



Álgoálbmotkonferánsa - Lemeálmukkonferánsa
Aalkoealmetjekonferanse - Indigenous Research Conference
Urfolkskonferanse 2022
forskning på samiske perspektiver
i lærerutdanningene og pedagogikkfaget

Av hensyn til smittevern gjennomføres konferansen digitalt. Du finner Zoom-lenke under.

Due to measures for infection control, the conference will be digital. Please find Zoom-link below.

Zoom-lenke for åpning, plenumsforedrag og avslutning/Zoom-link for the opening, keynote addresses and closing:

<https://inn.zoom.us/j/65477940549?pwd=MGN1cDFZTGdzNm1VWXYyT3c0RUN6UT09>
 (Passord: 531691)

Tid	Åpning og plenumsforedrag – Opening and keynote address	
09. 15- 09. 30	Åpning – Opening Peer Jacob Svenkerud, rektor, Høgskolen i Innlandet/rector, Inland Norway University of Applied Sciences Hilsen fra Sametinget – Greeting from the Sámi Parliament Mikkel Eskil Mikkelsen, rådsmedlem/Council member	
09. 30- 10. 00	Approaching Indigenous research from the outside: Reflections on research ethics Jonas Yassin Iversen, HINN	
10. 00- 10. 15	<i>Pause – Break</i>	
10. 15- 12. 00	Samisk litteratur og pedagogikk i skolen https://inn.zoom.us/j/62071067043?pwd=K1ZnMURheVFGWXpOS0sxZEVGd2c2Zz09 (Passcode: 198059) Sesjonsleder: Anja Pesch	Sámi perspectives in education, pedagogy, and teacher education https://inn.zoom.us/j/69793865897?pwd=WkpkWWlWZFFra250RVYyOQ1FDc2paZz09 (Passcode: 870942) Session chair: Jonas Yassin Iversen
	Den samiske litteraturen plass i norskfaget Jonas Bakken, UiO	The view of language in Sámi language subject textbook: Sámi language subject textbook analysis



		Erika Sarivaara, University of Lapland
	Samisk litteratur i norskfaget i skole og lærerutdanning – en drøfting av formidlerblikket Ruth Seierstad Stokk, OsloMet	Climate youth activism, indigenous movements and environmental justice in education for sustainable development Jill Tove Busetth, Matthias Kowasch, Malene Karensdatter Brandshaug, Jørgen Klein, HINN
	Samiske perspektiver på mangfold, inkludering og spesialpedagogisk støtte Anne Lindblom, HINN, John-Markus Kuhmunen, Ylva Jannok Nutti, Sámi allaskuvla, & Ketil Lennert Hansen, UiT	Engaging indigenous perspectives in mainstream teacher education: Reading circle as an avenue for transformative learning Kristin Gregers Eriksen, Anne-Line Bjerknes, & Åsmund Aamaas, USN
	Flerspråklighet og overganger i utdanningssystemet Anja Pesch, HINN, & Hilde Sollid, UiT	
12.00-13.00	<i>Lunsjpause – Lunch break</i>	
13.00-14.15	Samiske perspektiver og lærerutdanning https://inn.zoom.us/j/62071067043?pwd=K1ZnMURheVFGWXpOS0sxZEVGd2c2Zz09 (Passcode: 198059) Sesjonsleder: Hege Merete Somby	Sámi and Indigenous perspectives in the English subject https://inn.zoom.us/j/69793865897?pwd=WkpkWW1WZlZra250RVY0Q1FDb2paZz09 (Passcode: 870942) Session chair: Matthias Kowasch
	Inkludering som urfolkeliggjøring? Samiske perspektiver i lærerutdanningene Hege Merete Somby, HINN, & Torjer Andreas Olsen, UiT	Territorialization of language in a Sámi student's multilingual identity construction Ingrid Rodrick Beiler, OsloMet
	Samisk pedagogikk? Muligheter for pedagogikkfaglig samisk innhold i lærerutdanning Stine H. Bang Svendsen, NTNU	How is implicit content relating to Indigenous identity and cultural affiliation presented in textbooks in English and Social Studies for grades 5-7 in Norwegian schools? Helen Margaret Murray, NTNU, & Anja Synnøve Bakken, Nord
	Samer og nasjonale minoriteter i lærerutdanningene (SáNTEd) Hege Merete Somby & Christina Niemi Mølstad, HINN	From Burning Beds to Makarrata: Midnight Oil's Changed Approach to Awareness-raising of Indigenous Cultures Knut Øystein Høvik, HINN



14. 15- 14. 30	<i>Pause – Break</i>	
	Plenumsforedrag og avslutning – Keynote address and closing	
14. 30- 15. 15	Stállostallat barnehagebarn og barnehagelærere i en samisk barnehage: Fortellende og kritiske filosofiske undersøkelser av urfolks pedagogikk i barndommen Ylva Jannok Nutti, Sámi allaskuvla	
15. 15- 15. 30	Avslutning Hege Merete Somby & Christina Niemi Mølstad	

Plenumsforedrag - Keynote addresses

Approaching Indigenous research from the outside: Reflections on research ethics

Jonas Yassin Iversen, HINN

Non-Indigenous researchers continue to take up a disproportionately large space within Indigenous research, and phenomena, such as ‘academic tourism’, where privileged researchers with a non-Indigenous background research Indigenous peoples is well-known (Anthony-Stevens, 2017; Virtanen, Keskitalo & Olsen, 2021). Nonetheless, Iversen’s postdoctoral research project, ‘Language Instruction at the Margins of Education’ (LIME), sets out to investigate Sámi instruction outside the Sámi core areas in Norway and Sweden respectively. The key objectives for the project are to analyse Sámi students’ experience of inclusion, linguistic identity development and positioning in relation to school and society. Since Iversen does not have a Sámi background himself nor is he in any other way linguistically minoritized, it is essential that he reflects on the ethical implications of his research and develops a reflexivity about his own researcher positionality (Anthony-Stevens, 2017; Tuhiwai Smith, 2021). Based on literature that argues for a decolonization and indigenization of ‘Western’ research methodologies, Iversen discusses which reflections about research ethics are required in order to define roles and responsibilities of non-Indigenous researchers in Indigenous studies in general, and in the LIME-project in particular (e.g., Leonard & Haynes, 2010; Virtanen, Keskitalo & Olsen, 2021). In conclusion, Iversen presents how he has considered Sámi interests, perspectives, and voices in the development of the LIME-project’s research design, as well as how he has proceeded to develop true collaboration that can make research with Indigenous people a reality (Leonard & Haynes, 2010). Hopefully, the presentation can motivate more non-Indigenous researchers to engage in research related to Indigenous rights in an ethically conscious and responsible way.



Stállostallat barnehagebarn og barnehagelærere i en samisk barnehage: Fortellende og kritiske filosofiske undersøkelser av urfolks pedagogikk i barndommen

Ylva Jannok Nutti, Sámi allaskuvla

I innlegget vil Jannok Nutti presentere erfaringer fra et pågående forskningsprosjektet ”Sámi mánná jurddavázzin – Sáme mánáj ussjovaljaldibme – Samiska barn som tankevandrare”, som er et samarbeidsprosjekt sammen med en samisk barnehage. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan barnehage barn filosoferer og formulerer sin verden, og hvordan det å lytte til barn kan være en avkoloniserende praksis som utfordrer koloniale antagelser innen pedagogikk, filosofi og samfunn. I innlegget vil Jannok Nutti bruke ulike scener fra barnehagen. En scene er fra en tur til et sted i skogen nær barnehagen sammen med barnehagebarna, barnehagelærerne og en invitert samisk tradisjonsbærer. Det var en fin sen vårdag, og under turen måtte vi krysse en bro for å komme til stedet der vi skulle være under dagen. Då vi alle var på broen, viste det seg at barnehagelærerne hadde forberedt en lek med store likheter fra fortellingen fra de tre bukkene Bruse. Barnas svar på dette var at de direkte kopplade leken til Stállu og den samiske fortellertradisjonen, og dette var deretter nærværende hele dagen. som Lyttende til barna, barnehagelærernes og tradisjonsbærers pedagogiske roll, og stedet betydning for dagen vil diskuteres og analyseres koplet til lærerutdanningen. Formålet er ikke å gi noen fasiter på hvordan vi skal arbeide, men Jannok Nutti ønsker å skape et utgangspunkt for videre diskusjoner hvordan lærerutdanningen kan forberede sine studenter til å jobbe med samiske temaer der barna og barnehagelærerne ses som aktive skapere av barnehagepraksisen.

Sammendrag for de norskspråklige sesjonene

Den samiske litteraturens plass i norskfaget
Jonas Bakken, UiO

Både fornorskingspolitikken mot samer og kvener og etableringen av norskfaget i skolen var elementer i den norske nasjonsbyggingsprosessen. Norskfaget ble skapt på slutten av 1800-tallet med et formål om å sosialisere elevene inn i en identitet som nordmenn, og helt fram til 1970-tallet hadde læreplanene i norsk eksplisitte mål om at elevene skulle utvikle en emosjonell tilknytning til det norske språket. I de øverste klassetrinnene har norskfaget i over hundre år formidlet en norsk litterær kanon og presentert elevene for en litteraturhistorisk fortelling som skal demonstrere at det finnes en sammenhengende norsk kulturtradisjon helt tilbake til den norrøne gullalderen (Haugan, 1991; Haarberg, 2017; Steinfeld 2001).

De siste tiårene har læreplanene understreket at også samisk litteratur skal inngå i norskfagets tekstutvalg (Aamotsbakken, 2015), men det er fortsatt et uavklart spørsmål hvordan samisk språk, litteratur og kultur kan integreres i et fag som har hatt norsk nasjonsbygging som formål. En analyse av alle norsklærerverk for videregående skole som er utgitt etter læreplanrevisjonen i 2013, viser at samisk litteratur fortsatt har en svært marginal plass i faget. Samisk litteratur utgjør knappe 2 % av tekstutvalget i lærebøkene antologier, og det fins ingen indikasjoner på at faget har utviklet en samisk litterær kanon. Hvilke samiske tekster og forfattere som inkluderes, varierer fra bok til bok, mens den tradisjonelle norske litterære kanon fremdeles står sterkt. De samiske tekstene behandles også i mindre grad som litteratur med en selvstendig estetisk verdi, men snarere som uttrykk for samisk kultur og naturreligiøs tro. Norsk og samisk litteraturhistorie er dessuten holdt klart atskilt gjennom at samisk litteratur presenteres i separate kapitler, mens den tradisjonelle fortelling om den norske litteraturhistorien fra norrøn til moderne tid er mer eller mindre intakt. Åpenbare



koplinger mellom norsk og samisk litteraturhistorie blir ikke kommentert.

En utfordring til nordiskfaget og til lærerutdanninger som skal utdanne framtidens norsklærere, blir derfor å forme et nytt norskfag der både den norske og den samiske litteraturen, så vel som andre minoriserte gruppers litteratur, har sin rettmessige plass. Inkluderingen av samisk litteratur kan ikke løses bare gjennom å sette den inn som et supplement til det tradisjonelle faginnholdet. Norskfaget trenger også en ny måte å fortelle historien om den norske litteraturen på.

Samisk litteratur i norskfaget i skole og lærerutdanning – en drøfting av formidlerblikket

Ruth Seierstad Stokke, OsloMet

Dette konferanseinnlegget vil drøfte spørsmål knyttet til norskfagets lesning og formidling av samisk litteratur i norskspråklig grunnskole og lærerutdanning. Hva innebærer det for elevs/studenters forståelse av samisk litteratur at den som fortolker og formidler som regel står utenfor tekstenes kulturelle kontekst og også mest sannsynlig har begrenset kjennskap til samisk kultur og historie?

Skolens læreplan for den norskspråklige grunnskolen fremmer i større grad enn tidligere undervisning om samiske emner. Dette gjelder også lærerutdanningens rammeplaner. Det er imidlertid viktig at dette arbeidet blir en undervisning for urfolk istedenfor om urfolk (Andreassen & Olsen 2020; Sollid & Olsen 2019). Dette utgangspunktet, samt omfattende formuleringer i læreplanmål/læringsutbyttebeskrivelser, forutsetter at lærere og lærerutdannere i Norge har/får solide kunnskaper om samisk kultur og samenes status som urfolk.

I urfolksforskning har flere pekt på behovet for å granske forskerblikket, jf. f.eks. artikler i Virtanen, Keskitalo & Olsen (2021). Dette innlegget vil undersøke om noen av de utfordringene som gjelder forskerposisjoner også kan sies å gjelde for formidlere i skole og lærerutdanning. Dette vil gjøres gjennom studium av et utvalg lesninger av samisk litteratur i norskfaglige læreverker for lærerstudenter, samt lærerveiledninger og oppgavetyper i læreverker for norskfaget i grunnskolen.

Harald Gaski (jf. f.eks. 1997) har understreket at den som skal forstå samisk litteratur, forstår den best som ser den innenfra. Dette gjelder særlig dersom man skal forstå den doble kommunikasjonen i de samiske tekstene, det som er skjult, og som først og fremst er ment for den som er familiær med tekstenes kulturelle koder. Samtidig ønsker Gaski også utenfrablikket velkommen, men vel og merke bare hvis en undrer seg, forsøker å forstå og er klar over sin egen posisjon (Gaski 1997, s. 212). Hva innebærer en slik bevissthet om eget utenfrablikk for litteraturdidaktikken? Hvordan kan en som ikke har samisk bakgrunn og som fortolker og formidler samisk litteratur i skole/lærerutdanning innta en reflektert, selvkritisk og undrende posisjon? Og hvordan kan undervisningen og arbeidsmåtene eventuelt fremme en bevissthet om posisjonering også hos elever/studenten? Hvilke begrensninger - og eventuelt også muligheter - ligger i en formidling som er klar over sitt utenfra-perspektiv?

Et formål med lesning av samisk litteratur i nåtidens norskspråklige skole og lærerutdanning må være å unngå å videreføre et kolonialistisk blikk på den samiske litteraturen. I innlegget undersøkes derfor ulike lese- og arbeidsmåter i norskfaget for å se nærmere på hvilke formidlersposisjoner en kan se konturene av. Innlegget vil munne ut i en drøfting av hvordan en bevissthet om formidlerens blikk eventuelt kan være med å fremme en undrende og utforskende holdning til samisk litteratur.



Samiske perspektiver på mangfold, inkludering og spesialpedagogisk støtte

Anne Lindblom, HINN, John-Markus Kuhmunen, Sámi allaskuvla, Ylva Jannok Nutti, Sámi allaskuvla, & Ketil Lennert Hansen, UiT

Det er behov for kunnskap om muligheter og utfordringer i den spesialpedagogiske støtten som i dag tilbys samiske barn og unge i barnehage og skole. Dette kan være utdanning gitt i Sàpmi - landområdet i de nordlige delene av Norge, Sverige og Finland og Kolahalvøya i Russland, men på grunn av koloniseringen av samiske landområder kan samiske barn og unge også være i utdanningssammenheng utenfor Sàpmi. I Norge er det vanskelig å finne ansatte som både er bærere av tradisjonell samisk kunnskap og i tillegg er kompetente innen spesialundervisning. Vi presenterer dette intervjustudie som blir gjort i en nordsamisk kontekst, hvor hensikt er å undersøke samiske perspektiver på vitenskapelig grunnlag. Basert på dette pilotprosjektet kan forskningen deretter gjøres i andre samiske sammenhenger og samspråklige kontekster i Norge, med det endelige målet at alle samiske barn og unge skal få en rettferdig og inkluderende spesialundervisning som er kulturelt spesifikk og sensitiv. Som teoretisk grunnlag anvender vi ny teori om urfolks og indigenistiske perspektiver på spesialpedagogikk (Lindblom og Jannok Nutti, akseptert for publikasjon). Dette prosjekt vil undersøke hva det samiske samfunnet har behov for. Samspråklige kontekster blir mer fokusert etter denne studien, med formål om at alle samiske barn og unge med behov for støtte skal få en likeverdig opplæring. Videre vil prosjektet lede til å styrke kompetansen innenfor samiske språk og kultur, og spesialpedagogisk spisskompetanse. Prosjektet kommer til å være til interesse for andre forskere utenfor Norge, samt andre urfolk og minoriteter. Resultater fra dette prosjektet kommer anvendes i undervisning, kursmateriale, vitenskapelige publikasjoner og konferanse presentasjoner.

Flerspråklighet og overganger i utdanningssystemet

Anja Pesch, HINN, & Hilde Sollid, UiT

Prosessen med å bli og forbli flerspråklig er forskjellig for ulike grupper i det norske samfunnet, og vi kan i grove trekk skille mellom ulike prosesser for de historiske minoritetene, de transnasjonale minoritetene og majoritetsbefolkninga. For alle gruppene spiller språkutdanning i det formelle utdanningssystemet en viktig rolle. I prosjektet Flerspråklighet og overganger i utdanningssystemet er målsettinga å utvikle kunnskap om situasjonene for de to første gruppene med vekt på hva som skjer i overganger i og mellom de ulike delene av utdanningssystemet.

For mange historiske minoriteter er det å lære og bruke de tradisjonelle språkene en del av en personlig og politisk prosess for å styrke sin identitet og tilhørighet til den historiske minoriteten. For transnasjonale migranter betyr det å bli og forbli flerspråklig blant anna å inkludere et nytt nasjonalt majoritetsspråk i deres flerspråklige repertoar. På denne måten kan de bli integrert i det nye samfunnet. Samtidig er de språklige rettighetene og mulighetene til å bli og forbli flerspråklig radikalt forskjellig. For de historiske minoritetene er det arvespråket som skal styrkes, mens for de transnasjonale minoritetene er opprinnelige språk i liten grad prioritert. Det de har til felles, er at statistikk fra utdanningsfeltet viser at mange velger bort de mulighetene for å utvikle sitt arvespråk som utdanningssystemet tross alt gir. Ut over dette er det også organisatoriske utfordringer, blant anna mangel på samisklærere (Riksrevisjonen, 2019-2020), og mangel på lærere med formell kompetanse på undervisning for elever med transnasjonal bakgrunn (Rambøll, 2016).

I prosjektet ser vi forbi statistikker om språkvalg og organisatoriske utfordringer og fokuserer på hvordan barn/elever/studenter og deres familier navigerer i de komplekse situasjonene når de foretar sine



språkvalg ved overganger i utdanningssystemet. I forskning på overganger vises det til både utfordringer og muligheter for det enkelte individet (Pujolar & Puigdevall, 2015). Overganger i utdanningssystemet kan framstå som lineære gjennom styringsdokumenter. I prosjektet supplerer vi denne lineære forståelsen med en mer sammensatt forståelse av tid og sted (Deleuze & Guattari 1987; Pascual-de-Sans, 2004). Prosjektet utforsker hvordan betydning av hendelser i fortid og framtidsambisjoner kan virke inn på individens språkvalg og belyse språkvalg i overganger som et møtepunkt mellom individuelt aktørskap og styringsdokumenter.

I foredraget skal fokusere på møter mellom historiske minoriteter og nyere transnasjonalt mangfold i utdanningssystemet. Vi skal ta utgangspunkt i tidligere studier (Pesch, Dardanou & Sollid, 2021; Sollid, 2019) og løfte fram de ulike diskursene som kommer fram her.

Inclusion as Indigenization? Sámi Perspectives in Teacher Education

Hege Merete Somby, HINN, & Torjer Andreas Olsen, UiT

The Norwegian educational system is in the process of recognition and incorporation of the rights of the Sámi as an Indigenous people. For the teacher education programs, this means answering to new and challenging demands. In the field of inclusive education, an international aim has been to give all children and youth equal offers of education (see for instance UN Sustainable Development Goals, 2021, and the Salamanca Statement, 1994). However, in the literature, inclusive education still denotes the place of education (inclusion as placement) as the most common definition of inclusive education (Nilholm, 2020). Other trajectories found in literature understand inclusive education as participation in education, particular populations considered most vulnerable or inclusive education as reaching out to the heterogeneity of learners and cooperation across different diversities (Kiuppis & Hausstätter, 2014). The indigenous community in Norway has to a large extent been victims of an assimilation process where placement in ordinary education has been the primary strategy. Now that the Norwegian education system to a larger extent has incorporated rights and recognized the Sámi as an Indigenous people, which strategy can we observe in the teacher education programs? Can a strategy of inclusion be sufficient? Or is there a need for more radical strategies towards Indigenization?



Samisk pedagogikk? Muligheter for pedagogikkfaglig samisk innhold i lærerutdanning

Stine

H.

Bang

Svendsen,

NTNU

Hva er samisk pedagogikk, og hva kan samisk pedagogisk tenking bidra med i styrking av pedagogikkfagene i norsk lærerutdanning? Dette bidraget søker svar på disse spørsmålene med i spennet mellom samisk pedagogisk tenking og dominerende pedagogisk tenking i norsk lærerutdanning. For å skissere noen hovedtrekk ved samisk pedagogikk trekker jeg blant annet på arbeidene til Per Fokstad, Karin Stenberg, Asta Balto og Pigga Keskitalo. I disse bidragene kommer samiske perspektiver på grunnspørsmål i pedagogisk tenking knyttet til kjærlighet, språk, tid, sted og todelingen mellom åndsliv og natur tydelig fram. Videre vil jeg illustrere hvordan samisk pedagogisk tenking bidrar til å belyse underforståtte kulturelle antagelser dominerende pedagogisk tenking, slik det undervises i pedagogikk i lærerutdanning. Den empiriske forankringen for hva som bedømmes som dominerende pedagogisk tenking ligger i læreverk som brukes i grunnutdanningene, med spesiell vekt på tematiseringen av pedagogisk teori.

Den teoretiske diskusjonen jeg skisserer over viser et stort potensial for å styrke pedagogikkfaget generelt, og i undervisning om flerkulturell og monokulturell pedagogikk spesielt, ved å introdusere samisk pedagogisk tenking. Det er nærliggende å sammenligne dette potensialet med det faginnholdet som er knyttet til begrepet «samisk» i emnebeskrivelser i ped/ped-faget, i dag for så å komme med noen forslag til hva det kunne vært basert på det teoretiske arbeidet jeg skisserer over. Å inkludere denne dimensjonen i konferanseinnlegget vil imidlertid kreve at det teoretiske arbeidet blir noe summarisk behandlet.

Siden dere skal melde tilbake på dette sammendraget ber jeg dere om tilbakemelding om hvorvidt jeg skal inkludere denne empiriske diskusjonen av emnebeskrivelser, eller konsentrere meg om å besvare hovedspørsmålet og evt. peke i retning av det emnerevideringsarbeidet som kreves for å realisere noe av det faglige potensialet jeg finner. Det kan jo hende dere har andre bidrag i samme retning som gjør vurderingen enkel.

Jeg håper dette er av interesse for dere på tross av at det jeg skisserer her ikke fungerer som et eksempelarbeid (som jeg vil tro at hensikten med å be om 400 ord var). Hvis dere lurer på hva slags arbeid dere kan forvente kan dere se på hvordan jeg har belyst lignende spørsmål innenfor feministisk teori i artikkelen "Saami women at the threshold of disappearance: Elsa Laula and Karin Stenberg's contributions to Nordic feminism".



Sámi and National Minorities in Teacher Education (SáNTEd)

Hege Merete Somby & Christina Niemi Mølstad, HINN

In this project, we will investigate how Sámi and national minority perspectives are integrated into the modelling of national teacher education policy and practice and identify the practice of this integration in Norway. Even though specifically Sámi matters are gaining more attention in Norwegian education, striking the correct balance between recognition of group-based features and rights and integration is challenging (Olsen & Andreassen, 2018). Based on a systematic review of the relevant research, Madden (2015) identifies four categories of how Indigenous perspectives are integrated into teacher education: learning from Indigenous traditional models of teaching, pedagogy for decolonizing, Indigenous and anti-racist education, and Indigenous and place-based. For the purpose of the proposed project, 129 academic articles were collected in a systematic search of several databases, pertinent digital journals, and articles in relevant books. Summing up our systematic review, it becomes evident that Canada is leading the way in this field, covering all the different categories of research within both education and teacher education. Both Alaska and Canada have developed research on Indigenous languages, culture, and society within teacher education, whereas other countries have developed research that may be relevant for teacher education but is not necessarily about teacher education. Research concerning what knowledge teacher education presents – and how it presents that knowledge – about Sámi culture and other national minorities is scarce, even though scholars have argued for the need for cultural sensitivity (Keskitalo & Olsen, 2019) and intercultural competence (Østberg, 2017; Zorman and Zudic Antonic, 2019), concepts that often are used together with minority perspectives and the importance of recognizing identity. Even the existing studies on teacher education's integration of such perspectives do not go far enough to provide sufficient knowledge of the field. There are more ethnographic studies, interviews at a local level, and exploratory local studies that cross borders, as in Canada, compared to research done in Norway, where the national level has been more intensively investigated. There is thus a need for studies that investigate the local institutional level in Norway. Based on the review presented above, our primary objective for this study is as follows: To investigate and synthesize the dominant educational discourses of Sámi people and national minorities historically and in contemporary modelling of teacher education from policy inscriptions and integrated into practice at the national and local levels.

Abstracts for the sessions in English

Climate youth activism, indigenous movements and environmental justice in education for sustainable development (ESD)

Matthias Kowasch, University College of Teacher Education Styria; HINN, Jill Tove Buseth, HINN, Malene Karensdatter Brandshaug, HINN, Jørgen Klein, NTNU; HINN

In the new curricula (LK20), education for sustainable development is emphasized as a cross-cutting interdisciplinary theme integrated in all teaching and learning processes. Furthermore, the inclusion of minority and Sami perspectives is highlighted. In this paper, we aim to explore how climate policies and sustainability measures can relate to indigenous knowledge and Sami perspectives. We argue that these fields can constitute a framework for education for sustainable development that builds on local contexts,



indigenous perspectives, and contemporary climate activism and policies.

Climate and environmental justice are key requests of youth movements such as Fridays for Future (FFF). FFF representatives emphasize the responsibility principle of environmental justice. Activists demand political and economic leaders to assume responsibility and to take measures to limit global warming to 1.5° as committed to the 2015 Paris Agreement. Indigenous and local people have long valued, used, and shaped “high-value” biodiverse landscapes (Fletcher et al., 2021). Sami rights activist Maxada Mäarak states that “indigenous peoples are always the first to know about climate change and to notice it, because we are so close to the nature” (EJF, 2021). Indigenous people, such as the Sami, have always found ways to adapt to environmental changes. They are furthermore often leaders of environmental movements that advocate for moral relationships of responsibility, spirituality, and justice (Whyte, 2018). When societies try to upend the moral relationships that constitute another society’s resilience, injustice occurs (ibid, 2018). This has been evident in several recent events in Norway, including the 2021 case where Sami reindeer herders in Fosen protested against the establishment of a mega wind power project, and won in the supreme court. Both indigenous rights and indigenous knowledge were emphasized in the case proceedings.

Kopnina (2020) and others request the integration of indigenous worldviews and aspects of justice into formal environmental and sustainability education (ESE). In this paper, we seek to link environmental justice and aspects of responsibility claimed by FFF and indigenous environmental movements. Moreover, we will discuss ideas on how to integrate the debate into formal education.

The discussion will be based on a theoretical approach including radical environmental justice (Benjaminsen & Svarstad, 2020) and the principle of responsibility, as well as the emerging field of political ecology of education (Meek & Lloro-Bidart, 2017). We illustrate the discussion with examples from Africa, Europe, South America and the South Pacific. The paper is based on a project proposal currently under work.

Engaging indigenous perspectives in mainstream teacher education: Reading circle as an avenue for transformative learning

Kristin Gregers Eriksen, Anne-Line Bjerknes, & Åsmund Aamaas, USN

This presentation starts from a transformative learning project with the aim of locating reciprocal and respectful avenues towards engaging indigenous perspectives in mainstream teacher education. The Norwegian educational system is legally obliged to emphasize Sami perspectives at all levels of education. However, research has shed light on how the practical operation of these ambitions are often difficult to implement (Olsen, Sollid & Johansen, 2017); may be restricted to a mere symbolic commitment (Gjerpe, 2017); or even serve the reproduction of epistemic violence (Eriksen, 2018; 2021).

In 2020, seven teacher educators at the University of South-Eastern Norway (USN), became part of Dembra. Dembra is a governmentally financed programme for professional development amongst teacher educators, teachers, school leaders and other school staff emphasizing diversity, critical thinking and anti-racism. Based on the challenges described above, we chose to emphasize our engagement in the Dembra program around exploring and furthering the integration of Sami perspectives and knowledges in our mainstream teacher education, as a gesture towards decolonization. In addition to structurally oriented efforts concerning curriculum and syllabus, we centered our collective learning around a book circle engaging indigenous literature. Starting from indigenous counter-stories as forms of resistance is an important strategy in enabling indigenous peoples to become protagonists in research and education, furthering decolonization (Fjellheim, 2020).



The reading circle engaged texts by indigenous authors emphasizing land struggles, indigenous philosophies and coloniality. Starting from the insight that simply learning or gathering knowledge about coloniality and power relations does not automatically lead to disruption of epistemic violence (Stein et al., 2020), we sought to engage relational and affective modes of learning and reflexivity. A major insight from this process is how engaging with peoples' stories enables bearing witness to, rather than simply spectating, the "other". The concept of witnessing emphasizes locating our historical responsibilities, and transcending separation (Boler, 1999). Engaging with stories through the reading circle offered a space where controversial, contested and emotionally challenging avenues were chosen rather than avoided. As a college of academics with different scientific backgrounds and lifestories working together in teacher education, the collaborative method for transformative learning also worked to draw us closer together in friendship as well as scholarship. Notably by offering a sense of "disarmament" both towards the challenged provided by encountering our own complicities in structural harm, and towards an academic culture focused of individuality and performativity (Blalock & Akehi, 2018).

Territorialization of language in a Sámi student's multilingual identity construction

Ingrid Rodrick Beiler, OsloMet

The notion of territory has been taken up in language studies with a decolonial orientation in at least two ways. On the one hand, scholars of global English have argued for delinking English from territory in order to challenge native speaker ownership of a language that was imposed through colonization in much of the world (e.g., Canagarajah, 2013). Such studies emphasize local incorporation and appropriation of English, evident also in Sápmi (Lindgren et al., 2016). On the other hand, territory plays a key role in movements for indigenous rights, and connections between land and indigenous language learning have recently been emphasized (Engman & Hermes, 2021; Ferguson & Weaselboy, 2020). The current study considers how one Sámi student in Norway conceptualized of issues of territory and belonging in negotiating her multilingual identity. Comparative reference is made to non-indigenous multilingual students in the class. The study was conducted in the context of English writing instruction at an upper secondary school in Eastern Norway, involving four months of focused ethnographic fieldwork by a non-indigenous researcher (Dobrin & Schwartz, 2016). Data include field notes, recordings of classroom interactions with the teacher and peers, student texts, a language portrait (Busch, 2012), and student interviews. Findings topicalize the territorialization of Northern Sámi, Scandinavian national languages, and English, as well as connections made among indigenous peoples in the students' English writing. The student tied Northern Sámi to "the North" (nordpá) and vocalized challenges in sustaining personal and community use of Northern Sámi while located in south of Norway. Swedish proficiency was similarly dependent on locality and extended family contact. In contrast, English was positioned as less territorially bound, partly identified with territories abroad (e.g., the United States) but not dependent on travel for personal development and use. Similar oppositions are seen in the narratives of non-indigenous multilingual classmates who described their relationship to minoritized languages and English. I will discuss implications for integrating Sámi and other indigenous perspectives in English teaching and for promoting educational language ecologies outside of Sápmi that support Sámi language sustainability. Despite the small number of participants, the study may complement the relatively few studies on Sámi students' multilingual identity construction in relation to English (e.g., Outakoski, 2015) through an in-depth personal narrative from outside of the core area of Sápmi.



How is implicit content relating to Indigenous identity and cultural affiliation presented in textbooks in English and Social Studies for grades 5-7 in Norwegian schools?

Helen Margaret Murray, NTNU, & Anja Synnøve Bakken, Nord

The LK20 curriculum states that “in certain curriculum goals Sámi content is named explicitly, and in other curriculum goals the Sámi content is implicit, and schools can assess when and in which ways teaching shall take place” (UDIR, 2019). This textual study focuses on implicit content in curriculum goals and how both Sámi and other indigenous content is included in textbooks in texts and tasks aimed at covering these goals. Previous studies into representations of indigenous cultures, including Sámi cultures, have considered how content is presented in the curriculum (Andreassen & Olsen, 2018; Eriksen, 2018a; Gjerpe, 2018; Olsen, 2021) and in textbooks (Brown & Habegger-Conti, 2017; Eriksen, 2018b; Lund, 2016; Murray, 2021; Olsen, 2017). These studies show that textbooks marginalise indigenous cultures and peoples through stereotypical and essentialist portrayals and view these cultures largely from majority culture perspectives.

This study builds upon this earlier research by comparing curriculum goals relating to identity and cultural affiliation in English and in Social Studies. These points are considered in light of the core curriculum’s aims of including content on “diversity and variation” and formation of identity (UDIR, 2017). In this textual study, the representations of indigenous identities and cultural affiliations are analysed in textbooks made for the LK20 curriculum in English and in Social Studies for grades 5-7.

Our study combines central perspectives from critical discourse analysis (Fairclough, 1992, 2003; Gee, 2014) and multimodal theory (Kress & van Leeuwen, 2006) in the investigation of the selected textbooks. Our aim is to explore how indigenous identities and cultural affiliations are constructed and conveyed and how indigenous cultures are textually positioned in the textbooks. Through an analysis of the textbooks’ employment of various semiotic resources we intend to explore to what extent they show development in the representation of indigenous content.

Preliminary findings suggest that the textbooks differ in terms of the extent to which they allow for greater diversity and variation in indigenous content. Social Studies textbooks include more modern aspects of indigenous content with relevance to young readers than the English textbooks, and greater diversity in the representations of Sámi identity. The English textbooks in our selection continue to present historical indigenous identities and cultural affiliations rather than present day. They are usually written from the dominant cultures’ perspectives. However, we also see the inclusion of elements considering indigenous identities in these books, especially when tied to wider topics, such as climate change.



From Burning Beds to Makarrata: Midnight Oil's Changed Approach to Awareness-raising of Indigenous Cultures

Knut Øystein Høvik, HINN

Focusing on their recent album *The Makarrata Project* (2020), this paper discusses the Australian rock band Midnight Oil's changed approach to awareness-raising of indigenous cultures.

Midnight Oil has for many years been among the most politically minded and socially active acts in the music industry and are firmly established as part of the Australian social and political landscape (Roberts, 2001). Their musical subject matter spans a wide range of topics such as nuclear disarmament, pacifism, the excesses of capitalism, workers' rights, climate change, equality in health and education, indigenous rights, the Americanisation of Australian society, the conditions of refugees and imperialism (Bonastre, 2011). With their career-defining album *Diesel and Dust* (1987), the band brought global attention to environmental challenges in general and the plight of Indigenous Australians in particular. Considered by many as something of a national treasure and an important contributor in redefining Australian nationhood in the modern age, the band has also been criticised for cultural appropriation and for drowning out the voices of those for whom they attempted to speak (Vellutini, 2003). With their white, educated, middle-class backgrounds in the suburbs of Sydney, the band has always been something of an anomaly as spokespeople for Aboriginal causes.

Traditionally a tight-working unit with a reputation for being almost notoriously poor collaborators (Sennett, 2020), the band's music has been mostly about First Australians, and not so much with. After a 20-year hiatus from studio recording, 2020 finally saw the band return with the release of *The Makarrata Project*, a mini album inspired by the Uluru Statement from the Heart by the First Nations National Constitutional Convention (2017) and featuring collaborations with indigenous artists and First Nations people from different walks of life.

Through a case study of the band's music and activism, this project investigates the role of non-indigenous in raising awareness of indigenous cultures for a - primarily - non-indigenous audience. I will look at this from three angles: 1) (re)presentation – how indigenous peoples and cultures are represented in text, music and art; 2) reception – perceptions of the band, their music and activism in Australian society, among First Nations peoples and within the music industry; 3) educational potential – what are the possible benefits and limitations of using works by non-indigenous artists to promote indigenous awareness and cultural sensitivity?