema ellers i året også, men at de opplever det som komplekst og uoversiktlig. Bientie (2023, s. 121) reflekterer over to spesifikke fallgruver med slike minimumsløsninger: eksotisering og stereotypiske oppfatninger om samiske kulturer. Overordnet del nevner eksplisitt at elever skal tilegne seg kunnskap om mangfold og variasjoner innenfor samiske tema, noe som står i fare for ikke å bli dekket ved denne minimumsløsningen.

Samenes nasjonaldag er en offisiell flaggdag i Norge, uten en institusjonell måte for hvordan det skal feires (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 150). Det vil si at skoleledere og lærere har stor autonomi til å planlegge feiringen eller markeringen. En casestudie viser hvordan to skoler, en «norsk» og en «samisk» skole, enten markerer eller feirer dagen med elevene, samt undersøker hvordan det kan være en form for indirekte ritualisering (Olsen & Sollid, 2019, ss. 113, 125-126). Det knyttes spesielt opp mot regelmessighet og repetisjon, samt samiske symboler, som det samiske flagget og nasjonalsangen (Olsen & Sollid, s. 134). Senere i oppgaven (5.2.2) vil man finne eksempler fra intervjuene, der samiske tema blir begrenset til uken eller ukene rundt samenes nasjonaldag, samt to av lærernes ulike markering og feiring av dagen sammen med elevene.

3.1.5 Holde seg faglig oppdatert

I overordnet del står det at lærere skal basere sin profesjonsutøvelse på et fundament av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det står også at lærere må utvikle faglig dømmekraft, med forutsetningen om jevnlig oppdatering. Faglig oppdatering kan innebære å lese seg opp på forskning, trekke inn nyhetsartikler og/eller delta i faglige diskusjoner og nettverk. Målet for kvalitetsutvikling i utdanningen er å sikre at elevene opplever trivsel, oppnår læring og gjennomgår en positiv utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 5). Det er en økt forventning at lærere skal integrere forskningslitteratur i sin egen undervisningspraksis, og helst basere dette på «kunnskap om 'hva som virker'» (Davies, 1999, Hargreaves, 1996, Kunnskapsdepartementet, 2009, referert i Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 93). Ifølge Hermansen og Mausethagen (2016) grunner

denne forventingen blant annet i ønsket om å «styrke læreres kunnskapsbase og deres arbeid med kvalitetsutvikling i lærerarbeidet». Presiseringen i overordnet del kan indikere at kunnskapsutvikling ikke er lenger opp til hver enkelt lærer, men et politisk krav (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Ifølge Kirsti Tveitereid (2012, s. 80) har lærere den laveste tilliten til ny forskning innen sitt fagområde sammenlignet med andre yrkesgrupper. Det kan virke paradoksalt i kontrast til at lærere rapporterer om et stort behov for faglig oppdatering (Tveitereid, s. 80). Den faglige oppdateringen vil ikke handle om liv og død, som kan være tilfellet i legeyrket, men man kan likevel argumentere for viktigheten, ettersom religionsfaget kan være med på å skape kritiske og tolerante medborgere. I KRLE og Religion og etikk kan faglig oppdaterte religionslærere blant annet gjøre faget dagsaktuelt, og kan bidra til en mer nyansert forståelse av religioner gjennom presist begrepsbruk. Senere i oppgaven (5.2.2) vil man se hvordan noen begreper tilsynelatende kan bidra til en vestlig forståelse og ekskludering av samiske perspektiver, i motsetning til læreplanens intensjon om læreres integrering av samisk innhold (Kaikkonen, 2020a; Porsanger, 2018, referert i Kaikkonen 2020a, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.2 Tidligere forskningslitteratur

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere tidligere forskningslitteratur knyttet til samiske tema i skolen. Ifølge Andreassen og Olsen (2020b, s. 142) er det en uoverensstemmelse mellom lovgivningen om at Norge «skal kunne integrere perspektiver på samisk historie, kultur og samfunnsliv», og hvordan det faktisk er i praksis i norske skoler, universiteter og høyskoler. Innledningsvis vil jeg presentere forskning som viser at det er manglende kunnskap om samiske tema i lærerutdanningen. Deretter vil jeg presentere forskning knyttet til kunnskapsnivået i både skolen og i det norske samfunnet generelt, samt rollen geografiske forskjeller muligens har for hvordan man forholder seg til samiske tema. Videre vil jeg fokusere på samiske tema i lærebøker, og hvordan det kan forekomme forenklinger eller fremstilling av samer som «de andre». Avslutningsvis vil jeg presentere forskning knyttet til lærebokens rolle og makt i skolen, og hvordan den blir anvendt i undervisningen.

3.2.1 Samisk innhold i lærerutdanningen

Lærerutdanningen har ansvar for å utdanne lærerstudenter til å kunne undervise om samiske tema, slik overordnet del og læreplanene krever av lærere (Kaikkonen, 2020a; Porsanger,

2018, referert i Kaikkonen 2020a, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2017). To rapporter fra 2013 og 2015 fra Følgegruppen for lærerutdanningsreformen viser at lærerutdanningsinstitusjoner har utfordringer med å ivareta undervisning om samiske emner i opplæringen av lærerstudentene sine (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 5). I artikkelen «Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene», hevder Olsen et al. (2017) at elever ikke får nok opplæring i samiske forhold til å utvikle kunnskap om samiske og urfolksrelaterte tema. Det begrunner forfatterne med at verken læreplaner, undervisningspraksis eller lærerutdanningen gir «tilstrekkelige forutsetninger» for å utvikle denne kunnskapen hos elevene (2017, s. 6). På grunnlag av dette hevder Olsen et al. (2017, s. 6) at norske skoler og lærerutdanningsinstitusjoner bryter med «lovverket og internasjonale konvensjoner». I tillegg viser en studie utført av Torjer Andreas Olsen (2022, s. 195), professor i urfolksstudier ved Senter for samiske studier på UiT, at det er en «konstant bekymring for ressurser - økonomiske, menneskelig og pedagogiske» for å kunne implementere læreplanmålene og kravene fra overordnet del om inkludering av samiske tema.

Forskningen ovenfor støttes av professor Bente Fønnebø og den nordsamiske forfatteren Anne Lise Johnsen-Swart (2023, ss. 38-41) som hevder at det er en vesentlig mangel på kunnskap om samiske emner, og at lærerutdanningen trenger en reell gjennomgang når det gjelder samiske tema, spesielt utenfor Sápmi/Sábme/Saepmie. Johnsen-Swart og Fønnebø (2023, s. 48) spesifiserer at samiske tema må integreres jevnt gjennom studieforløpet, og at kunnskapen lærerstudenter får i utdanningen, har mye å si for hvilke holdninger som fremmes i samfunnet i fremtiden. Det er med andre ord helt sentralt at lærerstudenter møter på samiske tema i lærerutdanningen.

Professoren Hadi Strømmen Lile skrev en doktoravhandling (2011), der han undersøkte elevers og læreres kunnskap om samiske tema. Avhandlingen besto av to spørreundersøkelser av 817 niendeklassinger og 190 lærere, i tillegg til 30 intervju med elever og 32 lærere (2011, s. 17). Lile (2011, s. 340) stilte blant annet spørsmål om lærerne følte at de hadde fått tilstrekkelig kunnskap om samiske tema på lærerhøyskolen, der nesten alle (92,4%) mente at utdanningen ikke var «tilfredsstillende», og litt over halvparten (57,3%) svarte at de ikke hadde fått noe opplæring om det i utdanningen sin. Flere studier, som nevnt ovenfor, viser dermed at lærerutdanningen ikke ivaretar samiske tema på en tilstrekkelig måte. I tillegg viser forskning at det er lite kunnskap om samer i befolkningen og i skolen, blant både elever og lærere.

3.2.2 Kunnskap om samiske tema i skolen

Ifølge Olsen, Sollid og Johansen (2017, s. 5) er det foreløpig forsket lite på elevers og læreres kunnskap om samiske og urfolksrelaterede tema i norsk skolekontekst. Jeg vil likevel trekke frem to omfangsrike studier, utført av Dawson et al. (2022) og Lile (2011)²⁹. Dawson et al. (2022, ss. 49-50) sin undersøkelse, utført på vegne av Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM), viser at omtrent halvparten (49%) av respondentene lærte «ingenting», «svært lite» eller «ganske lite» om samer på skolen. Som nevnt tidligere (2.2), har samiske tema fått større og større plass i læreplanene med tiden. Det vises igjen i Dawson et al. (ss. 50-51) sin undersøkelse, der 36% av respondentene under 30 år svarte at de hadde lært «svært mye» eller «ganske mye» om samer, i kontrast til 14%, med samme svar i aldersgruppen på 60 år eller eldre. Det innebærer en forskjell på 22 prosentpoeng. Det er nærliggende å anta at de sistnevnte tallene kan sees i lys av det økte undervisningsomfanget om samer, som på overordnet nivå har økt i skolen hvert tiende år (Dawson, et al., s. 8).

Sametinget vedtok 15. juni 2022 en egen handlingsplan for å forebygge samehets, der det ble lagt fram totalt 17 tiltak for å «styrke opplæring i grunnskolen om samiske tema» (Sametinget, 2022, referert i Dawson et al., 2022, s. 36). I likhet er en av anbefalingene til NIM en igangsetting av «et nasjonalt kompetanseløft om samer og nasjonale minoriteter for alle lærere og lærerutdanninger» (Dawson, et al., s. 13). Dette er to tiltak som ytterligere kan styrke elever og læreres kunnskapsnivå om samiske tema i skolen.

Funnene i NIM sin rapport stemmer overens med Liles doktoravhandling. Lile (2011, ss. 369-370) stilte like og «svært enkle og grunnleggende» spørsmål med svaralternativer til både lærere og elever. Kategoriene var blant annet spørsmål knyttet læstadianisme, samiske språk og fornorskningspolitikken. Lile (2011, s. 355) avdekket at nesten halvparten (49,3%) av elevene rapporterte at de hadde fått «nokså lite» opplæring om «det samiske». Hele én av fem elever (18,3%) svarte at de hadde fått «ingenting» undervisning om emnet (Lile, s. 355). Ved spørsmål knyttet til undervisningskvalitet, viste det seg at litt over halvparten av elevene (55,3%) mente den var «dårlig» eller «ikke så bra» (Lile, s. 357).

Når det kom til Liles funn om lærerne og elevenes kunnskapsnivå, kunne omtrent fire av fem lærere (81,7%) og en tredjedel (33,4%) av elevene, svare på hvem Lars Levi Læstadius var

²⁹ Merk at studien av Dawson et al. (2022) er utført etter Olsen et al. (2017) sin påstand om manglende forskning.

(Lile, ss. 373-375). Videre visste 83,5% av lærerne og 38,8% av elevene, hvorfor 6. februar var en viktig dato for samene (Lile, ss. 392-393). Spørreundersøkelsen viser også at bare halvparten av lærerne (50%), og omtrent én av ti (10,9%) av elevene, visste hvor lenge fornskingspolitikken varte (Lile, ss. 404, 410). På bakgrunn av disse og de andre funnene i studien, konkluderte Lile (2011) med at Norge ikke oppfyller kravene i ILO-konvensjonen nr. 169. Han begrunnet konklusjonen med at svarene fra spørreundersøkelsene og intervjuene, indikerte manglende grunnleggende kunnskaper om samiske forhold.

Det har også blitt undersøkt om geografiske forskjeller spiller en rolle i hvordan man forholder seg til samiske tema i skolen, samt hvordan det kan påvirke kunnskapsnivået. Evju og Olsen (2022) utførte en liten studie der de undersøkte læreres erfaringer knyttet til samiske tema. Studien tar utgangspunkt i tre skoler på Østlandet og tre skoler i Nord-Norge. Ett av funnene var at flere lærere mente at både de selv, og elevene, følte at samisk innhold i skolen er «noe som hører til andre steder» (Evju & Olsen, s. 226). Studien viser også at ingen av lærerne ved de tre østlandsskolene hadde kjennskap til «en mulig samisk tilstedeværelse i nærområdet», i motsetning til lærerne i Nord-Norge som aktivt arbeidet med å fremheve «den lokale, samiske tilstedeværelsen» (Evju & Olsen, ss. 226-227). I tillegg viser rapporten til NIM, oppgir 54% av respondentene som er bosatt i Nord-Norge at de har «ganske mye» eller «svært mye» kunnskap om samer, i kontrast til landet som helhet, som ligger på 33% (Dawson, et al., 2022, s. 51). De to studiene ovenfor viser dermed at geografiske forskjeller kan være sentralt i både lærernes tilnærming, samt befolkningens kunnskapsnivå.

3.2.3 Samisk innhold i lærebøker

Hensikten med å inkludere tidligere forskning om lærebøker er at flere av intervjupersonene sa at de brukte fysiske eller digitale skolebøker i sin undervisningspraksis. Læringsressursene har trolig en direkte effekt på kunnskapen lærerne tar utgangspunkt i og elevene sitter igjen med³⁰, og gjennomgang av samiske tema i lærebøker vil derfor være relevant for hvordan lærerne underviser om emnet. Ifølge Olsen (2017b, s. 75) er lærebøker i et skille mellom undervisningspraksis og læreplaner. Flere studier³¹ har vist at lærebøker ofte presenterer stereotypiske fremstillinger av samer, eller i noen tilfeller unnlater helt å ta opp samiske tema. I noen KRLE-bøker blir eksempelvis «den samiske historien» fraværende eller beskrevet fra

³⁰ Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2013; Johnsen, 1993; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, referert i Blix, 2018, s. 49.

³¹ Se Gjerpe, 2021; Olsen, 2017b; Evju & Olsen, 2022

et norsk majoritetsperspektiv (Olsen, 2017b, s. 82). Videre indikerer flere studier³² at lærebøker ofte presenterer en todelt fremstilling og forståelse; den norske majoritetsbefolkningen representeres som et felles «vi», mens samer fremstilles som «de andre», med tilhørende utsagn som «dette er en same» (Gjerpe, 2021, ss. 297-298).

I en artikkel av Eldar Heide og Per Bjørnar Grande (2020) undersøker forfatterne blant annet hvilken rolle norrøn og samisk religion får i læreplaner og skolebøker i KRLE og Religion og etikk. I dette avsnittet vil jeg kort presentere fremstillinger av «samisk religion» i fire lærebøker som intervjupersonene tidligere har brukt i undervisningen under læreplanen 2015 i KRLE og LK06 i Religion og etikk³³. *Horisonter* er delt i tre bøker³⁴, én per trinn. I *Horisonter 8. Grunnbok* i underkapittelet «Fra Norges religionshistorie» finnes det totalt fem sider om «samisk religion» (Holth & Deschington, 2006, ss. 197-201). Det er verdt å nevne at to av sidene handler om læstadianismen, og at tre bilder fyller en stor del av sidene. I *Horisonter 9. Grunnbok* (Holth, Kallevik, & von der Lippe, 2007) er verken samer eller samisk religion inkludert. I den siste boken, *Horisonter 10. Grunnbok*, står det én liten faktaboks i margen om at «den gamle samiske religionen var et typisk eksempel på naturreligion» (Holth & Kallevik, 2008, s. 92). Det er også to avsnitt om kjennetegn ved naturreligioner, og et avsnitt om sjamanisme, men her blir ikke samisk urfolksreligion nevnt (Holth & Kallevik, s. 92). Læreboken *Tro og tanke* har til sammen én side med tekst, samt et stort bilde av en same i tradisjonelle samiske klær blant reinsdyr, og to faktabokser om «hva er urfolk?» og «utfordringer fra minoriteter» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene, & Østnor, 2014, ss. 326-328). Innholdet i teksten er knyttet opp mot samiske «verdier og normer», slik som nærhet til naturen, «'åndelige' verdier» og assilimeringen samene ble utsatt for (Heiene, et al., s. 327-328). Gjennomgangen av lærebøkernes fremstilling av samisk religion ovenfor gir en indikator om kunnskapen bøkene tilbydde lærere og elever under tidligere læreplaner.

I boken *Fordommer i skolen* (2021) skriver Kajsja Kemi Gjerpe, universitetslektor ved UiT, et kapittel om gruppebaserte fordommer i to skolebøker i samfunnsfag: *Samfunnskunnskap 8–10* (2006) og den oversatte samiske versjonen *Servodatoahppu 8–10* (2014). Store deler av

³² Ekeland, 2017; Eriksen, 2018; Heimstad, 2018; Kolpus, 2015; Mortensen-Buan; 2016; Askeland, 2015; Midtbøen et al., 2014; Olsen, 2017b; Aamotsbakken, 2015; Folkenborg, 2008, referert i Gjerpe, 2021, ss. 297-298.

³³ Ingen av bøkene som er analysert i artikkelen er fra LK20, det er kun tatt utgangspunkt i lærebøker fra tidligere læreplaner.

³⁴ *Horisonter 8. Grunnbok* (Holth & Deschington, 2006), *Horisonter 9. Grunnbok* (Holth, Kallevik, & von der Lippe, 2007) og *Horisonter 10. Grunnbok* (Holth & Kallevik, 2008).

innholdet og strukturen i bøkene er lik, men de er tilpasset samfunnsfag i LK06 og LK06-S. Gjerpe (2021, s. 295) konseptualiserer det hun omtaler som «lærebok sápmi», som brukes i et bestemt narrativ om «Sápmi» og samiske samfunn. Ett av funnene fra *Underveis Samfunnskunnskap 8–10* var at boken ikke nødvendigvis aktivt bidrar til fordommer, men at den heller ikke aktivt forebygger og bryter ned fordommer (Gjerpe, s. 315). Videre argumenterer Gjerpe (2021, ss. 315-316) for at *Servodatoahppu 8–10* usynliggjør det samiske mangfoldet. Avslutningsvis argumenterer hun for at de to lærebøkene ikke fremstiller det mangfoldige Sápmi/Sábme/Saepmie, og at bøkene beskriver et samfunn «som ikke nødvendigvis eksisterer utenfor læreboka» (Gjerpe, s. 295). Funnene fra denne studien om samfunnsfaglige lærebøker fra LK06 og LK06-S, vil trolig også være en pekepinne på hvordan lærebøker i norsk skolekontekst fremstiller samiske tema generelt. Ytterligere hevder Askeland og Aamotsbakken (2016, referert i Dawson, et al., 2022, s. 40) at lærebøker og andre læringsressurser fremstiller samer i form av stereotyper og «betraktning på avstand». En mulig løsning for å unngå slike fremstillinger, kan være å undervise om religioner og kildekritikk sammen.

3.2.4 Lærebokens makt

I Norge viser lærebokforskning³⁵ at bøkene tradisjonelt har hatt en «stor innflytelse på måtene det undervises på i de fleste skolefag», samt måten elever tilegner seg kunnskap. Ifølge Olsen (2017b, s. 71) er lærebokrepresentasjoner «alltid mer eller mindre partiske», fordi staten og majoriteten vil ha størst innflytelse på skoler og elevenes utdanning. Videre viser professor Blix (2018, s. 49) at læreboken har en høy status i skolen til tross for andre læringsressurser, og hun hevder at det medfører en stor potensiell definisjonsmakt. Lærebøkene i norsk skole er ofte knyttet opp mot læreplanverket. Likevel er det lærebokforfatterne selv som velger hvor mye plass ulike temaer skal få, samt hva som skal inkluderes og ekskluderes; det gir dem en unik rolle som fortolkere av «læreplanenes fag- og kunnskapssyn» (Blix, s. 49). Ifølge Tønnesen (2013, s. 149, referert i Blix, 2018, s. 49) underviser lærere ofte «læreplanens innhold slik den er prioritert i læreboka». I en liten undersøkelse av forholdet mellom læreplanen og læreboken kommer det frem at: «Som studenter i praksis har vi erfart at kompetansemålene [i læreplanen] har lavere status enn lærebøkene» (Guttorm, Kristoffersen, Myreng, & Andreassen, 2014).

³⁵ Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2013; Johnsen, 1993; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, referert i Blix, 2018, s. 49.

Lærere og elever kan tolke innholdet i lærebøkene som en objektiv sannhet, på bakgrunn av at «trykte ord (eller notebilde) framtrer som en autoritet i seg selv» (Sanner, 2003, referert i Blix, 2018, s. 51). En av metodene for å unngå «fastlåste og mytebaserte ‘sannheter’» er ved å være kritisk, holde seg faglig oppdatert og være oppmerksom på lærebokens definisjonsmakt over hva som er relevant kunnskap (Blix, s. 51). Ifølge Blix (s. 51) bidrar lærere og elever til lærebokens makt ved å ikke tenke kritisk.

Brown (2014) har gjort en liten kartlegging over ulike studier om læringsressursers makt og autoritet i klasseromskonteksten. Han viser til forskning³⁶ som sier at lærebøker har en «enorm» effekt på hvordan undervisningen foregår: alt fra tidsbruk til aktiviteter, og at lærere og elever mener at lærematerialer hovedsakelig definerer hva som er «legitim» kunnskap (2014, s. 658). Med andre ord har lærebøker en viss autoritet i undervisningskonteksten. Ifølge Luke et al. (1989, referert i Brown, 2014, s. 659) lærer elever at lærebøkene er autoriserte og korrekte, ved å for eksempel bruke læreboken som kilde til prøver. Et annet argument er at lærebøkene får en «offisiell status», i den forstand at det er institusjoner som velger lærebøkene, ikke individuelle lærere (Brown, s. 659). Senere i oppgaven (5.3.4) vil jeg vise hvor ulikt lærerne forholder seg til kunnskapen i lærebøkene; alt fra å bruke den som hovedkilde med en tilsynelatende fremstilling som «sannhet», til undervisningsaktiviteter for å kritisere læreboken sammen med elevene.

³⁶ Guerrettaz & Johnston, 2013; Nunan, 1991; Littlejohn, 1998; Ghosn, 2003; Masuhara, 2011, referert i Brown, 2014, s. 658.

4. Metode

Masteroppgaven tar utgangspunkt i åtte kvalitative intervjuer, der datagrunnlaget er basert på semistrukturert metode. Innledningsvis vil jeg kort presentere kvalitativ metode og semistrukturert intervju, samt gi et innblikk i utarbeidelsen av intervjuguiden. Deretter vil jeg beskrive rekrutteringsprosessen, med fokus på forberedelse og gjennomføringen av intervjuene, samt vise fremgangsmåten for transkriberingen. Videre vil jeg gjøre rede for analyseprosessen, studiens troverdighet, samt etiske refleksjoner knyttet til masteroppgaven som helhet. Avslutningsvis vil jeg gi en kort presentasjon av intervjupersonene.

Det ville ikke vært en masteroppgave uten frivillige intervjupersoner. Grunnet lærernes særskilte stilling i oppgavens datamateriale, har jeg valgt å bruke «intervjupersoner» for å beskrive lærerne, fremfor ord som «informanter» og «intervjuobjekt». De to sistnevnte kan bidra til en upersonlig fremstilling av lærerne. Intervjuene ble gjennomført i perioden september 2023 til januar 2024. Jeg valgte å reise til skolen hvor lærerne jobbet, for å utføre intervjuene. Begrunnelsen for dette var hovedsakelig at verken reisevei, tid eller andre ulemper skulle være en hindring i å delta i prosjektet. Datamaterialet består av individuelle intervju med totalt åtte lærere, fem damer og tre menn, fordelt på ulike ungdomsskoler og videregående skoler i Bergensområdet.

4.1 Kvalitativ metode

Masteroppgaven består av kvalitative, semistrukturerte intervjuer der alle ble utført individuelt, én til én. Intervjuenes målgruppe var lærere som har, eller har hatt, undervisning i religionsfaget på ungdomsskolen eller videregående skole. Motivet for å benytte intervju som metode var at jeg ønsket innsikt i lærernes personlige erfaringer og refleksjoner knyttet til undervisning om samisk religion. På grunn av datamaterialets karakterer, vil empirien bestå av intervjupersonenes subjektive erfaringer.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) er formålet med kvalitativt intervju å oppnå innsikt i ulike aspekter av intervjupersonenes hverdag, sett fra deres eget synspunkt. Ulike spørreteknikker, samt bestemte metoder, er det som hovedsakelig skiller hverdagslige samtaler fra et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, s. 42). Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) forklarer at *fenomenologi* innenfor kvalitativ forskning er «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden

slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Med andre ord har oppgaven en fenomenologisk tilnærming, som preges av min interesse for å forstå lærernes erfaringer og refleksjoner knyttet til samisk religion.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) kan semistrukturert intervju kjennetegnes gjennom en liste med potensielle spørsmål, samt at man tar opp en rekke grunnleggende tema. Metoden innebærer en fleksibilitet til å utfordre et fastsatt oppsett, som gir intervjuer mulighet til å følge de individuelle svarene som blir gitt (Kvale & Brinkmann, s. 156). Noen av fordelene ved valgt intervjumetode, er at det gir meg mulighet til å fokusere på hva intervjupersonene sier, samt følge opp der jeg ikke forstår eller trenger mer detaljer. En annen fordel er at det sikrer noen grunnleggende tema alle intervjupersonene må forholde seg til.

Det kan oppstå et asymmetrisk maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer, på grunn av flere faktorer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) kan ikke forskningsintervju regnes som «en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere». Et eksempel på en ikke «fullstendig åpen» samtale, kan være at intervjupersonen forsøker å si det intervjueren vil høre. Det kan også være at intervjuer og intervjupersoner har en maktforskjell når det kommer til faktorer som kjønn og alder. Fra mitt ståsted opplevde jeg ikke at det påvirket intervjuet direkte, men det må likevel tas i betraktning i analyse- og diskusjonskapittelet. En annen faktor som kan spille inn på den ujevne maktbalansen, er at intervjueren kan bli ansett som en ekspert. Med dette i bakhodet startet jeg alltid intervjuene med å si at jeg ikke kunne mye om samisk religion, og at det var noe av bakgrunnen til at jeg valgte å skrive master dette. Det ble forklart at det kun handlet om deres erfaringer og perspektiver på hvordan det er å undervise om emnet. En annen faktor som kan påvirke intervjuet, er at jeg hadde hypoteser jeg ønsket å bekrefte eller avkrefte. Det ble også belyst at det finnes lite til ingen forskning på undervisningen om samisk religion i de norske religionsfagene, og at deres oppfatninger derfor ville være sentrale i masteroppgaven.

4.1.1 Intervjuguide

En intervjuguide kan defineres som «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Spørsmålene i guiden³⁷ handlet blant

³⁷ Se vedlegg A

annet om hvordan intervjupersonene underviser om samisk religion, hvor mye tid de har viet til temaet, samt deres tolkning av det eksplisitte kompetansemålet i faget. Før jeg stilte noen spørsmål forklarte jeg hvordan dataene vil bli behandlet og lagret, rettighetene de har angående personvern og at det var lov å trekke seg, til og med etter intervjuet. Når det kom til spørsmålene, ønsket jeg innledningsvis å ha enkle spørsmål for å få i gang samtalen med lærerne. Det gjorde jeg ved å eksempelvis spørre om de kunne fortelle meg litt om deres tid som lærer, hvor lenge de har jobbet som religionslærer og hvor de tok utdanningen sin. Deretter ville jeg rette spørsmålene mer mot deres erfaringer knyttet til samiske tema i religionsundervisningen. Avslutningsvis ønsket jeg å runde av med enkle spørsmål, som hva de liker best ved læreryrket og om det er noe de vil legge til. Sistnevnte gir lærerne mulighet til å poengtere noe de ønsket å fremheve, samt justere noe de følte ble ukorrekt. Ved samtlige av intervjuene brukte jeg den samme semistrukturerte intervjuguiden.

Jeg valgte å utføre et pilotintervju med en grunnskolelærer på 1.-4. trinn for å teste ut intervjuguiden, tiden som intervjuet tok og for å få litt erfaring før første «ordentlige» intervju. Basert på mine erfaringer fra pilotintervjuet, ble jeg oppmerksom på hvilke spørsmål som ikke fungerte, og hva jeg måtte legge til som faste spørsmål. Et eksempel på et spørsmål jeg la til er: «Har du tatt master, hvis ja, hva skrev du om?». Dette var for å få kunnskap om utdanningsnivået blant lærerne, men også å sjekke om noen av lærerne skrev om samiske tema i masteroppgaven sin. Jeg gjorde ingen store endringer i intervjuguiden etter småjusteringene fra pilotintervjuet.

4.2 Datainnsamling og rekruttering

Alle intervjupersonene ble valgt gjennom et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder, 2019, s. 56). Det vil si at jeg rekrutterte intervjupersoner basert på egenutvelgelse. Utvelgelsen er strategisk, ettersom den sikrer at deltakerne representerer relevante egenskaper for problemstillingen. Videre baserer rekrutteringsprosessen seg på snøballmetoden, som innebærer at man først kontakter én person som passer de rette kvalifikasjonene, for deretter å be vedkommende om andre som befinner seg i lignende situasjoner (Thagaard, Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder, s. 56).

Det finnes flere svakheter og utfordringer ved denne formen for rekruttering. For det første, kan denne tilnærmingen føre til et homogent utvalg av intervjupersoner. I et forsøk på å unngå dette, sendte jeg mail til både skoler i Bergensområdet og i Nord-Norge for å finne intervjupersoner i et større geografisk område. Dessverre fikk jeg ikke muligheten til å utføre denne komparative tilnærmingen, ettersom ingen av skolene fra Nord-Norge svarte på e-postene mine. Likevel er det verdt å nevne at de aktuelle lærerne kom fra ulike steder i landet. Karakteristikk slik som kjønn og lærernes mulige religiøse og etniske bakgrunn, vil også trolig spille en rolle. Ifølge Repstad (2020, s. 58) kan dette redusere muligheten for å oppnå et så mangfoldig datasett som ønskelig. Videre skriver han: «Når informantene er ulike, øker sjansene for å finne nye relevante data» (Repstad, s. 58). Masteroppgavens lærergruppe bestod av fem damer og tre menn, deriblant én samisk lærer. Noen av lærerne fortalte om sin religiøse bakgrunn, men jeg har valgt å ekskludere dette grunnet anonymitetsårsaker. For det andre, kan en potensiell utfordring ved rekrutteringsprosessen være lærerens forslag til nye intervjupersoner, når vedkommende ikke har samtykket til deltakelse enda. Ved bruk av snøballmetoden fikk jeg dermed informasjon om potensielle deltakere, uten at vedkommende har gitt sitt samtykke (Thagaard, Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder, 2019, s. 56). Jeg anså muligheten for konflikt som mindre sannsynlig, ettersom de tre kvalifikasjonene er lite sensitive: lærer, underviser i Bergensområdet og er eller har vært lærer i religionsfaget. Dette er betraktninger som kan spille inn i analysen, og man må derfor være oppmerksom på dette.

I utgangspunktet ville jeg utføre en komparativ analyse med fire samiske religionslærere og fire ikke-samiske religionslærere. Det viste seg å være vanskeligere enn jeg først antok. I forberedelsen til masteren tok jeg kontakt på e-post med professor Bengt-Ove Andreassen, som har en doktorgrad i religionsvitenskap. Han kontaktet sine bekjente, men de fleste samiske lærere han kjente, jobbet ikke lenger i skolen. Andreassen spesifiserte at det finnes svært få samiske religionslærere, og at det ville være lurt å finne en annen tilnærming. På grunn av disse begrensningene fikk jeg tak i betraktelig flere ikke-samiske enn samiske religionslærere i Bergensområdet.

Før det første intervjuet forberedte jeg meg ved å lese artikler om både samisk religion og kvalitative forskningsintervju, samt be om råd fra medelever som allerede hadde utført noen av sine masterintervju. Jeg fikk hjelp fra både Bjørn Ola Tafjord og Bengt-Ove Andreassen om relevante spørsmål til intervjuguiden. Etter at veilederen min godkjente intervjuguiden,

ønsket jeg å komme i kontakt med potensielle lærere, gjennom å sende e-post til ungdomsskoler og videregående skoler i Bergensområdet. Noen dager før intervjuene sendte jeg ut intervjuguiden og samtykkeskjemaet³⁸. Fordi intervju spørsmålene er nært knyttet til lærernes subjektive erfaringer, tenkte jeg at vedleggene ville gi lærerne innsyn i hvilke spørsmål jeg ville stille, samt mulighet til å se over tidligere opplegg. Det ble spesifisert i e-posten at dette selvfølgelig var helt frivillig, og de kunne komme uforberedt om de skulle ønske det. Før intervjuet startet måtte lærerne signere et samtykkeskjema, og jeg forklarte hvordan personvernet ble behandlet i oppgaven. Underveis i intervjuet tok jeg notater, for å lettere kunne stille oppfølgingsspørsmål. Samtalen ble tatt opp med en lånt diktafon fra instituttet for arkeologi, historie og kultur- og religionsvitenskap. Lydfilen³⁹ ble flyttet over på pc-en etter intervjuene.

4.3 Analyse

4.3.1 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) betyr transkribere å «transformere, skifte fra en form til en annen». I denne masteroppgaven handler transkribering om en prosess hvor muntlig intervjusamtale har blitt til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, s. 204). Jeg valgte å transkribere selv, uten hjelp fra andre eller digitale hjelpemidler. Bakgrunnen for valget ligger i mitt eierskap til prosjektet, men også med tanke på etiske utfordringer, slik som taushetsplikt. En av fordelene ved å gjøre transkriberingen selv, var at jeg allerede kort tid etter intervjuet kom i gang med tanker knyttet til analysedelen. En annen fordel var at jeg ble mer oppmerksom på hvor ofte jeg «avbrøt» intervjupersonene med å si «mhm» eller «ja/nei», og jeg prøvde derfor å redusere dette i de påfølgende intervjuene. Etersom muntlig tale inneholder blant annet intonasjon, stemmebruk og ironi, vil det være vanskelig å transkribere direkte hva som blir sagt. Kroppsspråk blir naturligvis ikke inkludert i prosessen når man bruker diktafon, og det er en svakhet man må være oppmerksom på.

For å minske sjansen for at sitater blir tapt i oversettelse, valgte jeg å inkludere ulike tegn og interjeksjoner. Ifølge Vivi Nilssen (2012, s. 49) antyder slike interjeksjoner nøling, usikkerhet eller tenkepause. Transkriberingen inneholder derfor tegn som «...» som betyr pause, og «eh», «ehm», «ja», «nei», «mhm», «haha» og «okay». Jeg valgte også å skrive mine foreløpige

³⁸ Se vedlegg C

³⁹ Se 4.4.3 for mer informasjon om oppbevaring av sensitive personopplysninger.

tolkninger eller mer detaljerte beskrivelser i parentes, slik som «(sukkende)», [lang pause] eller [finner frem pc-en]. Det var også noen tilfeller der jeg ikke forstod hva vedkommende sa, og det ble transkribert slik: «[uforståelig]». For å lette leseforståelsen, har jeg valgt å ekskludere dette fra direkte sitat i teksten. Da jeg transkriberte pilotintervjuet valgte jeg å skrive på dialekten til intervjupersonen, og dialekten jeg snakker. Transkriberingen gikk kjapt og jeg opplevde det som autentisk, men jeg har valgt å ta hensyn til Nilssens (2012, s. 159) advarsel: lokale dialekter kan gjøre det vanskeligere å lese. Derfor valgte jeg å transkribere de «gjeldende» intervjuene på bokmål, fordi ord på ulike dialekter kan variere, slik som «eg», «jæi» og «æg». En annen årsak til å transkribere på bokmål var anonymiteten. Ingen egennavn og/eller navn på skoler ble med i transkriberingen.

Intervjuene varierte betydelig i tid, der det korteste varte i 23 minutter og det lengste i 55 minutter. Tiden jeg brukte på å transkribere varierte også; det var to intervju som varte omtrent like lenge, 23 minutter og 25 minutter, men det tok vesentlig ulik tid å transkribere. Grunnen til dette var at læreren i det korteste intervjuet hadde lange pauser, snakket relativt sakte og brukte mange «ehm» og «eh» underveis. I 25 minutters intervjuet derimot, snakket personen kjapt og nesten uten pauser. Sistnevnte ble derfor transkribert mye saktere. Alt i alt brukte jeg omtrent to til fem timer per intervju. Nilssen (2012, ss. 47-48) hevder at det er mest ideelt å transkribere fortest mulig etter selve intervjuet, og helst før et nytt intervju. Jeg klarte dette i nesten alle tilfellene, med noen få unntak grunnet praktiske hensyn. For å forsikre meg om at transkriberingen ble mest mulig autentisk, lyttet jeg til lydfilen dagen etter for å dobbeltsjekke at det som var skrevet var ordrett. Etter den siste sjekken brukte jeg kun transkriberingen i analysen, men valgte likevel å beholde lydfilene i SAFE⁴⁰.

4.3.2 Analyseprosess og koding

Som nevnt ovenfor, kom jeg litt i gang med analysen allerede i transkriberingsprosessen. Jeg valgte å benytte meg av metoden *åpen koding*, som betyr å «identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen, 2012, s. 82). I første omgang kategoriserte jeg datamaterialet med utgangspunkt i de mest åpenbare temaene, slik som «tidsbegrensning», «lærebøker» og «elevers forkunnskaper». Ettersom bare noen få av kategoriene ga grunnlag for diskusjon, måtte jeg vrake det første analyseutkastet. I det andre forsøket på analysekapittelet, etter tilbakemelding fra et mastersymposium, valgte jeg en ny

⁴⁰ Se 4.4.3 for mer informasjon om oppbevaring av sensitive personopplysninger.

tilnærming. Jeg printet ut alle transkriberingene, og begynte å sortere funn i ulike farger og kategorier slik som «kan knyttes opp mot teori» (blå), «kan knyttes opp mot forskning» (grønn), «bekrefter/avkrefter min hypotese» (lilla) og «didaktiske valg» (rosa). I tillegg skrev jeg stikkord i marginen om hva som kunne bli overordnede tema, slik som «metodefrihet», «kritikk av lærebøker» og «usikkerhet/nøling». Underveis i intervjuprosessen var det flere tema som var interessante og relevante for problemstillingen. Det var imidlertid formuleringen av forskningsspørsmålene som gjorde analyseprosessen enklere, da jeg kunne selektere relevant data ut fra disse. Etter analyseprosessen har jeg oppdaget hvor ulikt oppgaven kunne blitt med en ulik problemstilling og forskningsspørsmål, men med det samme datagrunnlaget.

4.4 Studiens troverdighet

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å reflektere over og identifisere hvordan min egen subjektivitet kan påvirke analysekapittelet, ved å gå nærmere inn på min personlige bakgrunn, og masteroppgavens reliabilitet og validitet. Videre vil jeg presentere mine etiske refleksjoner, spesielt knyttet opp mot lagring av data og anonymitet.

4.4.1 Forskerrefleksivitet

Ifølge Nilssen (2012, s. 139) kan en forsker aldri kunne være nøytral med et objektivt blikk, og det er uunngåelig at forskningen reflekterer forskerens bakgrunn. Refleksivitet er en «erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier» (Nilssen, s. 139). Med andre ord vil bakgrunnsfaktorer som mitt kjønn, erfaring med læreryrket og utdanning innenfor religionsvitenskap, spille en rolle i analysen og intervjustilen min. Olsen (2017a, s. 210) hevder at forskere har en tendens til å både «basere sine handlinger på og reprodusere de sosiale forskjellene» mellom forskeren og de som blir forsket på. Som en ikke-samisk, ikke-urfolksstudent, anbefaler Olsen (2017a, s. 211) åpenhet knyttet til hvilke privilegier som påvirker meg og jeg tar med meg inn i forskningen. I likhet med Olsen (2017a, s. 207), vil jeg poengtere min privilegerte posisjon, som en «del av prosessen for å unngå annengjøring og for å artikulere de ofte usagte insentivene i forskning». Jeg er en etnisk-norsk ikke-samisk kvinne som forsker på samiske tema, og til tross for intensjonene mine må jeg være oppmerksom på implikasjonene av de koloniserte fotsporene (Olsen, s. 212). Jeg har prøvd å skape en mer nyansert oppgave ved å inkludere samiske forfattere og perspektiver i teksten, samt forsøkt å inkludere flere samiske religionslærere.

4.4.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i kvalitative studier handler om at «resultatene kan gjentas når prosjektet 'reproduseres' ved videre forskning», med forbehold om at samme metoder benyttes (Thagaard, Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder, 2019, s. 187). Med andre ord handler reliabilitet om forskningens pålitelighet, som kan bli styrket gjennom en presentasjon av mine fremgangsmåter. Jeg hadde for eksempel kjennskap til to av lærerne gjennom tidligere praksisperioder ved Universitetet i Bergen. Jeg reflekterte derfor nøye over dette før utførelsen av intervjuene. Nilssen (2012, ss. 139-140) skriver at forskeren må arbeide aktivt med sin egen subjektivitet, for å skape den nødvendige avstanden til intervjupersonene og analysedelen. Det kunne oppstått andre potensielle data dersom jeg hadde annet kjønn, alder eller annen bakgrunn. Det kan også tenkes at en annen lærerstudent i religionsvitenskap kunne gitt nye og ulike perspektiver enn meg. I tillegg må man være oppmerksom på representasjon, som også vil påvirke oppgavens reproduserbarhet. Datamaterialet, med et utvalg lærere i Bergensområdet, er såpass lite at det ikke kan representere hvordan lærere i Norge generelt opplever undervisningen om samisk religion. På samme måte kan ikke én representant, den samiske læreren Øyvind, være representant for samer. Han kan kun representere seg selv.

Begrepet *validitet* «handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til» (Thagaard, 2009, s. 190). Mens reliabilitet knyttes opp mot pålitelighet, knyttes validitet til gyldighet. En mulig utfordring kan være at intervjupersonene bare forteller det jeg ønsker å høre (Thagaard, Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder, 2019, s. 108). Som nevnt tidligere prøvde jeg å redusere dette utfallet ved å spesifisere at jeg ikke kunne så mye om samisk religion, men man kan ikke se bort fra at intervjupersonene ønsket å presentere seg på best mulig vis. Et eksempel på dette kan være lærernes svar på spørsmål om hvordan de underviser om samisk religion.

Fordi jeg kun har benyttet meg av intervju, og ikke observasjon, vil lærernes subjektive oppfattelse av undervisning være det eneste grunnlaget for min analyse og diskusjon. Med andre ord får bare én vinkling, og jeg kan derfor ikke anta noe om det større bildet.

4.4.3 Etske refleksjoner

Ifølge Nilssen (2012, s. 149) skal forskeren ha «forståelse for deltakernes posisjon, men ikke være deres talsperson». Man skal verken utlevere intervjupersonene eller tolke utsagnene i deres favør. I analyseprosessen måtte jeg derfor være oppmerksom på måten jeg valgte å

presentere funnene på. Jeg har opplevd det som en vanskelig balansegang mellom å legge frem det lærerne sier og å ikke blottstille dem dersom utsagnet er uheldig. Det ønskelige utfallet er at dataene blir tolket på en mest mulig objektiv måte med en viss distanse.

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt)⁴¹, og jeg har fulgt deres retningslinjer for personopplysninger, behandlingsansvar og personverntiltak. Fordi jeg endret intervjuguiden etter pilotintervjuet, måtte jeg oppdatere søknaden, og fikk en ny godkjenning. Prosjektet blir automatisk ført inn i system for Risiko og RETTE ved Universitetet i Bergen, som behandler personopplysninger i forskningsprosjekt og studentoppgaver. Over e-post ble alle intervjupersonene tilsendt et samtykkeskjema⁴², som ga en grundig gjennomgang av prosjektet, anonymitet og deres rettigheter. Jeg forklarte også muntlig de viktigste punktene i intervjuet, for å forsikre meg om at intervjupersonene var klar over hva de samtykket til. Jeg fikk skriftlig samtykke av alle lærerne før intervjuet startet, som jeg oppbevarte i et låst skap. Etter masteroppgaven blir godkjent, vil samtykkeskjemaene bli makulert og kastet.

Som nevnt tidligere ble ikke egennavn og navn på skoler med i transkripsjonen, og lærernes navn er fiktive. Jeg lagret lydfilene på *Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur* (SAFE), en lukket programvare, som er et sikkert oppbevaringssted for sensitive personopplysninger. Systemet krever tofaktorautentisering, egen VPN og programvaren *Cisco AnyConnect Secure Mobility Client*.

Anonymitet har også en forskningsmessig betydning (Thagaard, Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder, 2019, s. 24). Det kan rette oppmerksomheten vekk fra intervjupersonen, og over til å finne mønstre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) påpeker et potensielt dilemma ved anonymitet i kvalitativ forskning; på den ene siden kan det fungere som beskyttelse for intervjupersonene, men på den andre siden kan forskere tolke deltakernes uttalelser uten motsigelser. I analysen har jeg derfor forsøkt å unngå overdrevne tolkninger, og jeg har forsøkt å være påpasselig i ordvalg, ved å bruke formuleringer som «indikere», «anta» og «det kan virke som».

⁴¹ Se vedlegg B

⁴² Se vedlegg C

4.5 Presentasjon av intervjupersoner

Avslutningsvis ønsker jeg å gi en kort presentasjon av intervjupersonene, for å gi litt bakgrunnsinformasjon før analysedelen. Som nevnt tidligere, er alle navnene pseudonymer, og aldersspennet varierer fra omtrent slutten av 20-årene til midten av 50-årene. Det var tre ungdomsskolelærere og fem videregående lærere med i studien, fordelt på totalt fire ulike skoler⁴³. For enkelhets skyld vil jeg stort sett omtale intervjupersonene som «lærere», selv om flere har lektortittelen. I neste del ønsker jeg å presentere hver enkelt lærer med en kort beskrivelse, som kan gjøre det lettere å skille dem fra hverandre i analyse- og diskusjonskapittelet.

Ungdomsskolelærere

Liva: Hun har jobbet som lærer i omtrent ti år, og tok allmennlærerutdanning i fagene norsk, matematikk, pedagogikk, KRLE (20 studiepoeng), mat og helse og spesialpedagogikk. I senere tid har hun tatt videreutdanning i både matematikk og norsk. Liva er den eneste læreren som aldri har undervist om samisk religion. Det hun liker best ved læreryrket er forholdet hun får med elevene, samt gleden av å være blant ungdom.

Olea: Hun er en relativt nyutdannet lektor med kun ett års erfaring i yrket. Olea har tatt utdanning i samfunnsfag, KRLE (30 studiepoeng) og idrett. Hun skrev master i idrett, og har ett ekstra fag, og har derfor tittelen «lektor med tilleggsutdanning». Olea bruker omtrent fem til seks skoletimer på undervisningen om samisk religion på 9. trinn. Det hun liker best med å være lektor er elevene, og å se at de tilegner seg kunnskap og at «de sier så mye rart».

Isak: Han har jobbet som lærer i omtrent fire år, og har utdanning som adjunkt i norsk, samfunnsfag og KRLE. Isak gikk lærerutdanning, men ble uteksaminert før det var krav om master. Han har tidligere satt av to til tre skoletimer om samisk religion med ungdomsskoleklassene sine, i løpet av tre år. Det Isak liker best ved læreryrket er relasjonene han får med elevene.

⁴³ Jeg vil ikke spesifisere antall ungdomsskoler eller antall videregående skoler. Hovedgrunnen er for å opprettholde anonymitet.

Videregående lærere

Agnete: Hun har jobbet som lektor i litt over ti år, og har jobbet som religionslærer nesten alle årene. Agnete har vært lærer i fagene religion og etikk, historie, historie og filosofi, samfunnsfag, sosiologi og sosialkunnskap. Hun er den eneste intervjupersonen som har skrevet master i religionsvitenskap. Undervisningsmengden om samisk religion har variert, der noen år har hatt mer fokus enn andre. Det hun liker best ved lektoryrket er å være «profesjonell nerd».

Oddvar: Han har jobbet som lærer i nesten 20 år, og har utdanning i blant annet matematikk, fysikk, religionsvitenskap (omtrent 90 studiepoeng), historie og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Oddvar har tidligere undervist omtrent tre til fire skoletimer i året om samisk religion per religionsklasse. Det han liker best ved læreryrket er elevene og mestringsfølelsen når han klarer å engasjere elevene.

Jannike: Hun har undervist i omtrent ti år, men bare vært religionslærer i to av årene. Hun gikk lektorprogrammet med master, og har fagene norsk og historie. Jannike har ingen studiepoeng i religionsfaget. Hun er en av lærerne som har brukt mest tid på samisk religion, med en periode på fem uker. Ifølge Jannike er relasjonen hun får med elevene og gleden av å formidle det beste med å være lektor.

Rita: Hun har jobbet som lærer i over 15 år, og har vært religionslærer kun ett av disse årene. Rita har engelsk og musikk som hovedfag, men ingen studiepoeng i religionsfaget. Hun er læreren som har brukt mest tid på samisk religion, der prosjektet varte over seks uker. Det hun liker best med lærerjobben er å snakke med ungdommene og vekke elevers interesse.

Øyvind: Han er den eneste lektoren som er samisk⁴⁴ i denne studien. Øyvind har undervist i litt under fem år, og skrev master i idrett. I likhet med Jannike og Rita, har han ingen studiepoeng i religionsfaget. Øyvind er lærer i kroppsøving og samisk, men også vært innom norsk og religionsfaget. De gangene han har undervist i samisk religion, har han brukt omtrent to skoletimer. Ifølge Øyvind er det å være med elevene, vekke en interesse elevene ikke visste de hadde og den mellommenneskelige biten, de beste med å være lektor.

⁴⁴ For å opprettholde anonymitet, vil jeg ikke utdype mer enn at han er samisk og har samisk språkkompetanse.

5. Analyse og diskusjon

I analyse- og diskusjonskapittelet vil jeg presentere intervjumaterialet, og videre analysere og diskutere disse funnene i lys av teori og tidligere forskningslitteratur. Jeg vil anvende en tematisk tilnærming, som vil si at intervjumaterialet vil bli strukturert basert på felles karakteristikk (Anker, 2020, s. 40). Jeg vil fremheve likheter og ulikheter lærerne har i sine refleksjoner og erfaringer. Underkapitlene er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene. Før videre analyse og diskusjon, vil det være nyttig å reintrodusere masteroppgavens problemstilling: *Hvordan oppfatter lærerne sin egen undervisning om 'samisk religion' i KRLE og Religion og etikk, og hvilke utfordringer blir synlige i møte med temaet?*

Det vil også være sentralt å ha forskningsspørsmålene friskt i minne:

1. Hvordan tolker lærerne KRLE- og Religion og etikk-læreplanene med fokus på 'samisk religion'?
2. Hvordan mener lærerne selv at de underviser om 'samisk religion', og hvilke tema blir vektlagt i religionsundervisningen?
3. Hvilke didaktiske utfordringer blir synlige i undervisningen om 'samisk religion'?

Før jeg går i gang med en analyse og diskusjon, vil jeg belyse noen mulige fallgruver i prosessen. For det første vil jeg i noen tilfeller analysere lærernes formuleringer og ordvalg på detaljnivået, uten å nødvendigvis vite deres intensjon bak disse. Dette kan være detaljer som bokstavfeil, for eksempel «runetromme» istedenfor «runebomme». Likevel er det viktig å ta i betraktning at denne typen analyse må balanseres med en bevissthet om konteksten og muligheten for misforståelser eller misrepresentasjoner. For det andre er situasjonen noe «unaturlig», siden lærerne blir intervjuet med lydopptak. En fallgruve kan være at lærerne bare sier det jeg vil høre, eller har et ønske om å fremstå i et bestemt lys. Med disse faktorene i bakhodet, vil jeg nå analysere og diskutere med en bevissthet om disse utfordringene.

5.1 Lærernes tolkninger av religionsfaglige læreplaner

Innledningsvis vil jeg presentere lærernes ulike tolkninger av kompetansemålet knyttet til samisk religion, samt diskutere usikkerheten flere av lærerne opplever i tolkningen. Deretter vil jeg undersøke lærernes refleksjoner knyttet til den mer generelle delen av læreplanen, samt lærernes tanker om metodefriheten i LK20. Dette delkapittelet vil ta utgangspunkt i

forskningsspørsmålet: *Hvordan tolker lærerne KRLE- og Religion og etikk-læreplanene med fokus på 'samisk religion'?*

5.1.1 Lærernes tolkninger av kompetansemål

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å skille mellom KRLE og Religion og etikk, fordi kompetansemålene har ulike formuleringer. Samtlige ble spurt spørsmål av typen «hvordan tolker du kompetansemålet?». I de fire siste intervjuene med Olea, Jannike, Rita og Øyvind, hadde jeg printet ut læreplanmålet, og svarene kan dermed ha blitt påvirket av dette. Jeg vil begynne med å gjengi kompetansemålet for KRLE, for deretter å presentere og diskutere lærernes ulike tolkninger. Videre vil jeg ha samme tilnærming til kompetansemålet i Religion og etikk.

LK20 har relativt åpne kompetansemål, og en følge av dette er at lærere tolker kompetansemålene ulikt. Forskning viser også at lærere både forhandler og tilpasser språket i læreplanene, og dermed former sitt eget profesjonelle språk (Mølstad, Prøitz, & Dieude, 2021, s. 290). Mølstad et al. (2021) undersøkte norske læreres perspektiver på de nasjonale læringsmålene og deres egen vurderingspraksis i skolen i lys av nasjonale læreplaner. Lærere refererer til selvlagde kriterier og bruker de som verktøy for å forklare innholdet som skal læres (Mølstad et al., 2021, s. 290). Dette vises igjen i mine funn fra intervjuene med lærerne; de tolker, omformulerer og kritiserer verbbruken.

KRLE

Kompetansemålet etter 10. trinn: «Gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). En del av kompetansemålet som lærerne tar opp i intervjuene er formuleringen «samenes og andre urfolks». Verken Isak eller Olea har inkludert noen andre urfolks religions- og livssynstradisjoner i undervisningen, og alle tre ungdomsskolelærerne hadde ulike tolkninger av hva «andre urfolk» innebærer; skal samenes religion og livssyn være i fokus, eller andre urfolksreligioner og livssyn?

Isak forklarer sin tolkning av formuleringen «samenes og andres urfolks»:

Isak: Når de [Utdanningsdirektoratet] trekker frem samene, i tillegg til andre urfolk, så legger det litt føring for at du skal undervise om samisk religion, også blir de andre urfolksreligionene litt mer sårbare da. Men samisk religion blir på en måte ivaretatt gjennom det kompetansemålet.

Han uttrykker flere ganger i intervjuet at det er positivt at samisk religion blir bevart gjennom et spesifikt kompetansemål. Videre sammenligner han kompetansemålet i religionsfaget med et samfunnsfaglig om Holocaust: «Samisk religion blir på en måte like ivaretatt i KRLE-kompetansemålet, som for eksempel Holocaust blir i samfunnsfaglig kompetansemål. Så det sier jo litt om at det er viktig da. Udir [Utdanningsdirektoratet] har gjort jobben sin». Denne observasjonen antyder at samisk religion og Holocaust blir vektlagt likt i sine respektive kompetansemål. Utsagnene ovenfor antyder at samene er fokus i hans tolkning av kompetansemålet.

I motsetning til Isak, presiserer Liva at samisk religion kan bli nedprioritert. Hun reflekterer rundt en utfordring som kan oppstå ved formuleringen:

Liva: Det står «samene og andre urfolksreligioner», så kan man tenke «men jeg har jo hatt andre urfolk så da trenger jeg ikke å ta det samiske», likevel om det står en «og» der. Det er lett å tenke at kanskje hadde det [samisk religion] hatt sitt eget kompetansemål så hadde det blitt lettere å ikke droppe det, holdt jeg på å si.

Liva uttrykker et behov for et separat kompetansemål for samisk religion, uten formuleringen «og andre urfolk». Ved å gjøre denne oppdelingen, mener hun at man lettere unngår at temaet blir oversett eller neglisjert. Liva forteller videre at kollegiet tidligere har diskutert dette læreplanmålet. Hun legger til at noen begynte å snakke om norrøn og gresk mytologi, og at det oppstod usikkerhet rundt hvilke kompetansemål disse eventuelt skulle knyttes til. Liva deler at hun hadde flere religionstimer om norrøn mytologi, uten å presisere hvilket læreplanmål dette ble knyttet til. Ifølge Heide og Grande (2020, s. 96) kan norrøn mytologi regnes som «urfolksreligion». Man kan derfor argumentere for at Liva er den eneste ungdomsskolelæreren som har undervist om andre urfolk, men hun er også den eneste som *ikke* har undervist om samisk religion.

Som sett ovenfor, tolker Isak at samer er prioritert, mens Liva setter andre urfolk i fokus. Som nevnt i kapittel 2.4, er kompetansemålene i LK20 vide og åpne for lærernes egne tolkninger. Lærerne viser ulik forståelse av det samme kompetansemålet, som kan tilsi at undervisningen på tvers av klassene og skolene vil være ulike, basert på lærernes tolkninger.

En av de nye elementene med Fagfornyelsen i KRLE, er at det ikke er presisert hvilke religioner man skal undervise om, foruten om «kristendommen», «samenes» og «andre urfolksreligioner» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 8). Til tross for dette, er det to av ungdomsskolelærerne som ikke underviser eksplisitt om «andre urfolks religion» i faget. Selv om det finnes flere ressurser fra Utdanningsdirektoratet til støtte for undervisning om samiske tema, mangler det tilsynelatende tilsvarende materiale for andre urfolk på deres nettsider. Gode ressurser og retningslinjer kan bidra til at lærere integrerer andre urfolk i undervisningen. På tross av tilgjengelige ressurser om samiske tema, har imidlertid én av intervjupersonene likevel unnlatt å undervise om samisk religion. Om lærerne hadde unngått egne språklige justeringer, kan det hende at undervisningen i større grad ville fulgt intensjonene til Kunnskapsdepartementet.

Religion og etikk

Kompetansemålet for 3. videregående er som følger: «Gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). Av de totalt 14 kompetansemålene i Religion og etikk, har verbet «analysere» bare blitt brukt tre ganger. De to andre målene handler om å analysere hvordan religioner fremstilles i media eller av kilder. Øyvind kritiserer læreplangruppens bruk av verbet «analysere». Han forstår *gjøre rede for* som å være på overflaten av et tema, og at å *analysere* innebærer å gå litt dypere inn i temaet. Han innrømmer at i hans undervisning om samisk religion har ikke elevene analysert, de har utforsket. Øyvind legger til at kompetansemålet «spør om noe ganske dypt på noe som kanskje ikke er så dypt egentlig».

Når det gjelder formuleringen «majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv» i kompetansemålet, fokuserer lærerne på ulike nivå. Det er mulig å behandle samer på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 161). Individnivå vil si enkeltmennesker, slik som én same, gruppenivå er alle individene i et fellesskap og tradisjonsnivå er en «felles overordnet tradisjon (kultur, religion, historie, språk) som

gruppene kjenner tilhørighet til» (Andreassen & Olsen, s. 161). Fordi alle videregående lærerne har undervist om samisk religion, er tradisjonsnivået trolig dekket. Oddvar og Jannike underviser om samisk religion på gruppenivå, mens Agnete mener at det er relevant å inkludere både individ- og gruppenivå. Oddvar innrømmer at han synes det er vanskelig å tolke begrepene «majoritet» og «minoritet». Han knytter det opp mot hvordan det er å «være en religiøs minoritet i Norge», og sammenligner det med å være muslim. Videre forteller Oddvar at den nye religionslæreboken⁴⁵ har plassert samisk religion i kapittelet *Religion og samfunn*, noe han tror skyldes hvordan majoritetssamfunnet har behandlet samene. Jannike og kollegiet valgte å utforske forskjellen mellom folkereligion og universalreligion⁴⁶, for å kunne drøfte dette i et majoritet- og minoritetsperspektiv. Hun skiller mellom folkereligion i et minoritetsperspektiv og universalreligion i et majoritetsperspektiv. I tillegg forteller Jannike at hun underviser om hvordan samisk religion er både folkereligion og en minoritetsreligion. En fallgrube ved et slikt fokus på gruppenivå som Oddvar og Jannike har, er at de enkelte samiske perspektivene kan bli ekskludert, og undervisningen for generell (Andreassen & Olsen, s. 162).

I motsetning til Oddvar og Jannike, antyder Agnete et ønske om å fokusere på både individ- og gruppenivå. Hun diskuterer hvordan samisk religion kan fungere som en identitetsmarkør, og antyder dermed at religionen er mer enn det religiøse. Agnetes undervisning ser ut til å utforske det komplekse samspillet mellom individuelle opplevelser av identitet og den større samfunnsmessige konteksten som samisk religion eksisterer i. Hun ønsker også å fremheve betydningen av å integrere minoritets- og majoritetsperspektivet i undervisningen om ulike urfolk. I sammenheng med dette, reflekterer hun over utfordringene ved å ha en samisk minoritetsidentitet i et majoritetssamfunn. Ifølge Andreassen og Olsen (2020b) er Agnete sin tilnærming gunstig, fordi hun er bevisst på å undervise på alle de tre nivåene. De spesifiserer at «Det er da det kommer fram at dette handler om mennesker» (Andreassen & Olsen, s. 162).

Videre reflekterer Øyvind rundt to utfordringer med formuleringen «Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge» i kompetansemålet. For det første mener han at det er uklart om

⁴⁵ Eidhamar, L. G., Horsfjord, V. L., Jørgensen, J. A., Hide, Ø., Endresen, C., Abdel-Fadil, M., Emberland, T., Sandboe, M. (2022). *Religion og etikk : lærebok i religion og etikk for vg3* (1. utg.). (B. Egeland, Red.) Oslo: Aschehoug & Co.

⁴⁶ Folkereligion kan defineres som «en religion som er knyttet til en bestemt folkegruppe», i kontrast til universalreligion som «adresserer alle folkegrupper» (Vrijhof & Waardenburg, 1979, s. 1, referert i Opsal, 2011, s. 235).

«urfolkperspektivet» kun skal begrenses til Norge, og problematiserer dette med at urfolk finnes over hele verden. For det andre, hvis kompetansemålet kun innebærer samisk religion, er Øyvind skeptisk til formuleringen «og Norge», ettersom samer hovedsakelig er bosatt i Norge, Sverige, Finland og Russland. Han mener at «og Norge» kunne vært utelatt. Man kan anta at Kunnskapsdepartementet (2019b, s. 5) mente dette som en spesifisering, for å kunne inkludere samer i for eksempel Oslo, som en del av formuleringen «og Norge».

Formuleringen kan også tolkes med en annen tilnærming; lærere kan inkludere samer fra et tettsted i Finland, som en del av formuleringen «Sápmi/Sábme/Saepmie». Øyvinds synspunkt indikerer et behov for klarhet og presisjon i læreplanformuleringene, spesielt når det gjelder å representere og inkludere ulike urfolksgrupper og deres kulturelle kontekst.

Rita uttrykker i intervjuet at «de [Utdanningsdirektoratet] trenger ikke å være fornøyd med alle de der kompetansemålene». Samtidig innrømmer hun at det også ligger et ansvar på lærerne, ettersom Utdanningsdirektoratet påpeker at lærerne må se på den overordnede delen. Hun legger til at «kompetansemålet er bra på den måten at det skal skape bevissthet. Man skal ha kunnskap, altså man skal vite om, skal kunne snakke om». Rita forteller videre at lærere er opptatt av læreplanmålene i større grad enn i overordnet del. Dette stemmer overens med en tidligere studie, som viser at lærere fokuserer på kompetansemålene, og at verdiene og prinsippene i overordnet del sjeldent blir en integrert del av all undervisning (Mølstad, Prøitz, & Dieude, 2021). Som sett ovenfor, er det flere ulike tolkninger av det eksplisitte kompetansemålet om samisk religion, og dette kan videre knyttes opp mot lærernes usikkerhet knyttet til tolkningen.

Usikkerhet rundt kompetansemål

Selv om KRLE og Religion og etikk er fag på ulike skolenivå, er usikkerhet et fellestrekk blant religionslærernes tolkninger av kompetansemålene. Under rekrutteringsperioden, da jeg søkte religionslærere til intervju, mottok jeg flere tilbakemeldinger fra lærerne som følte at de manglet tilstrekkelig kunnskap om emnet. Dette kommer også tydelig frem blant flere av lærerne i intervjuene. Både Isak og Olea forteller om egen usikkerhet knyttet til deres kunnskapsnivå. Isak innrømmer i begynnelsen av intervjuet at han ikke tror han vil bli «fremstilt så veldig godt akkurat rundt dette emnet», og at han «ikke er sykt god på det [samisk religion]». Det kommer også frem at han tror de andre intervjupersonene vil være eksperter, og uttrykker at han stilte opp for å bringe frem et annet perspektiv. Olea deler lignende bekymringer som Isak, og innrømmer at hun har begrenset kunnskap om temaet

samisk religion, og at det burde fått et større fokus. Humøristisk bemerker Olea at ved anonymitet kan hun «få fram hvor lite jeg kan».

Liva er av oppfattelsen at lærere med flere studiepoeng i religion, og som gjerne har større interesse for faget, vil ha bedre kontroll på kompetansemålene. Videre tilføyer hun at kompetansemålene i norsk ikke krever noe særlig tolkning, da det «sier seg selv hva man skal gjøre». Dette står ifølge henne i kontrast til religionsfaget, der Liva føler at hun aldri blir helt trygg på hva som kreves for å oppnå læreplanmålet. Avslutningsvis reflekterer Liva over læreplanmålet igjen, og forteller at det virker enkelt å gjennomføre og «egentlig ganske interessant». Dette antyder en mulig positiv innstilling til samisk religion, til tross for tidligere nevnte utfordringer.

I motsetning til ungdomsskolelærerne, hevder videregående lærer Øyvind at den eksplisitte formuleringen gjør det umulig å unngå samisk religion, «sånn som man kanskje har gjort før». Han legger til at han forstår at noen lærere kan oppleve læreplanmålet som utfordrende, noe han selv ikke gjør. Noen av de andre videregående lærerne, Oddvar, Jannike og Rita, tar alle opp hvor utfordrende de synes språket er i kompetansemålene. Oddvar innleder svaret sitt med å påpeke at han «synes læreplanens språk kan være litt vanskelig, og det er sikkert andre som gjør [det] også». I likhet med Oddvar, uttrykker Jannike at hun opplever kompetansemålet som svært komplisert og påpeker at kollegiet har brukt mye tid på å bryte ned læreplanmålet. Hun legger til at de tenkte «hva i alle dager skal vi legge i dette?», og at det var «et kronglete kompetansemål». Jannike fremhever viktigheten av læreplanmålet og kommer med en oppfordring:

Jannike: Hvis de [læreplangruppen] har en veldig sterk tanke om hva de ønsker skal ligge i dette [kompetansemålet], så er det jo kanskje lurt at det kommer tydelig frem. Hvis du har et uklart kompetansemål, så kan det jo tolkes på så sinnssykt mange ulike måter av de ulike lærerne.

Utsagnet kan knyttes opp mot læreres metodefrihet i LK20, med stor frihet til å tolke hva kompetansemålene innebærer. Jannike forklarer at uklare kompetansemål kan medføre ulike tolkninger. Rita svarer følgende på spørsmål om hun liker formuleringen av kompetansemålet: «Nei, men jeg skjønner at det er vanskelig. Det er jo som å lage en hypotese. Det er jo ganske vanskelig å lage kompetansemål, vil jeg tro». Rita har samme

problem som Jannike med tolkning, men likevel tar hun læreplangruppen i forsvar. Hun viser et dualistisk perspektiv, når hun videre forteller at hun diskuterte emnet med en professor, og ba om tips til hvordan hun skulle «angripe» et slikt emne. De ble enige om at det var «alt for ambisiøse kompetansemål. Det er nesten uansvarlig».

Når det gjaldt religionslærernes tolkning av kompetansemålet, var det tydelige tegn på nøling og usikkerhet i transkripsjonen. Hyppig bruk av «eh», «ehm» og «...», som tegn for pause, indikerer at lærerne ikke var helt sikre i forklaringene sine. Det samme gjelder nølende uttrykk som «holdt jeg på å si», «så ja» og «på en måte». Videre viser transkripsjonen ufullstendige tanker og setninger blant flere av lærerne. I tillegg var det en økning i bruk av lydord og pauser spesifikt i forbindelse med spørsmålet knyttet til kompetansemålet, sammenlignet med andre spørsmål. Det er tilsynelatende en bevissthet blant lærerne at de er usikre på kompetansemålet, og dette vises også igjen i transkripsjonen, gjennom lydord og tenkepauser.

Både artikkelen til Olsen, Sollid og Johansen (2017) og studien utført av Fønnebø og Johnsen-Swart (2023) indikerer at det er et lavt kunnskapsnivå om samiske emner i skolen. Lærerne fra intervjuene gir uttrykk for usikkerhet knyttet til samisk religion, noe som kan indikere utfordringer ved kompetanse og forberedelse i dette spesifikke emnet. I tillegg til lærernes tolkninger av det eksplisitte kompetansemålet, kom det frem mer generelle syn på læreplanen og overordnet del i intervjuene.

5.1.2 Lærernes refleksjoner rundt samisk i læreplanen

En sentral og ny del av religionslæreplanene er at elevene skal få en «grundig og bred religionsforståelse», fremfor at elever skal ha identisk faktakunnskap og historisk kunnskap om hver enkelt religion (Kunnskapsdepartementet, 2019c, 2019d). Med andre ord skal religionsundervisningen handle om å utforske og forstå religioner, fremfor å pugge fakta. Oddvar reflekterer over mangelen på informasjon, og påpeker at i overordnet del står det «jo fint lite» om hvordan lærere skal undervise om emnet. Det kan tyde på at Oddvar savner mer detaljerte og konkrete retningslinjer. Både Oddvar og Olea hevder at samiske tema har en liten rolle i læreplanen. Olea forteller at det er vanskelig å komme gjennom alle temaene, at noe må nedprioriteres og i hennes undervisning har det blitt samisk religion. Hun forklarer at det kan begrunnes i tre ting: lite fokus på samisk i læreplanen, og hennes manglende kunnskap og manglende interesse.

Agnete og Liva sine refleksjoner om læreplanen står i kontrast til Oddvar og Olea sine. Agnete forteller innledningsvis at masteroppgaven virker veldig interessant «med tanke på hvor sentralt det er i læreplanene». Hun hevder dermed at samisk innhold *er* sentralt:

Agnete: Altså det [samiske tema] får jo en enormt stor rolle i alle læreplanene, større enn det har i praksis. Så det er kanskje derfor det har den rollen, for å tvinge oss til å på en måte gi plass til det [liten pause]. Men det er jo en litt sånn stående vits da i norsk skole «ja, nå må jeg huske samene», sant. Jeg vet ikke om det er en sånn [lang pause, puster dypt inn], er det uttrykk for en vedvarende diskriminering? Jeg er faktisk ikke helt sikker fortsatt. Eller er det en følelse av at man blir tvunget til å gi noe større plass enn det man føler at det har.

Agnete tar opp flere viktige poeng i refleksjonen om hvordan samiske tema blir integrert i norske læreplaner, og hvordan dette oppleves av en lærer i praksis. Først og fremst antyder hun at det er en uoverensstemmelse mellom intensjonene bak læreplanene og gjennomføringen av dem i klasserommet. For det andre indikerer hun at den «stående vitsen» om å «huske samene», en form for distanse eller ironisk holdning til integreringen av samiske temaer i undervisningen. Agnetes refleksjon over «vedvarende diskriminering», kan indikere at hun har en antagelse om nedprioritering av undervisning om samiske tema, til tross for læreplanenes oppfordring. Det reiser imidlertid noen spørsmål; mener hun at lærere diskriminerer, driver norske skoler med diskriminering, eller er det læreplanen som vedvarende diskriminerer samene?

Liva forteller i likhet med Agnete at hun og kollegaene opplever et krav om å undervise om samisk innhold. Hun forklarer at «det har vært sånn typ ‘okay, nå føler vi at vi må snakke om samisk’». Liva og Agnetes opplevelse av tvang knyttet til undervisningen om samiske tema, peker på et behov for bevisstgjørelse om hvordan slike temaer blir integrert i undervisningen. Læreplanen er en forskrift lærere er bundet til å følge (Anker, 2021, ss. 62-63), og det reiser spørsmål om hvorvidt kompetansemålene oppleves som tvang. Hvorfor oppleves dette kompetansemålet mer påtvunget enn andre religioner eller tema? En mulig forklaring kan ligge i lærernes interesse for emnet, som kan påvirke deres indre motivasjon.

Forskning⁴⁷ tyder på at verken lærere eller elever kan mye om samisk religion, noe som kan være en årsak til lærernes nedprioritering. En mulig årsak til denne nedprioriteringen, kan være mangel på kunnskap i lærerutdanningen. To rapporter fra 2013 og 2015 at lærerutdanningsinstitusjoner strever med å opprettholde undervisning om samiske tema blant lærerstudenter (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen, 2013, referert i Olsen, Sollid & Johansen, 2017, s. 5). Det faktum at tre av fem intervjupersoner med faglig kompetanse innen religion ikke har hatt om emnet i sin utdanning, synes å være i tråd med funnene presentert i de nevnte rapportene.

En annen forklaring for nedprioriteringen kan være at LK20 er en vid læreplan som gir rom for at lærere kan forme undervisningen ut fra sin kompetanse og interesser (2.4.4). En rapport fra 2014, «Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver» (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014, s. 17), inneholder funn fra intervju med 18 lærere og 27 elever. Ett av funnene er at den betydelige vektlegging og aktualiseringen av etniske minoriteter førte til en tydelig mangel på interesse blant lærerne og elevene, og spesielt for nasjonale minoriteter i Norge (Midtbøen et al., s. 67). Uten å anta en årsak, viser lærerne fra mine intervjuer stor variasjon i interesse. Rita uttrykker en genuin interesse for feltet, i motsetning til Liva som flere ganger antyder at hun ikke deler denne interessen. Som sett tidligere underviste Liva om norrøn mytologi fordi elever i klassen var spesielt interessert i temaet. Hun lot dermed undervisningen bli formet av elevenes interesser.

Isak og Olea har en lignende tilnærming til emnet som Liva. Isak forteller at hans labre interesse for å undervise om samisk religion bærer preg av manglende kunnskap fra utdanningen. Han forklarer at han ikke fikk noen undervisning om emnet i sin lærerutdanning, og dermed legges det «heller ikke opp til at man skal begynne å brenne for det eller synes det er interessant». Han innrømmer at han ikke synes han «har fått en veldig god entusiasme rundt det [samisk religion]», og han har «inntrykket [av] at elevene er litt lei av å høre om samene, fordi at det kommer egentlig årlig, i ulike fag». Olea innrømmer at samisk religion gjerne blir nedprioritert på grunn av hennes manglende kunnskap og interesse.

Videregående lærerne Agnete, Øyvind, Jannike og Rita har en annen opplevelse enn ungdomsskolelærerne. De fire lærerne mener at elever virker interessert i å ha om emnet.

⁴⁷ Se Lile, 2011; Dawson, et al., 2022; Johnsen-Swart & Fønnebo, 2023; Olsen, Sollid & Johansen, 2017.

Agnete forteller flere ganger om hennes interesse for samisk religion, spesielt knyttet opp mot kildekritikk. Hun legger til at «de [elevene] synes ofte det er litt interessant, for veldig mange har ikke reflektert over at samene har hatt sin egen religion». Agnete og Øyvind knytter elevenes interesse opp mot elevenes tidligere mangelfulle kunnskap. Øyvind forklarer at elever har kommet bort etter timene om samisk religion og takket for undervisningen.

Jannikes inntrykk er at elevene synes samisk religion er interessant å høre om. Hun forteller at i norskfaget blir elever overrasket over hvordan norske skoler har behandlet samer. Jannike legger til at det er et tema hun bruker litt tid på, nettopp fordi hun synes det er viktig og interessant. Rita sier hun har en spesiell interesse for emnet, og i likhet med Jannike forteller hun at temaet er «kjempeviktig». Rita ser det som sitt oppdrag å utvide elevenes faglige horisont når det gjelder samiske tema. Hennes motivasjon for å undervise om religionen over en lengre periode indikerer en interesse for og prioritering av samisk religion.

Både Liva og Isak stiller seg kritiske til læreplanen grunnet tidsfordeling blant de ulike religionene, og tar opp det omdiskuterte temaet om at 50% av religionsundervisningen skal gå til kristendommen. Etter Isak sine beregninger blir det bare 25-30% igjen til de andre religionene, ekskludert livssyn og etikk. Han forteller at de største religionene blir prioritert, fordi de er «mest aktuelle for verdenssamfunnet og lokalsamfunnet», og samisk religion blir gjerne nedprioritert. Liva har lignende refleksjoner, og forteller at det blir begrenset med tid til andre tema. I overordnet del står det at kristne og humanistiske tradisjoner er «en viktig del av landets samlede kulturarv», og samisk er en del av denne kulturarven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Argumentasjonen for å tildele halvparten av undervisningen i KRLE til kristendommen har ofte vært knyttet til dens rolle som en sentral del av landets kulturarv. Man kan imidlertid stille spørsmål ved hvorfor kun den kristne, og ikke den samisk eller humanistiske, kulturarven brukes i denne argumentasjon. Ifølge Andreassen og Olsen (2017, s. 82) er kristendomskravet i KRLE en klar føring «for at det er majoritetskulturen som skal vektlegges».

5.1.3 Lærernes refleksjoner rundt metodefrihet

En evaluering av Fagfornyelsen fra 2023 viser at lærere opplever en større frihet som følge av LK20, og at de opplever kompetansemålene som brede (Burner, et al., 2023, ss. iv, 36). Som tidligere vist deler intervjupersonene denne oppfatningen. Oddvar forteller at Religion og etikk er et fag der man har rom for å inkludere tema man selv synes er interessante. Han

valgte for eksempel å undervise om samiske guder, selv om det ikke står noe spesifikt om det i læreplanen, fordi «det kan være greit å ha med». Hans tilnærming tyder på at han ser en verdi i å utvide undervisningen utover det som er eksplisitt angitt i læreplanen. Basert på Oddvars refleksjoner og didaktiske valg, virker det nærliggende å tro at han er positiv til metodefriheten LK20 gir.

I motsetning til Oddvar opplever ungdomsskolelærer Liva et dualistisk syn på LK20 sammenlignet med den tidligere fagplanen. Liva forklarer at flere kompetansemål fra LK20 «selvsagt» vil repeteres under flere tema, fordi de er betraktelig videre enn før. I et oppfølgingsspørsmål om hva hun synes om forskjellen mellom den nye og den gamle læreplanen forteller hun at:

Liva: Nå husket jeg ikke de gamle før jeg tok de frem nå [...]. De nye [kompetansemålene] er ganske få, men og ganske vide, som gjør at det blir vanskelig og du må jo tolke hva betyr det her. Men det er kanskje mer overkommelig allikevel da, for det er ikke så mange å forholde seg til.

I utsagnet ovenfor kommer flere av Liva sine synspunkter om metodefrihet frem. Liva antyder en bekymring for mangelen på spesifisering i de nye kompetansemålene. På den positive siden, antyder Liva at omfanget av de nye kompetansemålene kan gjøre dem mer håndterbare. Liva sin refleksjon kan indikere et ønske om en bedre balanse mellom omfanget av kompetansemålene og deres spesifiseringer. Utsagnet ovenfor kan indikere at Liva har et delt syn på LK20 sine nye kompetansemål.

Jannike har vært lærer i Religion og etikk i to år: ett undervisningsår som fulgte LK06 og ett år som fulgte LK20. Hun forteller at hun opplevde det utfordrende, blant annet fordi hun måtte lage nye presentasjoner. Jannike uttrykker videre en usikkerhet knyttet til de nye kompetansemålene:

Jannike: Jeg synes de nye kompetansemålene i LK20 var *ekstremt* vide, sånn at du må på en måte være veldig på som lærer selv, for å avgrense kompetansemålene på en måte, fordi det kan være nesten hva som helst. Det ene kompetansemålet er jo nesten sånn «se på historiske endringer der religion har spilt en rolle» eller et eller annet sånt.

Det er jo kjempevidt. Hvilke historiske endringer er det snakk om? Hvilken religion er det snakk om? Det kan jo være så sinnsykt mye forskjellig.

I Jannikes uttalelser kommer det tydelig frem at hun synes de nye kompetansemålene er vanskelige å avgrense og tolke. Etter hennes betraktning kan det omfatte nesten hva som helst. I likhet med Liva, antyder Jannike et behov for mer konkrete og presise kompetansemål. Det vil også trolig bidra til å redusere usikkerhet og øke effektiviteten i undervisningsplanleggingen og gjennomføringen. Basert på utsagnene ovenfor antyder Jannike en negativ innstilling til vide kompetansemål.

Likevel forteller Jannike senere i intervjuet at hun og kollegiet klarte å flette inn fire av de nye kompetansemålene i undervisningen om samisk religion. Hun legger vekt på den positive siden med situasjonen, og fremhever at den økte fleksibiliteten i kompetansemålene gir en verdifull mulighet; religionslærerne på den videregående skolen innså at dette var en god anledning til å dekke flere kompetansemål samtidig. Videre forteller Jannike om sitt syn på LK20 sammenlignet med LK06:

Jannike: Den [gamle læreplanen] var i alle fall mer oversiktlig. Så fordelene med den nye læreplanen er jo at hvis du er glad i å gjøre ting litt på din egen måte, og utforme ting selv, og du har god kompetanse i faget, så står du ekstremt fritt. Men hvis du ikke har så god kompetanse i faget, så er det mer krevende synes jeg å undervise når kompetansemålene er så vide.

Jannikes tanker og synspunkter på LK20 danner grunnlaget for en interessant diskurs. Hun antyder at hun synes LK06 var mer strukturert og tydelig definert. Imidlertid påpeker hun en fordel med LK20: Økt lærerautonomi til å tilpasse undervisningen etter egne preferanser og kompetanse. Det var dette som ga henne muligheten til å undervise om samisk religion over en lenger periode. Avslutningsvis reflekterer hun over utfordringene ved den nye læreplanen, nemlig at det kan være mer krevende for lærere som ikke har så god kompetanse i faget. Her er det verdt å minne om at Jannike har mangel på relevant faglig bakgrunn, og man kan derfor anta at hun selv føler på usikkerhet knyttet til dette. Basert på utsagnene til Jannike virker det nærliggende å tro at hun har et dualistisk syn på LK20.

Det finnes både fordeler og ulemper med metodefriheten i LK20. Rapporten «EvaFag 2025» viser blant annet at den nye læreplanen har gitt elever og samfunnsfagslærere større frihet til å kunne påvirke undervisningen (Burner, et al., 2023). Selv om dette gjelder samfunnsfag, er det rimelig å anta at det samme vil gjelde religionsfaget, ettersom begge fagene gikk betydelig ned i antall kompetansemål. Som følge av denne friheten, vil lærere lettere kunne fordele timene som de vil, trekke inn tema de og elevene synes er interessante, samt fokusere på emner de føler de har mye kunnskap i. Ifølge Ragnhild Lied, tidligere leder av Utdanningsforbundet, er læreres metodefrihet den optimale metoden for å fremme læring hos elever (Nordahl, 2020). Samtidig kan man anta at lærere føler at metodefriheten på mange måter kan være en begrensning. En av ulempene kan være at kompetansemålene er svært åpne for tolkning, som gjør at lærere ikke vet hva de skal gjøre. Man kan trolig argumentere for at LK20 i religionsfagene vil være en fordel for faglig sterke lærere, men en ulempe for faglig svake lærere. Thomas Nordahl (2020), professor i pedagogikk, stiller seg kritisk til Lied sin positive innstilling til læreres metodefrihet. Han mener at lærere burde ta utgangspunkt i evidensbasert forskning, ikke bare hva lærere selv har tro på (Nordahl, 2020). En annen ulempe er at det kun er kristendommen og samenes og andre urfolksreligioner som er nevnt eksplisitt i KRLE, samt islam i Religion og etikk. I teorien kan elever gå ut av ungdomsskolen og videregående uten å ha lært om hinduisme eller jødedom, men masse om norrøn mytologi.

Tre av lærerne fra intervjuene har undervist i samisk religion uten faglig bakgrunn. Imidlertid viser det seg at de to lærerne som brukte mest tid på samisk religion, manglet faglig religionsutdanning. Slik Evju og Olsens (2022, s. 222) forskning viser, opplever ikke lærere å få nok kompetanse om samiske tema i utdanningen sin. Dermed kan man ikke anta at høyere utdanning eller relevante studiepoeng automatisk hever læreres kunnskapsnivå om samiske tema. Forskning viser også at utdanningsinstitusjoner ikke gir lærerstudenter nok opplæring om samiske kulturer, historie og religion, samt at noen lærerstudenter forteller at de aldri har blitt fått undervisning om samiske tema (Følgegruppen for lærerutdanningsreformen, 2013, 2015, referert i Olsen, Sollid, & Johansen, 2017, s. 5). For å oppsummere, viser både forskning og lærernes utsagn at metodefrihet i LK20 byr på både muligheter og utfordringer. To av fordelene er at lærerne kan legge opp undervisningen etter sine egne og elevens interesser, samt deres egen kompetanse. To av utfordringene, derimot, er opplevd usikkerhet rundt egen kompetanse og mangel på klare retningslinjer.

5.2 Undervisning om samisk religion

Denne delen av analysekapittelet vil ta utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan mener lærerne selv at de underviser om 'samisk religion', og hvilke tema blir vektlagt i religionsundervisningen?* I den første delen vil jeg gå nærmere inn på gjennomføringen av undervisningen, som hvilke undervisningsmetoder lærerne bruker, samt hvor lang tid de bruker på undervisningen om samisk religion. I den andre delen vil jeg undersøke hvilke tema som blir vektlagt i undervisningen, slik om fornorskningen, kilder og sentral religiøse elementer.

5.2.1 Lærernes oppfattelse og refleksjoner rundt sin egen undervisning om samisk religion

Samtlige av lærerne ble spurt spørsmål av typen «Hvordan underviser du om samisk religion?». Først vil jeg presentere ungdomsskolelærernes gjennomføring av religionsundervisning knyttet til samisk religion, og deretter de videregående lærernes tilnærminger. Bakgrunnen for å tildele hver lærer sitt eget underkapittel, er å understreke de individuelle tilnærmingene til samisk religion.

Ungdomsskolelærerne har undervist ulikt og viet ulik tid til samisk innhold i religionsundervisningen. Både Isak og Olea har brukt undervisningstid på emnet, mens Liva ikke har undervist noe om samisk religion. I løpet av ungdomsskolen skal elever ha hatt 153 timer (60-minutter) med KRLE, som tilsvarer omtrent 51 timer per år (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Om lag halvparten av faget skal bestå av undervisning om kristendom (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Da gjenstår omtrent 25 timer i året til andre religioner, livssyn, etikk og de resterende kompetansemålene. Av de fem videregående lærerne, oppga samtlige at de hadde undervist i samisk religion. I løpet av videregående skal elever ha hatt 84 skoletimer (60-minutter) med Religion og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På videregående gjelder ikke kravet om at halvparten av undervisningstiden skal handle om kristendom slik som i KRLE.

Isak

Isak forklarer at de brukte omtrent to til tre skoletimer på samisk religion, ekskludert hjemmearbeidet han tildelte elevene. Han opplyser om at han gir lekser, fordi faget er «veldig lite». Han tilføyer at «hele problemet» med KRLE-faget er at hvis man ikke jobber tverrfaglig, så rekker man ikke mer enn de store religionene, i all hovedsak kristendom. Isak forklarer at han har hatt samme klasse i KRLE, samfunnsfag og norsk, og at han derfor jobber

på tvers av fagene for å dekke kompetansemålene i KRLE. Isak uttrykker videre at undervisningen hans om samisk religion i stor grad er lærerstyrt, og forklarer at årsaken til dette er at han ikke er «sykt god på det [samisk religion]». Dette er muligens noe selvmotsigende, da man gjerne vil unngå lærerstyrt undervisning når man har lite kunnskap om noe, for å la elevene jobbe med emnet selv. Han tilføyer at han ikke føler elevene lærer de ulike temaene skikkelig, og begrunner det i mangel på tid. Avslutningsvis sier han at «KRLE-faget irriterer meg litt, jeg liker egentlig ikke å ha det lenger på grunn av det er for lite tid».

Olea

Olea viet noe mer tid til samisk religion enn Isak. Hun opplyser om at hun totalt underviste i fem til seks skoletimer om religionen i løpet av hele ungdomsskolen. Olea legger til at religionsfaget er «veldig [tids]begrenset». Olea tror at den begrensede tiden som blir satt av til samisk religion kan forklares av fem faktorer. Den første er at hun mener det er et lite kompetansemål som kan dekkes «ganske fort og enkelt». Den andre årsaken er begrenset med tid. Den tredje er at det er lite fokus på samisk religion i faget, fordi det er «lite fokus på det i faglæreplanen». De to siste årsakene er at det mangel på kunnskap og interesse. På tross av faktorene ovenfor, så hun muligheten til å starte et digitalt prosjekt om samisk religion.

Olea forteller at hun startet et prosjekt der elevene selv fikk lage en nettside om samisk religion. I motsetning til Isak, bruker Olea sin begrensede fagkunnskap som argument for nettopp å velge et slikt elevstyrt prosjekt. Hun forklarer at nettsiden skulle bestå av ulike kategorier, som historiske aspekt, samiske trommer, «sjaman», ritualer, guder og samenes trosliv i dag. Olea forteller at elevene hadde delte meninger om å lage en slik nettside: «Noen likte det, noen synes det var dritt». Elevene ble vurdert basert på nettsiden og fagsamtalen i etterkant av prosjektet. Olea ba elevene forklare eller utdype hva de hadde skrevet med egne ord, og innrømmer at hun «tviler på at mange av de husker så veldig mye i dag, dessverre». Dette står i kontrast til et tidligere utsagn, hvor hun sier at hun opplever at elevene ofte lærer godt av å utforske og jobbe selv. Disse noe motstridende utsagnene tyder på usikkerhet rundt effekten av elevstyrt undervisning.

Liva

I motsetning til Isak og Olea har ikke Liva undervist om samisk religion i sin religionsundervisning. Når Liva blir spurt om hvor lang tid hun brukte på emnet, svarte hun at

«jeg tror nok aldri at jeg har undervist i samisk religion», men at hun har undervist om samiske tema i andre fag. Liva tror hovedsakelig det er tre grunner til at hun ikke har undervist om dette. Den ene årsaken er at hun hevder det ikke står nok om det i lærebøkene. Hun forklarer at hun har måttet lete etter samiske tema, og siden hun har bundet seg «veldig til bok» og laget årsplan ut fra den, har ikke temaet blitt prioritert. Den andre årsaken er at hun ikke har hatt oppmerksomhet på temaet, men at «nå kommer jeg til å bli bevisst på det». Den tredje grunnen er at hun underviste om norrøn mytologi på 10. trinn og at det «stjal egentlig all tid fordi det tok litt lengre tid enn jeg hadde tenkt». Norrøn mytologi dekker antageligvis en del av kompetansemålet om «samenes og andre urfolks religioner».

Mot slutten av intervjuet fikk alle intervjupersonene mulighet til å legge til noe de synes var viktig å få fram. Liva valgte å tilføye at «det som blir viktig her er jo at jeg har ikke hatt noe om samisk religion». Hun forteller at:

Liva: Det blir fort til at man har bitte litt samisk rundt samenes nasjonaldag, «that's it». Det er liksom det vi [religionslærerne på trinnet] har gjort og vi har ikke brukt noe særlig tid på det [...]. Det bare har vært sånn typ «okay nå føler vi at vi må snakke om samisk» så gjør vi det på en måte, uavhengig av kompetansemålet.

Basert på utsagnet antyder Liva at hun ikke prioriterer undervisning om samisk religion, og at det muligens kun blir behandlet overfladisk rundt samenes nasjonaldag, uten forankring i kompetansemålene. På tross av metodefriheten LK20 gir, kan man argumentere for at dette faktisk er et brudd på KRLE-kompetansemålene satt av Utdanningsdirektoratet.

Oddvar

Oddvar forteller at fjoråret ble litt spesielt grunnet ny læreplan og en langvarig streik. Han nevner at det ble travelt på slutten, men at han hadde litt undervisning om samisk religion. Oddvar forklarer at han brukte én uke på emnet, som tilsvarer tre skoletimer. Undervisningen om samisk religion fulgte samme modell som han bruker for andre religioner, og han poengterer at det ikke var noen vesentlige forskjeller. Man kan imidlertid stille spørsmål ved om tre skoletimer i praksis vil være likestilt med tidsbruken på de andre religionene. Oddvar varierer mellom lærerstyrt og elevstyrt undervisning, og han forsøker å inkludere ulike aktiviteter. Han vektlegger både samiske kulturer og det historiske aspektet ved religionen, noe han mener er spesielt relevant og naturlig å fokusere på. Oddvar uttrykker også interesse

for å undervise om temaer som å være samisk gjennom historien, samt å inkludere tidligere historiske hendelser, som kristningen og assimilering. Lærerstilen tyder på en interesse og et ønske om å variere religionstimene, men Oddvar utelater detaljer i hva som faktisk vektlegges i hans undervisning av samisk religion.

Agnete

Agnete har undervist i Religion og etikk i alle år siden hun ble ferdig utdannet, med unntak av skoleåret 2022/2023. Det er verdt å nevne at hun ikke har undervist i faget med den nye læreplanen, og at fokuset derfor blir på hvordan hun tidligere har undervist, samt refleksjoner knyttet til LK20. Agnete forteller at de «selvfølgelig alltid [er] innom samisk religion», men at hun «må nok si at det har ikke vært for prioritert». Fra tidligere undervisningsår forklarer Agnete at hun foretrekker å starte undervisningen om samisk religion med en lærerstyrt tilnærming. Hun begrunner dette med behovet om å veilede elevene gjennom kildeproblematikk, og at «den føler jeg ikke at jeg kan la elevene få lov til å ta ansvar for, der trenger de litt hjelp».

Agnetes tilnærming ligner Oddvars; Hun vektlegger det historiske perspektivet ved samisk religion. Hun fremhever spesielt utviklingen av Norge som nasjon, relasjonen til den samiske befolkningen, og fornorskingspolitikken, som viktige temaer. Videre diskuterer Agnete den «samiske renessansen» i nyere tid, og hvordan samer har «hentet det opp igjen for [å] bygge sin egen identitet». Hun antyder at hun underviser om samisk religion med et historisk perspektiv, samtidig som hun utforsker hvordan religionen kan virke som en identitetsmarkør for den samiske befolkningen i dag. Agnete har også jobbet tverrfaglig, og det ene året hadde hun et stort prosjekt. Noen år før LK20, hadde skolen et tverrfaglig prosjekt i fagene historie, norsk og religion, der de viet en måned til å utforske temaet «samisk». Agnete forteller at det var hennes didaktiske valg å ha samisk som den valgfrie religionen for elevene tilknyttet dette prosjektet.

I år skal Agnete og kollegiet arbeide tematisk i religionsfaget. Hun starter med å gi elevene en grunnleggende forståelse om de største religionene, etterfulgt av en tematisk tilnærming til undervisningen. Måten hun og kollegaene velger de ulike temaene, er ved å se på læreplanen i Religion og etikk. Et eksempel er «hva er et godt liv», for så utforske hvordan ulike religioner og filosofiske retninger ville svart på spørsmålet. Agnetes tematiske tilnærming kan by på flere muligheter. For det første antyder hun et ønske om å gå vekk fra den tradisjonelle

undervisningsmodellen. Hun nevner blant annet Ninian Smart⁴⁸ sine syv dimensjoner, og hvordan modellen har vært sentral i faget tidligere. For det andre, kan det gi elevene mulighet til å anvende og reflektere over nye forståelser av religioner og livssyn, samtidig som spørsmålene kan virke relevante for elevenes hverdagsliv. For det tredje, kan den tematiske tilnærmingen bidra til å gi en mer generell forståelse og sammenheng mellom de ulike retningene og perspektivene.

Agnete begrunner den tematisk tilnærmingen i formuleringen fra LK20 om at elevene skal få en «grundig og bred religionsforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019d), og forklarer ytterligere:

Agnete: Tror kanskje vi kan ta med elevene på det, for jeg merker [at] de senere årene, er de litt lei av den tradisjonelle måten, det er sånn det alltid har blitt presentert religion, sant.

Intervjuer: Ja, for eksempel «hvor mange er det?» og «hvor finnes det?».

Agnete: «Hvor bor de?», «også bor noen her» sant, ja.

Ovenfor eksemplifiserer både Agnete og jeg den tradisjonelle undervisningsmodellen om religioner. Agnete erkjenner at overgangen både er spennende og skummel, men at kollegiet har planer om å verifisere metoden ved å sjekke elevenes kunnskapsnivå underveis og implementere kompenserende timer mot slutten av skoleåret.

På grunn av den historiske delen ved samisk religion, kan det være utfordrende å svare på noen av disse tematiske spørsmålene; hvordan skal man egentlig klare å svare på «hva er et godt liv?» med utgangspunkt i samisk religion? Dette understreker et behov for grundig forberedelse og ressursbruk for å sikre at elevene får et godt læringsutbytte.

Jannike og Rita

I likhet med Agnete har også Jannike og Rita undervist om samisk religion over en lenger periode. Siden de to har et nokså likt undervisningsopplegg om religionen, har de fått et felles

⁴⁸ Ninian Smart er en kjent religionshistoriker som har utviklet en religionsmodell som identifiserer syv dimensjoner som er karakteristiske og funksjonelt avgrensede ved religioner: rituell dimensjon, opplevelsesdimensjon, mytisk dimensjon, læredimensjon, etisk dimensjon, sosial dimensjon og materiell dimensjon (Smart, 1996).

delkapittel. Både Jannike og Rita forklarer at kollegaene samarbeidet tett i utførelsen av prosjektet. Begge utviklet en PowerPoint-presentasjon som elevene brukte som en form for lærebok.

Jannike forklarer at hun satte av fem uker til prosjektet, og begrunner tidsbruken i at de fikk dekket mange kompetansemål i løpet av perioden. Hun nevner fire spesifikke kompetansemål som er relevante for prosjektet: «Gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge», «utforske og drøfte hvordan religion inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt», «gjøre rede for og drøfte aktuelle eksempler på samspeillet mellom religion, livssyn og politikk» og «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). Jannike forklarer at hennes undervisning var «litt lærerstyrt». Hun begrunner dette med at elevene ved skolen ikke hadde sin egen lærebok, og at hun dermed følte at hun selv ble «sittende på fagstoffet».

Rita er læreren som viet mest tid til undervisning om samiske tema; totalt seks uker, inkludert to blokkdager på fire-fem skoletimer hver. Dette utgjør omtrent 21 undervisningstimer, og hun er klar over at «det er langt over gjennomsnittet [...] men jeg står for det, fordi det knyttes jo til andre kompetansemål». Undervisningen hennes var en blanding av lærerstyrt og elevstyrt, men Rita forklarer at mangelen på lærebok krevde en mer lærerstyrt tilnærming. Elevene skulle også ha «egenvurdering med tanke på diskriminering», der de skulle undersøke hvordan samer blir fremstilt i media. Ifølge Rita er det hennes oppdrag å utvide elevenes faglige horisont og skape bevissthet om samiske tema.

Jannike og Rita hadde fagsamtaler, hvor to til tre elever satt sammen og trakk spørsmål de skulle diskutere. Spørsmålene ble utarbeidet i samarbeid mellom læreren og elevene, og dermed inkluderer undervisningen også elevmedvirkning. Rita forklarer at elevene hadde i hjemmelekse å formulere spørsmål til fagsamtalen. Disse spørsmålene skulle ta utgangspunkt i hvilken kunnskap elevene selv ønsket å formidle til en turist, spesifikt knyttet til samisk religion. Jannike uttrykker at fagsamtalen fungerte veldig godt, fordi:

Jannike: Du får eliminert alle mulige muligheter for at de kan ha med noen hjelpemidler eller noe sånt. De har kun hverandre å spille på. I tillegg får de drøfte det i lag og ikke bare sitte der alene, [det] synes jeg også er fint.

Jannike legger til at det var mange elever som hadde «fått med seg veldig mye». Rita påpeker imidlertid en utfordring som oppstod i forbindelse med fagsamtalen. Hun forteller at noen elever slet med å holde seg til «vårt tema», samisk religion, og at noen elever snakket mye om fornorskningen i stedet. Lengden på prosjektet tyder på at Rita og Jannike har gitt samisk religion en større rolle enn det de andre religionslærerne har.

Øyvind

Øyvind står i en litt annen posisjon enn de andre lærerne, siden han selv er samisk, og kun er innom religionsfaget når det skal undervises om samisk religion. Han forteller at han vanligvis blir tildelt 90 minutter til undervisningen om temaet, men må i noen tilfeller nøye seg med 45 minutter. I tillegg til undervisning for elever har Øyvind også holdt en presentasjon om samisk innhold i Religion og etikk-faget, for religionslærerne på skolen. Øyvind foretrekker å legge opp en aktiv undervisning. Han starter ofte med å kartlegge elevenes forkunnskaper ved å stille spørsmål som «hva kan dere om samisk religion?» eller «hvilke ord assosierer dere med samisk religion?». Øyvind understreker at han ikke ønsker å undervise om samisk religion som et museumsobjekt, fordi han mener det kan hindre dybdelæring og forhindre elevene i å «trekke paralleller til andre situasjoner i livet og skolen generelt». I intervjuet viser Øyvind en PowerPoint-presentasjon⁴⁹ han tidligere har brukt i undervisningen, og han begrunner hensikten bak hver enkelt slide. Presentasjonen inkluderer overskrifter som «Ofte fremstilt slikt», «Utdødd religion – men hvordan er det i dag?», og «Fortellertradisjonen og kulturell forståelse». Noen av begrunnelsene for slidesene inkluderer å «knuse litt» myter, fordommer og stereotyper, øke kulturell forståelse og peke på hvordan media og lærebøker kan fremstå marginaliserende.

Under overskriften «Kontekst – hvorfor er dette viktig?» diskuterer han betydningen av felles kulturarv og hvordan den kan forklare mange av «de samiske sakene vi har i media, natur, miljø og rasisme». Øyvind deler også at sin hypotese om at «hvis man kan nok om det her, så vil man ha mindre fordommer og mindre diskriminering». Dawson et al. (2022) viser til flere

⁴⁹ Følgende PowerPoint-slides: 1. Ofte fremstilt slikt, 2. Samisk religion, 3. Gudeskikkelser («distansert»), 4. Gudeskikkelser (daglige livet), 5. Utdødd religion – men hvordan er det i dag?, 6. Urfolksfilosofi – menneskets plass i verden, -7. Døden – likheter og ulikheter med kristendom, 8. Eksempel på *russet*, 9. Bilder: hvordan det kommer til uttrykk i dag, 10. Funfact!, 11. Kontekst – hvorfor er dette viktig?, 12. Tips til undervisningsmaterieell, 13. Fortellertradisjonen og kulturell forståelse, 14. Aktivitet, 15. Avslutningsvis, 16. Referanser, 17. Spørsmål?

studier⁵⁰ som handler om hvordan kunnskap om minoritetsgruppers historie og kultur «kan bidra til å redusere fordommer». Studiene viser også at noe av det mest effektive er å «aktivt utfordre stereotyper», slik som å undervise om «historisk og aktuell urettferdighet mot gruppene, samt gruppenes egne perspektiver på disse temaene» (Dawson, et al., s. 46). Jeg vil argumentere for at Øyvind både utfordrer stereotyper, lærer elevene om samenes historie og kultur, samt gir elevene kunnskap om samenes egne perspektiver på urettferdighet de har opplevd. En mulig ettervirkning av Øyvinds undervisning, er at elevene ikke viderefører disse negative fordommene. Det kommer tydelig frem gjennom intervjuet at Øyvind har en grunnleggende interesse for samisk religion, og han vektlegger viktigheten av å undervise elever om det i dag.

5.2.2 Sentrale tema

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere temaene lærerne forteller at de legger vekt på i undervisningen om samisk religion. Analysen viser at det er stor variasjon i fokusområdene blant lærerne. Jeg har delt det inn i fem ulike kategorier: 1) fornorskning, 2) kristning og læstadianisme, 3) sentrale religiøse elementer, 4) kilder og kildekritikk, og 5) undervisning knyttet til samenes nasjonaldag. Her vil jeg igjen understreke at lærerne har brukt varierende tid på undervisningen om samisk religion, samt at ikke alle intervjupersonene har undervist om de ulike kategoriene.

Fornorskning

Fornorskningspolitikken kan betraktes som en uunngåelig del av samenes historie i Norge. I tråd med ILO-konvensjon nr. 169 artikkel 31, er det essensielt at elever blir presentert med en «informativ, presis og fair framstilling av urfolks historie» (Lile, 2011, ss. 158-159, 202, 403). Som nevnt tidligere (3.2.2), viser en stor spørreundersøkelsen at bare halvparten av lærerne (50%), og omtrent én av ti (10,9%) av elevene, visste hvor lenge fornorskningspolitikken varte (Lile, 2011, ss. 404, 410). Ifølge Lile (2011, s. 159) er det sentralt at elever tilegner seg historisk kunnskap, både som et kunnskapsmål og som et virkemiddel for å motvirke fordommer og å fremme toleranse. For å oppfylle ILO-konvensjon nr. 169, er det ifølge Lile (2011, s. 369) avgjørende at elever lærer om omfanget av fornorskningspolitikken, ettersom «kunnskaper er en forutsetning for holdning». Likevel forteller flere av religionslærerne at de

⁵⁰ Pettigrew & Tropp, 2008; Mansouri & Vergani, 2018; Thornicroft et al. 2007; Bonam, 2018, referert i Dawson et al., 2022, s. 46.

vier lite tid til samisk religion. Som Olea sier, er fornorskningspolitikken gjerne det første man tenker på, men hvor nært er dette religionsfaget? Man kan argumentere for at temaet «fornorskningspolitik» blir dekket i norsk og samfunnsfag, og diskutere i hvilken grad religionslærere skal undervise om dette.

Både Olea og Jannike forteller om hvordan de underviser om fornorskningen i religionsfaget. Olea forklarer at fornorskningen er noe av det første hun tenker på når det kommer til samisk religion. Hun forteller om den politiske effekten på den «undertrykkede urbefolkningen», og «hvordan religion på en måte forsvant mer og mer som følge av fornorskningspolitikken [...]. Det er ikke så mye igjen av den samiske religionen i dag». Disse utsagnene tyder på at Olea underviser om historisk empati⁵¹. I et oppfølgingsspørsmål angående elevenes oppfattelse av seriøsiteten formidler hun:

Olea: Det er for stor avstand [mellom fornorskningspolitikken og dagens samfunn, og] elevene er ikke reflektert nok i den alderen. Jeg tror det er noe som du får større forståelse for på videregående. Nå på ungdomsskolen får de grunnforståelsen og grunnkunnskapen, og at de på videregående heller vil utvikle mer refleksjoner rundt det og mer dypere forståelse [...]. De [elevene] er opptatt av det som på en måte er nærmere de. Det er så stor avstand for elevene til de tradisjonene og til liksom samisk religion og sånne ting.

Uttalelsen ovenfor indikerer at det er vanskeligere å undervise ungdomsskoleelever om noe som krever refleksjon, sammenlignet med videregående elever. Å unngå undervisningen om fornorskningspolitikken fordi det krever refleksjon, ville vært en form for ansvarsfraskrivelse. Siden Olea velger å undervise om fornorskningen, faller ikke hun under denne kategorien. Hennes bemerkninger om elevenes manglende forståelse, kan tyde på at elevene hennes har en kulturell distanse til samiske kulturer. Dette stemmer overens med undersøkelsen til Evju og Olsen (2022, s. 226) viser at noen elever føler at samiske tema ikke angår dem. Med andre ord, fremhever Olea viktigheten av å undervise om det, samtidig som hun problematiserer elevenes evne til reflektere over fornorskningspolitikken og dens ettervirkninger.

⁵¹ Historisk empati er en ferdighet som handler om «å historisere om å studere fortiden på dens egne premisser» (Folkenborg, 2022). Det knyttes mest opp til samfunnsfag på ungdomsskolen, og historiefaget på videregående.

I likhet med Olea, forklarer Jannike at hun også underviser om fornorskningspolitikken i religionsundervisningen. Hun forklarer blant annet at dette var naturlig for henne å trekke inn, fordi hun også er norsklærer. Jannike underviser om fornorskning knyttet til samiske stedsnavn. I motsetning til ungdomsskolelærer Olea, forteller Jannike at videregåendelevne tar alvoret innover seg, og at undervisningen hennes «gjorde at elevene var sånn 'hæ, dette er jo helt sykt at de kan holde på, på den måten, og at vi holdt på, på den måten'». Kontrasten mellom Olea og Jannikes elever illustrerer hvordan lærere må tilpasse undervisningen etter elevenes modenhet, og deres evne til forståelse, refleksjon og empati. Det underbygger behovet for å møte hver enkelt klasse og elev på deres nivå, og tilrettelegge slik at de møter elevens forutsetninger. Likevel vil jeg argumentere for at selv om elevene ikke forstår fornorskningen enda, er det fortsatt viktig å lære *om* den, for potensielt å lære *av* den senere.

Kristning og læstadianisme

Tidlig på 1700-tallet hadde den dansk-norske statspietismen et tydelig mål om å konvertere samer til kristendommen (Reaidu, u.å., a). Prester ønsket å forkaste de samiske verdensforståelsene, blant annet grunnet karakteristikker som gikk mot kristne verdier, slik som polyteisme (Kuokkanen, 2005, s. 23). Samiske trommer ble konfiskert og samiske guder og gudinner ble redefinert som djevler (Reaidu, u.å., a). Med andre ord ble samer utsatt for kristen misjonering, og det kan argumenteres for at de ble frarøvet sin religionsfrihet. På midten av 1800-tallet oppstod læstadianismen rundt den svensk-samiske presten Lars Levi Læstadius, og regnes i dag som en konservativ kristen bevegelse (Reaidu, u.å., b). Tidligere leder i samisk kirkeråd, Anne Dalheim, forteller at «samer er ikke tvangskristnet gjennom læstadianismen. Dette var en vekkelse fra samisk hold, som oppstod blant samer» (Schanche, 2015). Ifølge Minde (1998, referert i Andreassen & Olsen, 2020a, s. 6) skapte læstadianismen et fristed for samer, fordi samiske kulturer og språk ikke ble frarøvet. Bevegelsen er en viktig del av den samiske historien og samfunnslivet⁵². Som nevnt tidligere (3.2.2), viser forskning at bare én tredjedel av norske elever og fire av fem lærere kunne svare på hvem Lars Levi Læstadius var (Lile, 2011, ss. 373-375).

Både Jannike, Øyvind og Isak forteller at de underviste litt om kristningen. Jannike forteller at hun underviste om kristningen knyttet opp mot kompetansemålet å kunne «utforske og drøfte hvordan religion inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt»

⁵² Det er viktig å bemerke at læstadianismen ikke spredte seg over alle samiske områder (Reaidu, u.å., b).

(Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). Hun tilføyer at de snakket en del om hvordan kristne misjonærer forsøkte å kristne samene. Øyvind underviste også kort om kristningen, med eksempelet at Bibelen ble oversatt til nordsamisk. Når Isak blir spurt om hans forståelse av samisk religion, forteller han at samene gjennomgikk en kristning og opplevde undertrykkelse av samisk religion. I en undersøkelse av religionslærebøker, fant man tendenser til «nedtoning i konfliktene knyttet til religionsskiftet» fra samisk urfolksreligion til kristendommen (Olsen, 2017b, ss. 71-72). Det kan hindre elever i å forstå den brutale kristne misjoneringen av samer. I motsetning til forskningen om lærebøker, antyder lærerne, spesielt Isak, at de underviser om kristningen med fokus på undertrykkelsen minoriteter ble utsatt for.

Olea, Jannike og Isak insinuerer at de underviser om samer i en offerrolle, i kontekst av kristningen og under delkapittelet «Fornorskning». En potensiell konsekvens er at noen elever sitter igjen med en tanke om at samer primært er ofre. Dette kan bidra til å forsterke stereotypiske oppfatninger om samer som passive og sårbare, med en kultur, historie og identitet som kun er preget av lidelse og undertrykkelse (Somy, 2023, ss. 64-69). Man kan bevisst unngå dette ved å anerkjenne det samiske mangfoldet, samt fremheve samisk motstandsdyktighet og bidrag til samfunnet.

Et flertall av lærerne nevnte aldri læstadianismen i sammenheng med samisk religion, i motsetning til Jannike, Rita og Øyvind. Både Jannike og Rita forteller kort om at de har undervist om Lars Levi Læstadius og læstadianismen i undervisningen sin. Rita forteller at hun synes at Læstadius er en viktig person å trekke frem. Øyvind påpeker at han opplever betydelig variasjon blant elevenes forkunnskaper om temaet, og at det var noen elever som «var litt opptatt av læstadianismen og de hadde litt peiling på det». Han knytter elevenes forkunnskaper spesifikt opp mot deres kjennskap til filmen *Kautokeino-opprøret*⁵³. Øyvind avslutter med å forklare at siden han for det meste har 90-minutters økter, ønsker han ikke å bruke store deler av økten på læstadianismen.

Refleksjonen til Øyvind reiser spørsmål om hvor mye tid man skal bruke på læstadianismen, når man allerede vier lite undervisningstid til samisk religion. Skal læstadianismen være en del av undervisningen om samisk religion? I den tidligere læreplanen for KRLE ble et

⁵³ Kløvvik, T., Rosenberg, J. S., Sundby, J. (Produsenter), Gaup, N., Eira, N. I., Jönsson, R., Wahl, P. (Forfattere), & Gaup, N. (Regissør). (2008). *Kautokeino-opprøret* [Film]. Oslo.

kompetansemål knyttet opp mot læstadianisme: «gi en presentasjon av Den norske kirke, læstadianisme og samisk kirkeliv» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). Ifølge Olsen (2006, referert i Fonneland og Olsen, 2015, s. 5) er det sentralt å unngå at læstadianismen blir «en samisk bevegelse eller å fremstille læstadianismen som den samiske kristendommen». Uten observasjon, finner jeg ikke grunnlaget til å kunne anta noe mer om hvordan læstadianismen blir fremstilt i intervjupersonenes undervisningspraksis.

Sentrale religiøse elementer

Noaidi versus «sjaman»

Ifølge Jernsletten (2023, s. 292) er en *noaidi*⁵⁴ en som «ser ting andre ikke ser, og kan bruke sine evner til å finne ut av sammenhenger i tilværelsen og kommunisere med usynlige vesener». I denne masteroppgaven vil jeg hovedsakelig bruke begrepet *noaidi*, og begrense bruken av «sjaman» til de tilfellene lærerne selv anvender begrepet. Jeg anser *noaidi* som et mer presist og passende begrep enn samisk «sjaman», og jeg vil ta utgangspunkt i Kaikkonen (2019, 2020a, 2020b) sin argumentasjon om problemene knyttet til nettopp dette. Ikke-samiske forskere har begynt å bruke samiske begreper i sine tekster grunnet en økt bevissthet rundt urfolksspørsmål (Kaikkonen, 2020a, s. 8). Kaikkonen (2019, s. 554) hevder at begrepet *sjaman* er belastet med «etnosentrisk skjevhet og teoretiske antagelser». I samisk sammenheng blir ikke begrepet betraktet som nøytralt, ettersom det bygger på ideen om videreførelse av «etniske stereotyper og annengjøring som starter med hekseri og slutter med sjamanisme» (Kaikkonen, s. 554). Ifølge Kaikkonen (2019, s. 554) kan man i noen tilfeller bruke begrepet «sjaman», men han poengterer at man må være oppmerksom på den problematiske oversettelsen og assosiasjonene den medbringer.

Begrepet *nysjamanisme* er også problematisk av flere grunner. For det første bruker ikke de praktiserende begrepet «nysjamaner» om seg selv (Kaikkonen, 2020a, s. 11). For det andre, dersom en med utenfraperspektiv bruker begrepet, antyder personen at det er noe som er «gammel sjamanisme», samt at utøveren av «nysjamanismen» ikke praktiserer den gamle tradisjonen, «men heller tilhører en ny religiøs bevegelse som ikke er eldre enn 1970-tallet» (Kaikkonen, s. 11). Avslutningvis anbefaler Kaikkonen (2020a, s. 12) at man heller burde benytte seg av begrepet «samisk sjamanisme» istedenfor «samisk nysjamanisme». Med andre

⁵⁴ Noaidi på nordsamisk, *noajddein* på lulesamisk, *nåejtiein* på sørsamisk, *nuáiddin* på enaresamisk, *náiddin* på skoltesamisk, *nojdin* på kildinsamisk og *noaide* på norsk (Kaikkonen, 2019, s. 539). Grunnen til at jeg velger å skrive det på nordsamisk er fordi det forekommer lignende formulering på de andre språkene.

ord må lærere være oppmerksomme på ordvalg og hva det medfører i religionsundervisningen.

Både Olea, Agnete, Rita og Øyvind diskuterer bruken av noaidi eller «sjaman» i undervisningen. Olea forklarer kort at «sjaman» var noe elevene måtte ha med på informasjonssiden de skulle lage i prosjektet. Agnete forteller at hun forbinder samisk religion med en del «grunnlagsproblemene når det gjelder begrepsbruk». Hun utforsket dette sammen med elevene, og stilte spørsmål som «hva betyr sjamanisme?» og «er en sjaman det samme som en noaide?». Hun setter begrepene opp mot hverandre for å finne likheter og ulikheter, noe som antyder at hun ønsker å skape et skille mellom disse begrepene. Rita, på sin side, nevner aldri begrepet «sjaman», men snakker litt om noaidier i intervjuet, og forteller at hun og klassen ble veldig opptatt av noaidiers funksjon. Hun understreker at hennes 3. videregåendelever er gode til å stille spørsmål som: «Hvordan kan man sammenligne en noaidi og en prest i Den norske kirke?». Øyvind, i likhet med Rita, underviser også om noaidiers funksjon, men legger spesielt vekt på korrekt begrepsbruk. Han forklarer at han underviser om at noaidi gjerne blir oversatt til «sjaman», men at det blir feil fordi «sjaman er jo sånn sosialt sett noe helt annet». Videre knytter han diskusjonen kort opp mot sjaman Durek⁵⁵ og forteller at samene ikke har «noe noaidi på den måten, så det blir på en måte litt dårlig oversettelse». Øyvind understreker at han bruker det autentiske nordsamiske ordet noaidi, fordi han mener at det ikke «er vits å oversette det».

Rita og Øyvind har en lignende tilnærming til undervisningen om noaidier. Rita, som unngår begrepet «sjaman», er tydelig bevisst på de negative assosiasjonene som ofte knyttes til noaidier. Hun uttrykker et ønske om at elevene ikke skal sitte igjen med stereotypiske forestillinger, samtidig som de utforsker noaidiers funksjon i lys av de ulike skildringene som finnes: «Noaidens funksjoner [er] både veldig negativt fremstilt og veldig positivt fremstilt, alt etter som». Rita oppsummerer resonnetet sitt slik: «Målet blir jo å sitte igjen og se folk som like forskjelligartet som man ser sin egen gruppe, mens ingen vil være en representant for noe eller noen». Sitatet indikerer et ønske om å gi elever mangfoldskompetanse, der samer ikke blir stereotypisert eller representert som en ensidig gruppe.

⁵⁵ Durek Verrett, også kalt sjaman Durek, er forlovet med prinsesse Märtha Louise (Helljesen & Kolseth, 2022). Forholdet deres har vært gjenstand for medieoppmerksomhet blant annet for den åndelige naturen av Durek sin praksis.

Øyvind deler denne tilnærmingen og ønsker å få frem den marginaliserte fremstillingen av noaidier og utfordre myter. I et oppfølgingsspørsmål om han refererer til elevers eller samfunnets fordommer og stereotypier, svarer han «begge deler». Øyvind forklarer at med et



Illustrasjon 1: En noaidi med en samisk tromme (Rheen, [1671] 1983, s. 32)

kjapt Google-søk av «samisk religion» eller «samenes religion» er det «*basically* det her [Illustrasjon 1] som kommer opp». Bildet er av en noaidi som slår på en samisk tromme, og en annen noaidi som ligger på bakken med to demonlignende skikkelser over seg. Tilsynelatende virker dette som en fremstilling av demoniske og «ikke-kristne» elementer ved den samiske religionen. Mye tyder på at Øyvind ønsker å fremstille samisk religion på en mer nyansert måte enn på bildet ovenfor. Han forklarer at det er en negativ fremstilling av noaidier. Øyvind ønsker å få frem hvordan religionen «ofte fremstilles» og utfordre myter ved å forklare at «det er ganske mye mer».

Samiske trommer

Samiske trommer⁵⁶, også kalt «runebomme», «sjamantromme» og «sametromme», er «trommer laget og brukt av samer, tradisjonelt til religiøse formål» (Berg-Nordlie, Fonneland, Knudsen, & Kraft, 2023). De få bevarte trommene er «viktige kilder til fortidens samiske religion», ettersom flere hundre trommer ble ødelagt, brent eller forsvant under misjonsprosessene (Berg-Nordlie et al., 2023). Begrepet «runebomme» er noe problematisk, og kritikken knyttes til to aspekter. For det første er ordet «rune» misvisende, ettersom det ikke er runer tegnet på trommeskinnet, men «gamle samiske symboler» (Berg-Nordlie et al.). For det andre kan begrepet bidra til en feilaktig forståelse, som at «samer praktiserer trolldom», grunnet koblingen mellom runer og magi (Berg-Nordlie et al.). Det er verdt å nevne at noen samer synes begrepet er uproblematisk, mens andre oppfatter det som uheldig. På bakgrunn av dette vil jeg omtale trommene som samiske trommer utover i teksten, foruten direkte lærersitater.

⁵⁶ Trommene heter *goavddis* på nordsamisk, *goabdes* på lulesamisk og *gievrie* på sørsamisk (Berg-Nordlie et al., 2023).

Både Øyvind, Olea og Rita bruker begrepet «runebomme» i sine intervjuer. Øyvind forklarer kort at han forteller elever om «runebommen» og hvordan de ble «brent og hevet og alt det der», uten noen videre forklaring. I listen til Olea over hva som skulle inkluderes i nettsiden, var en av de obligatoriske punktene «den runetrommen eller hva den nå heter». I denne sammenhengen bruker Olea «runetromme» istedenfor «runebomme». Begrepsbruk og et presist vokabular er sentralt i religionsfaget, ettersom det kan bidra til å gi elevene en mer nøyaktig forståelse. Det er imidlertid viktig å poengtere at feil kan skje. Rita bruker begrepet «runebomme», og spesifiserer at hun ikke hadde lyst til at «elevene skal sitte igjen med en forestilling om at noaiden og runebommen og alt dette her er veldig nært egentlig».

Natur og «animisme»

Begrepet *naturreligion* blir også tatt opp i intervjuene, og ifølge Kaikkonen (2020a, s. 5) finnes det et nært forhold mellom samiske kulturer, religion og natur. Likevel poengterer han at man må være oppmerksom på det implisitte bak den vestlige tankegangen om naturreligion som en form for primitivisme (Porsanger, 2018, s. 149, referert i Kaikkonen, 2020a, s. 5). I likhet med Kaikkonen hevder Mebius (2003, s. 12) at primitivisme ofte handler om overforenkling av noe mer komplekst. Videre kan begreper som assosieres med primitivt være problematisk, ettersom det medvirker til stereotyper av «de andre». I noen av intervjuene blir også begrepet «animisme» brukt, som er et trossystem der sjeler eksisterer i mennesker, dyr, trær, planter, steder og objekter i naturen (Løøv, 2022). Ifølge Store norske leksikon mente flere forskere på slutten av 1800-tallet at animisme kan «spores tilbake til det såkalte ‘primitive’ menneskets indre opplevelse» (Løøv). Med andre ord kan både «animisme» og «primitivisme» assosieres med en overforenkling, samt et vestlig synspunkt på komplekse konstruksjoner, slik som samisk religion. Ifølge Kaikkonen (2020a, s. 3) brukes dermed begrepet «naturreligion» og trossystemet «animisme» sjeldent i religionsvitenskapen i nyere tid. Både Oddvar, Agnete, Olea og Øyvind tar opp samisk religion i sammenheng med forholdet til naturen og animisme, men har ulike tilnærminger og fokusområder.

I Oddvar sin forklaring av hvordan han forstår samisk religion, oppsummerer han det som «naturreligion, sjamanisme, animisme og urfolksreligion», men understreker at dette kun er et kort sammendrag. Oddvars utsagn kan gi et inntrykk av en noe overforenklet forståelse av samisk religion, fordi han oppsummerer religionen i kun fire aspekter. Likevel bør man ikke legge for mye vekt på denne spesifikke uttalelsen, fordi han sier at det er en «kort» oppsummering av hans tanker. Agnete utforsker forholdet mellom natur og samisk religion,

og problematiserer begrepsbruken i møtet med dette temaet. Hun prøver å unngå å romantisere samenes forhold til naturen for mye, da deres forhold til naturen er mer komplekst enn som så: «Altså tross alt, et urfolk har stått for naturødeleggelse». Agnete understreker viktigheten av å presentere en balansert og nyansert fremstilling av samiske tema. Videre fremhever hun betydningen av å diskutere problematiserte begreper, slik som animisme, sammen med elevene.

Olea forklarer at hun prøver å få elevene til å reflektere over «hvorfors de [samene] var så opptatt av naturen [...] og levemåten deres. Det hadde jo mye sammenheng med hvordan de levde på». Utsagnet indikerer en oppfatning om en tett relasjon mellom samiske kulturer og natur. Øyvind har en lignende tilnærming, og ønsker å fremheve sammenhengen mellom urfolk og deres tro på «naturreligioner», og understreker at det er «veldig viktig å fortelle at vi [samer] har veldig mye til felles [med andre urfolk]». Øyvind underviser også om urfolksfilosofi, som han mener er vesentlig for å kunne forstå moderne miljø- og samfunnsproblemer, slik som Alta-saken, Fosen-saken og «egentlig alle andre naturinngrep». Han forteller om et skille mellom storsamfunnet og urfolk; storsamfunnet lever som om naturen går rundt verden, mens blant «urfolk så er man i ett med naturen, vi er ikke noe bedre enn naturen, vi er på like premisser». Øyvind trekker elevens interesse for miljø saker opp mot urfolksfilosofi:

Øyvind: Vi ser jo på mange måter at det går litt den veien, at det synet som urfolk har hatt på naturen var kanskje litt viktig allikevel. Mange [elever] som kjenner seg igjen i det. Vi [samer] er veldig mange, [slik] som elever, som er opptatt av miljø og klima nå og sånn litt mot politikk og de kjenner seg veldig igjen i det.

Øyvind antyder at han knytter undervisningen sin opp mot aktuelle tema, som miljøvern, for å gi elevene en forståelse av hvordan urfolks tanke sett om naturen har relevans i dagens samfunn. Videre mener han at det er essensielt å lære om naturen sin rolle, som han mener kan bidra til dybdelring. I motsetning til Agnete, har Øyvind et tilsynelatende mindre kritisk blikk, og en noe forenklet og positiv fremstilling av samers interesse for natur og miljø. Samlet sett viser disse fire lærerne ulike tilnærminger og nyanseringer i beskrivelsen av forholdet mellom naturen, «animisme» og samisk religion.

Som sett ovenfor bruker lærerne noen utdaterte begreper, slik som «sjaman», «runebomme», «naturreligion» og «animisme». Kaikkonen (2020a) og Porsanger (2018, referert i Kaikkonen 2020a, s. 2) argumenterer for å unngå begreper «som er tett knyttet til de eksotiserte tendensene i vestlig akademia». Dersom lærere henter materiale fra Utdanningsdirektoratet, er det ikke overraskende at de tar i bruk disse «umoderne» begrepene. På Utdanningsdirektoratet sin nettside finner man støtteressurs med tittelen «Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene», som gir eksempler på samisk innhold i ulike fag, og linker til nettsider lærere kan anvende (Sametinget & Utdanningsdirektoratet, 2023). I Utdanningsdirektoratets delkapittel om «Religions- og livssynshistorie», blir «noaide» og «sjaman» feilaktig brukt som synonym: «Den tradisjonelle samiske religionen var sjamanistisk. Sjamanen, noaiden, hadde en sentral posisjon som bindeledd mellom menneskene og gudene eller ånde verdenen» (Sametinget & Utdanningsdirektoratet, s. 13). Utdanningsdirektoratet skal i utgangspunktet være en pålitelig, kvalitetssikker kilde, og lærere som benytter seg av denne ressursen, kan stå i fare for å overforenkle, stereotypere og bruke utdaterte begreper i sin undervisning. Derfor må både Utdanningsdirektoratet og lærerne selv sørge for at de tilbyr faglig oppdatert informasjon om begrepsbruk knyttet til samisk religion.

Religion: levende, død eller begge deler?

Samisk religion kan ansees som levende og/eller død; dette er et definisjonsspørsmål.

Fonneland og Olsen (2015, s. 4) skriver at i det samiske samfunnet er religion et «mangfoldig fenomen». Videre hevder de at noen samer er kristne «på flere ulike vis», noen identifiserer seg med «nyreligiøsitet», mens «andre ikke bryr seg om religion i det hele tatt» (Fonneland & Olsen, 2015, s. 9). Et av spørsmålene fra intervjuguiden lyder som følger: «Diskuteres samisk religion som en «død» eller «levende» religion i undervisningen?». Med «levende» sikter jeg til at religionen fortsatt praktiseres i dag, i motsetning til en «død» religion. Som en tredje kategori, har jeg definert «begge deler» som en kombinasjon av de to.

Olea har en kort og konsis beskrivelse av hennes oppfatning av samisk religion som levende eller død: «Det var oppfattet som ganske dødt, ja, holdt jeg på å si». Det er kun Olea som beskriver sin tilnærming til undervisningen om samisk religion som hovedsakelig «død».

Den eneste læreren som underviser om religionen som «levende», er Rita. Da hun ble spurt spørsmålet om hun underviser om det som levende eller dødt, svarer hun at hun ikke har tenkt «på det med den antitesen». Rita legger til at «det lever jo, det lever på den måten at man er

nødt til å finne fram, altså når noe har blitt så effektivt undertrykt». Rita trekker frem spesielt to elementer for å argumentere for at samisk religion fortsatt lever: joik og læsing. Rita poengterer at hun ville at elevene skulle «forstå at dette [joiken] dreier seg også om livssyn. Jeg vil kalle det et livssynsperspektiv, det er jo et religiøst perspektiv. Så det blir både religiøst og kulturelt. Så det er jo i høyeste grad levende». Det er noe uklart hva som her er forbindelsen mellom joik og livssyn, og hvordan dette henger sammen med samisk religion som levende. Rita knytter det levende elementet videre opp mot læsing, som er bønn og helbredelse mot sykdommer (Kristoffersen, 2020). Rita hevder at man ikke burde snakke så mye om læsing, for da kan det miste sin verdi. Hennes forklaringer reiser imidlertid spørsmål knyttet til elevenes forståelse av joik og læsing. Det er en fare for at elevene sitter igjen med forståelsen av at samer driver med læsing, og tror på helbredende krefter. En av fallgruvene ved kun intervju som metode, er at man ikke kan vite hvilken kunnskap elevene til Rita sitter igjen med. Senere i teksten (5.3.2) forklarer Rita imidlertid hvor viktig nyanser er, og beskriver sin aktive undervisning om at det er et mangfold av samer.

Både Jannike, Oddvar, Agnete og Øyvind gir inntrykk av deres undervisning om samisk religion som «begge deler». Etter Jannikes oppfatning praktiseres ikke religionen så mye i dag, og hun forteller nølende «at det ligger noen levninger der, det gjør det jo». Hun bruker NRK-serien *Vi lover et helvete*⁵⁷ som eksempel, noe hun har lyst til å bruke i undervisningen. Jannike forklarer at karakteren Elin viser en form for levende religion, gjennom «noen av disse samiske religionselementene med denne steinen som de legger et lite offer på, for at de [skal] få lykke i jakten eller lykke i ulike situasjoner da». Til tross for disse eksemplene, understreker Jannike at religionen ikke praktiseres i stor grad i dag, men at det «finnes små rester her og der».

Oddvar illustrerer det levende aspektet ved religionen gjennom «nyreligiøsitet», men konkluderer likevel med at han i hovedsak betrakter religionen som død. Han forklarer nølende at:

⁵⁷ Vestreim, K. S., Lystad, K., & Kittilsen, T. M. (Forfattere), Solbu, K. I., Mathisen, M. S., Kittilsen, T. M. (Produsenter), & Kjellmann, R. (Regissør) (2023). *Vi lover et helvete* [TV-Serie]. Norge: NRK P3. Hentet 20. februar, 2024 fra NRK: <https://tv.nrk.no/serie/vi-lover-et-helvete/sesong/1/episode/1/avspiller>

Oddvar: Hvis jeg tenker som levende har det gjerne blitt i forhold til å trekke inn nyreligiøsitet og sånt da. Og jeg forstod det sånn, fra den ene artikkelen⁵⁸, at det var en oppblomstring der og at flere samer hadde vært inne på sånne hjemmesider om sjamanisme. Så i den forstand er det jo levende, men ellers er det vel mer eller mindre dødt, slik jeg har forstått det.

Han antyder en ambivalens knyttet til inndelingen mellom død og levende. Han indikerer en levende religiøs praksis, samtidig som han poengterer at andre aspekter ved religionen er mindre levende, slik som «nysjamanisme». Jeg har derfor kategorisert Oddvars tilnærming under «begge deler».

Agnete gir et vagt svar på spørsmålet, etterfulgt av en refleksjon om religionsundervisningens kjerne. Etter en lang pause legger hun til at:

Agnete: Vi driver jo bare med forestillinger i dette faget, sant. Så ja på sett og vis så tror jeg nok at [jeg] har forholdt meg til samisk religion som død, men ikke forestillingen om samisk religion, den er jo ikke død, sant?

Under beskrivelsen av faget som et sett med «forestillinger», indikerer Agnete en kulturell betydning av religionen, selv om religionen i seg selv ikke nødvendigvis praktiseres aktivt. Videre kaster Agnete lys over det samiske tankesettet som sier at «du er jo ikke død før ingen snakker om deg, så sånn sett er jo ikke religionen død hehe». Agnete reflekterer til slutt over en form for historisk brudd når det gjelder den samiske religionen; et skille mellom samisk urfolksreligion og «nyreligiøsitet». På denne måten organiserer hun religionen i en klar inndeling: en levende og en død del.

I likhet med lærerne ovenfor, presenterer også Øyvind et dualistisk syn på religionen som levende og død. Han bruker blant annet overskriften «Utdødd religion – men hvordan er det i dag?», for å identifisere og eksemplifisere levende elementer⁵⁹ fra den samiske

⁵⁸ Trolig referer Oddvar til denne artikkelen: Fonneland, T., & Olsen, T. (2015). «Samisk religion» i dag: kyrkjeliv, urfolksidentitet og nyreligiøsitet. *Religion og livssyn: Om kreativitet i undervisningen*, 27(1), ss. 6-14.

⁵⁹ Alle elementene som står i PowerPoint-sliden er: Verdensbilde, filosofi, ofring, spør om lov, motiver og symboler, innredning i lavvo og gamme, rosett, dåpskikker, fredsferd og bryllupsskikker, joik, metallers betydning, mytologiske sagn og noaidi? Øyvind satte selv «?» bak noaidi fordi han stiller spørsmål om hvilken grad det finnes noaidier i dag.

urfolksreligionen. Det virker som at han ønsker å tydeliggjøre at disse elementene fremdeles utgjør en rolle i samiske kulturer, selv om det muligens uttrykkes annerledes i dag. De fleste av lærerne fremstiller religionen som både død og levende. Det er viktig å ha aktivt forhold til hvordan man underviser om dette, da det vil være essensielt for hvordan elever oppfatter religionen; lærernes synspunkt vil påvirke elevenes synspunkt.

Kilder og kildekritikk

Kilder og kildekritikk var også tema som dukket opp i intervjuene. Kildekritikk er en sentral del av kunnskapen om samisk urfolksreligion, fordi mye av religionen hovedsakelig har blitt overført muntlig over lang tid, og gjennom praksis (Sjöberg, 2020). De skriftlige kildene som finnes er produsert av utenforstående ikke-samiske forfattere, og ofte fra et kristent perspektiv (Sjöberg, 2020; Rydving, 2013, ss. 396-397). De skriftlige kildene er problematiske, ettersom mange av forfatterne avhenger av hverandre, og det finnes dermed få originale opplysninger. I tillegg er arkeologiske kilder utfordrende fordi de kristne misjonærene konfiskerte sentrale samiske religiøse objekter, slik som de samiske trommene (Rydving, 2013, s. 396). Det er derfor mye man ikke vet om den samiske urfolksreligionen. Agnete tar opp kildeproblematikk knyttet til samisk urfolksreligion, og Olea forteller om begrensninger av kildemateriale til elevenes selvlagde nettside. Både Rita og Øyvind har undervisningsopplegg knyttet til kritikk av lærebøkene, noe som vil bli presentert i 5.3.4. Agnete anerkjenner at samisk urfolksreligion er vanskelig å «ramme inn, fordi det er jo problematisk kildemateriale». Hun fortsetter med å fortelle om utfordringer knyttet til kilder:

Agnete: Det er jo denne kildeproblematikken. Den føler jeg ikke at jeg kan la elevene få lov til å ta ansvar for å forstå. For der tror jeg de trenger litt hjelp, så det å sette rammene rundt det først vil ofte være litt sånn lærerstyrt.

Agnete antyder et behov for å veilede elevene til å forstå denne problematikken. Hun forteller videre at i undervisningen jobber de med innenfra- og utenfraperspektiver, og hun ser fordelene ved å la elevene bruke ulike nettsider som ressurser. Agnete poengterer imidlertid at hun har et gjennomgående fokus på hvilket perspektiv elevene får presentert, og spesifiserer at hun ønsker å gi dem de nødvendige verktøyene for å kunne navigere seg gjennom kilder med «et litt kritisk religionsvitenskapelig blikk». Denne tilnærmingen diskuteres ytterligere i 5.3.1.

Olea har imidlertid en litt annen tilnærming til elevenes kildebruk. Hun forteller at når de skulle lage sine egne nettsider tok de hovedsakelig utgangspunkt i det som stod på *Skolen*⁶⁰. Olea opplyser at det «faktisk ikke» var feilinformasjon på elevenes selvlagde nettsider. Hun forklarer videre at dette skyldes at elevene brukte *Skolen* aktivt, fordi hun hadde fortalt at:

Olea: «Det er ryddigere hvis dere bruker den enn å bruke nett og søke på nettet», der de mest sannsynlig ikke forstår, hvor det står alt for mye avansert og forstår ikke selv hva de finner fram. [Jeg] sa at «det enkleste for dere er at dere på en måte bruker *Skolen* for der står alt dere skal ha med».

Med andre ord begrenser Olea sjansen for misvisende informasjon, ved å velge ut en «trygg» og alderstilpasset nettside for elevene, hvor de får tilgang til relevant og forståelig informasjon.

Mens Agnete gir elevene en viss frihet under oppsyn når de jobber med kildebruk, begrenser Olea sjansen for misvisende informasjon ved å velge en spesifikk nettressurs. Som nevnt tidligere (3.2.4), kan det være en fordel å stille seg kritisk til «fastlåste og mytebaserte ‘sannheter’» og holde seg faglig oppdatert (Blix, 2018, s. 51). Jeg vil argumentere for at Olea til en viss grad lærer elevene at innholdet på *Skolen* er «sannheten», og at den får en slags autoritet i undervisningen. Det forsterkes når hun forteller at elevene ikke hadde feilinformasjon på siden, som kan tyde på at hun anser læringsressursen som «feilfri». Hun forteller at hovedårsaken er nettsidens enkle språk. Imidlertid må jeg poengtere at Olea er lærer på ungdomsskolen, og Agnete på videregående, som gjør at de må tilpasse undervisningen til elevens ulike modenhetsnivå. Det er rimelig å anta at 3. videregående elever har bedre forutsetninger for å være kildekritiske, sammenlignet med ungdomsskoleelever.

Samenes nasjonaldag

6. februar 1992 ble den samiske nasjonaldagen vedtatt, for å minnes det første samiske landsmøte i 1917 i Trondheim (Olsen & Sollid, 2019, s. 113). En spørreundersøkelse fra 2011 viste at omtrent åtte av ti lærere og fire av ti elever visste hvorfor 6. februar var en viktig dato

⁶⁰ Nettressurs som krever innloggingstilgang for å få tilgang til *Samisk religion*: Cappelen Damm AS. (u.å.). *Samisk religion*. <https://skolen.cdu.no>

for samene (Lile, ss. 392-393). Mange skoler feirer og markerer dagen, og bruker gjerne uken rundt nasjonaldagen for å inkludere samiske tema i undervisningen (2019, s. 113). Som nevnt i underkapittel 3.1.4, mener Murray (2021) at lærere burde bruke mer enn én uke på samiske tema i skolen, og heller fordeles jevnt utover året. Bientie (2023, s. 121) opplyser at lærere gjerne ønsker å integrere samiske temaer i skolen året rundt, men at det kunne blitt komplekst og uoversiktlig. Dette gjenspeiler flere av intervjupersonenes opplevelser. Det virker som både Isak, Liva og Rita følger en årsplan der man integrerer kompetansemålene om samisk religion rundt samenes nasjonaldag.

Isak forklarer at de legger opp samiske tema rundt 6. februar, og at de driver med blant annet fargelegging av det samiske flagget på ungdomsskolen. Liva innrømmer at hun føler «jo det blir fort til at man har bitt litt samisk rundt samenes nasjonaldag *‘that’s it’*. Det er liksom det vi har gjort og vi har ikke brukt noe særlig tid på det». Videre forteller hun at det nesten er sånn «okay, nå føler vi at vi må snakke om samisk». Også ved Ritas skole blir kompetansemålet om samisk religion flettet inn rundt samenes nasjonaldag. Hun forklarer at hun «absolutt» tok det i sammenheng med 6. februar, hvor hun og elevene øvde seg på å synge samenes nasjonalsang, «*Sámi soga lávlla*». Rita sin tilnærming tyder på en bevissthet om å feire samenes nasjonaldag og aktivt inkludere samiske kulturer i undervisningen.

Ifølge Andreassen og Olsen (2020b, s. 151) kan det forekomme stereotypisering gjennom «bruken av lett gjenkjennelige samiske symboler», slik som det samiske flagget eller nasjonalsangen. Som nevnt tidligere (3.1.4), har skoler stor frihet for hvordan de skal markere og/eller feire samenes nasjonaldag (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 153). En av forskjellene mellom markering og feiring, er at førstnevnte er fra et utenfraperspektiv, og sistnevnte fra et innenfraperspektiv. Markering av nasjonaldagen kan innebære ulike aktiviteter for å bygge kunnskap, og feiring kan bety å sette av dagen til en «feiring der verdier om tilhørighet til Sápmi og samisk kultur og skolefellesskap trer tydeligere frem» (Andreassen & Olsen, s. 153). Jeg vil argumentere for at Isak og Liva sin undervisning tilsynelatende handler om markering, mens Rita sin undervisning er en feiring, ettersom hun og klassen sang den samiske nasjonalsangen på nordsamisk språk.

5.3 Didaktiske utfordringer

I tillegg til lærernes utfordringer knyttet til tolkning av læreplanen og hvordan undervisningen skal legges opp, kommer det frem noen spesifikke didaktiske utfordringer i intervjuene. I denne siste delen av analysekapittelet vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvilke didaktiske utfordringer blir synlige i undervisningen om 'samisk religion'?* Utfordringene er delt inn i fem kategorier: 1) lærernes refleksjoner knyttet til deres innenfra- og utenfraperspektiv, 2) unngåelse av og potensiell essensialistisk religionsundervisning, 3) lærernes mulige eksotiserende utsagn og tendenser til annengjøring av samisk religion, 4) kunnskapens autoritet knyttet til lærebøker og 5) kravet om å holde seg faglig oppdatert. I tillegg til disse, finnes det flere utfordringer, slik som elevers forkunnskaper, som kunne blitt analysert og diskutert. Flere av underkapitlene problematiserer og diskuterer lærerens utsagn, og jeg vil argumentere for at begrepene de bruker, samt hvordan de formulerer seg, kan reflektere deres egen undervisningspraksis.

5.3.1 Lærernes innenfra- og utenfraperspektiv

Som nevnt i 3.1.2, handler ikke innenfraperspektivet i denne oppgaven om hvem som identifiserer seg med samisk religion, men hvem som har innenfraperspektiv til samiske kulturer. Av de åtte intervjupersonene, er det kun én lærer som har samisk tilknytning, Øyvind. Likevel er det sentralt å diskutere perspektivene ettersom flere av lærerne direkte eller indirekte nevner deres utenfraperspektiv, mens Øyvind poengterer sitt innenfraperspektiv.

Både Rita og Øyvind forteller om en følelse av innenfraperspektiv til samisk religion, men refleksjonene og grunnlaget er svært ulikt. Rita deler sin erfaring med å ha bodd i Finnmark, og konstaterer at når det kommer til «det samiske», i anførselstegn, så er det noen forskjeller på folk som har bodd og [har] kjennskap til nordområdene og de som ikke har det. Da blir det opplevd [...]. Men det kommer selvfølgelig an på». Finnmark ligger i det såkalte STN-området, som defineres som «samiske» områder (Sønstebo, 2022). Per 2021 omfattet STN-området totalt 30 kommuner og delkommuneområder, hvor 13 av disse ligger i Finnmark. Rita antyder at hun har et innenfraperspektiv gjennom sin geografiske tilknytning til det samiske området.

Øyvind har et tydelig definert innenfraperspektiv, fordi han er samisk. Han mener dette påvirker hans evne til å undervise om samisk religion. Øyvind hevder at han ble spurt om å ha om samisk religion fra ledelsen på grunn av tre faktorer: 1) læreplanen stiller høye krav til religionslærerne når det gjelder samisk religion, 2) religionslærerne ved skolen kan for lite om emnet og 3) han har samisk bakgrunn som gir en form for «ekspertise», eller mer kunnskap enn religionslærerne når det kommer til samisk religion. Da Øyvind ble spurt om hvilken rolle hans samiske bakgrunn har spilt i undervisningen, svarer han utfyllende:

Øyvind: Jeg tror det har hatt ganske mye å si at det kommer på en måte litt innenfra. Også er man jo ganske sånn rustet til å svare på spørsmål som kommer, selv om man kanskje ikke har så mange studiepoeng i religion. Og hadde jeg tatt studiepoeng i religion når jeg tok lærerutdanning, er jeg fortsatt litt i tvil på om jeg hadde kunnet mer enn det jeg gjør nå da. Nei, helt klart egen bakgrunn har hatt mye å si.

Hans uttalelse indikere et synspunkt der personlig erfaring kan være like verdifull som akademisk kunnskap i undervisningssammenheng, og han utfordrer ideen om at formell utdanning er den optimale måten å oppnå kompetanse på. Øyvind legger til at han måtte lese seg litt opp på begrepsbruk, og hva som stod i læreplanen før han underviste om emnet. Han forteller også at lærere uten samisk tilknytning kan ha vansker for å tilegne seg nok kunnskap om urfolkstenkning til å kunne formidle det til elevene:

Øyvind: Det er veldig mye i samisk religion og livssyn som handler om hvordan man tenker [og] hva urfolkstenkning er. Og det er jo ganske vanskelig for en som ikke [er] samisk å kunne forstå den biten så godt at man kan formidle den på en ganske sånn gunstig måte til elevene. [Jeg] sier ikke at du *må* være samisk for å få det til, men det er helt klart en fordel.

Han reflekterer over kompleksiteten knyttet til kompetanse om urfolkstenkning, og han peker på utfordringene ikke-samiske lærere kan møte i å forstå disse konseptene fullt ut. Gjennom hele intervjuet bruker han nesten alltid «vi» når han snakker om samer. Noen eksempler på dette er: «vi liker jo i samisk kultur å spøke litt med at man har vært litt sånn forut sin tid», «urfolk så er man i ett med naturen, vi er ikke noe bedre enn naturen, vi er på like premisser» og «vi er veldig mange, [slik] som elever, som er opptatt av miljø og klima». Bruken av «vi»

kan indikere en sterk identifikasjon med samiske kulturer og en vilje til å representere samiske interesser og verdier.

Liva har som sagt ikke undervist om samisk religion, men gjør en kort refleksjon når hun blir spurt om hun har samisk tilknytning: «Det har jeg ikke, og det regner jeg jo med at påvirker. [Jeg] vil jo tro at man *automatisk* blir mer opptatt av det hvis man har [samisk] tilknytning». Selv om det ikke kommer tydelig frem hva Liva impliserer, legger jeg merke til ordvalget «automatisk». I denne sammenheng kan utsagnet være uheldig ettersom det kan virke generaliserende, fordi sitatet tilsynelatende underbygger tanken om at samer «automatisk» har en felles interesse for samiske tema.

Både Jannike og Agnete setter fokus på perspektiver i undervisningen om samisk urfolksreligion. Jannike forteller at hun blant annet underviser om hvordan man har fått informasjon om samisk urfolksreligion, ettersom «veldig mye av det vi kan om samisk religion er jo hentet fra kristne misjonærer som samlet informasjon», altså fra et utenfraperspektiv. Hun trekker også inn at mye av kildematerialet potensielt har blitt «presset inn i de kristne mønstrene» som igjen kan føre til «forvrengete bilder» av hva den samiske urfolksreligionen egentlig var. I likhet med Jannike, legger Agnete opp til at elevene skal reflektere over hvilke perspektiver de får presentert på ulike nettsider. Hun legger til at hun synes det er viktig å snakke om ståsted:

Agnete: Altså det er jo det med minoritet og majoritet. Det er jo et viktig perspektiv når man snakker om ulike urfolk uansett hva enn det nå måtte være. Og dette her med ståsted, hvor [og] hvilket ståsted man forstår ting fra, sant. Alt etter prestene på 1700-tallet sin forståelse og vår forståelse i dag.

Med andre ord ønsker Agnete å legge opp undervisningen slik at elevene skal kunne jobbe med kilder og være kritiske til forfatterens perspektiv på religioner. Hun peker på betydningen av minoritets- og majoritetsperspektiver, de komplekse maktforholdene som eksisterer mellom majoritetssamfunnet og urfolksgrupper, og behovet for å ta hensyn til denne dynamikken når man underviser om samiske tema. Ved å inkludere prestene fra det 18. århundre, som skrev fra et utenfraperspektiv, og dagens forståelse av samisk religion, indikerer Agnete at hun underviser om hvordan perspektiver og historiske tolkninger kan endres over tid.

Studiene til Evju og Olsen (2022) og Dawson et al. (2022) viser at geografi kan spille en rolle i hvordan det undervises om samiske tema, og hvilken kunnskap innbyggerne har. I likhet antyder Isak og Agnete at geografiske forskjeller trolig påvirker undervisningen i Norge. Isak forteller at det er relevant og aktuelt å undervise om samiske tema, fordi det er mange samer i Norge. Han legger til at: «Jeg synes det er veldig veldig kjipt hvis det er like lite undervisning om det på plasser der det bor flere [samer], for eksempel Oslo da». Evju og Olsen (2022, ss. 226-227) viser at tre skoler i Nord-Norge er flinkere til å benytte seg av nærområdet enn tre skoler på Østlandet. Studien sier imidlertid ikke noe om antall timer de bruker på temaet «samisk religion», og Isaks antydning om at Osloskoler bør ha mye undervisning om det, forblir uutforsket. I motsetning fokuserer Agnete på nordlige områder, og hevder at det å undervise i samisk religion i Bergen trolig er en «helt annen ting enn i for eksempel Alta».

For å oppsummere, legger Rita og Øyvind vekt på personlig erfaring, bakgrunn og lokalkunnskap i undervisningen om samisk religion, selv om deres tilnærminger og perspektiver varierer. Andre faktorer som kan vektlegges i sammenheng med innenfra- og utenfraperspektiv, er interesse for temaet basert på bakgrunn, kildenes utenfraperspektiv og geografiske forskjeller.

5.3.2 Essensialistiske tilnærminger i religionsundervisningen

Essensialisering innebærer å redusere komplekse og mangfoldige fenomener, som religion, til en enkel kjerne av egenskaper, noe som kan føre til stereotypiske fremstillinger (Andreassen, 2018, ss. 132-134). Ved å fremme religiøs mangfold, kan man unngå generaliserende og stereotypiske fremstillinger. Både Agnete, Rita og Øyvind drøfter utfordringer knyttet til essensialisering av samisk religion og kultur. Øyvind har et ønske om å fremme likheter mellom urfolk, i motsetning til Agnete og Rita som forsøker å unngå essensialistiske fremstillinger i sin undervisning. Agnete reflekterer over sine holdninger mot essensialisme:

Agnete: Det bryter litt i meg å si at alle urfolk tenker likt, for det gjør man jo slettes ikke. Jeg tenker derfor at samisk er ett eksempel på det, og så kan man heller trekke inn andre eksempler. Så får eventuelt elevene selv se om de finner likheter og forskjeller. Man trenger ikke å si «sånn gjør urfolk det». Det er [en] veldig essensialistisk måte å tenke på sånn sett [lang pause], selv om læreplanen egentlig vil legge opp til det på sett og vis.

Med andre ord uttrykker Agnete motvilje mot generaliserende og essensialistiske tankesett om at alle urfolk er like. Hennes forslag for å unngå dette, er å la elevene trekke egne linjer. Gjennom intervjuet kommer hun med flere utsagn som underbygger hennes synspunkt, slik som at eldre religioner har «hatt veldig mange forskjellige uttrykk rundt forbi». Agnete indikerer et ønske om å fremheve mangfold i samisk religion i ulike områder og tider. Hun antyder at det er viktig å være klar over eget og andres ståsted, nettopp for å unngå essensialisme.

Det er uvisst hva Agnete referer til når hun kritiserer læreplanens tilsynelatende essensialistiske holdning, men det er muligens den nye formuleringen «urfolksperspektiv» som hun reagerer på. Begrepet blir brukt på to litt forskjellige måter: «urfolksperspektivet» i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), og Religion og etikk kompetansemålet «urfolksperspektiv» (2019b, s. 5). Forskjellen ligger i formen; om det er brukt bestemt eller ubestemt form. Denne forskjellen kan virke som en liten detalj, men begrepet «urfolksperspektivet» indikerer en antagelse om at det kun finnes ett perspektiv blant urfolk. Dette stemmer ikke overens med ideen om religiøst mangfold. Murray (2020) ser på dette som en «svakhet i planen», og reiser også spørsmål om definisjonen av et urfolksperspektiv og hvilke perspektiver som anses som representative. Hvem har autoritet til å fastsette dette, og hvilken tilnærming bør formidles? Murray (2020) argumenterer videre at det krever en betydelig innsats fra lærerne, som må holde seg oppdatert på aktuelle nyheter og debatter for å kunne presentere ulike perspektiver til elevene. Likevel er det verdt å nevne at i «Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene», står det at «å ha et urfolksperspektiv, eller -perspektiver, krever mer enn generelle faktakunnskaper om samer og andre urfolk» (Sametinget & Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 5). En mulig løsning kunne vært å skrive «urfolksperspektiver» for å unngå forvirringer og forebygge forenklinger.

På samme måte som Agnete, ønsker Rita å unngå essensialistiske fremstillinger. Hun forklarer at hun diskuterte mye med kollegaene før hun begynte på det langvarige prosjektet:

Rita: Jeg hadde ikke lyst at elevene skal sitte igjen med en forestilling om at noaiden og runebommen og alt dette her er veldig nært egentlig. Samtidig som det henger sammen med nyreligiøsitet. Det er jo veldig mange mennesker og som blir en del av en nyreligiøs pakke og tro og trossystemer.

I Ritass sitat oppstår det et dualistisk tankesett. Hun har et ønske om å unngå undervisning som antyder at samisk religion er nært knyttet til dagens samfunn, samtidig som hun ønsker å formidle at religionen fortsatt kan være assosiert med «nyreligiøsitet». Ritass bekymring for å unngå forenklinger eller misforståelser om samisk religion i undervisningen vitner om en bevissthet om å presentere et nyansert bilde av kulturelle og religiøse praksiser. Hennes ønske om å formidle den komplekse dynamikken mellom tradisjonell samisk tro og moderne nyreligiøsitet tyder på en didaktisk tilnærming der hun vektlegger kritisk tenkning og kulturell sensitivitet. Denne tilnærmingen går igjen i hele intervjuet, og hun påpeker viktigheten av å være tydelig på nyanser i klasserommet:

Rita: Noen [elever] er jo så smarte så hvis de virkelig da spør «hvem er» og «hva» og «hva stilling har dette nå», hva skal du si? Fordi at jeg er veldig opptatt av nyanser generelt og det å skulle si sånn «de trodde» og «sånn var det». Det går ikke an å være bastant på noe.

Med andre ord uttrykker hun et ønske om å unngå å gi for enkle eller absolutte svar, samt å håndtere spørsmål på en måte som fremmer nysgjerrighet og kritisk tenkning hos elevene. Hun tilføyer at samisk religion ikke er én ting og at man må snakke om mangfold i denne sammenhengen. Ritass refleksjoner indikerer at hennes mål i religionsundervisningen er å oppmuntre elever til å betrakte religioner som heterogene og komplekse.

Øyvind har en annen tilnærming enn Agnete og Rita. Han ønsker å vektlegge likhetene samer har med andre urfolk: «[Jeg] trekker litt sånn paralleller med naturreligion og andre urfolk. [Det er] veldig viktig å fortelle at *vi* har veldig mye til felles». «*Vi*» viser trolig til samer og andre urfolk. Videre trekker Øyvind inn at «synet urfolk har hatt på naturen var kanskje litt viktig allikevel, så mange som kjenner seg igjen i det. *Vi* er veldig mange [...] som er opptatt av miljø og klima». Øyvind mener at samer og andre urfolk har et felles klimavennlig ståsted. Jeg har derfor valgt å kategorisere hans uttalelser om miljøvern som en form for positiv essensialisme (Hylén, 2012).

I et oppfølgingsspørsmål om hva han legger i «andre urfolk», forklarer han:

Øyvind: Når du spør om urfolk så gjelder jo det man kaller for sirkumpolare urfolk⁶¹ [...]. Så er det de inuittene⁶² som er på Grønland, de som er på russisk side, de som er i Alaska [og] Canada. De tror på ganske mye av det samme og på samme måte.

I utsagnet ovenfor sammenligner Øyvind samer med andre sirkumpolare urfolk, og spesielt inuitter. Videre kan det antydes at han konkluderer med en form for generalisering om en underliggende enhetlig tro og praksis blant disse urfolkene. I motsetning til Øyvind, argumenterer Andreassen og Olsen (2020b) for at urfolksperspektiver ikke burde presenteres som enhetlig. De hevder at det er viktig å «påpeke at det ikke finnes et urfolksperspektiv» og poengterer at urfolksperspektiver er mangfoldige (Andreassen & Olsen, s. 149). Videre understreker Andreassen og Olsen (2020b, ss. 149-150) at nøkkelen til å oppnå mangfoldskompetanse er en balansegang mellom å «anerkjenne gruppebaserte særtrekk og rettigheter» og «integrering i et felleskap». Mye tyder på at både Rita og Agnete, i likhet med Andreassen og Olsen (2020b), ønsker å inkludere et samisk mangfoldsperspektiv.

En ulempe både Eidhamar (2019, s. 36) og Andreassen (2018, s. 128) poengterer, er at undervisningen kan bli essensialistisk gjennom et faglig innenfraperspektiv. Man kan se tendenser til dette i det ikke-essensialistiske fokuset hos Agnete og Rita, mens innenfraperspektivet til Øyvind tilsynelatende gjør at undervisningen bærer preg av essensialisme. Eidhamar (2019, s. 34) mener imidlertid at uansett innenfra- eller utenfraperspektiv, må essensialisering motarbeides.

Ifølge Smith (2010, s. 74, referert i Andreassen & Olsen, 2020a, s. 6) blir essensialisme problematisk når lærere underviser om urfolk som «essensielt forskjellige til andre». Forskere på samisk religion mener at det er behov for økt mangfoldskompetanse for å bevare kompleksiteten og lokale variasjoner innenfor samisk religion (Andreassen & Olsen, s. 11). Jeg vil argumentere for at slik Øyvind legger det frem, mangler han et visst perspektiv på mangfoldet ved formuleringer som: «slik er urfolk». Likevel hevder Andreassen & Olsen (s. 12) at essensialisme kan bidra til noe positivt ved å forsvare samiske interessefelt og rettigheter. Ifølge Chidester (2000, s. 434) kan «strategisk essensialisme» i noen situasjoner

⁶¹ «Sirkumpolare urfolk» betyr urfolk som lever i det sirkumpolare området (nord for polarsirkelen), det vil si den nordlige delen av Canada, Fennoskandinavia, Grønland og Russland (Andreassen & Olsen, 2020a, s. 10)

⁶² Inuitt er også kjent som inuit og tidligere betegnet som «eskimo». Sistnevnte oppfattes stort sett som nedsettende og rasistisk i dagens samfunn (Berta, 2021).

være viktig for stå opp for de marginaliserte eller undertrykte, spesielt i relasjoner med ujevn maktbalanse fra tidligere kolonisering.

5.3.3 Eksotiserende utsagn og tendenser til annengjøring

Eksotisering er tendensen til å presentere kulturer eller religioner som særegne og fremmede, noe som kan lede til stereotypiske fremstillinger (Somby, 2023, s. 64). Annengjøring handler om å forestille en minoritetsgruppe som noe annet eller annerledes enn den dominerende gruppen, og kan føre til en negativ dynamikk mellom majoriteten og minoriteten (Modood, 2019, s. 78, referert i Modood & Thompson, 2022, s. 786). For å unngå eksotisering og annengjøring i undervisningen, er det blant annet viktig å unngå stereotyper og å beskrive hverdagslivet til de aktuelle gruppene. Ifølge Andreassen (2018, s. 134) har både urfolksreligioner og -kulturer vært preget av «eksotiske framstillinger, gjerne som ‘primitiv’». Både Rita, Oddvar og Isak kommer med uttalelser som kan identifiseres som eksotisering eller annengjøring.

Rita forklarer at hun liker å ha med visuelle objekter i timene, og hun tok blant annet med en komsekule⁶³ og et beinsmykke med motiv av en samisk tromme. Noen av hennes argumenter for å inkludere gjenstander i undervisningen er å skape engasjement og interesse blant elevene. I en rapport om religiøse gjenstander som læremidler utført av Hodne (2008, s. 7), står det at noen gjenstander kan kategoriseres som en form for eksotisme, og at disse kan «fremstå som komiske og rare for elevene». Imidlertid argumenterer han for at man kan vise gjenstander dersom det gjøres på en respektfull måte, samt at det «fremmede» ikke står i hovedfokus (Hodne, s. 7). Hvordan Rita fremstilte disse objektene, sa hun ingenting om, og man kan derfor ikke vite hvilken oppfattelse elevene satt igjen med.

Da Oddvar ble spurt om hvordan han underviser om samisk religion, svarer han humoristisk: «Ja, så vi pleier jo, for å bryte isen litt, så kler vi oss ut i sånn sameklær, også danser vi og joiker, neida». Oddvar sa dette i en ironisk og humoristisk tone, og jeg vil derfor ikke lese mer inn i dette enn nødvendig. Utsagnet kan likevel brukes som et eksempel på en ekstrem form for eksotiserende undervisning om samisk religion. Videre i intervjuet reflekterer Oddvar at «den såkalte bokreligionen praktiseres ikke helt som ja [pause]. Så det kan vel være

⁶³ Komsekule er en sølvkule, også kalt *njehceboallu* på nordsamisk eller *šiella*. I dag brukes smykket som beskyttelse fra underjordiske krefter, og gis oftest i dåps gave (Eira, 2023).

tilsvarende der oppe, men jeg har ikke, jeg er ikke ekspert på det her». Ordvalget «der oppe», viser trolig til en geografisk distanse til det samiske samfunnet, og dette kan kategoriseres som annengjøring. Likevel er utsagnet «jeg er ikke ekspert på det her» en erkjennelse av usikkerhet knyttet til Oddvars begrensede kunnskap, og dermed bør man ikke nødvendigvis legge for mye vekt på ordvalgene hans.

Slik som Oddvar, ble Isak også spurt om hvordan han underviser om samisk religion. Isak forklarer at i kompetansemålet står det «gjøre rede for», og han tolker det slik:

Isak: Så må man jo legge vekt på en del når de skal kunne «gjøre rede for» religionen. Og da har jeg iallfall tenkt at det som skiller religionen mest ut, [er] det som man kan minnes best. Og da kommer det med disse kreftene inn i bildet da, som jeg synes [pause] er det elevene klarer å huske spesielt at «okay der var det annerledes» da.

Jeg vil kategorisere denne uttalelsen, eller undervisningstilnærmingen, som en form for både eksotisering og annengjøring. Noe av bakgrunnen er at Isak legger vekt på å identifisere religionens særpreg, slik som krefter, fordi han mener det er dette elevene husker best. Som vist tidligere er det slike «sære» elementer man husker best (Grabmeier, 2017). Videre legger Isak til at han synes samisk religion «er en ganske alternativ, annerledes [religion] enn de vi kjenner mest til». Hans uttalelser insinuerer tilsynelatende en potensiell forsterkning av stereotypier (Somby, 2023, s. 64). Med andre ord kan elevene sitte igjen med en oppfattelse av at «samisk religion» er annerledes, og dette kan forsterke en oppfatning av annengjøring. Det reiser også spørsmål om hva han mener med «det som skiller religionen mest ut». Er det et skille fra majoritetsreligionene, eller er det et skille fra majoritetsbefolkningen? Det strider uansett mot Somby (2023, ss. 64-69), som anbefaler å presentere samer som en «naturlig del av befolkningen». Likevel kommenterer Isak på slutten av intervjuet at samisk religion har flere likheter med andre religioner, som indikerer at han ikke kun fokuserer på annerledeshet.

Isaks beskrivelse av samisk religion som «en ganske alternativ, annerledes [religion] enn de vi kjenner mest til» kan tolkes som eksempler på eksotisering og annengjøring, spesielt når Isak skiller samisk religion fra «vi». Bruken av «vi» i religionstimer kan være svært kompleks og nyansert. På den ene siden kan bruken være helt generell og ufarlig, uten at læreren identifiserer seg som tilhører av en gitt religion eller gruppe. På den andre siden kan uttalelsen skape en distanse mellom læreren og en gitt religion eller gruppe. For å unngå «vi/de»-

dikotomien, kan lærere velge å alltid si «de». Eksempelvis kan en muslimsk religionslærer konsekvent si «de muslimske», for å unngå å si «vi» til islam og «de» til andre religioner eller livssyn.

Både Eidhamar (2019) og Spernes (2020) reflekterer over hvordan språkbruk kan forme vår forståelse av religioner og identiteter. Øyvind sier det tilsynelatende i sammenheng av «vi samer» eller «vi urfolk», mens Isak tilsynelatende knytter «vi» opp mot det ikke-samiske. Ifølge Eidhamar (2019, s. 35) underdriver man de interne forskjeller innad i «vi»-gruppen og «de»-gruppen, mens man fokuserer på ulikhetene mellom «vi» og «de». Ifølge Spernes (2020, s. 151) kan bruken av «vi» og «de andre» føre til at noen er innenfor felleskapet, mens andre er utenfor. Isak har en majoritetsbakgrunn, mens Øyvind har en minoritetsbakgrunn. Jeg vil derfor argumentere for at Øyvind sitt «vi» kan være med på å skape en følelse av et fellesskap, i motsetning til Isak, som tilsynelatende bruker «vi» for å si at samisk religion er «annerledes» fra majoriteten. Spernes (2020, s. 156) oppfordrer lærere til å være oppmerksomme på egen begrepsbruk. En av fordelene Eidhamar (2019, s. 36) vektlegger ved et faglig innenfraperspektiv er at det kan motvirke «vi» versus «de» tankesett, noe som stemmer overens med «vi-et» til Isak og Øyvind. Andreassen og Olsen (2020b, s. 163) argumenterer for at lærere bør være kritiske til sin undervisningspraksis, og forsøke å unngå en tilnærming «som er (mer eller mindre stilltiende) basert på majoriteten og majoritetens tankegang».

Ordbruken til Isak kan også settes i kontekst av forskning om lærebøker. Ifølge Gjerpe (2021, ss. 297-298) er det flere studier som viser at lærebøker presenterer den norske majoritetsbefolkningen som et felles «vi», mens samer fremstilles som «de andre»⁶⁴. Som man ser i neste underkapittel (5.3.4) stiller Øyvind seg mer kritisk til lærebøkene enn Isak.

5.3.4 Lærernes refleksjoner knyttet til lærebokens makt

Jeg vil argumentere for at lærebokens makt er en didaktisk utfordring, fordi religionslærerne må velge hvilken rolle bøkene skal spille i deres undervisning. Noen lærere stoler på lærebøkene som primærkilde i undervisningen om samisk religion, mens andre uttrykker bekymring knyttet til manglende oppdatering og nøyaktighet i disse læremidlene.

⁶⁴ Ekeland, 2017; Eriksen, 2018; Heimstad, 2018; Kolpus, 2015; Mortensen-Buan; 2016; Askeland, 2015; Midtbøen et al., 2014; Olsen, 2017; Aamotsbakken, 2015; Folkenborg, 2008, referert i Gjerpe, 2021, ss. 297-298.

Ungdomsskolelærerne Isak, Liva og Olea forteller at undervisningen er nært knyttet til lærebøkene. Videregående lærerne Rita og Øyvind utfordrer lærebøkene som en autoritativ kilde, og reflekterer over behovet for supplerende informasjonskilder.

I undervisningen til ungdomsskolelærerne Isak, Liva og Olea, er læreboken sentral. De har tidligere brukt *Skolen*, også kalt «Skolen min», som nettressurs⁶⁵ og *Horisonter*⁶⁶ som lærebok. Nå bruker alle tre de digitale læreverkene *A-univers* av Aschehoug (2024) og *Horisonter: KRLE i Skolestudio* av Gyldendal (2021).

Isak uttrykker at hans undervisning om samisk religion ofte blir lærerstyrt på grunn av mangel på egen kunnskap, som resulterer i at undervisningsplanleggingen ofte blir «veldig knyttet til læreverket». Han viser til nettsiden *A-univers* (2024), som han mener har bedre innhold enn det tidligere læreplanverket *Skolen* (Cappelen Damm, u.å.). Likevel kritiserer han det nye læreverket for en nedprioritering av samisk religion sammenlignet med de andre «større» religionene.

På samme måte som Isak, føler Olea seg usikker på egen kompetanse om samisk religion, og hun velger derfor å støtte seg på læreboken i undervisningen:

Olea: Jeg har lite bakkunnskap om samisk religion. Det farger undervisningen min med at jeg brukte mer *Skolen min*. Jeg måtte lene meg mer på *Skolen min* og lot elevene jobbe i større grad på egen hånd og finne ut av ting selv. Nettopp fordi jeg ikke føler meg trygg nok i det faglig.

I motsetning til Isak, har Olea valgt elevstyrt undervisning, og knytter dette nært opp mot læreboken. Hun tillater elevene å arbeide mer selvstendig for å finne informasjon, men poengterer at læreboken er tilpasset deres språk og dermed mer forståelig for dem. Forskning viser blant annet at lærere bruker lærebøker som en kilde til korrekt informasjon (Luke et al., 1989, referert i Brown, 2014, s. 659). Ved Olea sin tilnærming, kan man anta at elever sitter

⁶⁵ Cappelen Damm (u.å.) krever innloggingstilgang: <https://skolen.cdu.no>

⁶⁶ Usikker på om det hvilken spesifikk *Horisonter*-bok som ble brukt ved skolen: *Horisonter 8-10*. (Holth & Nedreliid, 2020), eller *Horisonter 8. Grunnbok* (Holth & Deschington, 2006), *Horisonter 9. Grunnbok* (Holth, Kallevik, & von der Lippe, 2007) og *Horisonter 10. Grunnbok* (Holth & Kallevik, 2008).

igjen med inntrykket av at læreboken er en kilde til korrekt og godkjent informasjon, ettersom de ble sterkt oppfordret til å lage nettsiden ut fra informasjonen der.

Liva gir også uttrykk for å legge undervisningen tett opp mot læreboken, på grunn av sin manglende trygghet på å undervise om samisk religion. Hun bemerker at samisk religion ikke har vært tydelig representert i de tidligere lærebøkene, og hun finner det utfordrende å lokalisere relevant informasjon i det nåværende læreverket. Basert på uttalelsene virker det nærliggende å tro at emnene i læreboken i stor grad styrer hvordan Liva legger opp undervisningen. Forskning viser at lærere underviser med utgangspunkt i lærebokens prioritering av læreplanen (Tønnesen, 2013, s. 149, referert i Blix, 2018, s. 49).

Liva forklarer videre at hun må lete etter samisk religion i dagens læreverk:

Liva: Nei, altså skal jeg nå finne ut om det er noe samisk her, så må jeg inn og lete i kapitlene. Så det tenker jeg kanskje [er] noe å ta med seg videre da. Og som jeg sa, for meg så har jeg tidligere ikke hatt tid til faget, så jeg har bundet meg veldig til bok. Og her, hvis jeg skulle lage en årsplan ut fra kapittelet her, så tror jeg ikke at samisk hadde blitt på en måte tatt med da.

Horisonter: KRLE i Skolestudio av Gyldendal (2021) er delt inn i 5 deler: 1) Å undre seg, å tro, å tenke⁶⁷, 2) Etisk refleksjon og filosofisk tenkemåte⁶⁸, 3) Religioner og livssyn⁶⁹, 4) Mange slags bruk av religiøse tradisjoner⁷⁰ og 5) Utfordringer i en mangfoldig verden⁷¹. Det er ingen av de fem overskriftene eller underkapitlene i fotnotene, som gir en klar indikator på at de handler om samisk religion. Forskning viser at lærebøker regelrett har unnlatt å nevne samer (Gjerpe, 2021; Heide & Grande, 2020; Olsen, 2017b). Dette stemmer overens med Liva sin oppfatning, som mener at det ikke står nok om samisk religion i lærebøkene. Det er viktig å poengtere at Liva uttrykker at hun ikke vil legge skylden over på noe eller noen, men at læreverket har mye å si for hennes undervisning. Hun innrømmer at «KRLE har blitt faget jeg

⁶⁷ Underkategoriene i del 1 er: *Å leve i et mangfoldig samfunn og Undrende spørsmål*

⁶⁸ Underkategoriene i del 2 er: *Rett og galt, Valg, ansvar, utfordringer og Valg og verdier i religioner og livssyn*

⁶⁹ Underkategoriene i del 3 er: *Jødedommen, Islam, Kristendommen, «Abrahams barn» – likheter og forskjeller, Hinduismen, Buddhismen, Livssynshumanismen, Sikhismen og bahai-troen og Religionskritikk*

⁷⁰ Underkategoriene i del 4 er: *Noen religiøse strømninger i vår tid og Religion og livssyn i medier og populærkultur*

⁷¹ Underkategoriene i del 5: *Menneskerettigheter og menneskeverd, Ansvar for vår felles framtid, Seksualitet og samliv og Medier, kommunikasjon og etikk*

har nedprioritert. Jeg har bare forholdt meg til én bok og tenkt at ‘hvis jeg kommer meg gjennom den boken så er det *good*’».

Samlet sett antyder Isak, Olea og Liva sine erfaringer og refleksjoner at lærebøkene spiller en betydelig rolle i deres undervisning om samisk religion, og at de i stor grad påvirker hva som inkluderes og ekskluderes fra undervisningen. Utsagnene stemmer overens med tidligere norsk lærebokforskning⁷² som viser at bøkene har høy status og har en stor potensiell definisjonsmakt. Motivasjonen bak vektlegging av lærebokens rolle er derimot noe forskjellig; Isak begrunner det i sin opplevelse av lav kompetanse, Olea i sine manglende forkunnskaper og trygghet om samisk religion, og Liva i sin manglende trygghet og lærebokens plassering av temaet. Med andre ord, vil jeg argumentere for at lærebøkene som blir benyttet i deres religionsklasser har hatt stor makt på hvilken kunnskap elevene sitter igjen med.

Sammenlignet med ungdomsskolelærerne, viser videregående lærerne Rita og Øyvind en mer kritisk tilnærming til lærebøkene og henter informasjon til undervisningen på alternative måter. Rita beskriver en undervisningsaktivitet der hun sammenligner samisk religion i en eldre lærebok og en LK20-tilpasset lærebok:

Rita: Det var jo ikke gitt noe mer plass, [eller] veldig lite. Det var flere sider, men det var jo dominert av store bilder heller enn mer tekst. Så det ble jo et lite forsknings[-prosjekt] i seg selv. Jeg kopierte opp de sidene [...], så ga jeg ut: «nå har dere deres bok der, sammenlign nå «hvordan blir dette temaet...?», «får du mer kunnskap?».

Rita innrømmer at hun stilte ledende spørsmål, og at «de [elevene] bare ‘oi, ja, nei, det var ikke så mye mer å hente’, på tross av disse tydelige kompetansemålene, så har ikke boken tilrettelagt for mer informasjon». Hun antyder at de nye lærebøkene ikke tilfredsstillt kompetansemålene, og kritiserer forlagene for å ikke ha gjort en god nok jobb med tanke på LK20. Rita forteller videre at: «Man ser jo kjapt at lærebøkene ikke er gode nok for eksempel». Hun legger til at i en travel lærerhverdag er det ikke rart at samisk religion blir nedprioritert, fordi det «krever en ekstra innsats» å supplere for manglende informasjon.

⁷² Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2013; Johnsen, 1993; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005, referert i Blix, 2018, s. 49.

Undervisningsopplegget og refleksjonen til Rita indikerer et ønske om å utfordre elevene til å vurdere informasjonen presentert i lærebøker, med et kritisk blikk.

Øyvind deler lignende bekymringer, og understreker viktigheten av å lære elever å være kritiske til lærebøker og media. Han uttrykker at det er positivt at elever på 3. videregående skole kan forstå at ikke all kunnskap er korrekt:

Øyvind: Alt som står i en lærebok trenger ikke å være riktig, ikke sant. Det kan være godt for dem å se at ja selv lærebøker kan ta feil, kunnskapen er ganske vid, ikke at de har kommentert noe på det.

Øyvind tilføyer at han hadde en liten «baktanke at den læreboken⁷³ antageligvis ikke var sånn kjempegod». Han legger til at lærerne som spurte om han kunne undervise om samisk religion, hadde opplyst at det ikke var tilstrekkelig dekket i læreboken. Øyvind forklarer videre at han bruker litt tid på å «knuse litt myter med tanke på den nye læreboken». Han opplyser at det blant annet står at «mange samiske ble omvendt på 16- og 1700-tallet», noe han mener er en forenkling. Med tanke på «intensjonen i læreplanen og kompetansemålet» brukte Øyvind hovedsakelig samisk litteratur og samiske muntlige kilder, som alternativer til lærebøkene for å gi en mer nyansert forståelse av samisk religion. Han tar med andre ord et aktivt initiativ til å utforske alternative kilder og underviser også elevene om kildekritikk knyttet til læreboken. Det sier seg selv at lærere som ikke kan samisk vil ha vanskeligheter for å innhente informasjon fra kilder på samisk. Sollid og Olsen (2019, s. 37) sin casestudie, introdusert i 3.1.1, hevder at skoler må gi større plass til samiske perspektiver, for å unngå å vedlikeholde koloniseringsstrukturene. Jeg vil argumentere for at Øyvinds inkludering av samiske perspektiver er et steg nærmere en tilnærming som ikke hovedsakelig bygger på majoritetsperspektivet.

Både Rita og Øyvind understreker et behov for mer varierte og informative ressurser i undervisningen. Dette stemmer overens med oppfordringen fra Blix (2018, s. 51) om å bryte ned lærebokens makt ved å være kritisk og holde seg faglig oppdatert. Videre viser flere studier⁷⁴ at lærebøker kan presenterer stereotypiske fremstillinger av samer, eller i noen tilfeller unnlate helt å ta opp samiske tema. Det krever imidlertid oppdatert kunnskap blant

⁷³ *Religion og etikk - lærebok i religion og etikk for vg3* (Eidhamar, et al., 2022)

⁷⁴ Se Gjerpe, 2021; Olsen, 2017b; Evju & Olsen, 2022

lærere for å kunne oppdage slike feil, og for å kunne velge ut kvalitetssikret undervisningsmateriale. Rita og Øyvind kan ansees som eksempler på lærere som søker alternative kilder, og som potensielt ønsker å opplyse elevene om stereotyper som kan forekomme i undervisningsmaterialet. Imidlertid hevder Dawson et al. (2022, s. 40) at trenden om unyanserte eller utelatte fremstillinger om samiske tema i lærebøkene holder på å snu. Det finnes flere kilder og ressurser for å veilede lærere i undervisningen om samiske tema, slik som Dembra (u.å.)⁷⁵, Reaidu (u.å., c)⁷⁶ og Samiske veivisere (u.å.)⁷⁷. Man kan ikke forvente at alle lærere skal ha nok kunnskap om de ulike emnene til å kritisere lærebøkene.

Både Isak, Olea og Liva stiller seg mer eller mindre ukritiske til lærebokens innhold, og jeg vil argumentere for at de dermed opprettholder lærebokens makt. I motsetning viser Rita og Øyvind en mer kritisk og selvstendig tilnærming til undervisningsmaterialet, og man kan dermed si at de tilsynelatende har redusert lærebokens makt i deres religionsundervisning.

5.3.5 Lærernes tilnærming til kravet om å holde seg faglig oppdatert

Som nevnt tidligere (3.1.5) bør læreres praksis være forankret i både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og utvikle faglig dømmekraft gjennom kontinuerlig oppdatering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Oppdatering av kunnskap for lærere kan ha en effekt på elevenes trivsel, læring og positiv utvikling. Olea og Agnete mener at kompetanseansvaret ligger både hos lærerutdanningsinstitusjonene og i skolen, Jannike ønsker å være på et høyere faglig nivå enn elevene, og Øyvind reflekterer over om faglig bakgrunn ville spilt en rolle i hans undervisning.

Agnete forteller at dersom hun skulle satt i gang et stort tverrfaglig prosjekt om samisk religion slik som tidligere, måtte hun lest seg opp. Hun uttrykker at ansvaret for å heve læreres kompetansenivå hovedsakelig ligger på utdanningsinstitusjonen, lærerne og fagnettverket. Hun tilføyer: «vi [lærere] kan ikke ha en utdanning i absolutt alt vi gjør i klasserommet, så vi er jo pliktige og til å lese oss opp selv». Agnete nevner også Lærernes dag⁷⁸, tidligere kalt faglig-pedagogisk dag, der universitetet tilbyr en dag med valgfrie foredrag, som en arena for kompetanseheving. Olea peker også på

⁷⁵ Nettside med tittelen «Urfolk og nasjonale minoriteter», som har både undervisningsopplegg, pedagogiske tips og verktøy og bakgrunnsstoff.

⁷⁶ Nettside laget av UiT Norges arktiske universitet, Senter for samiske studier, som inneholder tema (slik som religion og kunst) og ressurser (slik som samisk nasjonaldag og undervisningsopplegg).

⁷⁷ Fire unge samer som besøker skoler og holder foredrag, og skal bidra til kompetanseutvikling i skolen.

⁷⁸ Læreres dag er for lærere i Vestland og er et årlig arrangement. Det er over 60 forelesninger lærere kan velge mellom i ulike fagområder (Berg & Friele, 2024).

lærerutdanningsinstitusjonene sitt ansvar for å heve kompetansen til nyutdannede lærere. Videre mener hun at skolen også har et ansvar, og at lærere bør bli flinkere på å oppdatere seg om samisk religion. Olea mener at lærere burde hatt noen kurs i samiske tema, og at lærere må ha enda mer fokus på samisk religion og urfolksreligioner.

Verken Jannike eller Øyvind har formell kompetanse i faget, og begge forklarer at de selv måtte tilegne seg faglig kunnskap. Jannike uttrykker et ønske om å være «et lite hestehode fremfor elevene hele tiden», for å kunne svare på elevenes spørsmål, og at studiepoeng gjerne kunne bidratt til det. Som nevnt tidligere har Øyvind hatt undervisning for religionslærerne på skolen. Det kan anses som en faglig diskurs, som en «bestilling fra seksjonen». I motsetning til Jannike, forklarer Øyvind at han var ganske «rustet til å svare på spørsmål» selv om han ikke hadde studiepoeng i religionsfaget. Han legger til at om han hatt faglig bakgrunn, så er han i tvil om dette faktisk hadde gitt han en større faglig tyngde. Til tross for ulike tilnærminger, er fellesnevneren deres en anerkjennelse av behovet for kontinuerlig læring og kompetanseutvikling for å møte kravene i undervisningen om samisk religion.

Lærere skal basere sin praksis på blant annet erfaringsbasert kunnskap, noe som innebærer å holde seg informert om det nyeste innenfor sitt fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Jeg vil argumentere for at flere av lærerne har oppdatert seg på samisk religion, men ser også tendenser til utdatert kunnskap og begrepsbruk. Som sett i 5.2.2, bruker noen av lærerne utdaterte begreper slik som «sjaman» og «runebomme». En av kildene til oppdatert faglig informasjon er Store norske leksikon, som for eksempel informerer om at «runebomme» kan være et misvisende begrep. Noen mulige forklaringer til at lærere velger bort den faglige oppdateringen kan være travel lærerhverdag, manglende undervisning i lærerutdanningen og manglende interesse.

6. Konklusjon

I den siste delen av masteroppgaven vil jeg presentere noen hovedfunn ved å besvare problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene, som belyst i analyse- og diskusjonskapittelet. Videre vil jeg fremheve noen gjennomgående funn, samt trekke frem argumenter som bekrefter eller avkrefter mine innledende hypoteser. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning knyttet til samiske tema i skolen.

6.1 Oppgavens hovedfunn

I den første delen av analyse- og diskusjonskapittelet ble lærernes tolkninger av de to religionsfaglige læreplanene og deres erfaringer med metodefrihet presentert. Ett av hovedfunnene er at lærerne tolker læreplanene og kompetansemålene veldig ulikt. Et eksempel er når én lærer mener at samer blir prioritert i KRLE-kompetansemålet, mens en annen hevder at det er andre urfolk som står sentralt. Analysen viser også at kun én av lærerne har undervist om andre urfolksreligioner, med den følge at samisk religion har blitt ekskludert fra undervisningen. Videre kommer det frem at både ungdomsskolelærerne og videregående lærerne opplever usikkerhet når det kommer til samisk innhold i læreplanene. De har ulike tolkninger av hvor sentralt samiske tema står i læreplanen; noen mener det får en liten rolle, mens andre mener det får en stor rolle. Et annet funn er at noen av lærerne føler seg tvunget til å undervise om emnet, og en lærer reflekterer over diskrepansen mellom rollen samiske tema har i læreplanen og i praksis. Det er også stor variasjon i lærernes interesse, der noen anser samiske tema som «sitt felt», mens andre innrømmer en manglende interesse. Analysen viser også ulike syn på metodefrihet i LK20, der noen av lærerne understreker at metodefriheten er bra for lærere med god fagkunnskap, mens de som har lite kunnskap kan oppleve det som utfordrende.

Det andre delkapittel har fokus på lærernes oppfattelse av egen undervisning om samisk religion, og hvilke tema de vektlegger. Ett av funnene er at lærerne, naturligvis, underviser forskjellig om samisk religion. Lærerne prioriterer også ulik tid på emnet, der én lærer ikke har undervist noe om emnet, i kontrast til en annen som har brukt seks uker. Videre fokuserer noen lærere på historiske perspektiver, slik som fornorskningen⁷⁹, kristningen og

⁷⁹ Jeg vil understreke at Sannhets- og forsoningskommisjonen viser at fornorskningen fortsatt preger urfolk og nasjonale minoriteter i det norske samfunnet i dag (FN-sambandet, 2023a). Likevel karakteriserer jeg den under «historisk» da jeg mener at den strenge formelle fornorskningspolitikken ble avvirket rundt 1950-tallet.

læstadianismen. Lærerne trekker også inn religiøse elementer, slik som noaidi og samiske trommer. Analysen viser at lærerne har en tendens til å bruke utdaterte begreper, som «naturreligion» og «sjaman». Lærerne har også ulike tilnærminger til kilder og kildekritikk, der noen ønsker å gi elevene de nødvendige verktøyene for å være kildekritiske, og andre fokuserer på å begrense kildene til én «sikker» nettside som elevene kan stole på. Et annet funn er at flere av lærerne kun underviser om samisk religion rundt samenes nasjonaldag. Det kan tyde på at samiske tema ikke blir jevnt integrert i undervisningen gjennom året.

I den siste delen av analyse- og diskusjonskapittelet blir noen didaktiske utfordringer i lærernes møte med samisk religion belyst. Både Eidhamar (2019) og Andreassen (2018) hevder at et innenfraperspektiv spiller en rolle i religionsundervisningen. I analysen kommer det frem at læreren med samisk bakgrunn mener at hans innenfraperspektiv «absolutt» påvirker hans undervisning. Andre faktorer som kan vektlegges i sammenheng med innenfra- og utenfraperspektiv, er interesse for temaet basert på bakgrunn, kildenes utenfraperspektiv og geografiske forskjeller. Videre viser en av lærerne tendenser til essensialistisk undervisning om samisk religion, i motsetning til andre som aktivt prøver å unngå essensialisme, og heller forsøker å fokusere på mangfold og nyanser. Et annet funn er at noen av lærerne kommer med eksotiserende utsagn eller viser tendenser til annengjøring, og man kan anta at tilsvarende forekommer i undervisningen. En av de negative konsekvensene ved slike uttalelser og tendenser, er at det kan føre til stereotypiske fremstillinger. En annen didaktisk utfordring, er tilliten til lærebøkene. Flere av lærerne baserer store deler av undervisningen sin på lærebøkene, mens andre stiller seg mer kritisk til det. Lærebokens pålitelighet ble i to tilfeller kritisert sammen med elevene. Jeg har også antydnet at flere av lærerne ikke nødvendigvis har oppfylt kravet om å holde seg faglig oppdatert. Et eksempel på dette er den noe utdaterte begrepsbruken, slik som «runebomme» og «sjaman». Imidlertid viser noen av lærerne tendenser til en undervisningspraksis der de problematiserer begrepene, noe som kan antyde en faglig oppdatert tilnærming.

6.2 Gjennomgående funn

Et gjennomgående funn er at noen av lærerne tilsynelatende ikke gir elevene mulighet til å utvikle tilstrekkelig mangfoldskompetanse om «det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Noen av masteroppgavens funn indikerer, i likhet med Olsen, Sollid og Johansen (2017, s. 6), at det nasjonale og

internasjonale lovverket om samisk innhold i skolen ikke blir fulgt opp. Noen eksempler på dette er at én av lærerne aldri har undervist om emnet, og at tre andre lærere sier at de har brukt én uke på undervisningen om samisk religion. Det er derfor rimelig å anta at noen av intervjupersonenes elever ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om samiske tema.

Olsen og Sollid (2019, ss. 115, 134) hevder at både utdanningsfeltet og skolene i Norge viser tendenser til en dreining mot indigenisering. Jeg vil argumentere for at intervjupersonene befinner seg på hele spekteret; fravær, inkludering og indigenisering. Én av lærerne har aldri undervist om samisk religion, og jeg plasserer personen i *fraværstfasen*. Noen av lærerne antyder *inkludering* av samiske tema, der eksempelvis en lærer tilsynelatende markerte samenes nasjonaldag. Siden samiske perspektiver ikke nevnes eksplisitt kan ikke disse lærernes undervisning regnes som indigenisering. Samtidig er det noen av lærerne som indikerer at de er i en *indigeniseringsprosess* ved å inkludere samiske perspektiver, feire nasjonaldagen og benytter seg av samisk litteratur og samiske muntlige kilder. Denne dreining mot indigenisering er imidlertid ikke «en lineær og jevn tendens», men vil trolig innføres i ulikt tempo blant lærere (Olsen & Sollid, 2019, s. 134; Gjerpe, 2017, s. 162).

Som nevnt innledningsvis, hadde jeg tre hypoteser før jeg begynte å skrive masteren. Den første var at samisk religion blir nedprioritert på grunn av fagenes tidsbegrensing. Her varierer funnene betydelig; omtrent halvparten bekrefter hypotesen ved å aldri undervise eller kun undervise én uke om det, mens andre lærere avkrefter gjennom lengre prosjekter og perioder om samisk religion. Jeg ble spesielt overrasket over læreren som fortalte at hun hadde brukt seks uker på undervisningen om samisk religion. Den andre hypotesen var at lærere har lite kunnskap om samisk religion. Jeg har ikke testet lærernes kunnskapsnivå, og kan kun gå ut fra intervjuene. Denne hypotesen er vanskelig å bekrefte eller avkrefte, men jeg vil argumentere for at hvertfall halvparten uttrykker at de føler de ikke har nok kompetanse til å undervise om samisk religion. Jeg fant overraskende nok ingen klar sammenheng mellom tidsbruk og formell kompetanse i religionsfaget; de to lærerne som bruke mest tid på emnet, hadde ingen studiepoeng i religionsvitenskap. Den siste hypotesen var at lærere synes det er utfordrende å undervise om samisk religion. Kun én lærer forteller at han føler seg forberedt på spørsmål om samiske tema, mens flere innrømmer at de opplever usikkerhet knyttet til kompetansemål, læreplanene og samisk religion.

Andreassen og Olsen avslutter boken *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (2020b) ved å gi en oppfordring til lærere og lærerutdanningsinstitusjonene, som også er en passende konklusjon til masteroppgaven:

Å utvikle en pedagogisk praksis som utfordrer stereotypier heller enn reproduserer dem, som gjør synlig og gir plass til minoriteter heller enn usynliggjør og lukker rommet for dem, og som søker å integrere tema knyttet til samer og nasjonale minoriteter i undervisningen. (Andreassen og Olsen, 2020b, s. 163)

Jeg vil komme med en beskjeden oppfordring til både lærerutdanningsinstitusjonene, skoler og lærere. Lærerutdanningsinstitusjonene bør legge til rette for studenters interesse⁸⁰, øke kunnskapsnivået om samiske tema, og gi lærerstudenter kjennskap til hvordan de kan trekke inn samiske perspektiver i sin undervisningspraksis. Noe kunnskap fra studieårene kan muligens påvirke læreres følelse av kompetanse og følelse av trygghet. I tråd med dette, vil jeg foreslå at skoler kan opprette en liten lærergruppe som kan være «ekspertene» på samiske tema, som holder seg faglig oppdatert på begrepsbruk og tematikk. I tillegg vil jeg oppfordre lærere til å holde seg faglig oppdatert, ettersom en fremtidsrettet og oppdatert lærer kan unngå overforenklede fremstillinger av samer (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, referert i Johnsen-Swart & Fønnebo, 2023, s. 42).

6.3 Videre forskning

I løpet av dette masterprosjektet er det flere spørsmål som har dukket opp, som kan være interessant å undersøke nærmere. Man kan for eksempel utvide datamateriale, ved å sammenligne undervisningspraksisen til lærere på Vestlandet med lærere på samiske skoler som følger LK20S. Vil det komme frem noen andre perspektiver? Bruker lærerne i samiske skoler samiske nærområder i religionsundervisningen? Ville de også brukt samisk litteratur og muntlige kilder, slik som Øyvind?

En annen vinkling som ville vært interessant å utforske, er å anvende den samme problemstilling, men benytte observasjon og/eller spørreundersøkelse. Ved observasjon kan man studere lærernes undervisning i praksis, og sammenligne dette med hvordan de selv forteller om sin undervisning i intervjuene. Gjennom en spørreundersøkelse kan man

⁸⁰ Jeg vil gjerne takke Håkan Rydving for å vekke min interesse for samiske tema, slik som religion.

kartlegge lærernes og elevenes kunnskapsnivå. Slik kan man teste hvilken kunnskap de sitter igjen med etter en undervisningsperiode om samisk religion. En kombinasjon av intervju, observasjon og spørreundersøkelse, kan avdekke hvordan lærerne selv mener de underviser, hvordan de «faktisk» underviser, og hva elevene sitter igjen med etter undervisningen. En studie av dette omfanget krever imidlertid mer tid og ressurser, slik som en doktoravhandling.

Det er også mulig å forske videre på elevenes erfaringer, refleksjoner og perspektiver på undervisningen om samisk religion. Man kan gjennomføre en komparativ studie, der man intervjuer ikke-samiske elever og samiske elever om deres erfaringer knyttet til undervisning om samisk religion. Opplever elevene samisk religion som noe fjernt? Hvordan opplever samiske elever undervisningen? Føler elevene at samiske tema blir fremstilt som noe eksotisk, annerledes eller fremmed?

De potensielle forskningsprosjektene nevnt ovenfor kan være både relevante og viktige for hvordan Norge skal ta oppgjør med ettervirkningene av fornorskningspolitikken. I tillegg vil de kunne løfte samiske tema frem som en del av vår felles kulturarv.

Bibliografi

- Andreassen, B.-O. (2018). *Religionsdidaktikk: en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2017). Hva skal vi med samisk innhold i læreplanen for religionsfagene? I M. von der Lippe, & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 70-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2018). "Urfolk" og "mangfold" i skolens læreplaner. *Samer som urfolk i skole og samfunn*, 5(1), ss. 1-17.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020a, september 1). 'Sami Religion' in Sámi Curricula in RE in the Norwegian School System: An Analysis of the Importance of Terms. *religions*, 11, s. 448.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020b). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter - utfordringer og muligheter. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter : i skole og lærerutdanning* (ss. 141-165). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andresen, A. (2021). Grunnlaget for en ny samepolitikk 1945-1963. I A. Andresen, B. Evjen, & T. Ryymin (Red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010* (ss. 305-357). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I K. Fuglseth, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (ss. 61-73). Oslo: IKO-Forlaget.
- Aschehoug. (2024). *Aschehoug univers: Et digitalt læremiddel til alle fag i grunnskolen*. Hentet april 20, 2024 fra A-univers: <https://skole.aschehoug.no/produktkatalog/aschehoug-univers>
- Banik, V. K. (2019, mars 28). *Jødenes historie i Norge*. Hentet mai 6, 2024 fra Store norske leksikon: https://snl.no/J%C3%B8denes_historie_i_Norge
- Berg, V., & Friele, O. (2024, januar 19). *Rekordstor interesse for Lærernes dag*. Hentet april 8, 2024 fra UiB: <https://www.uib.no/lektorsenteret/167766/rekordstor-interesse-lærernes-dag>
- Berg-Nordlie, M. (2023, oktober 27). *fornorsking*. Hentet januar 24, 2024 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/fornorsking>

- Berg-Nordlie, M., Fonneland, T., Knudsen, J. S., & Kraft, S. E. (2023, november 8). *runebomme (samiske trommer)*. Hentet februar 21, 2024 fra Store norske leksikon: https://snl.no/runebomme_-_samiske_trommer
- Berta, O. G. (2021, juli 19). *eskimo*. Hentet april 4, 2024 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/eskimo>
- Bientie, M. (2023). Å komme i gang med samisk formidling i skolen. I B. Fønnebø, A. Johnsen-Swart, & H. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (ss. 118-129). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blix, H. S. (2018). Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), ss. 48–61.
- Brown, D. (2014). The Power and Authority of Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 98(2), ss. 658-661.
- Burner, T., Alvestad, K., Gustavsen, T., Kacerja, S., Ruud, L., Salvesen, G., & Schipor, D. (2023). *EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen - Suksess, muligheter, spenninger og hindringer i implementering av LK20 i fire fag (USN, 2023)*. Drammen: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Skolen*. Hentet februar 10, 2024 fra <https://skolen.cdu.no>
- Chidester, D. (2000). Colonialism. I W. Braun, & R. T. McCutcheon (Red.), *Guide to the Study of Religion* (ss. 423-437). London: Cassell.
- Dawson, P., Broderstad, A., Sanden, H., Einen, B., Nystuen, G., Strømme, V., . . . Bøgh-Olsen, B. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. Oslo: Norges institusjon for menneskerettigheter.
- Dembra. (u.å.). *Urfolk og nasjonale minoriteter*. Hentet april 20, 2024 fra Dembra: <https://www.dembra.no/no/tema/urfolk-og-nasjonale-minoriteter>
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Livsmestring*, 70(1), ss. 27-46.
- Eidhamar, L. G., Horsfjord, V. L., Jørgensen, J. A., Hide, Ø., Endresen, C., Abdel-Fadil, M., Emberland, T., Sandboe, M. (2022). *Religion og etikk : lærebok i religion og etikk for vg3* (1. utg.). (B. Egeland, Red.) Oslo: Aschehoug & Co.
- Eira, M. (2023, juni 9). *Sølvbruk i Sápmi*. Hentet mai 2, 2024 fra Samiske veivisere: <https://samiskeveivisere.no/solvbruk-i-sapmi/>

- Evju, K., & Olsen, T. (2022, august 26). Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, ss. 219–232.
- Fønnebø, B., Johnsen-Swart, A. L., & Somby, H. (2023). Introduksjon. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart, & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (ss. 10-21). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FN-sambandet. (2023a, juni 23). *Urfolk og nasjonale minoriteter*. Hentet januar 16, 2024 fra FN: <https://fn.no/tema/menneskerettigheter/urfolk-og-nasjonale-minoriteter>
- FN-sambandet. (2023b, juli 6). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Hentet januar 16, 2024 fra FN: <https://fn.no/avtaler/urfolk/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter>
- Folkenborg, H. (2022, september 12). *Hva er historisk empati?* Hentet mars 27, 2024 fra Fagsnakk fra Cappelen Damm: https://www.fagsnakk.no/historie/hva-er-historisk-empati/#_edn3
- Fonneland, T., & Olsen, T. A. (2015). “Samisk religion” i dag: kyrkjeliv, urfolksidentitet og nyreligiøsitet. *Religion og livssyn: om kreativitet i undervisningen*, 27(1), ss. 6-14.
- Gjerpe, K. (2017, Oktober). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse. *Nordic Studies in Education*, 37(3-4), ss. 150-165.
- Gjerpe, K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker: konseptualiseringen av "lærebok sápmi". I M. v. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (ss. 295-319). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grabmeier, J. (2017, Juni 19). *Why the 'peculiar' stands out in our memory*. Hentet fra ScienceDaily: www.sciencedaily.com/releases/2017/06/170619092713.htm
- Guttorm, J. E., Kristoffersen, G., Myreng, T. L., & Andreassen, S.-E. (2014, oktober 23). Kampen mellom læreplanen og læreboka. *Nordlysdebatt*, 3.
- Gyldendal. (2021). *Horisonter: KRLE i Skolestudio*. Hentet april 20, 2024 fra Skolestudio: <https://www.skolestudio.no/aktuelt/dette-er-horisonter>
- Hansen, K. (2016). Selvopplevd diskriminering av samer i Norge. *Samiske tall forteller*, ss. 1-25.
- Høybråten, D., Bjørklund, I., Hermanstrand, H., Kjølås, P., Lane, P., Mikkelsen, A., . . . Zachariassen, K. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Oslo: Sannhets- og forsoningskommisjonen.
- Heide, E., & Grande, P. B. (2020). Norrøn og samisk religion i religionsfaga i norsk skule. *Chaos*, 74(2), ss. 77-106.

- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., & Østnor, A. (2014). *Tro og tanke. Religion og livssyn for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug.
- Helljesen, V., & Kolseth, H. I. (2022, juni 7). *Prinsesse Märtha Louise og Durek Verrett er forlovet*. Hentet mai 2, 2024 fra NRK: <https://www.nrk.no/norge/prinsesse-martha-og-durek-verrett-er-forlovet-1.15993023>
- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende. Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), ss. 92-107.
- Hodne, H. (2008). *Sluttrapport: Religiøse gjenstander som læremidler*. Universitetet i Agder, Institutt for religion, filosofi og historie.
- Holth, G., & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8. Grunnbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Holth, G., & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10. Grunnbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Holth, G., & Nedrelid, V. (2020). *Horisonter 8- 10*. Oslo: Gyldendal.
- Holth, G., Kallevik, K. A., & von der Lippe, M. (2007). *Horisonter 9. Grunnbok*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktisk problem. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, ss. 106-137.
- Jernsletten, J. (2023, mai 29). Varangersamenes kristne praksis i møte med misjon og kolonialisering. *Scandia*, 88(2), ss. 290-316.
- Johnsen-Swart, A. L., & Fønnebø, B. (2023). Med inkludering inn i fremtiden. I A. Johnsen-Swart, B. Fønnebø, & S. Hege Merete (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (ss. 36-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kaikkonen, K. I. (2019). From, into, and back: translations of the Sami words noaidi and noaidevuolta in context. *Religion*, 49(4), ss. 539–570.
- Kaikkonen, K. I. (2020a, juli 20). Sámi indigenous(?) Religion(s)(?)—Some Observations and Suggestions Concerning Term Use. *religions*, 11(9), s. 432.
- Kaikkonen, K. I. (2020b). *Contextualising Descriptions of Noaidevuolta: Saami ritual specialists in text written until 187*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap.
- Kløvvik, T., Rosenberg, J. S., Sundby, J. (Produsenter), Gaup, N., Eira, N. I., Jönsson, R., Wahl, P. (Forfattere), & Gaup, N. (Regissør). (2008). *Kautokeino-opprøret* [Film]. Oslo.

- Kristoffersen, A. (2020, januar 20). Bruk av tradisjonelle helbredere i områder med samisk og norsk bosetting. *Forskerne forteller*.
- Krumer-Nevo, M., & Sidi, M. (2012). Writing Against Othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), ss. 299-309.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, august 1). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Hentet april 17, 2024 fra Udir: <https://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, august 1). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) RLE1-02*. Hentet april 17, 2024 fra Udir: <https://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet oktober 4, 2023 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, oktober 10). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet februar 7, 2024 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a, november 15). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Hentet oktober 3, 2023 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b, november 15). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Hentet oktober 3, 2023 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c, november 18). *Hva er nytt i KRLE og KRLE samisk?* Hentet oktober 18, 2023 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d, november 18). *Hva er nytt i religion og etikk og religion og etikk samisk?* Hentet oktober 19, 2023 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-religion-og-etikk-og-religion-og-etikk-samisk/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, juli). *Strategi for kvalitetsutvikling i skolen i lys av fagfornyelsen*. Hentet april 8, 2024 fra Regjeringen:

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/9ab92039b47a489cbbcb9c7736a9d24e/no/pdfs/strategi-om-kvalitetsutvikling.pdf>
- Kuokkanen, R. (2005). Láhi and Attáldat: the Philosophy of the Gift and Sami Education. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 34, ss. 20-32.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Dimograf: Gyldendal.
- Løøv, M. (2022, oktober 31). *animisme*. Hentet mars 11, 2024 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/animisme>
- Lile, H. S. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettsosnologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Universitetet i Oslo, Juridisk fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mølstad, C. E., Prøitz, T. S., & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content— understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, 32(2), ss. 290-314.
- Mebius, H. (2003). *Bissie : studier i samisk religionshistoria*. Östersund: Jengel.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver*. Institutt for samfunnsforskning. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Minde, H. (2005). Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu čála*, 3, ss. 1-24.
- Modood, T., & Thompson, S. (2022, august). Othering, Alienation and Establishment. *Political Studies*, 70(3), ss. 780–796.
- Moe, V. (2020). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022 : befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. Oslo: HL-senteret.
- Murray, H. M. (2020, april 12). *Urfolksperspektiver i fagfornyelsen*. Hentet april 12, 2024 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/urfolksperspektiver-i-fagfornyelsen/238509>
- Murray, H. M. (2021, mai 30). *Samiske tema i undervisningen - én ukes feiring er ikke tilstrekkelig*. Hentet mars 11, 2024 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-minoritetsspraklige-barn-samisk/samiske-tema-i-undervisningen--n-ukes-feiring-er-ikke-tilstrekkelig/286264>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Nimenius, B. K. (2022). *Samisk religion og livssyn i KRLE-faget på ungdomsskolen Med fokus på den samiske og den nasjonale læreplanen fra Kunnskapsløftet 2020 og lærebøkene Store spørsmål 8-10 og Horisonter 8, 9 og 10*. Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.
- Nordahl, T. (2020, november 17). *Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på*. Hentet april 12, 2024 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-thomas-nordahl/laerere-bor-ikke-ha-full-metodefrihet-forstatt-som-frihet-til-selv-a-velge-det-de-har-tro-pa/146252>
- Ohls, C. (2019). Annengjøringens mekanismer og betydning – en studie av Kvalifiseringsprogrammet. *Fontene forskning*, 12(2), ss. 18-31.
- Olsen, T. A. (2017a). Privilege, decentring, and the challenge of being (non-)Indigenous in the study of Indigenous issues. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 47(2), ss. 206–215.
- Olsen, T. A. (2017b). Colonial Conflicts: Absence, Inclusion, and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples. I J. Lewis, B.-O. Andreassen, & S. A. Thobro (Red.), *Textbook Violence* (ss. 71-86). Sheffield: Equinox.
- Olsen, T. A. (2020). Samene - urfolk i Norge. I B.-O. Andreassen, & T. Olsen, *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (ss. 35-62). Fagbokforlaget: Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. (2022). 'Not good enough for anyone?' Managing Sámi education in the cultural interface. I T. A. Olsen (Red.), *Indigenising Education and Citizenship. Perspectives on Policies and Practices From Sápmi and Beyond*. (ss. 195-213). Scandinavian University Press.
- Olsen, T. A., & Sollid, H. (2019, desember 17). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *Din: Tidsskrift for Religion Og Kultur*, 2, ss. 113-138.
- Olsen, T. A., Sollid, H., & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), ss. 1-15.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa [LOV-1998-07-17-61]*. (Kunnskapsdepartementet, Red.) Hentet november 7, 2023 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Opsal, J. (2011, september 1). Folkelig religiøsitet og folkereligiøsitet. *NORSK TIDSSKRIFT FOR MISJONSVITENSKAP*, 65(3-4), ss. 232-247.

- Pedersen, S. (2021). Inn i den norske nasjonalstaten 1814-1852. I A. Andresen, B. Evjen, & T. Ryymin (Red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010* (ss. 117-155). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Porsanger, J. (2007). *Bassejoga čáhci: gáldut nuortasámiid eamioskkoldaga birra álgoálbmotmetodologiijaid olis*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Porsanger, S., & Anti, T. (2014). *Servodatoahppu 8-10*. Kárášjohka: CálliidLágádus.
- Reaidu. (2024, November 27). *Samisk religion før kristendommen*. (UiT Norges arktiske universitet Senter for samiske studier) Hentet fra Reaidu: <https://result.uit.no/reaidu/vare-tema/religion/samisk-religion-for-kristendommen/>
- Reaidu. (u.å., a). *Kristendommen overtar - Risttalašvuohta váldá badjel*. Hentet mars 11, 2024 fra Reaidu: <https://result.uit.no/reaidu/vare-tema/religion/kristendommen-overtar/>
- Reaidu. (u.å., b). *Læstadianismen - Lestadianisma*. Hentet mars 11, 2024 fra Reaidu: <https://result.uit.no/reaidu/vare-tema/religion/laestadianismen/>
- Reaidu. (u.å., c). *Reaidu*. Hentet april 20, 2024 fra <https://result.uit.no/reaidu/>
- Regjeringen. (1989, juni 7). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Hentet februar 15, 2024 fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/contentassets/a5e5f2b1e4984468b04b10a60d26678b/ilo_norsk_020617.pdf
- Repstad, P. (2020). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rheen, S. ([1671] 1983). En kortt Relation om Lapparnes Lefwarne och Sedher, wijdskiepellsser, sampt i många Stycken Grofwe wildfarellsser. *Berättelser om samerna i 1600-talets Sverige*. NTNU UB.
- Rydving, H. (2013). Sami religion. I L. Christensen, O. Hammer, & D. Warburton (Red.), *The Handbook of Religions in Ancient Europ* (ss. 392–407). Durham: Acumen Publishing.
- Sametinget & Utdanningsdirektoratet. (2023, januar 31). *Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene*. Hentet april 11, 2024 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/samisk-i-krle/#a183955>
- Sametinget. (u.å.). *Sametinget i Norge*. Hentet april 25, 2024 fra Sametinget.no: https://sametinget.no/_f/p1/i50a5462d-5adf-4638-8376-ef2405c9792a/sametinget-brosjyre-a4-norsk-230623.pdf
- Samiske veivisere. (u.å.). *Samiske veivisere*. Hentet april 20, 2024 fra <https://samiskeveivisere.no>

- Sønstebø, A. (2022, februar 4). *Færre bor i samiske områder*. Hentet mars 21, 2024 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/samiske-forhold/artikler/faerre-bor-i-samiske-omrader>
- Schanche, T. (2015, desember 28). *Kulturhistoriker: – Samer ble fratatt religionsfriheten i kristendommens navn*. Hentet mars 11, 2024 fra NRK: https://www.nrk.no/sapmi/kulturhistoriker_-_samer-ble-fratatt-religionsfriheten-i-kristendommens-navn-1.12723633
- Sjöberg, L. (2020, august 31). *Samisk religion og kristendom – et sammendrag*. Hentet mars 11, 2024 fra Samiske veivisere: <https://samiskeveivisere.no/article/religion-og-kristendom-et-sammendrag/>
- Skogvang, S. F. (2023a, mai 31). *Sameparagrafen*. Hentet januar 23, 2024 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/Sameparagrafen>
- Skogvang, S. F. (2023b, desember 13). *fornorskingspolitikk*. Hentet januar 23, 2024 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/fornorskingspolitikk>
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred : an anatomy of the world's beliefs*. London: HarperCollins.
- Smith, D., Nixon, G., & Pearce, J. (2018, November 15). Bad Religion as False Religion: An Empirical Study of UK Religious Education Teachers' Essentialist Religious Discourse. (A. Wright, Red.) *religions*, 9, s. 361.
- Sollid, H., & Olsen, T. A. (2019, desember). Indigenising Education: Scales, Interfaces and Acts of Citizenship in Sápmi. *Junctures*, 20, ss. 29-42.
- Somby, H. (2023). Undervisning for og om samisk språk, kultur og samfunnsliv. I B. Fønnebø, A. Johnsen-Swart, & H. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (ss. 50-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Strand, M. M., & Strand, T. (2006). *Samfunnskunnskap 8–10*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder*. (3, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveitereid, K. (2012). På tide å lese: Om å holde seg faglig oppdatert som lærer. *Bedre skole*, 1, ss. 80-89.

- Utdanningsdirektoratet. (2019a, november 15). *Timetall: KRLE (RLE01-03)*. Hentet februar 28, 2024 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/timetall?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, november 15). *Timetall: Religion og etikk (REL01-02)*. Hentet februar 28, 2024 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/timetall>
- Vassenden, K. (1999, September 8). Norge et innvandringsland siden 1971. *Statistikk mot år 2000: 1970-1971*.
- Vestreim, K. S., Lystad, K., & Kittilsen, T. M. (2023, januar 26). *Vi lover et helvete*. Hentet februar 7, 2024 fra NRK TV: <https://tv.nrk.no/serie/vi-lover-et-helvete/sesong/1/episode/1/avspiller>
- Winje, G. (2022, juni 2). *paganisme*. Hentet mai 9, 2024 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/paganisme>
- Zachariassen, K. (2021). I Sametingets tid. I A. Andresen, B. Evjen, & T. Ryymin (Red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zachariassen, K., & Ryymin, T. (2021). Fornorskningsspolitikk og samepolitisk mobilisering 1852-1917. I A. Andresen, B. Evjen, & T. Ryymin (Red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010* (ss. 157-217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuguide

Jeg kommer til å ta lydopptak for å kunne transkribere, og notater underveis. Det vil bli tatt i bruk tall og fiktive navn i transkriberingen og analysen, du blir altså anonymisert. Navn på skole og andre lokasjoner som eventuelt kan identifisere deg eller skolen kommer aldri til å bli notert ned under transkriberingen.

- Jeg er ikke noe ekspert på samisk religion
- Grunnen til at jeg ville skrive master om dette er at jeg ikke følte jeg hadde nok kunnskap til emnet, så her er det rom for din erfaring og perspektiver på samisk i undervisningen
- Det er generelt forsket lite/ingen på praksisen om hvordan lærere underviser om samisk religion, så prøver å gjøre en liten 'kartlegging' på det

Introduksjon:

- Formålet: hvordan samisk religion/livssyn formidles i religionsundervisningene dine
- Det er lov å trekke seg når som helst, også etter intervjuet
- Varighet: omtrent 20-50 min

Spørsmål:

1. Kan du fortelle meg litt om din tid som lærer?
 - Hvilket trinn jobber du på?
 - Hvor lenge har du jobbet som religionslærer?
 - Hvilke fag/sted utdannet du deg som lærer/lærer i?
 - Har du tatt master?
 - Hvis ja, hva skrev du om?
2. Har du undervist om samisk religion dette skoleåret, og hvor mange skoletimer har du ca. brukt på emnet?
 - Har du lært noe om samisk religion fra lærer-/lektorstudiene?
 - Hvis ja, føler du at du fikk nok kunnskap i studieløpet til å ha undervisning om samisk religion?
3. Hvordan underviser du om samisk religion/livssyn? *Eks.: lærerstyrt, eget arbeid, osv.*
4. Hvordan tolker du kompetansemålet? (spør bare om det gjeldende for læreren)

- Etter 10. trinn: gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner
 - Etter vg3: gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge?
5. Hvordan forstår du samisk religion/livssyn?
 6. Hvilke elementer/begreper legger du mest vekt på?
 7. Hvilken rolle føler du samisk religion spiller i religionsfaget?
 8. Hvilke ressurser bruker du? *Eks.: lærebok, nettsider, YouTube*
 - Har du noen gang hørt om nettsiden *Reaidu*?
 9. Diskuteres samisk religion som en «død» eller «levende» religion i undervisningen?
 10. Har du noe samisk tilknytning, som du vet?
 - Hvis ja, hva er relasjonen?
 - Hvis ja, hvordan tror du dette spiller noe rolle for hvordan samisk religion formidles i din religionsundervisning?

Avslutning:


11. Hva liker du best med å være lærer?
12. Hvis du skulle trekke ut to-tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
13. Er det noe mer du vil si eller legge til?
14. Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?
15. Du vet ikke om noen andre på denne skolen som ville stilt til intervju?


Igjen, vil bare minne deg på at det er lov å trekke seg når som helst, selv etter intervjuet. Bare send melding eller mail, og jeg vil slette lydopptaket og notatene.

Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg B: Sikts meldeskjema

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 06.05.2024 ▾

Referansenummer
421762

Vurderingstype
Standard

Dato
06.05.2024

Tittel
Master om samisk religion i KRLE og Religion og etikk i norske skoler

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Prosjektansvarlig
István Keul

Student
Susanne Solsvik Vågane

Prosjektperiode
01.08.2023 - 27.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 27.06.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre (mer enn et år fra opprinnelig estimert prosjektslutt), så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Samisk religion i norsk religionsundervisning*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan samisk religion fremstilles i norsk religionsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan religionslærere i Norge fremstiller samisk religion, og hvordan de jobber med blant annet kilder, skolebøker, nettressurser og PowerPoints.

Den overordnede, foreløpige problemstillingen er: «*Hvordan formidles samisk religion i religionsundervisningen i norske skoler?*».

Basert på et religionsvitenskapelig perspektiv ønsker jeg å forske på hvordan samisk religion blir formidlet gjennom lærerens kjennskap til emnet, læringsmaterialet og generelt hvordan religionen blir representert i religionsfaget. Prosjektet tar utgangspunkt i undervisning om samisk religion og lærerens vurderinger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å forske på formidling av samisk religion i skolen trenger jeg et utvalg informanter, 7-10 stk. blant lærere i KRLE og Religion og etikk-faget, helst fordelt på begge kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det blir utført et intervju. Spørsmålene vil omhandle tema som dine tidligere erfaringer med samisk religion på universitet/høyskolen,

tolkning av kompetansemål, og spørsmål knyttet til kilder som brukes i undervisningen. Samisk eller ikke-samisk bakgrunn, kjønn og skolenivå (barneskole, ungdomsskole eller videregående skole) på informantene vil fremgå i oppgaven. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptak og senere transkribert. Opplysningene registreres dermed først digitalt, for deretter skriftlig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg 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. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger vil bli aidentifiserte under transkriberingen. Det kan være aktuelt at aidentifiserbart materiale vil bli delt med min veileder István Keul ved Universitet i Bergen under arbeidet med avhandlingen. I den ferdige oppgaven vil opplysninger være anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes vårsemesteret 2024. Etter prosjektslutt vil alle lydopptak bli slettet, og alle opplysninger som er indirekte identifiserbare i datamaterialet vil bli anonymisert.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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

Dersom du ønsker å delta, kan du signere på samtykkeerklæringen og returnere til meg. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon [skjult], eller på e- post: [skjult].

Du kan også kontakte min veileder István Keul, ved Institutt for Arkeologi, Historie, Kultur- og Religionsvitenskap på e- post: [skjult]

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 739 84 040.

Med vennlig hilsen

Susanne Solsvik Vågane

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samisk religion i norsk religionsundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)