



# Å lytte til – og å engasjere seg i fortellinger

Refleksjonsverktøy for arbeid  
med samiske perspektiver  
og urfolksperspektiver  
i lærerutdanningen

#### REDAKTØRER

Kristin Gregers Eriksen,  
Åsmund Aamaas  
og Anne-Line Bjerknes,  
Universitetet i Sørøst-Norge/  
Lullinuorta – Norgga Universitehta,  
Dembra

#### TITTEL

Å lytte til – og å engasjere  
seg i fortellinger

#### FORFATTERE

Kristin Gregers Eriksen,  
Åsmund Aamaas,  
Anne-Line Bjerknes,  
Erle Bårdsdatter Sæther,  
Oda Kjær Eriksen,  
Hege Merete Somby  
og Monica Bjerklund

#### REDAKSJON, DEMBRA

Claudia Lenz, Peder Nustad  
og Aase-Hilde Brekke

#### SPONSORER

Dembra

#### OPPHAVSRETT

© Holocaustsenteret

#### UTGAVE: 1

#### OPPLAG: 500

#### DESIGN: Anagram Design

#### TRYKK: Konsis

FORSIDEFOTO  
Ørjan Marakatt Bertelsen

#### TRYKKESTED, TRYKKEÅR

Oslo, mai, 2022

#### UTGIVER

Dembra, Holocaustsenteret  
– demokratisk beredskap mot  
rasisme og antirasisme, dembra.no

#### ISBN:

978-82-92988-70-1

Vi ønsker at dette verktøyet skal  
brukes, så det er lov til å kopiere  
fra dokumentet.

#### LISENS:

IkkeKommersiell-DelPåSammeVilkår  
CC BY-NC-SA  
[https://creativecommons.org/  
licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

Å lytte til – og  
å engasjere seg  
i fortellinger

# Innhold

Om Dembra og samarbeidet med USN	6
Forord	8
<b>KAPITTEL 1:</b>	
<b>Manglende kunnskap om samiske forhold i lærerutdanningene</b>	<b>10</b>
<b>Innledning: Et kollektivt ansvar</b>	<b>11</b>
En kolonial historie	13
Målet: Dekolonisering og indigenisering	14
Hvorfor et refleksjonsverktøy?	15
Hvordan bruke refleksjonsverktøyet?	16
<hr/>	
<b>KAPITTEL 2:</b>	
<b>Bakgrunnsstoff om samiske perspektiver</b>	<b>18</b>
<b>Invitasjon til kunnskapsoppdatering</b>	<b>19</b>
Analytisk inngang: «Braiding» – sammenveving	19
Kunnskapsstatus: Hvor kommer kunnskapen min fra?	21
Kunnskap, perspektiver og eierskap	23
<hr/>	
<b>KAPITTEL 3:</b>	
<b>Selvrefleksjon over samiske perspektiver og samiske temaer</b>	<b>26</b>
Betydningen av selvrefleksjon	28
Selvrefleksjon steg 1: Refleksjon over egen posisjonaltet og erfaringsbakgrunn	27
Selvrefleksjon steg 2: Refleksjon over egen tilnærming til samiske perspektiver, kultur og historie	27

#### **KAPITTEL 4:**

### **Samiske stemmer: Læring, inkludering og samiske temaer i lærerutdanninger 28**

Samiske perspektiver overalt – fordi de er viktige	29
«Har du fri på 6. februar?»	31
Er samiske elever inkludert i en inkluderende opplæring?	33
De tusen spørsmålene	36

---

#### **KAPITTEL 5:**

### **Boksirke 40**

<b>Om å lytte til fortellinger</b>	<b>41</b>
Oppskrift for boksirke	41
Analytisk verktøy: Å bevitne fremfor å være tilskuer	42
Eksempler på bøker og tekster til bruk i boksirke om urfolk og samiske forhold	43

---

#### **KAPITTEL 6:**

### **Reflektert undervisningspraksis 54**

<b>Retningsgivere for reflektert praksis</b>	<b>55</b>
Kontekst og konkretisering	55
Perspektivmangfold og representasjon	57
Definisjonsmakt, eierskap og aktørskap	59
Kritisk forståelse og utvidelse av eget fagfelt	60

---

#### **KAPITTEL 7:**

### **Undervisningsopplegg for studenter 62**

### **Referanser 72**

# Om Dembra og samarbeidet med USN

Gjennom læreplaner og rammeplaner er skolen og lærerutdanningen forpliktet til å systematisk inkludere samiske perspektiver og urfolksperspektiver i undervisningen. I lys av en historie der samer og det samiske ble betraktet som noe mindreverdige og usivilisert, og der staten iverksatte en systematisk fornorskingspolitikk rettet mot samene, er denne tematikken tett koblet til Dembras sentrale temaer: fordommer, ekskludering og andregjøring. I dag eksisterer det en levende og mangfoldig samisk kultur i Norge, men gjenspeiler kunnskapen som formidles om samisk kultur i skolen og lærerutdanningen, dette mangfoldet? Har samiske og ikke-samiske lærerstudenter og elever mulighet til å bli kjent med samisk kunnskap og samiske vitensformer på *samiske* premisser? Tillater vi at samiske perspektiver og urfolksperspektiver faktisk *utfordrer* kunnskapen, vitensformene og normalitetsantagelsene som baserer seg på majoritetens premisser? Hva skjer med lærernes og lærerutdannerens selvoppfatninger, virkelighetsforståelser og oppfatninger om samfunnstemaer som ressursbruk, naturvern og klimaendringer hvis disse ulike kunnskapsformene betraktes som «gyldige»?

Dembra for lærerutdanning (Dembra LU) fokuserer på profesjonskompetansen som fremtidige lærere trenger for å etablere likeverdige, rettferdighetsorienterte og inkluderende praksiser i skolen. Å kunne forholde seg til de problemstillingene vi har nevnt her, å kunne reflektere over og utvide egne forstillinger og sitt eget kunnskapssyn, er forutsetninger for å lage god undervisning om samisk tematikk og urfolkstematikk og for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

Derfor er lærerutdannerens undervisningspraksis et viktig sted å begynne, gjennom en utforskende og selvreflekterende arbeidsmåte. Vi er derfor svært takknemlige for arbeidet forfatterne av dette verktøyet, som alle er lærerutdannere ved Universitet i Sørøst-Norge, har lagt ned ved å sette i gang og modellere en prosess der nettopp denne utforskningen og refleksjonen har skjedd. Og vi er glade for at dette arbeidet har resultert i en ressurs som kan inspirere andre lærerutdannere til å sette i gang med liknende prosesser: refleksjonsverktøyet du nå holder i hendene.

Det finnes ikke fasitsvar eller en A4-oppskrift på hvordan refleksjonsprosesser skal foregå. De er avhengige av de deltagende personene og de institusjonelle kontekstene de foregår i. Derfor gir oppbygningen og innholdet i dette verktøyet – med en beskrivelse av erfaringen ved prosessen ved USN, henvisninger til kilder og ressurser, og forslag til studentrettede undervisningsaktiviteter – leseren en mulighet til å utvikle egne formater tilpasset egne kontekster.

Vi håper og tror at dette verktøyet vil kunne fungere som en igangsetter for tanker, endringsprosesser og utvikling av profesjonsfelleskapet.

**Oslo, mai 2022**

Claudia Lenz,  
*prosjektleder Dembra for lærerutdanning*

Peder Nustad,  
*prosjektleder Dembra*



## OM DEMBRA

### Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme

**Dembra** er et tilbud om helhetlig satsing i skole og lærerutdanning for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, slik som fordommer, rasisme, muslimfiendtlighet, antisemittisme, hatprat og ekstremisme.

- **Seks freds- og menneskerettighetssentre** i ulike deler av landet tilbyr Dembra: Raftostiftelsen på Vestlandet, ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter på Sørlandet, Nansen Fredssenter i Innlandet, Falstadsenteret i Midt-Norge, Holocaustsenteret (HL-sentert) på Østlandet og Narviksenteret i Nord-Norge. HL-senteret leder Dembra, tilbyr nettbasert Dembra (Dembra.no) og har ansvar for samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner (Dembra LU).
- **Dembra skole** er tilbud om skolebasert kompetanseutvikling over halvannet år. Over 100 skoler med mer enn 3500 lærere har deltatt i Dembra siden første gjennomføring i 2013. Årlig rekrutteres nå mellom 25 og 40 nye skoler.
- **Dembra for lærerutdanningen** (Dembra LU) samarbeider med lærerutdanningsinstitusjoner om utvikling av studentene profesjonskompetanse. Fram til 2022 har elleve lærerutdanningsinstitusjoner deltatt med lærerutdannere fra elleve programmer og tolv ulike fag.
- **Dembra.no** er en omfattende gratis læringsressurs for skole og lærerutdanning som vedlikeholdes av HL-senteret med bidrag fra Dembras samarbeidspartnere.

# Forord

Denne publikasjonen er et resultat av et tverrfaglig kompetansehevings- og organisasjonsutviklingsprosjekt med søkelys på integrering av samiske perspektiver i lærerutdanningene, gjennomført av Universitetet i Sørøst-Norge (USN) i perioden 2021–2022. Prosjektet var finansiert av *Dembra*.

Dette verktøyet er primært tenkt som en støtte for lærerutdannere og lærerutdanningsinstitusjoner utenfor samiske kjerneområder, eller med svak tilknytning til samisk kultur, som ønsker å jobbe kontinuerlig og reflektert med oppdraget om ivaretagelse av samiske perspektiv, kunnskaper og rettigheter i utdanningene sine.

Vi valgte å forankre arbeidet i en boksirkel med søkelys på selvrefleksjon. Gjennom tre semestre samlet vi oss og diskuterte litteratur med samiske perspektiver og urfolksperspektiver. Hensikten med dette var også å sentrere samiske stemmer og urfolksstemmer i arbeidet vårt med egen læring og kompetanseheving, og å utfordre egne forståelser.

I dette verktøyet deler vi erfaringene vi har etter disse møtene, og hvordan metodene vi brukte for refleksjon og kollektiv læring, kan utvikles og videreføres på ulike måter for bruk i lærerutdanningskollegiet, med lærerstudenter, og med – og mellom lærere i skolen.

Gjennom arbeidet oppdaget vi verdien og viktigheten av å gi tid og rom for gode faglige samtaler og refleksjoner på tvers av fag- og erfaringsbakgrunner og kompetanser. Vi erfarte også kraften i å lytte til og engasjere oss i folks fortellinger. Noen av oss gikk inn i dette arbeidet med solid faglig og/eller personlig tilknytning og opplevelse av eierskap til tematikken (én med samisk familiehistorie, to med samiske forhold i skolen som forskningsfelt, én hadde vært bosatt i Kautokeino over lengre tid), andre hadde mindre kjennskap. Vi opplevde at våre ulike perspektiver og erfaringsbakgrunner bidro til å utfordre hverandre og stimulere til refleksjon for alle i møte med fortellingene.

Vi mener det er viktig at alle vi som jobber i utdanningsfeltet, bidrar til integrering og synliggjøring av samiske perspektiver og kunnskaper i utdanningene på alle nivå – det er et kollektivt ansvar. Samtidig er det avgjørende at dette gjøres med utgangspunkt i nettopp samiske stemmer og perspektiver. Derfor har vi invitert noen studenter, lærere og forskere til å gi sine innspill i denne publikasjonen.



«Refleksjonsarbeid er en prosess som ikke alltid er forutsigbar, og som ikke alltid gir umiddelbare, målbare resultater. Derfor vil vi oppfordre deg til å være tålmodig, og til å gi deg selv og andre tid.»

Dette verktøyet er på ingen måte et ferdig eller fullstendig produkt; det er snarere en invitasjon til videre læring og refleksjon. Deler av innholdet er inspirert av arbeid og publikasjoner gjort av det akademisk-aktivistiske kollektivet *Gesturing Towards Decolonial Futures* med tilknytning til University of British Columbia (Vancouver, Canada).<sup>1</sup> Vi har også blitt inspirert av Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpfonds (SAIH) *En introduksjon til avkolonisering av akademia* (2019), der en av forfatterne av dette verktøyet var blant hovedforfatterne. *En introduksjon til avkolonisering av akademia* SAIH (2019) er et mer overordnet og omfattende refleksjonsverktøy omkring kolonialitet, rasisme og sosial rettferdighet i akademia, som med fordel kan brukes som supplement til eller sammen med denne publikasjonen.

Refleksjonsarbeid er en prosess som ikke alltid er forutsigbar, og som ikke alltid gir umiddelbare, målbare resultater. Derfor vil vi oppfordre deg til å være tålmodig, og til å gi deg selv og andre tid. En slik tilnærming har blitt kalt «brokkolifrøavtalen» (Eng.: «broccoli seed agreement») (*Decolonial Futures*, 2019). I denne ligger en kritikk av et moderne-vestlig utdanningssystem som gjør oss vant til å tenke effektivisering, målbare resultater og

umiddelbar tilfredsstillelse av behov og suksess; vi ønsker oss «sukker». Brokkolifrø-allegorien viser til at refleksjon og læring slik det forstås i dette opplegget, er en prosess. På samme måte som et frø trenger et komplekst samvirke mellom jord, vann, sol, næring, omsorg og tid for å bli til noe større og konkret, er refleksjon også noe som krever innsats, dedikasjon og tålmodighet.

Lykke til!

**Drammen, april 2022**

*Forfattere og redaktører: Kristin Gregers Eriksen, Anne-Line Bjerknes, Åsmund Aamaas*

*Takk til forfattere: Erle Bårdsdatter Sæther, Oda Kjær Eriksen, Hege Merete Somby og Monica Bjerklund for verdifulle fortellinger, kunnskap og inspirasjon.*

*Vi takker Karianne Helland, Kerstin Bornholdt, Walter Robert Lehmann, Annica Andersson og Tonje Berg for deltakelse og samarbeid omkring kollektiv læring i prosjektet.*

<sup>1</sup> Les mer her: *Gesturing Towards Decolonial Futures*. <https://decolonialfutures.net/>  
Innhold fra deres publikasjoner er gjengitt etter avtale, og Creative Commons 4.0 International License, som gir fri tilgang til gjengivelse og bruk av materialet.

# KAPITTEL 1

Manglende  
kunnskapsgrunnlag  
om samiske forhold  
i lærerutdanningene

## INNLEDNING:

# Et kollektivt ansvar

Alle lærer- og barnehagelærerutdanninger er, i likhet med skoler og barnehager, forpliktet til å integrere samisk kultur, historie og kunnskap i utdanningene. I nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, (GLU) trinn 1-7 og trinn 5-10 (UHR 2018 c,d), står det at:

*«Utdanningen skal kvalifisere studenten for å ivareta opplæring om samiske forhold, samiske barn og unges rettigheter og det samiske folket som anerkjent urfolk. Samisk kultur og samfunnsniv er en viktig del av den felles kulturarven. Opplæring for samiske elever står i en særstilling i norsk grunnopplæring. Studenten må derfor få kunnskap om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnopplæringen og om samiske elevers rettigheter» (s. 10).*

(Kunnskapsdepartementet, 2010, s.10)

Disse juridiske føringene i lærerutdanningene må forstås på bakgrunn av innføring av sameparagrafen<sup>1</sup> i Grunnloven i 1988, og ratifisering av ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater i 1990. Dette juridiske rammeverket formaliserer Norges anerkjennelse av samene som urfolk, og majoritetssamfunnets historiske overgrep i Sápmi som en form for kolonialisme. Forpliktelsene er også nedfelt i skolen, gjennom opplæringsloven § 6.2 om rettigheter til opplæring i og på samisk for samiske barn, og § 6.4, som gir pålegg om undervisning om samiske forhold for alle

skoler og elever i Norge. Oppdraget lærerutdanningen skal forberede lærerstudentene på, er derfor todelt: Lærerne har ansvar både for ivaretagelse av samiske barns rettigheter i opplæringen og for alle elevers kunnskap om samisk historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. I overordnet del av læreplanen for skolen (LK20) presiseres det samiske innholdet gjennom følgende formuleringer:

*Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. (...) Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)*

*Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Sammenhengen som uttrykkes her mellom urfolksperspektiv og demokrati, må også sees i relasjon til urfolks spesifikke rettighetssituasjon. Som Lile (2019) argumenterer for i tolkningen av *Barnekonvensjonen* (FN, 1989), forplikter denne til ikke bare å tilby kunnskap om urfolksperspektiver og herunder samisk kultur, historie og perspektiver. Lile presiserer at dette oppdraget også dreier seg om et verdimeessig og moralsk oppdrag i å fostre respekt for

<sup>1</sup> Grunnloven § 108: Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.

urfolks rettigheter, og i å redusere fordommer og stereotyper. Alle elever i Norge har dermed, uavhengig av bakgrunn, rett på undervisning om samisk kultur, historie og rettigheter.

Samtidig som lærerutdanningen skal forberede de kommende studentene på det dobbelte oppdraget i skolen, skal også lærerutdanningen på samme vis ivareta lærerstudentenes rettigheter i sin utdanning. Mens det finnes en liten, men ikke ubetydelig, forskningslitteratur knyttet til ivaretagelse av samiske forhold i skolen, er forskning på lærerutdanningene mangelfull (Olsen et al., 2017). Rapporter fra *Følgegruppe for lærerutdanningsreformen* (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2015) konkluderer

med at selv om institusjonene mener at samiske temaer er viktige for deres institusjon, er det til en viss grad personavhengig og tilfeldig hvordan dette operasjonaliseres i praksis. En del studenter oppgir at de ikke har vært innom tematikken i det hele tatt. Flere læresteder har ikke selv den kompetansen som kreves, eller det kan bli tilfeldig hvem som har faglig ansvar. En intern kartlegging ved Universitetet i Sørøst-Norge høsten 2021 gir samme inntrykk. Kunnskapsdepartementet gav i 2016 NOKUT i oppdrag å opprette et panel med internasjonale eksperter på lærerutdanning for å gi råd om gjennomføringen av de nye masterstudiene i GLU, men i den avsluttende rapporten ble ikke samiske forhold viet særskilt oppmerksomhet (NOKUT, 2020).



### HVA SIER NASJONALE RETNINGSLINJER FOR PPU OG BLU OM SAMISK INNHOLD?

#### Barnehagelærerutdanningen (BLU)

I forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, §1 står det også at utdanningen skal fremme forståelse for samisk kultur som en del av den nasjonale, og vektlegge urfolks status og rettigheter, både nasjonalt og internasjonalt. I nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (UHR, 2018b, s.6) står det at et av de seks temaene som skal vektlegges i studiet (4.2.4), er «Urfolksperspektivet og samisk kultur».

Mer spesifikt kommer samisk innhold til uttrykk i fem av de seks kunnskapsområdene, gjennom at det vektlegges at studentene skal få kunnskap om:

- Samiske perspektiver på barndom og på barns utvikling, lek og læring
- Samenes historie som urfolk og kunnskap

om ulike samiske kulturer og samisk hverdagsliv

- Sjangerer fra muntlige fortellertradisjoner med særlig vekt på samisk fortellertradisjon
- Samiske kunst- og kulturtradisjoner
- Samisk natursyn og kulturelle perspektiver innenfor mat, helse og bevegelse

#### Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)

I nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning (UHR, 2018b, s. 7) står det at alle institusjonene må sikre at samiske forhold og samiske elevers rettigheter skal ivaretas i utdanningen. I forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, § 1, heter det blant annet at:

«Utdanningen skal kvalifisere til å ivareta opplæring om samiske forhold, herunder kjennskap til den statusen urfolk har internasjonalt, og samiske barn og ungdoms rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk.»

## En kolonial historie

Til tross for formelle rettigheter er Norge del av en større internasjonal historie der forskning, utdanningsinstitusjoner og universitet har vært en sentral del av det statlige koloniserings- og undertrykkelsesapparatet (Eriksen, 2021; Smith, 2010). Skolen og utdanningssystemet var av de viktigste arenaene for operasjonalisering av assimileringspolitikken fra den norske stat mot samer og nasjonale minoriteter fra omtrent 1850 og fremover: Fornorskingspolitikken ble introdusert i kultursektoren, som det er sagt, «med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater» (Niemi, 1997, sitert i Minde, 2005). Forskning på ivaretagelse av samiske perspektiver, kultur og historie i skolen indikerer at dette historiske kunnskapsarkivet fortsatt er virksomt i dagens praksis og kunnskapsproduksjon i skolen (Eriksen, 2018, 2021). Lile (2011) slo i sin doktorgrad fast at Norge fortsatt ikke har oppnådd å følge lovgivningen som følger ILO-konvensjon nr. 169, idet elever og lærere i skolene han undersøkte, manglet grunnleggende kunnskaper om samiske forhold. Gjerpe (2017) argumenterer for at samisk innhold i læreplanverk og styringsdokumenter lett kan bli til symbolske forpliktelser, uten nødvendigvis å føre til god operasjonalisering av slike føringer i praksis.

I sin analyse av samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene løfter Olsen et al. (2017) frem behovet for et nasjonalt kompetanseløft knyttet til samiske perspektiver. På bakgrunn av dette vil vi argumentere for at ivaretagelse av samiske perspektiver, kunnskaper og rettigheter i lærerutdanningene krever historisk bevissthet og en særlig refleksjon og sensitivitet omkring maktforhold og urfolksperspektiver. Til dette ligger også et aktivt arbeid med å utfordre majoritetsperspektivet gjennom å bygge ned fordommer og fremme respekt for samers rettigheter som urfolk.



## FORNORSKINGSPOLITIKKEN

Fornorskingspolitikken, eller fornorsking, er et begrep som brukes om politikk og prosesser der urfolk og nasjonale minoriteters språk og kultur forsøkes motarbeidet og assimilert på bekostning av det som forstås som norsk majoritetskultur. Begrepet brukes særlig om den politikken den norske staten førte mot samene og kvenene/norskfinnene fra 1850- til 1960-åra. Politikken innebar blant annet at den norske staten gjorde krav på eierskap til landområder særlig i Finnmark, restriksjoner på og/eller forbud mot bruk av samisk og kvensk/finsk språk i skolen, etablering av et internat-skolesystem, favorisering av personer med norske navn og språk ved jordsalg, samt at samer og kvener ble utsatt for umenneskelig behandling gjennom rasehygienisk «forskning». Etter andre verdenskrig ble fornorskingspolitikken gradvis avvirket, og samepolitikken vokste frem og kulminerte med åpningen av Sametinget i 1989. Den fredelige samiske politiske organiseringen og motstanden mot fornorskingspolitikken var sentral både for en ny politikk nasjonalt og for utviklingen av den internasjonale urfolksbevegelsen gjennom FN-systemet. For innsikt i fornorskingspolitikken og dens spesifikke virkning i skolefeltet anbefales *Samisk skolehistorie*, som kan leses i sin helhet på <http://skuvla.info/index-n.htm>.

## «Dekolonisering handler også om å ha et kritisk perspektiv på hvordan skole og utdanning i dag bærer med seg og kan preges av en kolonial historie.»

Andreassen & Olsen, 2020

### Målet: Dekolonisering og indigenisering

Endringen av universitetene og utdanningssystemet til å integrere urfolksperspektiv basert på urfolks rettighetssituasjon de seinere åra har blitt kalt indigenization, eller indigenisering (Kuokkanen, 2008; Andreassen & Olsen, 2020). Samtidig er det slik at ansvaret for ivaretagelse av kunnskap om samisk kultur, historie og samfunnsliv er et ansvar som er gitt til alle norske lærerutdanningsinstitusjoner og skoler, uavhengig av hvor institusjonen ligger, og hvem som jobber og utdanner seg der. Dette perspektivet er omtalt som *mainstreaming* av indigenisering (Olsen, 2021). En slik indigenisering krever en særlig bevissthet og kan være spesielt utfordrende å gjennomføre på faglig forsvarlig vis i kontekster utenfor Sápmi, der forankringen i samiske samfunn, organisasjoner og perspektiver kan være svak eller ikke-eksisterende. Andreassen & Olsen (2020) påpeker at *mainstreaming* kan føre til en *whitestreaming*. I dette ligger det at praksis blir gjort på majoritetsperspektivets premisser, til tross for gode intensjoner.

Basert på erfaringer med liknende prosesser i den canadiske konteksten argumenterer Gaudry & Lorenz (2018) for at dersom indigenisering reelt sett skal skje på urfolks egne premisser, og være transformativ, så må den være dekolonial. Dekolonisering innebærer å bryte ned strukturer, lover og forestillinger som koloniseringsprosesser har skapt, og som fortsatt er virksomme i å frata urfolk og andre minoriteter menneskelighet og myndighet som kunnskapsprodusenter. Det er både et politisk prosjekt som innebærer rettferdighet hva gjelder

tilgang til og definisjonsmakt over universitet, forskning og utdanningssystem, og et epistemologisk prosjekt som innebærer å mangfoldiggjøre og demokratisere kunnskap (Eriksen, 2021; SAIH, 2019). Dekolonisering handler også om å ha et kritisk perspektiv på hvordan skole og utdanning i dag bærer med seg og kan preges av en kolonial historie (Andreassen & Olsen, 2020). *Dekolonial indigenisering* innebærer dermed en maktkritisk tilnærming, og å sentrere urfolks (i Norge: samers) perspektiver og kunnskaper på egne premisser heller enn å bare inkludere disse inn i gjeldende systemer og praksiser. Det må altså skje en transformasjon av institusjonene og kunnskapsproduksjonen der majoriteten utfordrer egne selvforståelser og privilegier, og der synet på kunnskap utvides og mangfoldiggjøres (Gaudry & Lorenz, 2018; Santos, 2018). Samisk historie, kultur og kunnskapstradisjoner skal dermed ikke bare være et «tillegg» eller «på siden av» øvrig undervisning, men integrert i læringen og kunnskapsproduksjonen i utdanningene.



### INDIGENISERING

Henspiller på det engelske begrepet *indigenous*, altså urfolk, og betyr direkte oversatt «urfolkeliggjøring». Indigenisering skiller seg fra inkludering ved å være eksplisitt fokusert på å fundere faglige valg på ivaretagelse av urfolks (i Norge: samers) rettigheter, og forankret i deres egne perspektiver, standpunkt og kunnskaper.

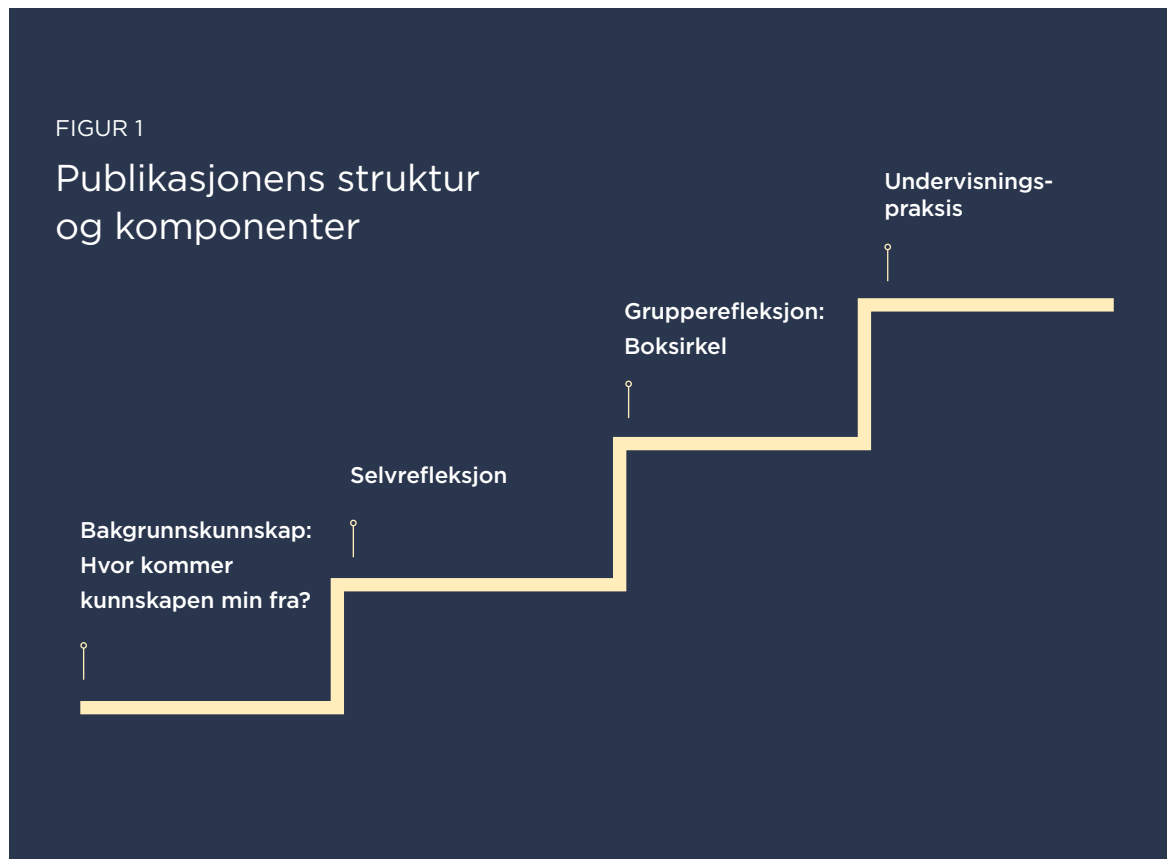
«Det er viktig å påpeke at dekolonisering ikke kan oppnås gjennom refleksjon eller kompetansebygging alene, men at det dreier seg om endringer av økonomiske, materielle og sosiale maktstrukturer.»

### **Hvorfor et refleksjonsverktøy?**

Det er viktig å påpeke at dekolonisering ikke kan oppnås gjennom refleksjon eller kompetansebygging alene, men at det dreier seg om endringer av økonomiske, materielle og sosiale maktstrukturer. I denne sammenhengen innebærer det en anerkjennelse av samers rett til utdanning på egne premiser, og det er et arbeid som må bæres frem og eies av samiske samfunn, organisasjoner og personer. Samtidig er oppdraget med å integrere samisk innhold i utdanningene gitt til alle utdanningsinstitusjoner i Norge uavhengig av geografi og bakgrunnen til studenter og ansatte. Dekolonisering går ut på å demokratisere kunnskap og kunnskapsproduksjon, slik at flere stemmer og perspektiver får plass og tilgang (SAIH, 2019). Det er dermed avgjørende at også de av oss som ikke er samiske, gjør vår del av arbeidet, og «står sammen med» samiske interesser som allierte (TallBear, 2014). Samtidig handler dette også om vår felles kamp for et mer demokratisk og rettferdig samfunn, uavhengig av minoritets- og majoritetsposisjoner.

I prosjektet vårt med integrering av samiske temaer i lærerutdanningene satte vi også søkelyset på institusjonelle tiltak som undersøkelse og oppdatering av emneplaner og pensum, og utvikling av et tverrfaglig opplegg for en mer tydelig forankring av tematikken i utdanningene våre. Behovene for institusjonelt arbeid vil se ulike ut ved ulike institusjoner, men vi opplevde at egen kompetanseheving var sentral for å ha forutsetninger for å operasjonalisere slikt arbeid på etisk forsvarlige måter.

Dette verktøyet er altså, som vi skrev i forordet, primært tenkt som en støtte for lærerutdannere og lærerutdanningsinstitusjoner utenfor samiske kjerneområder, eller med liten tilknytning til samisk kultur, som ønsker å jobbe kontinuerlig og reflektert med oppdraget om ivaretagelse av samiske perspektiver og urfolksperspektiver, kunnskaper og rettigheter i utdanningene sine. Dette oppdraget er ikke bare et juridisk, men også et etisk ansvar. I likhet med læreren har også lærerutdanneren et mandat til å synliggjøre visse perspektiver og kunnskaper i utdanningen. Dette krever en reflektert og relasjonsetisk praksis hos lærerutdanneren, preget av villighet til egen utvikling. I arbeid med å inkludere minoriteter og urfolk er det en risiko for å drives av behovet for å ha en selvpresentasjon og selvforståelse av seg selv som moralsk «god» (Andreotti et al., 2015). Derfor er det særlig viktig at de av oss som er ikke-samiske og/eller i majoritetsposisjon, er villige til å utfordre vår egen selvforståelse og til å utvide kunnskapen vår og bevege oss inn i ubehaget det kan gi å forstå sine eventuelle privilegier. Som Todd (2003) sier det, kan læring beskrives som å finne seg selv endret i forsøket på å forstå. Det er et slikt syn på læring som ligger til grunn for dette verktøyet. Å bli bevisst på våre refleksjoner, standpunkt og internaliserte forestillinger er viktig og nyttig for alle. Selvrefleksjon er et verktøy som er tilgjengelig for alle, men som kan ha stor effekt på praksis (SAIH, 2019).

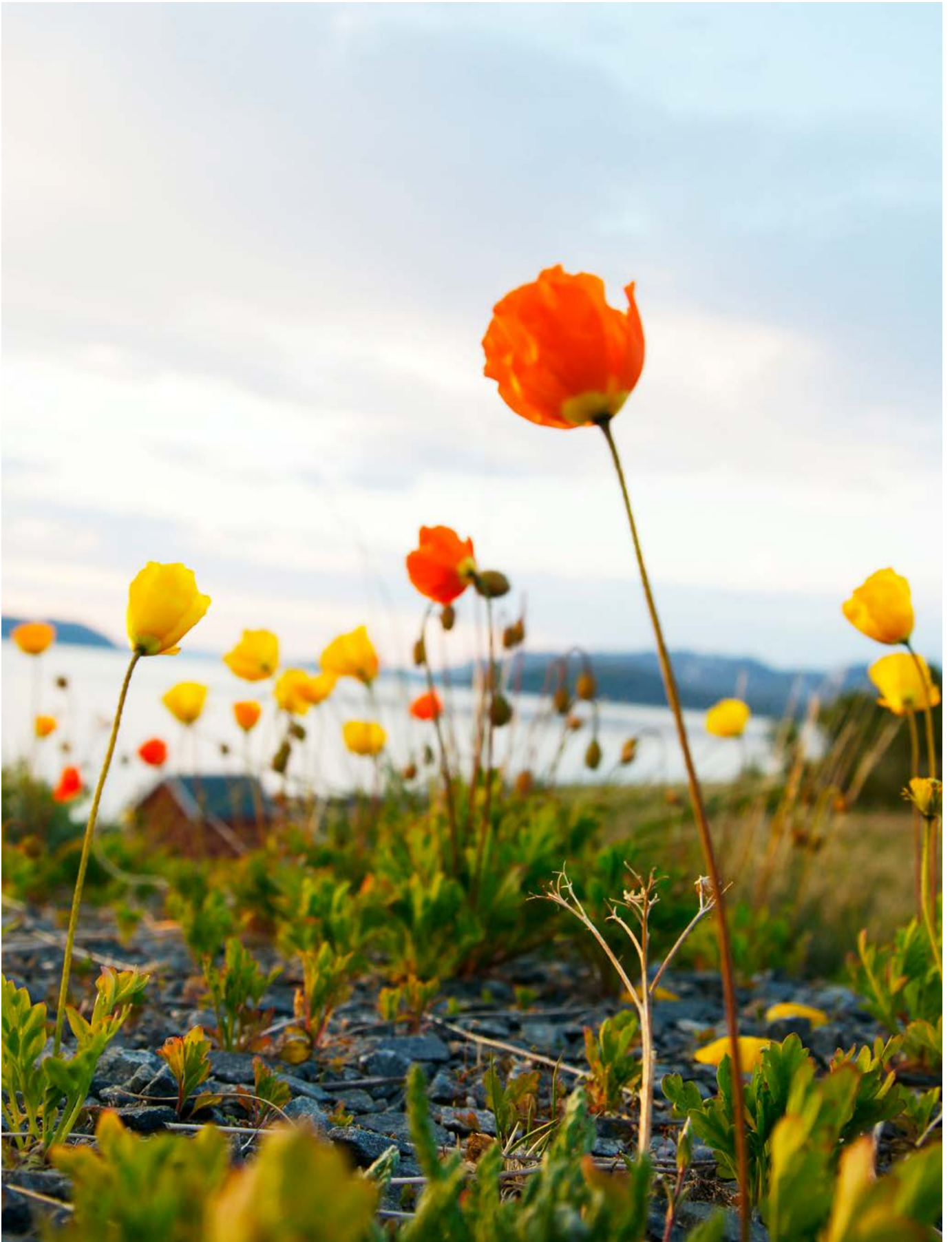


### Hvordan bruke refleksjonsverktøyet

Vi har strukturert dette verktøyet etter en trappe-trinnsmodell, der en starter med å kartlegge egen bakgrunnskunnskap, deretter jobber en med selvrefleksjon, så refleksjon i gruppe (organisert gjennom boksirkel), for så å gå over til å kritisk vurdere og planlegge egen undervisningspraksis. Heftet inneholder mange eksempler, fortellinger og forslag til analytiske verktøy og reflektert praksis. Vi oppfordrer til å bruke innholdet pedagogisk, mer enn normativt. I arbeidet med selvrefleksjon oppfordrer vi til å ikke vurdere egne responser hierarkisk, men heller til å observere, reflektere og forstå. I delen om selvrefleksjon vil du også møte innspill, eksempler og oppfordringer fra samiske lærerutdannere og lærerstudenter. De ulike delene kan selvsagt brukes om hverandre, og de behøver ikke å sees på som en lineær prosess. Det går også an å velge ut enkeltelementer etter som det passer.

«Samtidig handler dette også om vår felles kamp for et mer demokratisk og rettferdig samfunn, uavhengig av minoritets- og majoritetsposisjoner.»





Valmuer. Foto: Helene Lind Jensen

# KAPITTEL 2

Bakgrunnsstoff om  
samiske perspektiver

# Invitasjon til kunnskapsoppdatering

Mange som underviser ved norske universitet og høyskoler i dag, har hatt en skolegang der kunnskap om samiske forhold, kultur og historie har vært relativt fraværende. Før du går inn i dette stoffet, kan det derfor være nødvendig med en kunnskapsstatus, og en kunnskapsoppdatering.

- Hvilken kunnskap har du, og hvor kommer den fra?
- Hva preger denne kunnskapen?
- Hvilken kunnskap mangler du?

Særlig er kjennskap til den historiske konteksten viktig for refleksjon. I sin beskrivelse av *ubehagets pedagogikk* som strategi for å skape en sosialt rettferdig pedagogikk løfter Boler (1999) frem viktigheten av å jobbe med emosjoner og det som kan være litt ubevisst, i læringsprosesser. Hun viser hvordan våre emosjoner, empati og refleksjoner påvirkes og rammes inn av vår historiske, sosiale og politiske kontekst. For eksempel vil det at vi i Norge gjennom lang tid i liten grad har vektlagt Norges historie med kolonisering, rasisme og assimilering av blant andre samer i undervisning, forskning og offentlig debatt, gjøre at mange vil ha vanskeligheter med å forstå urett mot samer i dag som del av en større kontekst med rasisme eller diskriminering – og som noe mer enn «uheldige», enkeltstående hendelser eller misforståelser. På bakgrunn av dette argumenterer Boler for at en refleksjon som kan skape bevisstgjøring og endring, også må være historisert. At refleksjonen må være *historisert*, betyr at den må skje i relasjon til historisk kontekst, og til individets posisjonaltet i samfunnet.

For eksempel vil vi i større grad kunne være disponert for å ikke «se» en hendelse som rasisme eller diskriminering dersom vi ikke selv har erfaring med eller historisk kunnskap om diskriminering, rasisme og rasismens historie.

## **Analytisk inngang: «Braiding» – sammenveving**

Inngangen til kunnskap, kunnskapsmangfold og læring som ligger til grunn for dette verktøyet, er inspirert av begrepet «braiding», slik det er beskrevet i bøkene *Braiding Sweetgrass* (Kimmerer, 2015) og *Towards Braiding* (Jimmy et al., 2019). «Braiding», som på norsk kan vise både til fletting og veving, er en viktig symbolikk i mange urfolkskulturer i Nord- og Sør-Amerika. I *Braiding Sweetgrass* bruker Kimmerer praksisen med fletting av planten sweetgrass, som en metafor på gjensidighet og respekt mellom mennesker, planter, natur og jorda. Videre viser metaforen til hvordan boken vever sammen ulike kunnskaper gjennom Kimmerers egne historier. Historiene dreier seg om hennes opplevelser som opplært både i botanikk og naturforståelse gjennom sin identitet som First Nations, og som student og forsker i «mainstream» akademia, og møtet mellom ulike perspektiver:

*«by weaving together the three strands of indigenous ways of knowing, scientific knowledge, and the story of an Anishinabekwe scientist trying to bring them together in service to what matters most.»*

Selve flettingen av sweetgrass, lik flettingen av hår i mange First Nations-samfunn, er et symbol på omsorg og relasjonaltet mellom mennesker, og mellom mennesker og jorda.



### FLETTING AV GODLUKTTRESS I SAMISK TRADISJON

Ulike former for godlukttress har vært utbredt blant urfolk både i Nord-Amerika, i Russland og også i Norge. I Finnmark har godlukttress blitt brukt både i samisk, kvensk og norsk kultur, ofte som parfyme eller luftfrisker som ble plassert mellom sengetøy, klær og utedoer, eller til såpe. Gresset flettes for å bevare duften og holdbarheten. Den vanligste arten som har blitt brukt til dette i Norge, er marigress.

Slik kan sammenflettet sweetgrass se ut.



Forfatterne i *Towards Braiding* (Jimmy et.al. 2019) skiller mellom det de kaller «bricks» og «threads», som svært forenklet viser til kunnskapsforståelse i henholdsvis vestlig-moderne- og urfolksperspektiv. Vi anerkjenner risikoene for essensialisering av det enorme mangfoldet av kulturer, kunnskaper og folk som går under kategorien urfolk, men argumenterer samtidig for at urfolks kunnskapssystemer har noe felles i at de tilbyr innsikter og verktøy som utfordrer hegemoniet til vestlige og eurosentrisk kunnskapsforståelser. Fortellinger er en sentral del her, som forsker Liisa-Ravna Finborg (2020, s. 58) beskriver det:

*«Mapping the similarities of storytelling across borders of space and time, helps identify the connective points in what might be a Sámi, but also a more general Indigenous method - if only as abstract ideas.»*

Vi har valgt å oversette braiding til «sammenveving». Sammenveving av kunnskapssystemer eller perspektiver er noe mer enn en syntese mellom ulike deler, eller en salgs «salatbolle» der en setter sammen «det beste fra flere verdener». Sammenveving viser heller til en relasjonell prosess og praksis, som søker å være gjensidig og dynamisk:

*Braiding as a practice yet-to-come located in a space in-between and at the edges of bricks and threads, aiming to calibrate each sensibility towards a generative orientation and inter-weave their strands to create something new and contextually relevant, while not erasing differences, historical and systemic violences, uncertainty, conflict, paradoxes and contradictions. [...] Braiding is not an endpoint, but rather an ongoing and emergent process (Jimmy et al., 2019, s. 21-22).*

Vi velger her å bruke begrepet «sammenveving» i bred forstand, som en metafor på relasjonen mellom ulike kunnskaper og perspektiver, uten at det må vise direkte til noe som forstås entydig som «moderne kunnskap» eller «urfolkskunnskap». I dette arbeidet viser begrepet «sammenveving» til en prosess der vi forsøker å frigjøre oss fra behovet for universell eller entydig kunnskap, og å skape en grunnleggende, eksistensiell åpenhet for det som er nytt, eller det vi ikke vet, eller ikke klarer å forestille oss. Kunnskap blir til gjennom en relasjonell prosess og samvirke mellom ulike perspektiver. Dette innebærer også en vilje og evne til å utfordre egne kunnskaper og forforståelser, særlig for de av oss som er vant til å være i majoritetsposisjon, eller som ikke er vant til at perspektivene vi tar for gitt, blir utfordret. Dermed er selvrefleksjon en nøkkel til å kunne møte andres perspektiver med en reell åpenhet, som vi kommer til i neste avsnitt.

### **Kunnskapsstatus: Hvor kommer kunnskapen min fra?**

En av de mest siterte arbeidene innenfor urfolksmetodologi og dekoloniale tilnærminger til kunnskap og forskning er maori Linda Tuhiway Smiths (1999) *Decolonizing methodologies*. Smith (2010) skriver at forskning på urfolk har vært gjort og presentert gjennom de mangelfulle og rasistiske perspektivene til europeiske kolonimakter, og at urfolk ikke har fått representere seg selv og sine kunnskaper på egne premisser. Urfolk har vært gjort til objekter, ikke subjekter, for forskning og kunnskapsproduksjon.

Urfolk, feminister og antirasister har gjennom vitenskapskritikk bidratt til å synliggjøre hvordan eurosentrisme i forskning og kunnskapsproduksjon fører til en universalisering og allmenngjøring av kunnskap produsert i vestlig-moderne kontekster,

som igjen har blitt ansett som relevant for hele verden – et slags «gudeblikk» (Haraway, 1988), frigjort fra kontekst (se for eksempel Battiste, 2013; Harding, 2015). Denne dominansen har også ført til produksjon av fravær, særlig når det gjelder kunnskap om erfaringene med og konsekvensene av kolonialisme, undertrykkelse og rasisme fra andre perspektiver (Santos, 2018). Som denne kritikken har synliggjort, er all forskning og kunnskapsproduksjon *situert*, altså preget av den geografiske, sosiale og politiske konteksten den er produsert i. Hvem som forsker, hvilke spørsmål vi er interesserte i, eller hva som ansees som et problem i et samfunn, er kontekststøttet. Kunnskapen som produseres, er avhengig av forskerens fortolkningsevne og posisjonalitet. Hva er synlig og hva er ikke synlig for denne forskeren? Hvordan henger dette sammen med forskerens ståsted og erfaringsbakgrunn?

I Norge vet vi at kunnskap om Norges deltakelse i koloniale prosesser, rasisme og diskrimineringsprosesser, og samiske perspektiver på historien, har vært underkommunisert i både offentlig debatt, historieformidling i skolen og i forskning (se for eksempel Eriksen, 2021). Dermed kan det være nyttig å gjøre en status over egen kunnskap om samiske perspektiver, kultur og historie, og å reflektere over hvor kunnskapen din kommer fra, hvordan dette kan prege dine oppfatninger, og hva du kanskje trenger å oppdatere deg på.

# Refleksjonsøvelse

- hvor kommer kunnskapen min fra?



## Hvilken kunnskap har jeg om samiske perspektiver, kultur og historie?

- > Opplever jeg å ha god, middels eller mangelfull kunnskap?
- > Hva kan være grunnene til dette?

## Hvem har produsert eller definert kunnskapen jeg har møtt om samiske perspektiver, kultur og historie, gjennom mitt liv?

- > Hvor mange av disse aktørene er samiske og/eller har tilhørighet til samiske samfunn, organisasjoner eller liknende?

## Hvor kommer kunnskapen min fra?

- > Skole, medier, mennesker jeg kjenner, bøker eller annet?
- > I hvilken grad er mine kilder til kunnskap solide nok?
- > Hva kan disse kildene si noe om, og hva kan de ikke si noe om?

## Hva vet jeg om samenes historie?

- > Hva vet jeg om statlige overgrep mot samer i Norges historie?
- > Hva vet jeg om samisk politisk mobilisering og motstand mot denne?
- > Hvilke perspektiver dominerer min kunnskap om nyere samisk historie i Norge?
- > Hva kan være grunnene til det?

## Hva slags kunnskap opplever jeg at jeg mangler om samiske perspektiver, kultur og historie?





## SAMISK MANGFOLD

Det samiske samfunnet kan deles inn på ulike måter språklig, næringsmessig, geografisk og kulturelt. Vi kan for eksempel snakke om nord-, øst- og sørsamisk kultur og historie knyttet til geografisk tilhørighet, men også kategorier som sjøsamisk, markasamisk og reindriftssamisk knyttet til samvirke mellom næringsveier og geografi. Måter du kan visualisere mangfold på, er for eksempel gjennom å vise frem mangfoldet av *gákti* (samiske koffer), språk, organisasjoner, kunst og musikk. I Norge finnes det tre offisielle samiske språk: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Språkene står lenger fra hverandre enn norsk, svensk og dansk, og er derfor ofte ikke gjensidig forståelige. Det er også et viktig poeng at betingelsene for utøvelse av samisk språk og kultur er forskjellige rundt om i landet, avhengig av politiske, demografiske og historiske forhold.

### Kunnskap, perspektiver og eierskap

I lys av det som står over om situert kunnskap og fravær i kunnskapsgrunnet, er det viktig å være kritisk omkring den kunnskapen en oppsøker.

Det handler om å være kildekritisk, med også med en særlig sensitivitet for maktforhold:

- Det handler om å være kildekritisk på måter som inkluderer en maktanalyse:  
Hvem står bak kunnskapen jeg oppsøker?
- Er det samiske aktører, eller andre?
- Hva er formålet med denne formidlingen, og hvilke interesser ligger til grunn?

I dette opplegget er det ekstra viktig å søke bevisst etter samiske stemmer og perspektiver som har vært usynliggjort eller ikke alltid har vært så lett tilgjengelig for mange av oss. I den sammenheng er det selvsagt også viktig å påpeke at samisk er et flertallsbegrep, og at det finnes mange samiske perspektiver, kulturer og historier.

### Ressurser

Under finner du en oversikt over nyttige kilder for å bli kjent med samisk historie fra samiske perspektiver, ulike aspekter ved og perspektiver på samisk kultur, samfunnsliv og identitet i dag, og litt om urfolksbegrepet. Det er selvsagt ikke en uttømmende liste, men eksempler som vi har opplevd som nyttige i vår kunnskapsoppdatering. Lag gjerne en egen lokal liste for deg selv, for ditt fag eller for din institusjon.

### Samisk historie

- Dokumentarserie om samenes historie på Nordkalotten over to tusen år: Samenes tid – NRK TV: <https://tv.nrk.no/serie/samenes-tid>
- Samisk skolehistorie i seks bind, digitalt tilgjengelig her: Samisk skolehistorie –Startside (skuvla.info): <http://skuvla.info/index-n.htm>
- Nyere samisk historie: Andresen, A., Evjen, B. & Ryyymiin, T. (2021): *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm.

### Politikk, samfunnsliv og identitet

- Dokumentarserie om samenes situasjon på Nordkalotten, i dag og med historisk bakgrunn: Den stille kampen – NRK TV: <https://tv.nrk.no/serie/den-stille-kampen>
- NRK-podkast som beskriver seg som «døråpner til Sápmi»: Tett på
- Isaksen, E.M.H. (2021). *Derfor må du vite at jeg er same*. Cappelen Damm.
- Radiodokumentar der du får høre ulike perspektiver på samisk historie, rettigheter og politiske spørsmål som er viktige for mange samer i dag: I Elsa Laulas fotspor gjennom Sápmi – En radiodokumentar (Fjellheim mfl., 2019)

### Didaktiske og pedagogiske ressurser

- Dembras hjemmesider om samer og nasjonale minoriteter: <https://dembra.no/no/utema/urfolk-og-nasjonale-minoriteter/>
- Reaidu – et verktøy for undervisning i samiske temaer fra Senter for samiske studier, Norges arktiske universitet i Tromsø: Reaidu: <https://result.uit.no/reaidu/>. Et verktøy for undervisning i samiske temaer (uit.no)
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/?s=-samisk>
- Andreassen, B.A. & Olsen, T.A. (red.): Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning. Fagbokforlaget.
- Hefte om samisk kulturforståelse i barnehage og skole (Ovttas/Aktan/Aktesne, 2020). Samisk kulturforståelse i barnehage og skole, Ovttas/Aktan/Aktesne <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/samisk-kulturforstaelse-i-barnehage-og-skole/>
- Samiske veivisere: <https://samiskeveivisere.no/>

### Museer og kultursentre

- Sørsamisk museum og kultursenter, Saemien Sijte: <https://saemiensijte.no/>
- Senter for nordlige folk/Davvi álbmogiid guovddáš: <https://www.senterfornordligefolk.no/>
- Sjøsamisk kultur (Nordlige folk): <https://nordligefolk.no>
- RiddoDuottar Museat/De samiske samlinger: [https://rdm.no/no/de\\_samiske\\_samlinger/](https://rdm.no/no/de_samiske_samlinger/)  
Det samiske museet i Karasjok | RiddoDuottarMuseat (rdm.no)

### Urfolksperspektiver og internasjonale perspektiver

- *Towards Braiding*, en bok og et verktøy for utviklingsutvikling i skoler, bedrifter og liknende for implementering av urfolksperspektiv fra canadisk kontekst (Vancouver); <https://decolonialfutures.net/towardsbraiding/>  
Towards Braiding – Gesturing Towards Decolonial Futures
- Om urfolk fra FN:
  - ILO-konvensjon 169 (norsk oversettelse); <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-06-27-2> ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater – regjeringen.no
- Smith, L.T. (1999): *Decolonizing Methodologies*. Zed Publisher.



# KAPITTEL 3

Selvrefleksjon  
over samiske  
perspektiver og  
samiske temaer

«Begynn med deg selv, og bli kjent med hvordan dine egne forkunnskaper, erfaringsbakgrunn og emosjoner kan påvirke ditt møte med samiske perspektiver og kunnskap.»

### Betydningen av selvrefleksjon

Et viktig startpunkt for å jobbe med selvrefleksjon er å erkjenne at vi alle på ulike måter er del av et samfunn med urettferdige maktstrukturer, og en historie med kolonialisme, rasisme og diskriminering (SAIH, 2019). Det gjør også at vi alle kan være med på å reprodusere fordommer, stereotyper eller rasistisk kunnskap, også uten å ha intensjoner om det. Samtidig kan også former for opplevd diskriminering og minorisering blant de av oss som ikke er samiske (slik som basert på kjønn, seksuell orientering, funksjonsnivå, etnisitet, religion), være gode innganger til å reflektere over samiske erfaringer og perspektiver. Når du som ikke-samisk finner deg selv i posisjon til å kunne inkludere samiske perspektiver i din organisasjon eller din praksis, er det mange praktiske, etiske og pedagogiske dimensjoner og implikasjoner det er viktig å reflektere over, før og underveis. Begynn med deg selv, og bli kjent med hvordan dine egne forkunnskaper, erfaringsbakgrunn og emosjoner kan påvirke ditt møte med samiske perspektiver og kunnskap. Denne typen

bevissthet og refleksjon omkring egen posisjonaltet i relasjon til samfunnets maktstrukturer er helt avgjørende i pedagogiske strategier som fremmer sosial rettferdighet i bred forstand, inspirert av frigjøringspedagogisk tenkning (Freire, 1999). Det er også et sentralt element i forskningsmetode og etikk som dreier seg om å fremme sosial rettferdighet og dekolonisering.

I den andre delen av dette kapitlet vil du møte tekster skrevet av tidligere lærerstudenter og forskere/lærerutdannere med samisk bakgrunn, som inviterer deg med inn i deres perspektiver på læring, inkludering og samiske temaer i lærerutdanninger.

### Metodikken vi benytter, er oppsummert her, og forklares nedenfor:

- *Selvrefleksjon steg 1:* Refleksjon over egen posisjonaltet og erfaringsbakgrunn
- *Selvrefleksjon steg 2:* Refleksjon over egen tilnærming til samiske perspektiver, kultur og historie

## Refleksjonsøvelse



### Selvrefleksjon steg 1

Refleksjon over egen posisjonaltet og erfaringsbakgrunn. Begynn med å kartlegge dine egne forkunnskaper og erfaringsbakgrunnen din.

- › Hvordan har de erfaringene jeg har gjort meg som menneske, på og utenfor universitetet og utdanningssystemet, påvirket hvilke spørsmål jeg interesserer meg for?
- › Hvordan er jeg påvirket av erfaringer med å være i henholdsvis minoritetsposisjon eller privilegerte posisjoner i samfunnet?
- › Hvilke problemstillinger har jeg vært nødt til å tenke på og hvilke har jeg kunnet velge bort i møte med utdanning, fagmiljø, academia og universitetet?
- › Hvordan reagerer jeg når den kunnskapen jeg tar for gitt, blir utfordret eller står på spill?
- › Hvordan møter jeg kunnskap som er uvant eller utfordrer det jeg tar for gitt? Hva påvirker min tilnærming til slik kunnskap?

### Selvrefleksjon steg 2

Refleksjon over egen tilnærming til samiske perspektiver, kultur og historie.

- › Hva er formålet mitt med å jobbe med samiske perspektiver, kultur og historie i min undervisning og/eller forskning? På hvilken måte ivaretar disse formålene samiske perspektiver og rettigheter?
- › Hvilke muligheter og verdier ligger i å åpne for samiske perspektiver og kunnskap i min undervisning og/eller forskning?
- › I hvilken grad er jeg åpen for kunnskaper eller perspektiver som utfordrer det jeg tidligere har tatt for gitt i min praksis / mitt fag?
- › I hvilken grad er jeg åpen for kompleksitet, motsigelser og mangfold i hvordan jeg, eller andre, forstår «det samiske»?

# KAPITTEL 4

Samiske stemmer:  
Læring, inkludering  
og samiske temaer  
i lærerutdanninger

# Samiske perspektiver overalt – fordi de er viktige

AV ERLE BÅRDSDATTER SÆTHER,  
LEKTOR

*Tidligere student ved lektorprogrammet, Universitetet i Oslo, og tidligere leder i Noereh (samisk ungdomsorganisasjon)*

Samisk kultur er ikke enhetlig, men består av et mangfold av perspektiver og opplevelser. Dette er et godt utgangspunkt når man skal undervise om samiske temaer, både i skolen og i høyere utdanning. Lærere og lærerutdannere må løse to oppgaver: Hvordan skal de undervise på måter som skaper forståelse for viktige aspekter ved samisk kultur, og samtidig vise frem et mangfold, og hvordan skal de undervise om kulturen på en måte som aktivt jobber for at samer ikke skal oppleves som «de andre»?

I mitt masterprosjekt undersøkte jeg hva som kjennetegner undervisning om samiske temaer i samfunnskunnskap på videregående skoler i Troms og Nordland. Skolene ligger i sjø- og markasamiske områder, hvor samer ikke er i majoritet.

Informantene bestod både av lærere med samisk og ikke-samisk bakgrunn. En av utfordringene som ble trukket frem av informantene, var hvordan de skal velge ut hva som skal presenteres som samisk kultur, uten å gi et forenklet bilde av kulturen. Informantene presenterte selv at løsningen ofte ble å jevne ut med kunnskap som utfordrer det elevene kan, i stedet for å forsøke å undervise om den samiske kulturen som en helhet. Dette vil også inngå i et større oppdrag i å lære elevene å stille seg kritisk til den kunnskapen og de perspektivene de allerede sitter på, samt den kunnskapen som blir presentert for dem.

Man kan ikke alltid vite om man har elever med samisk identitet i klasserommet, og det er for disse elevenes skyld særlig viktig at undervisningen ikke gir et stereotypisk bilde av en gruppe som de ikke føler de passer inn i. Men det vil likevel ikke si at man uten begrensninger skal bruke samiske elever til å bistå i undervisningen. Hvis de selv ønsker å bidra i undervisningen, er det viktig å påpeke at dette er en personlig samisk opplevelse, og ikke et fasitsvar på «hva er en same?». Vi som tilhører minoritetsgrupper, kan oppleve at vi får i «oppdrag»

å representere hele gruppa når vi uttaler oss. Dette gjelder også når filmer og andre personlige historier brukes til å få frem perspektivene og følelsene som kan være knyttet til samiske temaer. Disse følelsene kan også gjøre det sårt å snakke om slike temaer. Informantene i masterprosjektet mitt opplevde ulike utfordringer når de skulle diskutere lokale politiske saker som omhandlet for eksempel reindriftsutøvere på den ene siden og konflikterende interesser som bønder eller hytteutbyggere på den andre siden. De var redde for at temaene skulle oppleves som for splittende i klasserommet, og at det kunne sette samer som gruppe i et dårlig lys.

Andre utfordringer som ble trukket frem av informantene i masterprosjektet, var hvordan de skulle unngå at undervisningen om samiske temaer kunne oppleves som overveldende negativ ved at den hovedsakelig handler enten om fornorsking eller moderne former for hets og diskriminering. Denne utfordringen forsterkes av at diskusjoner både rundt samisk identitet og samehets kan oppleves som emosjonelt for elever med samisk tilhørighet.

Et grep som kan påvirke hvordan samiske perspektiver sees på, er hvorvidt de inkluderes gjennom-

gående i undervisningen. Når alt som handler om samiske temaer, settes i en egen bolk, blir det automatisk «noe annet». En måte å jobbe mot andregjøring på er å inkludere samiske perspektiver under flere temaer gjennomgående i løpet av året. Ved å inkludere visse perspektiver ikke fordi de er samiske, men fordi de er viktige, verdsetter en det samiske. Et liknende spørsmål å stille er hva som sees på som kunnskap, og særlig hvilken kunnskap som er verdt å lære bort. Tradisjonell kunnskap har i mange tilfeller ikke vært inkludert som «kunnskap» i akademien, men heller kun vært sett på som kultur. Inkludering av flere former for kunnskap i undervisningen vil også kunne utfordre og styrke elevenes evne til å selv vurdere verdien av det som presenteres for dem.

Det første steget mot en bedre undervisning om samiske temaer er at lærere og lærerutdannere tør ta grep og utvikle sin egen undervisning. Dette igjen starter ved at man blir bevisst på og reflekterer over den undervisningen man har i dag, og ens egen rolle. Ved at du leser bidragene i dette refleksjonsverktøyet, er vi allerede på vei mot en fremtidig undervisning, både med og om samisk kultur og perspektiver, som er bedre enn den jeg selv hadde.

## Refleksjonsspørsmål



- › Hvilke råd kan du ta med deg fra denne teksten om å ivareta elever med samisk bakgrunn i klasserommet, særlig der vedkommende er i minoritet?
- › Hva tenker du at Erle Bårdsdatter Sæther mener med «å inkludere visse perspektiver ikke fordi de er samiske, men fordi de er viktige»? Hvordan kan du gjøre dette i ditt fag / din undervisning?

# «Har du fri på 6. februar?»

AV ODA KJÆR ERIKSEN

*lærer og tidligere lærerstudent  
ved grunnskolelærerutdanning, USN*

«Har du fri på 6. februar?» er et spørsmål jeg har fått flere ganger i løpet av oppveksten. 6. februar, samefolkets dag, har vært offentlig flaggdag i Norge siden 2003. Dagen blir feiret fordi det første samiske landsmøtet i Norge ble holdt i Trondheim på denne datoen i 1917. Selv om dagen ikke er en fridag, blir den markert og feiret på mange skoler i Norge. Noen skoler gjennomfører for eksempel en turdag, slik at elevene kan kose seg med bål, lage mat i lavvo og kaste lasso på reingevir.

Jeg har vokst opp i en ikke-samisk kommune, og har dermed gått på majoritetsnorsk grunnskole, videregående og universitet. Erfaringen min fra grunnskolen er at 6. februar bare var en vanlig skoledag. Fordi jeg ønsket å markere dagen, kunne jeg møte opp med kofte på skolen. Jeg husker spesielt ett år på barneskolen, da jeg hadde tatt på meg kofte, at både lærerne og elevene kommenterte

hvor stilig kofte var. Den første halvtimen av dagen gikk derfor til å besøke alle klassene på skolen for å vise frem kofte, og for å si en setning på samisk. Deretter var det tilbake til klassen min for å jobbe med de ulike fagene vi hadde den dagen. Klassekameratene mine spurte læreren hvorfor vi ikke hadde fri, i og med at 17. mai var en fridag. Min oppfatning var at elevene hadde lyst til å markere dagen på en eller annen måte, da mange syntes det var interessant og kult med samer og samefolkets dag. Fordi 6. februar oftest ikke ble markert mer enn den første halvtimen av dagen, tok jeg meg selv i å misunne elever på samiske skoler. Jeg hadde fjernundervisning i samisk fra en samisk skole, og visste dermed at 6. februar både ble markert og feiret der. Jeg hadde også lyst til å være med på grilling i lavvo og lassokasting.

Jeg har på følelsen at det er en del skoler i Norge som ikke markerer dagen i det hele tatt, noe jeg syns er synd. Dette handler nok ikke om at lærerne ikke ønsker å markere dagen, men om at kunnskapen om det samiske ikke strekker til. Som lærerstudent har jeg vært i praksis på fire ulike skoler, og flere av praksisperiodene falt rundt 6. februar.



Foto: Mari Hildung / Perspektivet Museum

Noen av lærerne uttrykte at de syntes det var vanskelig å markere dagen og å snakke om samisk kultur generelt, fordi de følte at de ikke hadde nok kunnskap om det. De forklarte at det nok hadde vært mye enklere å snakke om samer hvis de visste hvor de kunne finne informasjon, da de opplevde lærebøkene som mangelfulle. Av erfaring vet jeg at dette også er et problem for flere lærere i Norge. Skoleåret 2016/2017 jobbet jeg som samisk veiviser<sup>1</sup>, og reiste rundt til skoler i hele Norge for å undervise om samisk kultur og samfunn. Lærerne vi møtte gjennom dette året, hadde også lignende problemer: De hadde rett og slett for lite kunnskap til å kunne undervise om samisk kultur. Veiviserordningen var derfor et ypperlig alternativ for dem. Selv om veiviserordningen er et bra alternativ, er det behov for kompetansebygging lokalt, både av hensyn til at samiske elever ofte kan gå på norske skoler, og av hensyn til at alle elever skal få lære om samisk kultur.

<sup>1</sup> Samiske veivisere er studenter som reiser rundt i Norge og holder foredrag om samer, først og fremst på videregående skoler. Veiviserne studerer samisk kultur- og samfunnskunnskap ved Samisk høgskole i Kautokeino, og arbeidet som veiviser er en del av utdanningen deres. Les mer på <https://samiskeveivisere.no/>

## Refleksjonsspørsmål

- Hvilke erfaringer har du med markering av 6. februar på ditt lærested / ditt universitet / din skole?
- Hvilke innsikter tar du med deg fra Oda Kjær Eriksens beskrivelse av sine erfaringer?
- Hvordan kan du jobbe på ditt lærested / ditt universitet / din skole med «kompetansebygging lokalt», slik Oda oppfordrer til?



# Er samiske elever inkludert i en inkluderende opplæring?

AV HEGE MERETE SOMBY

*førsteamanuensis i pedagogikk,  
Høgskolen i Innlandet*

Det er et grunnleggende og bærende prinsipp i norsk skole at opplæringen skal være inkluderende, og at alle barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, at de er betydningsfulle, og at de kan medvirke i egen opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette prinsippet har vært tydelig formulert i flere tiår, og norsk skole har fått internasjonal anerkjennelse for å ha en inkluderende opplæring (se for eksempel Hausstätter & Takala, 2008; Nes et al., 2018). Til tross for dette – kan vi egentlig hevde at norsk skole er en inkluderende skole sett fra et samisk perspektiv?

Tradisjonelt sett har satsingen på en inkluderende opplæring i stor grad vært rettet mot elever som har særlige behov, og/eller elever som har behov for spesialundervisning, og ikke mot kulturelle minoritetsgrupper. Begrepet «inkludering» ble introdusert i 1960-årene, da Blomkomiteens

innstilling foreslo omorganisering av de statlige spesialskolene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1973). Koblingen mellom «inkludering» og «elever med særlige behov» eller «spesialundervisning» er mye diskutert innenfor inkluderingsfeltet, men vi ser fremdeles at dette forskningsfeltet i stor grad retter seg mot tiltak for enkeltelever (se for eksempel Göransson & Nilholm, 2014). En slik forståelse av inkluderende opplæring omtales som en smal forståelse av inkludering.

Når vi ser hvordan myndighetene formulerer målene for en inkluderende opplæring (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019), ser vi at de selvsagt kan være mål for enkeltelever, men det dreier seg i større grad om at barn og unge i norsk skole er en mangfoldig gruppe, og om at *alle*, uavhengig av individuelle forutsetninger, skal være en naturlig del av det store fellesskapet. Der en smal forståelse vil være opptatt av å sette inn tiltak på individnivå for å tette gapet mellom den enkeltes behov og fellesskapets rammer, vil en bred forståelse være opptatt av å formidle individuelle og kulturelle forskjeller som en mulighet til å forstå verden på andre måter.

«En inkluderende opplæring som også tar samiske elevers livsverden på alvor, må derfor våge å undersøke samiske temaer, selv om man som lærer ikke har svar på alle spørsmål som skulle dukke opp.»

Ideelt sett innebærer en inkluderende opplæring at alle elever skal være en del av et fellesskap, at alle skal kunne delta og medvirke aktivt i egen opplæring, at alle skal ha et sosialt og faglig utbytte av den opplæringen som gis, at alle skal oppleve at de er verdsatt, og at opplæringen skal være sosialt rettferdig (Haug, 2017). For at samiske barn og unge skal føle at de er inkludert i norsk skole, må også samisk språk og kultur være en naturlig del av opplæringen.

For samiske elever har det vært spesielt langt mellom målsetting og realisering. Selv om samiske barn og unge har fått skolegang i likhet med resten av befolkningen, har opplæringen i stor grad fremmet norsk språk, norsk kultur, norsk historie og norsk samfunnsliv. Dersom samiske elever har opplevd at de har hatt en naturlig plass i fellesskapet, har det mest sannsynlig vært en plass i det norske fellesskapet. Dette gjelder særlig for de som ikke har vært elever i samiske skoler. For at den norske skolen skal kunne gi samiske elever en inkluderende opplæring, må samiske språk og samisk kultur være representert både på skoler og i skolens innhold. Samiske elever må kunne finne representasjoner for samisk kultur og språk i egen skolehverdag, og tiltakene må siktes mot krav til undervisningen, ikke mot enkeltelevers behov.

Selv har jeg undervist om og forsket på inkluderende opplæring ved Høgskolen i Innlandet i flere år. Jeg møter ofte studenter og lærere som er usikre på hvordan de kan undervise om samisk tematikk og ivareta samiske barn og unges rettigheter iht. opplæringslov og læreplan. Selv har de kanskje ikke fått noen særlig opplæring i denne tematikken i egen skolegang, og de blir usikre når de selv skal undervise om dette. Når de i tillegg får se og høre at ikke alle lærebøker holder god, faglig kvalitet, kan det oppleves overveldende å måtte ta ansvar for at elever får en inkluderende og kvalitetsmessig god undervisning. En inkluderende opplæring som også tar samiske elevers livsverden på alvor, må derfor våge å undersøke samiske temaer, selv om man som lærer ikke har svar på alle spørsmål som skulle dukke opp. Faktisk kan det være en gavepakke å åpne klasserommet for spørsmål man ikke har svar på. I tillegg til at det åpnes for mer problembasert læring, kan flere elever få opplevelser av at deres kulturelle bakgrunn har en naturlig plass i fellesskapet.

#### Referanser

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206–217.

Hausstätter, R. S. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 121–134.

Kunnskapsdepartementet (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. nr. 6).

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1973). Om lov om brigde i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen (Prop. nr., 1972–73).

[https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1972-73&paid=4&wid=c&psid=DIV-L216&pgid=c\\_0285](https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1972-73&paid=4&wid=c&psid=DIV-L216&pgid=c_0285)

Nes, K., Demo, H. & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (2), 111–129.



## Refleksjonsspørsmål

- Hva sier teksten om forskjellen på en smal og en bred forståelse av inkludering? På hvilke måter kjenner du igjen disse fra din egen skolegang/utdanning/arbeidsplass?
- Hvilke særskilte utfordringer knyttet til inkludering for barn med samisk bakgrunn løfter Hege Merete Somy frem i denne artikkelen?
- Hvordan kan du jobbe med å imøtekomme dette i ditt arbeid?

# De tusen spørsmålene

AV MONICA BJERKLUND

*dosent/seniorforsker  
ved Telemarksforskning*



I møte med kommende barnehagelærere vil jeg først og fremst åpne for alle spørsmålene. De sensitive, de kontroversielle, de samholdsbyggende, de oppklarende, de tilslørende, de forvirrende spørsmålene, som studenter, lærere, den samiske befolkningen og andre medborgere bærer i seg.

Hvordan kan alle enkeltmenneskene i en kultur være ulike, ha forskjellige livserfaringer og samtidig ha noe til felles? Hvor like og ulike er alle etniske nordmenn, i alle deler av Norge? Hvor like og ulike er alle samer, i alle deler av Sápmi? Hva vet vi om variasjon i samisk kultur, språk og levesett i ulike deler av Sápmi? Hva er forskjellen på generell kulturforståelse og kulturkunnskap om en bestemt kultur? Når trenger vi det ene, og når trenger vi det andre? Kan et samisk barn få oppgaven med å være representant for samisk kultur når vi arbeider med

å speile og synliggjøre samisk kultur i barnehagen? Hva er forskjellen på å «bruke» et barn som mangfoldsrepresentant og å speile og synliggjøre mangfold generelt, uten å trekke frem enkeltindivider?

Kan vi lese forskning om samisk kultur og samisk barneoppdragelse og overføre det til enkeltfamilier i barnehagen? Hvorfor, eller hvorfor ikke? Hvem er samisk (nok)? En reindriftsutøver i Kautokeino som er femte generasjon same? En kvinne i Oslo som er barn av en fornorsket same uten samisk språk og med en thailandsk mor? Et barn som er adoptert av en samisk familie? Det lille barnet til den samiske solomoren, født etter embryoadoptsjon? Mannen fra Harstad som ifølge kirkebøkene kun har samiske forfedre, og som har en samisk bror som er same-rettsaktivist, men som selv føler seg helt norsk? Er det en skam å ikke være samisk nok? Gjelder urfolksrettigheter uavhengig av «prosenter» av etnisitet?

Hvordan kommer rasisme til uttrykk, og hvordan erfares den av samer? Hvilke fordommer har barnehagelæreren selv om samer og samisk kultur? Hvordan skal barnehagelæreren selv sette sine fordommer og sin førforståelse på spill? Hvordan

«Hvordan kan alle enkeltmenneskene i en kultur være ulike, ha forskjellige livserfaringer og samtidig ha noe til felles? Hvor like og ulike er alle etniske nordmenn, i alle deler av Norge? Hvor like og ulike er alle samer, i alle deler av Sápmi?»

skal barnehagelæreren møte andre menneskers eventuelle fordommer eller kunnskapsløshet? Skal barnehagelæreren si ifra? Hvordan skal barnehagelæreren argumentere?

Hvordan skape et godt samisk språkmiljø i barnehagen, både om det finnes og ikke finnes samiske barn i barnehagen? Hvilke rettigheter har samisk-språklige barn i samiske og i norske barnehager? Hva hvis foresatte ønsker at barnet skal få samisk-opplæring, men ikke selv snakker samisk? Hvordan ta imot et barn ved oppstart i barnehagen som kun har hørt samisk i hjemmet? Skal barnehagelæreren lære seg samisk? Hvilket samisk språk skal barnehagelæreren lære seg? Hvordan skal samiske barnehager langt utenfor samiske områder arbeide med samisk kultur, når de ikke har samiske barn i barnehagen? Hva er barnehageeierens ansvar når ingen i barnehagen behersker samisk språk? Hvordan kan barnehageeieren ivareta ansvaret sitt for at de ansatte har nødvendig kompetanse til å kunne oppfylle rammeplanens krav?

Er det viktig å bruke samiske symboler og artefakter når vi arbeider med samisk kultur? Er det gjennom sang og andre estetiske uttrykksformer at det

samiske kommer best frem? Eller må vi søke mer subtilt? Hva betyr det å forstå kollektivistisk tenkning eller alternative forståelser av kroppens væren i verden?

Er sjamanisme en religion, og kan det være sjamanistiske markeringer i barnehagekontekst? Har runebommen en plass i barnehagen? Passer det seg for en barnehage å delta på reinslakting? Er samisk mattradisjon det samme i en lulesamisk familie, en sjøsamisk familie, en samisk familie i Oslo og en reindriftsfamilie? Har én reindriftsfamilie samme mattradisjoner som en annen reindriftsfamilie?

Hvor får barnehagen tak i samisk barnelitteratur, samisk musikk, samiske markører, koffer, komse, samisk koffert, lekereinsdyr, reinskinn eller andre samiske konkreter? Hva er hensikten med å ha disse, og hvilke behov knyttet til synliggjøring av samisk kultur kan disse markørene *ikke* møte?

Kan små barn lære om rasisme og diskriminering, og er det riktig at de gjør det? Kan et samisk barn i vår barnehage diskrimineres og krenkes på kulturelt og etnisk grunnlag av barn, foreldre og ansatte?

«Hva betyr det å fremme samisk mangfold som ressurs, og når gjør barnehagen bevisst eller ubevisst det motsatte av dette? Hvordan kan valg vi gjør i hverdagen, gjøre at kulturforskjeller, etnisitet og flerspråklighet fremstår som henholdsvis en ressurs eller en belastning?».

Hva skal barnehageansatte gjøre om dette skjer? Hva om en kollega, krenker et samisk barn?

Hvordan skal barnehagelærere forholde seg til at så mange barn i Norge utsettes for vold og seksuelle overgrep, og at dette er litt mer utbredt i samisk kontekst? Har slike fenomener forklaringer på individ-, gruppe- eller samfunnsnivå? Hvordan er det for foreldre og barn å møte et majoritetssamfunn hvor negative trekk i deres etniske gruppe får stor mediedekning – uten at de kjenner seg igjen i dette som enkeltpersoner og familier? Hvordan kan forebygging av vold og overgrep i barnehagen ta hensyn til kulturelle variasjoner og ulikheter uten at det skapes fordommer mot alle medlemmer av en etnisk gruppe?

Hva betyr det å fremme samisk mangfold som ressurs, og når gjør barnehagen bevisst eller ubevisst det motsatte av dette? Hvordan kan valg vi gjør i hverdagen, gjøre at kulturforskjeller, etnisitet og flerspråklighet fremstår som henholdsvis en ressurs eller en belastning?

Hvorfor vil jeg åpne for spørsmålene? Fordi det er gjennom å være nysgjerrig på fenomener og mennesker som står foran deg, at du som profesjonsutøver kan søke systematisert vitenskapelig, faglig, praksisbasert og mellommenneskelig kunnskap. Fordi det er ved hjelp av spørsmålene du som barnehageansatt og de rundt deg sammen kan skape den samiske barnehagen og det samiske i barnehagen. Så spør, spør som et barn, både som student, vitenskapelig ansatt på barnehagelærerutdanningen, og som profesjonsutøver i barnehagen. Samtalene rundt etnisitet og kultur har en verdi i seg selv, også når ingen åpenbare svar finnes, eller når svarene er enda flere enn spørsmålene. Kommunikasjon er i samisk kontekst ofte forstått som sirkulær, uten en klar begynnelse eller slutt. En prosess hvor stadig nye lag av kunnskaper og erfaringer flettes sammen, uten at man søker et endelig svar eller konsensus. Bruk dette utgangspunktet i din egen kunnskapssøken og nysgjerrighet, og vær tålmodig med at læring tar tid.



## Refleksjonsspørsmål



- › Se på alle spørsmålene i teksten. Er det noen som vekket din nysgjerrighet, provoserte deg, eller som kanskje fikk deg til å tenke på nye måter?
- › Hvorfor oppfordrer forfatteren til å stille flere spørsmål?
- › Se på avsnittet som handler om å være samisk (nok). Hva forteller dette om identitet og tilhørighet som kan være relevant for deg i din praksis?
- › Hvordan vil du ta med deg oppfordringen til å stille spørsmål inn i din egen praksis?

# KAPITTEL 5

## Boksirkel



# Om å lytte til fortellinger

Det er flere grunner til at arbeid med fortellinger og tekst er en velegnet strategi for å skape refleksjon og læring omkring samiske perspektiver og kunnskaper. En motstrategi i møte med undertrykkelse og fordommer, er å løfte frem *counterstories* – minoriteters og urfolks mulighet til å presentere sine egne fortellinger som en måte å avkolonisere kunnskap og ta eierskap over egen selvforståelse (Smith, 2010). Som Eva Fjellheim uttrykker, «det er først når vi våger å fortelle våre fortellinger, at vi slutter å være ofre. Det er først da vi kan være fullverdige mennesker» (Fjellheim et al., 2019).

Å jobbe med fortellinger er også en god måte for kollegaer med ulike kunnskaps- og erfaringsbakgrunner til å kunne møtes på likeverdige og mer åpne premisser. Alle kan bidra til kollektiv refleksjon, og i møte med fortellingen er det ingen som har mer eierskap til «sannheten», eller et mer «riktig» perspektiv enn andre. Dermed kan det foregå en sammenvevingsprosess av perspektiver og kunnskaper, både mellom deltakerne og mellom deltakerne og fortellingen som er i sentrum. Fortellingen vil alltid bare kunne representere seg selv, og vil slik sett ikke være uttømmende for hva «det samiske» eller «urfolk» kan bety. Det er vesentlig å åpne for kompleksitet og kontekstualitet i forståelsen, slik man må med alle historier og eksempler.

---

## Oppskrift for boksirkel

Beregne omtrent 2 timer på en økt, med en liten pause midtveis. Det er viktig å ha nok tid til å kunne komme inn i gode samtaler. Velg en ordstyrer.

Den enkelte leser eller lytter til boken/teksten på forhånd (det behøver ikke å være en bok, men det kan også være en lydbok, en podkast, en film eller liknende). Gjør gjerne notater omkring nøkkelspørsmålene. Dersom det bare er snakk om en kort tekst, kan alle lese teksten hver for seg og notere i begynnelsen av økta.

Oppleggene vi presenterer på neste side, ble brukt/utarbeidet av oss som et lærerutdanningskollegium. Vi ser for oss at disse kan passe både for lærerutdannere, i arbeid med lærerstudenter og i grupper av lærere.

## Fremgangsmåte

- Gi gjerne en person i gruppa, for eksempel den som var initiativtaker til å jobbe med den gitte teksten, i oppdrag å innlede i omtrent 10 minutter om sine tanker om denne, og eventuelt relevant kontekst.
- Snakk sammen om nøkkelspørsmålene.
- Diskuter de konkrete spørsmålene til den aktuelle teksten (se eksempler under, til hver bok).
- Hvordan kjente du på de ulike disposisjonene tilskuer, empatisk tilskuer og vitne (se analytisk verktøy på neste side) i møte med teksten? Hvor vil du plassere deg selv i modellen etter å ha lest boken?

## Nøkkelspørsmål

- Hva får denne boken meg til å tenke og føle?
- Hvordan er denne boken relevant for meg som lærerutdanner?
- Hvordan kan denne boken påvirke eller inspirere min praksis som lærerutdanner?
- Hvilke tanker hos meg selv oppdaget jeg som jeg ikke var bevisst på?

**Analytisk verktøy:****Å bevitne fremfor å være tilskuer**

Boler (1999) skriver at empati og forståelse må forstås i lys av maktforhold, som kan påvirke relasjonene mellom den som observerer (i denne sammenheng majoritet), og den som blir observert (minoritet). En passiv observatør, eller det Boler kaller tilskuer, observerer uten selvrefleksjon eller utfordring av maktrelasjoner. Dermed bidrar ikke denne formen for observasjon til å utvide perspektivet for observatøren, men heller til reproduksjon av den observerte som «den andre». Dette settes i kontrast til det å bevitne, altså gå inn i det relasjonelle og potensielt utfordrende, og utfordre sine egne for- og selvforståelser. Ofte beskrives en slik

tilnærming som empati, men Boler (1999) påpeker i likhet med Andreotti, Ahenakew & Biesta (2015) at også empati ofte gjøres på måter som ikke nødvendigvis utfordrer egen posisjonaltet og forforståelse. En slik form for empati kan videreføre forståelsen av den andre gjennom eget blikk, og kan slik sett redusere forskjeller. Vi har utviklet en tilpasset modell basert på de to siterte tekstene, bestående av tre analytiske begreper. Disse analytiske begrepene kan være nyttige i å forsøke å forstå sine egne responser til fortellinger. Vi oppfordrer til å bruke dem pedagogisk, mer enn normativt: Ikke til å vurdere egne responser hierarkisk, men heller til å forstå. En kan selvsagt stå mellom, eller i, flere kategorier på samme tid.





	Tilskuer	Empatisk tilskuer	Vitne
<b>Formål</b>	Forstå den andre gjennom min egen kunnskap og mitt eget perspektiv (objektivisme)	Se den andre fra dennes perspektiv (relativisme)	Se mine egne tanker og følelser i den andres sted (eksponering)
<b>Relasjon</b>	Distanse til «den andre»	Fusjon av meg og «den andre»: «Vi er den samme»	Møte mellom meg og den andre
<b>Tilnærming til forskjell</b>	Forstå «den andre» gjennom eget perspektiv	Forstå «den andre»s perspektiv	Akseptere begrensninger ved egne forståelser
<b>Perspektiv</b>	Etnosentrisme	Etnorelativisme	Eksistensialisme


# Eksempler på bøker og tekster til bruk i boksirkel om urfolk og samiske forhold

Til høyre følger en oversikt over bøker som ble brukt til en tverrfaglig boksirkel ved USNs grunnskolelærerutdanninger i 2020–2021.

Vi anbefaler å lese bøkene fullt ut, men vi har på de neste sidene valgt ut mindre utdrag av enkelte av bøkene som kan brukes til enkeltstående refleksjonsøker om en ikke har tid til å lese alt, og for å gi et innblikk i bøkene. Til hver av bøkene har vi også laget forslag til utfyllende undervisningsopplegg.

## Bøker brukt i boksirkel ved USN 2021–2022

-  Johansen, S.B./Juho-Sire (2019). *Brev til kommisjonen*. ČálliidLágádus.
-  Labba, E.A. (2021). *Herrene sendte oss hit*. Om tvangsflyttingen av samene. Pax.
-  Benjaminsen, T.A., Eira, I.M.G. & Sara, M.N. (2016). *Samisk reindrift – norske myter*. Fagbokforlaget.
-  Kimmerer, R. (2015). *Braiding Sweetgrass*. Milkweed (I tillegg leste vi: Jimmy et al. (2019). *Towards Braiding*. Musagetes. *Towards Braiding – Gesturing Towards Decolonial Futures*).

 BOK:

## *Brev til kommisjonen*

**Estimert tidsbruk:** 30 minutter  
**Forfatter:** Johansen, S.B./Juho-Sire (2020)  
**Tittel:** *Brev til kommisjonen*  
**Utgiver:** CálliidLágádus



### Om boken

Kunstner og forfatter Siri Broch Johansen skriver en rekke personlige brev til Sannhets- og forsoningskommisjonen<sup>1</sup>. Brevene tar opp personlige erfaringer og refleksjoner og kobler disse til større prosesser knyttet til historie, samfunn, politikk, rettigheter, rasisme, diskriminering, identitet og tilhørighet.

<sup>1</sup> Sannhets- og forsoningskommisjonen, Stortinget.no. <https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2017-2018/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>

### Fremgangsmåte:

- **Del deltakerne inn i et passende antall grupper med 3-4 deltakere i hver gruppe.**
- **Deltakerne skal gjøre en rask kartlegging ved hjelp av egen kunnskap, internett og eventuelle relevante bøker tilgjengelig:**
  - Hva er Sannhets- og forsoningskommisjonen?
  - Hva er mandatet til Sannhets- og forsoningskommisjonen?
  - Hvordan forstår vi begrepene «sannhet» og «forsoning», og hvorfor tenker vi at de er brukt her?
  - Kjenner vi til andre sannhets- og forsoningskommisjoner? (til læreren, eksempler: Canada, Sør-Afrika)
- **Deltakerne deler det de fant ut, i plenum. Diskuter:**
  - Hva er årsakene til at Sannhets- og forsoningskommisjonen ble opprettet?

## Utdrag fra boken Brev til kommisjonen, med refleksjonsspørsmål

Estimert lesetid,  
inkludert egen refleksjon:  
Omtrent 15 minutter per brev.

Les utdrag fra boken: *Brev 19* og *59*.  
På de neste sidene finner du gjengivelse  
av disse to brevene, gjort i samråd med  
forfatteren.

### Brev 19:

*Faksimile, fra Brev til kommisjonen  
(Gjengitt med tillatelse fra forfatter,  
Siri Broch Johansen (Juho-Sire))*

**Gákti nå for tida.** Alle vil ha det. Det er et etterlengta plagg for dem som akkurat har funnet ut at de har levd hele livet uten å vite hele sannheta om slekta si. Og jo flere slektsledd som har passert siden plagget ble kasta vekk, jo mer intenst ønsker de å ta plagget i bruk straks. Og så vet de ingenting om samiske drakttradisjoner. Mange vil lære av dem som kan. Men en del vil lage sitt eget individuelle plagg. Og med det vil de inn i drakttradisjonskollektivet. Og så forstår de ikke problemet, og blir sinte på «de vanskelige samene», og aller mest på oss som bruker gákti med selvfølge.

De samme folka oppfordrer hverandre til å sy akkurat slik man vil, regler er norsk, regler er

bunad, den ekte samiske gákti er uten regler. Flere og flere finner ut at de har samiske aner riktig langt tilbake, så denne gruppa vokser. Det blir som en ny fornorskning. Mange går dermed rundt i noe de kaller gákti, som egentlig er kjoler, eller som de ikke har klart å kle på seg riktig, eller de henger på seg silke med en liten sølje øverst og lar resten sprike, fordi de vil vise fram den fine ohca, og man kan ikke si noe, for da er man slem mot sårbare mennesker. Disse folka uttrykker forakt for dem som har båret tradisjonen fram til i dag, slik at det fortsatt eksisterer en tradisjon å tre inn i. Det er det som smerter. At de vil være samer på rivguvis, og hvis vi ikke lar dem være samer på rivguvis, så er det vi som liksom er rasister. Hvorfor ser de ikke det? Er det fornorskningssmerter som roper så høyt at de ikke klarer å høre oss? Er det koloniseringsblikket som slører til persepsjonen slik at de ikke kan se seg sjøl?

Sist jeg var på festivalen, var det en eldre kvinne der. Hun hadde på seg gákti for aller første gang, også med hodeplagg. Det var

tydelig at syeren ikke helt hadde forstått mønsteret. Bak gikk lua opp i en hjemløs spiss, en skeiv trekant av ullklede som ikke hadde funnet en kamerat å sy seg sammen med.







... sitt eget individuelle plagg ... Illustrasjon: Maria Karlsen

Jeg var også ute på luetokt. I min nysydde ladjogahpir som jeg hadde fått så mye hjelp til å sy, høyere av vekst enn noensinne, gikk jeg inn på festivalområdet. Jeg hadde beltet jeg har arva fra pappa og njunnesuoratgákti fra vårt område.<sup>32</sup> Og jeg visste at folk så på meg. Ladjogahpir er fortsatt ganske ny i bruk, etter hundre år på kolonihistoriens skraphaug. Det kurset hvor jeg lærte å sy den, var forresten bare på samisk. Jeg hører folk vil ha det på norsk, nå. Jeg håper det tar noen år før de får det. Noen ganger må noe styrkes først. Er det virkelig så galt at en eneste liten ting er bare for samisktalende i første omgang?

Den nyfødte eldre kvinnen med den skeive lua kom bortover mot meg. Hun myste mot meg mens hun nærma seg. Hun målte meg opp og ned. Og opp igjen. Høyt opp. Stirra på lua. Jeg sa ingenting. Jeg bare sto. Hun stoppa rett foran meg, litt inne i intimsonen min. Så bøyd hun seg litt fram, stivt, med knekk fra ankene, og sa

veldig høyt og tydelig: «Snakker du norsk?»

Jeg vurderte det noen øyeblikk. Jeg kunne jo holdt litt gjøn. Svart på samisk. Latt som om jeg var fra finsk side. Men jeg er ikke helt anonym i den bygda. Hvis hun fortalte noen om kvinnen med den høye lua som dessverre ikke snakka norsk, ville hun snart få greie på at jeg var en overlegen supersame som løy for henne. Så jeg svarte: «Selvfølgelig snakker jeg norsk. Også.» «Kor den lua kommer fra?» Det var det jeg trodde hun skulle spørre meg om. Men hun gjorde ikke det. Hun spurte: «E du fra Russland?»

Jeg hadde lyst til å være ordentlig slem og svare for eksempel «ja, diet ier jei». Men jeg gjorde jo ikke det. Det foruroligende med den svært korte samtalen jeg hadde med denne nyfødte eldre samekvinnen, var den skepsisen hun møtte meg med fordi jeg framsto som så veldig samisk i forhold til henne. Som om hun vil være same, men ikke sammen med andre samer. Som om hun vil være same bare

sammen med de andre fornorska folka som akkurat har funnet ut av røttene og den fortia historia si. Jeg kunne ha ledd av fenomenet, men latteren setter seg fast i halsen. Det er ikke noe morsomt med at folk som vil være samer eller bli samer, er redd samer. Det er ikke noe morsomt med agg mot oss som alt er en del av det samiske samfunnet fra dem som vil bli en del av det.

Hvis jeg ser for meg det samiske samfunnet som en kirdno hvor alle mer eller mindre samiske folk beveger seg rundt i sirkel, omtrent som en enorm reinflokk, i tilfelle noen skulle ha funnet på å bygge en så svær kirdno, det ville jo vært veldig upraktisk, men som et tankeeksperiment, hvis jeg ser for meg dette, så dukker det stadig opp nye folk som begynner å springe rundt og rundt ytterst og prøver å presse seg lenger inn for å komme nærmere dem som er innerst, samtidig som de utgyter en endeløs strøm av ukvemsord mot de som er lenger inne.<sup>33</sup> De løper og roper, og vi som er litt lenger inn, vi løper og roper i begge retninger,

roper innover at vi skal passe på, vi har dette og vi roper utover at det er ikke slik som de tror, og dette er ikke måten å komme seg innover mot midten på. Og de som er innerst, ja, de som er innerst, åh, de som er innerst! De sitter i møter med advokater og utbyggere og kommuner og sleipe kraftselskapsforhandlere og FeFo og i rettssaler og de sitter hjemme og i gjeterhyttene sine og leser brev med krav fra Staten ved Fylkesmannen. Og de hører ropene, de sinte ropene, de truende ropene, fra alle som vil være som dem, samtidig som de vet at ingen helt kan forstå hvor uendelig slitsomt det er å være som dem. For rett som det er, så forsvinner det en der inne i midten. Det er ofte en mann. Han forsvinner, som ned i et synkehull. Han bukker under for alle kravene. Han dør. For. Egen. Hånd. Åh, jeg skjønner godt at de som er ytterst, som springer lengst for hver runde i denne kirdnoen, ønsker å smake på livet i kjernen! Og de aner ikke hva de går glipp av! Vi som er i midtgjengen, vi kan heller ikke helt forstå hvordan det er å være innerst, men vi ser



nok og hører nok og forstår nok til å ikke ønske oss akkurat dit. Vi kjenner dem som blir borte.<sup>34</sup> Vi prøver å trøste hverandre, men vi har verken ord eller kropp som kan trøste, alt blir så lite, så fattig, stilt overfor den byrden de må bære, de som står igjen og ser på det tomme rommet helt i midten av *kirdno*, de stirrer på det stedet der deres kjære har vært, og prøver å forstå det ufattelige: Han valgte bort dette. Og ytterst roper det.

---

<sup>32</sup> *Gákti* som er beregna å brukes uten sjal, med kortere holbi, en *gákti* med eldre preg. Noen kaller den «retro».

<sup>33</sup> *Kirdno* = kjerne. I denne sammenhengen er det *kverna* i reingjerdet det er snakk om. Slike gjerder er brukt før til bl.a. saueskilling, så det er ikke en eksklusivt samisk innretning.

<sup>34</sup> Jeg mener ikke med dette å si at det ikke skjer sjølmord i andre grupper i det samiske samfunnet, eller i det norske samfunnet. Det er for mange sjølmord overalt, hele tida. Det kunne

vært et eget forskningsprosjekt å se på urfolks sjølmord på bakgrunn av etnostress.

## Refleksjonsspørsmål til *brev 19*



- > Hva mener du er hovedbudskapet i brevet?
- > Hvilke tanker har forfatteren om bruk av *gákti*?
- > Hva er *kirdno*? Hvordan bruker forfatteren *kirdno* til å beskrive det samiske samfunnet og samiske identiteter?





på, hva slags legetradisjoner har vi, hvordan bruker man nå egentlig utmarka på samisk vis, alt kan diskuteres.

Vi har blitt langsomt kolonisert over svært lang tid, det er vanskelig å finne ut av hva som er hva. Og hver gang en akademiker klarer å forklare noe slik at også makta kan forstå og godta det, har det blitt endra. Mange av oss kjenner også denne delen av isfjellet, men mye av kunnskapen sitter i kroppen, det mangler ord for å forklare hva man vet, hva man forstår, hvorfor man gjør ting på den ene eller den andre måten. I det samfunnet vi lever i nå, er ingenting «ordentlig» før det er forklart med ord, og helst skriftlig. Så man kan vite omså hvor mye om den delen av isfjellet som er under vann, men det er ikke nødvendigvis mulig å formidle kunnskapen på en måte som makta formår å lese, og da tas denne kunnskapen ikke hensyn til.

Så lenge de som også kjenner den delen av isfjellet som er under vann, ikke får styre, har vi dette problemet. Slik det er nå, bestemmer

the colonial gaze så å si alt. Dette blikket ser isfjellet som er over vannoverflata. Dette blikket forsker på og kategoriserer alt det finner der. Dette blikket bestemmer hva som er verdt å låne øre til, hva som er verdt å bry seg om, hva som kan lønne seg. Og dette blikket er derfor det som styrer hva allmenheten og makta anser å være «sannheta om Sápmi».

Dette kommer til å vare ved helt til myndighetene begynner å virkelig lytte til de samiske stemmene.

Hvem lytter når vi forklarer hvorfor det ikke må settes opp flere vindturbiner nå?

Hvem bryr seg når vi forteller at denne fjorden ikke tåler gruveavfall?

Hvem tar hensyn til reineiernes syn på hvor mange av hver sort dyr det bør være i en godt balansert reinflokk?

Hvem sørger for at samtaler er mer enn en liksom-dialog?

---

92 Det er faktisk over 300 unike ord for snø og is på samisk, det er ikke noe vi påstår for å gjøre oss interessante.

## Refleksjonsspørsmål til *brev 59*



- > Hva mener dere er hovedbudskapet i brevet?
- > Hva mener Siri med at det er et dilemma mellom å synliggjøre kultur og å risikere å miste den?
- > Hva tror dere Siri mener med «the colonial gaze»?
- > Hvordan forstår dere utsagnet «isfjellet flyter i grumsete vann»?

📖 BOK:

## *Herrene sendte oss hit.* Om tvangsflyttingen av samene

**Forfatter:** Elin Anna Labba (2021)  
**Oversetter:** Trude Marstein  
**Tittel:** *Herrene sendte oss hit.*  
Tittel på originalspråk:  
*Herrarna satte oss hit.*  
**Utgiver:** Pax Forlag



### Om boken

Boken tar for seg tvangsflytting av samisk befolkning i grenseområdet mellom Norge og Sverige. Den inneholder en rekke historiske kilder, blant andre offentlige brev og avtaler, og bilder. Den kobler beretninger og fortellinger fra samiske familier og tidsvitner til større samfunnsprosesser, og i særdeleshet knyttet til grensepolitikk i relasjonen mellom Norge og Sverige tidlig på 1900-tallet. Stengning av grensen fikk dramatiske konsekvenser for en rekke samiske familier.

### Refleksjonsspørsmål



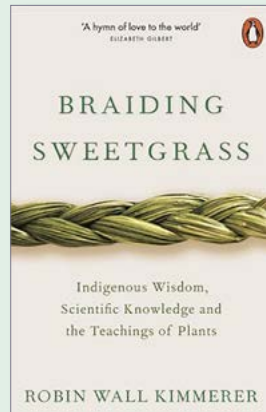
#### til boken *Herrene sendte oss hit* (2021):

- > Hva forteller boken om politiske prosesser som førte til tvangsflyttingen av samene?
- > Hvilke konsekvenser fikk tvangsflyttingen for mennesker som ble berørt av dette?
- > Hva kjente du til av denne delen av samisk – norsk – svensk historie fra tidligere, og hvorfor er det slik, mener du?
- > På hvilke måter ser du likheter og forskjeller mellom denne tvangsflyttingen og andre eksempler på tvangsflytting av befolkningsgrupper på andre steder og til andre tider?

📖 BOK:

## *Braiding Sweetgrass*

**Forfatter:** Robin Wall Kimmerer  
**Tittel:** *Braiding Sweetgrass*  
**Utgiver:** Penguin Books Ltd



### Om boken

Dette er en bok skrevet av botanikeren Robin Wall Kimmerer. Kimmerer er selv medlem av den nord-amerikanske urfolksgruppa Citizen Potawatomi Nation og underviser i biologi og skogbruk ved State University of New York College of Environmental Science and Forestry. I boken omfavner hun forestillingen om at planter og dyr er våre eldre lærere, og boken er derfor spesielt relevant å bruke i fag som naturforvaltning, naturfag, biologi og kjemi. Med hennes realfaglige og kulturelle tradisjonskunnskap samt kulturelle erfaring får vi som lesere en bredere økologisk bevissthet og kjærlighet til alle jordas organismer og deres sjenerøsitet. Sjenerøsiteten deres gjør også at vi som mennesker

ønsker å vise vår takknemlighet og bevare og forvalte naturen på en bærekraftig måte som en gave tilbake.

Et eksempel på å vise sin takknemlighet til naturens sjenerøsitet er å takke den for den. I USA er det vanlig at alle skoleelever viser sin troskap til flagget og republikken gjennom «The Pledge of Allegiance». Men hos noen urfolksgrupper er det vanlig å erstatte denne med en takksigelse, «Thanksgiving address», i det opprinnelige Onondaga-språket. Det er flere versjoner av denne takksigelsen. Versjonen i denne boken er fra John Stokes og Kanawahientun, 1993.

## Refleksjonsspørsmål til boken «Braiding Sweetgrass»

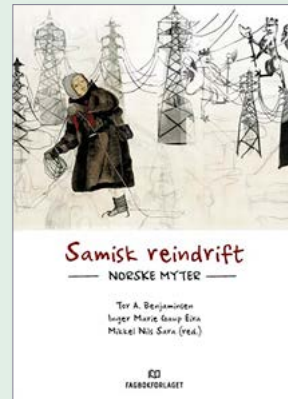


- › Hvem var «Skywoman», og hva symboliserer hun?
- › Fortellingen om «Skywoman» er en type skapelsesberetning. Hvordan synes du denne beretningen skiller seg fra andre du kjenner til?
- › Hvilken naturfaglige kunnskap og hvilket natursyn uttrykkes i fortellingen om «Skywoman»?
- › Flere steder i boken møter forfatteren en opplevelse av at slik hun tenker om for eksempel planter, ikke kan relateres til vitenskap. Et eksempel er når hun spør botanikkprofessoren sin (s. 41) om hvorfor noen stammer bøyer seg lett, mens andre er stive (relevant for når man lager kurver), eller hvorfor de store bærene vokste i skyggen, eller hvilke planter som var spiselige eller kunne brukes som medisinplanter. Hvorfor blir hun møtt på denne måten av botanikkprofessoren? Kjenner du til andre eksempler der urfolk blir møtt på en tilsvarende måte?
- › I kapitlet «Sitting in a circle» tar forfatteren med seg etnobotanikkstudentene sine med på en ekskursjon. Hva lærer studentene på denne turen? Hva tror du forfatteren ønsker å oppnå med denne ekskursjonen?

## 📖 BOK:

# *Samisk reindrift – norske myter*

**Forfattere:** Tor Benjaminsen, Inger Marie Gaup Eira og Mikkel Nils Sara (Red.)  
**Tittel:** *Samisk reindrift – norske myter*  
**Utgiver:** Fagbokforlaget



### Om boken

Reindrift har delvis hatt et dårlig rykte innenfor tradisjonell naturvitenskapelig og økologisk forskning og forvaltning i Norge. Det har lenge vært hevdet at det er for mange rein i Finnmark, og at dette går ut over lavmattene på vidda, produktiviteten i næringen og dyrevelferden. Denne boken drøfter forestillinger og realiteter om samisk reindrift. Boken gir en analyse av hvordan mytene om reindrift som reproduseres i konvensjonell forskning, blant annet må forstås på bakgrunn av at den erfaringsbaserte kunnskapen knyttet til samisk reindrift og naturforvaltning, *árbediehtu*, må forstås på egne premisser og ikke innenfor rammen av andre kunnskapssystemer.

I motsetning til bildet som skapes av medier, politikere og forvaltning i det norske storsamfunnet, argumenterer forfatterne for at den tradisjonsbaserte reindriften er en økologisk bærekraftig aktivitet, der bærekraft også knyttes til kulturell overlevelse, heller enn til et rent økonomisk spørsmål. Næringen trues derimot av arealinngrep som gruve-drift og feilvurderinger i den norske statens reindriftsforvaltning.

Boken viser at det er grunn til å legge om til en reindriftsforvaltning der utøvernes egen erfaringsbaserte kunnskap tas på alvor. Boken er skrevet av en bredt sammensatt gruppe fagpersoner. Boken er et resultat av et samarbeid mellom Internasjonalt senter for reindrift og Samisk høyskole i Kautokeino

og Norges miljø- og biovitenskapelige universitet på Ås.

(Teksten er hentet fra Fagbokforlaget. <https://www.fagbokforlaget.no/Samisk-reindrift/19788245017519>)

### Refleksjonsspørsmål til boken «Samisk reindrift – norske myter»:



- Hva skiller den erfaringsbaserte kunnskapen om reindrift fra den tradisjonelle biologiske forskningen?
- Hva dreier interessekonflikten mellom ulike kunnskapssystemer seg om, tenker du?
- Hva er overbeite? Hvorfor mener forfatterne at ideen om overbeite er en myte?
- På hvilke måter tilbyr denne boken nye perspektiver på bærekraft? Hva sier den om hvem som definerer bærekraft, og hvordan dette kan gjøres? Hva er betydningen av å snakke om *kulturell* bærekraft?

# KAPITTEL 6

Reflektert  
undervisnings-  
praksis

# Retningsgivere for reflektert praksis

Selvrefleksjon og forståelse av kontekst og makt-relasjoner, slik som de forrige delene av dette verktøyet har tatt for seg, er sentrale elementer i pedagogiske strategier som fremmer dekolonisering. Det innebærer en bevissthet omkring hvordan det du selv har lært og erfart (eller ikke), påvirker hvordan du selv formidler kunnskap (jf. SAIH, 2019). Samtidig dreier undervisning seg alltid om konkrete praksiser og valg av innhold, oppgaver og strategier. Heller enn å ta i bruk ferdiglagede undervisningsopplegg ukritisk mener vi det er nyttig å etterstrebe en gjennomgående reflektert praksis. Under tilbyr vi noen prinsipper som kan være gode å tenke med og bruke til å planlegge og til å reflektere kritisk over egen praksis. Bruk dem gjerne også som utgangspunkt for kollegaveiledning. Om du underviser i lærerutdanninger, kan disse prinsippene også fungere godt for å diskutere og reflektere over praksiser, læringsinnhold og -ressurser sammen med lærerstudentene.

## Kontekst og konkretisering

I den klassiske boken *Orientalisme* (1978) beskriver Edvard Said hvordan vestlig forskning, kultur, litteratur og kunst konstruerer stereotypiske forestillinger om «den andre». Said knytter konstruksjonen av «den andre» særlig til Vestens fremstilling av det som grovt sett kan kalles Midtøsten, men teorien er nyttig for å forstå fremstillingen av minoriteter og urfolk i Vesten i bred forstand. En av mekanismene Said beskriver, er hvordan eksotifisering og essensialisering skjer gjennom å fremstille «den andre»



## POLITISKE KONFLIKTER OG SAKER

Et grep for å bidra til diskusjoner og tematisering av samiske perspektiver på måter som er konkrete og kontekstuelle, er å ta utgangspunkt i sentrale politiske konflikter og saker, tilbake i historien, eller samtidige. For eksempel er striden om utbygging av Alta-Kautokeino-vassdraget i begynnelsen av 1980-årene helt sentral for å forstå bakgrunnen for organisering av samepolitikken, samiske rettigheter, og opprettelsen av Sametinget i 1989. Ved å gå inn i slike saker kan du også stimulere til mer nyanserte forståelser av hvordan samisk kultur og identitet kommer til uttrykk i konkrete saker og sammenhenger. Samtidig kan slike konflikter også belyse mangfold, nyanser og kontraster innenfor rammen av «det samiske», gjennom at det ikke nødvendigvis er *ett* samisk perspektiv i alle slike saker.





Foto: Isak Gregers Eriksen

### Protest

Å undersøke aktuelle politiske saker som reiser spørsmål om samiske rettigheter og samfunnsliv, kan være en fin måte å sørge for kontekstualisert undervisning på. Her fra en protest mot bygging av en gruve i Riehpovuotna (norsk: Repparfjord) i 2021. Unge aktivister med og uten samisk bakgrunn protesterte mot gruva på bakgrunn av risikoen for å ødelegge økologi og grunnlag for reindrift i området. På banneret står «Ellos vuotna», som betyr «La fjorden leve!».

på mytiske og diffuse måter, for eksempel ved å ikke angi tid og sted. Eriksen (2018) beskriver i en analyse av lærebøker i samfunnsfag for trinnene 1–4 at der fremstillingen av «norsk» historie er basert på en tydelig angivelse av tid, steder og en tanke om utvikling, fremstilles samisk historie på måter der tid og sted er uklart og ikke presisert, utover at det vises til konsepter som i «gamle dager» og «i lange tider». Gjerpe (2021) beskriver hvordan lærebøkene ofte skaper en forestilling om samer og Sápmi, en «tekstbok-Sápmi» som ikke representerer et samisk mangfold, og ikke nødvendigvis eksisterer utenfor læreboken. Et annet poeng som tas opp i forskning på læremidler, er hvordan sentrale historiske og politiske hendelser som fornorsking og Alta-saken nedtones eller beskrives som et tilbakelagt kapittel i historien uten tilknytning til dagens

samfunn (Askeland, 2015). På denne måten blir det vanskelig å utfordre den tradisjonelle norske nasjonsfortellingen, som sentrerer majoritetsperspektiver, og for elevene å relatere seg til eksemplene.

### Fremgangsmåte

- Vær så presis og konkret som mulig i beskrivelsen av eksempler, historiske hendelser og liknende.
- Oppgi som en hovedregel opplysninger om tid, sted og navn.
- Organiser undervisningen omkring konkrete caser, politiske saker eller hendelser. Vær oppmerksom på at du tar utgangspunkt i samiske perspektiver, stemmer og personer.



## Perspektivmangfold og representasjon

Det har vært argumentert for at det finnes en offentlig eller offisiell fortelling om samer som blir forsterket blant annet i mediene og i skolesystemet, der elementer som det nordsamiske, reindrift og et liv i pakt med naturen blir vektlagt (Andersen, 2003; Gaski, 2008). Denne typen essensialisering må også forstås på bakgrunn av politisk kamp om anerkjennelse, der en kan bli satt i en posisjon der det kan være viktig å tydeliggjøre gruppefelleskap og identitet. Gjerpe (2017) påpeker at det nordsamiske (ofte forbundet med indre Finnmark og reindriftnæringen) har hatt en hegemonisk posisjon som i stor grad har vært knyttet til og definert «det samiske» i utdanningssystemet. Samiske liv, identiteter og erfaringer er selvsagt like forskjellige som alle andres. Vær bevisst på hvilke samiske uttrykk og kunnskaper du inkluderer i din undervisning, hvor de kommer fra, og i hvilken grad de gir en mangfoldig forståelse av «det samiske». Vær presis. Særlig kan det være lurt å reflektere over hvorvidt undervisningen din er dominert av nordsamiske perspektiver og erfaringer, og om du ivaretar perspektiver som i stor grad har vært marginalisert, for

eksempel sjøsamisk kultur og historie eller sørsamiske perspektiver. Å være var for stereotypier betyr ikke at det er «feil» å for eksempel snakke om reindrift i undervisningen – snarere tvert om. Reindrift er sentralt for samisk kultur, og en viktig næring i Norge, som bør belyses i norsk lærerutdanning og skole. Men det må samtidig gjøres på måter som unngår stereotypien om at alle samer driver med rein.

## Fremgangsmåte

For å unngå essensialisering og forenkling av samisk kultur kan det være nyttig å unngå «konsepttankegang»: Å stille studenter uten tilhørighet til samisk kultur spørsmål som «hva er en same» eller «hva er samisk kultur» kan lett bidra til å reproducere stereotypier heller enn å bryte dem ned. Hvor lett er det for eksempel å kapsle inn «norsk kultur» i et enkelt konsept? Forsøk heller å invitere studentene til å være kritiske til egen kunnskap og forforståelser og spørre: Hva har du hørt om samer? Hvor kommer disse forestillingene fra? Kan det være mangler ved disse forestillingene? Hva er du nysgjerrig på?



## SAMISKE KART OG STEDSNAVN

En måte å sentrere samiske perspektiver og å utfordre egne forforståelser på er å jobbe med kart. Hvorfor ser kartet ut slik det gjør, og hvem har definert dette?

Er Sápmi markert på kartet du bruker for å vise frem Norge?

Den samiske kunstneren Hans Ragnar Mathisen (kunstnernavn Keviselie) er særlig kjent for sitt omfattende arbeid med å lage kart over Sápmi, der han samler inn og rekonstruerer samiske stedsnavn.

Kartene utfordrer også «offisielle» norske måter å organisere og dele inn kartene på, gjennom at de på ulike måter fremmer samiske perspektiver og kultur.



## Kart

En god strategi for å stimulere refleksjon omkring perspektiver og definisjonsmakt er å bruke kart. Her er et eksempel fra en lærebok i samfunnsfag.

Kilde: Eriksen, K.G., Grødem, S., Sibeko, G.J. & Nodeland, T. (2020). *Arena 5 samfunnsfag*, Aschehoug. Illustrasjon ved: Emelie Falk Renström



**«Raseforskning»**

Dette bildet viser sørsamer som ble utsatt for rasehygienisk forskning tidlig på 1900-tallet. Bildet er gjengitt med tillatelse fra familien (Fjellheim).

Fra venstre: Paula Margrethe Paulsen (Fjellheim), Lisa Antonie Paulsen (Løkken), Sara Margrethe Nordlund Paulsen, Jon Alfred Mjøen og Morten Mortensen.

*Rettigheter: Sverre Fjellheim.*

## Definisjonsmakt, eierskap og aktørskap

Kjernen i andregjøring av minoriteter og urfolk er at man ikke får presentere seg selv på egne premisser. For å forstå samisk historie så vel som identitets-spørsmål og samfunnsliv i dag er det et godt prinsipp å sentrere samiske personer og organisasjoner. Ofte fortelles for eksempel historien om assimileringsspolitikk fra et majoritetsnorsk perspektiv, eller med utgangspunkt i den norske staten, og på måter der samer kan fremstå som passive ofre.

Ta i bruk perspektiver og læremidler der samer er subjekter og aktører. Aktørskap er også et viktig element når det gjelder bruk og gjengivelse av bilder.

### Reflekter over:

- Har personene på bildet samtykket til bruk?
- Kan personene på bildene navngis?
- Er bildet vist på en måte der folk i noen grad står for egen selvpresentasjon, eller er det gjort med majoritetsblikk eller «overgriper» blikk?

### Fremgangsmåte

- Bruk litteratur, bøker, film, drama, bildekunst og liknende skrevet eller laget av samiske kunstnere. Søk for eksempel opp samiske forlag, og begynn derfra når du skal velge litteratur.
- Tenk på hvordan undervisningsaktiviteten din kommer samiske aktører til gode. Trenger du materialer til estetisk arbeid og håndverk, matfag eller liknende, velg samiske produsenter og leverandører om det lar seg gjøre.
- Avbildede personer bør som en hovedregel alltid navngis, og bilder må gjengis med samtykke. Vær bevisst på hva slags lisens og samtykke som ligger til bildematerialet.
- Unngå å gå etter «sensasjonelle» bilder, og vær oppmerksom på risikoen for å retraumatisere samiske elever om du viser frem bilder som har å gjøre med rasisme, assimilering og liknende.



## SAMISKE NASJONALE STRATEGER

Tidlig på 1900-tallet oppstod det en samepolitisk bevegelse forankret i motstand mot fornorskingspolitikken. Bevegelsen kjempet for anerkjennelse av og synliggjøring av samisk språk, kultur og samfunnsliv på sentrale samfunnsarenaer, og for kollektive rettigheter for samer. Denne bevegelsen er viktig både for å forstå samisk historie og som bidrag til utviklingen av det norske demokratiet og samfunnet. Sentrale personer var for eksempel sørsamiske Elsa Laula Renberg (1877–1931). I 1904 ga hun som første samiske kvinne ut en bok, *Inför Lif eller död*, der hun beskriver hvordan koloniseringen av Sápmi truer samisk kultur og samfunnsliv.

Elsa Laula dannet den samiske kvinneforeningen Brurskankens Lappekvinde Forening i 1910. Denne foreningen organiserte det første samiske landsmøtet i Tråante (Trondheim), 6. februar 1917. Møtet forente samer fra nord og sør på norsk og svensk side av Sápmi. Møtet sentrerte spørsmål om skolegang, reindrift, rettigheter til land og vann, og felles samisk organisering.

Andre sentrale personer er for eksempel den første samiske representanten på Stortinget i 1906, Isak Saba (1875–1921), Anders Larsen (1870–1949), grunnlegger av den samiske avisa *Sagai Muittalægge*, og Daniel Mortenson (1860–1924), utgiver av avisa *Waren Sardne*.

Kilde: Zachariassen, K. (2012). *Samiske nasjonale strateger*. ČálliidLágáduš.



### SAMISKE PEDAGOGISKE TENKERE

I hvilken grad inkluderer du samiske perspektiver, forskere og pedagoger i arbeidet med lærerutdanningens kjernefag pedagogikk? Et eksempel på en samisk pedagogisk tenker er lærer og politiker Per Fokstad (1890–1973). Fokstad utarbeidet skoleplaner forankret i nyskapende ideer om språklig og kulturell pluralisme. Han var en forkjemper for samisk morsmålsundervisning, som han mente var en verdi i seg selv, ikke bare et hjelpemiddel. Samtidig mente han at det ikke var en motsetning mellom morsmålsundervisning for samer og å lære norsk og være norsk. Et eksempel på en nåværende pedagogisk tenker er førsteamanuensis Pigga Keskitalo (f. 1972) ved Samisk høgskole. Keskitalo skriver om tilrettelegging av læring i den samiske skolen fra et kultursensitivt ståsted.

### Kritisk forståelse og utvidelse av eget fagfelt

Uansett hvilket fag eller hvilke emner du underviser i, skal lærerutdanningene på alle nivå integrere samiske perspektiver, kunnskap og kultur. For å skape rom for å integrere samiske kunnskaper og perspektiver på egne premisser, heller enn som «påheng» eller tillegg som ikke nødvendigvis forstås som en del av faget i reell forstand, er det nyttig å reflektere kritisk over fagets dominerende tradisjoner, perspektiver og fokus. For eksempel utfordrer samisk erfaringsbasert kunnskap om reindrift, *árbediehtu*, tradisjonelle forestillinger innenfor biologisk forskning, og den kan bidra til å utvide synet på hvordan vi kan forstå bærekraft. I en prisvinnende masteroppgave fra 2021 (Partapouli, 2021) skriver Anna Kaisa Eriksen Partapouli om hvordan kjøring med pulk i samisk tradisjon kan bidra til å forstå og formidle vektorregning i matematikk. Dette handler ikke bare om kultursensitive måter å tenke om undervisning på, men også om ny innsikt i hvordan undervisning kan foregå i matematikkfaget.

Til fagkritisk tenkning hører også det å bevisstgjøre seg og reflektere over hvordan makt spiller inn på hva som blir gitt status og anerkjennelse som gjeldende kunnskap. Kunnskap henger også sammen med makt til å undertrykke. Et eksempel er innenfor historiefaget, der Yngvar Nielsen (1843–1916) på slutten av 1800-tallet utviklet en feilaktig teori med alvorlige konsekvenser for sørsamer. Niensens såkalte fremrykkingsteori hevdet at samene bebodde det samiske området i Røros-traktene først omkring 1750, altså seinere enn den majoritetsnorske bondebefolkningen. Denne teorien ble brukt til å rettferdiggjøre et lovverk som plasserte reindrifts-samenes rettigheter i en underlegen posisjon. Til tross for at forskning innenfor historie og arkeologi grundig tilbakeviste teorien, gjorde den seg gjeldende og hadde definisjonsmakt i forvaltningssaker helt opp til i vår tid (SAIH, 2019).

# Øvelse



## Kritiske spørsmål til egen undervisningspraksis

Under finner du spørsmål som er nyttige for å reflektere kritisk over valg du gjør i egen undervisningspraksis, samt avlæremidler og -ressurser. Studenter i lærerutdanninger kan også tas med på vurdering av undervisningen med bruk av spørsmålene, for å stimulere metarefleksjon.

- › I hvilken grad presenteres samiske perspektiver og kunnskap som «kunnskap», «objektiv» eller «sann» – kontra som «myter», «forestillinger» eller «kultur»?
- › Underviser jeg med en bevissthet om at det kan være samiske studenter / studenter med samisk tilhørighet eller tilknytning i rommet?
- › Har jeg artikler eller vitenskapelig stoff av samiske forskere, akademikere eller fagfolk på pensumlistene?
- › Dersom jeg underviser i historie, løfter jeg frem samiske perspektiver og sentrerer samiske historiske personer?
- › Representerer jeg et mangfold av samiske identiteter, kulturer, samfunnsliv og språk gjennom undervisningen min?
- › Når jeg tar i bruk fortellinger, musikk og andre kulturuttrykk, bruker jeg stoff laget i samiske kontekster eller av samiske aktører? Husker jeg alltid å kreditere og å oppgi navn på kunstner/forfatter?
- › Når jeg bruker bilder for å illustrere rasisme, undertrykkelse eller statlige overgrep, passer jeg på å unngå «overgriper blikk»? Bruker jeg bilder som er godkjent til denne typen bruk og formidling, og navngir jeg avbildede personer der det er mulig?

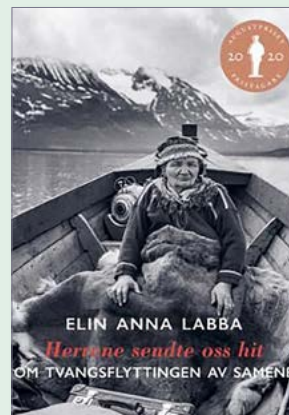
# KAPITTEL 7

Undervisnings-  
opplegg for  
studenter

Forslag til undervisningsopplegg til boken:

## *Herrene sendte oss hit. Om tvangsflyttingen av samene*

**Estimert tidsbruk:** 45 minutter  
**Forfatter:** Elin Anna Labba.  
Oversatt av Trude Marstein  
**Tittel:** *Herrene sendte oss hit;*  
*om tvangsflyttingen av samene* (Labba, 2021)  
**Utgiver:** Pax



### **Om boken**

Vinner av svenske Augustpriset 2020. I 1919 blir Norge og Sverige enige om å begrense hvor mye rein som får flytte over grensen, den norske staten vil ha utmarka til sine egne. Med det innledes flyttingen av et stort antall samiske familier med reinflokker. Myndighetene kaller løsningen en dislokasjon, på samisk fødes ordet bággojohtin, tvangsflytting. De nomadiske samene som hittil har bodd i Sverige om vinteren og Norge i sommerhalvåret, får ikke lenger komme tilbake til Norge. I stedet blir de plassert ulike steder i Sverige. De første som tvinges av gårde, forlater hjemmene sine i den tro at de skal få vende tilbake. Samiske Elin Anna Labba, som selv kommer fra en familie som ble flyttet i 1920-årene, forteller nå historien sett gjennom de tvangsflyttedes øyne. Teksten bygger på nærmere hundre intervjuer med tvangsflyttede samer i Sverige. Labba har samlet beretninger, bilder, brev og joiker, og fremmaner et kor av røster fra de som ikke lenger kan fortelle. Boken skildrer harde liv, store reinflokker som går tapt, barn som overlates til slektninger i Norge, og som ikke får se

familien på mange år. Labba levendegjør sorgen over tapet av det norske havslandet og ikke minst den dype respekten overfor naturen og kjærligheten til den. *(Teksten er hentet fra Adlibris.)*

### **Mysterier**

Basert på boken *Herrene sendte oss hit* har vi laget et undervisningsopplegg ved hjelp av læringsstrategien mysterier. Denne *Tren Tanken*-strategien kjennetegnes ved at elevene blir presentert for et nøkkelspørsmål og gitt informasjon i form av et sett av fysiske kort eller lapper (15-35) med informasjon. Materialet har ofte form av en historie eller fortelling, det vil si en narrativ grunnstruktur, som studentene i grupper skal finne frem til ved hjelp av de ulike informasjonsbitene. Det betyr at de må diskutere hvordan de ulike opplysningene kan sorteres for å finne frem til meningen i historien, og videre organisere de ulike elementene i for eksempel årsak-virkning-kategorier. Hensikten er at deltagerne skal analysere hvordan de ulike delene kan sees som en helhet og samtidig inneholde materiale til flere fortellinger.





Lappekodisillen, som er avbildet her, er et sentralt dokument for samiske rettigheter og grensespørsmål. Lappekodisillen er et tillegg til grensetraktaten av 1751 mellom Danmark-Norge og Sverige (som da omfattet Finland). Loven inneholder bestemmelser om statsborgerskap, skattlegging og reindriftssamers rett til å føre reinsdyr over grensen mellom Norge og Sverige.

#### Mulig bakgrunnsstoff:

- Les hele boken, om mulig, men det er ingen forutsetning.
- Podkast Tett på (NRK radio): Samtale med forfatter Elin Anna Labba om boken.
- For underviser: Les mer om læringsstrategien: Davidsen, A., & Aamaas, Å. (2017). *Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning-en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge*. I Hognestad, K., Bøe, M. & Frers, L. (Red.) *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

#### Fremgangsmåte

Arbeidet skjer i grupper på 3-5 studenter, og med en debriefing i plenum. Først introduserer faglæreren mysteriet. Det skal ikke være en lang introduksjon, men nysgjerrigheten skal vekkes. I dette tilfellet kan man vise et fotografi av en gamle eller et reindriftsgjerde som er i ferd med å viskes ut. Så kan man lese opp nøkkelspørsmålet eller mysteriet, som står skrevet på en konvolutt. I konvolutten ligger de ulike informasjonsbitene. Disse har faglæreren på forhånd klippet opp og lagt i konvolutter.

Studentene blir i gruppe gitt god tid til å bruke informasjonsbitene til å gi forslag til svar på mysteriet.

Faglæreren skal ikke delta i diskusjonene utover praktiske spørsmål, men sirkulerer i rommet for å observere arbeidet. Oppgaven kan løses på ulike måter. Vanligvis vil denne delen vare mellom 20 og 30 minutter. Det er et poeng at studentene kombinerer informasjon på bordet med forkunnskaper og bruker dette i dialog om mulige løsninger.

Den påfølgende debriefingsfasen er en sentral del. Denne er lærerstyrt. En innledende runde vil vise at oppgaven kan løses på ulike måter. Faglæreren benytter delingen fra studentene og observasjonene til å holde diskusjonen i gang og å gjøre koblinger mellom gruppene. Ulike løsninger diskuteres. Her kobles den lille og den store historien sammen, de personlige erfaringene og de større samfunnsmessige faktorene og hendelsene. Gruppene vil trolig i ulik grad ha brakt inn egne ideer og tilleggsinformasjon.

Etter debriefingen kan faglæreren velge å fortsette å gå dypere inn i samisk og skandinavisk historie, tvangsflytting, grensedragning, undertrykking, de- og postkoloniale perspektiver, samisk frigjøring, brudd og kontinuitet, lesing i alle fag, emosjonelle og kontroversielle temaer, makt osv.



Figur 2: Oppskrift til undervisningsopplegg «Mysterier»

Nøkkelspørsmål:

Hvorfor er en ung svensk samisk forfatter opptatt av gammer og gamle reindriftsgjelder som er i ferd med å viskes ut i Romssa/Troms?



Lappekodisillen anerkjente samene som en egen folkegruppe	Gammer og gamle reingjelder er i ferd med å viskes ut i Romssa/Troms
Sorgen over tapet av det norske havslandet er stort	Besteforeldrene til Elin var reindriftssamer
Lappekodisillen av 1751 gav samer rett til å forflytte seg over landegrenser	I Jokkmokk og Arjeplog var det spredt bosetting
Reinbeitekonvensjonen av 1919 førte til at grensen mellom Sverige og Norge ble stengt	Svenske myndigheter mente det var plass til samer i Jokkmokk og Arjeplog
I Jokkmokk og Arjeplog er det tett furuskog og «uendelige» myrer	Den svenske staten bestemte seg for å flytte samiske familier fra området i Norrbotten og sørover i Sverige med god plass
Lokalbefolkningen i Jokkmokk og Arjeplog blir overrasket når samer kommer til området	Nye «samebyer» bli opprettet av staten
Reinsdyrene rømmer nordover om natten	Rein er avgjørende for inntekter
Det er en rik fortellerkultur blant samene	De samiske kvinnene vet hvordan røyken skal sive ut og kaffelukten bli værende i gammen
«Nomadelivet er en byrde for landet og den fastboende befolkning» Christian Holtermann Knudsen	Nasjonalisme og svenskfiendtlige holdninger forsterket konflikten mellom «norske jordbrukere» og «svenske flyttsamer»
Sorgen over tapet av det norske havslandet er stort.	Nomadiske samer bodde i Sverige om vinteren og Norge om sommeren.

Denne tabellen kan kopieres og klippes opp, slik at hvert felt i tabellen utgjør en selvstendig lapp med en opplysning. Bildet av lappekodisillen på forrige side kan også kopieres og skrives ut som en opplysning til løsning av mysteriet.

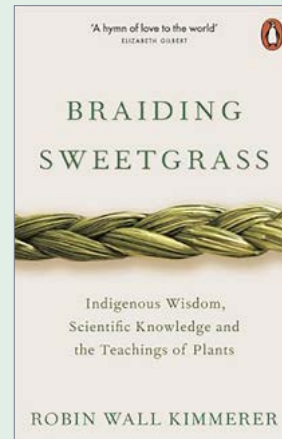
Elevene/studentene får så utdelt alle lappene (vilkårlig blandet), og skal bruke de ulike opplysningene til å svare på nøkkelspørsmålet som står øverst i tabellen.

Det er ingen fasitsvar på oppgaven – ulike grupper vil ha ulike strategier for å sortere opplysningene og svare på nøkkelspørsmålet.

Forslag til undervisningsopplegg til boken:

## *Braiding Sweetgrass*

**Estimert tidsbruk:** 2 timer  
**Forfatter:** Robin Wall Kimmerer  
**Tittel:** *Braiding Sweetgrass. Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge, and the Teachings of Plants*  
**Utgiver:** Penguin Books Ltd



### Om boken

'A hymn of love to the world ... A journey that is every bit as mythic as it is scientific, as sacred as it is historical, as clever as it is wise', Elizabeth Gilbert, author of *Eat, Pray, Love*.

As a botanist, Robin Wall Kimmerer has been trained to ask questions of nature with the tools of science. As a member of the Citizen Potawatomi Nation, she embraces the notion that plants and animals are our oldest teachers. In *Braiding Sweetgrass*, Kimmerer brings these two ways of knowledge together.

Drawing on her life as an indigenous scientist, a mother, and a woman, Kimmerer shows how other living beings – asters and goldenrod, strawberries and squash, salamanders, algae, and sweetgrass – offer us gifts and lessons, even if we've forgotten how to hear their voices. In a rich braid of reflections that range from the creation of Turtle Island to the forces that threaten its flourishing today, she circles

toward a central argument: that the awakening of a wider ecological consciousness requires the acknowledgment and celebration of our reciprocal relationship with the rest of the living world. For only when we can hear the languages of other beings will we be capable of understanding the generosity of the earth, and learn to give our own gifts in return.

(Hentet fra Adlibris)

### Fremgangsmåte

Les utdraget fra boken s. 100–113, se neste side.

Eller les en litt annen versjon her: [https://americanindian.si.edu/environment/pdf/01\\_02\\_Thanksgiving\\_Address.pdf](https://americanindian.si.edu/environment/pdf/01_02_Thanksgiving_Address.pdf)

Haudenosaunee Thanksgiving Address  
- Greetings to the Natural World (si.edu)

- Diskuter refleksjonsspørsmålene som står oppført etter teksten side 68.

*Utdraget fra boken Braiding Sweetgrass s. 100-113:*

### **Thanksgiving address**

Today we have gathered and when we look upon the faces around us we see that the cycles of life continue. We have been given the duty to live in balance and harmony with each other and all living things. So now let us bring our minds together as one as we give greetings and thanks to each other as People. Now our minds are one.

We are thankful to our Mother the Earth, for she gives us everything that we need for life. She supports our feet as we walk about upon her. It gives us joy that she still continues to care for us, just as she has from the beginning of time. To our Mother, we send thanksgiving, love and respect. Now our minds are one.

We give thanks to all of the waters of the world for quenching our thirst, for providing strength and nurturing life for all beings. We know its power in many forms – waterfalls and rain, mists and streams, rivers and oceans, snow and ice. We are grateful that the waters are still here and meeting their responsibility to the rest of Creation. Can we agree that water is important to our lives and bring our minds together as one to send greetings and thanks to the Water? Now our minds are one.

We turn our thoughts to all the Fish life in the water. They are instructed to cleanse and purify the water. They also give themselves to us as food. We are grateful that they continue to do their duties and we send to the Fish our greetings and our thanks. Now our minds are one.

Now we turn towards the vast fields of Plant life. As far as the eye can see, the Plants grow, working many wonders. They sustain life forms. With our minds gathered together, we give thanks and look forward to seeing Plant life for many generations to come. Now our minds are one.

When we look about us, we see that berries are still here, providing us with delicious foods. The leader of the berries is the strawberry, the first to ripen in the spring. Can we agree that we are grateful that the berries are with us in the world and send our thanksgiving, love and respect to the berries? Now our minds are one.

With one mind, we honor and thank all the Food Plants we harvest from the garden, especially the Three Sisters who feed the people with such an abundance. Since the beginning of time, the grains, vegetables, beans, and fruit have helped the people survive. Many other living things draw strength from them as well. We gather in our minds all the plant foods and send them a greeting and thanks. Now our minds are one.

Now we turn to the Medicine Herbs of the world. From the beginning they were instructed to take away sickness. They are always waiting and ready to heal us. We are so happy that there are still among us those special few who remember how to use these plants for healing. With one mind, we send thanksgiving, love, and respect to the Medicines and the keepers of Medicines. Now our minds are one.

Standing around us we see all the Trees. The Earth has many families of Trees who each have their own instructions and uses. Some provide shelter and shade, others fruit and beauty and many useful gifts. The Maple is the leader of the trees, to recognize its gifts of sugar when the People need it most. Many peoples of the world recognize a Tree as a symbol of peace and strength. With one mind we greet and thank the tree life. Now our minds are one.

We gather our minds together to send out our greetings and thanks to all the beautiful animal life of the world, who walk about with us. [...], s. 110





We put our minds together as one and thank all the birds who move and fly about over our heads. [...], s. 111

We are thankful for the powers we know as the Four Winds. [...], s. 111

Now we turn to the west where our grandfathers the Thunder Beings live. [...], s. 112.

We now send greetings and thanks to our elders brother the Sun. [...], s. 112

We put our minds together and give thanks to our oldest Grandmother, the Moon, who lights the nighttime sky. [...], s. 112

We give thanks to the Stars who are spread across the sky like jewelry. [...], s. 113

We gather our minds to greet and thank the enlightened Teachers who have come to help throughout the ages. [...], s. 113

We now turn our thoughts to the Creator, or Great Spirit, and send greetings and thanks for all the gifts of Creation. [...], s. 114

We have now arrived at the place where we end our words. Of all the things we have named, it is not our intention to leave anything out. If something was forgotten, we leave it to each individual to send such greetings and thanks in their own way. And now our minds are one.

## Refleksjonsspørsmål til *Thanksgiving Address*



- > Til hvem/hva er denne takksigelsen?
- > Hva skiller denne takksigelsen/ lojalitetserklæringen fra andre liknende erklæringer?
- > Ser du noe mer du ville takket for? Hvorfor?
- > Hvem takket du sist? Hva takket du for, og hvorfor takket du for dette?
- > Opplever du at det å være takknemlig for naturen er viktig? Hvordan viser du takknemligheten din for naturen?
- > Hvordan opplever du å lese en slik takksigelse? Hva tenker du når du leser teksten?
- > Tror du at det å takke for naturens tjenester påvirker menneskers syn på naturen og hvordan de selv handler for naturen (for eksempel hvilket parti de stemmer på, hvordan de bruker naturen, og hvordan de er som forbrukere)? Begrunn svaret ditt.
- > Hva ser du av naturfaglig kunnskap i denne takksigelsen?
- > Hvordan tror du denne kunnskapen har oppstått?
- > Kan vi lære noe av denne måten å uttrykke takknemlighet på?
- > Hvordan kan du bruke dette i undervisning i skolen?

Forslag til undervisningsopplegg til boken:

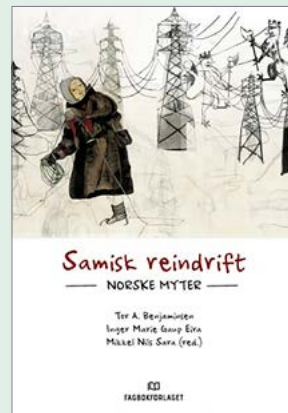
## *Samisk reindrift – norske myter*

**Estimert tidsbruk:** 2 timer

**Forfatter:** Tor A. Benjaminsen

**Redaktører:** Tor A. Benjaminsen, Inger Marie Gaup Eira og Mikkel Nils Sara (Red.)

**Utgiver:** Fagbokforlaget, 2016



### **Om *Samisk reindrift – norske myter*<sup>1</sup>**

Reindrift har et dårlig rykte i Norge. Det har lenge blitt hevdet at det er for mange rein i Finnmark, og at dette går ut over lavmattene på vidda, produktiviteten i næringen og dyrevelferden. Denne boken drøfter forestillinger og realiteter om samisk reindrift. I motsetning til bildet som skapes av medier, politikere og forvaltning, argumenterer forfatterne for at den tradisjonsbaserte reindriften er en økologisk bærekraftig aktivitet. Næringen trues derimot av arealinngrep som gruvedrift og feilvurderinger i statens reindriftsforvaltning. Boken viser at det er grunn til å legge om til en reindriftsforvaltning der utøvernes egen tradisjonsbaserte kunnskap tas på alvor. Boken er skrevet av en bredt sammensatt gruppe fagpersoner og er et resultat av et samarbeid mellom Internasjonalt senter for reindrift og Samisk høgskole i Kautokeino og Norges miljø- og biovitenskapelige universitet på Ås. (Hentet fra Fagbokforlaget)

<sup>1</sup> Samisk reindrift, Norske myter, <https://www.fagbokforlaget.no/Samisk-reindrift/19788245017519>

### **Fremgangsmåte**

#### **Start med refleksjon:**

- Hvordan forstår du begrepene tradisjonell kunnskap og erfaringsbasert kunnskap?
- Hva vet du om samisk erfaringsbasert kunnskap, *árbediehtu*?
- Les mer her: Tradisjonell kunnskap, Reaidu ([uit.no](http://uit.no))

#### **Søk opp og les debattinnleggene på nett:**

- «En tidligere studie sådde tvil om sammenhengen mellom antall rein og vekten på dyra. Nå er den motbevist» ([forskning.no](http://forskning.no), Jørn Fremstad, kommunikasjonsrådgiver, 22. november 2021). Norsk institutt for naturforskning (NINA)
- «Flere feil i kritikken mot vår forskning på reindrift» ([forskersonen.no](http://forskersonen.no)). Av Tor A. Benjaminsen, professor i miljø- og utviklingsstudier, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet / NMBU

**Diskuter og reflekter:**

- Hva er forfatterne av innleggene uenige om?
- Hva avgjør hvor tett reinsdyrbestanden kan være i Norge?
- Hva mener Benjaminsen ikke er tatt hensyn til når man bestemmer hvor stor reinsdyrbestandene har lov til å være i Norge?



**EKSEMPEL: BIOPROSPEKTERING**

Bioprospektering er å lete i naturen etter nyttige forbindelser (stoffer), som kan brukes for eksempel som nye legemidler (medisiner). Disse nyttige forbindelsene oppdages gjerne gjennom samtaler og observasjoner som forskere har med urfolksgrupper. Urfolk har ofte delt sin kunnskap om bruken av for eksempel ulike planter, som legemiddelinindustrien kan bearbeide videre. Dette har bidratt til å gi stor inntjening til legemiddelinindustrien, men som ofte ikke har gitt mye tilbake til urbefolkningen. Denne tematikken egner seg til å utforske maktrelasjoner mellom urfolk og storsamfunn, og syn på og definisjonsmakt over kunnskap. Hvilke problemstillinger ser du kan være nødvendige å diskutere når man gjør bioprospektering?

**Refleksjons-  
spørsmål**



- > Hva sier debatten om reinbeite om forholdet mellom kunnskap og makt?
- > Hva forteller denne debatten om kunnskap som *situert* (se side 21 i denne publikasjonen)?

**Diskuter følgende  
påstander:**

- > Det er alltid den med høyest formell kompetanse som bør lyttes mest til i offentlige diskusjoner.
- > Erfaringsbasert kunnskap er ikke kunnskap basert på forskning.

Forslag til undervisningsopplegg  
til boken:

## *Brev til kommisjonen*

**Estimert tidsbruk:** 60 minutter  
**Forfatter:** Siri Broch Johansen  
**Utgiver:** ČálliidLágáduš



### **Om *Brev til kommisjonen***

Siri Broch Johansen skriver et personlig brev til Sannhets- og forsoningskommisjonen. Ikke bare på vegne av seg selv og sin egen fortelling, men også en fortelling som angår mange samer, og på vegne av samene.

### **Fremgangsmåte**

- Jobb med brev 19 og brev 59 (se side 45-49 i denne publikasjonen). Del deltakerne inn i grupper på 3-4. Fordel de to brevene over jevnt mellom gruppene.
- Individuelt (15 minutter): Les brevet. Se på de individuelle refleksjonsspørsmålene (se vedlegget/brevet), og gjør deg notater.
- Gruppe (20 minutter): Diskuter gruppespørsmålene (se vedlegget/brevet).
- Plenum (20 minutter): Gruppene deler fra sine diskusjoner. Det er viktig at de først snakker litt om hva brevet handler om, for alle har ikke lest begge brevene. I denne delen kan det være fint å organisere gruppa/rommet som en sirkel – sette stolene i sirkel.



# Referanser

- Andresen, A., Evjen, B. & Ryyymiin, T. (2021): *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm.
- Andersen, S. (2003). Samisk tilhørighet i kyst- og fjordområder. I B. Bjerkli & P. Selle (red.), *Samer, makt og demokrati*, 246-264. Gyldendal Akademisk.
- Andreassen, B.O. & Olsen, T.A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Askeland, N. (2015). Omtalen av Alta-Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (3-4), 268-281.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich.
- Benjaminsen, T. A., Eira, I. M.G., & Sara, M. N. (red). (2016). *Samisk reindrift-Norske myter*. Fagbokforlaget
- Boler, M. (1999). *Feeling Power*. Minnesota University Press.
- de Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, education & society*, 4(1).
- Eriksen, K.G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17 (2), 57-67.
- Eriksen, K.G. (2021). «We usually don't talk that way about Europe»: *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Finbog, L.R. (2021). *It speaks to you - Making Kin of People, Duodji and Stories in Sami Museums*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Oslo.
- Fjellheim, E. (2020). Through our stories we resist. I Breidlid & R. Krøvel (red.), *Indigenous knowledges and the sustainable development agenda*, s. 207-226. Routledge.
- Fjellheim, E., Normann, S., Fadnes, I. & Lie, K.K. (2019). I Elsa Laulas fotspor gjennom Sápmi. Podcastserie. Tilgjengelig fra: <https://elsaulaulasfotspor.com/>
- Freire, P. (1999). *De undertrykkes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Ad notam.
- Gaski, L. (2008). Sami identity as a discursive formation: Essentialism and ambivalence. I H. Minde, H. Gaski, S. Jentoft & G. Midré (red.), *Indigenous Peoples: Self-Determination, Knowledge, Indigeneity* (s. 219-236). Eburon.
- Gaudry, A. & D. Lorenz (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14 (3): 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>.
- Gjerpe, K.K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. *Nordic Studies in Education*, 37 (3-4), 150-165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>.
- Gjerpe, K.K. (2021). Gruppebaserte fordømmer i lærebøker. I Lippe, M. (red.), *Fordømmer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Haraway, D. (1988). «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies* 14 (3), 575-599.

Harding, S. (2015). *Objectivity & Diversity. Another Logic of Scientific Research*. University of Chicago Press [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4621980/mod\\_resource/content/1/HARDING%2C%20Sandra.%20Objectivity%20and%20diversity.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4621980/mod_resource/content/1/HARDING%2C%20Sandra.%20Objectivity%20and%20diversity.pdf)

Jimmy, E., Andreotti, V. & Stein, S. (2019). *Towards Braiding*. Musagetes Foundation. Tilgjengelig fra: [https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/braiding\\_reader.pdf](https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/braiding_reader.pdf)

Johansen, S. B. Brev til kommisjonen. ČálliidLágádus

Kimmerer, R. (2013). Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants. Milkweed editions.

Kunnskapsdepartementet (2013). Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane*. Rapport nr. 3 frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.

Kunnskapsdepartementet (2015). Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. *Grunnskulelærarutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare*. Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdi-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kuokkanen, R. (2008). *What is Hospitality in the Academy? Epistemic Ignorance and the (Im)Possible Gift*, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 30:1, 60-82, DOI: 10.1080/10714410701821297

Labba, E. A. (2021). *Herrene sendte oss hit: om tvangsflyttingen av samene*. Pax.

Lile, H.K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Oslo.

Lile, H.K. (2019). The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic Journal of Human Rights*, 37 (2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/18918131.2019.1674007>

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)

Minde, H. (2005). Assimilation of the Sami - Implementation and Consequences. *Aboriginal Policy Research Consortium International (APRCi)*, 196.

Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Åse M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11 (2). <https://doi.org/10.5617/adno.4353>

Olsen, T. (2021). «Indigenizing education in Sápmi/ Norway: rights, interface, and the pedagogies of discomfort and hope». I Koivurova, T. et al. (red.) *Routledge Handbook of Indigenous Peoples in the Arctic*, s. 28-39, Routledge.

Partapouli, A.K.E. (2021). *Geresskálla mádiid miel. Mo geresjohtima guorahallan váikkuhivččii vektordoahpaga ipmirdeapmái*. Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet.

Said, E. (1978). *Orientalisme*. Penguin.

# Referanser

SAIH (Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpesfond) (2019). *En introduksjon til avkolonisering av akademisk*. Tilgjengelig fra: <https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering-klar-for-web.pdf> (saih.no)

Santos, B. de Sousa (2018). *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South*. Duke.

Smith, L.T. (2010). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.

TallBear, K. (2014). Standing with and speaking as faith: A feminist-indigenous approach to inquiry [Research note]. *Journal of Research Practice*, 10 (2), Article N17. Tilgjengelig fra: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/405/371>

Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities*. State University of New York Press.

UHR (Universitets- og høyskolerådet) (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning. Tilgjengelig fra: Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene - Universitets- og høyskolerådet (uhr.no)

UHR-lærerutdanning (2018a). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Tilgjengelig fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonaleretningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonaleretningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)

UHR-lærerutdanning (2017b). Nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning - allmenne fag. Tilgjengelig fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf)

UHR-lærerutdanning (2018c). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Tilgjengelig fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revdert171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revdert171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)

UHR-lærerutdanning (2018d). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Tilgjengelig fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revdert171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revdert171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)

Zachariassen, K. (2012). *Samiske nasjonale strateger*. ČálliidLágádus.

På samme måte som et frø trenger et komplekst samvirke mellom jord, vann, sol, næring, omsorg og tid for å bli til noe større og konkret, er refleksjon også noe som krever innsats, dedikasjon og tålmodighet.

Lykke til med arbeidet!



**HL-SENTERET**  
Senter for studier av Holocaust  
og livssynsminoriteter

**dembra** Demokratisk beredskap  
mot rasisme og antisemittisme