



Fakultet for humaniora, samfunnsfag og lærerutdanning

«Derfor har vi lite felles å bygge på når samer og norsktalende nordmenn skal forsøke å forstå hverandres språk»

En kritisk nærlesing av læreverkt i norskfaget på ungdomsskoletrinnet

—

Elin Furu Markusson

NOR-3982 Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13

Institutt for språk og kultur

Juni 2020



Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder Åse Mette Johansen for god støtte, hjelp og veiledning i skrivinga av denne oppgaven. Takk for både gode, faglige diskusjoner og hyggelige samtaler om alt annet enn masteroppgaven. Jeg vil også takke mine medstudenter for «matnyttige» samtaler og kaffeslabberas, både på lesesal og senere digitalt. Til slutt vil jeg takke familie, venner og min kjæreste Krister for all støtte, tålmodighet og godhet.

Alta, 1. juni 2020

Elin Furu Markusson

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan samiske språk og språkforhold framstilles i lærebøker i norskfaget på ungdomsskoletrinnet. Det empiriske materialet består av fem basisbøker i norskfaget på ungdomsskoletrinnet utgitt av Gyldendal i perioden 1997–2014, og den metodiske og teoretiske tilnærminga er en kritisk diskursanalyse. Jeg har brukt det Foucault (1970) har pekt ut som tre interne prosesser som styrer diskursen, kombinert med Irvine og Gals (2000) språkideologiske rammeverk. Jeg har gjort en nærlesing og analyse av tekst som behandler det samiske i læreverkene, og brukt begreper fra de teoretiske perspektivene for å tolke funnene mine. Analysen viser at det er enkelte momenter som har utviklet seg fra 1997 og fram til i dag: Urfolksperspektivet er blitt mer tydelig og framstillinga av samisk språk er mer moderne og dagsaktuell. På den andre siden er sosiolingvistisk mangfold i det samiske språkområdet i liten grad behandlet. Samtidig kan det se ut som at behandlinga av det samiske ikke vies nok oppmerksomhet i form av kvalitetssikring, slik at en del av den informasjonen som blir formidlet er feil, mangelfull eller unyansert. Disse funnene viser behovet for en mer nyansert og virkelighetsnær framstilling av samiske språk og språkforhold (og det samiske generelt) i lærebøker knyttet til Kunnskapsløftet 2020 (også kjent som Fagfornyelsen), samtidig som det blir tydelig at lærere i skolen må ha kompetanse til å nyansere og supplere innholdet i de lærebøkene som allerede er i bruk. Alt i alt er det behov for et kvalitets- og kompetanseløft innenfor opplæring om samisk innhold.

Emneord: samisk språk, kritisk diskursanalyse, språkideologi, lærebokanalyse, læreverk, norskfaget, samisk innhold, urfolk

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Fra assimileringpolitikk til vern og plikt.....	2
1.2	Opplæringsloven.....	3
1.3	En kort historisk gjennomgang av samisk innhold i læreplanen	4
1.4	Kunnskaps- og holdningsstatus i utdanningssystemet og blant majoritetsbefolkninga 6	
1.5	Forskning på framstillinga av samiske temaer i norske lærebøker.....	8
2	Teori og metode	11
2.1	Tekst i kontekst.....	11
2.2	Kritisk diskursanalyse.....	13
2.3	Et språkideologisk rammeverk	14
2.4	Valg av data og framgangsmåte.....	16
3	Analyse og drøfting.....	19
3.1	En oversikt over samisk innhold i lærebøkene	19
3.1.1	<i>Språk og sjanger</i> -serien (1997–1999).....	19
3.1.2	<i>Kontekst</i> (2006).....	22
3.1.3	<i>Nye Kontekst</i> (2014).....	25
3.1.4	Oppsummering av samisk innhold i læreverkene.....	28
3.2	Fornorskingsprosessen: ansvarsfraskrivelse og utvisking	29
3.3	Samisk kultur og språk fra et majoritetsperspektiv.....	34
3.4	Hva er samisk språk?	39
3.5	«Samer snakker samisk».....	44
3.5.1	Språk og identitet	45
3.5.2	Språk og kultur.....	48
3.6	Oppsummering: et skifte i diskurs?	51

4	Avslutningskommentar og veien videre	55
5	Referanseliste	57
6	Vedlegg	63
6.1	Tabell 1: Reform 97	63
6.2	Tabell 2: Kunnskapsløftet 2006	66
6.3	Tabell 3: Kunnskapsløftet (revidert 2013)	69
6.4	Tabell 4: Kunnskapsløftet (Fagfornyelsen) 2020	70

1 Innledning

I den norske skolen er læreboka et av de mest brukte verktøyene til planlegging av undervisning (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010). Lærebokforfattere er i stor grad med på å påvirke hvordan både eksplisitte og implisitte kompetansemål kommer til uttrykk og blir konkretisert i undervisninga gjennom læreboktekstene. På grunn av dette er læreboka ofte et uttrykk for hva undervisninga egentlig handler om. Forskning viser at læreboka som pedagogisk tekst framstår som særlig autoritativ: Den blir posisjonert som både objektiv, heldekkende, balansert og verdinøytral (Hårstad, 2019, s. 25). Læreboka oppfattes rett og slett som en troverdig kilde.

Dette masterprosjektet har som mål å utforske problemstillinga: Hvordan blir samiske språk og språkforhold framstilt over tid i lærebøker i norskfaget på ungdomsskoletrinnet? For å besvare spørsmålet analyserer jeg lærebøker fra 1997 og fram til 2014 utgitt av Gyldendal. Jeg skal nærmere bestemt ved hjelp av kritisk diskursanalyse og språkideologiske perspektiver gjøre en analyse av lærebokdiskursen om det samiske, med fokus på framstillinga av samiske språk og språkforhold. Prosjektet er aktualisert av den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 som for første gang i norsk læreplanhistorie har skrevet inn urfolksperspektivet i den overordnede delen av læreplanverket (Olsen, 2019, s. 137). Norskfaget har etter tradisjonen vært et av fagene som har hatt et særlig ansvar for opplæringa om samisk språk og kultur. Samtidig viser tidligere forskning at flere læreverk som brukes i den norske skolen både i norsk og i andre fag er med på å (re)produsere tradisjonelle og stereotypiske framstillinger av samer og kulturen deres (Brown & Habegger-Conti, 2017; Mortensen-Buan, 2016; Kolpus, 2015; Winther, 2017).

Denne masteroppgaven er knyttet opp mot NFR-prosjektet ICE (Indigenous Citizenship and Education, på norsk Urfolk, medborgerskap og utdanning, 2018–2021) som er et samarbeid mellom forskere i Norge, New Zealand, Sverige og Australia. ICE undersøker blant annet begrepene «citizenship» (medborgerskap) og «indigenous people» (urfolk) i utdanningskontekster, og forsøker å kartlegge opplæring i medborgerskap og om urfolk og hvordan utdanning er med på å skape og fremme medborgerskap (ICE, udatert).

I resten av dette kapitlet setter jeg opp bakteppet for oppgaven og de analysene jeg skal gjøre. Først gjør jeg rede for den historiske bakgrunnen og forholdet mellom det samiske folket, skolen og staten. Så tar jeg for meg opplæringsloven som er med på å lovfeste den samiske tematikken i den norske skolen. Deretter gjør jeg en kort historisk gjennomgang av samisk

innhold i læreplanen, før jeg gir et kort oversyn over det vi vet om utdanningssystemet og majoritetsbefolkningas kunnskaper om og holdninger til det samiske. Til slutt gjør jeg rede for tidligere forskning på framstillinger av samisk innhold i lærebøker, og plasserer mitt eget prosjekt i forhold til disse arbeidene.

1.1 Fra assimileringpolitikk til vern og plikt

Den samiske befolkninga og kulturen deres har ikke alltid hatt den samme rettssikkerheten de har i Norge i dag. Fra rundt 1850 og hundre år framover var den offisielle norske politikken at samer og kvener skulle bli assimilert inn i det norske samfunnet. Skoleverket var en sentral samfunnsarena brukt til å gjennomføre denne politikken. I 1898 ble *Fornorskingsinstruksjonen av 1898* (også kjent som Wexelsen-plakaten) innført av Kirke- og utdanningsdepartementet (Minde, 2005, s. 13). I den het det at samisk og kvensk skulle bli brukt i undervisning og på skolen kun når det var høyst nødvendig, og at skolen skulle undervise i og på norsk. Samisk og kvensk skulle til nød være et hjelpespråk i opplæringa i og på norsk. Kort etter ble flere tiltak gjort: Blant annet ble samiske og kvenske elever plassert på internatskoler og isolert fra sine opphavsmiljø, og samiske og kvenske lærere fikk ikke jobb i skolen (Minde, 2005, s. 14). Norske lærere måtte rapportere om norskferdighetene til de samiske og kvenske elevene og fikk lønnspålegg etter hvor mange elever de «fornorsket» (Minde, 2005, s. 12).

Til tross for den norske statens harde tiltak, kjempet deler av den samiske befolkninga for å endre forholdene, særlig innen utdanningspolitikken (NOU 2016: 18, s. 59). 28. desember 1903 ble den første lokale samiske foreninga dannet av brødrene Larsen gjennom avisa *Sagai Muittalægje*. Avisa hadde stor innflytelse og betydning for det videre samepolitiske arbeidet. Isak Mikal Saba (1875–1921) var en samisk sosialdemokrat som i 1906 ble valgt inn på Stortinget for Arbeiderpartiet. Hans samarbeid med Larsen og *Sagai Muittalægje* sies å være en av årsakene til hans politiske suksess (Zachariassen, 2011, s. 81). Saba kjempet blant annet for å få vekk kravet om å beherske norsk for å få kjøpe jord, og engasjerte seg også i fornorskinga som foregikk i skolen (NOU 2016: 18, s. 60).

I 1968 ble de første planene om å bygge ut Alta-Kautokeino-vassdraget lagt fram, noe som møtte stor motstand blant både lokale og samiske interessegrupper og miljøvernsaktivister. Utbygginga ville medføre svært negative konsekvenser for samisk reindrift, og det ble også foreslått å demme ned den samiskspråklige bygda Máze. Etter store protester ble Máze fjernet fra utbyggingsplanene og varig vernet i 1973. Konflikten varte fram til 1982 da Høyesterett erklærte utbygginga av vassdraget lovlig. Til tross for at det rådgivende organet Norsk Sameråd

eksisterte under denne politiske striden, tydeliggjorde konflikten at det var nødvendig med et nytt lovverk og et politisk representasjonsorgan for samene. Slik ble det første samerettsutvalget nedsatt i 1980. I 1984 la de fram sin første innstilling som blant annet resulterte i et utkast til «en grunnlovsbestemmelse om det samiske folkegruppes rettsstilling og om representative organer for samene» (NOU 1984:18, s. 13). I 1987, det samme året som Altdemninga åpnet, ble den nye Sameloven vedtatt. To år senere åpnet Sametinget og i 1990 ratifiserte Norge ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. Gjennom denne konvensjonen forpliktet staten Norge seg til å legge til rette for at samene får bevare og videreutvikle samisk språk og kultur.

I dag er samiske rettigheter nedfelt i både nasjonale og internasjonale konvensjoner og lover. Grunnlovsparagraf 108, også kalt sameparagrafen, sier at de statlige styremaktene skal legge til rette for at den samiske befolkninga skal kunne bevare og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv (Grunnlova, 1814, §108, vedtatt i 1988). Sameloven har som formål å legge forholdene til rette for dette (Samelova, 1987, §1-1). Videre er samisk og norsk likeverdige språk og de skal være likestilte språk i det som er definert som forvaltningsområdet for samisk språk (Samelova, 1987, §1-5). I disse områdene er kommunale og statlige organ forpliktet til å legge til rette for samisk språk. Det vil si at en i forvaltningsområdet blant annet har rett på lover, forskrifter, skjema og kunngjøringer på samisk. Personer i forvaltningsområdet har i tillegg rett til å bruke (og som regel bli svart på) samisk i det lokale og regionale rettsvesenet, kirkelige tjenester og i helsevesenet (Samelova, 1987, §3-2; §3-3; §3-4; §3-5; §3-6). Det er også en rekke rettigheter knyttet til samisk språk i skolen som kommer til uttrykk gjennom opplæringsloven.

1.2 Opplæringsloven

Opplæringsloven omhandler rettigheter og plikter knyttet til opplæring og skolegang i Norge. Formålsparagrafen i opplæringsloven sier følgende: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal i samarbeid med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring», og «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (§1-1, Formålet med opplæringa). Dette er kanskje det punktet som i størst grad forankrer opplæring i samisk kultur og språk i skolen, i tillegg til andre relevante stikkord og formuleringer som for eksempel *kulturelt mangfold*, *demokrati*, *likestilling* og *arbeid mot diskriminering* (§1-1, Formålet med opplæringa). Opplæringsloven er utgangspunktet for den norske læreplanen. Den

generelle delen (også kalt overordnet del) skal fungere som et overordnet styringsdokument som skal gjennomsyre all undervisning i alle fag. Kapittel seks i opplæringsloven tar for seg samisk opplæring, der samisk språk er definert som enten nord-, sør- eller lulesamisk. I samiske distrikt har alle barn i grunnskolealder rett til opplæring i og på samisk, og alle samiske barn i grunnskolealder utenfor samiske distrikt har rett til opplæring i samisk (Opplæringslova, 1998, §6-2). Hvis minst ti elever i grunnskolen ønsker opplæring i og på samisk utenfor forvaltningsområdet har de krav på dette (Opplæringslova, 1998, §6-2). Alle samer i videregående skole har rett til opplæring i samisk (Opplæringslova, 1998, §6-3).

1.3 En kort historisk gjennomgang av samisk innhold i læreplanen

Den første offisielle norske læreplanen ble fastsatt i 1974, og for grunnskoletrinnene har nye versjoner kommet ut i 1987, 1993, 1997 og 2006. 2006-planen har vært revidert fire ganger, den største og siste revisjonen var i 2013. Siden 2017 har en ny læreplan vært arbeidet fram og denne trer i kraft for de aller fleste trinn fra høsten 2020. Læreplanen består av overordnet del (tidligere kalt generell del), fag- og timefordeling og læreplanene i de ulike fagene. Den overordnede delen har status som forskrift, og beskriver og utdyper det grunnsynet og verdigrunnlaget som skal prege all pedagogisk praksis, det vil si både i skolen og i lærebedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I læreplanen fra 1974 var behandlingen av det samiske hovedsakelig fokusert på utfordringa for samiske elever i skolen i språkblandingsdistrikter (Olsen, 2019, s. 131). Læreplanen sa svært lite om nødvendigheten ved at majoritetsbefolkningas barn og ungdom lærte noe om det samiske, med noen få unntak som i samfunnsfag, der elevene skulle lære om generasjonskonflikter i hjemmet som konsekvens av fornyingsprosessen (Olsen, 2019, s. 131). Med de politiske strømmingene som førte til sameloven i 1987 og urfolkskonvensjonen i 1990 skjedde det også et skifte i den norske læreplanen, som fra 1987 hadde et økt fokus på den samiske befolkninga og kulturen. I denne læreplanen ble det slått fast at alle elever i norsk skole skulle lære om samisk kultur (Olsen, 2019, s. 132). Den samiske befolkninga ble da ikke referert til som urfolk, men som en etnisk minoritet.

Reform 97 ble beskrevet som en barne-, familie- og kulturreform. Gjennom denne læreplanen innførte staten obligatorisk 10-årig grunnskole i Norge (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Også i denne læreplanen ble idéen om bevaring av samisk kultur og språk videreført: I veiledningsbrosjyren til reformen ble samisk kultur og samfunnsliv

trukket fram som en del av den felles norske kulturarven som alle elever i grunnskolen skulle ha kunnskap om, særlig de som bodde i samiske lokalsamfunn (ibid., 1996). Dette var også første gang et samisk læreplanverk ble utviklet og innført (kalt «Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen»). Dette var et planverk som skulle brukes av samiske skoler og samiske elever i det samiske forvaltningsområdet (Olsen, 2019, s. 135).

I 2006 kom det første Kunnskapsløftet ut, men ble senere revidert i både 2008, 2009, 2010 og som sagt sist i 2013. Med den siste revisjonen ble endringene såpass store at flere forlag skrev nye lærebøker til norskfaget. Denne læreplanen har vært den fungerende læreplanen opp til nå, med unntak av den overordnede delen, som erstattet den generelle delen fra september 2017. Elevene skulle ifølge generell del få kjennskap til samisk språk og kultur, men uten å bruke begreper som urfolk og nasjonale minoriteter for å beskrive det samiske folket. Den overordnede delen fra 2017 har som nevnt innledningsvis (jf. kap. 1.1) anerkjent samer som urfolk og konstaterer at urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8; se også Olsen, 2019).

Når det gjelder norskfagets utvikling, var det gjennom samisk litteratur at faget ble åpnet opp for samisk innhold. Man så for første gang samisk innhold i norskfaget i Mønsterplanen fra 1987, der elevene skulle møte oversatt samisk litteratur (Sollid & Johansen, 2020). Dette videreførtes i Reform 97, og først i Kunnskapsløftet 2006 kom formuleringer om samisk språk. Elevene skulle ifølge de eksplisitte kompetansemålene gjøre rede for språklig variasjon i Norge, rettigheter i forbindelse med samisk språk, utbredelse av samiske språk og samtale om utviklinga av samiske språk og kultur i lys av norsk språk- og fornorskningsspolitikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg skulle de arbeide med samisk litteratur i oversettelse. De samme kompetansemålene ble videreført (og gjelder enda for noen klassetrinn) også i den reviderte versjonen i 2013. I Kunnskapsløftet 2020 skal elevene nå, ifølge kompetansemålene, utforske og reflektere over oversatte tekster fra samiske språk på 4., 7. og 10. trinn, samt andre året på videregående yrkesfag og første året på studiespesialiserende på videregående. Kompetansemål som omtaler samiske språk gjelder for 7. trinn, og igjen andre år yrkesfag og første år studiespesialiserende (Sollid & Johansen, 2020). Et av målene med fornyelsen av læreplanen har vært å kutte ned på antall kompetansemål, noe mange mener har gått utover det samiske innholdet. Med færre eksplisitte kompetansemål er det et imperativ at lærere ser faget og kompetansemålene i sammenheng med den overordnede delen for å kunne gi en tilfredsstillende opplæring om samiske temaer.

1.4 Kunnskaps- og holdningsstatus i utdanningssystemet og blant majoritetsbefolkninga

I dette kapitlet vil jeg kort presentere og drøfte kunnskaps- og holdningsstatusen om og til det samiske i utdanningssystemet og blant majoritetsbefolkninga. Foreløpig er det gjort lite forskning på dette feltet spesifikt, men det er likevel en del undersøkelser og forskning som berører denne tematikken gjennom andre fokusområder.

I doktorgradsavhandlinga si har Hadi Strømmen Lile (2011) forsøkt å svare på problemstillinga «Lærer barn i Norge det de skal om det samiske folk, jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring?». Gjennom en landsomfattende undersøkelse av niendeklasseelever og læreres kunnskaper om og holdninger til det samiske, avdekket han at det jevnt over var svært lave kunnskaper om det samiske. Blant informantene var særlig kunnskapsnivået om fornorskingsprosessen og samene som et folk og deres tilhørighet til Norge som land mangelfulle. Et stort flertall av elevene hevdet de ikke hadde fått noen undervisning om det samiske, eller mente at den undervisninga de hadde fått var «ikke så bra» eller «dårlig» (Lile, 2011, s. 551).

Når det gjelder holdninger var disse på enkelte punkter preget av et geografisk skille (ibid., s. 546). Svært mange elever og lærere fra Finnmark anså samer som sytete og kravstore, særlig i tilknytning til reindrift og rettigheter (ibid., s. 546). Nesten 40 prosent av lærerne i Finnmark-A (dvs. en tilfeldig kommune i Finnmark) mente at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet (ibid., s. 552). Elevene og lærerne i resten av landet hadde enten ingen formeningar om eller stilte seg positive til holdningsspørsmålene. De aller fleste elevene hadde ingen kunnskaper om Sametinget og stilte seg dermed likegyldige til det. Flertallet av elevene forstod ikke hvorfor man hadde samisk kultur (ibid., s. 552). Det viste seg også at en stor andel elever og lærere hadde opplevd å høre fordomsfulle utsagn om samer (ibid., s. 546).

Også NF-rapporten *Samisk språkundersøkelse 2012* viser at både samiske skolebarn og samiske voksne opplever møter med fordommer og negative holdninger til samiske språk (Solstad, 2012, s. 107). Blant annet kunne informanter fortelle om lærere som mente at det var vel ikke så farlig om elevene gikk glipp av samisktimene sine (ibid., s. 111). En fjerdedel av informantene oppga negative holdninger som en årsak til å velge vekk å bruke samiske språk (ibid., s. 159).

Samiske tall forteller 9 (2016) viser at samer opplever diskriminering langt oftere enn majoritetsbefolkninga, og at den vanligste formen for opplevd diskriminering blant både samiske menn og kvinner er etnisk diskriminering (Hansen, 2016, s. 135). Samer rapporterte også oftere diskriminering på grunn av geografisk tilhørighet enn ikke-samer. Diskrimineringa skjedde i aller høyeste grad i utdanningssektoren, i arbeidslivet og i lokalsamfunnet. Rapporten viser til *Elevundersøkelsen 2014/2015* og *Folkehelseinstituttet* som peker på at andelen elever som krenkes og mobbes i samiske områder er høyere enn for resten av landet (Hansen, 2016, s. 140, refererer til Djupedal, 2015). Videre viser rapporten at flere samer rapporterer å ha blitt krenket av både medelever og lærere eller andre ansatte på skolen (Hansen, 2016, s. 142).

I 2013 ble nettsida «Samisk myteknuser» lansert.¹ Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Antirasistisk senter og Jurddabeassi, en partipolitisk uavhengig organisasjon, som driver en nettbasert debattarena med fokus på samisk politikk og samfunn. Samisk myteknuser er økonomisk støttet av Sametinget og organisasjonen Fritt Ord og har som mål å motarbeide samehets og fordommer. På nettsida kan du finne 27 vanlige myter om samer som blir behandlet og motbevist. Eksempler på myter som blir «knust» er: «Samene har masse særrettigheter og goder vi andre ikke får» og «Samer er hårsåre». Også ulike myter som er knyttet til språk blir behandlet, som for eksempel «Alle samer snakker samisk» og «Det finnes bare ett samisk språk». Mange av mytene som blir tatt opp sammenfaller med de kunnskapshullene Lile har avdekket hos informantene sine.

Selv om fornorskingspolitikken nå er avvirket fra offentlig hold, er det tydelig at det enda råder stigmatisering og diskriminerende holdninger mot samer. I skrivende stund er det knappe to uker siden politisk redaktør i Nordlys stemplet samer som hårsåre og «lettkrenkelige» i forbindelse med debatten om joikakaker.² Svake kunnskaper er som regel et dårlig utgangspunkt for å jobbe med holdninger. Skolen trekkes fram som et av de viktigste virkemidlene i revitaliseringa og utviklinga av samiske språk (NOU 2016:18, s. 112; Olsen, Sollid & Johansen, 2017, s. 3). Samtidig er undervisninga om det samiske og i forlengelsen av den de hjelpemidlene en bruker, et viktig redskap for å motarbeide negative holdninger og fordommer mot den samiske folkegruppa og samisk kultur. Lærer- og lektorutdanningene er også institusjoner som er forpliktet til å ivareta samiske interesser og sørge for tilstrekkelig

¹ Samiskmyteknuser.no

² Holmestrand, NRK.no, 2020

opplæring om samiske temaer. Dette er en plikt som gjelder både overfor den samiske befolkninga og lærerstudentene, noe som viser seg å være utfordrende for lærestedene. Olsen, Sollid og Johansen (2017, s. 5) peker på at behandlinga av samiske temaer i lærerutdanningene er et uløst problem, ettersom kunnskapsmangelen ved lærerutdanningsinstitusjonene er for stor. Dette er en indikator på at læreboka blir desto viktigere i undervisninga; lærere kan forventes å i større grad støtte seg på læreboka om de mangler kunnskaper om samisk tematikk.

1.5 Forskning på framstillinga av samiske temaer i norske lærebøker

Tidligere forskning på framstillinga av det samiske er blitt gjort med utgangspunkt i flere av fagene i den norske skolen: i engelsk, RLE, samfunnsfag og også i norsk.

I masterprosjektet sitt undersøker Kolpus (2015) hvordan samer framstilles i læreverker og undervisning i RLE på ungdomsskoletrinnet gjennom lærebokanalyse og intervju med lærere. Hun konkluderer med at samer blir framstilt på samme vis i dag som på 1600-tallet og fram til 1800- og 1900-tallet: Nemlig at de er eksotiske og annerledes. Visuelt kommer dette fram ved at læreverker viser fram motiver som skigåing, reinsdyr, religionsutøvelse (hovedsakelig noaider) og runeбомmer (Kolpus, 2015, s. 12, referer til Høysdalsnes, 2003). I forbindelse med historiske hendelser framstilles samer som passive ofre – til tross for at lærere i intervjuene gir uttrykk for at de ønsker å bryte med stereotypiene og framstille samer så nyansert som mulig.

Brown og Habegger-Conti (2017) analyserer over 800 bilder fra lærebøker i engelskfaget på ungdomstrinnet med hensikt om å si noe om framstillinga av urfolk. Funnene viser at lærebøkene er med på å skape avstand mellom «oss» (den hvite majoriteten) og «dem» (urfolk). Urfolk blir framstilt i et tradisjonelt og stereotypisk lys, eksempelvis gjennom tradisjonelle drakter og settinger, mens etnisk hvite mennesker framstilles som teknologisk avanserte, moderne og aktive (s. Brown & Habegger-Conti, 2017, s. 26). Samtidig blir urfolk framstilt som underdanige og passive ovenfor leserens blikk, for eksempel ved at urfolk i bildene ikke møter leserens blikk, og (vide) rammer som gjør bildene upersonlige (ibid., s. 24). Hvite mennesker i bildene har i større grad personlige bilder, blikkontakt med leser og vinkler som framstiller de som imponerende (ibid., s. 24).

Mortensen-Buan (2016) gjør en lignende analyse av 12 bilder hentet fra lærebøker fra 6., 8. og 9. trinn i samfunnsfag. Gjennom denne analysen peker hun på at tradisjonelle trekk ved bildene, som for eksempel koftekleddede mennesker, reinsdyr, vidder og kulde, er med på å skape et

stereotypisk bilde av hva det vil si å være samisk. I likhet med Brown og Habegger-Conti sine funn, peker Mortensen-Buan på at leseren inviteres til en observatørrolle ved at mennesker i bildene som omhandler det samiske ikke ser i kameraet.

Winther (2017) har gjort en undersøkelse av hvordan kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur er inkludert eller ekskludert i norskfaget på videregående skole. Materialet har bestått av læreplanverk, lærebøker i norskfaget, litterære oppslagsverk og en sakprosa-antologi, i tillegg til intervjuer med to professorer i samisk litteraturvitenskap. Av lærebøker i norskfaget har Winther brukt lærebøker for første, andre og tredjeåret på videregående, i tillegg til påbygg, fra forlagene Fagbokforlaget, Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal. Intervjuobjektene, som er eksperter på området, hevder at kompetanse innad disse feltene er lite etterspurte. Funnene hennes peker også mot en overfladisk framstilling av det samiske, og at samisk innhold generelt har en liten plass i norskfaget og den norskfaglige diskursen.

Det er et klart mønster som gjør seg gjeldende basert på disse undersøkelsene. Modell-leseren for læreboka trer fram som etnisk norsk og blir plassert sammen med produsenten som et «vi», mens samene i læreboka blir framstilt som «de andre». Leseren blir også oppfordret til å innta et observerende blikk. På tvers av de fire fagene disse undersøkelsene er gjort i, der sider på sider med tekst og bilder er analysert, blir samiske temaer konsekvent framstilt ved hjelp av tradisjonelle identitetsmarkører som reindrift, kofter, rune bommer og arktisk natur. Som Mortensen-Buan (2016, s. 108) påpeker, fungerer de gjentakende elementene og identitetsmarkørene som en slags visuell kanonisering av samer. Det er tydelig at det samme skjer i den skriftlige framstillinga.

Prosjektet mitt skiller seg fra den tidligere forskninga på flere punkter. For det første fokuserer dette prosjektet på lærebøker i norskfaget, men i motsetning til Winther analyserer jeg verk tilknyttet ungdomsskoletrinnet. Det er i dag ingen krav til at barn i Norge skal gjennomføre videregående skole, og dermed blir ungdomsskolen et slags minimum for kunnskapsgrunnlaget i samfunnet. Prosjektet skiller seg også fra tidligere forskning ved at det har et tematisk fokus på samiske språk og sosiolingvistiske forhold. Ved å ta utgangspunkt i et språkideologisk rammeverk er det mulig å åpne for en ny og mindre utforsket synsvinkel. Den diakrone tilnærminga gjør at jeg kan si noe om utviklinga av lærebokdiskursen over tid, som for eksempel hvorvidt den speiler læreplanutviklinga i norskfaget (se kap. 1.3). Ved å begrense utvalget mitt til ett forlag og et begrenset utvalg bøker, mener jeg at jeg vil ha muligheten til å gjøre en dypere nærlesning.

2 Teori og metode

I denne delen skal jeg aller først definere et par sentrale begreper, før jeg gjør rede for teori og metode. Kritisk diskursanalyse er både et metodisk grep og en teoretisk inngang til tekst, og teori og metode blir derfor behandlet i ett og samme kapittel. I forbindelse med kritisk diskursanalyse bruker jeg særlig Foucault sine begreper som en inngang inn i teksten. Jeg skal først gjøre rede for *kontekst*-begrepet, som er en sentral komponent i tekstlige situasjoner, før jeg tar for meg kritisk diskursanalyse. Jeg gjør så rede for Irvine & Gals (2000) språkideologiske rammeverk som jeg skal bruke for å fylle ut den kritiske diskursanalysen, og for å få mer presise begrep til å beskrive hvordan samiske språk og språkforhold framstilles i læreverkene. Til slutt gjennomgår jeg valg av data og framgangsmåte, samt kommer med noen refleksjoner rundt datagrunnlagets begrensinger.

2.1 Tekst i kontekst

Tekstbegrepet er i dag i opplæringa et utvidet begrep som inkluderer både trykte bokstaver, bilde, lyd og uttrykk som sang og drama. Tekst gir uttrykk for blant annet kulturelle, politiske, sosiale, historiske og institusjonelle forhold. Med andre ord er tekst menneskeskapt kommunikative fenomener som blir dannet i ulike sosiale sammenhenger (Hitching & Veum, 2011, s. 11). Tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig i en kontinuerlig prosess: Alle språklige og sosiale hendelser blir påvirket av den sosiale sammenhengen de blir til i, samtidig som tekster og sosiale praksiser bidrar til å opprettholde og skape ulike former for relasjoner, kunnskaper og viten om verden (Hitching & Veum, 2011, s. 11). For å utforske og undersøke dette forholdet mellom tekst og samfunn kan man benytte seg av diskursanalytiske metoder. Målet da er å forstå sammenhengen mellom tekst og kontekst, og hvordan disse to størrelsene påvirker hverandre i en kontinuerlig prosess.

Diskursanalyse har som formål å undersøke forholdet mellom meningsuttrykkets form og funksjon i den aktuelle sammenhengen (Hitching & Veum, 2011, s. 12). Med andre ord er diskursanalysen opptatt av nettopp det å undersøke tekst i kontekst. Et gjennomgående dilemma i diskursanalysen er hvordan en skal avgrense konteksten: Kontekst er ikke en objektiv eller avgrenset størrelse (Hitching & Veum, 2011, s. 28). En kan i teorien bygge ut konteksten i det uendelige, så det er opp til forskeren selv å avgrense den slik han eller hun anser som hensiktsmessig. En deler gjerne kontekstbegrepet inn i to ulike kategorier: *situasjonskonteksten* og *kulturkonteksten*.

Situasjonskonteksten handler om når og hvor meningsskapinga går for seg, i tillegg til forholdet mellom deltakerne som kommuniserer, mens kulturkonteksten er den mer overordnede ideologiske, institusjonelle og sosiokulturelle sammenhengen (Hitching & Veum, 2011, s. 28). I forbindelse med denne oppgaven er situasjonskonteksten når eleven møter lærebokteksten. Læreboka er utformet med en intensjon om å inngå i en tresidig læringsprosess, sammen med elever og lærere som de to andre partene (Hårstad, 2019, s. 24). Situasjonskonteksten er som regel preget av dette tresidige forholdet. Hovedrammen her er skole, men eleven kan også møte disse tekstene andre steder, kanskje særlig i hjemmet. Det er også ofte andre deltakere til stede som kan påvirke denne konteksten, som andre elever, lærere og foreldre. Som regel møter elevene også tekstene i et spesifikt tidsrom i livet deres, nemlig en gang mellom alderen 12 og 15 år. For de aller fleste elever vil situasjonskonteksten være relativt lik. *Kulturkonteksten* vil derimot kunne variere i stor grad utfra for eksempel skolekultur og familie og lærere sine holdninger. I tillegg vil det sannsynligvis være forskjeller mellom samiske og norske elever i og utenfor forvaltningsområdet, og mer generelt mellom elever som identifiserer seg som samer og/eller har umiddelbar kjennskap eller tilknytning til samisk kultur og språk i egen familie og eget nærmiljø, og de som ikke har det. Det som er felles kulturkontekst for de aller fleste elever som leser i læreboka, er at læreboka blir oppfattet som en objektiv og troverdig kilde til informasjon. Den er et eksempel på det Bjørhusdal (2020) kaller for en mektig tekst.

En viktig tanke i diskursanalytiske tilnæringer er at datamaterialet en analyserer blir konstruert i den sosiale verden. Også forskeren er en del av denne verdenen, og kan derfor ikke gjøre objektive beskrivinger av data på lik linje som en forsker kan gjøre beskrivinger av et naturfenomen (Hitching & Veum, 2011, s. 19). Dermed blir validitet og muligheten for etterprøving utfordret fordi analyseresultatene vil være et resultat av forskerens fortolkningsprosess (Hitching & Veum, 2011, s. 19). All analyse vil alltid ta utgangspunkt i forskningsspørsmål som er basert på forskerens interesser og verdier (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Dette kan påvirke både metodevalg, teoretiske tilnæringer, tolkning og resultat hos den enkelte forskeren. Derfor er det særs viktig at forskeren gjør rede for analyseprosedyren sin på en slik måte at den blir mest mulig gjennomskiktig og eksplisitt (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Ved å gjøre dette på en tilfredsstillende måte kan andre forskere skjønne og etterprøve de prosessene som ligger til grunn for forskningsresultatene.

2.2 Kritisk diskursanalyse

Innenfor diskursanalyse finnes det flere ulike retninger og tilnærminger, men i dette prosjektet er *kritisk diskursanalyse* særlig relevant. Kritisk diskursanalyse bruker både lingvistiske og samfunnsfaglige metoder og teoretiske perspektiver for å avdekke hvordan språk er med på å produsere og reprodusere sosiale ulikheter og skjeve maktforhold (Skrede, 2017, s. 11). Ved å bruke kritisk diskursanalyse kan vi granske kollektive forestillinger som i utgangspunktet ikke er åpenbare for oss, men som likevel er med på å «styre» språkbruken, og i forlengelsen av det, det tankesettet som blir formidlet (Bjørhusdal, 2020, s. 162). Kritisk diskursanalyse er et naturlig utgangspunkt for dette prosjektet fordi samene har vært en gruppe som tradisjonelt har vært en undertrykt part i et skjevt maktforhold og er en minoritet i det norske samfunnet.

Den britiske professoren Norman Fairclough er en sentral skikkelse innen kritisk diskursanalyse. Han har arbeidet for å utvikle teorier og metoder som skal kunne diskutere relasjonen mellom språk, makt og ideologi (Skrede, 2017, s. 21). Et av skolens hovedoppdrag er å sosialisere elever inn i det norske samfunnet. Skolen skal sørge for at elevene går ut av skolen med visse forståelsesformer, tankesett og verdi- og ideologisystemer (Hårstad, 2019, s. 23). En tekst kan anses som ideologisk dersom den bidrar til å konstituere, reprodusere og transformere sosiale maktrelasjoner (Skrede, 2017, s. 27, refererer til Fairclough, 2003). Læreboka er et verktøy som skal bidra til å forme tenkemåten til unge mennesker, og kan dermed anses som en ideologisk tekst. Fairclough definerer ideologi som framstillinger av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og utnyttelse (Skrede, 2017, s. 21). Med Faircloughs begrepsapparat kan en derfor tenke seg at læreboka er med på å opprettholde de maktrelasjonene som eksisterer i det norske samfunnet, og det er dette vi kan avdekke ved bruk av kritisk diskursanalyse.

Ifølge Fairclough er diskurs grunnlaget for tre konstruksjoner: konstruksjonen av sosiale identiteter, konstruksjonen av sosiale forhold mellom folk, og konstruksjonen av trossystem og kunnskapssystem (Fairclough, 1992, s. 64). Ut fra dette kan vi si at lærebokdiskursen er med på å forme både samers og andres sosiale identitet: Samer konstruerer en idé om hva og hvem de er, mens andre kan si noe om hva de selv er og ikke er, ved å plassere seg selv hvor de ønsker i forhold til diskurser om det samiske i lærebøker. Lærebokdiskursen er også med på å forme det sosiale forholdet mellom samer og andre, og til slutt hva folk tror, vet og tror de vet om samer. Fairclough er i stor grad inspirert av den franske tenkeren Michel Foucault (1926–1984) som var opptatt av å gjøre kritiske analyser av samfunnet.

Foucault trekker fram tre interne prosesser som han mener kontrollerer diskursen: *commentary*, *the author* og *diciplines* (Foucault, 1970, s. 56; s. 58; s. 59). Disse begrepene kan bli oversatt til henholdsvis uttynnings-, avgrensings- og kontrollprinsipp (Knudsen, 2010). *Uttynningsprinsippet* forklarer hvordan tekster blir sitert og reproduert samtidig som det skjer en reduksjon og uttynning av kunnskap og informasjon fra tekst til tekst (Knudsen, 2010). Slik blir komplekse fenomener forenklet og nyanser forsvinner. *Avgrensingsprinsippet* er forbundet med forfatterfunksjonen. Det er altså ikke snakk om den ene forfatteren, men den kollektive forfatterrollen. Denne aktøren er med på å produsere og reproducere diskursen, men han eller hun kan også bryte med den diskursen som dominerer (Knudsen, 2010). *Kontrollprinsippet* blir knyttet til fagdisiplinene. Disiplinene forhandler med hverandre om definisjonsmakt og hvordan en diskurs skal formidles, men disiplinene er også avhengige av å utvikle seg og forme nye diskurser (Foucault, 1970, s. 59). Lærebokdiskursen om det samiske kan for eksempel formidles på ulike måter med ulikt fokus i fag som norsk, samfunnsfag og religion. Utforminga av lærebokteksten er gjort på grunnlag av en rekke seleksjonsprosesser, der disiplinene og forfatterne bestemmer hvilke framstillinger og hvilken informasjon som skal bli inkludert og hva som ikke kommer med.

2.3 Et språkideologisk rammeverk

En språkideologi er et system av forestillinger om språk blant en bestemt samfunnsgruppe til en bestemt tid (Sollid, 2009, s. 149). En språkideologi oppstår ved at et bestemt lingvistisk element, for eksempel et språk, blir en indikator for bestemte sosiale identiteter og språkbruksaktiviteter; språkideologier blir dermed en forklaringsmodell for språklige forskjeller, og disse oppfatningene vil gjelde for både språk, folk og begivenheter (Irvine & Gal, 2000, s. 37; Sollid, 2009, s. 149). Vi forklarer rett og slett sosiale ulikheter mellom folk ut fra hvordan de snakker. Også forskeren blir preget av språkideologier, noe som kan gi utslag i forskninga. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.4. Irvine & Gal (2000) har forsket på etnografiske og lingvistiske fenomener, med særlig fokus på språklig differensiering: Basert på sin egen forskning fra Afrika og Europa har de også sett på hvordan språklige ideologier kommer til uttrykk. De har definert tre semiotiske prosesser som opererer innenfor språkideologier: *ikonisering* («iconization»), *fraktal rekursivitet* («fractal recursivity») og *utvisking* («erasure») (Irvine & Gal, 2000, s. 37). Alle de tre prosessene handler om forholdet mellom språklige elementer og sosiale fenomener, som er det som danner grunnlaget for språkideologier.

Ikonisering defineres som «a transformation of the sign relationship between linguistic features (or varieties) and the social images with which they are linked» (Irvine & Gal, 2000, s. 37). Ikonisering av et språklig fenomen fører til at det fungerer som en identitetsmarkør for en sosial gruppe, altså framstår det språklige trekket som et nødvendig element ved denne folkegruppa. Et eksempel på dette er at for at en same skal oppfattes som samisk, så *må* vedkommende snakke samisk. Basert på gjentakelse ender denne koblinga opp med å være udiskuterbar allmennkunnskap. Videre beskriver *fraktal rekursivitet* prosessen der motsetninger på ett nivå overføres til et annet: «*Fractal recursivity* involves the projection of an opposition, salient at some level of relationship, onto some other level» (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Et eksempel på dette er at en ser bort ifra at samisk er hele ti ulike språk med egne skriftspråk, i tillegg til samisk dialektvariasjon innafor hver enkelt språksituasjon. I stedet blir den norske enspråklige situasjonen brukt som et utgangspunkt for å snakke om all samisk språkvariasjon som dialekter. Den tredje og siste prosessen er *utvisking*. Her blir kunnskap, forskning og allmennkunnskaper og oppfatninger forenklet slik at kompleksiteten ved et sosiolingvistisk fenomen forsvinner: «*Erasure* is the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible» (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Dette fører blant annet til at forhold som ikke passer inn i en forenklet forklaringsmodell blir forbigått eller bortforklart (Sollid, 2009, s. 150). Et eksempel på dette er at ulikheten mellom de samiske språkene ikke blir nevnt, og at samiske språk framstår på samme måte som for eksempel engelsk: En snakker og skriver om samisk som om det var ett språk og én språksituasjon når det i realiteten er snakk om en rekke språk og språksituasjoner.

Som tidligere nevnt er det ikke bare deltakere i et språkssystem som er menings- og holdningsbærere. Heller ikke forskeren selv er løsrevet fra en språkideologisk posisjonering: «There is no “view from nowhere”, no gaze that is not positioned. Of course, it is always easier to detect positioning in the views of others, such as the linguists and ethnographers of an earlier era, than in one’s own» (Irvine & Gal, 2000, s. 36). Jeg som forsker kan altså ikke være fullstendig nøytral i mitt analysearbeid, men ved å forsøke å posisjonere meg selv i det språkideologiske sjiktet, håper jeg det vil være mulig for deg som leser å ta forbehold om mine holdninger. Jeg er fra Finnmark og har på grunn av denne nærheten til samisk språk og kultur tidlig opparbeidet meg det jeg har oppfattet som et over gjennomsnittet høyt kunnskapsnivå om det samiske. I møte med andre studenter ble jeg oppmerksom på hvor mangelfull opplæringa om samiske temaer har vært for mange, men også hvor begrenset opplæringa har vært i mitt eget studieløp som lektorstudent i nordisk. Jeg har i arbeidet med denne oppgaven også innsett

hvor mange forutinntatte holdninger og antakelser jeg selv har, og hvor vanskelig det kan være å være oppmerksom på de holdningene og kunnskapene som læreboka inneholder og formidler.

2.4 Valg av data og framgangsmåte

Kildematerialet består av et begrenset utvalg lærebøker for ungdomsskolen i norskfaget utgitt mellom 1997 og 2014 av Gyldendal forlag: *Språk og sjanger 8, 9 og 10* (henholdsvis 1997, 1998 og 1999) av Bech, Heggem og Kverndokken, *Kontekst* av Blichfeldt, Heggem og Larsen (2006) og *Nye Kontekst* av Blichfeldt og Heggem (2014). Bøkene anses som «basisbøker» som skal dekke målene fra de tilhørende læreplanene i norskfaget. Det finnes også tilhørende oppgavebøker, tekstbøker og bøker som tar for seg nynorsk som sidemål, i tillegg til digitale ressurser knyttet til både basisbok og rettskriving. I dette prosjektet har jeg avgrenset datainnsamlinga til den analoge basisboka, både på grunn av oppgavens omfang og fordi bruken av ressursene utover basisboka i stor grad varierer. Basisboka er derimot en mer eller mindre konstant variabel i de aller fleste klasserom.

Den første *Språk og sjanger*-boka kom ut i 1997 til åttende trinn, fulgt av *Språk og sjanger 9* til niende trinn i 1998 og *Språk og sjanger 10* til tiende trinn i 1999. Serien ble publisert i et tidsrom der Nasjonalt læremiddelsenter enda fungerte som den statlige godkjenningsordninga for læremiddel i skolen. Serien ble utformet med utgangspunkt i Reform 97. Videre kom *Kontekst* (2006) ut som et læremiddel som svarte til Kunnskapsløftet 2006 og til slutt kom *Nye Kontekst* (2014) som skulle dekke revideringa av Kunnskapsløftet som ble gjort i 2013 (jf. kap. 1.3). Gyldendals serie har vært og er enda populære læreverk i den norske skolen, og har formet mange elevers og læreres kunnskapsnivå og forestillinger om det samiske. Da det første læreverket jeg skal analysere kom ut i 1997, kan man argumentere for at det bare var et drøyt tiår siden tidsperioden for fornorskingsprosessen var over (Sameloven kom i 1987, jf. kap. 1.1). Ved hjelp av et diakront perspektiv vil det kunne være mulig å se om lærebokdiskursen om samisk temaer har endret seg de siste 20 årene, og peke på hvilke framstillinger som enda er gjeldende, og hvilke nye trender som har utviklet seg.

I arbeidet med materialet har jeg innledningsvis prøvd å angripe tekstene på samme måte som en leser ville gjort. Jeg har først studert omslag og innholdsfortegnelse, før jeg har vurdert stikkordsregisteret bak i boka. I innholdsfortegnelsen og stikkordsregisteret har jeg sett etter helt eksplisitte temaer og begreper knyttet til samisk innhold. Jeg har også sett en del på språkkapitlene i sin helhet, for å sammenligne framstillinga av samisk med handlinga av norsk, for eksempel når det gjelder språkhistorie, språkutvikling og språkmangfold. Jeg har i

all hovedsak holdt meg til språklige temaer, men fordi språk flyter inn i andre kulturuttrykk og deler av faget, som for eksempel litteratur, vil det til en viss grad være andre overlappende temaer. Jeg har i all hovedsak gjort analyse av verbal tekst. Bilder blir til tider nevnt i de tilfeller der de har tilknytning til teksten, men ikke analysert.

Det er også viktig å merke seg at jeg i analysearbeidet har løsrevet læreboka fra den konteksten den inngår i, nemlig den tresidige læringsprosessen (jf. Hårstad, 2019 i kap. 2.1). I dette prosjektet mangler vi to viktige komponenter; eleven og læreren. Selv om vi vet at norske lærere i stor grad støtter seg på lærebøker (jf. Hårstad, 2019 i kap. 1.0), kan vi ikke si noe om *hvordan* lærere forvalter stoffet i et klasserom. I tillegg er det viktig å merke seg at det er mulig jeg går glipp av elementer som blir behandlet i tilhørende tekstsamlinger eller i forlagets digitale hjelpemidler, på grunn av avgrensinga mi. Det er også verdt å ha i bakhodet at analysen er løsrevet fra kompetansemål og læreverk som elevene har gjennomgått tidligere i grunnskolen. En annen begrensning ved datamaterialet er at jeg kun har analysert én lærebokserie, og at utviklingstrekk og framstillinger kan være annerledes i serier publisert av andre forlag. Gyldendals bøker er likevel svært utbredt i norsk skole, og har derfor en viss posisjon, som i seg selv er interessant. I tillegg er det på bakgrunn av tidligere forskning ikke urimelig å anta at også norskbøker på ungdomsskoletrinnet gjentar de samme mønstrene, uavhengig av forlag.

3 Analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres og drøftes funn. Jeg har valgt å dele opp dette kapitlet i en deskriptiv del (kap. 3.1) og en drøftende del (kap. 3.2–3.6). I den deskriptive delen av kapitlet vil jeg først «zoome ut» og gi en oversikt og beskrivelse av funnene jeg har gjort, mens jeg i den andre delen «zoomer inn» igjen ved å drøfte og problematisere funnene i lys av kritisk diskursteori og språkideologisk teori (jf. kap. 2.2. og kap. 2.3).

3.1 En oversikt over samisk innhold i lærebøkene

3.1.1 *Språk og sjanger-serien (1997–1999)*

I *Språk og sjanger 8* (1997) er ingen sider satt av til samiske temaer, og det er heller ingen relevante stikkord i ordregisteret. De eneste referansene til samiske temaer finnes i kapitlet «Studieteknikk», der lærebokforfatterne foreslår ulike temaer for en slags tenkeskrivingsprosess for å komme i gang med en tekst: «Velg ett emne, for eksempel Italia, hester, forurensning, *samer*, ishockey eller noe annet. Alle skriver ned alt de vet om emnet, om det er aldri så enkelt eller spesielt. Skriv, bare skriv!» (s. 12, min utheving). I tillegg er det blitt brukt et bilde av Stallo og en rein (Alfhild Johanne Vekterli, 1986) med bildeteksten: «Mange samiske eventyr handler om stalloene, og om hvordan samene lurte dem» (s. 61), i forbindelse med eventyr og folkeeventyr. Dette er en refleksjon av læreplanen fra 1997: Samiske temaer knyttes i all hovedsak til litteratur, altså det å lese samiske tekster i oversettelse, og i åttende klasse er særlig samiske sagn og eventyr vektlagt (se vedlegg 6.1). Til tross for at elevene ifølge læreplanen skal lære om samiske eventyr og sagn i åttende klasse, blir ingen samisk tradisjonsdiktning trukket fram i denne basisboka.

I *Språk og sjanger 9* (1998) har de viet fem sider til samisk språk og kultur med delkapitlet «Litt om samisk» (s. 168–173). «Litt om samisk» er plassert under kapitlet «Nasjonalromantikken – et prosjekt». Dette kapitlet drøfter hva det vil si å være norsk, og forklarer bakgrunnen til nasjonalromantikken og hvordan den har kommet til uttrykk i ulike kunstformer. Et bilde av kvinner i samekofte er inkludert blant flere bilder som representerer ulike kulturer på første side i dette kapitlet (se nedenfor kap. 3.3).

På første side i delkapitlet «Litt om samisk» er det plassert et akvarellmaleri av den samiske kunstneren Synnøve Perssen av en gutt i samekofte. Tittel på maleriet er ikke gitt. Teksten

starter med å forklare at samisk er et av de to offisielle språkene i Norge (s. 168). Videre plasserer teksten samisk i den finsk-ugriske språkgruppa, noe som også brukes som forklaring for hvorfor norsk og samisk er så ulikt (s. 168). Det blir også implisitt referert til den språklige assimileringa av samene.

Et utdrag fra forfatter Laila Stiens (1979) novelle «Skolegutt» er tatt med på neste side (s. 169). Utdraget fra teksten forteller om når den samiske skolegutten Mattis blir hørt i Fadervår på norsk og ender opp med å si bønnen på samisk. Nederst på samme side er det en muntlig oppgave som hører til teksten: «Samtal om teksten. Hva får Laila Stien sagt om Mattis? Om læreren? Hvilke språkbilder bruker hun? Hva tror dere hun mener om at samiske barn skal ha all opplæring på norsk?».

På side 170 finner vi et lite portrett av Just Qvigstad (1853–1957), som var en norsk språkforsker, etnograf, historiker, pedagog og politiker og som var særlig opptatt av samisk språk og kultur. På neste side blir Qvigstads innsamling av samiske eventyr og sagn sammenlignet med Asbjørnsen og Moes arbeid (s. 171). Sagnet «En draug» fra Varanger er brukt som et eksempel. Teksten om Qvigstad blir også knyttet opp mot fornorskingsprosessen, som videre knyttes til Mari Boines tekst «Til sjøsamene» (Mearrasápmelažžii, 1985) på samme side. Nederst på neste side oppfordres elevene blant annet til å finne ut hva Boine sier om sin egen bakgrunn i teksten «Til sjøsamene», samt søke etter stoff om og tekster av henne (s. 171).

På de to siste sidene av delkapitlet «Litt om samisk» er temaet samiske stedsnavn (s. 172–173). Teksten forteller at det bor samer i de aller fleste kommuner i Norge, men at det samiske bosettingsområdet tradisjonelt er knyttet til viddene og kysten i Nord-Norge og Trøndelag. Videre har de lagt inn et utdrag fra *Norsk stadnamnleksikon* med overskrifta «Samiske terrengnemningar» (Sandnes & Stemshaug, 1980, s. 362). Det blir ingen steder i teksten presisert hvilke(t) samisk(e) språk som brukes i dette utdraget. Terrengbenevnelsene er gjengitt etter Bergsland-Ruong-rettskrivinga fra 1948, altså ikke den gjeldende nordsamiske rettskrivinga fra 1979 som er felles for Norge, Sverige og Finland.

I venstre marg er det to kunstverk av kunstnerne John Savio og Iver Jåks med bildetekst: «Kunstnerne John Savio og Iver Jåks har på sin måte formidlet noe av det samiske» (s. 172). Savios maleri viser en koftekledd mann i et viddelandskap, mens Jåks' maleri er et mer abstrakt svart-hvitt bilde som kan minne om et vidde- eller fjellandskap under en stor måne. På side 173 er det lagt til et kartutdrag av Nord-Norge som strekker seg fra omtrent Lyngenfjorden og opp

til Altafjorden. I teksten til bildet blir det forklart hvordan de samiske stedsnavnene ofte forklarer terrenget. Det blir brukt flere eksempler som «Birtavárri (várrri = fjell)» og «Ditnaidrášša (rášša = høyfjellsstrekning uten skog, dekket av små, flate steiner)» (s. 173). Teksten avslutter med å forklare hvordan nordmenn har norvagisert noen samiske stedsnavn og i oversettelse misforstått andre navn. Eksemplet de bruker for oversatte stedsnavn er Guovdageaidnu (nordsamisk), som er Kautokeino på norsk. Eksemplet på feiloversettelse er ordet «luokta» (bukta) som nordmenn har oversatt til «luft». Slik har Jiepmaluokta, som egentlig betyr Kobberbukta, blitt til Hjemmeluft. Det blir heller ikke presisert her at de samiske stedsnavnene som er brukt som eksempler er nordsamiske.

I ordregisteret bakerst i boka finner vi stikkord som: *Mari Boine* (137, 170), *finsk-ugrisk* (168), *flerkulturelt samfunn* (159), *fornorskingsprosess* (140), *Just Qvigstad, samisk* (168), *samisk eventyr og sagn* (171) og *Laila Stien* (169). Begrepet *fornorskingsprosess* refererer imidlertid til fornorskinga av dansk på 1800-tallet. Lærebokforfatterne har valgt å markere enkelte ord bak i ordregisteret med fet skrift (for eksempel *argumentasjon, debatt, graffiti, humor, nasjonalromantikk, prosjektarbeid, ungdomslitteratur*), kanskje for å understreke viktigheten av dem eller for å vise at disse temaene har fått breiere omtale. Stikkordet *samisk* er også blir uthevet.

I *Språk og sjanger 10* (1999) er delkapitlet om samisk fortellertradisjon under kapitlet «Muntlige fortellinger» (s. 76–77). På den første siden knyttes samisk fortellertradisjon til natur og dyr, og det trekkes også paralleller mellom den samiske protagonisten og Askeladden. Også Stallo blir trukket fram som en typisk skikkelse i samiske eventyr. På neste side er eventyret om Stallo og trollet brukt. I oppgaveteksten blir elevene bedt å arbeide med teksten i form av sjangerarbeid, analyse og dramatisering. De blir også oppfordret til å lese flere samiske eventyr ved å søke etter Just Qvigstad og Regine Normann. Nederst på side 76 står det også at elevene kan finne flere samiske eventyr og sagn på side 58 til 60 i kopiboka som hører til læreverket.

Språk og sjanger 10 har også et kapittel om aviser som blant annet inneholder en redegjørelse for avishistorie. På side 158 blir det forklart at Nord-Norge var den landsdelen som fikk aviser sist, men at den første samiske avisa kom allerede i 1873. På samme side har en forside av den samiske avisa *Ságat* fått god plass.

Det står ingenting om samisk i kapitlene «Språkhistorie» og «Språksituasjonen i vår tid». «Språkhistorie» tar for seg utviklinga av det norske skriftspråket fra midten på 1800-tallet og

hvordan dette påvirket både skolen og forfattere i Norge. «Språksituasjonen i vår tid» tar for seg språkendringer, dialekter, sosiolekter, rettskriving og norvagisering. I ordregisteret bakerst i boka, finner vi stikkord som *Just Qvigstad* (77), *sajvene*³ (76), *samisk avis* (158), *samisk fortellertradisjon* (76) og *stallo* (76).

3.1.2 Kontekst (2006)

På omslaget av *Kontekst* (2006) står det: «Læreverket dekker målene for norsk etter læreplanen av 2006». På permen av læreboka har forfatterne laget en tidslinje med temaene *samfunn*, *kultur*, *litteratur* og *språk*. Framst i boka går tidslinja fra år 400 f.Kr. til år 1800, og bakerst strekker den seg fra år 1810 til 2005.

Forfatterne har delt de ulike temaene inn i de respektive tidsepokene en bruker innen de ulike fagtradisjonene, som for eksempel jernalderen i Norge (*samfunn*), middelalder i Europa (*kultur*), barokken (*litteratur*) og urnordisk tid (*språk*). Innenfor temaet samfunnsfag har forfatterne ført inn hendelser som den arabiske ekspansjonen, vikingtokter, boktrykkerkunsten, Norge-Danmark-unionen, Kierkegaard, industrialiseringa, verdens-krigene og kvinnekamp. Folk og emner som da Vinci og Michelangelo, Mozart og Bach, nasjonalromantikken, Picasso, The Beatles og Ringenes Herre filmtrilogi blir trukket fram under temaet *kultur*. Innenfor temaet *litteratur* blir diverse religiøse tekster, norrøne tekster, Dante, Shakespeare, forfattere fra den tradisjonelle norske kanon, og mer moderne forfattere som Jostein Gaarder og Erlend Loe nevnt. Under det siste temaet *språk* blir blant annet det latinske alfabetet, språkstriden om norsk, landsmål og riksmålet, samnorsk, rettskrivings-reformer og lånord fra engelsk trukket fram. Det finnes med andre ord ingen eksplisitte referanser til samisk i denne tidslinja. I tidslinja under språk-kolonnen finner man begrepene *fornorskning* (plassert i 1840) og *språklig mangfold/språklige minoriteter* (plassert i 1980). Fornorskningbegrepet er, i likhet med i *Språk og sjanger 9* (1998), kun knyttet til fornorskninga av det danske skriftspråket.

Kapitlene i boka er delt opp i såkalte kurs. Kapittel 8 «Språk i endring – fra runer til SMS» består av:

- «Kurs 1 – Språket endrer seg»
- «Kurs 2 – Å oversette språk»

³ Underjordisk vesen som levde som samene selv, men brakte med seg rikdom, lykke og fullkommenhet der de bodde (Bjørndal, 2018, s. 77)

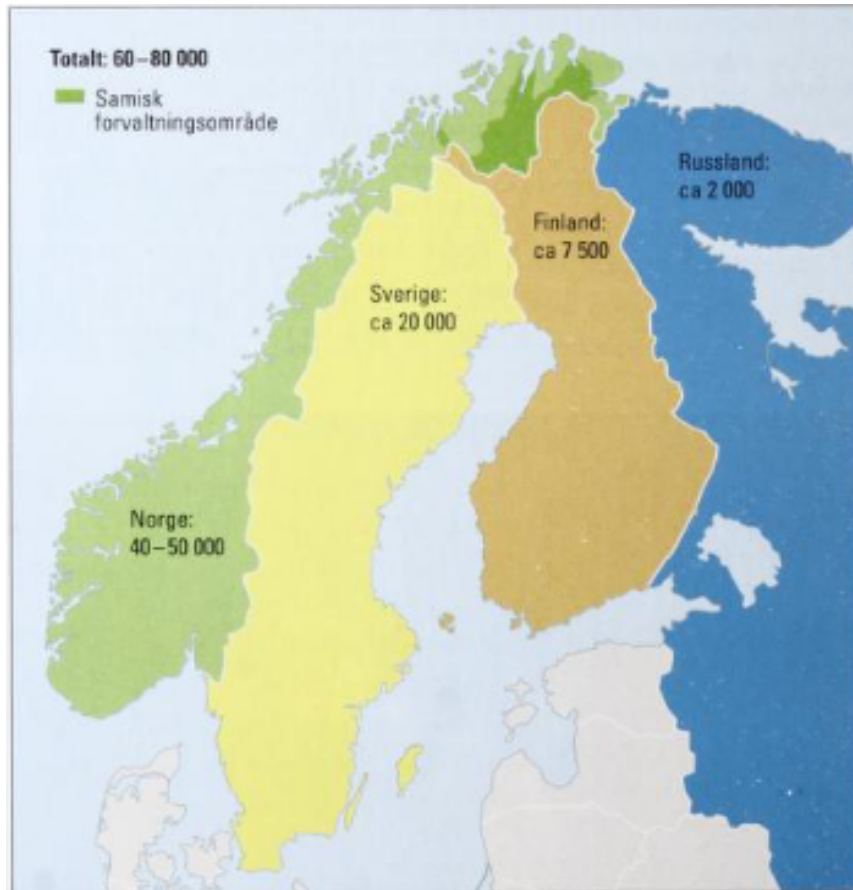
- «Kurs 3 – Hvor stammer språket vårt fra?»
- «Kurs 4 – Dialekter og sosiolekter».

På forsida av kapitlet har lærebokforfatterne brutt ned kompetansemål til læringsmål, og her står det at elevene skal lære (s. 285):

- hvordan språk endrer seg over tid
- hva som bestemmer hvordan språket forandrer seg
- om Norge som flerkulturelt språksamfunn
- hva det innebærer å oversette tekst fra ett språk til et annet
- hvordan norsk språk har utviklet seg fra de tidligste tider og fram til i dag
- kjennetegn på de viktigste dialektene i Norge

Som en kan se er kompetansemålet om samisk språk ikke omgjort til læringsmål (jf. vedlegg 6.2).

I det første kurset i kapittel 8 blir vi introdusert for språkendringer, Norge som et flerkulturelt samfunn, språkvaner, språk og identitet og samisk språk og kultur (s. 286–293). Nederst på sida presenteres en rekke lånord i norsk fra andre språk, blant annet *pulk* fra samisk (s. 286). I avsnittet under «Språk og identitet» refererer teksten både til sørsamer og islendinger som eksempler på folkegrupper som er opptatte av å bevare og verne om språket sitt som et ledd i å bevare identitet (s. 291). Under overskrifta «Samisk språk og kultur» framheves «språket» som en bærebjelke i samisk kultur, og rettigheter tilknyttet samisk språk blir også behandlet (s. 291). Diktet fra *Bonán Bonán soga suonaid* (Risten Sokki, 1996, norsk tittel *Jeg tvinner slektas sener*) er også lagt inn i teksten sammen med en norsk gjendiktning. Nederst på s. 292 er befolkningstall for samene (totalt 60–80 000) visualisert ved hjelp av et kart over Norge (40–50 000), Sverige (ca. 20 000), Finland (ca. 7 500) og Russland (ca. 2 000). Det daværende samiske forvaltningsområdet i Norge er også markert i kartet. I en faktaboks på samme side sier teksten at «det samiske språket» deles inn i tre hovedgrupper fordelt på norsk geografi: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. De to oppgavene som tar for seg samisk tematikk spør hva det betyr at samene har status som urbefolkning og at samisk er et urspråk, og deretter hvilket land som har den største samiske befolkninga (s. 293).



Figur 1: Oversikt over samiske befolkningstall i Norge, Sverige, Finland og Russland (Kontekst, 2006, s. 292).

Kurs 2 handler om oversetting av språk og valget mellom å gjendikte eller oversette, og inneholder ingen referanser til samisk språk. Det er i all hovedsak engelske tekster som blir brukt, men det er også innslag av svensk og dansk i oppgavene. Kurs 3 handler om det norske språkets opphav og tar for seg en kort gjennomgang av «språkutviklingen i Norge». I forbindelse med redegjørelsen for indoeuropeiske språk blir samisk språk brukt som et eksempel på et ikke-indoeuropeisk språk, og plasseres i den finsk-ugriske språkfamilien sammen med finsk (s. 300–301). Kurs 4 tar kort for seg dialekter og sosiolekter og gjør rede for en rekke målmerker i norsk talemål, og inneholder heller ingenting om samisk språk. Oppsummeringa på slutten av kapitlet repeterer ingenting av informasjonen om samiske språk (s. 313).

Ellers er det brukt et utdrag fra romanen *Trommereisen* (1988) av Ailo Gaup i kapitlet om skjønnlitteratur (s. 243). Til tross for at en av personene i utdraget joiker, blir ikke det samiske tematisert av lærebokforfatterne. I ordregisteret er begrepene *andrespråk* (287), *etnisk*

folkegruppe (291), finsk-ugriske språkfamilie (301), Sametinget (292) og urspråk (300, 313) brukt i sammenheng med samisk innhold. Alle disse begrepene dukker opp i kapittel 8 «Språk i endring – fra runer til sms».

3.1.3 Nye Kontekst (2014)

På omslaget til *Nye Kontekst* (2014) er det laget en lignende tidslinje som i *Kontekst* (2006). I *Nye Kontekst* er det gjort noen endringer: litteratur og språk er slått sammen, og kultur og samfunn er slått sammen. I likhet med forgjengeren er det ingen eksplisitte referanser til det samiske, men *språklig mangfold/språklige minoriteter* er skrevet inn i tidslinja mellom 1990 og 2010.

Nye Kontekst opererer også med kapitler som består av såkalte kurs. I kapittel 8 «Språk og kultur» heter kursene:

- «8.1: Språk i dag»
- «8.2: Diskriminerende språkbruk», «8.3: Norske dialekter, svensk og dansk»
- «8.4: Språkhistorie – bakgrunnen for bokmål og nynorsk»
- «8.5: Samisk språk og kultur»

Også i kapittel 9 «Litteratur og kultur» er samisk litteratur et tema i kurs «9.2: Tekster fra ulike tider og kulturer».

Hvert kurs har brutt ned kompetansemål til læringsmål. I kurs 8.1 skal elevene lære om hvordan språk endrer seg og gjøre rede for språklig variasjon i dag, og i kurs 8.2 få en forståelse av hvordan ord påvirker oss og drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende. I kurs 8.3 skal elevene lære om ulike talemål, dialekter og sosiolekter, diskutere holdninger til ulike talemål, lære om nabospråkene svensk og dansk og øve seg på å forstå svensk og dansk. Elevene skal i kurs 8.4 få kjennskap til opprinnelsen til norsk språk, forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag. I kurs 8.5 skal elevene lære om og gjøre rede for utbredelse av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk. *Nye Kontekst* har altså inkludert kompetansemål om samisk innhold i læringsmålene sine, i motsetning til sin forgjenger.

I det innledende kurset til kapittel 8 forklarer et avsnitt om språk og identitet at Norge har flere språk med offisiell status; tegnspråk, samisk, kvensk, romani og romanés (s. 325). I et avsnitt

om lånord og nyord trekkes *pulk* fram som et samisk ord som er lånt inn i det norske språket. På oppgavesidene tilknyttet kurs «8.2: Diskriminerende språkbruk» blir Frid Kvalpskarmo Hansens (2012) dokumentar *Sápmifil* trukket fram som en aktuell tekst (s. 337). I kurs «8.4: Språkhistorie – bakgrunnen for bokmål og nynorsk» har forfatterne brukt den samme tabellen over indoeuropeiske språk sammen med (nord)samisk som i *Kontekst* (2006) (s. 347). I et delkapittel om dagens språksituasjon er tall for opplæringsmålformer blant elever i ungdomsskolen 2013–2014 oppført i en tabell (s. 352).

Det samiske flagget pryder forsidebildet til kurset om samisk språk og kultur (s. 356). Nederst på siden har forfatterne valgt ut en rekke faguttrykk: *urfolk*, *finsk-ugrisk*, *språkfamilie*, *sørsamisk*, *lulesamisk*, *nordsamisk* og *sameloven*. Videre starter lærebokteksten med overskrifta «Et folk og en kultur på tvers av landegrenser» (s. 357). Det blir gjort rede for området Sápmi, og nederst på sida blir seks av de samiske språkene geografisk plassert på et kart. Enaresamisk, akkalasamisk, kildisamisk og tersamisk er representert sammen i gruppa «Østsamisk».



Figur 2: «Utbredelsen av ulike samiske språk» (*Nye Kontekst*, 2014, s. 357).

Noen samiske stedsnavn fra Alta blir oversatt til norsk og forklart (s. 357). På neste side forklarer teksten forholdet mellom samisk og den uraliske språkfamilien, samt hvilke samiske språk som brukes mest i Norge, og at noen av de samiske språkene anses som truede språk (s. 358). Nederst på siden finnes en punktliste med særtrekk ved samisk språk. På neste side skriver

forfatterne at elever tidligere måtte snakke og lese norsk på skolen selv om de ikke kunne norsk fra før av (s. 359). Dette blir knyttet videre opp mot rettigheter i forbindelse med samisk. Både Grunnloven §110a og Sameloven nevnes, og lovverket knyttes særlig til de språkrettighetene samene har. Til slutt blir teknologiutvikling og hvordan den kan brukes for samiske språk trukket fram.

Oppgavene knyttet til kurset oppfordrer blant annet til å dramatisere eller skrive en korttekst om en situasjon som «viser hvorfor det er viktig å ivareta samiske rettigheter, språk og kultur» (s. 360–361). En av oppgavene ber elevene om å lære seg noe samisk ved å lese et utvalg av samiske setninger med norske oversettelser (s. 360):

Lær deg samisk. Øv på å snakke samisk gjennom å lese setningene under. Søk etter uttaleregler på Internett hvis du er usikker på uttalen.

Mun ráhkistan du	Jeg elsker deg
Cuovu mu mielde ruoktot?	Vil du bli med meg hjem på middag?
Buorre beaivi.	God dag.
Ipmil atti.	Svar på hilsen, betyr «Gud gir».
Don leat nu cappat.	Du er så pen.
Man cappa guovsahas.	For et fint nordlys.
Lihkku beivvin.	Gratulerer med dagen.
Lihkku olu/Olu lihkku.	Gratulerer.

Det er ikke presisert at setningene er skrevet på nordsamisk. Den neste oppgaven ber elevene om å lage en samisk-norsk ordliste basert på setningene fra denne tabellen.

En annen oppgave ber elevene drøfte hvorfor det er viktig for samisk kultur at elever kan få opplæring på samisk og at «det samiske språket» er synlig i samfunnet. De blir også oppfordret til å søke etter flere opplysninger og teksten foreslår en rekke søkeord: *opplæringsloven, sameloven, samisk, samisk språk, samiske stedsnavn, samisk kultur og samenes historie* (s. 361).

I kurs «9.2: Tekster fra ulike tider og kulturer» skal elevene ifølge læringsmålene drøfte hvordan oversatte tekster kan få fram samfunnets verdier og tenkemåter, få kunnskap om samisk litteratur og kultur og få oversikt over litteratur fra ulike tider (s. 374). Uthevede

faguttrykk er *kultur møter, urfolk, joik, klassiske tekster, verdenslitteraturen, litteraturhistorien og litterære perioder*. På side 375 blir «den samiske kulturen» kort introdusert, før samisk fortellertradisjon blir behandlet. Her blir muntlig overleverte eventyr og sagn, joiker og lengre fortellende dikt trukket fram, og det blir kort gjort rede for typisk innhold i tradisjonell samisk litteratur. På neste side er et avsnitt om samisk litteratur i nyere tid. Teksten forklarer at innenfor dagens samiske litteratur finnes det et stort sjangermangfold, og at temaer som politikk og kultur går igjen i denne litteraturen. Også spennet mellom å være del av både norsk og samisk kultur blir behandlet, og noen samiske samtidsforfattere blir ramset opp. Et bloggutdrag fra Nils Rune Utsi, best kjent som rapperen SlinCraze, er brukt som eksempeltekst. I denne teksten forteller han om hvordan det er å være en samisk rapper (s. 376).

I oppgavene som hører til kurs 9.2 (s. 382), skal elevene lese et tekstutdrag fra *Hitta hem* av Ann-Helén Laestadius (2012) som handler om den samiske ungdomsjenta Agnes. Elevene blir bedt om å reflektere over verdier og tenkemåter ved å se på hva teksten handler om, hva de tenker når de leser teksten, hva de tror personene i teksten er opptatte av, og om de får informasjon om miljøet personene er en del av. Hele denne oppgaven er plassert under tittelen «Samisk».

Ordregisteret inneholder stikkord som *Boine, Mari* (376), *Eira, Carita Rawdna* (376), *joik* (375, 376), *Laestadius, Ann-Helén* (376), *nordsamisk* (357, 358), *Sameloven* (359), *Sametinget* (258), *samisk* (325, 358, 359, 363), *Sápmi* (357), *Stoor, Lotta Willborg* (376), *Söderbaum, Ville* (376), *tsjude* (375) og *urfolk* (357, 359, 375).

3.1.4 Oppsummering av samisk innhold i læreverkene

For å oppsummere kan vi si at lærebøkene har beveget seg fra å bruke skjønnlitteratur som inngang til en samisk tematikk i *Språk og sjanger*-bøkene, til å ha et sterkt fokus på samisk språk i *Kontekst* og *Nye Kontekst*. Generelt spiller denne utviklinga læreplanene i norskfaget og de endringene som har blitt gjort ved hver reform. Likevel er arbeidet med samisk litteratur forsvunnet ut av *Kontekst*, til tross for at det enda er et eksplisitt kompetansemål i læreplanen fra 2006 (se vedlegg 6.2). I *Nye Kontekst* er litteraturen tilbake igjen, og dermed er arbeid med både samisk språk og litteratur representert i det siste verket.

Vi ser at omfanget av samisk tematikk blir langt større over tid, og etterhvert blir også innholdet mer detaljert og nyansert. Et tydelig eksempel på dette er endringene som har skjedd fra kartet i *Kontekst* (jf. kap. 3.1.2) og til kartet i *Nye Kontekst* (jf. kap. 3.1.3). Bruken av samisk språk

går fra å kun beskrive terreng- og stedsnavn til å inkludere enkle fraser og hverdagspråk. Det er likevel en tydelig mangel på kvalitetssikring av opplysninger, da mye av informasjonen er mangelfull eller feil. Når lærebokforfatterne viser fram eksempler på samisk språk blir det ikke presisert hvilket samisk språk det er, og det samme gjelder samisk litteratur.

Ingen av bøkene kobler samiske språk og språkforhold sammen med for eksempel flerspråklighet, kulturelt og språklig mangfold, og Norge som et flerkulturelt samfunn: De tekstene som behandler samiske språk og samisk kultur, befinner seg i et slags vakuum. De blir i tillegg konsekvent behandlet til sist i de respektive kapitlene. Flerspråklighet og kulturelt og språklig mangfold behandles kun i sammenheng med innvandring og norsk «ungdomsspråk» (*Kontekst*, s. 287–290; *Nye Kontekst*, s. 327), og multietnolektisk stil knyttes kun til urbane, flerkulturelle miljøer preget av innvandring (*Nye Kontekst*, s. 339).

3.2 Fornorskingsprosessen: ansvarsfraskrivelse og utvisking

Fornorskingsprosessen har hatt store konsekvenser for de samiske språkene og den samiske språksituasjonen i Norge i dag; dermed er dette ikke bare historie, men også språkhistorie. Det er en viktig bakgrunn både for å forklare det sosiolingvistiske mangfoldet innad i det samiske språkområdet, men også for å forklare bakgrunnen til mange av rettighetene vi har i dag som er knyttet til samiske språk. Vi kan se i den deskriptive delen av analysen (kap. 3.1) at det alt i alt er svært få referanser til assimileringa av samene. Det som blir tatt opp i bøkene er som regel vage og mer implisitte referanser til fornorskingshistorien. Med formuleringer som «Opp gjennom historien er det den samiske befolkninga som har måttet vike for overmakt og lære seg norsk» (*Språk og sjanger 9*, s. 168) og «Det er ikke lenge siden samiske elever måtte snakke og lese norsk på skolen selv om de ikke kunne norsk fra før av» (*Nye Kontekst*, s. 359) må man ha forkunnskaper om fornorskingshistorikken for å forstå bakgrunnen for det som refereres til. Ord som vanligvis brukes for å beskrive disse hendelsene, som for eksempel «assimilering», «kolonialisering» og «fornorsking», blir ikke brukt i disse sammenhengene.

Begrepene *fornorsking* og *fornorskingsprosess* er derimot konsekvent brukt i tilknytning til norvagisering av utenlandske ord og den dansk-norske språkstriden på begynnelsen av 1800-tallet i både *Språk og sjanger 8* (s. 231), *Språk og sjanger 9* (s. 84) og *Kontekst* (s. 304). Dette er en legitim bruk av faguttrykk, men det kan by på utfordringer for elevene om de ikke vet at samme uttrykk brukes i andre kontekster. I *Nye Kontekst* er begrepene forsvunnet ut av lærebokteksten. Denne utviklinga kan ses på som et uttrykk for forfatterens avgrensing og kontroll av diskursen (jf. kap. 2.2). I første omgang har forfatterne definert begrepet til å kun

beskrive elementer fra den dansk-norske språkstriden. En kan spørre seg om de i senere tid har valgt å fjerne disse begrepene i *Nye Kontekst* på grunn av de mer problematiske konnotasjonene ordene har.

Det blir gjort referanser til fornorskingsprosessen og assimileringa av samene ved hjelp av ulike grep i *Språk og sjanger 9* (1998). Innledningsvis til delkapitlet «Litt om samisk» skriver lærebokforfatterne:

Opp gjennom historien er det den samiske delen av befolkningen som har måttet vike for overmakt og lære seg norsk. Det er få som har gått den andre veien – lært seg å snakke eller lese samisk. Mange samer har dårlige minner fra sine første år på skolen. Mange måtte bo på internat, langt borte fra far og mor, og all undervisning foregikk på norsk, et språk de slett ikke forstod. Ja, mange kan fortelle at de fikk straff hvis de snakket samisk seg imellom også. (s. 168)

En kan si at hele dette sitatet er preget av de interne prosessene som styrer diskursen (jf. kap 2.2). Reelle hendelser og fakta blir tynnet ut gjennom vage og upresise formuleringer som «opp gjennom historien», «overmakta» og «lære seg norsk». Dette sitatet har som hensikt å skildre *hvem* som gjorde *hva* og *når*, altså at den norske stat i over hundre år fra tidlig på 1800-tallet førte en destruktiv assimileringpolitikk mot samene. Ved å erstatte presise termer med mer flytende termer, blir det uklart hvem som egentlig var ansvarlig. Forfatterne avgrensner og kontrollerer lærebokdiskursen om samiske språk og språkforhold i Norge ved å tilsløre historiske deltakere og hendelsesforløp. Det kan se ut som at det er gjort et forsøk på å legge fram perspektivet til de som var ofre for disse ugjerningene, men samtidig blir elementet av tvang underkommunisert i setninger som «det er få som har gått den andre veien – lært seg å snakke eller lese samisk». Formuleringer som dette kan gi et inntrykk av at den samiske befolkninga hadde et valg. Det er særlig problematisk når et av statens grep var å bruke skolen som en front i fornorskinga. Setninger som «mange måtte bo på internat» og «mange kan fortelle at de fikk straff» blir uklare når det ikke blir spesifisert hvem som lå bak disse føringene, og hvorfor det var slik. Hvorfor måtte de bo på internat og hvem var det som utdelte straff?

Det blir også referert til statens overgrep på samene i portrettet av Just Qvigstad og hans arbeid med samisk språk og kultur:

Dette [arbeidet med samisk] gjorde han i ei tid da det kunne være vanskelig å være same i Norge. Samene skulle helst bli så «norske» som mulig, om de skulle bli ansette borgere i fedrelandet sitt, mente mange. Det samiske skulle ikke vises fram og dyrkes. Slik fikk mange samer problemer med sin identitet, og mye av den samiske kulturarven holdt på å gå tapt. (s. 170)

Her blir også de faktiske hendelsene underkommunisert. Hvem var disse «mange» som mente at samene skulle bli så norske som mulig? Det var folk med makt: Politikere, vitenskapsmenn,

skolefolk. Koblinga mellom samiske identitetsproblemer og fortielsen av samiske kulturuttrykk framstår også som problematisk og mangelfull når det ikke blir redegjort for hvor grundig og systematisk motarbeidelsen av samisk kultur og språk var på denne tida, og hvordan dette har preget utøvelsen av og holdninger til samisk kultur og språk og i nyere tid også.

Videre knytter forfatterne identitets- og kulturberøvelsen opp mot Mari Boines sangtekst «Til sjøsamen» (originaltittel «Mearrasápmelažžii» fra albumet *Etter Stillheten*, 1985). «Til sjøsamen» forteller hvordan Boines nære og kjære snakker ned samisk kultur og språk, og i slutten av hver strofe skriver hun «Du vet jo hvor hun har dette fra / Du vet jo godt hva hun har gjennomlevd». Dette er en sterk tekst både på grunn av tematikken som ligger til grunn, men også fordi Boine henvender seg til den delen av den samiske befolkninga som ble hardest fornorsket (Boine mfl., 2010, s. 8). Nederst på neste side, åpner oppgavene for en samtale om tekstens innhold: «I diktet «Til sjøsamen» trekker hun [Mari Boine] fram noe om sin egen bakgrunn. Hva sier hun?» (s. 171). Når boka opererer med såpass uklare beskrivelser av det skjeve maktforholdet mellom den norske stat og den samiske befolkninga, er det en reell fare for at Boines tekst blir feillest av elevene. Det ser ut til å ha blitt gjort et forsøk på å inkludere urbefolkningas perspektiver, men igjen mangler det kontekstualisering av stoffet. Når elevene står fritt til å tolke teksten selv uten noen form for rettesnor, kan det føre til at majoritetssamfunnets skyld og ansvar blir mindre tydelig. Dette er en kjent utfordring innen litteraturdidaktikken – skal elevene få lese fritt og kreativt, eller skal teksten leses basert på mer legitime og «riktige» tolkninger som samtidig er i tråd med fagets kjerne (se Gourvennec, 2016; Rødnes, 2014)? I dette tilfellet blir elevene overlatt til seg selv i teksten, til tross for at de ifølge kompetansemålene skal undersøke samiske verdier, tankesett og livsforestillinger formidlet i moderne, samisk litteratur (se vedlegg 6.1). Kompetansemålene krever en dannelsesorientert tilnærming, men faren er at elevene kun gjør en opplevelses- eller erfaringsbasert lesing av teksten og dermed sitter igjen med en manglende forståelse.

Det samme fraværet av historisk kontekst er å finne i verket *Språk og sjanger 10* (1999) til neste trinn. I et kapittel om aviser skriver forfatterne: «Senest fikk vi aviser i Nord-Norge, men den første samiske avisa, som riktignok gikk inn tidlig, kom allerede i 1873» (s. 158). De velger å trekke inn den første samiske avisa og understreke det faktum at den ikke klarte seg, men uten å forklare at dette var en direkte konsekvens av statens fornorskingspolitikk, da søknader om støtte ble avslått fordi slike tiltak ville vært i strid med statens politikk (NOU 2016: 18, s. 59).

Forfatterne fortsetter dermed å (re)produsere en diskurs om samisk kultur og språk der fornorskingsprosessen ikke er en synlig del av narrativet.

Det manglende historiske perspektivet er noe som preger og forenkler framstillinga av samiske språk og språksituasjoner også i *Kontekst* (2006). De få, implisitte referansene som blir brukt i *Språk og sjanger*-serien er ikke blitt videreført i den nye boka. Det kan dermed se ut som at lærebokdiskursen tar et skritt tilbake, og at framstillinga av den samiske språksituasjonen blir enda mer unyansert. Lærebokforfatterne har valgt å bryte med den tidligere lærebokdiskursen ved å ekskludere referanser til assimileringa, noe som kan bli lest som et uttrykk både for uttynning, avgrensning og kontroll av stoffet (jf. kap. 2.2). Dermed blir kunnskap om samiske språk og språkforhold enda mer unyanserte. Det er påfallende at dette stoffet er fjernet fordi fokuset på samiske språk og rettigheter knyttet til samiske språk ellers øker i læreboka. Skal en snakke om den samiske språksituasjonen i dag, er den historiske bakgrunnen et imperativ, særlig i sammenheng med de språklige rettighetene tilknyttet samisk språk som eksisterer. Ikke minst kan dette være med på å legitimere rettighetene fra et elevperspektiv.

Det økte språkfokuset i *Kontekst* (2006) gjelder både norsk språkmangfold og samiske språk. I tråd med læreplanen er det som nevnt et særlig fokus på bevaringa av og rettighetene tilknyttet samiske språk. I delen «Samisk språk og kultur» skriver lærebokforfatterne:

Sametinget i Norge arbeider for at samisk språk ikke bare skal høres og snakkes, men også ses. Det innebærer at samisk må synes i hverdagen til folk i kommuner som er såkalt tospråklige. Både samisk og norsk skal brukes i kommunens skriftlige kommunikasjon. Målet er at samisk og norsk språk skal synes på skilt og plakater, innendørs og utendørs, på alle offentlige steder. (s. 292)

Det er viktige poeng læreboka peker på, men dagens språkpolitikk blir forklart med et totalt fravær av den historiske konteksten. Elever med lite eller ingen forkunnskaper om samiske språk kan ha store vansker for å forstå årsaken bak disse tiltakene og rettighetene. Dette er problematisk fordi assimileringa er en direkte årsak til hvorfor mange samiske individer både tidligere og i dag ikke har lært eller ønsker å snakke samisk, og nettopp hvorfor denne revitaliseringa og disse rettighetene er så viktige. Det er ikke usannsynlig at mangelen på denne bakgrunnskunnskapen er en av årsakene til de fordømmene og holdningene som tilsier at den samiske befolkninga er «hårsåre» og «grådige» (jf. kap. 4.1), og at de har «masse særrettigheter og goder vi andre ikke får» (Samisk myteknuser, 2013).

Fornorskningstematikken er kommet tilbake inn i fagstoffet igjen i *Nye Kontekst* (2014), men fremdeles like implisitt, om ikke mer enn det var i *Språk og sjanger*-serien: «Det er ikke lenge

siden samiske elever måtte snakke og lese norsk på skolen selv om de ikke kunne norsk fra før. I dag er det annerledes» (*Nye Kontekst*, s. 359). Her er det skjeve maktforholdet minst like diffust som i eksemplene fra *Språk og sjanger 9*, til tross for at det i likhet med *Kontekst* vies mye oppmerksomhet til rettigheter i forbindelse med samisk. Det blir referert til både grunnloven §110a, opplæringsloven og sameloven.

En annen årsak til at den manglende språkhistorien blir påfallende, er fokuset på den historiske bakgrunnen til norsk språk. Språkhistorie har de siste 150 år hatt en sentral posisjon i norskfaget, først som en del av lesebøkene på midten av 1800-tallet, for å så bli en obligatorisk del av morsmålsfaget (Hårstad, 2016, s. 3). Også i nyere tid vies det mye plass til språkhistorien. Både *Kontekst* og *Nye Kontekst* redegjør for både urnordisk, norrønt og særlig dansketiden med språkstriden som følge. Når lærebokforfatterne velger å skrive over fem sider om norsk språkhistorie, både i *Kontekst* (s. 305–310) og *Nye Kontekst* (s. 347–353), blir det historiske tomrommet i behandlinga av de samiske språkene enda mer framtreddende.

Det som bryter med det mønsteret vi har sett hittil er oppgavene i *Nye Kontekst*: Oppgave 10 (s. 361) går ut på å søke etter flere opplysninger om samisk språk og kultur og samiske rettigheter. Her oppfordres det til å bruke søkeord som «opplæringsloven», «sameloven», «samisk», «samisk språk», «samiske stedsnavn», «samisk kultur» og «samenes historie». Ut fra noen av disse søkeordene, er det mye mulig at elevene snubler over de ikke fullt så romantiske konsekvensene av den blomstrende norske nasjonalfølelsen på 1800-tallet. Det er likevel et annet medium enn læreboka som må til for å kunne tilegne seg denne informasjonen, samtidig som det hviler på lærerens kompetanse til å veilede elevene og nyansere framstillinger, noe som kan se ut til å variere i stor grad (jf. kap. 1.4; se også Olsen, Sollid & Johansen, 2017). Nederst på samme side er det også lagt til en liten rubrikk med forslag til aktuelle tekster: *Fornorskingsoffer* av Siri Broch Johansen (2010), *Skolegutt* av Laila Stien (1979), *Gula Gula* av Mari Boine (1989) og *Sms från Soppero* av Ann-Helén Laestadius (2007). Flere av disse tekstene berører fornorskingstematikken på et eller annet vis, men her må også elevene ta i bruk andre kilder enn basisboka selv for å finne fram til tekstene.

Noen vil kanskje argumentere for at det historiske perspektivet hører til disiplinfaget historie eller samfunnsfag, men dette er en dimensjon som ifølge både tidligere og nåværende læreplaner også hører til norskfaget. I læreplanen fra 2006 het det for eksempel at «Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). For å kunne danne et fullstendig bilde av

språksituasjonen i dag er det nødvendig at lærebøkene trekker linjer til assimileringa av samene. Dette er en del av den samiske (og for så vidt norske) språkhistorien, akkurat som Ivar Aasen og Knut Knudsen er en del av den norske språkhistorien. Den historiske bakgrunnen er i tillegg viktig for å forstå nettopp hvorfor samisk språk og kultur blir vernet om på den måten de blir i dag. Andre vil kanskje hevde at fraværet av denne delen av historien er et forsøk på å unngå den tradisjonelle offer-posisjonen samer gjerne blir tildelt. Det er likevel fint mulig å nyansere de historiske hendelsene ved å for eksempel trekke fram den samiske opposisjonen og motstandsbevegelsen i møtet med fornorskninga (se Zachariassen, 2011).

Det er tydelig at det er en gjennomgående ansvarsfraskrivelse og utvisking av historiske hendelser tilknyttet den samiske språksituasjonen. Selv om det finnes spor av henvisninger til assimileringa, unngår lærebøkene generelt å tematisere og problematisere hva som faktisk skjedde og hvorfor det skjedde, og hvilken effekt det hadde på samiske språk da og hvilken effekt det enda har i dag. Dette er spesielt bekymringsverdig sett i forbindelse med Liles undersøkelser (jf. kap. 1.4). Angivelig hadde 17 av 28 elever på niende trinn som ble intervjuet aldri hørt om fornorskningshistorien (Lile, 2011, s. 429). Utviskinga av fornorskningshistorien peker også mot at lærebøkene er skrevet utfra et majoritetsperspektiv, noe som vi i neste kapittel ser kommer til uttrykk på flere måter.

3.3 Samisk kultur og språk fra et majoritetsperspektiv

Et sentralt prinsipp innen de dominerende læringsteoriene i Norge er å bevege seg fra det nære til det fjerne og fra det kjente til det ukjente (se f.eks. Imsen, 2014, s. 132; Utdanningsdirektoratet, 2015). Slik kan en knytte elevens forkunnskaper og erfaringsbakgrunn til nytt stoff som skal læres. Dette kommer også til uttrykk i Gyldendals læreverk. Tekstene er skrevet fra majoritetsbefolkningas perspektiv og det blir tatt utgangspunkt i et norsk symbolrepertoar, for eksempel ved å sammenligne andre språk med norsk, andre kulturer med norsk kultur og internasjonal litteratur med norsk litteratur. Som en lærebok i norskfaget er dette ganske naturlig, men problemet oppstår når et «fremmed» konsept ikke har noe tilsvarende i majoritetskulturen eller språket, og dermed blir utelatt eller bortforklart. En annen utfordring ved å ta utgangspunkt i et norsk symbolrepertoar er at en står i fare for å skape et skille mellom det kjente og ukjente på en måte som gjør at en etablerer roller som «oss» og «de andre», noe som vi allerede vet forekommer i flere framstillinger av urbefolkning generelt (jf. kap. 1.5). Dette gjør seg også gjeldende i tekster om samisk språk og kultur.

Et eksempel på at samisk kultur framstilles basert på norske premisser er formuleringer som «Just Qvigstad, sammen med sogneprest Sandberg, ble en slags samenes «Asbjørnsen og Moe»» (*Språk og sjanger 9*, s. 171), «Også i de samiske eventyrene fins Askeladden eller Oskefis, men mange ganger går han bare under navnet *glunten*» (*Språk og sjanger 10*, s. 76) og «Men *stalloen* er likevel den mest særmerkte skikkelsen i samisk fortellertradisjon, «trollet» i eventyret» (*Språk og sjanger 10*, s. 76). Samiske sjangertrekk i eventyr blir sidestilt med sjangertrekk i norske eventyr, og framstår som en annen versjon av norske eventyr. Skikkelsen Stallo er for eksempel mer enn bare et troll i samisk fortellertradisjon. Kulturtrekk som er særegne for det samiske (for eksempel joik eller duodji) blir utelatt, og vi står dermed igjen med en utvannet og forenklet versjon som kan svare til det norske.

Et annet eksempel er hvordan samiske språk blir framstilt i *Kontekst*. Her skriver forfatterne:

Språket er en av de mest grunnleggende delene i samisk kultur fordi det knytter den samiske befolkningen sammen. I språket finner samenes felles verdier, erfaringer og kunnskaper. Gjennom språket overføres dette fra generasjon til generasjon. For å bevare samisk kultur er det derfor viktig å bevare samisk språk. (s. 291)

I denne formuleringa forsvinner mangfoldet i det samiske sosiolingvistiske feltet, og både språk og folk blir lempet sammen i én gruppe. Samiske språk blir på et vis framstilt på lik måte som norsk der en antar at alle i folkegruppa har et felles språk og en felles kultur. Dette er et uttrykk for Irvine og Gals ikonisering og fraktal rekursivitet (jf. kap. 2.2). For det første blir den norske enspråklige situasjonen brukt for å forklare samiske språk (fraktal rekursivitet), og i tillegg blir samisk språk framstilt som en nødvendig identitetsmarkør for samiske mennesker (ikonisering). Sistnevnte skal jeg se nærmere på i kapittel 3.5.

Tankesettet teksten kommuniserer i sitatet over, altså at språket knytter den samiske befolkninga sammen, står i kontrast til informasjonen som gjengis på neste side. I en faktaboks i sidemargen skriver lærebokforfatterne at «det samiske språket» deles opp i ulike «hovedgrupper», og at talere i disse gruppene ikke uten videre vil forstå hverandre (s. 292). «Språket» skal altså ifølge lærebokforfatterne knytte befolkninga sammen og er essensiell for å bevare samisk kultur, men samtidig forstår ikke alle samer hverandres språk. Dette er derimot et resonnement som bare blir hengende, og kan sann leses som et uttrykk for utvisking, fordi forhold som ikke passer inn i denne forklaringsmodellen, bare forbigås. Det faktum at samisk kulturarv kan og blir formidlet på andre språk enn samiske språk, og at mange samer ikke behersker samisk, blir også utelatt.

Delkapitlet «Litt om samisk» er plassert under kapitlet om nasjonalromantikken i *Språk og sjanger 9*. Dette er et interessant kapittel, både fordi det står i kontrast til det følgende kapitlet om samisk, men i tillegg fordi forfatterne har valgt å inkludere samiske motiver her også. Det er også relativt oppsiktsvekkende at samisk tematikk er plassert under dette temaet, når denne kulturhistoriske epoken og dens strømninger var en av de drivende kreftene bak fornukspolitikkens. Kapitlet om nasjonalromantikken starter slik:

Hva vil det si å være norsk? Hva tenker dere på når dere hører det spørsmålet? Hva tenker folk i andre land om oss? Det bildet folk i Norge har av seg selv, er blitt til gjennom mange, mange år, men det skapes også nå. Derfor må vi lete etter svaret på hvem vi er, både i historien og i nåtida. Norge har alltid vært et land der kulturimpulser og skikker utenfra har påvirket oss. Det har levd flere folkegrupper med ulik kultur side om side her i landet i uminnelige tider. Likevel var levemåte og tenkemåte tidligere nokså lik for flertallet av nordmenn. (s. 158)

Nederst på samme side som sitatet er hentet fra, er det flere ulike bilder: en kvinne i dress som snakker i en telefon, en japansk kvinne i tradisjonelle klær, et fjellvann, leilighetsblokker, et veikryss med Coca Cola-plakater, menn i kledd bunad som spiller på fele på 17.mai, menn og kvinner i øst-asiatiske drakter og til slutt vårt fokus: Et bilde av unge og eldre kvinner i tradisjonell Guovdageaidnu-koft (Kautokeino-koft). På neste side spør læreboka: «Se på bildene på dette oppslaget. Hvilke gamle norske tradisjoner finner dere eksempler på? Hvilke utenlandske tradisjoner ser dere? Finner dere eksempler fra en moderne hverdag?» (s. 159). Det er mulig at dette er en oppgave som skal stimulere til spørsmål som: *Er samiske kofter en norsk tradisjon? Er det en gammel tradisjon?* Samtidig er faren stor for at en ikke får nyansert en slik diskusjon basert på det vi vet om kunnskaps- og holdningsgrunnlaget blant elever og lærere (jf. kap. 1.4).

Ordet *tradisjon* betyr å overføre et kulturelt fenomen fra generasjon til generasjon. Dermed har strengt tatt ikke adjektivet *gammelt* noen funksjon utover det å beskrive det en ser i bildet som noe arkaisk og umoderne, som i dette tilfellet er samekofta. Følelsen av at dette er noe umoderne forsterkes av at de eldste kvinnene i bildet er i fokus. Selv om forfatterne også har brukt et bilde av menn i bunad, så er majoriteten av elever kjente med bunaden i en moderne kontekst som for eksempel en 17.mai-feiring, konfirmasjon eller dåp. Det er antageligvis ikke like mange som er kjent med samisk kofte på samme måte. Selv om denne bildesamlinga med tekst kanskje er et forsøk på å vise kulturmangfoldet, både i Norge og i verden generelt, kan det heller se ut som at lærebokforfatterne er med på å forsterke skillet mellom den «moderne nordmann» og den «forhistoriske samene», som igjen blir en representasjon av «oss» og «dem».

Samtidig gir læreboka et ambivalent bilde av hvor (eller hvem) den samiske kofta tilhører ved å sette «(gamle) norske tradisjoner» og «utenlandske tradisjoner» opp mot hverandre. I likhet med de samiske språkene blir også samiske kofter brukt på tvers av landegrenser. Dette er informasjon som forsvinner i denne framstillinga, og kofta framstår som enten norsk, eller helt fremmed: Enten er det norsk kultur som rår over samiske kofter, eller så hører de ikke til her i det hele tatt. Antydninga om at kofta er norsk er uheldig, blant annet fordi kofta hadde en viktig rolle i utviklinga av den samepolitiske oppbygginga av en samisk nasjonalitet (Mortensen-Buan, 2016, s. 103, referer til Bjørklund, 2000). Det samme type ordvalg dukker også opp senere i teksten i forbindelse med en omtale av Mari Boine (s. 171). Her blir hun omtalt som «en av de norske artistene som har fått størst oppmerksomhet i utlandet». Boine er selvfølgelig norsk statsborger, så å kalle henne norsk er ikke feil. Problemet er at det blir utelatt at hun også er samisk og at teksten «Til sjøsamen», som brukes som eksempeltekst, opprinnelig er skrevet på nordsamisk.

Språkbruken skaper en distanse mellom nordmenn («oss») og samene («de andre») med utgangspunkt i framstillinga av språk, også i *Kontekst* (2006). Et eksempel er når kurs tre forklarer hvor det norske språk stammer fra. En tabell viser hva ordet «mor» er på 20 forskjellige språk, og i bildeteksten står det: «Ett av språkene hører ikke til den indoeuropeiske språkgruppa. Hvilket?» (s. 300). Svaret her er samisk språk som er representert med ordet «eadni» (*mor* på nord-samisk). Videre blir det forklart at samisk, sammen med finsk, hører til den finsk-ugriske språkfamilien. I denne sammenhengen blir samisk helt eksplisitt pekt ut som et språk som «ikke hører hjemme». Problemet ved en slik framstilling er at idéen om samisk som en «utgruppe» kan bli overført fra en språklig dimensjon til en sosial dimensjon, altså en ikonisering av fremmedgjøringa av samiske språk (jf. kap. 2.3). Slik står en i fare for at den samiske befolkninga blir like fremmedgjort og utenfor. Dette forsterkes videre av formuleringa: «De [samisk og finsk] er derfor mer forskjellige fra norsk enn språk som snakkes i for eksempel India og Iran» (s. 301). Fra en språkforskers perspektiv er dette kanskje ikke en urimelig påstand, men for en ungdom mellom 12–15 år gjør antageligvis ikke dette så mye annet enn å øke avstanden mellom norsk og samisk, og i verste fall mellom nordmenn og samer også.

Til sammenligning trekker *Språk og sjanger 9* fram finsk som det språket som skiller seg fra den indoeuropeiske språkgruppa. En ser altså at når samisk språk blir inkludert i læreplanen og dermed også lærebokdiskursen, markerer lærebokforfatterne samiske språk som en utgruppe. I *Nye Kontekst* (2014) har ordlyden endret seg fra forgjengeren, selv om de bruker det samme eksempelet: «Legg merke til at finsk og samisk ikke er indoeuropeiske språk. De tilhører den

finsk-ugriske språkfamilien. Det ser du et eksempel på i tabellen» (s. 347). Samisk, sammen med finsk, er fremdeles en slags motpart til norsk, men bare ved å gjøre en liten endring på ordlyden slik som dette, kan en unngå mer fremmedgjørende og polariserende framstillinger som i verket fra 2006.

Det blir gjort et betydelig antall referanser til Norge og den norske stat i tekstene som omhandler det samiske i *Kontekst*: «Staten Norge er grunnlagt på området til to folkegrupper – nordmenn og samer» (s. 291), «Ifølge opplæringsloven (loven som gjelder for all utdanning i Norge) har samiske barn og ungdom rett til opplæring i sitt eget språk i grunnskole og videregående skole uansett hvor i landet de bor» (s. 291), «Sametinget: folkevalgt forsamling av samer i Norge» (s. 292) og «Sametinget i Norge arbeider for at samisk språk ikke bare skal høres og snakkes, men også ses» (s. 292). En får et inntrykk av at staten Norge er en slags betingelse for at samisk språk og kultur kan eksistere, som på et vis kanskje er sant for dagens samfunn. Det er likevel uheldig når læreboka ikke nyanserer eller forklarer hvorfor disse forholdene har blitt og er nødvendige.

Måten lærebøkene er strukturert på kommuniserer også det samme avhengighetsforholdet der behandlingen av det norske er en forutsetning for behandlingen av det samiske. Norsk språkhistorie og språkutvikling kommer konsekvent i forkant av, og/eller fungerer som et overordnet tema for samisk språktematikk. Kapitler og tekst om samisk språk og kultur blir uten unntak behandlet på slutten av hvert språk-kapittel i alle lærebøkene. Samer har utøvet samiske språk og kultur i de områdene som i dag ligger under den norske stat lenge før statsgrensa ble fastsatt og er på ingen måte noe nytt i Norge. Det er helt klart en utfordring å organisere lærestoffet i et læreverk, men denne plasseringen er med på å kommunisere en form for bortprioritering av det samiske, og alt annet enn likeverd mellom norsk og samisk språk. Dette er uheldig når vi vet at folk bærer på holdninger som tilsier at samisk språk og kultur er mindre verdt enn norsk språk og kultur, om ikke helt unødvendig også (jf. kap. 1.4).

Nye Kontekst ser ut til å bryte med en del av det mønstrene vi har sett hittil i dette kapitlet, og det er flere eksempler på små endringer som peker mot en oppmykning av majoritetsperspektivet. Blant annet blir stedsnavn fra Alta presentert, og her har den stilistiske framstillinga betydning (s. 357). Et eksempel er «Fállelohka – *johka* betyr elv (Falkelva)». Her kommer det samiske stedsnavnet først, og den norske oversettelsen kommer til slutt i parentes. Dette indikerer at det samiske navnet er i fokus, og at det er det samiske som i første omgang skal læres om, og ikke det norske ordet *for* det samiske stedsnavnet. Et annet eksempel på

bryting med majoritetsperspektivet er inklusjonen av særsmiske kulturelle uttrykk. Joik har vært utelatt fra forlagets lærebøker i 16 år, men blir endelig behandlet i *Nye Kontekst* i tilknytning til samisk litteratur. Det blir gjort rede for både i sammenheng med samiske fortellertradisjoner, men også moderne samisk litteratur (s. 375–376). Særegne trekk ved joiken blir trukket fram samtidig som det også framheves at det kan blandes med og fungere som en sjanger i en moderne kontekst. I forbindelse med samisk litteratur og joik blir Mari Boine trukket fram som et eksempel på en samisk artist. I motsetning til *Språk og Sjanger 9* blir hun i *Nye Kontekst* omtalt som «kjent samisk artist» (s. 376).

Det er eksempler i alle lærebøkene som viser at de er skrevet ut fra majoritetsbefolkningas perspektiv. *Språk og sjanger*-serien ble skrevet bare noen få år etter fornorskingspolitikken ble avviklet, og en kan derfor til en viss grad skjønne at verket enda er preget av assimileringspolitikken og den diskursen den førte med seg. Ved nærmere lesing av *Kontekst* kan en likevel se den samme tendensen. Samisk kultur og språk tar som regel utgangspunkt i norsk kultur og språk, og samisk tematikk blir et slags «påheng» som forfatterne må få skvist inn. Plasseringa av handlinga av samiske språk er også til sist i *Nye Kontekst*, men innholdet har helt tydelig utviklet seg i en retning der urfolksperspektivet og samisk mangfold står sterkere. Samtidig, som nevnt i kapittel 3.2, kan eksklusjonen av fornorskingshistorien også ses på som et uttrykk for at majoritetsperspektivet dominerer i lærebøkene.

3.4 Hva er samisk språk?

Samisk språk består av ti ulike språk med et såpass stort dialektkontinuum at to samer med ulike samiske språk ikke nødvendigvis har gjensidig forståelse. I tillegg er samisk grenseoverskridende språk hos mennesker som bor i både Norge, Finland, Sverige og Russland. En vil også kunne snakke om dialekter, men da innad i et samisk språk, for eksempel nordsamiske dialekter i de nordligere delene av Norge, Sverige og Finland. I Norge har både sør-, nord- og lulesamisk skriftspråk offisiell status. Åtte av de samiske språkene har standardiserte skriftspråk, men samtlige har nedskreven grammatikk. På grunn av at både folk og språk strekker seg over flere landegrensener er det et enormt språklig og sosiolingvistisk mangfold innad i det samiske språkområdet, noe som ser ut til å være utfordrende å formidle for lærebøkene.

Det er vanskelig å sette tall på hvor mange samiske språkbrukere det eksisterer. Ifølge Samiskt informationscentrum, et informasjonscenter drevet av det svenske Sametinget, finnes det omtrent 15–17 000 nordsamiske talere spredt utover Sápmi, 500 sørsamiske talere i Sverige og

500 lulesamiske talere i Sverige (Samiskt informationscentrum, udatert). Språkrådet hevder det er registrert omtrent 20–30 000 samiske språkbrukere fordelt på det samiske språkområdet (Språkrådet, udatert). De fleste er enig i at disse tallene antageligvis overskrider det faktiske antallet samiske språkbrukere. Det finnes ikke noen offisiell statistikk over hvem som snakker samisk i Norge, men man regner med at rundt 30 % av den samiske befolkninga snakker samisk og at rundt 15 % bruker et samisk skriftspråk (Språkrådet, udatert). I internasjonal sammenheng, er alle de samiske språkene klassifisert som truede, alvorlig truede eller nesten forsvunne språk.

Vi finner noen få formuleringer om samiske språk i lærebøkene som tilhører læreplan fra 1997, men det er lite fokus på variasjon blant språkene og de sosiolingvistiske forholdene blant samer. *Språk og sjanger 9* åpner kapitlet om samisk slik:

I Norge har vi mange levende språk. (...) Men vi har bare to offisielle skriftspråk her i landet. Nynorsk og bokmål, sier du kanskje, men det er galt, for bokmål og nynorsk er to former for norsk, to målformer. Det andre skriftspråket i Norge er samisk. Samisk hører til ei annen språkgruppe enn norsk. Samisk hører til *den finsk-ugriske språkgruppen*. Derfor har vi lite felles å bygge på når samer og norsktalende nordmenn skal forsøke å forstå hverandres språk. (s. 168)

Her er det flere momenter som er verdt å undersøke nærmere. For det første er ikke samisk skriftspråk i Norge kun ett, det er tre. Det kommer heller ikke fram at samer er et grenseoverskridende folk med ulike språkpraksiser, både i form av flere samiske språk, men også andre språk fra de landene det samiske språkområdet strekker seg over. I tillegg blir det dannet et slags skille mellom «levende språk» og «skriftspråk». Slik kan det nesten høres ut som at samisk kun eksisterer «på papir», og ikke muntlig på noe vis. I verste fall kan dette være med på å fremmedgjøre samiske språk og framstille det som noe utdatert som ikke eksisterer i en normal hverdag. Det blir også (feilaktig) pekt på hvordan samer og «norsktalende nordmenn» ikke kan forstå hverandres språk, noe som bidrar til å bygge opp under denne fremmedgjøringa. Forfatterne har inkludert den sosiolingvistiske variasjonen hos nordmenn med presiseringa «norsktalende nordmenn» som tydeliggjør at ikke alle nordmenn nødvendigvis har norsk som morsmål. Samer får ikke samme behandling i teksten. Satt opp mot «norsktalende nordmenn» blir framstillinga av samiske individer redusert til noen som snakker samisk. Dette insinuerer videre at en må snakke samisk for å være same, altså blir samisk språk utsatt for en ikonisering (jf. kap. 2.3). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5.

Steds- og terrengnavn er et tema som går igjen i behandlinga av samiske språk. Som tidligere nevnt (jf. kap. 3.1.1) har læreboka *Språk og sjanger 9* valgt å trekke fram en utdatert utgave av

Norsk stadsnamnleksikon. Man gjengir altså ikke terrengbenevnelsene i tråd med den nordsamiske rettskrivinga som har eksistert i bortimot tjue år på det tidspunktet læreverket kom ut. Det er også interessant at *Norsk stadnamnleksikon* kom ut med en oppdatert fjerde utgave i 1997, året før *Språk og sjanger 9* ble gitt ut, og da med en egen sekvens om samiske stedsnavn forfatta av Kaisa Rautio Helander. Denne utgaven inkluderte dessuten en oppdatert liste over terrengbenevnelser, denne gangen i tråd med 1979-rettskrivinga for nordsamisk, i tillegg til en inndelt overskrift med nordsamiske, lulesamiske og sørsamiske benevnelser. Det er også en uforklart forskjell i læreboka mellom «jåkka» i tråd med 1948-rettskrivinga i lista på side 172 og «johka» i tråd med 1979-rettskrivinga på side 173. En lærer eller en elev vil forståelig nok ha store problemer med å gjennomskue denne sammenhengen eller mangelen på sammenheng. Informasjonen som blir formidlet er altså dels udatert, dels implisitte og forvirrende.

Også *Kontekst* (2006) og *Nye Kontekst* (2014) er preget av unyanserte og feilaktige opplysninger. Samisk språk og tilknyttede rettigheter får økt fokus i disse verkene, som er en refleksjon av Kunnskapsløftet 2006 (se både vedlegg 6.2 og 6.3). Til tross for at elevene ifølge læreplanen enda skal kunne gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk, er det meste av samisk litteratur som en finner i *Språk og sjanger*-serien ikke videreført i *Kontekst* (2006). I *Kontekst* dominerer rene fakta som tall og geografi, som for eksempel hvor mange samer det finnes, og i hvilke land de bor i. Problemet er at mye av denne informasjonen er mangelfull. Blant annet står det i en faktaboks plassert i marginen at: «Det samiske språket deles inn i tre hovedgrupper: - Nordsamisk (brukes i Finnmark og det meste av Troms), - Lulesamisk (brukes i midtre Nordland), - Sørsamisk (brukes fra Saltfjellet og sørover)» (s. 292). Her blir både fagterminologi og fakta om språkene forenklet. Tradisjonelt deles samisk inn i de to hovedgruppene vestsamiske språk og østsamiske språk, der nord-, sør- og lulesamisk faller under den vestsamiske språkgruppa (Sammallahti, 1998). Dermed blander forfatterne de offisielle samiske språkene i Norge med «hovedgrupper» som allerede er et etablert begrep som betyr noe annet. I tillegg kommer det ikke fram at det til sammen finnes ti samiske språk, noe som gjør framstillinga enda mer unyansert.

Fokuset på antall samer kan også være med på å skape et feilaktig bilde av både samer og samiske språkbrukere, når befolkningstallene på den samiske befolkninga presenteres uten noen form for problematisering, som for eksempel at Norge ikke fører noen form for registrering av etnisk tilhørighet (Statistisk sentralbyrå, 2018). Det blir heller ikke tematisert at hele den samiske befolkninga ikke nødvendigvis snakker et samisk språk, og at de samiske språkene som blir nevnt i teksten også snakkes i andre land og ikke kun i Norge. Utvisking og

forenkling av denne kunnskapen fører til en unyansert framstilling av samiske språk (jf. kap. 2.3).

I *Nye Kontekst* (2014) forsøker lærebokforfatterne å bryte med det mønsteret vi har sett opp til nå ved å gjøre rede for de ulike samiske språkene, i tillegg til å peke på noen særtrekk ved samisk språk. Her står det at nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk er de mest brukte samiske språkene i Norge. Videre skriver de: «I tillegg har vi østsamisk (skoltesamisk), pitesamisk og umesamisk» (s. 358). Enaresamisk, akkalasamisk, kildisamisk og tersamisk blir ikke nevnt. Her oppstår det en dissonans med kartet som blir vist fram på sidene før (s. 357). På kartet er østsamisk skilt ut som en egen bolk, mens skoltesamisk er markert med et eget mønster. Det er uklart hva som er hensikten med å ekskludere fire av ti samiske språk når språkområdet de brukes i likevel er markert på kartet. Kanskje ønsker forfatterne å begrense seg til samiske språk som har eksistert og enda forekommer i Norge. Det er likevel problematisk at læreboka ikke nevner at det eksisterer til sammen ti samiske språk. I delen «Særtrekk ved samisk språk» er det også manglende detaljer (s. 358). Blant annet skriver de at «pronomenet *son* betyr både *han* og *hun*», men unnlater å presisere i hvilke samiske språk dette gjelder. I sør-samisk sier en for eksempel *dítte* for *han* eller *hun*. Dette er nyanser som er viktige å få fram, særlig når det er snakk om et av de offisielle skriftspråkene. Alle disse eksemplene peker mot en utviskingsprosess (jf. kap. 2.3), der kunnskaper og informasjon blir forenklet og uttynnet, og det som ikke passer inn, blir forbigått.

Nye Kontekst har i større grad inkludert (nord)samisk skriftspråk, men det er tydelig at ikke alt er blitt gjennomgått like nøye før verket gikk i trykken. I tabellen under er setningene fra læreboka satt opp til venstre, med korrigerede setninger i midten, og oversettelse til norsk til høyre.

Setninger som skrevet i boka	Samme setninger korrigeret	Oversettelse
Mun ráhkistan du.		Jeg elsker deg.
Cuovu mu mielde ruoktot?	Čuovo mu mielde ruoktot?	Vil du bli med meg hjem?
Buorre beaivi.		God dag.

Ipmil atti.		Svar på hilsen, betyr «Gud gir».
Don leat nu cappat.	Don leat nu čáppat.	Du er så pen.
Man cappa guovsahas.	Man čáppa guovssahas.	For et fint nordlys.
Lihkku beivvin.	Lihkku beivviin.	Gratulerer med dagen.
Lihkku olu/Olu lihkku.		Gratulerer.

Som en kan se, mangler det en del spesialtegn og noen ord er ikke stavet riktig. I tillegg er en av bokas oversettelser feil: *Cuovu mu mielde ruoktot?* (*Čuovo mu mielde ruoktot?*) betyr ikke «vil du bli med meg hjem på middag?» som læreboka hevder, men «vil du bli med meg hjem?». Halvparten av de åtte setningene er altså ikke riktig skrevet og en av dem er galt oversatt. Lærebokforfatterne har oppgitt en video i avisa *Nordlys* som kilde⁴, og ved nærmere undersøkelse er det tydelig at forfatterne har hentet setningene og skrivemåten direkte fra denne videoen. Videoen har kanskje hatt fokus på å skrive uttalenært, eventuelt har journalistene heller ikke fått noen til å korrekturlese setningene. Videre i oppgaven bes elevene om å søke opp uttaleregler på nett. Hvis elevene da skriver inn setningene som de blir presenterte i læreboka, vil de mest sannsynlig ende opp med gal uttale på flere ord: *Č* og *c* blir for eksempel uttalt på vidt forskjellige måter i samisk. Det er også svært uheldig når disse blir utgangspunktet for flere oppgaver: Oppgave seks ber elevene om å bruke setningene i denne tabellen til å lage en samisk-norsk ordliste. Dermed ender elevene opp med å reprodusere feilene i læreboka opp til flere ganger. Det framstår enda mer lemfeldig sett i sammenheng med avsnittet «Særtrekk ved samisk språk», der det blir snakket om at samisk har flere konsonantlyder enn bokstaver det latinske alfabetet har tilgjengelig (s. 358): Her blir konsonanter som *č*, *š* og *ž* presentert sammen med det fonetiske alfabetet. Det er ikke urimelig å kreve at en lærebok i norskfaget sørger for at informasjonen de legger fram er korrekt. Feilene i disse setningene kunne vært unngått ved å forhøre seg med en som behersker skriftlig nordsamisk, særlig når det er snakk om «bare» åtte setninger. At setningene i tabellen i det hele tatt har fått gå i trykken peker mot at

⁴ Nordlys, 2013

lærebokforfatterne ikke har rådført seg med noen som behersker (nord)samisk, en kompetanse som er relativt lett tilgjengelig.

Selv om både *Kontekst* (2006) og *Nye Kontekst* (2014) i mindre og større grad klarer å kommunisere at det eksisterer flere samiske språk, lar de konsekvent være å presisere hvilket samisk språk som er brukt i de samiske tekstene som trekkes fram i bøkene. Dette gjelder både for litteratur skrevet av andre, som for eksempel diktet av Risten Sokki i *Kontekst* (s. 292), men også løsrevne ord og setninger i *Nye Kontekst* (s. 360). Det samme skjer i begge verkene når lærebokforfatterne skriver om hva ordet «mor» er på ulike språk (s. 300 i *Kontekst*; s. 347 i *Nye Kontekst*). Det blir ikke presisert at ordet *eadni* er nord-samisk, og hvor annerledes det hadde vært på for eksempel sør-samisk (*tjiddtjie*). Det blir nærmest ironisk når lærebokforfatterne også trekker fram hvor viktig det er for små folkegrupper å bevare sitt eget språk og hvor viktig dette er for å bevare identiteten sin, og bruker sør-samisk som et eksempel på dette (*Kontekst*, s. 291).

Det er en gjennomgående forenkling av samiske språk og sosiolingvistiske forhold i læreboktekstene, og i flere tilfeller blir viktige detaljer ignorert og utelatt. Stoffet er preget av både uttynning (jf. kap. 2.2) og utvisking (jf. kap. 2.3) fordi både det samiske språklige og sosiolingvistiske mangfoldet viskes ut og overses. Tall som egentlig er basert på anslag blir lagt fram som reelle faktaopplysninger uten å bli videre kontekstualisert eller forklart. Det blir i *Nye Kontekst* redegjort for at den samiske befolkninga er grenseoverskridende, men at dette også påvirker det språklige og kulturelle mangfoldet blir ikke tematisert. Dialektvariasjon er en av konsekvensene av at språket er spredt over flere land, men blir ikke nevnt, til tross for at (norske) dialekter alltid har og enda står sterkt i norskfaget og det norske samfunnet generelt. Det er også påfallende at det norske danner et motstykke for å forstå mange samiske temaer i boka (jf. kap. 3.3), men at det norske språkmangfoldet i denne sammenhengen ikke brukes som utgangspunkt for å kontrastere samisk språkmangfold.

3.5 «Samer snakker samisk»

Det er ikke til å stikke under en stol at språk utgjør en viktig del av folks identitetsdannelse. Språk sier ofte noe om hvor vi kommer fra, hvem vi er og hvem vi omgås med. Det kan være vanskelig å oppnå en tilfredsstillende framstilling av samiske identiteter så sammensatte som de er, og det er enkelte utfordringer som gjør seg særlig gjeldende. Flere samer opplever å ha både en samisk og en norsk tilhørighet, og det er også mange som lever i spennet mellom det moderne og det tradisjonelle (Mortensen-Buan, 2016, s. 96). Et vanlig grep blant kolonialiserende stater er å utrydde de utsatte folkegruppers kulturuttrykk, inkludert

språkpraksiser, gjennom assimilering. Assimilasjon, som betyr identitetsskifte, har hatt stor innvirkning på den samiske språkpraksisen, og ringvirkningene av fornorskingsprosessen preger enda mange samiske identiteter i dag.

3.5.1 Språk og identitet

Læreverket *Kontekst* er svært opptatt av koblinga mellom språk og identitet. Det er et sentralt tema i behandlinga av både det norske og det samiske sosiolingvistiske feltet. Læreverket definerer *identitet* som «kjernen i et menneske, den du egentlig er» (s. 291). Under overskrifta «Samisk språk og kultur» skriver lærebokforfatterne:

Språket er en av de mest grunnleggende delene i samisk kultur fordi det knytter den samiske befolkningen sammen. I språket finner samenes felles verdier, erfaringer og kunnskap. Gjennom språket overføres dette fra generasjon til generasjon. For å bevare samisk kultur er det derfor viktig å bevare samisk språk. (s. 291)

Noe som er gjennomgående i behandlinga av samiske språk i *Kontekst*, og som er særlig tydelig i sitatet over, er at språk framstår som den eneste identitetsmarkøren for samer. Det er dette Irvine og Gal kaller ikonisering (jf. kap. 2.3). Denne koplinga mellom språk og sosiale identiteter har flere konsekvenser: For det første kan det leses som at alle samer som ikke behersker et samisk språk ikke er samiske nok eller samiske i det hele tatt. I tillegg blir samisk kulturarv redusert til kun språk. Også *Nye Kontekst* bruker til dels det samme resonnementet: «Språket er viktig for å kunne bevare den samiske kulturen» (s. 359).

Det er flere utsagn som er med på å bygge opp under framstillinga om at samer bare snakker samisk. En slik framstilling kan være med på å forsterke skillet mellom nordmenn og samer, fordi mangfold og ulikheter innad det samiske språkområdet forsvinner. Norsktalende samer (og samer med andre nasjonaliteter) blir utelatt fra konstruksjonen om hva samisk identitet og språk er. Dette reproduseres videre i det *Kontekst* sier om samisk språkopplæring:

Ifølge opplæringsloven (loven som gjelder for all utdanning i Norge) har samiske barn og ungdom rett til opplæring i sitt eget språk i grunnskole og videregående skole uansett hvor i landet de bor. Skal samiske barn lære å lese, er det viktig å se samiske tekster. (s. 292)

Framstillinga om at «samer snakker samisk» er problematisk når assimileringa av samene er en direkte årsak til at dagens samiske språksituasjon er som den er. Som om det ikke er vanskelig nok å finne ut av «hvem man egentlig er», så er samisk identitet særlig kompleks og sammensatt, blant annet fordi mange samer ikke kan bruke samisk språk som en identitetsmarkør. Framstillinga kan være uheldig for samiske elever som leser teksten, og som kanskje ikke snakker samisk. I verste fall kan teksten være med på å gi disse elevene en følelse

av at de ikke er samiske nok, eller at de ikke blir anerkjent av majoritetsbefolkninga (eller andre samer) som samisk. Det er mange samer som allerede lever med denne usikkerheten og som konfronteres med sin samiske språkmangel. Et eksempel er debatten rundt AP-politiker Helga Pedersen⁵ eller tidligere sametingspresident Vibeke Larsen⁶, som begge har fått kjenne på hvordan det er å identifisere seg som samisk, men uten å beherske et samisk språk. På den måten kan lærebokdiskursen være med på å forsterke denne følelsen av å ikke høre til, og ha en negativ og direkte skadelig innvirkning på unge samers identitetsdannelse og følelse av tilhørighet. Også andre elevers oppfatninger om og holdninger til samer kan påvirkes på samme måte: I møte med samiske individer blir språk den avgjørende faktoren for om de er «ekte» samer eller ikke. På denne måten blir framstillinga om at «samer snakker samisk» et uttrykk for ikonisering (jf. kap. 2.3) fordi språket fungerer som en identitetsmarkør for hele den samiske befolkninga.

I *Kontekst* får det norske språket rom til å være variert og sammensatt, mens samisk språk framstår som noe entydig og homogent. Fokuset ligger på rene fakta og tall, for eksempel gjennom fokus på geografi og antall språkbrukere. Det norske språket blir behandlet i sammenheng med temaer som økt innvandring og multikulturelle samfunn, og slik blir språket i større grad forbundet med ulike identiteter og mennesker. En finner formuleringer som «[...] Norsk blir snakket på mange måter her i landet, og det betyr at det finnes mange miljøer der det snakkes både norsk og et annet språk. Nye ord og uttrykk og variasjon i uttale og setningsmelodi, beriker språksuttrykket» (s. 287) og «Slang-ordene er ofte nyskapende og kreative, og de kan oppstå på ulike måter: fra andre språk eller bare dukke opp som nye ord» (s. 289–290).

Variasjon og mangfold innad det norske språket blir generelt beskrevet med positivt ladde ord (*beriker, nyskapende, kreative*) og det er tydelig at det trekkes fram som noe fordelaktig. Dette kan leses som et uttrykk for ikonisering, både i sammenheng med framstillinga av norsk språk og samisk språk. Mangfoldet i det norske språket blir et uttrykk for et mangfoldig folk, noe som videre tilegnes verdi. Fordi det norske språket er sammensatt, er det norske folket sammensatt. I forlengelsen av, og som en motsetning til dette, framstår samiske språk og der igjen samisk identitet som mer homogene fenomener. Det blir heller brukt en faktabasert, nærmest steril

⁵ Eira, J. H. i iFinmark, 2016

⁶ Ertesvåg i VG, 2017

tilnærming til samisk språk. I den eneste oppgaven knyttet til samisk tematikk, der en kunne åpnet for mer drøfting, blir det spurt: «Samene har status som *urbefolkning*, og samisk er et *urspråk*. Hva betyr det?» (s. 293). Dette er et viktig spørsmål å stille en ungdom, men kan virke fremmedgjørende når boka ikke gjør noe forsøk på å utvide bildet av hva en same er. Samiske individers identitet strekker seg utover det å tilhøre et urfolk. Språklig mangfold i form av flerspråklighet blir ikke knyttet til samiske språk, og til tross for at temaer som to- og flerspråklighet, kulturelt mangfold og sosiolekter behandles i samme kapittel som samisk språk og kultur, blir disse temaene kun koblet opp mot innvandrergupper og nordmenn. Også mer moderne temaer som muligens appellerer mer til modelleseren, som for eksempel slang og nye språkendringer, blir ikke knyttet opp til samisk språk og språkpraksis.

Læreboka *Kontekst* opererer også med en del unyanserte utsagn som er dels forvirrende når de blir stilt opp mot hverandre. Blant annet blir det skrevet: «Et stort antall nordmenn er tospråklige. Det vil si at de har norsk som sitt andrespråk og et annet språk som sitt førstespråk; morsmålet er altså ikke norsk» (s. 287). Dette utsagnet er for det første upresist, fordi en tospråklig nordmann også kan ha norsk som morsmål. Formuleringa kommer også i konflikt i sammenheng med teksten som sier: «Seks kommuner i Nord-Troms og Finnmark har status som samisk forvaltningsområde, og kommunene er tospråklige» (s. 292). Samisk og norsk skal være likestilte i disse språklige kommunene, men utfra lærebokas tidligere definisjon på tospråklighet, kan en forstå lærebokteksten som at tospråklige samer bosatt i forvaltningsområdet automatisk har samisk som morsmål. Språksituasjonen i de samiske forvaltningsområdene er mer kompleks enn dette. Som nevnt er det mange samer som ikke har samisk som morsmål av ulike årsaker. Som Mortensen-Buan skriver, er samer i Norge både samer og norske og kan føle mer eller mindre tilhørighet til det å være same eller det å være norsk, eller begge deler (2016, s. 95). Dette er nyanser som forsvinner i lærebokteksten.

Ikonisering av samiske språk blir også forsterket gjennom en unyansert framstilling av rettigheter i forbindelse med samisk. Dette er et tema som står sterkt i både *Kontekst* og *Nye Kontekst*. I stedet for at rettighetene blir knyttet opp mot språk, er det det samiske folket som blir kopleingspunktet, eksempelvis: «Ifølge opplæringsloven (loven som gjelder for all utdanning i Norge) har samiske barn og ungdom rett til opplæring i sitt eget språk i grunnskole og videregående skole uansett hvor i landet de bor» (*Kontekst*, s. 291) og «Samisk ungdom i samiske distrikt har rett til å få undervisning på samisk» (*Nye Kontekst*, s. 359). Dette er med på å bygge opp under oppfatninga om at den samiske befolkninga har en rekke særrettigheter (jf. kap. 1.4), som de for så vidt har, men rettighetene som blir nevnt er mer presist tilknyttet

samisk språk. I samiske distrikter har *alle* barn og ungdom rett til undervisning på og i samisk, uansett om de er samiske eller ikke (Utdanningsdirektoratet, udatert). Slike detaljer kunne vært med på å nyansere kunnskapen om samiske språk, og motarbeide negative fordommer og misoppfatninger om samer (jf. kap. 1.4).

Nye Kontekst viderefører også deler av den forenklete forestillinga om samiske språk. På forsiden til kurs 8.5 «Samisk språk og kultur» står det også: «Tenk over: Vet du hva en rapper fra Bronx i USA, Belleville i Frankrike og Kautokeino i Finnmark har til felles? Alle bruker morsmålet sitt, språket som ligger nærmest hjertet, når de skal uttrykke tanker og følelser» (s. 356). Her har forfatterne koplet samisk til mer moderne kulturuttrykk og språkpraksis, men i kombinasjon med den manglende nyanseringa av det språklige og sosiolingvistiske mangfoldet innad den samiske befolkninga, blir forestillinga om at samer snakker samisk delvis reproduisert i dette verket også.

3.5.2 Språk og kultur

Bortsett fra samisk språk er det ingen andre samiske kulturuttrykk som trekkes fram i *Kontekst* og *Nye Kontekst* under overskrifta «Samisk språk og kultur» (*Kontekst*, s. 291; *Nye Kontekst*, s. 356). Dermed blir språket som den eneste representanten for samisk kultur forsterket, både i form av *hva* kultur er, men også *hvordan* denne kulturen eksisterer og kommer til uttrykk. Når samisk kultur blir begrenset til kun språk, blir framstillinga av samisk identitet enda mer snever. En kan lese dette som et uttrykk for ikonisering og fraktal rekursivitet (jf. kap. 2.3). For det første forsterkes forestillinga om språket som en identitetsmarkør. I tillegg kan den forenklete framstillinga av språk overføres til et sosialt nivå, slik at den samiske befolkninga framstår som et mindre kulturelt og mangfoldig folk. En står også i fare for at den forenklete framstillinga av samisk kultur og språk fører til at mange samiske lesere føler at de faller mellom to stoler: ikke identifiserer de seg som norsk, men ifølge bokas framstilling er de heller ikke samisk. Eventuelt kan lesere være samiske, men føle at tekstene ikke anerkjenner dem som en del av den norske befolkninga heller.

Vi finner et tydelig eksempel på hvordan samisk kultur reduseres til kun samiske språk i *Kontekst*: «For å bevare samisk kultur er det derfor viktig å bevare samisk språk» (s. 291). Samisk språk er altså ifølge lærebokforfatterne en forutsetning for at samisk kulturarv skal kunne overføres fra generasjon til generasjon. Den samiske befolkninga har i likhet med nordmenn opplæring i både norsk og engelsk, og behersker dermed to språk allerede, uansett om de snakker samisk eller ikke. Samisk kulturarv kan og blir dermed overført mellom samiske

generasjoner ved hjelp av andre språk, enten ved behov eller ønske. Når teksten er så unyansert vil det være mange samiske barn og ungdom som ikke kjenner seg igjen i den framstillinga som læreboka *Kontekst* presenterer, samtidig som ikke-samiske elever kan få et forvrengt bilde på hva og hvem som er samisk.

En annen tendens i *Kontekst* er at det blir konstruert et skille mellom norsk og samiske språk gjennom behandlinga av samiske tekster. Jeg har tidligere pekt på hvordan samisk språk blir stemplet som en utgruppe fra et lingvistisk perspektiv (jf. kap. 3.3), men dette er også noe som skjer i bruken av tekster skrevet på samisk. På side 292 har lærebokforfatterne inkludert et dikt fra Risten Sokkis diktsamling *Bonán bonán soga suonaid* (1996) på samisk, som så er gjendiktet til norsk ved forfatteren:

Dovddan / Mailmmi / guovtti gillii / In diehtán / ráhkisvuoda / Máhttit / dusse ovtta

Kjenner verden / på to språk / Visste ikke / at kjærligheten / kunne bare / ett

Dette er et dikt som blant annet formidler nettopp en sterk kompleksitet i erfaringa med å være tospråklig (se f.eks. *Hjertespråket*). Til tross for den tematiske relevansen blir det ikke gjort noen forsøk på å drøfte diktet, selv om det er plassert på samme dobbeltside som oppgave-sida er. En kan da spørre seg selv hva hensikten er med å vise fram diktet. Er det for å vise hvor stor forskjell det er mellom samisk og norsk? Det er for så vidt en legitim måte å arbeide med språk på, men når det ikke gjøres noen forsøk på å bygge bro mellom de offisielle språkene våre er det fare for å forsterke oppfatninga av stor distanse mellom språkene, og i forlengelsen av dette også folkene som snakker disse språkene.

Språkkapitlet i *Nye Kontekst* bærer det samme preget av faktaopprensning som i *Kontekst* (jf. kap. 3.5.1), men det blir lagt mer opp til utforskning av samisk kultur gjennom oppgavene i boka. Et eksempel er: «Søk på internett og nettsidene www.infonuorra.no og les om samisk språk og kultur i dag. Søk spesielt etter nyheter og saker som handler om ungdom, og lag en kort oppsummering av det du har funnet ut» (s. 361). Nettsiden er i dag lagt ned, men var under drift en informasjonsside for samisk ungdom med informasjon om utdanning, jobb, kultur og fritid, og helse og samfunn. Med andre ord var dette en ressurs som var laget av og for samisk ungdom, og på den måten kunne elevene som besøkte denne sida jobbe med stoff laget utfra et urfolksperspektiv og et ungdomsperspektiv. Det er tydelig at særlig ungdomsperspektivet er ønskelig, fordi det blir understreket i oppgavelyden. Dette er en måte å gjøre samisk innhold mer

tilgjengelig og kjent for både majoritets- og minoritetsungdommer. Samtidig kan en spørre seg hvorfor disse perspektivene ikke er utgangspunktet for lærebokteksten, og hvorfor elevene må ty til andre kilder for å møte dem.

Selv om *Nye Kontekst* (2014) ikke adresserer annen samisk kultur under språk og kulturoverskrifta si, er samisk litteratur å finne i kapittel ni. To sider er viet til ulike typer samisk litteratur, og både eldre fortellertradisjoner og nyere litteratur blir trukket fram (s. 375–376). Mangfoldet i samisk fortellertradisjon kommer fram gjennom formuleringer som: «Samene har hatt en sterk muntlig fortellertradisjon. Eventyr og sagn, joiker og lengre fortellende dikt har vært muntlig overlevert gjennom generasjoner» (s. 375), samtidig som særtrekk ved samisk uttrykksformer som for eksempel joik blir framhevet. Nyere samisk litteratur blir omtalt slik: «I dag er samisk litteratur preget av stort mangfold. Det skrives i mange ulike sjangrer, blant annet lyrikk, joik, rapp og ungdomsromaner» (s. 376).

Det kan se ut som forfatterne forsøker å danne et moderne og kanskje mer familiært bilde av samisk kultur, blant annet ved å vise fram et blogginnlegg av samisk rapper SlinCraze (s. 376). Bloggformatet kan være med på å vise at samisk innhold eksisterer på de samme plattformene som elevene allerede er kjente med og bruker, og i moderne sjangre (rap) de er kjente med. På den måten kan denne teksten være med på å minske avstanden mellom det en oppfatter som samisk kultur og det en oppfatter som norsk (eventuelt vestlig) kultur. Samtidig er dette en helt konkret måte å inkludere urfolksperspektivet, rett og slett ved å la elever lese en personlig tekst som er skrevet av en samisk person selv. Også kompleksiteten i samisk kultur blir anerkjent helt eksplisitt i forhold til forgjengeren: «Tidligere var den samiske kulturen basert på reindrift og det å leve tett innpå naturen. *I dag er den samiske kulturen svært sammensatt*» (s. 375, min utheving). Det blir også pekt på spennet mellom norsk og samisk kultur: «Mange tekster tar også opp verdier og levemåte i den samiske kulturen, og en del litteratur får fram hvordan det er å være en del av to ulike kulturer, både den samiske og den norske» (s. 376).

Språk blir også koblet opp til mer moderne tematikk ved å peke på det teknologiske utviklingsområdet knyttet til samisk språk: «Det er også et mål å utvikle teknologien slik at samiske tegn kan brukes, at samiske navn blir skrevet riktig, og at det blir utviklet programvare som støtter samisk språk» (s. 359). Det som blir beskrevet her er rett og slett en del av revitaliseringsprosessen. Å peke på utvikling og framskritt kan bidra til å vise at samiske språk er levende språk som brukes av flere i den moderne hverdagen, til tross for at samiske språk i internasjonal sammenheng anses som truede.

Det lærebøkene har til felles er at de ikke undersøker mangfoldet innad samiske språk og språkforhold, eller mellom samiske språk og norsk, eller andre minoritetsspråk i Norge. Til tross for at behandlingen av samisk språk og kultur blir gjort i et kapittel som omhandler språk og språksituasjonen generelt i Norge, blir det ikke knyttet opp mot andre lingvistiske felt som behandles, som for eksempel språkendringer, flerspråklighet og språkvariasjon generelt, «ungdomsspråk» og etnolekter. Samtidig ser vi at *Nye Kontekst* beveger seg mot en mer mangfoldig og moderne framstilling av samisk språk og kultur, og at forfatterne gjør et forsøk på å inkludere mer kjente og oppdaterte framstillinger.

3.6 Oppsummering: et skifte i diskurs?

Det er tydelig at det er enkelte momenter som går igjen i framstillinga av samiske språk og språkforhold i de analyserte læreverkene. Er det mulig å se en endring i denne framstillinga over tid? Enkelte endringer i læreboka har skjedd som følge av nye læreplaner, altså har diskursen om det samiske blitt preget av den overordnede norskfaglige diskursen. Det er også endringer som har skjedd uten at det nødvendigvis har vært basert på en ny læreplan. Som en overordnet trend kan vi si at *Språk og sjanger*-serien fra 1997–1999 er opptatte av å bruke en litterær vei inn til ulike temaer. Samiske temaer er ikke et unntak. Dette er i tråd med læreplanen fra 1997. Fra Kunnskapsløftet i 2006 og tilhørende *Kontekst* har det samiske hatt et språklig rotfeste, som også videreføres også i *Nye Kontekst* (2014). Dette er også en speiling av læreplanutviklinga (jf. kap. 1.3).

Denne oppgaven har blant annet valgt å undersøke framstillinga av fornorskingspolitikken, både fordi dette er en del av den samiske og norske språkhistorien, men også fordi assimileringspolitikken har hatt så store konsekvenser for samisk språk og språkbruk blant samer i nyere tid. *Kontekst* inneholder ingen referanser til fornorskingspolitikken i det hele tatt, mens *Språk og sjanger 9* og *Nye Kontekst* refererer til fornorskinga av samene med vage og implisitte formuleringer (jf. kap. 3.1). Hvis elevene ikke har kjennskaper til fornorskingsprosessen i forkant av møtet med en av disse bøkene, vil de mest sannsynlig ha problemer med å skjønne alvoret i og omfanget av det som refereres til. Det er også en tydelig tilsøring av den norske stats ansvarsforhold i begge verkene som nevner fornorskingsprosessen. På dette området har det altså skjedd svært lite endringer i lærebøkene jeg har undersøkt.

I likhet med tidligere forskning (jf. kap. 1.5) peker funnene fra denne analysen mot et sterkt majoritetsperspektiv i både *Språk og sjanger*-serien og i *Kontekst*. I disse bøkene er samisk

tematikk beskrevet utfra et norsk symbolrepertoar, og samer blir implisitt kategorisert som «de andre» i en oss-dem-dikotomi (jf. kap. 1.5). *Nye Kontekst* ser ut til å bryte med dette mønsteret. Det samiske blir i større grad framstilt uten å ta utgangspunkt i det norske, og boka trekker fram mer moderne og dagsaktuelle elementer ved samisk språk og kultur enn de tidligere verkene. *Nye Kontekst* inkluderer også helt spesifikt en samisk urfolksstemme i behandlinga av samisk litteratur. Alle verkene har til felles at de konsekvent plasserer samisk språk til slutt i språkkapitlene. Dette kan i verstefall kommunisere en slags tilsidesetting, eller at samiske språk og språkforhold er mindre verdt enn de andre språklige temaene som blir behandlet i samme kapittel.

Med Kunnskapsløftet 2006 ble språkfokuset tildelt enda større plass i norskfaget, noe som også gjenspeiles i lærebøkene. Dette endret også behandlinga av samisk innhold generelt. I *Språk og sjanger*-serien er det litteraturen som har hatt ansvaret for å formidle samisk tematikk, mens i *Kontekst* (2006) og *Nye Kontekst* (2014) har språkdisiplinen endt opp med kontroll over det samiske innholdet. I denne språkfestede diskursen er det også enkelte elementer som får mer plass enn andre, særlig er faktaopplysninger om befolkningstall, geografi og rettigheter dominerende i både *Kontekst* og *Nye Kontekst*. Det som går igjen i verkene er en redusert og unyansert framstilling av de samiske språkene – det språklige mangfoldet kommer ikke tydelig nok fram, og kunnskapsinnholdet er forenklet og tidvis feil. En kan hevde at det er en positiv endring at samisk språk (men da i all hovedsak nordsamisk) får større plass, og at elever blir oppfordret til å lære enkle hverdagsfraser og ord. Det er likevel meget problematisk at halvparten av denne informasjonen er preget av feil.

I *Kontekst* blir både identitetsbegrepet og kultur sterkt knyttet opp mot språk, både i behandlinga av norsk og samisk språk. I motsetning til norsk språk og kultur blir samisk framstilt som det eneste kulturuttrykket for den samiske befolkninga, samtidig som det også blir framstilt som den eneste identitetsmarkøren (jf. kap. 3.5). Slik er *Kontekst* med på å skape en forestilling om at «samer snakker samisk». Idéen om at samer snakker samisk er særlig skadelig fordi det ikke er et representativt bilde av virkeligheten, når en regner med at kun rundt 30 % av den samiske befolkninga snakker et samisk språk (Språkrådet, udatert). Både *Kontekst* (2006) og *Nye Kontekst* (2014) opererer med overskrifter som «Samisk språk og kultur» uten at det er noen videre henvisninger til samisk kultur utover språket. Det er mulig at boka enten opererer med en meget snever definisjon av kultur, eller at det er gjort et forsøk på å unngå de tradisjonelle og stereotypiske framstillingene av samisk kultur. Det blir likevel en påfallende mangel når kulturbegrepet er brukt i overskrifter, men ikke kommer fram i den tilhørende teksten. Til tross

for fraværet av den tradisjonelle framstillinga blir det likevel kommunisert en annerledeshet og fremmedgjøring når samisk språk og kultur ikke blir knyttet sammen med andre lingvistiske og sosiolingvistiske felt som for eksempel flerspråklighet og språkvariasjon, Norge som et flerkulturelt samfunn, språkutvikling, slang og etnolekter.

Oppsummert ser det ut som at framstillinga av samiske språk og språkforhold beveger seg i riktig retning, og at enkelte områder er preget av store endringer over et relativt kort tidsrom. Omfanget av samisk innhold er utvidet, og blir samtidig mer nyansert og bygd ut. Dette gjelder blant annet urfolksperspektivet og samiske språks stilling i dagens samfunn. Samtidig kan det se ut som at behandlinga av det samiske ikke vies nok oppmerksomhet i form av kvalitetssikring, slik at deler av informasjonen som blir formidlet, er feil, mangelfull eller unyansert. Framstillinga av fornorskingshistorien er også svært mangelfull, både i de eldre og nyere verkene, til tross for rollen den spiller for blant annet språklig og sosiolingvistisk mangfold i det samiske språkområdet i Norge.

Når momentene jeg har undersøkt plukkes fra hverandre og studeres hver for seg, virker de kanskje relativt uskyldige og ufarlige. Problemet er at teksten ikke konsumeres på dette viset. Den leses i sin helhet, som videre kommuniserer et system av idéer, tanker og holdninger som elever oppfatter som riktige og sanne, og som videre danner grunnlaget for våre kollektive forestillinger om den samiske folkegruppa og deres kultur. Når disse mektige tekstene framstiller samiske språk og språkforhold (sammen med det samiske generelt) på den måten vi har sett i denne analysen og i tidligere forskning (jf. kap. 1.5), står vi ovenfor både en etisk og demokratisk utfordring, som vi alle er ansvarlige for å forsøke å løse. I aller størst grad faller nok dette ansvaret på utdanningssystemet – både lærerutdanninger og lærerutdannere, skoler og lærere.

4 Avslutningskommentar og veien videre

Fra høsten 2020 trer det nye Kunnskapsløftet i kraft. Dette er første gang urfolksperspektivet er skrevet inn i en norsk læreplan (jf. kap. 1.3). Den norske skolen er dermed forpliktet til å fremme dette perspektivet. I kapittel 1.3 gjorde jeg rede blant annet for samisk innhold i norskfaget i Kunnskapsløftet 2020. Et av målene med denne fagfornyelsen av læreplanen har vært å kutte ned på antall kompetansemål, noe som mange mener har gått på bekostning av samisk innhold. På ungdomsskoletrinnet har for eksempel de eksplisitte målene om samisk språk forsvunnet (se vedlegg 6.3). Dette tydeliggjør i enda større grad viktigheten av å se kompetansemålene i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen. Dette gjelder heller ikke bare Kunnskapsløftet 2020, men også kompetansemål fra Kunnskapsløftet 2013, siden ungdomsskoleelever som begynner på niende og tiende trinn skal fullføre ungdomsskolen ved å følge planverket de startet ungdomsskoleløpet med.

Flere forlag er i full gang med å utvikle nye læremiddel for den nye læreplanen, analoge lærebøker inkludert. Analysen jeg har gjort, kan være et bidrag til å vise hvilke framstillingsformer av samisk innhold lærebokforfattere i framtida bør utvikle, nyansere og framheve. Samtidig er det verdt å merke seg at mange skoleeieres økonomi ikke tillater innkjøp av nye læreverker. Det betyr at lærere i norskfaget må være ekstra påpasselig i opplæringa om samisk innhold, spesielt når det kommer til samisk språk og samiske språkforhold. For å utføre sitt oppdrag som lærer og gi en tilfredsstillende opplæring, både i henhold til Kunnskapsløftet 2020 og Kunnskapsløftet 2013, kan en ikke kun støtte seg på læreverker.

Denne analysen har avdekket flere tendenser som kunne ha vært interessante å undersøke videre, særlig i sammenheng med at vi vet så lite om kunnskaps- og holdningsgrunnlaget til majoritetsbefolkninga når det gjelder den samiske befolkninga og samisk kultur. Andre typer studier vil kanskje kunne gi mer kunnskap om hvordan lærere arbeider med samisk innhold i og utenfor lærebøkene i norskundervisninga si, og hvordan elever oppfatter denne undervisninga. Det ville også vært interessant å se nærmere på framstillinga og forholdet mellom nord-, sør- og lulesamisk i lærebøker og i opplæringa, da det er tydelig at nordsamisk dominerer i denne oppgavens utvalg av læreverker. Analysen reiser også spørsmål som: Hvorfor er fornorskingshistorien så diffust framstilt i lærebøkene? I hvilken grad er lærere kritiske til stoffet som står i læreboka? Hvordan oppfatter samiske elever det som står i læreboka? Hvilke tiltak gjør skoleeier og/eller skoleleder for å sikre at opplæringa om samisk tematikk er tilfredsstillende? Sistnevnte gjelder både grunnskolen og videregående skole, men også

lærerutdanningene, som ifølge forskning mangler kunnskaper for å gjennomføre en tilstrekkelig opplæring om samiske temaer (jf. kap. 1.4). Dette er noe jeg etter fem år på lektorutdanninga kjenner meg svært godt igjen i. Samtidig vet jeg også som student i praksis og etter diverse vikaroppdrag, at det er lett å ty til og lene seg på læreboka i temaer man er usikker på. Det er nok ikke urimelig å si at en unyansert og forenklet framstilling av samisk innhold i lærebøker er et symptom på et større problem: Et lavt kunnskapsnivå om samisk tematikk generelt.

Mange av holdningene overfor den samiske befolkninga og samiske språk i dag kan se ut til å være en konsekvens av manglende, misforståtte eller forvrengte kunnskaper. Skolen har gjennom overordnede del et lovfestet ansvar for å fremme verdier og holdninger som motarbeider fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For at skolen skal ha den demokratiserende effekten vi ønsker, må samisk tematikk bli framstilt og representert så nyansert og virkelighetsnært som mulig. Samisk innhold må kobles opp mot ungdomskultur og det norske samfunnet *samtidig* som en bevarer og fremmer et urfolksperspektiv. Videre bør framtidige læreverk og lærere sørge for å inkludere samiske stemmer, helst unge, fra både det tradisjonelle forvaltningsområdet og mer urbane områder. I en slik framstilling må en også passe på å unngå idéen om at samer er enten-eller – det må komme fram at i likhet med resten av Norges befolkning består den samiske befolkninga av et mangfold av identiteter og kulturuttrykk: Vi kan ikke erstatte en dikotomi med en annen.

5 Referanseliste

- Bech, K., Heggem, T. G. & Kverndokken, K. (1997). *Språk og sjanger 8: Grunnbok*. Oslo: Gyldendal.
- Bech, K., Heggem, T. G. & Kverndokken, K. (1998). *Språk og sjanger. 9: Grunnbok*. Oslo: Gyldendal.
- Bech, K., Heggem, T. G. & Kverndokken, K. (1999). *Språk og sjanger 10: Grunnbok*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørddal, G H. (2018). *Samisk natursyn i Den norske kirkes trosopplæring: et bidrag til en grønn didaktikk* (Masteravhandling, MF Vitenskapelig høyskole). Hentet fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2588830/AVH5040-4001-Bjorrdal.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 30.04.20.
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I Leiv Inge Aa & Randi Neteland (red).: *Master i norsk. Metodeboka 1*. Oslo: Universitetsforlaget. 158-164.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10: Basisbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye Kontekst 8-10: Basisbok*. Oslo: Gyldendag Norsk Forlag.
- Boine, E., Johansen, S. B., Lund, S. & Rasmussen, S. (2010). *Samisk skolehistorie 4*. Karasjok: Davvi Girji.
- Brown, C. & Habegger-Conti, J. (2017). Visual Representations of Indigenous Cultures in English Foreign Language Textbooks. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1):16-34.
- Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Eira, J. H. (2016, 29. november). «Hvor ble det av verdiene?». *iFinnmark*. Hentet fra <https://www.ifinnmark.no/debatt/sametinget/valg/hvor-ble-det-av-verdiene/o/5-81-382669> 11.05.20.

Ertesvåg, F. (2017, 2. januar). Sametingspresidentens nyttårstale på norsk: - Et svik mot samisk språk. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/B8EEw/sametingspresidentens-nyttaarstale-paa-norsk-et-svik-mot-samisk-spraak> 11.05.20.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Foucault, M. (1970). *The order of discourse*. Inaugural Lecture at the Collège de France, given 2 December 1970.

Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, s. 1-18. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.271>.

Grunnlova. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven#KAPITTEL_5 06.12.19.

Hansen, K. L. (2016). *Samiske tall sier 9: Selvoplevd diskriminering av samer i Norge*. 1/2016. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/22052f2375b74ae29e0bf2fee69ce7ba/samiske-tall-9---norsk.pdf> 13.05.20.

Hitching, T R. & Veum, A. (2011). «Introduksjon» [innleiingskapittel] I: Nilsen, A.B, Hitching T R. og Veum, A. (red.): *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. s. 11-39.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom – om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport nr. 3/2010). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Pa-vei-fra-lareplan-til-klasserom---andre-delrapport-2010/> 21.11.19.

Holmestrand, A. B. & Ballovara, M. (2020, 24. april). Nordlys legger seg flat – beklager lederartikkel om hårsåre samer. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/sapmi/nordlys-beklager-ordbruken-1.14990441> 10.05.20.

Hårstad, S. (2016). «[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie» Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 9, 17, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2852>

Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting* 10, <https://doi.org/10.7557/17.4810>

Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Irvine, J. & Gal, S. (1995). The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference. *Social Research Vol. 62, No. 4, Defining the Boundaries of Social Inquiry*, s. 967-1001. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/40971131?seq=7#metadata_info_tab_contents 29.02.20.

Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P. V. Kroskrity, (Red.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (14.11.1996). Reform 97 – Dette er grunnskolereformen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/> 30.01.20.

Knudsen, S V. (2010). Poststrukturalistiske tilgange. I Knudsen, S V. & Aamotsbakken, B (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s.152-171). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kolpus, I.S. (2015). *Hva er en same? En kvalitativ studie av fremstillinger av samer i lærebøker i RLE* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf 11.02.20.

Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2> 11.02.20.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/> 12.11.19.

Lile, H. S. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettsosialogisk studie om hva barn lærer om det samiske folk* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Minde, H. (2005). *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger?* I *Gáldu čála* – tidsskrift for urfolks rettigheter. Nr. 3/2005.

Mortensen-Buan, A. (2016). "Dette er en same". Visuelle framstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red.), *Folk uten land?* Kristiansand: Portal forlag.

Nordlys. (2013, 24. november). Lær å si god dag på samisk. *Nordlys*. Hentet fra <https://www.nordlys.no/magasin/lar-a-si-god-dag-pa-samisk/v/1-79-7002051> 24.05.20.

NOU 1984:18. (1984). *Om samenes rettstilling*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/sami/nou-1984/del_a_kap_1_2.pdf

NOU 2016:18. (2016). *Hjertespråket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ad82d773c3094582a2660908b48886d3/no/pdfs/nou-201620160018000dddpdfs.pdf>

Olsen T.A. (2019) Sámi Issues in Norwegian Curricula: A Historical Overview. In: Kortekangas O., Keskitalo P., Nyyssönen J., Kotljarchuk A., Paksuniemi M., Sjøgren D. (eds) *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Palgrave Macmillan, Cham.

Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 5, 15, sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.4353>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven)

[61?q=opplæringsloven](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven). 06.12.19.

Rødnes, K.A. Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1). Art. 5, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

Samelova. (1989). Loven om Sametinget og andre samiske rettsforhold (LOV-1987-06-12-56). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56/KAPITTEL_1?q=sameloven)

[56/KAPITTEL_1?q=sameloven](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56/KAPITTEL_1?q=sameloven) 06.12.19.

Språkrådet. (Udatert). *Samisk*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Spraka-i-Norden/Samisk/> 17.05.20.

Samiskt informationscentrum. (Udatert). *De samiska språken*. Hentet fra

<http://www.samer.se/1186> 04.05.20.

Samisk myteknuser. (2013). *Samisk myteknuser*. Hentet fra <http://samiskmyteknuser.no>

10.05.20.

Sammallahti, P. (1998). *The Saami Languages: An Introduction*. Kárášjohka: Davvi girji.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Sollid, H. (2009). Utforskning av nordnorske etnolekter i et faghistorisk lys. *Maal og Minne*

2, 147-169. Hentet fra <https://www.idunn.no/maal/2009/02/art05> 29.02.20.

Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2020). *Samisk i norskfaget i Kunnskapsløftet*. Foredrag

presentert ved Landskonferansen 2020 - Landslaget for norskundervisning. Hentet fra

<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/niende-foredrag-i-vrens-digitale-dugnadskonferanse-om-fagfornyelsen> 23.05.20.

Solstad, K.J. (red.), Balto, Aila M. V., Nygaard, V. Josefsen, E. & Solstad, M. (2012). *Samisk språkundersøkelse* (NF-rapport 7/2012). Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132412-1412587191/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_07_2012.pdf 13.05.20.

Statistisk Sentralbyrå. (2018, 6. februar). *Samisk Statistikk 2018*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/samisk-statistikk-2018> 10.05.20.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-01). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf> 11.02.20.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf> 12.02.20.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/> 02.05.20.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf> 16.05.20.

Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Samisk opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk/samisk-opplaring2/1-Retten-til-opplaring-i-og-pa-samisk-og-regelverket-knyttet-til-opplaring-i-samisk-/> 13.05.20.

Winther, L. (2017). *Hvilken plass har det samiske i norskfaget? En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole*. (Masteroppgave). Høgskolen i Sør-Øst Norge.

Zachariassen, K. (2011). *Samiske nasjonale strategar: den samepolitiske opposisjonen i Finnmark ca. 1900-1940* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø: Tromsø.

6 Vedlegg

6.1 Tabell 1: Reform 97

REFORM 97	Eksplisitte formuleringer	Implisitte formuleringer
Generell del og prinsipper for opplæringa	<p>«Opplæringen skal [...] ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, s. 19).</p> <p>«Skulen skal derfor vere berar både av ein nasjonal kultur og av ein internasjonal kunnskapskultur. Samisk er ein del av den felles norske og nordiske kulturen som alle elevane skal bli kjende med» (ibid., s. 55)</p> <p>Samisk kultur og samfunnsliv er ein viktig del av den felles kulturarven som alle elevar i grunnskulen skal ha kunnskap om. Samisk kultur, språk, historie og samfunnsliv er derfor ein del av det felles lærestoffet i ulike fag» (ibid., s. 65)</p>	<p>«Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (ibid., s.20)</p> <p>Et av opplæringas formål: «å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag» (ibid., s. 50).</p>
Læreplan i norsk		«Skulen må gi eit slikt fundament både for å trekkje linjer bakover, for å motverke sosiale skilnader og for å byggje bruer mellom grupper i eit samfunn som har vorte meir

		<p>internasjonalt og etnisk variert» (ibid., s. 111).</p> <p>Har som mål «å styrkje den kulturelle tilhøyresla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen» (ibid., s. 116).</p>
Ungdomssteget 8.-10. klasse		«Elevane skal kjenne hovudtrekka i norsk språkhistorie og litteraturhistorie og vidareutvikle forståinga si av den rolla språk og tekst spelar i kultur og samfunn» (s. 124).
I opplæringa for åttende klasse skal elevane	<p>«Lese eit utval omsette eddadikt og utdrag av sagalitteraturen. Lese tekstar av forfattarar som til dømes Petter Dass, Ludvig Holberg, Johan Herman Wessel. Arbeide med eventyr innsamla av Asbjørnsen og Moe, nokre segner, eventuelt eventyr og segner med lokal tilknytning, mellom anna samiske segner av til dømes Just Quigstad (ibid., s. 125)</p> <p>«Lese noveller av forfattarar som til dømes Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Terjei Vesaas og eit utval tekstar med vekt på spenning og fantasi, der svenske, danske og omsette tekstar, mellom anna samiske, skal vere representerte. Skrive forteljingar og noveller, også med utgangspunkt i eiga røynsle og eigne opplevingar, og arbeide med litterære verkemiddel (ibid., s. 126).</p>	<p>«Arbeide med den nasjonale skriftkulturen fram til rundt 1850 og få innsikt i utviklinga av språk og skrift gjennom å arbeide med tekstar frå denne perioden. Sjå litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje litteratur og forfattarar inn på ei tidslinje» (ibid., s. 126).</p> <p>«finne ut noko om korleis talemålet i Noreg har endra seg og kva som har påverka talemålsutviklinga. Bli kjende med språkarbeida til Ivar Aasen og Knud Knudsen og utviklinga av nynorsk og bokmål» (ibid., s. 126).</p>

<p>I opplæringa for niende klasse skal elevane</p>	<p>«Undersøkje verdiar, tenkjemåtar og livsførestellingar i den samiske kulturen gjennom å lese eit utval moderne samisk litteratur, dikt, forteljingar og noveller» (ibid., s. 127).</p>	<p>«Finne ut ut noko om utviklinga av språk og skrift i tekstar. Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og setje forfattarar dei arbeider med, inn på ei tidslinje. Samtale om samanhengen mellom litteratur og sosial og politisk historie for å forstå korleis dikting, språk og samfunnssituasjon kan påverke kvarandre» (ibid., s. 127).</p>
<p>I opplæringa for tiende klasse skal elevane</p>	<p>«Lese og samtale om omsette tekstar frå andre kulturar, vere med i og lytte til framføringar og få innblikk i livsrøynsler og forståing for normer og verdiar i kulturen til andre land. Møte skriftkultur i innvandrarspråk eller i minoritetsspråk, mellom anna det samiske» (ibid., s. 128)</p>	<p>«Arbeide med norsk språk- og litteraturhistorie frå 1850 til i dag, og ordne kunnskapen sin om sentrale norske forfattarar, kva dei var opptekne av, og korleis dei skreiv. Lese om livet deira og lage seg eit bilete av forfatarane og samtida» (ibid., s. 129).</p> <p>«Arbeide med litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie i samanheng og i tilknytning til tekstar dei les» (ibid., s. 129).</p> <p>«Granske skrifta i tidlegare tider og i andre kulturar, blant anna runer, latinsk skrift og gotisk skrift, og arbeide med skriftprøver (ibid., s. 129).</p> <p>«Granske rolla til den munnlege forteljinga i vår kultur og i andre kulturar, granske nokre språklege tilartar (ibid., s. 129)».</p> <p>«Undersøkje språkleg variasjon i Noreg, som til dømes dialektar og sosiolektar, og drøfte den språkpolitiske situasjonen. Studere korleis språk endrar seg, sjå på lånord og nyord, internasjonalisering og påverknad frå andre språk, og finne døme på utanlandske ord og uttrykksmåtar» (ibid., s. 129).</p>

6.2 Tabell 2: Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet 2006	Eksplisitte formuleringer	Implisitte formuleringer
Den generelle delen av læreplanen	<p>«Opplæringen skal [...] ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 4)</p>	<p>«Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett» (ibid., s. 4).</p> <p>«På den annen side fordrer den økte spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår norske kultur. Veksten i kunnskap krever hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg. Og når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet – for å bevare miljøer med bredde og styrke» (ibid., s. 15).</p> <p>«Kjennskap til fortidens hendelser og ytelser knytter menneskene sammen over</p>

		<p>tid. Historisk kunnskap utvider også erfaringer for å sette mål og velge midler i framtiden. Fortrolighet med det mennesker har følt, tenkt og trodd, utvider rommet for innsikt og handling, og minner om at dagens forhold vil endre seg» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s.16).</p> <p>«Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål: - å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag – og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster» (ibid., s. 22).</p>
Prinsipper for opplæringen		<p>«For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 3).</p> <p>«Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære. Lokalsamfunn er ulike, og hva som er lokalt for elevene, endres avhengig av deres alder og utvikling og av endringer i samfunnet»</p>

		(Kunnskapsdepartementet, 2015b, s.6).
Norskfaget NOR1-01 (<i>Formål, Hovedområder, Timetall og Grunnleggende ferdigheter</i>)	«I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).	«Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). «Hovedområdet Språk og kultur dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. Det er lagt vekt på at elever skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer. De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen. I tillegg forholder de seg til tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i forhold til impulser utenfra» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).
Kompetansemål etter 10. årstrinn: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne	«gjøre rede for hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk»	«forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske skriftspråk og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag»

	(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). «gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9).	(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9).
--	--	---------------------------------------

6.3 Tabell 3: Kunnskapsløftet (revidert 2013)

Kunnskapsløftet (revidert i 2013)	Eksplisitte formuleringer	Implisitte formuleringer
Den generelle delen av læreplanen	<i>Se tabell 2</i>	<i>Se tabell 2</i>
Prinsipper for opplæringen	<i>Se tabell 2</i>	<i>Se tabell 2</i>
Norskfaget NOR1-05 (<i>Formål, Hovedområder, Timetall og Grunnleggende ferdigheter</i>)	«I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2).	«Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2). «Hovedområdet Språk og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over

		<p>tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3).</p>
<p>Kompetansemål etter 10. årstrinn: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p>	<p>«gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9).</p> <p>«gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9).</p>	<p>«forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).</p>

6.4 Tabell 4: Kunnskapsløftet (Fagfornyelsen) 2020

Kunnskapsløftet 2020	Eksplisitte formuleringer	Implisitte formuleringer
Overordnet del, fastsatt fra 2017 (tidligere generell del)	<p>«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» (ibid., s. 4).</p> <p>«I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule-</p>	<p>Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).</p>

	<p>og nordsamisk likeverdige» (ibid., s. 5).</p> <p>«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» (ibid., s. 5).</p> <p>«Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (ibid., s. 8).</p>	<p>«Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (ibid., s. 4).</p>
Norskfaget NOR01-06	<p>«De [elevene] skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk» (s. Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).</p>	<p>«Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).</p> <p>«Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (ibid., s. 3).</p>
Kompetansemål etter 10. trinn. Målet med opplæringa er at eleven skal kunne	<p>«lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (ibid., s. 9)</p> <p>«forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle</p>	

	<p>språkene i Norge i dag» (ibid., s. 9).</p> <p>«utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (ibid., s. 9).</p>	
--	---	--

