



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Vi har jo lite kjennskap til samer ...»

En kvalitativ studie om samisk tematikk i lærebøker og undervisning

Julie Pedersen Mikkelsen og Hanne Ruistuen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk 5.-10. trinn, LER- 3904, mai 2022

Forord

Vi møttes allerede første dag på rektors åpningsarrangement ved UiT, begge spente på hva de kommende årene ville bringe. Vi ser tilbake på fem uforglemmelige og lærerike år, et utdanningsløp og studentliv vi aldri ville vært foruten. Nå avslutter vi det hele med å levere en masteroppgave sammen.

Det siste året har vært krevende på flere områder. Å skrive en masteroppgave når livet butter imot, er ingen spøk, men sammen har vi kommet oss gjennom det. Vi har også fått god støtte fra vår veileder, Håkon Rune Folkenborg. Takk for gode innspill og råd på veien.

Videre vil vi takke informantene våre, som tross en hektisk lærerhverdag, satte av tid til intervju.

Det må også rettes en stor takk til våre nære og kjære, herunder familie og venner, som har stilt opp hele veien. En spesiell takk ønsker jeg, Julie, å rette til jentene i VV34. For et eventyr det har vært. Dere er gode støttespillere. En spesiell takk ønsker jeg, Hanne, å rette til min samboer, Ole Kvikstad. Du er enestående og en uvurderlig støtte.

Ikke minst må vi takke hverandre. Tusen takk for et solid samarbeid og vennskap.

Tromsø, mai 2022

Julie Pedersen Mikkelsen og Hanne Ruistuen

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler samisk tematikk i lærebøker og undervisning. Den overordnede problemstillingen er: *Hvilke forestillinger om det samiske formidler lærebøker gjennom tekst og bilder, og hvordan forholder et utvalg lærere seg til samisk tematikk?* I tilknytning til problemstillingen, søker studien å svare på følgende forskningsspørsmål: 1) Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samenes rettslige særstilling? 2) Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samene som historieskapte og historieskapende? 3) Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå det samiske mangfoldet? 4) Hvilke holdninger har lærere til lærebøker? 5) Hvordan opplever og prioriterer lærere undervisning om samisk tematikk? Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i begreper knyttet til multimodale tekster, samiske rettigheter, historieskapte og historieskapende, samt samisk identitet og mangfold.

I studien blir seks lærebøker analysert. Analysen har som målsetting å avdekke sentrale forestillinger, formidlet gjennom lærebøkene om det samiske, basert på de tre første forskningsspørsmålene. Studien viser, blant annet, at lærebøkene i liten grad formidler på hvilket grunnlag samene har særegne rettigheter, basert på urfolksstatusen. Lærebøkene har et gjennomgående fokus på samene som én samlet undertrykt gruppe. Det er først opp mot vår egen samtid at samene går fra å være ofre (historieskapte), mot å bli handlende (historieskapende) aktører. Samlet har lærebøkene en tendens til å trekke det samiske mot nord, hvor nordsamisk språk, nordlige bosettingsområder og reindrift blir vektlagt. Lærebøkene gir, av den grunn, lite innsikt i mangfoldet i samisk kultur, identitet og levesett.

I studien blir også seks lærere, med kompetanse i samfunnsfag, intervjuet. Intervjuene har som målsetting å avdekke hvordan lærere forholder seg til samisk tematikk, basert på de to siste forskningsspørsmålene. Lærerne gir uttrykk for at samisk tematikk ikke blir vektlagt slik den kanskje burde. De problematiserer innholdet i lærebøkene og det å gi en «riktig» framstilling.

Studien stiller seg kritisk til innholdet i lærebøker, og drøfter hvilke forestillinger det kan gi. Likeså stiller studien seg kritisk til manglende vektleggingen av samisk tematikk i undervisning, og hva lærere fokuserer på innad i tematikken. Studien konkluderer med at skolen må fokusere på å inkludere samer og samisk historie i en overordnet norsk kontekst, for å unngå fremmedgjøring og stereotypiske holdninger. Lærebøker og lærere må balansere sin formidling om samene som historieskapte og historieskapende, hvor mangfoldet blir inkludert.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Tidligere forskning på området.....	3
2	Teoretisk rammeverk	7
2.1	Samiske rettigheter.....	7
2.2	Historiebevissthet- historieskapte og historieskapende	9
2.3	Samisk identitet og mangfold	9
2.4	Skolens tekster- multimodale.....	10
3	Metode	15
3.1	Lærebokanalyse	15
3.1.1	Utvalget.....	15
3.1.2	Presentasjon av utvalget.....	16
3.1.3	Analysemetode.....	17
3.1.4	Analysens struktur	19
3.2	Kvalitativt intervju	20
3.2.1	Gjennomføring	21
3.2.2	Utvalgsstrategi	22
3.2.3	Presentasjon av utvalget.....	24
3.2.4	Analysemetode.....	25
3.3	Reliabilitet og validitet.....	26
4	Analyse og diskusjon	29
4.1	Lærebøker	29
4.1.1	Samenes rettslige særstilling.....	29
4.1.1.1	Urfolksdefinisjon	29

4.1.1.2	Rettigheter.....	34
4.1.2	Samene som historieskapte og historieskapende	40
4.1.2.1	Fornorskingen	40
4.1.2.2	Alta-saken	46
4.1.2.3	Nyere hendelser	54
4.1.3	Det samiske mangfoldet.....	61
4.1.3.1	Språk	61
4.1.3.2	Bosetting	66
4.1.3.3	Reindrift	74
4.2	Undervisning.....	82
4.2.1	Lærernes holdninger til lærebøker	82
4.2.1.1	Bruken av lærebøker- «mindre lærebokstyrt nå enn før»	82
4.2.1.2	Samisk tematikk i lærebøkene- «lete med lommelykt og lupe»	84
4.2.2	Lærernes perspektiver på undervisning	85
4.2.2.1	Det teoretiske grunnlaget- «null, nada»	85
4.2.2.2	Læreplanens vektlegging- «Den bruker vi veldig aktivt».....	87
4.2.2.3	Lærernes vektlegging av samisk tematikk- «samisk uke».....	88
4.2.2.4	Emner lærerne fokuserer på- «fornorskingspolitikken i Norge»	92
4.2.2.5	Lærernes opplevelse av undervisning- «Jeg kvier meg ikke»	93
5	Avslutning og veien videre	97
	Referanseliste.....	103
6	Vedlegg.....	109
6.1	NSD.....	109
6.2	Intervjuguide.....	110
6.3	Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	111

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Husker du ordtaket jeg nevnte, om ikke å se inn vinduene til naboen? Jeg tenker vel i dag at det godt kunne vært skrevet om. At jeg selv gjerne trekker gardinene mine til side, så alle som våger å kikke inn, kan få et glimt av hvilken virkelighet som er der inne. For ordtaket burde vært omvendt: Se alltid inn vinduene til naboen din, da vil du oppdage hvor mye dere har til felles!¹

Utdraget over er hentet fra boken «Derfor må du vite at jeg er same», skrevet av Ella Marie Hætta Isaksen. I boken beskriver hun skammen samene ble påført, fordommer samer blir møtt med, og hennes bidrag til å bygge opp stoltheten og få fram mangfoldet. Innholdet i boken er aktuell i dag, og beskriver på mange måter utgangspunktet for vår masteroppgave. Motivasjonen for å skrive en masteroppgave om samisk tematikk, oppstod på bakgrunn av vårt ulike oppgav. Én av oss er oppvokst i Asker, uten særlig nærhet eller kjennskap til det samiske. Den andre av oss er oppvokst i Lakselv, med det nordsamiske mer nært og kjært. Vårt ulike opphav har, gjennom årene på UiT, bydd på samtaler omkring det samiske i undervisning. Vi har nylig fått en ny læreplan, med tilhørende lærebøker, som har skapt en nysgjerrighet i oss. Temaet for masteroppgaven er derfor samisk tematikk i lærebøker og undervisning. Lærebøkene er tilknyttet samfunnsfag for ungdomstrinnet, med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, heretter LK20.

Ifølge Andreassen & Olsen (2020) legger LK20 særlig vekt på samiske rettigheter og viktigheten av samisk innhold i skolen. Kravene til LK20 forutsetter kompetente lærere, med grunnleggende kunnskap om samenes status og rettigheter som urfolk, som inkluderer det i sin undervisning. Integrering av samisk kultur og språk i alle skolefag, er statens måte å sette samisk- og urfolkstematikk på dagsorden, rett og slett gjøre det allment (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18-22). Følgende blir presentert i overordnet del: *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. Videre står det: Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære*

¹ Isaksen, 2021, s. 176

om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Overordnet del gjelder for grunnopplæring og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning, og for utvikling av kompetansen til alle deltakere. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planlegging, gjennomføring og utvikling (Regjeringen, 2017, s. 2). Med andre ord skal kunnskap om samisk tematikk inngå i opplæringen over hele landet.

I læreplanen for samfunnsfag står det: *Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapt, men også historieskapende. Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Det innebærer også å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og samfunnsliv* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Beskrivelsene, så langt, mener vi er med på å aktualisere ønsket om å undersøke hvordan samisk tematikk blir framstilt i samfunnsfaglige lærebøker, også med tanke på undervisning.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i det overnevnte, er oppgavens problemstilling:

Hvilke forestillinger om det samiske formidler lærebøker gjennom tekst og bilder, og hvordan forholder et utvalg lærere seg til samisk tematikk?

Problemstillingen tar primært utgangspunkt i et lærebokperspektiv. For å aktualisere problemstillingen, ønsker vi dessuten å undersøke samisk tematikk i undervisningssammenheng. Oppgavens avgrensning bygger på læreplanforskeren John Goodlad (1979), og hans fem læreplannivåer. Det første nivået er *ideens* læreplan, som går på interessegruppers tanker, ideer og forslag, forut for reformen. Det andre nivået er den *formelle* læreplan, som er det vedtatte dokumentet. Det tredje nivået er den *oppfattede* læreplan, som er tolkningen av den vedtatte læreplan, herunder lærebokforfattere, lærere og liknende. Det fjerde nivået er den *operasjonaliserte* læreplanen, som omhandler den faktiske undervisningen. Det femte nivået er den *erfarte* læreplanen, som er elevenes egne opplevelser, erfaringer og læring

i skolen (Goodlad, 1979, s. 60-64). Vår masteroppgave vil basere seg på det andre nivået- det samiske i LK20, som nasjonal læreplan, og det tredje nivået- lærebokforfatterens oppfatning av den formelle læreplan og vektlegging i lærebøker, samt lærernes oppfatning av læreplanen og vektlegging i undervisning. Hvordan elever nyttiggjør seg av lærebøker, eller deres læringsutbytte, vil ikke være gjenstand for vår undersøkelse.

Ettersom problemstillingen vår er ganske vid, har vi sett det hensiktsmessig å formulere noen forskningsspørsmål for å konkretisere, men også for å hjelpe oss med å undersøke overordnet problemstilling. Disse er som følger:

Lærebøker:

1. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samenes rettslige særstilling?
2. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samene som historieskapt og historieskapende?
3. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå det samiske mangfoldet?

Undervisning:

4. Hvilke holdninger har lærere til lærebøker?
5. Hvordan opplever og prioriterer lærere undervisning om samisk tematikk?

1.3 Tidligere forskning på området

Det eksisterer mye relevant forskning der ute, men i dette kapittelet vil vi presentere et utvalg. Følgende arbeid fokuserer på lærebøker/læremidler, samisk tematikk i lærebøker og samisk tematikk i undervisning.

Juuhl, Hontvedt & Skjelbred (2010) har undersøkt læremidler i Norge etter innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Undersøkelsen viser at lærebøker har en sterk stilling i undervisning og er det dominerende læremiddelet. Hodgson, Rønning & Tomlinson (2012) har gjennom sin evaluering av undervisning og læring i Kunnskapsløftet, kommet fram til tilsvarende funn, hvor læreboken har en sterk stilling og styrer mye av undervisningen.

Folkenborg (1999) har skrevet om samiske tema og historie i den norske skolen.

Hovedfagsoppgaven hans problematiserte forholdet mellom nasjon, region og etnisitet i en samling av lærebøker, fram til 1999, for den videregående skole. Analysen han foretok, fastslo at de utvalgte lærebøkene viser at det vi kan kalle forestillingen om den nasjonale identiteten, i varierende grad, er framstilt på en slik måte at den, blant annet, fungerer regionalt og etnisk hierarkiserende.

Heimstad (2018) har skrevet en masteroppgave hvor han kontrasterer norske- og samiskproduserte lærebøker for historiefaget i den videregående skolen. Forskingen tar utgangspunkt i lærebøkene fra introduksjonen av Kunnskapsløftet 2006 fram til 2018, inklusiv læreplanen. Heimstad kom fram til at forholdet mellom samer og nordmenn er asymmetriske, ettersom styrkeforskjellen kommer tydelig fram i lærebøkene. Gjennom intervju, kom han fram til at lærebokforfatterne har ønsket å fokusere på samene gjennom deres historie. Forfatterne har tydelig, i framstillingen, valgt å fokusere på samhandlingen mellom nordmenn og samer, framfor tidligere lærebøkers fokus på konfliktene.

Ifølge Mortensen-Buan (2016) viser tidligere undersøkelser av framstillinger av urfolk i læremidler, eller andre medier, til stereotypiske bilder av samer som noe fremmed og annerledes. Mortensen-Buan baserer seg på Brown og Habegger-Conti når hun presenterer en nyere studie, basert på bilder i fire engelskverk for ungdomstrinnet. Studien viser en sterk tendens til å fokusere på tradisjonelle sider ved urfolk og til å distansere leseren fra det «fremmede».

Kavli (2019) har skrevet en masteroppgave om hvordan samfunnsfagslærere underviser om det samiske i en- og tospråklige kommuner. Forskingen sammenliknet kompetansen blant lærere. Kavli kom fram til at lærerne i de enspråklige skolene nedprioriterer på grunn av lite kunnskap, tid, ressurser og lærerens interessefelt. Lærerne i de to språklige skolene nedprioriterer på grunn av tid, og fordi de tror elevene har mer kunnskap om det samiske, enn de i realiteten har. Likevel har lærerne fra en tospråklig kommune en mer tilrettelagt undervisning, og kan lettere variere og utnytte undervisningsmulighetene, basert på nærmiljø og elever med samisk bakgrunn.

Masteroppgaven vår vil være et bidrag til allerede eksisterende forskning. Undersøkelsen vår vil bidra med nyere kunnskap om hvordan lærebøker konstruerer ulike forestillinger om det samiske, likeså om læreres perspektiver på læremiddelbruk og samisk tematikk i undervisning. Den vil også bidra med innsikt og kunnskap om en tematikk, vi som snart ferdigutdannede lærere, vil være tjent med.

2 Teoretisk rammeverk

Vårt teoretiske grunnlag tar utgangspunkt i viktige begreper knyttet til «samiske rettigheter», «historiebevissthet», «samisk identitet og mangfold» og «multimodale tekster». Som nevnt innledningsvis, vektlegger LK20 at elevene skal få innsikt i samiske rettigheter (jf. forskningsspørsmål 1). Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte og historieskapende (jf. forskningsspørsmål 2). De skal også få innsikt i samisk identitet og mangfold (jf. forskningsspørsmål 3). Ettersom vi skal analysere verbaltekst og bilder i lærebøkene, vil teorien også ta utgangspunkt i skolens multimodale tekster. Teorien ønsker vi primært skal gi oss grunnlag for å undersøke hvordan lærebøkene legger til rette for å realisere LK20 sine intensjoner, men vil også være gjenstand når vi undersøker lærerperspektivet.

2.1 Samiske rettigheter

Urfolkets rettigheter er nedfelt i ulike konvensjoner, erklæringer og i enkeltbestemmelser i generelle menneskerettighetsinstrumenter. Disse rettighetene tar opp en rekke ulike problemstillinger. Kjernen er å la urfolk være seg selv i henhold til deres kultur, og leve i henhold til deres tradisjonelle måter. De skal, med andre ord, ikke nektes rettigheter til sin kultur, språk eller tro. Rettighetene understreker også at urfolk har samme rettigheter på lik linje med andre mennesker, slik som ytringsfrihet, forsamlingsfrihet og rett til utdanning. Noen av rettighetene omhandler også at urfolk ikke skal diskrimineres (Strand & Lile, 2020).

ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, er den viktigste konvensjonen som spesifikt omhandler urfolks rettigheter. Norge var det første landet som ratifiserte konvensjonen i juni 1990. Konvensjonen dekker mange viktige temaer for urfolk, eksempelvis tospråklig utdanning, landrettigheter, eiendomsrett, rett til rådgivning, deltakelse i beslutningsprosesser, selvrepresentasjon og selvidentitet (Strand & Lile, 2020).

ILO- konvensjonen nr. 169 definerer urfolk på følgende måte:

Folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt, og som -

uansett deres rettslige stilling - har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner.²

På Sametinget sine sider henviser de til ILO-konvensjonens definisjon, som vist ovenfor, men her understreker de i forkant følgende:

I sammenheng med folkeretten og samiske rettigheter er det viktig å påpeke at urfolksbegrepet ikke er knyttet til de som kom først. Urfolksbegrepet og urfolksrettigheter er ikke knyttet til arkeologiske bevis om hvem som kom først.³

I Norge har samene status som urfolk, og i Grunnloven § 108 «Sameparagrafen» står det:

Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.⁴

Loven inneholder primært regler om Sametinget, med valgeregler og Sametingets kompetanse, og om bruk av samiske språk, både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samiske språk (Skogvang, 2021).

Sametinget er et folkevalgt organ, opprettet for å sikre norske samer politisk representasjon og medvirkning. Arbeidsområde er alle aktuelle saker, som etter Sametingets oppfatning berører folkegruppen. De forvalter en rekke ansvarsområder delegert fra staten, og konsulteres av myndighetene i flere saker. Sametinget og staten sitt forhold er i stadig endring og utvikling, og dets rolle i samfunnet er ofte utløsende for debatt (Berg-Nordlie, 2021).

² Regjeringen, 2020

³ Sametinget, u.å. A

⁴ Grunnloven, 2021, § 108

2.2 Historiebevissthet- historieskapte og historieskapende

Ifølge Lund (2020) handler historiebevissthet om å se samspillet mellom tidsdimensjonene; fortid, nåtid og framtid. Vi kan ikke begrense historiebevisstheten til å kun omhandle fortiden. Tolkningen vår av fortiden, og vår forståelse av nåtiden, former våre forventinger til framtiden (Lund, 2020, s. 28). Gjennom historiske framstillinger, formidles det bestemte forestillinger om historiens mening, utvikling og målsetting. I utgangspunktet burde en stille seg kritisk til all historieformidling som formidler dette gjennom determinerende og forutbestemte forestillinger. Dette kan føre til at menneskene blir fremstilt som historieskapte ofre. Dersom historien er mer åpen, vil menneskene i større grad framstilles som handlende aktører. Likevel har determinerende og forutbestemte forestillinger elementer som gjør historien både relevant og inspirerende for mange, ved at den gjør fortidens hendelser forståelig. Det handler om å formidle forestillinger om fortiden ved å ha et balansert forhold mellom det å vise at mennesker både er historieskapte og historieskapende (Folkenborg, 2018, s. 9-10). Som nevnt innledningsvis, er dette en viktig målsetting i LK20.

2.3 Samisk identitet og mangfold

Dagens samiske samfunn er mangfoldig. Olsen (2020) argumenterer for at det kanskje er bedre å skrive «de samiske samfunnene», siden det samiske folket både er mangfoldig og bor i fire ulike land. Norge har det største antallet samer, uten at det er grunnlag for å gi eksakte tall. Det er nemlig lenge siden det ble gjennomført folketelling basert på etnisitet som faktor (Olsen, 2020, s. 37). For å forstå de samiske samfunnene, er det viktig å ta med mangfoldet og ikke ha som utgangspunkt at det finnes én samisk identitet, kultur og levemåte. Samer lever på ulike steder, med ulike språk, og med varierende grad av kulturelle særtrekk (Olsen, 2020, s. 58-59). Dette forsterker LK20 sin intensjon om at elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Språkmangfoldet har nær tilknytting til geografi. Nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk blir i utgangspunktet snakket i ulike områder (Olsen, 2020, s. 57). Ifølge Duolljá og Gaski (2021) er dette språkene som i dag regnes som offisielle språk. Olsen (2020) forteller at det nordsamiske språket i dag kan sies å ha hegemoni, og at det gjerne brukes synonymt med samisk. Likevel understreker de at dette ikke er riktig. Olsen (2020) påpeker også at den geografiske mobiliteten i dag, gjør det mindre selvsagt å knytte språkene til gitte geografiske områder. I dag bor nemlig

et økende antall samer i byer, bynære strøk og større bygder. Forfatteren beskriver likevel fire hovedområder i den norske delen av Sápmi/Sábme/Saepmie (nordsamisk/lulesamisk/sørsamisk). Det sørsamiske området strekker seg, på norsk side, fra nordre Hedmark i sør, gjennom indre del av Trøndelag, til Saltfjellet i Nordland. Det lulesamiske området strekker seg gjennom Nordland og til Sør-Troms. Det nordsamiske området dekker resten av Troms og hele Finnmark (Olsen, 2020, s. 56-57).

Olsen (2020) forteller også om en stadig mer synlig gruppe, nemlig sjøsamene. De lever langs kysten av Troms, Finnmark og nordlige Nordland. Flertallet av sjøsamene tilhører språklig sett det nordsamiske området. Likevel har de kulturelt, sosialt og historisk sett noen særpreg. Sjøsamene har historisk ikke drevet med rein, kun som støtte til de primære reindrifutøverne. De har drevet med jordbruk og fiske, og de har i all hovedsak vært bofaste. Reindrift står i en særstilling, men bærer likevel med seg et paradoks. Det er nemlig under 10 prosent av samer som er knyttet til reindrift. Reindrift er, sammen med duodji/duedtie, som er samisk kunsthåndverk, den eneste næringen som utelukkende er samisk (Olsen, 2020, s. 57-58).

2.4 Skolens tekster- multimodale

Skjelbred (2019) definerer «skolens tekster» som alle tekster i skolen, og som er tilrettelagt for læring (Skjelbred, 2019, s. 5). Begrepet «tekst» er omfangsrikt, og kan realiseres både muntlig og skriftlig gjennom ulike medier. Tekster kan beskrives som en kommunikasjon mellom avsender og mottaker, med et formål (Skjelbred, 2019, s. 13). I vårt tilfelle vil avsender være lærebokforfatterne, og mottaker vil være elevene. Tekster er bygd opp av tegn, eksempelvis bokstaver og illustrasjoner som må tolkes. Mening i tekst skapes både gjennom det som faktisk ytres, og også ved at de inngår i en sammenheng og får mening i en kontekst. Alle tekster som produseres og brukes i skolen, inngår i det som kalles en situasjonskontekst, som er avgjørende for hvordan vi forstår meningen i en tekst. Det er heller ikke tilfeldig hvilke tekster som brukes, og hvordan vi arbeider med dem i skolen. Av den grunn inngår de også i en kulturkontekst (Skjelbred, 2019, s. 13-14). Den papirbaserte læreboken har ifølge Skjelbred (2019) lang tradisjon i skolen. Fra begynnelsen har den hovedsakelig formidlet det lærestoffet som lovverk og læreplaner krevde. Før hadde læreboken en mer kontrollfunksjon, sammenliknet med i dag, hvor læreboken har en formidlingsfunksjon (Skjelbred, 2019, s. 68-69).

Ferrer (2019) baserer seg på Løvland (2010) når hun skriver at lærebøker er multimodale tekster med skriftlige og visuelle modaliteter (Ferrer, 2019, s. 115-116). En modalitet er ifølge Maagerø og Tønnessen (2014) en måte å skape mening på, nærmere bestemt et meningsskapende system. Det vil si at hver gang vi realiserer en modalitet i en tekst, benytter vi oss av meningsskapende ressurser, som utgjør et system (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Maagerø & Tønnessen (2014), baserer seg på Baldry & Thibault (2006), når de skriver at den trykte siden, i løpet av de siste tiårene, har utviklet seg fra en lingvistisk enhet til en visuell enhet. Verbalteksten, som tidligere dominerte, er nå i større grad kun ett meningsskapende system sammen med flere andre elementer, slik som bilder og farger (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18-19). I det neste vil vi redegjøre for verbalspråk, bilder og farger, samt samspillet mellom modalitetene.

Verbalspråk omhandler både det muntlige og det skriftlige. I vår oppgave er det likevel kun skriftlig verbalspråk vi vil undersøke. Skriftlig verbalspråk egner seg, blant annet, til å forklare, beskrive og argumentere. Verbalspråket har likevel en begrensning. Ofte er det nemlig ikke nok plass til å inkludere absolutt alt, i så tilfelle ville en tekst blitt uendelig lang. Det å fange opp alle detaljer i ulike beskrivelser, vil av den grunn være utfordrende. Skriftlig verbalspråk kan brukes til å trekke fram viktige sider, og til å kommentere eventuelle hendelser på ulike måter. I tillegg kan verbalspråket omtale helheten i mer generelle vendinger, eller detaljert på et svært avgrenset område (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26- 27).

I motsetning til verbaltekst, vil et bilde kunne fange opp mange flere detaljer, men med enkelte begrensninger med tanke på utsnitt (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 27). Bilder benyttes mye i lærebøker, og flere forskere har bidratt til innsikt i hvordan bilder skaper mening. Meningsskapingen skjer gjennom enkeltelementenes plassering i forhold til hverandre, gjennom størrelse, form og farge. Et bilde kan, som nevnt, ta med detaljer som det skriftlige verbalspråket ikke kan beskrive, eller som krever mye plass (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 28). Farger er en sentral modalitet i læremidler som ofte opptrer som en del av, eller i samspill med andre modaliteter. I vår masteroppgave vil vi se på farger i samspill med bildene, i de ulike lærebøkene. Farger er en fleksibel modalitet, da de bidrar til å skape ulike stemninger og atmosfærer, de kan, blant annet, kontrastere og framheve (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 33-34).

Samspeillet mellom de ulike modalitetene

Ifølge Maagerø og Tønnessen (2014) vil samspeillet mellom de ulike modalitetene, bidra til tekstens helhetlige mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 41-42). Forfatterne baserer seg på Van Leeuwen (2005) når de skriver om de fire formene for multimodal kohesjon; rytme, komposisjon, informasjonskobling og dialog (Maagerø og Tønnessen, 2014, s. 42). Løvland (2010) presenterer også disse begrepene i sin artikkel om «multimodalitet og multimodale tekster». Vi vil ta utgangspunkt i komposisjon, informasjonskobling og dialog i vår drøfting, av den grunn er de vi vil presentere videre.

Komposisjon omhandler tekstens romlige organisering. Leserens interesse samles rundt det som får en fremtredende plass. Det kan gjøres gjennom størrelse, detaljerte framstillinger, kontraster og plasseringer (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Løvland (2010) bruker en avis som et eksempel hvor hun forklarer at forsiden vil si noe om hvilke bilder og overskrifter som hører sammen, samtidig fremme viktige saker. Nærhet og avstand, størrelse og farge er viktig i komposisjon (Løvland, 2010, s. 4).

Informasjonskobling er relatert til den meningen modalitetene kan skape. Samspeillet mellom ulike uttrykksmåter framhever gjerne deler av meningspotensialet, eksempelvis mellom bilder i en avis og tilhørende overskrifter (Løvland, 2010, s. 4). Ferrer (2019) skriver at en kan skille mellom to måter å vurdere forholdet mellom skriftlige og visuelle modaliteter. Modalitetene kan enten utdype eller utvide hverandre. Utdype i den forstand at bildene og skrift formidler den samme informasjonen på ulikt vis, eller utvide ved at de gir ulik informasjon. Forfatteren poengterer at elevene vektlegger skrift, framfor tekst, når de leser, og kobler det visuelle som «pynt» (Ferrer, 2019, s. 115-116).

Den dialogiske relasjonen tar for seg interaksjonen mellom modalitetene, i form av initiativ og respons (Løvland, 2010, s. 4). Det kan omhandle at et bilde, på en trykt side, får sin respons gjennom verbaltekst. Overskrifter kan fungere som initiativ, hvor det som kommer under overskriften, er en form for respons. Slik som en samtale fungerer (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 46 & 47).

Vårt teoretiske rammeverk vil bli nyttig å bruke når vi analyserer og diskuterer lærebøkene innhold om det samiske, og lærerperspektivet. Før den tid, ønsker vi å presentere hvordan vi metodisk har gått til verks.

3 Metode

Ettersom formålet med vår masteroppgave er todelt, er det metodiske aspektet også det. Vi ønsker primært å undersøke hvilke forestillinger om det samiske som kan identifiseres i samfunnsfaglige lærebøker. Dette vil vi undersøke gjennom en lærebokanalyse. Samtidig ønsker vi å undersøke læreres holdninger til lærebøker, samt deres opplevelse og prioritering av undervisning. Dette vil vi undersøke gjennom kvalitativt intervju. Når en foretar dokumentanalyse, er det ikke uvanlig å supplere med andre metoder. Det kan styrke tolkninger i analyse, og gi bredere forståelse av tematikken en undersøger (Thagaard, 2013, s. 60).

I dette kapittelet ønsker vi å beskrive og begrunne våre metodiske valg. Vi vil redegjøre for valg basert på forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og analyse, for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling.

3.1 Lærebokanalyse

Vi skal, som nevnt, gjennomføre lærebokanalyse. I motsetning til andre metoder for innsamling av data, eksempelvis intervju, trenger vi ikke å samle inn data her. Lærebøkene er trykte og klare for å analyseres. Det gjelder likevel å finne en passende analysemetode, noe vi vil komme tilbake til litt senere. Først ønsker vi å se på utvalget.

3.1.1 Utvalget

Det foreligger et stort utvalg av lærebøker tilknyttet samfunnsfaget. Det har derfor vært viktig med en avgrensning. I vår oppgave er det nye lærebøker, tilknyttet LK20, vi ønsker å undersøke, og har med det et mer begrenset utvalg. Utvalget baserte seg videre på å ta utgangspunkt i noen av de største forlagene. Tanken er at de største forlagene har størst representasjon i skolen. Vi endte til slutt opp med forlagene Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm. Ifølge Skjelbred (2019) er dette tre av de fire mest dominerende læremiddelforlagene i Norge (Skjelbred, 2019, s. 62). Det fjerde forlaget er Fagbokforlaget. De fører kun digitale læreverker, og ettersom vi har valgt å begrense oss til trykte lærebøker, utformet for samfunnsfaget på ungdomsskolen, utgår Fagbokforlaget. Vi begrenser oss til trykte lærebøker på grunn av avgrensning, men også fordi tidligere forskning forteller at de stadig har en sterk stilling i skolen.

Ettersom vi tar utgangspunkt i lærebøker tilknyttet LK20, er ikke alle bøkene for alle trinnene, utgitt enda. Så langt er det kun Aschehoug som har gitt ut bøker for både 8., 9. og 10. trinn. Gyldendal og Cappelen Damm har hittil kun utgitt bøker for 8. og 9. trinn. Lærebøkene deres for 10. trinn kommer først ut etter at masteroppgaven vår er levert. Vi har likevel vært i kontakt med forlagene, hvor vi etterspurte en oversikt over vektleggingen av samisk tematikk i lærebøkene for 10. trinn. Fra Gyldendal fikk vi en oversikt over temaer tenkt for 10. trinn, med forbehold om endringer. Oversikten viser ikke eksplisitt til samisk tematikk. Gyldendal informerte om at læreboken, for 10. trinn, bygger på innholdet i bøkene for 8. og 9. trinn, og har som overordnet mål å «samle trådene». Videre kunne de informere om at samisk tematikk har hovedvekt i bøkene for 8. og 9. trinn. Cappelen Damm kunne informere om at boken for 10. trinn ikke vil ha så stort fokus på samer, ettersom både boken for 8. og 9. trinn har behandlet temaet grundig. Dette er deres egne ord. Vi har selv undersøkt Aschehoug sin bok for 10. trinn. Den vektlegger heller ikke samisk tematikk i særlig grad. Samer blir nevnt to steder i boken, her i forbindelse med andre temaer. Basert på det nevnte, har vi besluttet å kun forholde oss til bøkene for 8. og 9. trinn.

3.1.2 Presentasjon av utvalget

I dette underkapittelet ønsker vi å ha en kort gjennomgang av lærebøkene vi skal analysere, hvor vi presenterer forlag, forfattere og lærebøkernes overordnede struktur. Samtlige bøker tilbyr ressurser på nett. Disse vil ikke være gjenstand for vår analyse, da vi, som nevnt, begrenser oss til trykte lærebøker.

Arena

Lærebøkene Arena 8 og 9 er en del av læreverket Arena 8-10: Samfunnsfag for ungdomsskolen. Tallene viser til hvilket trinn bøkene er ment for, samme prinsipp som for resten av verkene vi presenterer. Arena 8 ble utgitt i 2020, mens Arena 9 ble utgitt i 2021. Dette er likt for resten av verkene, og vil derfor ikke bli poengtert videre. Bøkene er utgitt av Aschehoug, og er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen og Martin Westersjø. Arena 8 har i tillegg forfatteren Olav Hove. Bøkene viser til samme oppbygging, hvor bøkene er delt inn i tre hoveddeler. De tre hoveddelene bygger på kjerneelementene «demokratiforståelse og deltakelse», «bærekraftige samfunn» og «identitetsutvikling og fellesskap». Utover å være delt inn i tre deler, er begge bøkene bygd opp av tolv kapitler hver.

I Arena 8 blir samisk tematikk tematisert litt sporadisk, mens i Arena 9 har tematikken et eget kapittel.

Relevans

Relevans 8 og 9 er utgitt av Gyldendal. Relevans 8 er skrevet av Vibeke Heidenreich og Marthe Johanne Moe. Relevans 9 er skrevet av Vibeke Heidenreich, Bård Olav Weider og Kristine Borggaard Waage. Relevans 8 og 9 viser ikke til noen annen form for inndeling av fagstoff utover kapitler, med henholdsvis åtte og ni kapitler. Bøkene har ganske lik fordeling av samisk tematikk. Tematikken har ikke et eget kapittel, men har spesielt hovedvekt i Relevans 9, under kapittelet «Vårt mangfoldige samfunn»⁵.

Samfunnsfag

Samfunnsfag 8 og 9 er utgitt av Cappelen Damm. Samfunnsfag 8 er skrevet av Liv Bredahl, Erik Dehle, Svein Hammer, Robert G. Hansen, Sølve Kuraas Karlsen, Vilde Kaasen Krogsrud, Abderrahim Mokhtari, Ella Mæhlumshagen, Marie Samuelson og Bår Stenvik. Samfunnsfag 9 er skrevet av Liv Bredahl, Erik Dehle, Ella Mæhlumshagen, Kristina Quintano, Christian Ranheim, Ingerid Salvesen og Solbjørg Øvretveit. Tilsvarende Relevans, er det kun kapitler fagstoffet i Samfunnsfag 8 og 9 blir delt inn i. Samfunnsfag 8 har åtte kapitler, mens Samfunnsfag 9 har syv kapitler. Samisk tematikk har hovedvekt i Samfunnsfag 8. Her er det ikke et eget kapittel kun for samisk tematikken, men er lagt til kapittelet «Hva er mangfold?»⁶.

3.1.3 Analysemetode

Slik vi oppfatter det, finnes det ingen fasit på hvordan en skal gjennomføre multimodale analyser. Vi må selv vurdere den mest hensiktsmessige måten å gjennomføre analysen på. Målet er å undersøke første del av problemstillingen vår, noe vi vil gjøre gjennom forskningsspørsmål 1, 2 og 3. Derfor gjentar vi problemstilling og forskningsspørsmålene:

⁵ Heidenreich et al., 2021, s. 236

⁶ Bredahl et al., 2020, s. 115

Hvilke forestillinger om det samiske formidler lærebøker gjennom tekst og bilder, og hvordan forholder et utvalg lærere seg til samisk tematikk?

1. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samenes rettslige særstilling?
2. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samene som historieskapte og historieskapende?
3. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå det samiske mangfoldet?

Problemstilling og forskningsspørsmål krever arbeid med større tekstsett. Gleiss og Sæther (2021) poengterer at i arbeid med større datasett, vil det være nødvendig med forhåndsdefinerte kategorier, som tekstene kan kodes ut fra (Gleiss & Sæther, 2021, s. 138). Ettersom lærebøkene er utviklet til LK20, ønsket vi fortrinnsvis å utvikle kategorier med utgangspunkt i læreplanen. Det resulterte i fire kategorier; historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Videre undersøkte vi læreplanen for samfunnsfag, og merket oss vektleggingen av fornorskingen. Vi dannet oss likeså et helhetsinntrykk av lærebøkene og deres vektlegging, både visuelt og skriftlig. Etter en gjennomgang av alle bøkene, ble vi oppmerksomme på hvilke temaer som var framtrædende. Ettersom de fire kategoriene, som beskrevet over, er ganske store og omfangsrike, valgte vi å bryte de ned til mindre koder, basert på læreplanen for samfunnsfag og lærebøkernes vektlegging. En kode kan forstås som en slags merkelapp knyttet til datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I analysen og drøftingen har vi valgt å ta utgangspunkt i kodene våre, og videre bruke teori for å diskutere problemstilling og forskningsspørsmål. Kodene våre er som følger:

Koder:

Urfolksdefinisjon

Rettigheter

Fornorskingen

Alta-saken

Nyere hendelser

Språk

Bosetting

Reindrift

3.1.4 Analysens struktur

Prosessen med å skrive og formidle analysen vil basere seg på kodene, som vist over. Vi har likevel valgt å strukturere analysen etter forskningsspørsmål 1, 2 og 3, og plassere kodene under dette. Strukturen vil derfor se slik ut:

Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samenes rettslige særstilling?

- Urfolksdefinisjon
- Rettigheter

Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samene som historieskapte og historieskapende?

- Fornorskingen
- Alta-saken
- Nyere hendelser

Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå det samiske mangfoldet?

- Språk
- Bosetting
- Reindrift

Analysen består derfor av tre hoveddeler. Vi så på det som hensiktsmessig å strukturere kodene etter de ulike forskningsspørsmålene, for lettere å kunne fremme funn. Til forskningsspørsmål 1 er «urfolksdefinisjon» og «rettigheter» sentrale koder, for å undersøke hvordan lærebøkene legger til rette for å forstå samenes rettslige særstilling. Forskningsspørsmål 2 omhandler et mer

historisk blikk over hendelser. Av den grunn faller «fornorskingen», «Alta-saken» og «nyere hendelser» inn under denne delen, hvor målet er å undersøke lærebøkens formidling av samene som historieskapte og historieskapende. Til forskningsspørsmål 3, som omhandler samisk identitet og mangfold, har vi valgt kodene «språk», «bosetting» og «reindrift». Dette er tre sentrale koder å ta utgangspunkt i, når vi skal undersøke lærebøkens formidling av det samiske mangfoldet. Til hvert forskningsspørsmål, med tilhørende koder, vil vi først se i isolert på både Arena, Relevans og Samfunnsfag, og diskutere hvilke forestillinger de gir. Etterpå vil vi samle trådene og sammenlikne bøkene, før vi går videre til neste forskningsspørsmål.

3.2 Kvalitativt intervju

For å undersøke siste del av problemstilling, med tilhørende forskningsspørsmål, må vi få innsikt i læreres perspektiver. Vi anser derfor kvalitativt intervju som en god metode for innsamling av empiri. Gleiss og Sæther (2021) beskriver intervju som en hensiktsmessig metode å ta i bruk, når kunnskap skal utvikles gjennom informantens egne tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Vi har valgt å utelukke andre metoder for innsamling av empiri, slik som observasjon og spørreskjema. Metodene mener vi ikke vil gi oss like utdypende informasjon, men valget baserer seg også på oppgavens tidsramme og omfang.

Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju. Metoden ligger mellom strukturert og ustrukturert intervju. Det vil si at intervjuene tar utgangspunkt i forhåndsbestemte spørsmål, samtidig som det gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål. På den måten gir en mulighet for å gå i en mindre strukturert retning, hvor informanten får mulighet til å komme med egne forslag til tema og bemerkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Vi så det fordelaktig å kunne forme intervjuene underveis, ettersom vi fokuserte på lærerens erfaringer, tanker og forestillinger. I forkant av intervjuene satt vi oss inn i teori og tidligere forskning, slik at vi hadde et grunnlag for å utforme en intervjuguide (se vedlegg 6.2). En intervjuguide, utformet til et semistrukturert intervju, brukes som en hjelp for å huske hvilke temaer en ønsker å ta opp (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Det vil si at spørsmålene, som er tenkt ut, vil kunne bli endret på, og vi kan bygge videre på informantens svar.

3.2.1 Gjennomføring

For å sikre en vurdering av at forskningsprosjektet er i tråd med lovverket, sendte vi inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata. Etter godkjenning, sendte vi ut informasjonsskriv til informantene (se vedlegg 6.3). Dette gjorde vi for å sikre påliteligheten til vårt arbeid. Det er viktig at informantene har oversikt over deres og våre rettigheter, samt hvordan opplysningene blir behandlet i etterkant av intervju. Vi ønsket ikke å sende ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervju, med mindre den ble etterspurt. Ettersom vi undersøker lærernes perspektiver og virkelighet, var ønsket å få spontane svar, ikke svar informantene eventuelt hadde forberedt basert på guiden og det de kanskje tenkte vi ville høre. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) slipper informantene å sette av mer tid utover selve intervjuet på å forberede seg, dersom en ikke sender ut intervjuguide i forkant, og gir derfor mer spontane svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Det var likevel to informanter som ønsket intervjuguiden i forkant av intervju, og fikk dette tilsendt. Ut over det, var det kun temaet de andre informantene hadde som utgangspunkt.

På grunn av korona og geografisk avstand, gjennomførte vi alle intervjuene over Zoom. Vi benyttet lydopptaker i gjennomføringen av intervjuene. Det gjorde det mulig for oss å være mer til stede i intervjusituasjonen, men det sikrer også pålitelighet i etterarbeidet. Vi så fordelene ved å være to representanter under intervjuene, da vi fanget opp ulike elementer og kunne stille oppfølgingsspørsmål. For å sikre en mest mulig sømløs intervjusituasjon, valgte vi likevel ut en primær ordstyrer. Vi tenkte at det ville gjøre det lettere for informanten å henge med, og sikret i større grad at vi ikke snakket i munnen på hverandre. I forkant av intervjuene, gjennomførte vi pilotintervju. Pilotintervju gjennomføres for å prøve ut intervju spørsmålenes utforming og trene seg på gjennomføringen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Vi oppdaget noen svakheter med spørsmålene våre, eksempelvis ledende spørsmål, og fikk mulighet til å endre på dette. Vi fikk også testet ut det tekniske, og sjekket at alt fungerte. Vi gjennomførte riktig nok kun ett pilotintervju, og ser i ettertid fordelene ved å kunne gjennomføre flere. Likevel gjorde det at vi følte oss tryggere i intervjusituasjonene, noe vi håper informantene våre også følte.

Enkelte av informantene våre har vi kjennskap til, ettersom det viste seg å være utfordrende å få tilgang på informanter. Mer om utvalgsstrategi kommer i neste delkapittel. Selv om vi har kjennskap til noen av informantene, har vi ikke det Gleiss og Sæther (2021) kaller for en insider, eller en «på innsiden» av det sosiale feltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Vi hadde ingen kjennskap til de forskjellige skolenes kulturer, arbeidsmiljø eller læringsmiljø. Vi initierte, i

større eller mindre grad, til en uformell samtale med informantene våre i forkant av lydopptak. På den måten fikk informantene, som ikke kjente til oss, et inntrykk av hvem vi er. De fikk liksom mulighet til å fortelle litt om seg selv. Vi brukte alltid kamera da vi gjennomførte intervjuene, noe informantene også gjorde, selv om dette ikke var et krav fra vår side. Bjørndal (2017) forklarer at kvaliteten på innhentet informasjon avhenger av klimaet en klarer å skape med informantene (Bjørndal, 2017, s. 111). Vi var derfor opptatt av å vise at vi var interesserte og aktive lyttere. Vi holdt øyekontakt, smilte, nikket, og ga korte verbale uttrykk, slik som «ikke sant» og «ja».

Intervjuene hadde ulik varighet, men lå mellom 20-40 minutter. I etterkant av hvert intervju, transkriberte vi lydfilene. Det gjorde at vi fikk bedre oversikt, og lettere kunne kode og analysere uttalelsene.

3.2.2 Utvalgsstrategi

Informantene våre ble rekruttert gjennom strategisk utvalgsstrategi. Ifølge Thagaard (2013) innebærer det at en velger deltakere, som har egenskaper eller kvalifikasjoner, som er strategiske i forbindelse med problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Utvalgskriteriet vårt var at deltakerne skulle være kvalifiserte samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Selv om vi analyserer lærebøker tilknyttet LK20, stilte vi ingen krav til at informantene måtte bruke dem.

Vi hadde inntrykk av at tidligere studenter har hatt utfordringer med å rekruttere informanter, og var derfor spent på hvordan denne prosessen ville bli for oss. Etersom vi ønsket geografisk spredning blant informantene, tenkte vi at det åpnet for flere muligheter. Vi sendte mail og ringte ulike skoler, men ingen av disse var interessert i deltakelse. Enten fikk vi ikke svar, eller så ga rektorene beskjed om at de ikke hadde tid, og knyttet det spesielt til korona. Rektorene ga, med andre ord, ikke de ansatte en sjanse til å ta stilling til en deltakelse. Vi måtte derfor endre strategi. Vår rekrutteringsmetode endte opp med å inkludere to strategier; «direkte kontakt» og «portvakt». Vi tok direkte kontakt med tre av informantene, som vi har kjennskap til. Resterende tre ble rekruttert gjennom portvakt. Her kontaktet vi bekjente lærere og rektorer, som åpnet sine dører og ga oss tilgang på deltakere. Portvakter kan gjøre rekruttering mer smidig, men kan også påvirke hvem som rekrutteres ut fra kunnskapen som skal utvikles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41-42). Informantene vi rekrutterte gjennom portvakt, kan ha takket ja til deltakelse som en tjeneste for deres kollega, men kan også ha vært strategisk utvalgt av

portvaktene, basert på tema. Informantene vi rekrutterte gjennom direkte kontakt, kan også ha takket ja på grunn av deres kjennskap til oss. I så tilfelle, tenker vi at det styrker påliteligheten i vår studie, ettersom de ikke deltar på bakgrunn av temaet. Hvis vi eksempelvis hadde lyst ut ønske om informanter på en Facebook-side, er det sannsynlig at frivillige deltakere hadde ønsket å delta på bakgrunn av deres spesifikke tanker, eller meninger, rundt tematikken. Dette var noe vi ønsket å unngå.

Vi gjennomførte totalt seks intervjuer. Med tanke på masteroppgavens omfang og tidsramme, virket det som et realistisk antall. Informantene våre består av tre kvinner og tre menn. En presentasjon av informantene kommer i neste delkapittel. Informantene presenteres i kronologisk rekkefølge, etter hvor mye erfaring de har i skolen. Informant 1 er derfor den med minst erfaring, mens informant 6 er den med mest erfaring. I drøftingen vil det være interessant å sammenlikne informantenes svar med eksempelvis utdanningsbakgrunn, geografisk plassering og alder. Derfor gikk vi aktivt inn for å få en variasjon blant informantene. Vi ønsket mest mulig variasjon i alder, kjønn, utdanningsbakgrunn og geografisk tilhørighet. Spredningen blant informantene styrket også grunnen til å gjennomføre et semistrukturert intervju, ettersom vi tenkte at deres ulike bakgrunn kunne styre intervjuet i ulike retninger.

3.2.3 Presentasjon av utvalget

<p>Informant 1</p> <p>Kjønn: Mann</p> <p>Alder: Ung</p> <p>Erfaring: 1-10 år</p> <p>Utdanning: Lektorutdanning ved Universitetet i Tromsø</p> <p>Samisk tematikk i utdanning: Liten grad</p> <p>Geografisk plassering: Troms og Finnmark (innenfor det samiske forvaltningsområdet)</p>	<p>Informant 2</p> <p>Kjønn: Mann</p> <p>Alder: Ung</p> <p>Erfaring: 1-10 år</p> <p>Utdanning: Lektorutdanning ved NTNU</p> <p>Samisk tematikk i utdanning: Liten grad</p> <p>Geografisk plassering: Nordland</p>	<p>Informant 3</p> <p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Alder: Ung</p> <p>Erfaring: 1-10 år</p> <p>Utdanning: Lektorutdanning ved universitetet i Oslo</p> <p>Samisk tematikk i utdanning: Ingen grad</p> <p>Geografisk plassering: Viken</p>
<p>Informant 4</p> <p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Alder: Eldre</p> <p>Erfaring: 10-30 år</p> <p>Utdanning: Adjunkt med opprykk ved universitetet i Oslo</p> <p>Samisk tematikk i utdanning: Liten grad</p> <p>Geografisk plassering: Viken</p>	<p>Informant 5</p> <p>Kjønn: Kvinne</p> <p>Alder: Eldre</p> <p>Erfaring: 10-30 år</p> <p>Utdanning: Lærerskolen- allmennfaglig utdanning i Alta</p> <p>Samisk tematikk i utdanning: Middels grad</p> <p>Geografisk plassering: Troms og Finnmark (innenfor det samiske forvaltningsområdet)</p>	<p>Informant 6</p> <p>Kjønn: Mann</p> <p>Alder: Eldre</p> <p>Erfaring: 10-30 år</p> <p>Utdanning: Cand.philol. ved universitetet i Oslo</p> <p>Samisk tematikk i utdanning: Ingen grad</p> <p>Geografisk plassering: Viken</p>

3.2.4 Analysemetode

Målet med analysen er å belyse siste del av problemstilling, noe vi vil gjøre gjennom forskningsspørsmål 4 og 5. Derfor gjentar vi både problemstilling og forskningsspørsmålene:

Hvilke forestillinger om det samiske formidler lærebøker gjennom tekst og bilder, og hvordan forholder et utvalg lærere seg til samisk tematikk?

1. Hvilke holdninger har lærere til lærebøker?
2. Hvordan opplever og prioriterer lærere undervisning om samisk tematikk?

Vårt første steg var å transkribere lydfilene. Som beskrevet tidligere, gjorde vi dette fortløpende etter hvert intervju. Vi transkriberte intervjuene i hvert sitt dokument, hvor intervjuguiden dannet strukturen. Så selv om vi gjennomførte semistrukturerte intervju, fungerte intervjuguiden som en ramme. Dokumentenes struktur gjorde det enklere for oss å sammenlikne informantenes ulike beskrivelser. Etter fullført transkribering, skrev vi ut alle dokumentene og leste dem igjennom for å få en overordnet oppfatning. Vi markerte bemerkelsesverdige uttalelser og utformet i tillegg tankekart for hver enkelt informant, slik at vi lettere fikk oversikt og struktur.

Neste steg i prosessen gikk ut på å utvikle koder. Her har vi valgt en abduktiv tilnærming, og kombinerer det Gleiss og Sæther (2021) kaller empirinær- og tematisk koding. Empirinær koding er induktive koder basert på empiri, mens tematisk koding er koder basert på temaer utledet fra andre bidrag enn selve empirien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Empirinær koding tar i vårt tilfelle utgangspunkt i dataen fra intervjuene, mens tematisk koding tar utgangspunkt i intervjuguiden. Nedenfor eksemplifiserer vi vår abduktive tilnærming i tabell:

Utdrag	Empirinær koding	Tematisk koding
<p>Informant 4: Jeg synes lærebøker rett og slett er en god hjelp i en hektisk hverdag. Så kan det være så enkelt som at det er lettere for en del elever å forholde seg til en bok.</p>	<p>En god hjelp i en hektisk hverdag. Lettere for elever å forholde seg til.</p>	<p>I større grad lærebokstyrt. Positiv holdning til lærebøker.</p>
<p>Informant 2: Jeg synes det fort kan bli litt kjedelig, så ofte så lager jeg litt egne opplegg som har med de samme temaene å gjøre.</p>	<p>Fort kan bli litt kjedelig Ofte så lager jeg egne opplegg.</p>	<p>I liten grad lærebokstyrt. Mindre positiv holdning til lærebøker.</p>

Eksempelet viser bruken av både empirinær- og tematisk koding. Gjennom å kode på denne måten, ble vi oppmerksom på likheter og forskjeller mellom informantene.

Siste steg i prosessen omhandler å skrive og formidle selve analysen. Analysen har vi valgt å strukturere etter forskningsspørsmålene, og består derfor av to hoveddeler. Vi har valgt å strukturere analysen ved å presentere et utvalg empiri, for deretter fortolke og diskutere parallelt.

3.3 Reliabilitet og validitet

I arbeid med masteroppgave, eller andre forskende prosjekter, er det vanlig å gi en kvalitetsvurdering. Her ser en på studiens reliabilitet og validitet. Først ønsker vi å redegjøre for de ulike begrepene, for deretter gi en vurdering av reliabiliteten og validiteten til egen undersøkelse.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og brukes for å vurdere kvaliteten på selve forskningsprosessen, hvorvidt studien er til å stole på. Innenfor positivistisk tradisjon, er det normalt å stille to spørsmål for å vurdere nettopp reliabiliteten til studiet: 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? og 2) Kan forskningsresultatene

reproduseres av andre forskere? (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Validitet handler om forskningens gyldighet, og forteller noe om kvaliteten på datamaterialet. Her ser en på hvor godt de ulike elementene av forskningen henger sammen, om metoden og utvalget egner seg for å besvare problemstillingen. Innenfor positivistisk tradisjon, er tanken bak vurderingen av validitet at en ønsker å utvikle kunnskap, som i størst grad reflekterer verden slik den er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Gjennom lærebokanalyse og kvalitativt intervju, tok vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre, slik at vi fikk mulighet til å undersøke oppgavens overordnede problemstilling. I metodekapitlet har vi forsøkt å gi en detaljert beskrivelse i henhold til hvordan vi har bearbeidet innholdet i lærebøkene og intervjuene. Et fordelaktig element med lærebokanalyse, er at datamaterialet ikke påvirkes av selve innsamlingsmetoden, sammenliknet med intervju. Med det sagt, har vi gjort et bevisst lærebokutvalg. Det betyr at det kunne ha kommet et annet resultat, dersom vi hadde valgt andre lærebøker. Vi har også tatt ut elementer fra bøkene som helhet, noe som betyr at informasjonen tas ut av en større kontekst. Dette elementet kan påvirke forskningens validitet. Likevel er bøkene tilgjengelige for alle, og andre kan derfor etterprøve våre funn, noe som forsterker reliabiliteten.

Lærebokanalysen baserer seg på våre egne tolkninger, og vår posisjon vil dermed bli relevant å nevne, da det kan ha påvirket de funnene vi har gjort oss. Som nevnt innledningsvis, er en av oss oppvokst i Lakselv, med nordsamisk kultur og språk nært. Av den grunn har vi hatt grunnlag for å eksempelvis identifisere forskjellige typer kofter og språk, som andre kanskje ikke har kunnskap om.

Under intervju benyttet vi oss, som nevnt, av en intervjuguide. Guiden sikret at datamaterialet samsvarte med vår undersøkelse. Den sikret også at vi stilte spørsmål med relativt lik ordlyd og formuleringer, noe vi mener forsterker forskningens validitet. Likevel kan en argumentere for at intervjuguiden kan svekke validiteten, ettersom spørsmålsformuleringene legger føringer for samtalene. Det kan være at enkelte spørsmål har blitt oppfattet problematiserende, hvor informantene i større grad vektlegger utfordringer, eller det negative, fordi de tror det er noe vi vil høre. Vi opplever likevel at våre subjektive tanker og meninger ikke var gjenstand i intervjuene. Spørsmålene opplever vi heller ikke som formulert på en måte som legger føringer for spesielle svar.

Funnene i forskningen vår kommer fra et begrenset antall bøker og informanter, de er også valgt ut basert på strategisk utvelgelse. Ettersom bøkene ikke er tilfeldig valgt, kan ikke studien generaliseres. Vi forsøkte likevel å ta utgangspunkt i de største forlagene, med en tanke om at det er de som har høyest representasjon i skolen, i tillegg til at eneste kriteriet til informantene var at de måtte være kvalifiserte samfunnsfagslærere. Det ville ikke vært hensiktsmessig, i vår samfunnsfaglige undersøkelse, å ta utgangspunkt i helt tilfeldig valgte lærere. Ettersom vi kun har tatt utgangspunkt i tre forlag og seks informanter, er det ikke sikkert at studien kan sies å være relevant i andre sammenhenger. Tematikken vi belyser, gjennom eksempelvis intervju, baserer seg på individuelle erfaringer, og er derfor et resultat av deres subjektive opplevelser, men også våre tolkninger av deres virkelighet. Vi kan ikke argumentere for at funn fra seks informanter kan generaliseres, og mener derfor at validiteten er svak. Likevel ser vi at funnene våre, i noen grad, samsvarer med den tidligere forskningen vi har tatt utgangspunkt i. Som nevnt, er vår masteroppgave et bidrag, og kan komme til nytte i større sammenhenger. Våre funn vil likevel kun representere våre tolkninger av lærebøkens framstilling og informantenes virkelighet.

4 Analyse og diskusjon

4.1 Lærebøker

I denne delen av oppgaven vil vi ta utgangspunkt i de tre første forskningsspørsmålene, med oppsettet presentert i metodekapittelet. Vi strukturer oss gjennom å presentere ett og ett forskningsspørsmål, for deretter å ta for oss hvert enkelt forlag, til slutt sammenlikner vi forlagene og ser på likheter og forskjeller.

4.1.1 Samenes rettslige særstilling

4.1.1.1 Urfolksdefinisjon

Vi har innledningsvis i oppgaven vist til overordnet del, hvor samiske rettigheter blir trukket fram som en del av opplæringen. Urfolksrettigheter er ikke ubetinget- det er på grunnlag av urfolksdefinisjonen, spesielle rettigheter legitimeres. Det er nettopp derfor vi ønsker å undersøke lærebøkens definisjoner.

Hvordan og i hvilken grad lærebøker omtaler og fremstiller urfolk vil sannsynligvis alltid variere. Etter å ha analysert de utvalgte lærebøkene, oppdaget vi at urfolksbegrepet er oppfattet ulikt. Ifølge Mathé (2021) ligger det mye makt i hvordan begreper defineres, og at definisjonene kan være normative. Det omhandler at det er ulike interesser knyttet til oppfatningen av sentrale begreper (Mathé, 2021, s. 163). Hensikten med å undersøke hvordan urfolksbegrepet blir definert, baserer seg på en forståelse av at fagbegreper er et viktig fokusområde i skolen og i samfunnsfaget. Av den grunn vil de kunne styre forestillingene om samenes rettslige særstilling og legitimitet.

Fagbegreper i samfunnsfaget er en viktig del av fagspråket som brukes i undervisning og i lærebøker. Derfor er det viktig å tilegne seg begreper som er vesentlige for det faglige innholdet som skal læres (Mathé, 2021, s. 157). I arbeid med samisk tematikk, i lys av det Mathé (2021) beskriver, vil begrepet «urfolk» være et sentralt innholdsbegrep å ta utgangspunkt i. Innholdsbegrepene representerer et meningsinnhold (Mathé, 2021, s. 157). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) innebærer kunnskap, blant annet, å kjenne til og forstå begreper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Basert på Kunnskapsdepartementet (2020) og Mathé (2021) skal det, med andre ord, foreligge arbeid med fagbegreper i samfunnsfag.

Etter å ha sortert ut definisjonene, viser det seg at det kun er Relevans som tydelig viser til en definisjon gjennom sin såkalte ordforklaring, plassert i marginen. Arena og Samfunnsfag har sine definisjoner mer innlemmet i den løpende tekst. Her presenteres en oversikt over de ulike definisjonene:

Arena

Arena sin definisjon finner vi boken for 9. trinn, i tekst om det flerkulturelle Nord-Norge på 1800-tallet, og er følgende:

Samene hadde bodd i området siden før Norge ble en stat, og regnes i dag som Urfolk.⁷

Relevans

Relevans sin definisjon finner vi i boken for både 8. og 9. trinn, og er følgende:

Folk som har bodd i et område lenge, og som har sin egen kultur og historie.⁸

Samfunnsfag

Samfunnsfag sin definisjon finner vi i boken for 8. trinn, i tekst om majoritet og minoritet. Her avklarer forfatterne, først og fremst, at Sametinget har uttalt at samer ikke ønsker status som nasjonal minoritet, fordi de allerede har status som urfolk. Videre kommer deres definisjon, og er følgende:

Samefolket var de første menneskene som bosatte seg nord i Norge.⁹

Ettersom definisjonene skiller seg, i større eller mindre grad, fra hverandre, ønsket vi å undersøke mulig årsak. Vi har tidligere, i teorien, vist til ILO-konvensjonen sin definisjon, som også blir nevnt i overordnet del av læreplanen. Likevel står det på Regjeringen sin side at det ikke finnes en generell, internasjonalt akseptert definisjon av begrepet urfolk (Regjeringen,

⁷ Hellerud et al., 2021, s. 60

⁸ Heidenreich et al., 2021, s. 257

⁹ Bredahl et al., 2020, s. 130

2020). De viser likevel til noen vanlige kjennetegn. For ordens skyld, og for å lettere kunne finne tilbake, velger vi å nummerere og legge kjennetegnene inn i tabell. Det er viktig å påpeke at Regjeringen ikke har delt dem inn slik som vist under, der presenteres kjennetegnene i en mer sammenhengende tekst.

Kjennetegn 1: De er ikke det dominerende folket i det større samfunnet de er en del av.

Kjennetegn 2: De har bodd i området før statens grenser ble fastlagt.

Kjennetegn 3: Har som regel en egenartet kultur basert på naturressurser.

Kjennetegn 4: Skiller seg sosialt, kulturelt og/eller språklig fra den dominerende befolkningen.

(Regjeringen, 2020)

En første tanke er at forfatterne har oppfattet urfolksbegrepet forskjellig, fordi det står beskrevet at det ikke eksisterer en generell, internasjonalt akseptert definisjon, og at det vises til forskjellige kjennetegn. Likevel er det forunderlig å ikke være forankret i ILO-konvensjonen, ettersom den står beskrevet i overordnet del av læreplanen, samt på Regjeringen og Sametinget sine sider. Sammenlikner vi ILO-konvensjonens definisjon med kjennetegnene, ser vi noen likheter. Det er spesielt kjennetegn 2 og 4 som er sammenfallende med ILO-konvensjonens definisjon.

I det neste ønsker vi å undersøke de ulike definisjonene med utgangspunkt i kjennetegnene, ILO-konvensjonens definisjon, samt Sametingets påpekning, som tidligere er presentert i teorien.

Arena- egne urfolksrettigheter

Samene hadde bodd i området siden før Norge ble en stat, og regnes i dag som Urfolk.¹⁰

Kjennetegn 2, og første del av ILO-konvensjonens definisjon, viser stor likhet med Arena sin definisjon. Ut over det, står det ingenting om deres sosiale, kulturelle, språklige eller politiske stilling. Oppfattelsen er at forfatterne i Arena har trukket det mer generelle kjennetegnet ned til det mer spesifikke for Norges urfolk. Definisjonen gir en klar forestilling om at samene har bebodd området før statsgrensene ble fastsatt, og tydeliggjør at de er et urfolk. Gjennom å spisse definisjonen inn mot Norges urfolk, vil det kunne oppleves mer relevant for elevene. Ettersom definisjonen er trukket ut av en tekst, er det viktig å se til konteksten. Slik vi presenterer definisjonen, kan det argumenteres for en noe uheldig ordlyd, som kan resultere i en forestilling om at samer ikke lengre bor i Norge. Men ettersom teksten tar for seg situasjonen på 1800-tallet, er det naturlig å skrive i preteritum.

Relevans- samene vs. nasjonale minoriteter

Folk som har bodd i et område lenge, og som har sin egen kultur og historie.¹¹

Relevans sin definisjon viser likhetstrekk med kjennetegn 2 og 4, samt ILO- konvensjonens definisjon. Sett i lys av kjennetegn 2 og første del av ILO-konvensjon, oppleves ordlyden likevel noe svak. En kan for så vidt si at urfolk og samer har bodd i et område lenge, men hva som tillegges begrepet «lengre», kan en sette spørsmålsteget ved. Måten forfatterne i Relevans definerer urfolk på, kan gjøre det problematisk å skille samene fra de nasjonale minoritetene, og på den måten gi en forestilling om at samer og nasjonale minoriteter er likestilt. Det kan argumenteres for at forfatterne burde vært mer presise i språket. På den måten trenger det ikke å bli opp til mottaker, som i dette tilfelle er elevene, å definere eller avdekke hva «lengre», i denne sammenheng, betyr. Et mer presist språk, som skiller samene fra de nasjonale

¹⁰ Hellerud et al., 2021, s. 60

¹¹ Heidenreich et al., 2021, s. 257

minoritetene, kunne også gitt bedre grunnlag for å forstå at det eksisterer egne urfolksrettigheter.

Samfunnsfag- hvem kom først?

Samefolket var de første menneskene som bosatte seg nord i Norge.¹²

Samfunnsfag sin definisjon opplever vi prøver å stille seg til kjennetegn 2 og første del av ILO-konvensjonens definisjon, men ender opp med å stride litt imot. Ordlyden beskriver et definert land, nemlig Norge, og kan gi en forestilling om at landegrensene var fastsatt før samene bosatte seg i området. Med utgangspunkt i Sametingets påpekning, blir det tydelig at Samfunnsfag sin definisjon ikke er forenlig med måten urfolk skal defineres på. Samfunnsfag gir nemlig en forestilling om at samene kom først. En slik forestilling om hva urfolk er skaper debatt, nettopp fordi en ikke kan fastslå med sikkerhet om de første var norrøne eller samiske, eller kanskje forfedre til begge gruppene. Derfor er argumentasjonen om tilstedeværelse, før nasjonalstatsgrensene falt på plass, nødvendig og den som klargjør mest. En beskrivelse av hvem som kom først, er ikke brukbar i norsk kontekst. Beskrivelsen dukker kanskje opp på bakgrunn av generalisering, og andre lands urfolk, slik som New Zealand, Australia og Grønland. På bakgrunn av kolonitiden og arkeologiske funn, kan en si at Maoriene er den opprinnelige befolkningen på New Zealand (Hoëm, 2020). Slik er ikke tilfelle for Norges urfolk. Det ville derfor vært fordelaktig å ha vært mer nyanserte, for som Sametinget påpeker; er ikke urfolksbegrepet knyttet til arkeologiske bevis om hvem som kom først. Vi vet tross alt ikke hvem de første var.

Drøftende sammenlikning

Etter å ha analysert de ulike definisjonene, er det tydelig at samtlige forfattere har prøvd å formidle kjennetegn 2 og første del av ILO-konvensjonens definisjon. Likevel er dette gjort på ulike måter. Arena sin definisjon er den som tydeligst klarer å formidle at samene har bodd i området før statens grenser ble fastsatt. Relevans sin definisjon er vag i formidlingen av hvor

¹² Bredahl et al., 2020, s. 130

lenge samene har bodd i Norge, og gjør det vanskelig å skille samene fra øvrige nasjonale minoriteter. Her viser forfatterne i Arena til et tydeligere skille, og formidler derfor i større grad at det eksisterer egne særskilte rettigheter. Det samme kunne vi egentlig sagt om Samfunnsfag sin definisjon, men her gir forfatterne en forestilling om at samene var de første som bosatte seg i Norge, noe vi tidligere har argumentert for er en uheldig framstilling. Ut over det, har Relevans knyttet urfolksbegrepet til et folk med egen kultur og historie, som er gjenkjennbart med kjennetegn 4 og siste del av ILO-konvensjonens definisjon, og er dermed de eneste forfatterne som har omfavnet den delen.

Overordnet kunne forfatterne i samtlige bøker gitt en mer utfyllende definisjon, som favner om flere kjennetegn og ILO- konvensjonens definisjon som helhet. Forfatterne kunne eksempelvis ha vist til ILO- konvensjonens definisjon, i stedet for å redegjøre for definisjoner selv, noe som ville gitt mer legitimitet til samene som urfolk. Analysen vår mener vi gir utgangspunkt for å si at Arena sin definisjon er den som gir best grunnlag for å forstå at det eksisterer særegne rettigheter. Ettersom Samfunnsfag innledningsvis, før selve definisjonen, beskriver at samer ikke ønsker status som nasjonal minoritet, fordi de allerede har status som urfolk, er det også her, på lik linje med Arena, tydeligere at det foreligger egne urfolksrettigheter. Som nevnt, er det behov for en mer klargjørende forestilling om tilstedeværelse før statsgrensene ble satt, noe vi mangler i både Relevans og Samfunnsfag sin definisjon. Relevans sin definisjon mener vi likevel er den som, i minst grad, viser til samenes rettslige særstilling, ettersom forfatterne ikke skiller samene fra andre nasjonale minoriteter.

4.1.1.2 Rettigheter

Begrepet «rettigheter» er bredt og omfangsrikt, og kan derfor inngå i flere ulike deler av samisk tematikk. I det overnevnte undersøkte vi samiske rettigheter tilknyttet urfolksbegrepet og forståelsen av den. Vi har argumentert for at noen av definisjonene er uklare, og det kan derfor være utfordrende for mottakeren å forstå at samene har særegne rettigheter. Ettersom det er på grunnlag av urfolksbegrepet spesielle rettigheter legitimeres, er det interessant å undersøke hvordan forfatterne, ellers i lærebøkene, formidler samiske rettigheter. Hensikten med undersøkelsen er derfor å se hvordan forfatterne formidler og vektlegger samiske rettigheter.

Arena- forholdet mellom staten og samene

Alta-saken er en historisk hendelse som satt samenes rettigheter på dagsordenen. Av den grunn er det ikke overraskende at forfatterne tar opp samenes rettigheter i etterkant av Alta-saken. Det første en møter når forfatterne går inn på tematikken om samiske rettigheter, er et bilde av urfolksfestivalen Riddu Ridđu. På bildet ser en flere personer kledd i tradisjonelle samiske plagg, og i bakgrunnen ser vi flere lavvoer. I tilhørende bildetekst skriver forfatterne at målet med festivalen, blant annet, er å vise fram den sjøsamiske kulturarven og skape stolthet.



(Hellerud et al., 2021, s. 75)

Under bildet presenterer forfatterne overskriften «Er staten på samenes side nå?»¹³. Staten har en tilknytning til festivalen, da den har en fast post på statsbudsjettet (Riddu, u.å.). I den tilhørende verbalteksten skriver forfatterne at staten skal rette opp gammel urett gjennom å sikre samenes rettigheter, og beskytte den samiske kulturen, noe bildet forsterker. Videre skriver forfatterne en kort oppsummering av utviklingen av samiske rettigheter:

(...) I 1980- årene jobbet FN med å lage en ny, mer moderne versjon av urfolkskonvensjonen, og denne gangen deltok Norge i arbeidet. (...) I 1987 vedtok Stortinget sameloven, som skal sikre samisk språk og kultur.¹⁴

¹³ Hellerud et al., 2021, s. 75

¹⁴ Hellerud et al., 2021, s. 75

Utdraget er med på å gi en forestilling om at staten er på samenes side nå, og at de gjennom tiden har skjerpet sin holdning mot det samiske folket. Videre har forfatterne lagt ved et bilde av Sametinget, som rommer halve siden. Dette bildet er brukt i begge lærebøkene til Arena, og viser Sametinget under en vinterkledd mørketid. Sametinget er et flott, arkitektonisk bygg, som kunne vært framstilt bedre visuelt, hvor det kunne vært lettere å fange detaljene i bildet. Bildet opplever vi også kan videreføre stereotypien om «det kalde og mørke nord», samt at den mørke og dystre framstillingen kan forsterke en fremmedfølelse.



(Hellerud et al., 2021, s. 76)

Under bildet, forklarer forfatterne at Sametinget gir råd til Stortinget om saker som omhandler den samiske befolkningen. Likevel poengterer forfatterne forholdet mellom Sametinget og staten, og skriver følgende:

En viktig årsak til at staten har endret holdning, er at samene har organisert seg og kjempet for sine rettigheter. (...) Men selv om staten har endret holdning og Sametinget har stor innflytelse over politikken som berører den samiske befolkningen, oppstår det fortsatt konflikter mellom samiske interesser og staten eller andre aktører.¹⁵

I den første delen av utdraget blir samene fremstilt som handlende aktører i kampen om rettigheter. I den andre delen forklarer forfatterne at det fortsatt oppstår konflikter mellom staten

¹⁵ Hellerud et al., 2021, s. 78

og den samiske befolkningen. Bildet av Sametinget, i kobling med den siste delen av utdraget, gjør at den dystre og mørke atmosfæren får en fremtredende plass.

Relevans- rett til medbestemmelse

I relevans har forfatterne valgt å ha en egen del om samiske rettigheter, med overskriften «Samenes rett til medbestemmelse»¹⁶. Under denne delen skriver forfatterne, blant annet, om Sametinget og valg til Sametinget. Om Sametinget skriver de følgende:

Sametinget ble et bevis på at staten Norge godtok at samene har rett til å bestemme selv over saker som er viktige for dem. Når Stortinget skal avgjøre saker som er viktig for samer i Norge, skal Sametinget være med på prosessen fram mot en avgjørelse.¹⁷

Første setning i utdraget opplever vi formidles på en måte som kan gi en forestilling om at Sametinget har større makt, enn det i realiteten har. De har ikke rett til å bestemme over saker som Stortinget ikke er enig i, selv om sakene omhandler samiske interesser. Stortinget har den høyeste makten, noe forfatterne fremmer i den siste setningen i utdraget. Likevel er det ikke slik at Sametinget og Stortinget alltid er enig, uansett om Sametinget har fått deltatt i prosessen mot en avgjørelse. Om en i tillegg ser verbalteksten i sammenheng med overskriften, som nevnt over, kommer Sametingets posisjon fram på en tydeligere måte. Den dialogiske relasjonen omfatter, i denne sammenheng, at overskriften fungerer som et initiativ, hvor verbalteksten er responsen.

Ved siden av verbalteksten om samiske rettigheter, viser forfatterne til et gammelt, sort-hvitt portrettbilde av Elsa Laula Renberg. Forfatterne nevner Renberg i begge bøkene sine, noe vi anser som et bevisst valg, for å fremme en sentral person i utviklingen av samiske rettigheter. Dette forsterkes også gjennom bildeteksten:

¹⁶ Heidenreich et al. 2020, s. 106

¹⁷ Heidenreich et al., 2020, s. 106

Elsa Laula Renberg var leder for verdens første sameforening. Arbeidet hennes var viktig i kampen for samenes rettigheter.¹⁸

Bildet og bildeteksten gjør at Renbergs samiske identitet kommer til syne. Hun er ikledd kofte, som ifølge Olsen (2020) er det tydeligste symbolet på samisk identitet i dag (Olsen, 2020, s.58). Selv om bildet er gammelt, er det aktuelt i vår samtid å trekke sterke kvinner opp i historien og fremme deres arbeid.



(Heidenreich et al., 2020, s. 106)

Samfunnsfag- samer som nordmenn, eller samer og nordmenn?

I etterkant av Alta-saken, som vi vil komme tilbake til, har forfatterne viet Sametinget et eget avsnitt. Dette er ikke overraskende ettersom Alta-saken var en viktig hendelse for opprettelsen av Sametinget. I avsnittet om Sametinget skriver forfatterne om bakgrunnen for opprettelsen, og sammenlikner Sametinget med Stortinget. Forfatterne skriver følgende:

Sametinget fungerer for norske samer omtrent som Stortinget i Oslo fungerer for alle nordmenn. Hvert fjerde år er det sametingsvalg, som tilsvarer et stortingsvalg.¹⁹

¹⁸ Heidenreich et al., 2020, s. 106

¹⁹ Bredahl et al., 2020, s. 137

Utdragets ordlyd kan oppfattes på to måter. Gjennom å skrive «som tilsvarer stortingsvalg», kan det oppfattes som at gruppene stemmer ved forskjellige valg, hvor samer utelukkende stemmer ved sametingsvalg. På den måten kan ordlyden oppfattes dit hen at den skille samer fra nordmenn. Ordlyden opplever vi likevel som mest inkluderende. Ettersom forfatterne skriver «norske samer» og «alle nordmenn», kan ordlyden oppfattes dit hen at samer inngår i det norske fellesskapet. Utdraget mener vi derfor, i størst grad, beskriver samene *som* nordmenn, sammenliknet med samene *og* nordmenn. Forfatterne kunne likevel vært tydeligere i sin formidling om at samer har muligheten til å stemme på to valg.

Drøftende sammenlikning

Vi ønsket å undersøke i hvilken grad de ulike lærebøkene inkluderer samiske rettigheter, og hva forfatterne vektlegger. En gjennomgående likhet er forfatternes vektlegging av Sametinget. Likevel formidler forfatterne ulike framstillinger av posisjonen til Sametinget. Forfatterne i Arena gir, i større grad enn Relevans og Samfunnsfag, et tydelig maktskille mellom Sametinget og Stortinget. De får fram at Sametinget er en rådgivende institusjon, i tillegg til at det kan oppstå uenigheter mellom den norske stat og Sametinget. Forfatterne i Relevans og Samfunnsfag gir, til en viss grad, en tvetydig framstilling av Sametinget. I Relevans skriver forfatterne om at samene skal ha rett til medbestemmelse, hvor verbaltekstens ordlyd setter Sametingets makt høyere enn det i realiteten er. Som nevnt i teoridelen, er Sametinget et folkevalgt organ, som arbeider for å sikre norske samer politisk representasjon og medvirkning. En framstilling om et skeivt maktforhold, kan resultere i forestillinger om en hensynsløs norsk stat overfor samiske interesser.

Forfatterne i Samfunnsfag sammenlikner valgsituasjonen til Sametinget opp mot Stortinget, som vi har argumentert for kan gi forestillinger om samer og nordmenn som to separate grupper. Likevel anvender forfatterne ordene «norske samer» og «alle nordmenn», som gjør at en i større grad siter igjen med en oppfattelse av at samer inngår i det norske fellesskapet. Det er for øvrig ingen av lærebøkene som forklarer eksplisitt at samene på mange måter har et dobbelt medlemskap. Selle et al. (2015) skriver at samtidig som samene omtales som et eget folk, med egne parallelle nasjonale symboler og et eget folkevalgt organ, er samene også norske statsborgere med de rettigheter og plikter som inngår (Selle et al., 2015, s. 20). Om forfatterne

ikke klarer å fremme dette, kan det resultere i en forestilling om at samene ikke er en del av den norske identiteten og kulturen.

Forfatterne i Relevans er de eneste som inkluderer et bilde av en sentral person, under sin formidling av samiske rettigheter. Forfatterne i Arena har også inkludert bilder, men disse er av urfolksfestivalen Riddu Ridđu og Sametinget. Vi har poengtert at urfolksfestivalen Riddu Ridđu har en tilknytning til staten, og er derfor et passende bilde. Vi mener bildet av Sametinget også passer til verbalteksten, ettersom det er samenes politiske organ. Likevel tenker vi det er nyttig å vise menneskene som sto i front for utviklingen av samenes særskilte rettigheter. Da tydeliggjøres det at staten ikke bare tilfeldig bestemte seg for å gi samene rettigheter. Virkningen av å sette en sentral samisk person i sammenheng med samiske rettigheter, er at samene fremmes som handlende aktører.

4.1.2 Samene som historieskapte og historieskapende

4.1.2.1 Fornorskingen

I overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen, står det, som nevnt, at elevene skal få innsikt i det samiske urfolkets historie. I den nye læreplanen for samfunnsfag har dette blitt forsterket gjennom kompetansemålet: *Gjøre rede for fornorskingen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Hensikten med undersøkelsen er å se hvordan forfatterne framstiller fornorskingspolitikken, og hvordan samene blir framstilt i sammenheng med politikken.

Arena- samiske perspektiver

I Arena beskriver forfatterne både bakenforliggende årsaker og selve gjennomføringen. De starter likevel med en liten introduksjon, hvor det er viet plass til et utsnitt av kongen tale, under åpningen av Sametinget, og skriver videre:

Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard

fornorskingspolitikk. Norske myndigheter satte i verk fornorskingspolitikken for å få samer og kvener til å bli mest mulig norske.²⁰

I utdraget skriver forfatterne at vi i dag må beklage den påførte urett. Det er tydelig at forfatterne vil få fram hvor den Norske stat står i dag, men setter samtidig samene i en tydelig offerrolle. Skille mellom staten og samene utpeker seg også. Selve gjennomføringen har forfatterne valgt å formidle gjennom fire historiske kilder. Kildene viser til skoleinstrukser fra 1898, personlige fortelling fra egen skolegang, utdrag fra et intervju med avisen Lofotposten i 1957 og sangteksten «Mearrasápmelázzii» (Til en sjøsamer) av Mari Boine. De historiske kildene komplimenterer forfatternes verbaltekst og gir elevene innblikk i etniske forestillinger, som kommer fram av kildene. I kildene og verbaltekst kommer det også fram et tydelig skille mellom samer og nordmenn. Dette forsterkes i verbaltekst hvor forfatterne peker på bakgrunn for fornorskingen. Forfatterne har lagt vekt på nasjonsbygging, og skriver følgende:

For myndighetene ble det viktig å få folk til å bli stolte av Norge, føle nasjonalfølelse og oppfatte seg som en del av fellesskapet. (...) Nasjonalromantikken framhevet det som skulle være typisk norsk. (...) forfattere, kunstnere og politikere fremhevet det de syntes var mest typisk norsk. (...). Det samiske språket og den samiske kulturen så de på som fremmed og mindre verdifull.²¹

I utdraget ser vi at forfatterne presenterer hvordan det i konstruksjonen av den nye nasjonen, bidro til at samene falt utenfor den nasjonale identiteten. Den nasjonale identiteten presenteres her som det politiske aspektet og grunnen til fornorskingen. Gjennom å utslette den samiske kulturen og sørge for at samene snakket norsk, kunne folk være stolt av Norge og føle nasjonsfølelse. Her ser vi at det språklige aspektet blir vektlagt, mens resten av samisk kultur blir underkommunisert. Videre har forfatterne valgt å peke på kolonitidens tankegang. Her beskriver de en tid hvor mange mente at det var fordelaktig for afrikanere og asiater å bli styrt av europeerne, for å bli mer siviliserte:

²⁰ Hellerud et al., 2021, s. 64

²¹ Hellerud et al., 2021, s. 68-69

I Norge begynte mange å tenke lignende tanker om forholdet mellom nordmenn, samer og kvener. De mente at den norske kulturen var bedre og mer verdifull enn den samiske og den kvenske.²²

I utdraget ser vi at forfatterne knytter fornorskingen til sosialdarwinisme og rasetankegangen, som hersket i Europa på den tiden. Det er, med andre ord, nasjonalismen og etniske forhold som gjør det norske mest verdifullt. Dette forteller oss at forfatterne i Arena anser de ideologiske strømningene som viktig i framstillingen, og videre forståelsen av fornorskingen. Forfatterne i Arena formidler en forestilling om at årsaken til fornorskingen var preget av ideologiske strømninger og at gjennomføringen var kulturelt betinget. Det kulturelle blir likevel underkommunisert, og begrenser seg hovedsakelig til språket. Samer blir hovedsakelig framstilt i en offerrolle, men de historiske kildene åpner opp for samiske perspektiver. Forfatterne viser heller ikke til særlig mangfold, ettersom samene blir formidlet som én samlet undertrykt gruppe.

Relevans- ulike faser?

I Relevans har ikke fornorskingen fått utpreget stor plass, men tematikken har et relativt likestilt fokus på bakenforliggende årsaker og selve gjennomføringen. Første møte med fornorskingen blir presentert med overskriften «Én nasjon- ett folk?»²³. Forfatterne i Relevans har valgt å peke på ideologiske ideer, som bakenforliggende årsak til fornorskingen, gjennom å trekke inn nasjonalismens idé og sosialdarwinistiske tanker:

I Norge fikk påvirkningen fra sosialdarwinistiske tanker alvorlige konsekvenser. Mange begynte å se på samisk kultur som mindreverdige og mene at samisk språk ikke var verdt å ta vare på. Utover 1800-tallet vokste den norske nasjonalismen. Myndighetene ønsket å vise og bevise at Norge var nordmennenes land. Samene skilte seg ut. Mange av dem levde på andre måter enn de fleste andre nordmenn, og snakket ikke norsk.²⁴

Forfatterne starter med å trekke fram hvordan mange begynte å se på samisk kultur som mindreverdige, og at språket ikke var verdt å ta vare på. Det setter samene i en tydelig offerrolle,

²² Hellerud et al., 2021, s. 70

²³ Heidenreich et al., 2020, s. 184

²⁴ Heidenreich et al., 2021, s. 256

som én undertrykt gruppe. I utdraget er det mulig å se at forfatterne distanserer seg fra egen tekst om samene, de gir nemlig ikke noe videre redegjørelse for hva som ligger i betydningen av samisk kultur. Med det sagt, velger de å trekke fram språket, som et betydningsfullt virkemiddel i fornorskingen, som forsterkes i neste utdrag:

For å gjøre samene mer norske nektet myndighetene samene å bruke språket sitt. Samiske barn måtte gå på skole langt hjemmefra. På skolen var det bare lov å snakke norsk. Nye lover bestemte at bare folk som kunne norsk og hadde norske navn, fikk kjøpe jord. Derfor skiftet samer navn til norske navn og gikk over til å bruke norsk språk.²⁵

I utdraget er det tydelig å se at forfatterne har valgt å fokusere på språk og skolegang, men drar også inn perioden hvor fornorskingen intensiverte seg, hvor jordsalgsloven kom til Finnmark (Andresen et al., 2021, s.168). Dette forteller oss at forfatterne i Relevans har ønsket å trekke fram noen av fornorskingspolitikkenes ulike faser, men fremhever likevel ikke et skille mellom fasene. Relevans gir forestillinger om at årsaken til fornorskingen var preget av ideologiske strømninger og at gjennomføringen var kulturelt betinget. Videre gir de en forestilling av samene i en offerrolle, og det kulturelle aspektet blir i liten grad kommunisert.

Samfunnsfag- en tilfeldig prosess?

Forfatterne i Samfunnsfag har valgt å fokusere på selve gjennomføringen. De starter likevel med en liten innføring i fornorskingspolitikken og skriver følgende:

De norske myndighetene begikk veldig mange overtramp mot hele det samiske folket. Den politikken samene ble utsatt for, kaller vi fornorskingspolitikken. Staten ønsket systematisk å assimilere dette urfolket i nord, det vil si å gjøre samer mest mulig like nordmenn flest.²⁶

I utdraget ser vi at forfatterne skriver «hele det samiske folket», og prøver med det å forsterke en viss kompleksitet, vise implisitt til variasjon og mangfold. Når de likevel ikke gir en videre redegjørelse, blir samene slått sammen som én undertrykt gruppe. Samene blir generelt satt i én felles offerrolle, og det vises til et tydelig skille mellom staten og samene. Forfatterne skriver

²⁵ Heidenreich et al., 2021, s. 256

²⁶ Bredahl et al., 2020, s. 133

også i utdraget «dette urfolket», en ordlyd som kan oppleves distanserende, men også gi en oppfatning av at det skilles mellom flere urfolk. Det kan være at forfatterne skriver «dette urfolket» for å skille samene fra andre nasjonale minoriteter under fornorskingspolitikken. Ettersom samene er den eneste gruppen med særskilte rettigheter og status som urfolk, skal ikke en slik påpekning være nødvendig.

Som nevnt, har forfatterne valgt å fokusere på selve gjennomføringen, og skriver følgende:

Språk og skole ble viktige verktøy for norske myndigheter i denne politikken. Samiske barn ble tvangssendt til internatskoler (...). Der lærte barna om norsk språk og kultur, ikke om sine samiske røtter. Myndighetene prøvde systematisk å forhindre at samiske språk og kultur fikk blomstre. (...) Et par år senere kom nye skolelover som påbød samiske barn å gå på skolen for å lære seg norsk. Det var forbudt å snakke samisk i friminuttene (...).²⁷

I utdraget ser vi at forfatterne har valgt å fokusere på skolegang og språk, som blir fremhevet som et viktig virkemiddel i prosessen. De nevner likevel kulturbegrepet, men distanserer seg fra begrepet, ettersom de ikke redegjør for hva samisk kultur innebærer. Vi har pekt på at forfatterne innledningsvis legger implisitt opp til at det samiske folket er komplekst, uten å gi særlig dybde til dette under deres framstilling av fornorskingen. Dette gjør seg også gjeldene videre i verbalteksten, hvor forfatterne beskriver hensikten med fornorskingspolitikken:

Hensikten med statens fornorskingspolitikk var utvilsomt å utslette kultur, språk, historie og tradisjoner som kunne gi samene en stolt holdning til sin egen identitet.²⁸

I utdraget ser vi at forfatterne ikke kun knytter fornorskingen til språk og kultur, men også historie og tradisjoner. Her får vi en oppfatning av at forfatterne ønsker å utvide forståelsen av hensikten, men heller ikke her gir de innsikt i hva det hadde å si for samene. Samtidig gir de et overordnet inntrykk av at samene har én felles kultur og historie, samt felles tradisjoner, mens det i realiteten varierer. Forfatterne i Samfunnsfag har et stort fokus på identitet og at det var en viktig faktor til fornorskingen. De gir likevel ikke dybde til identitetsbegrepet, ettersom en

²⁷ Bredahl et al., 2020, s. 134

²⁸ Bredahl et al., 2020, s. 135

aldri får innsikt i hva det hadde å si på nasjonalt plan, men også for samene. Utdraget mener vi kan gi en noe forvirret forestilling om bakgrunnen for fornorskingen. Forfatterne gir aldri en klargjøring av motivet bak, noe som kan resultere i en oppfattelse av at det kun var statlig ondskap.

Drøftende sammenlikning

Som nevnt har fornorskingen fått en sentral plass i læreplanen for samfunnsfag. Det er derfor ikke overraskende at fornorskingen har fått plass i alle lærebøkene. Vi ønsket å undersøke hvordan forfatterne framstiller fornorskingspolitikken, og hvordan samene blir framstilt i sammenheng med politikken. Lærebøkene viser til mange likhetstrekk. Det er gjennomgående at samene blir omtalt i sammenheng med den norske stat. Den norske stat fremtrer som aktør, med samene på sidelinjen, og gjerne i en offerrolle. Dette mener vi viser likhetstrekk med Heimstad (2018) sin undersøkelse, som oppdaget en tydelig styrkeforskjell mellom samene og øvrige nordmenn. Ingen av bøkene inkluderer eller fokuserer på motstanden under fornorskingen. Ifølge Niemi (2018) møtte politikken motstand, og gikk slett ikke sømløst. Fornorskingen møtte motstand blant annet fordi den hadde undervurdert kulturell seighet og gjenstridighet (Niemi, 2018, s. 133). En slik formidling kunne balasent forholdet mellom samene som historieskapte (i en offerrolle) og historieskapende (handlende aktører).

Gjennomgående blir den politiske prosessen framstilt som kulturelt betinget. Samtlige bøker vektlegger språket som et viktig virkemiddel i prosessen. Ikke overraskende, ettersom det viktigste aspektet ved fornorskingen var å få alle til å snakke samme språk. Niemi (2018) skriver at det ble manet opp til kamp, med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater, i krig om elevenes språk, kultur og identitet (Niemi, 2018, s. 139). Språkforbud og språkopplæring var hovedsakelig knyttet til skolen, og det er derfor heller ikke overraskende at internatskoler er vektlagt i lærebøkene. Niemi (2018) understreker likevel at det ikke kun var språket som måtte endres. Samtlige forfattere trekker fram kulturbegrepet, men begrepet blir underkommunisert. Forfatterne gir ingen redegjørelse for hva dette innebar, noe som kan gi en snever forestilling om prosessen som kulturelt betinget.

Selv om fornorskingsprosessen blir framstilt som kulturelt betinget, er det elementer med prosessen som skiller bøkene fra hverandre. Forfatterne i Arena skiller seg fra resten, ettersom

de har valgt å presentere prosessen gjennom historiske kilder. De historiske kildene gir innsikt i etniske forestillinger, men de er likevel utvalgt for å undersøke én bestemt forestilling, og gir i stor grad en følelse av samene i en offerrolle. Forfatterne i Relevans har stort fokus på språk og skole, men peker også på jordsalgsloven. Som nevnt, forteller det oss at forfatterne har hatt et ønske om å trekke fram fornorskingens ulike faser, og skiller seg med det fra de andre bøkene. Forfatterne klarer likevel ikke å vise til et tydelig skille mellom de ulike fasene. Elevene får dermed ikke en tydelig forestilling om at fornorskingen bestod av ulike faser, på lik linje med de andre bøkene, med mindre en lærer formidler dette.

Det som også skiller bøkene noe fra hverandre, er vektleggingen av motivet bak fornorskingen. Forfatterne i Arena og Relevans har vektlagt bakenforliggende årsaker, og har begge pekt på nasjonalisme og sosialdarwinistiske tanker. De gir dermed en forestilling om at nasjonsbyggingen var preget av ideologiske strømninger. Det er likevel ingen av forfatterne som trekker fram sivilisasjons- og utviklingsideer, som også ble brukt for å legitimere politikken. Ifølge Niemi (2018) omhandlet det at fornorskingen ville hjelpe «de primitive andre» opp og fram kulturelt, økonomisk og sosialt (Niemi, 2018, s. 132). En slik framstilling ville utvidet forståelsen av motivet, og i mindre grad plassert prosessen som statlig ondskap. Forfatterne i Samfunnsfag peker ikke på motivet bak, noe som forsterker tanken om en ondskapsfull stat. Fravær av en slik redegjørelse mener vi også kan formidle forestillinger om fornorskingen som en tilfeldig valgt prosess.

4.1.2.2 Alta-saken

Ifølge Andresen et al. (2021) kan Alta-saken kategoriseres som den viktigste samepolitiske saken på 1900-tallet. Den problematiserte statens samepolitikk, og forandret både norsk samepolitikk og maktforholdet mellom den norske stat og samene. Saken banet vei for anerkjennelse av samene som folk, og av samiske ressursrettigheter. Alta-saken endret form de femten årene den pågikk, fra å være en naturvernsak til å bli en urfolkssak (Andresen et al., 2021, s. 370). Basert på det nevnte, og ettersom fornorskingen står eksplisitt i læreplanen, er det ikke overraskende at alle lærebøkene har inkludert denne hendelsen. I likhet med fornorskingen, er hensikten med undersøkelsen å se hvordan forfatterne framstiller Alta-saken, og hvordan samene blir framstilt under denne historiske hendelsen.

Arena- samene som handlende aktører

I Arena har forfatterne gitt Alta-saken to sider, med overskriften «Alta-saken ble et vendepunkt»²⁹. Overskriften forsterker en følelse av at verbalteksten vil formidle en viktig del av samenes historie. Det første vi møter under overskriften er et stort bilde av demonstranter utenfor Stortinget. Bildet får en fremtredende plass, og dekker over halve siden. På bildet ser vi personer ikledd kofter som holder opp et banner, hvor det står «Vi sultestreiker» i røde blokkbokstaver. En kan argumentere for at blikkfanget på bildet både er personene i kofte og banneret. Fargene på koftene, og den røde skriften på banneret, gjør at de får en fremtredende plass. I bakgrunnen står det flere personer, og det er ingen bildetekst, eller verbaltekst, som oppklarer om de er der kun for å observere, om de støtter personene som aksjonerer, eller om de ser negativt på aksjonistene. Bildet i seg selv er med på å gi en forestilling om samene som handlende aktører.



(Hellerud et al., 2021, s. 72)

²⁹ Hellerud et al., 2021, s. 72

Under bildet starter verbalteksten med følgende:

I oktober 1979 slo en gruppe samer opp en lavvo utenfor Stortinget i Oslo og startet en sultestreik. (...) Samene foran Stortinget protesterte mot at staten ville bygge en demning og et stort vannkraftverk i Alta-Kautokeino-vassdraget i Finnmark.³⁰

I utdraget formidler forfatterne at samene stod samlet i protest, og fremstiller derfor samene som handlende aktører. Senere i verbalteksten lister forfatterne opp seks ulike aksjonsformer aksjonistene brukte for å protestere mot utbyggelsen, som forsterker framstillingen. Forfatterne vektlegger sultestreik som aksjonsform gjennom bildet, verbaltekst og i opplistingen av aksjonsformer. Informasjonskoblingen mellom verbalteksten og bildet, utdyper hverandre, siden de omhandler samme hendelse. Verbalteksten gir en begrenset forklaring av hva sultestreiken gikk ut på, og virkningen av den, mens bildet gir flere detaljer, og er en visuell framstilling av hvordan det var i virkeligheten. I den andre delen av utdraget poengterer forfatterne at samene samlet seg for å protestere mot utbyggelsen. Videre i teksten går forfatterne nærmere inn på hvilke ødeleggelser utbyggingen ville føre til, og nevner spesifikt reindrift og dyr- og planteliv. Forfatterne forklarer ikke motivet bak, eller hensikten med utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget.

I verbalteksten trekker forfatterne fram Nils Utsi, som en sentral person i Alta-saken, og skriver følgende:

Til slutt kom 600 politifolk for å fjerne dem, og Nils og de andre ble båret bort. Tross alle protestene ble demningen og Alta-kraftverket bygd til slutt. «Jeg bruker å si at vi tapte slaget, men vi vant freden», har Nils Utsi sagt.³¹

I utdraget forklarer forfatterne at Utsi, sammen med andre demonstranter, ble fjernet fra en leir utenfor Alta. Når forfatterne legger vekt på antall politimenn, samt at demonstrantene måtte bli båret bort, er dette med på å skape en forestilling om en nådeløs stat, som ikke tok hensyn til samiske verdier. Denne forestillingen forsterkes gjennom at staten valgte å gjennomføre

³⁰ Hellerud et al., 2021, s. 72

³¹ Hellerud et al., 2021, s. 73

utbyggelsen, tross alle protestene. Forfatterne snur likevel offerrollen om til en mer stolt samisk rolle, gjennom å sitere Utsi. Samene blir gjennom både verbalteksten og bildet framstilt som handlende aktører, og dermed historieskapende. I verbalteksten skriver forfatterne videre om Alta-saken, og hvordan denne hendelsen satt i gang utviklingen av samiske rettigheter:

Den ble et viktig vendepunkt: Myndighetene forsto at de måtte ta samiske spørsmål på alvor, og satte i gang et stort arbeid for å sikre samenes rettigheter. ³²

Vi kan se en sammenheng mellom overskriften til kapittelet, og den første setningen i utdraget. En kan si at overskriften fungerte som et slags initiativ til verbalteksten, og at dette utdraget fungerer som en del av responsen. Forfatterne bekrefter at Alta-saken var et vendepunkt for samene.

Relevans- staten mot samene

I Relevans har Alta-saken kun fått viet fire setninger, samt ett bilde. Overskriften er «Vern av natur samlet norske samer til felles kamp»³³. For det første, skaper ordlyden en forestilling om at denne konflikten omhandler staten mot samene. For det andre, vektlegger forfatterne, etter vår mening, natur i større grad enn kultur. Det blir derfor interessant å se på dialogen mellom verbaltekst og overskrift, for å undersøke deres relasjon. Forfatterne skriver eksempelvis:

Samene fikk styrke og tro på seg selv av å kjempe sammen for å bevare natur og miljø i egne områder. Andre nordmenn så på samene med nye øyne, som folk som slåss for å bevare naturressurser og egne tradisjoner. ³⁴

I utdraget fremmer forfatterne samene som handlende aktører, som sammen slåss for å bevare egne naturressurser og tradisjoner. Forfatterne har ikke inkludert statens formål med utbyggingen, og forsterker derfor et bilde av en nådeløs stat. Forfatterne inkluderer samene i begrepet nordmenn, når de skriver «Andre nordmenn». Likevel kan utdraget tolkes dit hen at

³² Hellerud et al., 2021, s. 73

³³ Heidenreich et al., 2021, s. 257

³⁴ Heidenreich et al., 2021, s. 257

samene kjempet denne kampen alene mot staten, og at de andre nordmennene sto på sidelinjen. Overskriften til Alta-saken, ga inntrykk av at natur ville få en fremtredende plass i verbalteksten. En kan argumentere for at natur er en del av samisk kultur, likevel er begrepet begrenset og inkluderer ikke menneskene som lever av den, og/eller har andre interesser av den. Likevel inkluderer forfatterne kulturperspektivet gjennom å skrive «naturressurser og egne tradisjoner».

Øverst på siden, ved siden av verbalteksten, er det et bilde fra Alta-saken. Bildet viser en rekke mennesker, som står i en elv med et stort banner, med teksten «Vi kjemper videre» i blokkbokstaver. I bakgrunnen står det en linje med uniformerte politimenn. Bildet er fra 1981, og er noe uskarpt. Likevel kommer kontrasten mellom politimennene og aksjonistene tydelig fram. Flere av aksjonistene har på seg fargerike kofter, og andre tradisjonelle samiske plagg, mens politimennene er kledd i like, mørke uniformer. Dersom politimennene er et symbol på den norske stat, er bildet med på å styrke forestillingen om en streng stat, som bevisst gjennomførte overgrep på samiske interesser og kultur. Bildet viser samene i en dobbel rolle, nemlig en offerrolle, men også rollen som handlende aktører. Forfatterne har ikke lagt ved bildetekst med informasjon om hva bildet viser, og de utdyper det heller ikke nærmere gjennom verbalteksten.



(Heidenreich et al., 2021, s. 257)

Samfunnsfag- et tilfeldig overtramp?

Forfatterne i Samfunnsfag skriver to avsnitt om Alta-saken under overskriften «En folkeaksjon»³⁵. Noe av det første de skriver er følgende:

*En stor, planlagt vannkraftutbygging i Indre Finnmark fikk veldig mange til å protestere - også miljøforkjempere fra hele Norge. (...) Samiske interesser sto sammen med lokale kommuner og ulike naturvern- og miljøorganisasjoner – i en kamp mot regjeringen, energimyndighetene og fylkestinget.*³⁶

I utdraget ser vi at forfatterne gir et mangfoldig perspektiv på forkjemperne i konflikten. Dette gjør at mottakerne kan sitte igjen med oppfattelsen av at konflikten ikke kun omhandlet staten mot samene, men at flere deltok. I verbalteksten skriver forfatterne om de negative konsekvensene utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget ville medføre, men nevner ikke statens intensjoner med utbyggelsen. Når forfatterne velger å utelukke motivet bak, er det med på å skape en forestilling om et tilfeldig overtramp, utført av norske myndigheter. Dette mener vi er med på å sette samene i en offerrolle. Selv om forfatterne ikke forklarer formålet med utbyggelsen av vannkraftverket, har de inkludert en kort tekst i marginen, hvor de forklarer hva vannkraftverk går ut på. Her må i så fall mottaker selv klare å koble informasjonen opp mot formålet.

I verbalteksten nevner forfatterne tre aksjonsformer aksjonistene utførte, som er med på å framstille samene som handlende aktører. Likevel formidler verbalteksten at staten overkjørte samene uten hensikt, og at ingenting kunne stoppe utbyggelsen. Av den grunn plasseres samene i en mer offerrolle. Forfatterne avslutter avsnittet med å skrive:

*Og selv om Høyesterett i 1982 erklærte at utbyggingen var lovlig, førte saken til en total reform av norsk samepolitikk.*³⁷

³⁵ Bredahl et al., 2020, s. 136

³⁶ Bredahl et al., 2020, s. 136

³⁷ Bredahl et al., 2020, s. 136

I utdraget får forfatterne fram at samenes kamp hadde nytte i det store bildet, og at rettighetene til samene, fra nå av, ble tatt på alvor.

Før verbalteksten om Alta-saken, har forfatterne lagt ved et bilde, som rommer halve siden. Bildet viser en gutt i kofte, som peker på norske ord på en tavle. En lærer står på siden og observerer gutten. I lærebokens bilderegister, står det ingenting om årstallet bildet ble tatt. Ifølge Fagbokforlaget er bildet fra 50-tallet (Fagbokforlaget, u.å.). Etersom Alta-saken foregikk på rundt 80-tallet, mener vi det er misvisende å bruke et bilde fra 50-tallet. Bildet henger trolig sammen med fornorskningen, som forfatterne skriver om i forkant, men gir uansett en forestilling av samene i en offerrolle.



(Bredahl et al., 2020, s. 136)

Drøftende sammenlikning

Vi ønsket å undersøke hvordan forfatterne framstiller Alta-saken, og hvordan samene blir framstilt under denne historiske hendelsen. Alta-saken var en viktig historisk hendelse for anerkjennelse av den samiske befolkningen, og markerer en endring i norsk samepolitikk. Alle vektlegger tematikken, men i ulik grad. Gjennomgående er å plassere Alta-saken i etterkant av fornorskingspolitikken.

Et annet gjennomgående element i lærebøkene, er forfatternes fokus på de negative konsekvensene for samiske interesser, som følge av utbyggingen. Ingen av forfatterne har inkludert statens intensjoner med utbyggingen. Dette er med på å skape en forestilling om en

hensynsløs norsk stat, som gjennomførte et prosjekt på bekostning av samiske verdier. En slik formidling kan resultere i en sterk følelse av urett overfor den samiske befolkningen. Hvordan kunne den norske stat gjennomføre utbyggingen når flere kjempet kraftig imot? Visste de om konsekvensene for natur-, og kulturlivet rundt, men gjennomførte likevel? Dersom bøkene, i større grad, hadde vektlagt flere sider av saken, kunne forestillingen rundt konflikten vært annerledes. Forestillingene vil endre seg ut ifra hvilke perspektiver forfatterne fremmer. Koritzinsky (2020) understreker dette når han skriver at elever blir, blant annet, påvirket av utvalget av fakta, og sammenhengene de plasseres i. Dette omhandler også valgene og vektleggingene av perspektiver og tilnærminger (Koritzinsky, 2020, s. 90). Andresen et al. (2021) skriver at Finnmark trengte både kraft og arbeidsplasser (Andresen et al., 2021, s. 374). Dersom lærebøkene hadde vektlagt dette, kunne staten i mindre grad blitt framstilt som hensynsløs.

Forfatterne får likevel fram at samene kjempet som handlende aktører for egne interesser og verdier. Det er spesielt forfatterne i Arena som vektlegger aksjonsformene som aksjonistene tok i bruk. De lister opp og skriver om seks forskjellige. Forfatterne i Samfunnsfag nevner likevel tre aksjonsformer i verbalteksten, noe som gjør at samene i større grad fremstilles som historieskapende, tiltaksdyktige og handlende aktører. Bildebruken i Arena og Relevans er også med på å videreføre forestillinger om samene som handlende aktører. Forfatterne viser begge til bilder som kan knyttes til selve aksjonen. Selv om det er to ulike bilder, viser begge samer som demonstrerer og kjemper for sine rettigheter. Forfatterne i Samfunnsfag bruker et kjent bilde fra fornorskingspolitikken, som beskrevet tidligere. Alta-saken står ikke uavhengig av fornorskingspolitikken, og kan være grunnen til at bildet er plassert der. Likevel har vi argumentert for at et bilde fra 50-tallet, er misvisende i sammenheng med verbaltekst om 80-tallet. Det er for øvrig ingen av lærebøkene som inkluderer et bilde av hvordan demningen ser ut i dag. Dette kunne vært med på å skape en mer virkelighetsnær oppfattelse av Alta-saken. Det kunne vært fordelaktig å trekke den fortidige hendelsen til vår samtid, for lettere å kunne knytte det til nåtidige debatter. Likeså hvordan det er med på å påvirke og legge føringer for framtiden.

4.1.2.3 Nyere hendelser

Midtbøen et al. (2017) skriver at historieverkene for ungdomstrinnet og videregåendeopplæring, i særlig grad vektlegger fornorskingspolitikken i omtalen av samer og nasjonale minoriteter (Midtbøen et al., 2017, s. 257). Dette gjenspeiles i lærebøkene vi har analysert, hvor fokuset ligger på samene i en offerrolle. Likevel trekker alle lærebøkene inn nyere hendelser, som i større grad knytter fortidige hendelser til vår samtid, og som legger føringer for framtiden. Hensikten med å se på de nyere hendelsene, er å undersøke hvordan samene her blir framstilt.

Arena- gruvedumping i Repparfjord

I Arena har konflikten rundt gruvedumpingen i Repparfjord fått en sentral plass. Tematikken kommer under kapitlet «Ressurser i Norge - hvordan bruke dem bærekraftig?»³⁸. I forkant av verbalteksten, viser forfatterne til et bilde av unge demonstranter. Bildet er stort og dekker halve siden. Plasseringen og størrelsen gjør at bildet kan fange interessen til leseren. Blikkfanget er et stort banner, som demonstrantene holder foran seg. På banneret står det «Vi lover et helvete! Nei til gruvedumping i Repparfjord». Ungdommene står utenfor slottet, og noen har lenker rundt både midje og håndledd. Personene på bildet er unge og mottakergruppen kan, av den grunn, lettere føle en tilhørighet til aldersgruppen. Det er ingen på bildet som har på seg tradisjonelle samiske plagg. Bildet alene, kan derfor ikke kobles eksplisitt opp mot samiske verdier og interesser. Overskriften til kapitlet legger føringer for at bildet viser en demonstrasjon som, i større grad, kjemper for miljøet enn for samiske interesser. Den første setningen i verbalteksten understøtter dette:

Ressursene i berggrunnen regnes som ikke-fornybare siden det tar millioner av år før de fornyes. Å utvinne mineraler og metaller til bruk i klimavennlig teknologi kan by på utfordringer for naturen og menneskene som lever av den ³⁹.

I utdraget ser vi at forfatterne tar opp samenes problemstilling i verbalteksten, selv om de ikke nevner samene eksplisitt. Likevel forklarer forfatterne senere i verbalteksten at konsekvensene

³⁸ Hellerud et al., 2020, s.238

³⁹ Hellerud et al., 2020, s. 238

vil gå ut over både reindriftssamer og sjøsamer. Vi kan derfor argumentere for at verbalteksten og bildet utvider informasjonskoblingen, ettersom de gir ulik informasjon om samme tema.



(Hellerud et al., 2020, s. 238)

Forfatterne inkluderer bakgrunnen for norske myndigheters godkjenning av gruveutbyggingen i verbalteksten, noe som gir større innsikt i debatten. De skriver følgende:

Kommunen sliter med fraflytting, og gravene vil gi både inntekter og arbeidsplasser til lokalsamfunnet. (...) Sametinget stemte nei til utbyggingen, men de nasjonale myndighetene har likevel valgt å gi tillatelse til gruvedriften. ⁴⁰

Siste del av utdraget er med på å skape en forestilling om en urettferdig norsk myndighet, som ikke lytter til Sametinget, som er samenes talerør. Forfatterne har avslutningsvis lagt ved et bilde av Sametinget, som for øvrig er det samme de bruker under «rettigheter». Vi har tidligere argumentert for at bildets framstilling fremmer en dyster stemning, noe vi mener verbalteksten forsterker.

I metodekapitlet presenterte vi de forskjellige lærebøkene. I Arenaserien er det boken for 9. trinn som i størst grad vektlegger samisk tematikk. Det er likevel i boken for 8. trinn vi blir presentert for gruvedumpingen i Repparfjorden. Vi kan ikke uttale oss om elevenes kunnskap

⁴⁰ Hellerud et al., 2020, s. 238-239

rundt samisk tematikk, men kanskje er det vanskeligere å oppnå dybdelæring og se en sammenheng mellom fortid og nåtid, når denne tematikken blir presentert i boken for 8. trinn. Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng, til en annen. Elevene skal greie å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Av den grunn kan oppsettet av temaer i lærebøkene, føre til at elevene trekker sin kunnskap om samene fra denne nyere hendelsen, opp mot den mer «eldre» historien som blir presentert i boken for 9. trinn.

Relevans- gruvedumping og arealbrukskonflikter

I Relevans inkluderer forfatterne nyere hendelser under overskriften «Landskap, fornuft og følelser»⁴¹. Det blir av den grunn interessant å se om forfatterne ser på fornuft og følelser som to motstridende faktorer i deres omtale av nyere hendelser. Under overskriften skriver de følgende:

*Noen endringer tenker vi er fornuftige, mens andre endringer misliker vi. Vi kan ha sterke følelser knyttet til landskap. Derfor oppstår det ofte konflikter når det er diskusjon om hvordan landskapene skal brukes.*⁴²

I utdraget nevner ikke forfatterne samene eksplisitt. De gir i større grad en allmenn forklaring som mottaker kan relatere til, uavhengig av hvor en kommer fra eller hvilken etnisitet en tilhører.

Øverst på siden er det et stort bilde av demonstranter utenfor slottet. De protesterer mot Gruvedumpingen i Repparfjord. På bildet er det flere demonstranter ikledd kofte. På banneret står det «Vi lover et helvete! Nei til gruvedumping i Repparfjord!». Forfatterne skriver ikke om denne debatten i verbalteksten, men gjennom bildeteksten skriver de:

⁴¹ Heidenreich et al., 2020, s. 18

⁴² Heidenreich et al., 2020, s. 18

Inngrep i naturen vekker sterke følelser. Her aksjonerer Natur og Ungdom i forbindelse med statsråd på slottet. De vil vise at de er imot dumping av gruveavfall i Repparfjorden.⁴³

De forteller ingenting om samene i dette utdraget, men på bildet ser vi, som nevnt, at noen av ungdommene er kledd i kofter. Vi har tidligere poengtert at dette er et sterkt symbol på samisk identitet. Det kan derfor kobles til samene som handlende aktører.



(Heidenreich et al., 2020, s. 18)

Videre i verbalteksten tar forfatterne for seg konflikten knyttet til Finnmarksvidda, og skriver følgende:

Staten har lagd lover som skal hindre overbeite, men ikke alle vil at staten skal styre hvor stor flokken skal være. Reineiere mener at det ikke er for mange reinsdyr. De sier problemet er at de har mistet beitemark til andre formål, som turisme, jordbruk og kraftledninger. Staten og samene er altså uenige om hvordan Finnmarksvidda skal brukes.⁴⁴

⁴³ Heidenreich et al., 2020, s. 18

⁴⁴ Heidenreich et al., 2020, s. 19

I utdraget ser vi forfatterne formidler konflikten som «staten mot samene», og forenkler debatten betydelig. I verbalteksten nevner de at et mindretall av samene er reindriftssamer. I tillegg består befolkningen i Finnmark av mennesker som bruker vidda til andre formål, som også er med i debatten om arealbruksområdene. En debatt om Finnmarksvidda mener vi burde ta med flere perspektiver enn kun staten og samene. Til verbalteksten har forfatterne lagt ved et bilde av reinsdyr på vidda. Tilhørende bildetekst beskriver «Reinsdyrhold er en viktig del av samisk kultur»⁴⁵. Dette mener vi, legger føringer for at forfatterne ønsker å fram reindriftssamenes side av saken. Vi vil komme nærmere inn på «reindrift» under neste forskningsspørsmål.

Samfunnsfag- Joika-opprøret

I Samfunnsfag tar forfatterne opp en nyere debatt, som har vært fremtredende i media, nemlig Joka-opprøret. Første del av siden viser til et stort bilde av artisten Ella Marie Hætta Isaksen.



(Bredahl et al., 2021, s. 39)

På bildet sitter hun på huk, på en scene. Det kan ha vært et bevisst valg fra forfatternes side å vise til en sentral samisk person, ungdommer selv kan identifisere seg med. På bildet har Isaksen på seg hverdagslige klær, som kanskje er et bevisst valg fra forfatternes side, for å ikke fremme et stereotypisk bilde av samer i kofte. Likevel kan vi se et tradisjonelt sjal i bakgrunnen.

⁴⁵ Heidenreich et al., 2020, s. 19

Ifølge Olsen (2020) er det å kle seg og bruke noe en samisk håndverker har laget, en måte å vise respekt, tilhørighet og identitet på (Olsen, 2020, s. 58). Isaksen blir også nevnt i verbalteksten, hvor forfatterne skriver:

Ella Marie Hætta Isaksen (...) tok i 2020 et kraftig oppgjør med det som i årevis var et av Norges mestselgende hermetikkprodukter: Joikakaker ⁴⁶.

Det er ikke samme informasjon i verbalteksten som på bildet. Av den grunn vil vi argumentere for at informasjonskoblingen mellom bildet og verbalteksten utvider hverandre. Bildet viser hvem personen bak navnet er, og samspillet mellom bildet og verbaltekst fremmer Isaksen som en sentral ung norsk same, som står opp mot krenkelse. Videre introduserer forfatterne temaet om Joika-opprøret med følgende setninger:

Samene er et urfolk i Norge som i mange år ble utsatt for overtramp av myndighetene. Samene opplevde at det ikke var rom for stoltheten de hadde for kulturen sin, i majoritetssamfunnet. Det er heldigvis i stor endring. ⁴⁷

I utdraget ser vi at forfatterne skriver at samene, i vår samtid, i større grad har rom for å være stolte av kulturen sin. Likevel indikerer forfatterne til at det å være samisk i dag, enda kan ha ettervirkninger fra en lang tid med undertrykkelse. Den overordnede meningen med verbalteksten, er med på å fremme samene som stolte, handlende aktører, med Isaksen som en sentral person i front.

Forfatterne forenkler debatten til å kun omhandle bildet av den samiske gutten på innpakningen. Navnet på kjøttbollene ble også endret, noe forfatterne ikke har valgt å kommentere. Den nye innpakningen har også illustrasjoner en kan koble til samisk kultur, nemlig reinsdyr og lavvo. Endringene ble besluttet i tett dialog med samerådet og Sametinget (Petersen, 2020). Dersom forfatterne hadde inkludert samarbeidet mellom Nortura og Sametinget, ville vi fått en større forståelse for at samene tar stoltheten tilbake, og at andre aktører, på en respektfull måte, ordner opp i krenkende karikaturer. Dette styrker en forskjell fra tidligere framstillinger av samer som

⁴⁶ Bredahl et al., 2021, s. 39

⁴⁷ Bredahl et al., 2021, s. 39

mer historieskapte, opp mot nåtiden, hvor samene i større grad framstilles som historieskapende.

Drøftende sammenlikning

Samtlige lærebøkene tar for seg én nyere hendelse, med unntak av Relevans, som tar for seg to. Hensikten med undersøkelsen var å se hvilke hendelser forfatterne trekker fram, og hvordan de fremstiller samene. En gjennomgående framstilling, er samene som historieskapende, handlende aktører. Forfatterne i Arena og Relevans skriver om konflikten rundt gruedumpingen i Repparfjord, mens forfatterne i Samfunnsfag tar for seg joika-opprøret. I Arena har forfatterne tatt med motivet bak utbyggingen av gruvene, som gir større innsikt i debatten. Tidligere i oppgaven, da vi undersøkte Alta-saken, poengterte vi at ingen av forfatterne inkluderte statens motiv, eller intensjonene bak utbyggelsen. En mulig årsak til dette er en hypotese om at det er enklere å kritisere fortidens stat, enn nåtidens stat. På mange måter er «vi» staten, og en lærebok burde av den grunn ikke fremme et statsfiendtlig perspektiv.

Forfatterne i Arena og Relevans henviser til to ulike bilder av demonstrasjonene mot gruedumping i Repparfjorden. Demonstrasjonene er begge framfor slottet, og de holder samme sitat. I Relevans er det tydeligere at bildet inkluderer samer, ettersom enkelte går kledd i kofter. De står sammen med flere demonstranter, som gir inntrykk av at konflikten omhandler mer enn kun samiske verdier. Likevel kan bildet gi et inntrykk av samiske verdier som noe viktig. I Arena er ingen av demonstrantene kledd i kofte, eller andre tradisjonelle plagg, som på lik linje med Relevans, kan gi inntrykk av at konflikten omhandler mer enn kun samiske verdier. Samtidig kan det være med på å skape en forståelse av samer som “vanlige” mennesker, og ikke mytiske figurer som alltid går kledd i kofter. Dette forsterkes også gjennom bildet av Isaksen, under Joika-opprøret. De avbildede personene kan oppfattes som handlende aktører, hvor de kjemper for deres interesser og rettigheter.

I Arena og Relevans tar forfatterne for seg nyere hendelser i boken for 8. trinn, mens forfatterne i Samfunnsfag gjør det i boken for 9. trinn. Oppbyggingen til Samfunnsfag gjør at en får dannet et kunnskapsgrunnlag, dersom dette ikke allerede er eksisterende, før en skal sette seg inn i en nyere hendelse for dagens samfunn. Vår oppfattelse er at det er lettere å trekke tråder, og se sammenhenger, med et solid kunnskapsgrunnlag. Om elevene kan lite om samisk tematikk, kan

kanskje enkelte av disse debattene bli sett på som uavhengig av tidligere hendelser. Vi mener derfor at Samfunnsfag, i større grad, legger til rette for historiebevissthet, sammenliknet med Arena og Relevans. Likevel skal vi være forsiktige med å uttale oss om dette, når vi ikke kjenner til elevenes kunnskapsgrunnlag. Som nevnt i teoridelen er det våre tolkninger av fortiden og forståelse av nåtiden, som former våre forventninger til framtiden. Forfatternes formidling av samisk tematikk, vil kunne påvirke mottakerens oppfatning av det samiske og handlingsrom i framtiden.

4.1.3 Det samiske mangfoldet

4.1.3.1 Språk

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver i overordnet del:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, (...). Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Ifølge Regjeringen (2018) er nordsamisk det språket som er mest fremtredende, og har fått en sterk posisjon i samfunnet. Lulesamisk og sørsamisk har en mindre synlig posisjon i utviklingen av samiske språk, og språkbrukerne har mindre muligheter for å møte sitt eget språk i media, litteratur, film, musikk og det offentlige rom generelt (Regjeringen, 2018). Hensikten vår er å undersøke om forfatterne viser til mangfold gjennom sin formidling av samiske språk. Olsen (2020) poengterer at det ikke finnes én bestemt form for samisk språk eller kultur som er den mest samiske (Olsen, 2020, s. 56). Vi ser derfor viktigheten av å formidle et språklig mangfold. Om lærebøkene ikke fokuserer på mangfoldet, kan elevene sitte med en forestilling om at «samisk» er ett språk. Som nevnt i teoridelen, er det viktig å ta med mangfoldet, og ikke ha som utgangspunkt at det finnes én samisk identitet, kultur og levemåte.

Arena – like språk

I Arena har forfatterne et eget avsnitt hvor tematikken omhandler områder og språk. Der skriver de følgende:

*Det finnes tre offisielle samiske språk i Norge: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. (...) Både sørsamisk og lulesamisk står i fare for å bli utryddet fordi så få bruker språkene i dag.*⁴⁸

Forfatterne poengterer i utdraget at de tre samiske språkene nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk er de tre offisielle språkene i Norge. Innledningsvis viste vi til et utdrag fra overordnet del i LK20, som også legger hovedvekt på disse tre samiske språkene. Forfatterne skriver videre at sørsamisk og lulesamisk står i fare for å bli utryddet. Vi tror det er viktig at forfatterne fremmer de utryddingstruede språkene, da dette kan være med på å bevare dem. Likevel henviser forfatterne kun til nordsamisk når de presenterer navnet på det Berg-Nordlie og Gaski (2021) kaller for samenes historiske bosettingsområde, nemlig Sápmi.

Under tematikken om fornorskingen oppfordrer forfatterne i Arena til å undersøke utvalgte historiske kilder. Som nevnt tidligere, er én av kildene en sangtekst av Mari Boine. Her refererer forfatterne til tittel på både sang og album på et samisk språk, uten å poengtere hvilket. Sangteksten står på norsk, og forfatterne skriver i verbalteksten at den er «(Oversatt fra samisk)»⁴⁹. Forfatterne gir derfor en mindre mangfoldig framstilling av samiske språk, noe som kan resultere i en oppfattelse av at «samisk» er ett språk. Forfatterne henviser kun til entallsform når de skriver om samiske språk i den løpende verbalteksten. Det er kun i utdraget ovenfor, så vidt vi kan se, hvor forfatterne henviser til flertallsform. Olsen (2020) skriver at nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk er anerkjent som ulike språk, og står, språklig sett, lenger fra hverandre enn norsk, svensk og dansk (Olsen, 2020, s. 56). Siden forfatterne henviser til entallsform i etterkant av å ha poengtert at nord-, lule- og sørsamisk er offisielle språk i Norge, kan det gi en forestilling om at de samiske språkene er relativt like, og av den grunn ikke verd å skille.

⁴⁸ Hellerud et al., 2021, s. 63

⁴⁹ Hellerud et al., 2021, s. 67

Relevans- inkonsekvente henvisninger til samiske språk

I Relevans varierer det i hvor stor grad forfatterne fremmer et språklig mangfold. I den ene læreboken er informasjonen om språk plassert i en faktaboks, nederst på siden. Innholdet i faktaboksen kommer litt ut av kontekst, og uten videre forklaringer. Forfatterne skriver, blant annet, følgende:

Samene i Norge snakker flere ulike samiske språk. De mest brukte er nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.⁵⁰

Første del av utdraget mener vi er med på å fremme et språklig mangfold. Forfatterne nevner også de tre samiske språkene som Kunnskapsdepartementet (2017) poengterer i LK20, og bruker disse i sin beskrivelse av samenes historiske bosettingsområde:

Området som samene holder til i, kalles for Sápmi, Sábme og Saepmie på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.⁵¹

I den andre boken viser ikke forfatterne i like stor grad til språklig mangfold. De har en inkonsekvent tilnærming til samiske språk, hvor de enkelte ganger viser til entallsform, og andre ganger til flertallsform. Forfatterne skriver eksempelvis i verbaltekst, tilhørende fornorskingen:

For å gjøre samene mer norske nektet myndighetene samene å bruke språket sitt. (...) Langsomt tok samene tilbake stoltheten over egen kultur og eget språk.⁵²

I utdraget ser vi at forfatterne har valgt å skrive «språket sitt» og «eget språk». Entallsformen er med på å utvikle, eller slå fast, en forestilling om at samene kun snakker ett språk. Likevel skriver forfatterne i flertallsform når de henviser til samiske språk i enkelte andre avsnitt:

⁵⁰ Heidenreich et al., 2020, s. 106

⁵¹ Heidenreich et al., 2020, s. 140

⁵² Heidenreich et al., 2021, s. 256 & 257

Samisk tro, samiske språk, navn og levemåter ble i mange områder gradvis borte.

(...) Samene har også krav på støtte til å utvikle og spre egn kulturer og egne språk.⁵³

Forfatterne henvisning til samiske språk i dette utdraget, viser i større grad til mangfold og inkludering. Når de viser til eksempler på samiske ord, er det likevel kun nordsamisk de tar i bruk. Likevel poengterer de selv at det står på nordsamisk, noe som kan gjøre mottaker bevisst på at det finnes flere samiske språk.

Samfunnsfag- «Det samiske språket»

I samfunnsfag har forfatterne valgt å gi delen om samiske språk overskriften «Det samiske språket»⁵⁴. Ordlyden mener vi er noe uheldig, ettersom mottaker kan sitte igjen med et inntrykk av at det kun finnes ett samisk språk. Videre skriver forfatterne:

Kanskje har du hørt folk snakke samisk i Barne-TV eller i en samisk nyhetssending på radio? (...) Lyden av det samiske språket er kjent for de fleste i dag.⁵⁵

Forfatterne spesifiserer ingen steder i lærebøkene at det finnes ulike samiske språk. Vi har tidligere poengtert at nordsamisk er det samiske språket med sterkest posisjon i samfunnet, og som er mest fremtredende i media. Av den grunn er det kanskje nærliggende å tenke at nordsamisk er det språket forfatterne henviser til, når de i utdraget skriver «det samiske språket». Vi opplever at eksemplene forfatterne viser til, er med på å gjøre samiske språk mindre aktuell og relevant for mottaker. Ungdomsskoleelever ser trolig lite på Barne-TV, i tillegg er radio noe en kan forbinde med noe gammelt og utdatert. Forfatterne gir i den andre boken eksempler, som etter vår mening, kan være lettere for mottaker å relatere til. De skriver følgende:

⁵³ Heidenreich et al., 2021, s. 257 & 260

⁵⁴ Bredahl et al., 2020, s. 133

⁵⁵ Bredahl et al., 2020, s. 133

*Man kan se samiske nyheter på TV og høre samiske musikkartister, blant andre Ella Marie Hætta Isaksen.*⁵⁶

Videre skriver forfatterne en interessant påstand: *Samisk kultur og språk er blitt en del av den norske identiteten.*⁵⁷ En kan stille spørsmålstegn ved hva forfatterne mener med denne setningen, og hva de legger i norsk identitet. Under fornorskingen bygget den norske identiteten på forestillingen om én kultur og ett språk. I dag kan en argumentere for at norsk identitet, i stor grad, omhandler retten til å stemme, og å følge norsk lov. Det er derfor noe vanskelig å forstå meningsinnholdet i setningen.

Drøftende sammenlikning

Hensikten vår var å undersøke forfatternes formidling av det språklige mangfoldet. Etter å ha analysert lærebøkene, er det noen elementer som går igjen. Gjennomgående er omtalen av samiske språk i entallsform, nemlig «samisk språk». Berg-Nordlie og Gaski (2022) skriver at samisk er en språkgruppe hvor en medberegner elleve samiske språk. Av den grunn kan en ikke si at det er galt å henvise til entallsform. Å henvise til flertallsform i lærebøker, mener vi likevel gir bedre grunnlag for å forstå at det finnes flere samiske språk. Forfatterne i Samfunnsfag er de som tydeligst fremstiller samiske språk, som ett felles språk gjennom avsnittet «Det samiske språket». Forfatterne i Relevans viser til en variasjon i språklig mangfold og inkludering i lærebøkene. Dette kan oppfattes forvirrende for mottaker, og kan skyldes ulike forfattergrupper, men også antall forfattere. Likevel er ikke Relevans den serien som skiller seg ut, når det gjelder antall forfattere. I likhet med Relevans, har forfatterne i Arena også en inkonsekvent henvisning til samiske språk. Den eneste gangen forfatterne bruker en flertallsform, er når de skriver utdypende informasjon om samiske språk og områder.

Tidligere inkluderte vi et utdrag fra LK20, hvor kunnskapsdepartementet (2017) skriver at nord-, lule- og sørsamisk er likeverdige med norsk. Sametinget (u.å. B) og Regjeringen (2018) henviser også til disse tre språkene, som de mest brukte. I lærebøkene kan vi se at forfatterne i Arena og Relevans nevner disse tre samiske språkene i verbalteksten. Det som skiller bøkene,

⁵⁶ Bredahl et al., 2021, s. 39

⁵⁷ Bredahl et al., 2021, s. 39

er at Relevans tar i bruk de tre førnevnte samiske språkene i omtalen om samenes historiske bosettingsområde. Dette er med på å gi et mangfoldig bilde av samiske språk. Forfatterne i Arena viser kun til det nordsamiske begrepet, uten å spesifisere at det er nordsamisk. Dette har vi argumentert for kan gi forestillinger om at de ulike språkene ikke har et markant skille, og at «samisk» er ett språk.

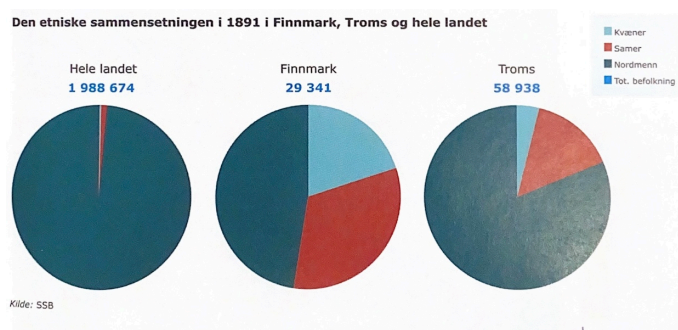
Sametinget kategoriserer alle de samiske språkene som enten truede, alvorlig truede eller nesten utdødde (Sametinget, u.å. B). Forfatterne i Arena er de eneste som tar opp denne problemstillingen. De skriver nemlig at lule- og sørsamisk står i fare for å bli utryddet. Vi ser på det som aktuelt å nevne sårbarheten rundt samiske språk, likevel kunne forfatterne inkludert mer om de forskjellige samiske språkene, i et forsøk på å bevare dem. Forfatterne i Arena oversetter, som nevnt, ord og begreper kun til nordsamisk. Det er kanskje nærliggende å tenke at forfatterne lener seg mest på det nordsamiske språket, ettersom det er det mest utbredte. Som beskrevet i teoridelen, brukes gjerne nordsamisk synonymt med samisk, og at det kan sies å ha hegemoni. Det gir imidlertid ikke det beste grunnlaget for å forstå det språklige mangfoldet. Det kan liksom være med på å trekke det samiske mot nord.

4.1.3.2 Bosetting

Ifølge Meld. St. 31 (2018-2019) finnes det ingen offisiell registrering av samer, og en kan derfor ikke med sikkerhet vite hvor mange samer som bor i Norge. I 2021 var det 20 545 samer registrert i Sametingets valgmannstall (Sametinget u.å. C). Av ulike årsaker er det mange som har valgt å ikke registrere seg. Manntallet kan derfor ikke legges til grunn for antall samer som er bosatt i Norge. Olsen (2020) skriver at det er vanskelig å angi presise tall, men at det trolig bor rundt 50 000 samer i Norge (Olsen, 2020, s. 37). I dag er samer spredt over hele landet. Som beskrevet i teorien, er det et økende antall samer som bor i byer, bynære strøk og store bygder, noe utdanning, jobb og kultur bidrar til (Olsen, 2020, s. 58-59). I det neste ønsker vi å undersøke hvilke forestillinger de utvalgte lærebøkene gir, med utgangspunkt i samer og bosetting. Hensikten med undersøkelsen er å se hvorvidt bøkene gir grunnlag for å forstå det samiske mangfoldet i Norge og i Sápmi/Sábme/Saepmie.

Arena

I Arena er det flere steder forfatterne peker på bosetting. Forfatterne presenterer eksempelvis underoverskriften «Det flerkulturelle Nord-Norge»⁵⁸. Her skriver de om samer, nordmenn og kvener på 1800-tallet. De har også lagt ved et kart og diagram som viser hvordan de tre folkegruppene var fordelt i en del av kommunene, lengst nord i landet. Kartet har tilhørende tekst: *Befolkningen i Finnmark og Nord-Troms i 1891*.⁵⁹ Under kartet er det også lagt ved kakediagram med samme fordeling, men med tilhørende tekst: *Den etniske sammensetningen i 1891 i Finnmark, Troms og hele landet*.⁶⁰



(Hellerud et al., 2021, s. 61)

Her inkluderer forfatterne fordeling i hele landet, men ettersom diagrammet viser forholdene i 1891, er det klart at samer utgjør et nærmest usynlig kakestykke. Selv om elevene skal få innsikt i fortidige forhold, kan det argumenteres for at det er noe uheldig at deres første møte med bosetting, i størst grad vektlegger Nord-Norge. Allerede i overskriften blir elevene presentert for dette. Overskriftens ordlyd kan gi en forestilling av at det kun er Nord-Norge samene holder til i. Ettersom det tilhørende kartet og diagram i størst grad viser til befolkningen i Finnmark og Nord-Troms, kan det også forsterke forestillingen.

Forfatterne viser også til et kart over samenes historiske bosettingsområde, med overskriften: *Sápmi- samenes land*.⁶¹ Overskriften tydeliggjør at forfatterne kun har valgt å vise til det

⁵⁸ Hellerud et al., 2021, s. 60

⁵⁹ Hellerud et al., 2021, s. 61

⁶⁰ Hellerud et al., 2021, s. 61

⁶¹ Hellerud et al., 2021, s. 62

nordsamiske begrepet «Sápmi», og kan forsterke en forestilling om at samer hovedsakelig er bosatt i nord. Kartet over «samenes land», er det eneste stedet forfatterne viser til det historiske bosettingsområde, og redegjør ikke nærmere enn gjennom tilhørende bildetekst:

*Finnmark er bare en liten del av det samiske området. Samene har tradisjonelt vært bosatt over et stort område i Norge og dessuten i Sverige, Finland og Russland.*⁶²

Utdraget viser at forfatterne i større grad inkluderer det samiske mangfoldet, både i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie.

I Arena har forfatterne også valgt å peke på bosetting lengre sør. De viser til underoverskriften «Samiske minoriteter lengre sør»⁶³, hvor de samler tråder fra det foregående om fortidige forhold på 1800-tallet, og skriver følgende:

*I Finnmark og Nord-Troms utgjorde samene den største andelen av befolkningen, men samiske minoriteter bodde også- og bor fortsatt i Sør-Troms, Nordland, Trøndelag og Innlandet. I dag bor det dessuten mange samer i Oslo og andre byer.*⁶⁴

I utdraget ser vi at forfatterne knytter samisk bosetting lengre sør. De viser eksempelvis til Innlandet og Oslo, og helgarderer seg ved å skrive «og andre byer». Oslo er med stor sannsynlighet en by mange elever kan relatere til, og kan derfor være positivt å trekke fram. Til verbalteksten har forfatterne lagt ved et bilde, som viser fire ungdommer sammen med den tidligere statsministeren, Erna Solberg:

⁶² Hellerud et al., 2021, s. 62

⁶³ Hellerud et al., 2021, s. 63

⁶⁴ Hellerud et al., 2021, s. 63



(Hellerud et al., 2021, s. 63)

Vi ser tydelig en lavvo i bakgrunnen og at ungdommen er kledd i kofter. Det er vinter og snø, og ved første øyekast kan det være lett å konkludere med at bildet er tatt i Nord-Norge. Likevel får en informasjon om at dette er i Trondheim gjennom tilhørende bildetekst:

*Det samiske bosettingsområdet omfatter langt mer enn Troms og Finnmark. Her får statsminister Erna Solberg omvisning av samiske veivisere på Sverresborg folkemuseum i Trondheim.*⁶⁵

I utdraget understreker forfatterne at bosettingsområder omfatter langt mer enn Troms og Finnmark, som forsterker forrige utdrag. De har også valgt et bilde som viser ungdom i forskjellige kofter, som representerer ulike områder. Det kan argumenteres for at veivisere ofte er representanter fra nordlige områder, men dette kan vi ikke uttale oss for sikkert om. I dette bildet tar vi utgangspunkt i at koftene representerer ulike områder, og kan derfor forsterke en følelse av mangfold.

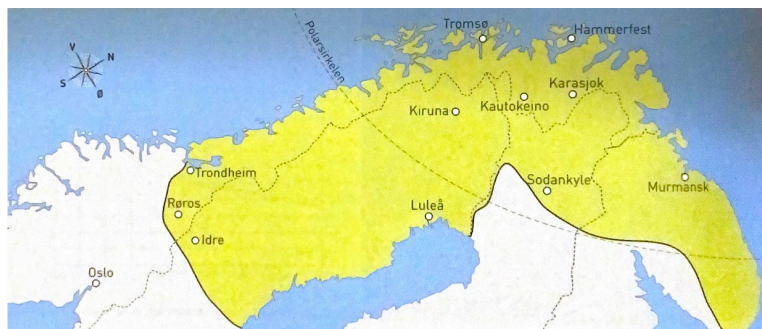
Det er flere steder i Arena hvor samiske bosettingsområder blir knyttet til Nord-Norge. Likevel understreker forfatterne at det omfatter langt mer enn det, og knytter bosettingsområder til andre plasser lengre sør. Dette gir det i større grad en forestilling om at samiske bosettingsområder er mangfoldig.

⁶⁵ Hellerud et al., 2021, s. 63

Relevans

I Relevans er det varierende hvordan forfatterne har valgt å referere til samenes historiske bosettingsområde. I den ene boken viser de et kart over dette området, og bruker kun det nordsamiske begrepet «Sápmi». Den andre boken viser tilsvarende kart med tilhørende bildetekst:

Området som samene holder til i, kalles for Sápmi, Sábme og Saepmie på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.⁶⁶



(Heidenreich et al., 2020, s. 140)

Vi har tidligere, under «språk» pekt på at dette utdraget inkluderer flere samiske språk. Begrepet begrenser seg, med andre ord, ikke bare til det nordsamiske, hvor det samiske blir dratt mot nord. Utdraget viser en noe uheldig ordlyd, hvor forfatterne har valgt å skrive «Området som samene holder til i». Ordlyden kan resultere i en forestilling om at det kun er i disse områdene samene bor. Etersom bildet viser et markert område fra Trondheim til den russiske grensen, og bildeteksten forteller at dette er det området samene holder til i, kan det raskt gi en stereotypisk forestilling om «samene i nord».

Forfatterne i Relevans skriver også om samiske bosettingsområder i en faktaboks. Her står det følgende: *Det bor samer i hele landet, men de fleste bor i Nord-Norge.*⁶⁷ Den første leddsetningen viser at forfatterne ønsker å inkludere samiske bosettingsområder til hele landet, men vi får ikke vite noe om deres identitet eller levemåte. Siste leddsetning viser en

⁶⁶ Heidenreich et al., 2020, s. 140

⁶⁷ Heidenreich et al., 2020, s. 106

noe bastant holdning til hvor det bor flest samer. Ettersom det ikke føres statistikk over hvor mange samer som bor i Norge, er det vanskelig å skulle uttale seg om hvilken plass det bor flest samer, og kan gi en feilaktig forestilling om samiske bosettingsområder.

Samfunnsfag

Forfatterne i samfunnsfag peker tidlig på samenes historiske bosettingsområde, og skriver følgende: *Sameland på norsk- ellers Sápmi på nordsamisk- har ingen formelle grenser.*⁶⁸ Her ser vi at forfatterne har valgt å begrense seg til det nordsamiske begrepet på området, som er med på å trekke det samiske til nord. Videre skriver de:

*I Norge holder den samiske befolkningen først og fremst til i Nord-Norge, Trøndelag, Trollheimen og Femunden.*⁶⁹

I utdraget ser vi at forfatterne trekker en noe bastant konklusjon, gjennom å skrive at den samiske befolkningen hovedsakelig holder til i Nord- Norge. En slik påstand er vanskelig å dokumentere, ettersom det ikke føres statistikk. Forfatterne velger likevel å peke på andre områder enn kun Nord-Norge, men dette er stadig vekk nordlige områder.

I forbindelse med 6. februar, peker forfatterne på hvor det feires, og skriver følgende: *6. februar feires samenes nasjonaldag, i alle de fire landene (Norge, Finland, Sverige og Russland) som har en samisk befolkning.*⁷⁰ I utdraget ser vi at forfatterne har valgt å utvide forståelsen av at samer ikke bare holder til i Norge, men utvider bosettingsområdet til våre naboland. Verbaltekst har tilhørende bilde, som viser veiskilt med bildetekst: *Veiskilt på både samisk og norsk er vanlig nord for Trøndelag*⁷¹.

⁶⁸ Bredahl et al., 2020, s. 133

⁶⁹ Bredahl et al., 2020, s. 133

⁷⁰ Bredahl et al., 2020, s. 133

⁷¹ Bredahl et al., 2020, s. 132



(Bredahl et al., 2020, s. 132)

Ettersom forfatterne ikke har trukket samiske bosettingsområder lengre sør enn til Femunden i verbalteksten, og bildet beskriver veiskilt nord for Trøndelag, kan det forsterke en forestilling om «samer i nord». Samiske bosettingsområder i Norge blir ikke presentert som særlig mangfoldig. Forfatterne viser likevel til større mangfold i Sápmi/Sábme/Saepmie, gjennom å inkludere nabolandene i deres tekst om samenes nasjonaldag.

Drøftende sammenlikning

Etter å ha analysert lærebøkene, med fokus på samiske bosettingsområder, er det spesielt to fremtredende likhetstrekk. Det første elementet som ofte går igjen, er omtalen av hvor flest samer bor. I Relevans har, som nevnt, forfatterne skrevet at det bor flest samer i Nord-Norge. I Samfunnsfag skriver forfatterne det samme, men har i tillegg inkludert Trøndelag, Trollheimen og Femunden. I Arena trekker forfatterne spesifikt fram Oslo, men påpeker aldri noe om deres identitet eller levemåte. På Sametingets sider presenterer de en tabell, som viser personer innskrevet i valgmanntallet pr. 30.06.21:

Valgkrets	Antall i valgmanntallet	Endring i forhold til 2019
Østre	2554	188
Ávjovárri	3769	127
Nordre	3115	385
Gáisi	3137	392
Vesthavet	2172	249
Sørsamisk	1521	223
Sør-Norge	4277	882
I alt	20545	2446

(Sametinget u.å. C)

Sammenlikner vi valgkrets med antall i valgmanntallet, ser vi at de fleste holder til i Nord-Norge. Hvis vi likevel fokuserer på tallene for Sør-Norge, ser vi at antall innskrevet i valgmanntallet har økt med hele 26% fra 2019. Det forteller oss at mange samer holder til i Sør-Norge, med ulik identitet og levested, sammenliknet med de som holder til lengre nord. I teorien pekte vi på at det er et resultat av eksempelvis utdanning og jobb. Vi skal senere gå nærmere inn på framstillingen av reindrift, men et overordnet inntrykk er at fokuset spesielt ligger på nordligere områder, og at en ikke får innsikt i mangfoldet blant samer basert på identitet og levemåte.

Med tanke på forfatterens framstilling av hvor flest samer holder til, blir Sametingets valgmanntall det mest håndfaste vi kan gå ut fra. Det gir likevel ikke et konkret bilde av hvor flest samer holder til. Etersom statistikk ikke kan legges til grunn, oppleves det noe uheldig at forfatterne fremmer slik fakta. Til sammenlikning skriver ikke forfatterne i Arena noe om hvor majoriteten av samene bor i dag, men har skrevet at i Finnmark og Nord-Troms utgjorde samene den største andelen av befolkningen, og legger det til fortid. Vi savner et mer overordnet fokus på mangfoldet, og det kunne vært fordelaktig å ha vist tydeligere til det faktum at det ikke føres statistikk over antall samer i Norge, eller hvor de bor. I vårt tilfelle tok vi utgangspunkt i Sametingets valgmanntall for å undersøke påstanden om at flest samer holder til i Nord-Norge. Det er likevel flere variabler som ikke gir grunnlag for å bruke tallene fra valgmanntallet, til å si hvorvidt påstanden stemmer eller ikke.

Det andre elementet som ofte går igjen i de ulike lærebøkene, er skildringen av samenes historiske bosettingsområde. Hvorvidt forfatterne kun bruker det nordsamiske begrepet «Sápmi» eller inkluderer «Sábme» og «Saepmie» på henholdsvis lulesamisk og sørsamisk, varier. Forfatterne i Arena og Samfunnsfag henviser kun til «Sápmi», mens forfatterne i Relevans varier bruken av begrepet. Forfatterne, som har begrenset seg til å kun bruke begrepet på nordsamisk, kan forsterke en forestilling om at samene kun bor i nord, og viser i liten grad til mangfoldet innad i Sápmi/Sábme/Saepmie. Likevel er det et skille i lærebøkene. Forfatterne i Samfunnsfag har nemlig inkludert nabolandene i deres omtale av samenes historiske bosettingsområde. På den måten viser de større grad til mangfold i Sápmi/Sábme/Saepmie, sammenliknet med Arena og Relevans.

Overordnet kunne forfatterne hatt større fokus på det samiske mangfoldet. Forfatterne kunne gitt et bedre grunnlag for å forstå at det er et økende antall samer som bor i byer, bynære strøk og store bygder. Samtidig fått fram at også utdanning, jobb og kultur er viktige bidragsyttere til dette. Den generelle forestillingen Arena gir, basert på bosettingsområder, er noe mer mangfoldig, sammenliknet med de andre lærebøkene, hvor samene hovedsakelig blir trukket mot nord.

4.1.3.3 Reindrifft

Samene arbeider innenfor en lang rekke næringer. Som pekt på i teorien, står reindriffta i en særstilling. Likevel er det under 10 prosent av samene som er knyttet til reindrifften (Olsen, 2020, s. 58). Ifølge Statistisk sentralbyrå var det, i 2011, rett i overkant av 3000 personer tilknyttet reindrifft. På grunn av knapphet på beiteområde er det neppe blitt flere reindrifftsutøvere i dag. Som tidligere nevnt, bor det omtrent 50 000 samer i Norge, og en kan derfor fastslå at samer som driver med reindrifft er i mindretall. Under «Bosetting» argumenterte vi for at lærebøkene fokuserer mye på «samer i nord», og at en ikke får vite noe om identiteten eller levemåten til samer lengre sør. Dette vil vi problematisere nærmere i denne delen.

Etter en tidlig gjennomgang av lærebøkene, oppdaget vi et gjennomgående fokus på reindrifft, både visuelt og gjennom verbaltekst. Vi vet likevel nå at andelen samer som driver med reindrifft, er betydelig mindre enn andelen samer til sammen. I denne delen av oppgaven ønsker vi å undersøke hvilke forestillinger bøkene gir, gjennom deres framstilling av samer og

reindrift. Vi ønsker også å undersøke om bøkene gir grunnlag for å forstå at reindrift er tilknyttet et mindretall av samer, og om andre levemåter blir formidlet. Ettersom reinsdyr og reindrift, i særlig grad, fremmes visuelt i bøkene, vil det i denne delen av oppgaven være et ekstra stort fokus på visuell framstilling, og samhandlingen mellom bildene og verbalteksten.

Arena

I Arena er det to plasser forfatterne trekker inn reindrift. De peker, som nevnt tidligere, blant annet på gruvedumpingen i Repparfjorden. I verbalteksten trekker forfatterne fram den tenkte plasseringen av gruvene, og dens utfordringer. Plasseringen er nemlig tenkt i nærheten av områder som brukes til reindrift. Forfatterne peker på problematikken rundt plasseringen av gruvene, og knytter den fortrinnsvis til reindrift. De beskriver, i ettertid, at dumpingen av avfallet kan påvirke sjøsamer. Likevel er det reindriftsamer som blir omtalt først, og er også de som får viet størst oppmerksomhet. Videre i verbalteksten skriver forfatterne følgende:

Reindrift er fortsatt en viktig del av samisk kulturarv i tillegg til at det er en del av livsgrunnlaget til flere samer.⁷²

I utdraget ser vi at forfatterne knytter reindrift til samisk kultur, uten å redegjøre mer for det. Videre forteller de at reindrift er en del av livsgrunnlaget til flere samer. Det er vanskelig å skulle tolke hvilken betydning forfatterne legger i «flere». Ordlyden kan gi en forestilling om at det er langt flere samer som driver med reindrift, enn det i realiteten er. Grunnen til det, er fordi det blir opp til mottaker å definere «flere». En tydeligere framstilling ville vært fordelaktig, slik at «synsing» ikke må legges til grunn for forståelsen.

⁷² Hellerud et al., 2020, s. 238

Det andre stedet forfatterne trekker inn reindrif, er gjennom et stort bilde, som brer seg over en halv side:



(Hellerud et al., 2021, s. 58)

Bildet viser en vinterkledd vidde, med en flokk reinsdyr foran en dame kledd i lukka- et tradisjonelt samisk plagg. Verbalteksten bildet er plassert til, omhandler stolthet og skam, hvor Susann Funderud skildrer sin opplevelse av det å oppdage sin samiske bakgrunn. Susann vokste opp i Manndalen i Kåfjord i Nord-Troms, og som de fleste ungdommene der, tenkte hun på seg selv som kun norsk. Forfatterens valg av bilde til verbaltekst virker noe tilfeldig. I verbalteksten poengteres det nemlig at samer ble forbundet med reindrif, men at dette ikke var noe de drev med i Manndalen. I bildeteksten har forfatterne skrevet følgende: *Ikke alle samer kjenner seg igjen i dette bildet.*⁷³ Her er det tydelig å se at forfatterne ikke ønsker å knytte reindrif til alle samer. Vi opplever det likevel som uheldig å kommentere noe slikt og likevel bruke bildet. Det å kommentere at ikke alle samer kjenner seg igjen i bildet, men fortsatt fremme det visuelt, kan være med på å videreføre forestillingen om at de fleste samer driver med reindrif.

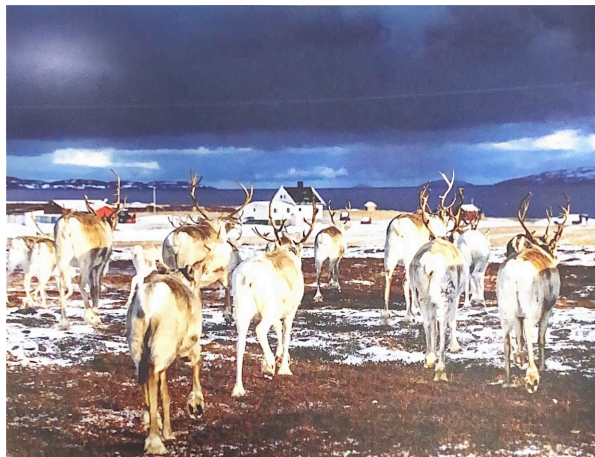
⁷³ Hellerud et al., 2021, s. 58

Relevans

I Relevans er det tre steder forfatterne trekker inn reindrift. Den første omtalen skjer i forbindelse med arealbrukskonflikter, både verbalt og visuelt. Avsnittet kaller forfatterne for «Hvordan skal vidda brukes?»⁷⁴, og skriver følgende:

*Samene har lang tradisjon for å bruke vidda til reinsdyrbeite. I dag er det et mindretall av samene som driver med rein, men det er fremdeles en viktig del av samisk kultur.*⁷⁵

I utdraget ser vi at forfatterne ønsker å påpeke at det er et fåtall av samer som driver med reindrift, men at det fremdeles er en viktig del av kulturen. Dette forsterkes visuelt gjennom bildet de har plassert til teksten:



(Heidenreich et al., 2020, s. 19)

Bildet viser reinsdyr på en vidde, med tilhørende bildetekst: *Reinsdyrhold er en viktig del av samisk kultur.*⁷⁶ Her ser vi at forfatterne gjentar det samme som beskrevet i verbaltekst, og forsterker kanskje en følelse av at det er flere som driver med reindrift, enn det i realiteten er. Ettersom verbalteksten beskriver en uenighet knyttet til reinsdyrbeite, er opplevelsen at bildet bygger opp under verbaltekst, og at modalitetene spiller på lag.

⁷⁴ Heidenreich et al., 2020, s. 19

⁷⁵ Heidenreich et al., 2020, s. 19

⁷⁶ Heidenreich et al., 2020, s. 19

Det andre stedet forfatterne presenterer reinsdyr, er kun visuelt. Bildet er plassert øverst på en side, over verbaltekst, med overskriften «Lover og regler i Norge»⁷⁷.



(Heidenreich et al., 2021, s. 250)

I verbalteksten beskriver forfatterne lover og regler for hvordan myndighetene skal legge til rette for inkludering av minoriteter, og unngå diskriminering. Bildet ser vi er sort/hvitt og viser en mann og kvinne, som driver med rein. Forfatterne har skrevet følgende bildetekst:

*Både samer og kvener/norsk-finner har lang historie i Norge. Bildet er fra Pasvikkdalen i Finnmark i 1892.*⁷⁸

Vi kan ikke med sikkerhet uttale oss om menneskene på bildet er samiske eller ei. Likevel kan det være at mottaker konkluderer med at personene på bildet er samiske, ettersom de flere steder i læreboken, både gjennom verbaltekst og bilder, blir eksponert for samer tilknyttet rein.

Personene i bildet ser ikke inn i kamera. Ifølge Mortensen-Buan (2016) er blikk en struktur i bilder som enten kan bidra til relasjon eller distanse (Mortensen-Buan, 2016, s. 106). Både fravær av blikkontakt og den eldre framstillingen, mener vi er med på å forsterke fremmedheten. Vi opplever det også som et lite paradoks at forfatterne har valgt dette bildet til verbaltekst, som omhandler å unngå diskriminering. Stereotypiske holdninger til samer er ofte tilknyttet lite kunnskap og fremmedhet, men også reinsdyr. Bildet mener vi forsterker dette.

⁷⁷ Heidenreich et al., 2021, s. 250

⁷⁸ Heidenreich et al., 2021, s. 250

Det tredje, og siste, stedet forfatterne viser til reinsdyr, er også kun visuelt. Bildet er plassert over verbaltekst om fornorskingen av samer.



(Heidenreich et al., 2021, s. 256)

Det er på nytt et gammelt, sort/hvitt bilde, med dårlig oppløsning. Det er vanskelig å fange detaljene i bildet, men vi ser at det er vinter og at personene, som er avbildet, bruker pesk- en jakke laget av reinskinn. Vi ser også tradisjonelle hodeplagg og lavvo. Beskrivende bildetekst er følgende: *Reindriftssamer utenfor lavvoen sin ved Lang-fjorden i Sør-Varanger i Finnmark 1897.*⁷⁹ Ettersom verbalteksten beskriver fornorskingen, hvor det ikke står noe om verken reinsdyr eller reindrift, er oppfattelsen at forfatterne har gjort et tilfeldig visuelt valg. Det er vanskelig å fange sammenhengen mellom verbaltekst og bildet. Det er derfor mulig at forfatterne har ønsket å knytte det mest eksotiske med samisk kultur til verbalteksten.

Samfunnsfag

I samfunnsfag er det to plasser forfatterne trekker inn reindrift. I det første tilfelle er det kun gjennom verbaltekst, hvor forfatterne skriver følgende:

*Samene har tradisjonelt livnært seg av jakt, fiske og reindrift. De har ofte store flokker med reinsdyr, som de får kjøtt og skinn fra.*⁸⁰

⁷⁹ Heidenreich et al., 2021, s. 256

⁸⁰ Bredahl et al., 2020, s. 133

I utdraget ser vi at forfatterne har språklig plassert jakt og fiske, før reindrift. Det er sjeldent vi opplever at forfattere setter reindrift i andre rekke, eller som i dette tilfelle- tredjerekke. Det kan likevel være et bevisst valg av forfatterne, ettersom neste linje spisser seg inn på reinsdyr. Dette gjør gjerne språket mer flytende, og vi kan derfor se på det som mer språklig strategisk, over noe annet. Siste setning opplever vi kan føre til en forestilling om at mange samer har store flokker med reinsdyr. Første setning starter med «Samene», etterfulgt av en setning som starter med pronomen «De». «De» blir med det «samene», og setningen blir derfor «Samene har ofte store flokker med reinsdyr, som de får kjøtt og skinn fra».

Det andre stedet forfatterne trekker inn reindrift, er gjennom en visuell framstilling, med tilhørende bildetekst: *Samene har tradisjonelt livnært seg av reindrift, i tillegg til jakt og fiske.*⁸¹



(Bredahl et al., 2020, s. 134-135)

Bildet ser vi viser en stor reinflokk, løpende over en vinterdekt vidde. I forrige avsnitt diskuterte vi plasseringen av «reindrift», i forhold til «jakt» og «fiske», og at dette var uvanlig. I dette tilfelle er det reindrift som nevnes først. Gjennom å plassere reindrift først, og videre plassere jakt og fiske med ordene «i tillegg til», er det nærmest som om forfatterne setter reindriftsamer høyest, og eksempelvis sjøsamer i andre rekke. Ettersom fiske er et mer allment fenomen, sammenliknet med reindrift, kan det være en mulig årsak. Verbalteksten til bildet omhandler forskningspolitikken, hvor forfatterne aldri nevner verken reinsdyr eller reindrift. Vi opplever det derfor som vanskelig å se sammenhengen mellom verbaltekst og det visuelle.

⁸¹ Bredahl et al., 2020, s. 134

Drøftende sammenlikning

Vi ønsket å undersøke hvilke forestillinger bøkene gir gjennom deres framstilling av reindrift. Etter å ha analysert lærebøkene, har vi bemerket oss noen likhetstrekk og forskjeller. Det første som er gjennomgående i alle lærebøkene, er vektleggingen reindrift har fått, sammenliknet med eksempelvis jakt og fiske. Det eksisterer eksempelvis ingen bilder av fiskende samer (sjøsamer) i noen av lærebøkene. Som beskrevet i teorien, er reindrift, sammen med duodji/duedtie, den eneste næringen som utelukkende er samisk (Olsen, 2020, s. 58). Det kan derfor tenkes at forfatterne har ønsket å fremme noe av det mest eksotiske med samisk kultur, og som står i størst kontrast til resten av det norske samfunnet. Analysen opplever vi viser likheter med Mortensen- Buan (2016) sin henvisning til tidligere undersøkelser, hvor framstillinger av urfolk, særlig vektlegger stereotypiske bilder av samer som noe fremmed og annerledes. En slik framstilling forsterker en forestilling av samer som noe eksotisk, og kan også forsterke en tanke om at reindrift er mer utbredt, enn det i realiteten er. Det kan likeså formidle forestillinger om reindriftsamer som mer eller mindre autentiske, eller ekte samer. Vi savner en tydeligere framstilling av mangfoldet, både med tanke på bosetting og ulike næringer, hvor samer lengre sør blir mer vektlagt, og hvor en får mer innsikt i deres identitet og levemåte.

Det som også er gjennomgående i alle lærebøkene er opplevelsen av tilfeldig valgte bilder. Flere steder har forfatterne valgt å legge ved visuelle reindriftsrelaterte framstillinger, hvor verbalteksten omhandler noe helt annet enn reinsdyr og reindrift. Det blir derfor ikke noe samspill mellom modalitetene, som derfor svekker meningspotensialet. Det forteller oss at forfatterne ikke har valgt ut bilder for å bygge opp under verbaltekst. Enkelte av bildene er dystre, mørke og gamle, som kan forsterke en fremmed følelse. Likeså styrke et skille mellom samene og øvrige nordmenn. Dette viser også likhetstrekk med undersøkelsen til Brown og Habegger-Conti, som Mortensen- Buan (2016) henviser til, hvor bilder i engelskverk fokuser på å trekke fram tradisjonelle sider ved urfolk og til distansere leseren fra det «fremmede». De visuelle framstillingene viser reindrift som noe eksotisk. Etter kun bildene å bedømme, virker reindriften mye mer utbredt, enn det i realiteten er.

Noe som likevel skiller bøkene fra hverandre, er fokuset på å få fram at det er et mindretall av samer som driver med reindrift. Forfatterne i Relevans er nok de som i størst grad gir grunnlag for å forstå at reindrift er tilknyttet et mindretall av samer. De er nemlig de eneste som eksplisitt skriver at det i dag er et mindretall av samer som driver med rein. Men her igjen gir de ikke

innsikt i andre næringer. Forfatterne i Arena og Samfunnsfag derimot, påpeker aldri dette. Vi har argumentert for at ordlyden deres, i enkelte tilfeller, kan gi en motsatt forestilling, nemlig at det er mange samer som driver med reindrift.

4.2 Undervisning

Hittil har vi analysert samisk tematikk i et utvalg lærebøker og diskutert om de sentrale forestillingene gir grunnlag for å forstå samenes rettslige særstilling, samer som historieskapte og historieskapende, samt det samiske mangfoldet. Men hva med lærerne? I dette kapitlet ønsker vi å undersøke lærerperspektivet, og om lærernes forestillinger om det samiske legger føringer på formidling, slik lærebøker gjør. Vi ønsker likeså å undersøke hvor mye lærebøker vektlegges i deres undervisning, også med utgangspunkt i samisk tematikk. Kapitlet vil bestå av to hoveddeler, som tar utgangspunkt i forskningsspørsmål 4 og 5:

Hvilke holdninger har lærere til lærebøker?

Hvordan opplever og prioriterer lærere undervisning om samisk tematikk?

4.2.1 Lærernes holdninger til lærebøker

Første forskningsspørsmål omhandler lærernes holdninger til lærebøker. Tidligere forskning, som vi har pekt på, forteller at lærebøker stadig har en sterk stilling i skolen. Vi ønsker likevel nyere kunnskap om bruken av lærebøker. Ettersom vi har analysert sentrale forestillinger i et utvalg lærebøker, er det interessant å undersøke i hvor stor grad de kan være gjenstand i undervisning. Informantene våre opererer med både digitale, håndfaste, nye og eldre lærebøker. Etter å ha analysert datamaterialet, fikk vi inntrykk av at bruken av lærebøker varierer, både på generell basis, men også med utgangspunkt i samisk tematikk.

4.2.1.1 Bruken av lærebøker- «mindre lærebokstyrt nå enn før»

I første omgang ønsket vi å undersøke bruken av lærebøker på et generelt grunnlag i skolen. Datamaterialet viser tendenser til et skille mellom holdninger til lærebøker og bruken av dem. De eldre informantene beskriver viktigheten av lærebøker i større grad enn de yngre informantene. Selv om de eldre informantene gir uttrykk for at læreboken er viktig, viser

datamaterialet likevel til varierende bruk av dem. Blant de eldre, sier informant 4 følgende om bruken av lærebøker:

Jeg synes lærebøker rett og slett er en god hjelp i en hektisk hverdag. Så kan det være så enkelt som at det er lettere for en del elever å forholde seg til en bok, i stedet for å forholde seg til ulike kilder som blir lagt ut.

Til sammenlikning sier informant 6 følgende:

I takt også med disse her læreplanene og kildekritikk og sånn, så har jo de fleste av oss samfunnsfagslærere også blitt flinkere til å få inn, og bruke, dette berømte internettet og en del andre kilder enn læreboken. Det er mindre lærebokstyrt nå enn før.

Informant 4 knytter bruken av lærebok til hva som er mest beleilig for seg selv og elevene. Informanten gir uttrykk for at det ikke er like lett for elevene å forholde seg til ulike kilder, sammenliknet med lærebok. Informant 6 knytter bruken av lærebok til læreplanens vektlegging av kildekritikk, og er derfor blitt mindre lærebokstyrt nå, sammenliknet med tidligere. Vi tolker det som at lærerne har ulikt syn på hvilke verktøy som er mest hensiktsmessig for elevene og læring, og har derfor ulike holdninger til bruken av dem.

Blant de yngre er det også ulike årsaker som skiller bruken av lærebøker. Informant 3 tilpasser bruken av lærebok ut fra tematikk, og sier følgende:

Det varierer veldig mye. Har brukt det en del i historie. I samfunnskunnskap så har det vært mer fokus på dagsaktuell tematikk kanskje, og i geografi der har vi også brukt læreverket en del.

Til sammenlikning sier informant 2 følgende:

Jeg synes fort det kan bli litt kjedelig, så ofte lager jeg litt egne opplegg, som har med de samme temaene å gjøre. Men det er greit å ha det som et veiledende dokument da, hvis jeg kan si det sånn.

Informanten 3 beskriver at bruken av lærebøker varierer ut fra hvilken tematikk det undervises i. Slik vi tolker informanten, strekker ikke læreboken til i samfunnskunnskap, hvor de arbeider med dagsaktuell tematikk. Informant 2 derimot, opplever rett og slett læreboken som litt kjedelig, men synes likevel boken er grei å ha som veiledning. Datamaterialet viser at informantene knytter bruken av lærebøker til forskjellige årsaker. Samlet sett, ser vi en tendens til at læreboken i mindre grad, enn tidligere, styrer undervisning. Det kan være et resultat av en ny læreplan, med fokus på kildekritikk og dagsaktuell tematikk, men også fordi yngre lærere ser på lærebokstyrt undervisning som litt kjedelig.

4.2.1.2 Samisk tematikk i lærebøkene- «lete med lommelykt og lupe»

Selv med varierende bruk av lærebøker, på generell basis, viser datamaterialet større likheter rundt bruken av lærebøker i undervisning om samisk tematikk. Majoriteten av informantene opplever nemlig at lærebøkene ikke har tilstrekkelig med informasjon, og forteller at de ofte må supplere med andre kilder. Informant 6 sier følgende:

Og som dere har skjønnet allerede, i og med at jeg ikke har noen ny lærebok, så må du jo lete med lommelykt og lupe for å finne noe om samene i det verket vi egentlig har.

Informanten beskriver tydelig lite innhold om det samiske i sine bøker. På informanten sin skole bruker de eldre lærebøker tilknyttet LK06. Svaret kunne kanskje vært annerledes dersom skolen hadde hatt nye lærebøker tilknyttet LK20. Informant 5, som også opererer med eldre lærebøker, problematiserer i større grad forestillingen innholdet gir, og ikke selve mengden. Informanten sier som følger:

Det er klart at jeg leter jo utrolig mye på nettet. Fordi jeg synes ikke bøkene kanskje alltid gir det mest riktige bildet.

I utdraget ser vi informanten problematiserer bildet lærebøkene gir, noe som også kan være et resultat av mengden innhold, uten at dette er kommunisert fra informantens side. Som beskrevet i teorien har verbalt tekst en begrensning, og spesielt i lærebøker, derfor kan bilder være et gunstig supplement til verbalspråk som ellers krever mye plass. Likevel har vi i vår lærebokanalyse problematisert forestillinger enkelte av de utvalgte bildene kan gi, noe vi mener forsterker informant 5 sin beskrivelse.

Blant informantene, som opererer med nye lærebøker, er det en noe mer positiv holdning til innholdet, slik informant 1 beskriver:

Jeg synes jo at akkurat denne samiske tematikken det tar, i alle fall i denne 8. trinns boka, så tas det opp på en mye bedre måte og formidles på en mye bedre måte enn det er gjort i tidligere bøker.

Informant 1 ser vi i utdraget sammenlikner nåtidens lærebok, med tidligere lærebøker, og beskriver en forbedring. Ut fra informant 1 sine beskrivelser, får vi inntrykk av at samisk tematikk har fått en mer skjerpet plass i dagens lærebøker. Dette kan henge sammen med plassen samisk tematikk har fått i dagens læreplan, slik vi tidligere har presentert. Datamaterialet, som helhet, viser likevel at de fleste informantene synes det er for lite innhold om det samiske, uavhengig av om det er nye eller eldre lærebøker.

4.2.2 Lærernes perspektiver på undervisning

Så langt har vi fått inntrykk av at lærere i mindre grad, enn tidligere, bruker lærebøker. De aller fleste av informantene opplever lite innhold om det samiske i lærebøker, hvor noen også opplever at innholdet ikke gir en helt riktig framstilling. Likevel er det enkelte som opplever bedre dekning i nyere bøker, sammenliknet med tidligere. Samlet sett gir uttalelsene et inntrykk av at lærebøkene, som informantene bruker, i liten grad gir grunnlag for å dekke LK20 sine intensjoner, ut fra overordnet del og kompetansemål. Det er likevel ikke bare læreboken som ligger til grunn for elevenes forståelse av samisk tematikk. I det neste ønsker vi å få innsikt i lærernes undervisning om tematikken.

4.2.2.1 Det teoretiske grunnlaget- «null, nada»

Innledende spørsmål i intervjuene etterspurte, blant annet, utdanningsbakgrunn, og i hvor stor grad samisk tematikk har vært en del av deres utdanning. Vi ønsket nemlig å undersøke om det var en sammenheng mellom utdanning og undervisning. Informantene fortalte om ulike utdanninger, hvor majoriteten tydelig kommuniserte at samisk tematikk, enten har vært helt fraværende, eller i svært liten grad fremtredende. Det har ikke utmerket seg et spesielt stort skille aldersmessig eller geografisk sett. Vi ser likevel en liten tendens til at samisk tematikk

har vært mer vektlagt blant informantene som har tatt utdannelsen i nordligere områder, i Norge. Blant de eldre informantene, med utdanning sørpå, sier informant 6 følgende:

Det har overhodet ikke vært noe snakk om samer eller samisk kultur, for dette har jeg jo tenkt på etter at jeg ble med, sa ja til å bli med på intervju, og tenkt over det. Kan ikke huske at det har vært noen ting, nei. Enkelt og greit, null, nada.

Til sammenlikning sier informant 4 følgende:

Der vil jeg si i liten grad. Kanskje fordi det er såpass mange år siden jeg tok samfunnsfag. Altså i hvert fall i statsvitenskap så var det veldig lite. I historie litt mer, men ikke mye, nei.

Blant de unge informantene, med utdanning nordpå, sier Informant 1:

Ja, i svært liten grad vil jeg si. Jeg husker vi gjorde en sånn her lærebokanalyse i ett av, det var vel samfunnsfagdidaktikk. Og det var bare, ja, én uke eller to med det, så var veldig lite egentlig.

Datamaterialet viser at det har vært et overordnet lite fokus på samisk tematikk i informantenes utdanning. Det er gått mange år siden flere av informantene våre tok sin utdanning, og en må derfor ta høyde for at noe innhold er glemt. Likevel virker de fleste av informantene ganske fast bestemt på mengden innhold. På bakgrunn av deres utdanning, forteller flere av informantene at de har måttet sette seg inn i tematikken på egenhånd. Informantens utdanningsbakgrunn tenker vi kan gjenspeile både vektlegging av tematikken i deres undervisning, hvilke emner de fokuserer på, og hvordan de opplever det å undervise om samisk tematikk.

Uavhengig av deres utdanningsbakgrunn og eventuelt personlige interesser, skal læreplanen, som styringsdokument, ligge til grunn for opplæring. I dag har, som nevnt, samisk tematikk en tydelig plass i læreplanen, både i overordnet del og i læreplanen for samfunnsfag. Vi ønsket tidlig i intervjuene å få innsikt i informantenes forhold til læreplanen. Ønsket var å undersøke en eventuell sammenheng mellom deres forhold til læreplanen og selve undervisningen.

4.2.2.2 Læreplanens vektlegging- «Den bruker vi veldig aktivt»

Da vi analyserte uttalelsene til informantene, fikk vi inntrykk av at læreplanen styrer mye av deres undervisning, både med tanke på planlegging og gjennomføring. Informant 3 beskriver følgende:

Den bruker vi veldig aktivt på den skolen jeg jobber på. Jeg føler at kompetansemålene og læreplanen, og egentlig de grunnleggende ferdighetene og tverrfaglighetene, i stor grad styrer hvordan jeg planlegger undervisningen.

Datamaterialet viser at de fleste informantene har bemerket seg plassen samisk tematikk har fått i læreplanen. Det er spesielt plassen fornorskingen har fått, som vi også har trukket fram i lærebokanalysen, som preger uttalelsene, slik informant 6 beskriver:

«Nei, men altså det som jeg selvfølgelig har opplevd gjennom læreplanene, er jo den økte bevisstheten rundt det samiske og samisk kultur, fra veldig lite i den første læreplanen, som vi så i, også har det jo vært en økende grad av innflytelse i hver eneste læreplan etter det, og med det siste som har kommet inn, ikke sant, i den aller siste læreplanen, det er vel der jeg først mener, eller tenker, at det har stått om at vi helt konkret skal ha om fornorskingspolitikken.»

Selv om fornorskingen preger mange av uttalelsene, er det ikke alle informantene som har lagt merke til den konkrete plassen fornorskingen har fått under kompetansemål. Informant 1 sier følgende:

Slik som jeg opplever den nye læreplanen, så er den litt mer diffus. Den er skrevet på en sånn måte at det står ikke veldig eksplisitt hva du skal gjøre. Det står liksom ikke veldig eksplisitt «du skal jobbe med fornorskingen, eller se på fornorskingen».

Det kan virke som flere av de yngre informantene tolker den nye læreplanen dit hen at de, i større grad enn tidligere, kan velge bort samisk tematikk. Et liknende eksempel forteller informant 2:

Jeg ser at jeg kan velge det bort. Altså det urfolk da egentlig, kan velge det bort ganske mye, og bare safe litt innom det, om jeg har lyst til det, sånn egentlig ser jeg det. Jeg ser

at det kan velges bort, for man har så mye annet man kan trekke inn, og så at man bare slenger en snartur innom.

I utdraget ser vi hvordan informanten har tolket den nye læreplanen, hvor samisk tematikk, som helhet, kan velges bort. Det kan være at informanten ikke har satt seg ordentlig inn i overordnet del av læreplanen, som skal prege undervisning. Der står det, som nevnt, at elevene skal få innsikt i samisk historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Noen av informantene påpeker likevel at korona har satt en stopper for arbeid med å innføre LK20, slik informant 4 beskriver:

Vi henger nok litt etter og særlig da med korona midt oppi innføringen av de nye læreplanene, så synes jeg det har vært kaotiske to år nå. (...) Vi ser jo til fagfornyelsen også prøver vi å tolke litt (...) da disse nye læreplanene kom så hadde vi jo tid og brukte noe møtetid på å sette oss inn i det, og prøve å tenke litt rundt. Det var vel ambisjon om å fortsette med det, og så har møtetid gått bort til helt praktiske ting.

I utdraget er det tydelig at pandemien har satt sitt preg på arbeidet med LK20, noe som kan være gjeldene for flere lærere og skoler. Dersom skolene ikke har fått satt seg ordentlig inn i den nye læreplanen, er dette uheldig med tanke på plassen samisk tematikk har fått. Da kan flere lærere, på lik linje med informant 2, kanskje sitte med en oppfattelse av at samisk tematikk ikke har, eller trenger, en så stor plass i undervisning.

4.2.2.3 Lærernes vektlegging av samisk tematikk- «samisk uke»

Datamaterialet viser så langt ulike oppfattelser av læreplanen, hvor noen beskriver lite eksplisitt innhold om det samiske. Det er likevel ikke slik at informantene som har tolket læreplanen dit hen at samisk tematikk ikke trenger særlig vektlegging, ikke prioriterer det selv. På spørsmål om i hvilken grad informantene vektlegger samisk tematikk i sin undervisning, sier nemlig informant 1 følgende:

Ja, det vektlegges jo selvfølgelig sånn sett. Og det er jo for å kunne gjøre det litt nært for elevene.

Informant 1 arbeider innenfor det samiske forvaltningsområdet, så selv med en oppfattelse av lite innhold om det samiske i læreplanen, kan den geografiske plasseringen forklare hvorfor tematikken blir vektlagt. Til sammenlikning med informant 1, er det likevel mange av

informantene som gir uttrykk for at tematikken ikke blir spesielt vektlagt, slik informant 4 beskriver:

Det er jo dessverre sånn at vi plukker og vi tar ut noe, og vi hopper over noe annet og man får aldri dekket det sånn som man kanskje kunne ønsket seg da. (...) Vi snakker vel for lite om temaet. Vi trenger å finne en måte sånn at vi kan inkorporere det bedre i samfunnsfaget, og da står vi litt ved det dilemmaet, som vi alltid gjør da, at hvis vi bruker mer tid på dette, så er det noe annet som skal vike.

I utdraget ser vi informant 4 beskrive at samisk tematikk ikke har fått den plassen den kanskje burde. Videre blir det fortalt at annen tematikk må vike, dersom samisk tematikk får mer plass. Sistnevnte forsterker en tanke om at informanten ikke er helt bevisst plassen samisk tematikk har i LK20, noe som kan gjenspeiles i uttalelsen rundt arbeidet med læreplanen. Basert på svaret virker det også som at informanten skiller mellom samisk tematikk og øvrig samfunnsfaglig tematikk. Ved å hente eksempler fra samisk tematikk når en eksempelvis arbeider med demokrati og medborgerskap, hadde det nødvendigvis ikke trengt å bli tids- og utvalgskonflikt.

Det er likevel ikke bare informant 4 som uttrykker at samisk tematikk har en for liten plass i undervisning. Flere uttrykker at tematikken gjerne blir bortglemt gjennom skoleåret som helhet. Murray (2020) beskriver viktigheten av å inkludere samisk tematikk løpende gjennom skoleåret, og at det ikke er mulig å dekke innholdet i læreplanmålene om en begrenser samisk innhold til én uke, eller en periode i året. Datamaterialet vårt viser et gjennomgående fokus på samisk tematikk rundt samenes nasjonaldag, slik Murray (2020) problematiserer. Informant 2 sier følgende om dette:

Ja, da vil jeg si i liten grad, ja. Jeg går jo i denne her fellen med at, ja det er samisk uke og mye blir spart til da, det blir jo det. Det blir jo ofte til sånn, ja, samisk uke og hvis det er noe annet som skjer da.

Til sammenlikning sier informant 5:

Vi legger nok hovedfokuset spesielt på den uken som kommer nå, ikke sant, hvor samefolkets dag egentlig er på søndag, men vi markerer jo den på torsdag, med å lage samisk mat.

Det er verdt å bemerke seg at informant 2 bruker ordet «felle» i sin beskrivelse. Vi tolker det som at informanten er kjent med «fenomenet», og er selvbevisst på at tematikken burde vært mer inkludert gjennom hele skoleåret. Her virker det også som at informantene arbeider med tematikken isolert, i stedet for å knytte det til øvrig samfunnsfaglig tematikk.

Analysen av datamaterialet viser ikke bare at tematikken gjerne legges til uken rundt samenes nasjonaldag. Samisk tematikk har nemlig også en tendens til å bli lagt til i andre fag enn samfunnsfag i skolen. Det er spesielt engelskfaget informantene trekker fram, hvor de ser mulighet til å koble inn samisk tematikk. Informant 3 sier følgende:

Det har faktisk vært mer av det i engelsk enn i samfunnsfag.

Informanten legger ikke skjul på at tematikken har hovedvekt i engelskfaget, og forteller at det er naturlig å trekke inn samene når de har om urbefolkning i Australia og USA. Vi har tidligere i oppgaven problematisert urfolksbegrepet i lærebøkene, og kort knyttet det opp mot andre urfolk. Etersom enkelte av informantene spesielt vektlegger samisk tematikk i arbeid med urbefolkning i Australia og USA, hadde det vært interessant å vite hvordan lærerne og lærebøkene definerer de ulike gruppene. Dersom samenes opphav blir sammenliknet med eksempelvis Australias urfolk, vil det kunne føre til forestillinger som forsterker Samfunnsfag sin definisjon- nemlig «de som kom først». Dette viser hvor problematisk det kan være å ha en felles definisjon på urfolk, og understreker viktigheten av å ha kunnskap slik at en kan skille urfolk fra hverandre.

Selv om samisk tematikk blir spesielt vektlagt i engelskfaget, påpeker likevel flere av informanten at det burde vært mer vektlagt i samfunnsfaget, men også i engelskfaget. Fokuset på samisk tematikk i engelskfaget, ser vi også baserer seg på det begrensede innholdet i samfunnsfaglige lærebøker, slik informant 6 beskriver:

Det er et helt kapittel i 10. klasse-boken i den gamle Searching, som omhandler samene. Så det har vært bedre dekket opp der, enn det har vært for eksempel i historieboken.

Dersom samisk tematikk blir lagt til engelskfaget på grunn av vektleggingen i lærebøker, kan en stille spørsmålstegn ved hvorvidt lærerne forholder seg til den samfunnsfaglige læreplanen i arbeid med samisk tematikk. Engelske lærebøker er sannsynligvis knyttet til den engelske

læreplanen, på lik linje med at samfunnsfaglige lærebøker er skrevet med utgangspunkt i den samfunnsfaglige læreplanen. Dersom lærere er lærebokavhengig, og benytter seg av engelskbøkene, kan en stille spørsmålstegn ved hvorvidt intensjonene til den samfunnsfaglige læreplanen blir oppfylt.

Datamaterialet gir et overordnet inntrykk av at samisk tematikk har hatt bedre dekning i engelsktimene. De engelske lærebøkene opplever flere av informantene har mer informasjon, samt at flere ser muligheter til å dra inn samisk tematikk i arbeid med andre urfolk. Det er likevel et annet element i datamaterialet som spiller inn på informantenes vektlegging, nemlig personlig interesser. Informant 5 sier følgende:

Så hvis lærerne vil, så kan de putte inn så mye mer enn å bare akkurat å følge en lærebok. Og det tror jeg er person og læreravhengig altså. Hvilket syn har du på det? Hvor interessert er du i det? og hvor mye kan du selv fra før av?

Et liknende eksempel fra informant 1:

Det er jo klart at på den skolen her, er det mange elever som har samisk som både 1. og 2. språk. Som identifiserer seg selv som samisk. Så det er jo på en måte for å kunne gjøre det litt nært dem. Jeg tror også at det kommer veldig an på den som står foran i klasserommet og leder undervisning. Kanskje noen vektlegger enda mer enn det jeg gjør, og at noen ikke vektlegger det i det hele tatt. Finnes det noen fasit på hvor mye man skal prate om det? Sant, det er jo tilbake til at man tar kanskje opp de tingene som er viktig for seg selv.

Basert på utdragene, er vår tolkning at personlige interesser, utdanning og geografisk plassering spiller inn på vektleggingen av samisk tematikk i undervisningen. Kavli (2019) understreker dette når hun, gjennom sin studie, poengterer at lærernes prioritering av samisk tematikk er avhengig av, blant annet, lærerens egne interesser. Både informant 1 og 5 arbeider på skoler som ligger innenfor det samiske forvaltningsområdet. Informant 1 poengterer at flere av elevene identifiserer seg som samisk og at undervisningen av den grunn må tilpasses. Informanten sammenlikner erfaringer fra tidligere arbeidsplass, hvor skolen ikke var innenfor det samiske forvaltningsområde. Inntrykket til informanten er at nåværende arbeidsplass har bredere kompetanse, som synliggjøres i skolen.

Vi mener et viktig element i datamaterialet er informantenes holdninger til læreplanen. Vi har pekt på at mange av informantene beskriver læreplanen som viktig og styrende. Likevel opplever vi at informantenes svar bærer preg av at flere ikke har fått satt seg ordentlig inn i den nye læreplanen. Mange av informantene beskriver også at de ikke føler de dekker samisk tematikk, slik de kanskje burde ha gjort. Det kan være at informantene beskriver sistnevnte fordi de i intervjuet blir selvbevisst på egen vektlegging, men også fordi de tror det er noe vi vil høre. En kan likevel tolke informantenes svar dit hen, at de kanskje ikke vektlegger læreplanen like mye som de fortrinnsvis beskriver, i hvert fall med hensyn til samisk tematikk.

4.2.2.4 Emner lærerne fokuserer på- «fornorskingspolitikken i Norge»

Vi har tidligere i analysen blitt oppmerksom på at informantene vektlegger plassen fornorskingen har fått i læreplanen. Det er derfor ikke overraskende at den tematikken er fremtredende i deres undervisning. På spørsmål om hvilke emner de fokuserer på i undervisning om samisk tematikk, svarer samtlige at de vektlegger fornorskingen. Informant 4 sier følgende:

Det har jo gått på det der med at man har, ja tar barn fra familiene sine, dette med å bo på internat, dette med å måtte legge bort både klesdrakt og språk og i det hele tatt, altså man kaller det fornorskingen i Norge.

Datamaterialet viser samlet sett at flere av informantene i liten grad vektlegger samisk tematikk, men når det først vektlegges, er det spesielt fornorskingen som er fremtredende. Dette mener vi kan ha uheldige konsekvenser for elevenes forestillinger, hvor fokuset ligger på å presentere samene i en offerrolle. Ved å inkludere tematikken mer løpende gjennom skoleåret, og fokusere på flere temaer, vil det kanskje være lettere å formidle samer som historieskapte og historieskapende, ikke bare som en undertrykt gruppe.

I lærebokanalysen vår, har vi også diskutert plassen fornorskingen har fått, og har knyttet dette til læreplanen. Fornorskingen har vist seg å være gjennomgående i alle lærebøkene vi har analysert. Det er derfor nærliggende å tenke at tematikken også er beskrevet i informantenes lærebøker. Flere fortalte at de ikke bruker lærebok i så stor grad i dag, det kan likevel være at

fornorskingens plass i læreplanen og lærebøker, legger føringer for informantenes vektlegging av nettopp denne tematikken. Likevel er det viktig å åpne blikket for flere sider av samisk historie, og trekke forbindelser mellom fortidige hendelser og hendelser nærmere vår samtid.

4.2.2.5 Lærernes opplevelse av undervisning- «Jeg kvier meg ikke»

Analysen av datamaterialet viser at samisk tematikk vektlegges i ulik grad. Blant noen av informantene er samisk tematikk mer fremtredende gjennom hele året, men da spesielt blant informantene som arbeider innenfor det samiske forvaltningsområdet. Selv om flere av informantene forteller at de fokuserer for lite på samisk tematikk, forteller likevel alle at de enten synes det er fint å undervise om det, eller at det i hvert fall ikke er problematisk, slik informant 4 beskriver:

Jeg kvier meg ikke for å undervise om samisk tematikk, eller noen andre temaer.

Selv om datamaterialet viser at informantene ikke har noe problem med å undervise om samisk tematikk, er det noen av informantene som knytter deres opplevelse av undervisning til deres teoretiske grunnlag, slik informant 2 understreker:

Nei, jeg synes det er, hva skal jeg si. Jeg har jo ikke first hand experience med det, men jeg føler jo at det er veldig fint å ha om det, og det er greit å ha om det, men jeg føler ikke alltid jeg er den, kanskje beste til det. Jeg vet at jeg kan litt om det, men jeg føler ikke at jeg kan alt om det.

Informanten uttrykker at det er fint å undervise om det, men opplever kanskje ikke at det faglige grunnlaget strekker helt til. Det kan derfor tenke seg at informantens kunnskapsgrunnlag gir en dårligere opplevelse av det å undervise om samisk tematikk, som igjen kan være en årsak til at tematikken ikke blir spesielt vektlagt i undervisningen. Det er likevel ikke bare informantenes teoretiske grunnlag som blir problematisert i svarene vi fikk. Flere av informantene forteller også om kunnskapsnivået til elevene, slik som informant 3 beskriver:

Vi har jo lite kjennskap til samer og samisk kultur og tradisjoner. Jeg tror ikke elevene aner hvor mange samer som er i Norge for eksempel, så jeg tror de har en distanse til det.

Utdraget tenker vi synliggjør manglende undervisning, som også kan være et resultat av informantenes teoretiske grunnlag, basert på deres utdanning. Informanten sier avslutningsvis i avsnittet at hun tror elevene har en distanse til tematikken, noe vi tenker kan være et resultat av stereotypiske holdninger om «samer i nord». Murray (2020) skriver at det samiske er en del av kulturen og historien i Norge, og bør derfor sees som en del av en helhet, heller enn et separat tema, som gjennomgås én gang i året. Dersom temaet kun blir trukket fram én gang i året, eller generelt i liten grad, tror vi det er med stor sannsynlighet at elevene kan oppleve tematikken som fremmed. Informant 2 beskriver følgende:

Det er akkurat fremmed det blir, jeg tror de ser på det som litt fremmedgjort, for de kanskje ikke ser det i det daglige, eller har sett det i det hele tatt, det blir liksom litt sånn «ja, samene som bor oppi Finnmark» liksom.

I utdraget ser vi informanten knytter fremmedgjøringen til det at elevene ikke blir eksponert for noe samisk i det daglige, eller i det hele tatt. Det å ikke bli eksponert for noe samisk i det daglige, vil være gjeldende for mange elver i Norge. Nettopp derfor er det viktig at samisk tematikk får en naturlig plass i skolen. Informanten trekker fram en stereotypisk holdning, nemlig «samene som bor oppi Finnmark». I lærebokanalysen har vi selv pekt på slike holdninger, hvor lærebøkene på flere områder kan gi en typisk forestilling om «samene i nord». Dersom elevene sitter med et inntrykk av at samene bor i Finnmark, og lærebøker forsterker en slik holdning, vil det kunne være utfordrende å endre distansen flere elever opplever til det samiske. I så tilfelle er det viktig at lærere har kompetanse og grunnlag til å gi elevene et mer riktig og mangfoldig bilde av samer. Datamaterialet viser likevel at det ikke bare er elevene som kommuniserer tematikken som noe fremmed. Informant 6 sier følgende:

Det handler jo mye om det der å forberede elevene på at de nå kanskje kommer til å høre om noe som de ikke kan så mye om, at det kan være at det er litt fremmed.

Her ser vi hvordan informanten gjerne bruker å innlede tematikken. I utdraget trekker informanten selv fram tematikken som mulig fremmed, uten å nødvendigvis kunne være sikker på hva elevene selv tenker. Måten tematikken blir presentert på, forsterker en følelse av at samisk tematikk ikke blir plassert i en overordnet norsk kontekst, og vil derfor kunne forsterke forestillingen om noe fremmed. Dersom tematikken hadde hatt en mer naturlig plass i undervisningen, ville det kanskje ikke vært nødvendig å innlede slik informant 6 beskriver. Vi

tenker at en slik påpekning kan legge føringer for hvordan elevene opplever tematikken, eller videreføre en eksisterende tankegang om samene som noe fremmed. Det er likevel ikke bare fremmedgjøring og stereotypiske holdninger informantene trekker fram som utfordrende. Tidligere i analysen pekte vi på en informant som, i lys av samisk tematikk, mener at lærebøkene ikke gir et helt riktig bilde. På spørsmål om hvordan informantene opplever det å undervise om samisk tematikk, forteller informant 5 følgende:

Ja, det er vel kanskje det å gi det riktige bildet, fordi at enn så lenge, så er det jo sånn at jeg sitter med inntrykket av at man ikke er same før man faktisk kan språket eller har rein. Og den belysningen der er jo noe som jeg tenker kan sitte i hos veldig mange. Det er jo litt med det her at man kan jo være samisk på mange forskjellige måter. Det er jo det jeg som lærer må prøve å formidle. Ikke bare at du har rein og kan språket.

I utdraget ser vi informanten beskriver ett kjerneelement i vår masteroppgave, nemlig det å fremme mangfold (jf. forskningsspørsmål 3), og vise at det finnes mange forskjellige måter å være samisk på. I lærebokanalysen har vi eksempelvis pekt på lærebøkene vektlegging og framstilling av reindrift. Vi argumenterer for at lærebøkene i liten grad viser til andre levesett, og kan gi forestillinger om at reindrift er mye mer utbredt blant samer, enn det i realiteten er. Dersom lærere i utgangspunktet opplever det vanskelig å gi et riktig bilde, er det spesielt uheldig når lærebøkene, i en viss grad, fremmer stereotypiske holdninger. Det kan gjøre det ekstra utfordrende som lærer å gi en riktig framstilling av det samiske mangfoldet.

I lærebokanalysen så vi også tendenser til at bøkene vektlegger det nordsamiske. Datamaterialet fra intervjuene, viser også tendenser til at det nordsamiske blir vektlagt, da spesielt med tanke på informantene som arbeider innenfor det samiske forvaltningsområdet. Informant 1 sier følgende:

Man fokuserer ekstra mye på det nordsamiske i og med at det er liksom den leieren man befinner seg i selv på det private, så glemmer man kanskje litt det her sørsamiske, lulesamiske, samtlige de her andre. Språkene og, de har jo også egne særegenheter i kulturen sin. Så det er jo litt sånn, interessant å stille seg selv det spørsmålet. Og i og med at det nordsamiske er på en måte den kulturen og språket og det er geografisk nært, så er det jo mer naturlig å vektlegge det mer enn det sørsamiske. Og det er jo sånn, da kan man stille seg spørsmålet, er man ikke litt subjektiv da? Eller gjør man det fordi det

er nært og lettere for elevene å på en måte gjenkjenne seg og assosierer seg selv, eller det samiske med det som er nært dem.

Informanten beskriver at det nordsamiske får et ekstra stort fokus, og setter spørsmålsteget ved hvorvidt det er slik. Vi har tidligere diskutert grad av samisk tematikk i undervisning, basert på personlige interesser og geografisk plassering. Gjennom sin studie, kom Kavli (2019) fram til at lærerne fra tospråklige kommuner tilrettelegger undervisningen, gjennom å variere og utnytte nærmiljøet og elevenes bakgrunn. Bergersen (2009) skriver at skoler som i liten grad avspeiler lokal kunnskap og lokale problemstillinger, kan gjøre at elevene opplever skolen som lite relevant og engasjerende (Bergersen, 2009, s. 159). Det er derfor ikke unaturlig at informanten knytter sin vektlegging til elevenes nærhet. Samtidig er det viktig å se utover nærmiljøet, slik at elevene får grunnlag for å forstå det samiske mangfoldet.

Avslutningsvis i intervjuene, spurte vi informantene om det var noe de ønsket å påpeke eller tilføye. Datamaterialet viser to gjennomgående, oppsummerende elementer. Det første elementet som trekkes fram, er at informantene mener de burde ha et større fokus på samisk tematikk, og at det burde legges mer til samfunnsfaget. I lys av det Murray (2020) beskriver, vil det være helt nødvendig for å dekke innholdet i læreplanen. Det andre fremtredende elementet flere av informantene påpekte, er viktigheten av å ikke bare vektlegge den triste og mørke siden av samisk historie. Vi har tidligere pekt på at fornorskingen i særlig grad er den tematikken som blir vektlagt, og at det kan resultere i forestillinger om samene i en offerrolle. Videre forteller flere av informantene at de tross alt har mulighet til å gjøre samisk tematikk til noe spennende og interessant. Sistnevnte tenker vi et viktig poeng i lys av det å være historieskapte og historieskapende, hvor en ikke bare fokuserer på samene som en undertrykt gruppe, men vektlegger samene som handlende aktører. Det er liksom viktig i lys av det som har blitt diskutert om fremmedgjøring og stereotypiske holdninger.

Dersom samisk tematikk i undervisning blir allmenngjort, og lærere fremmer tematikken som en spennende og interessant del av norsk historie, tror vi undervisningen er på god vei. Vi trenger både lærere og lærebøker som gir grunnlag for å forstå det samiske mangfold på lik linje med, og som en del av, det norske mangfoldet.

5 Avslutning og veien videre

Med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål som vi har analysert og diskutert i foregående kapitler, vil vi forsøke å oppsummere med utgangspunkt i problemstillingen. Derfor gjentar vi disse:

Hvilke forestillinger om det samiske formidler lærebøker gjennom tekst og bilder, og hvordan forholder et utvalg lærere seg til samisk tematikk?

1. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samenes rettslige særstilling?
2. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå samene som historieskapte og historieskapende?
3. Hvilket grunnlag gir lærebøkene for å forstå det samiske mangfoldet?
4. Hvilke holdninger har lærere til lærebøker?
5. Hvordan opplever og prioriterer lærere undervisning om samisk tematikk?

Hvilke forestillinger om det samiske formidler lærebøker gjennom tekst og bilder?

Vi har gjennom lærebokanalyse forsøkt å formidle vår tolkning av de sentrale forestillingene lærebøkene formidler. Det varierer hvordan lærebøkene vektlegger samisk tematikk. Likevel er mye av innholdet likt, noe som dannet bakgrunn for de tre første forskningsspørsmålene. Gjennom analyse og diskusjon, ble det tydeliggjort at det eksisterer ulike oppfatninger av samenes rettslige særstilling, samene som historieskapte og historieskapende, og det samiske mangfoldet. De ulike oppfatningene har konsekvenser for formidling, som igjen legger føringer for ulike forestillinger.

Gjennom analyse og diskusjon, er det mulig å se at forfatterne har ulike oppfattelser av urfolksbegrepet. Forfatternes definisjoner legger føringer for elevenes forståelse av samenes rettslige særstilling, og vi har argumentert for at enkelte definisjoner gjør dette vanskelig. Likevel har samtlige lærebøker, i større eller mindre grad, fokus på å formidle samiske rettigheter gjennom Sametinget og valgsystemet. Dette gir på sin side en forståelse av at samer har særegne rettigheter, som ikke kommer tydelig fram i definisjonene. Likevel forsterker det behovet for å skjønne på hvilket grunnlag samene har disse rettighetene.

Vi har også forsøkt å belyse lærebøkernes grunnlag for å forstå samene som historieskapte (i en offerrolle) og historieskapende (handlende aktører). Gjennom fornorskingen har vi argumentert for at forfatterne flere steder setter samene i én felles undertrykt gruppe, med staten i sentrum og samene på sidelinjen. Likevel har vi argumentert for at samene blir framstilt som mer handlende aktører i formidlingen om Alta-saken, og gir på den måten innblikk i samene som historieskapende. Flere av bildene som er lagt ved viser samene i demonstrasjoner, som også formidler samene som handlende aktører. I tillegg inkluderer alle bøkene en nyere hendelse, som åpner opp for å trekke linjer mellom fortidige- nåtidige- og framtidige hendelser. Det viser at forfatterne ønsker å realisere en forståelse av samene som historieskapende nærmere vår samtid.

Siste del av analysen gikk ut på å undersøke lærebøkernes formidling av det samiske mangfoldet. Et gjennomgående element i analysen er hvordan forfatterne trekker det samiske mot nord, både gjennom verbaltekst og bilder. Lærebøkene viser et utbredt fokus på nordsamisk språk, både gjennom å henvise til språket, men også gjennom å skrive på nordsamisk. Analysen viser også at samiske bosettingsområder konsentrerer seg til nord. Forfatterne inkluderer i liten grad bosettingsområder lengre sør, og gir dermed heller ikke innblikk i ulik samisk kultur og levesett. I analysen er det tydelig å se hvordan forfatterne har valgt å fokusere på det mest eksotiske med samisk kultur. Forfatterne har nemlig også et stort fokus på reindrift, spesielt gjennom visuell framstilling. Ettersom andelen reindriftsamer blir underkommunisert, og de i liten grad formidler andre levesett, forsterker også det forestillingen om samer i nord. Selv om forfatterne enkelte steder påpeker at ikke alle samer driver med rein, gir øvrig verbaltekst og visuelle framstillinger et forsterket bilde av dette.

Hvordan forholder et utvalg lærere seg til samisk tematikk?

Vi har gjennom analyse og diskusjon forsøkt å formidle vår tolkning av hvordan informantene forholder seg til samisk tematikk. Det varierer hvor mye informantene vektlegger samisk tematikk i sin undervisning. Vår oppfattelse er at informantene, som arbeider innenfor det samiske forvaltningsområdet, vektlegger tematikken noe mer løpende gjennom skoleåret. Det er likevel gjennomgående at tematikken får sin hovedvekt rundt samenes nasjonaldag. Analysen gir også inntrykk av at samisk tematikk gjerne arbeides med isolert, i stedet for å inkluderes i øvrig samfunnsfaglig tematikk. Informantene våre gir uttrykk for at de synes det

er greit å undervise om samisk tematikk, men det er likevel noen problematiserende elementer som har kommet til uttrykk gjennom deres uttalelser.

Informantene gir uttrykk for at samisk tematikk ikke har vært spesielt vektlagt i deres utdanning, noe vi har diskutert kan ha en sammenheng med vektlegging og formidling av tematikken i deres undervisning. Flere poengterer at de synes det er utfordrende å gi et riktig bilde, noe de også setter i sammenheng med lærebøkens innhold. Informantene gir uttrykk for at de i mindre grad, enn tidligere i deres karriere, benytter seg av lærebøker, og kanskje spesielt i sammenheng med samisk tematikk. Flere opplever nemlig lite innhold om det samiske i samfunnsfaglige lærebøker, spesielt sammenliknet med engelskbøker. Derfor har flere av våre informanter valgt en tverrfaglig vinkling, og har lagt tematikken spesielt til engelskfaget. I analyse og diskusjon har vi problematisert vektleggingen av samisk tematikk i engelsk, og hvorvidt informantene våre da følger intensjonene til den samfunnsfaglige læreplanen. Informantene våre gir uttrykk for at læreplanen er viktig og styrende, men for flere har arbeid med å innføre LK20 vært preget av koronaen. Informantene gir også uttrykk for ulike oppfattelser av læreplanen, hvor noen oppfatter den dit hen at samisk tematikk kan velges bort. Sistnevnte betyr ikke at de ikke vektlegger tematikken i det hele tatt. Deres oppfattelse er kanskje et resultat av en mer åpen læreplan, sammenliknet med tidligere.

Et gjennomgående element i informantenes uttalelser er vektleggingen av den «mørke» siden av samisk historie, med samene oppfattet som ofre opp gjennom historien. Vi skal ikke betvile at informantene våre helt sikkert har gode hensikter når de underviser om samisk tematikk. Likevel kan en slik vektlegging ha uheldig konsekvenser for synet på- og inkluderingen av samer. Informantene, som ikke arbeider innenfor det samiske forvaltningsområdet, gir også uttrykk for at tematikken oppleves som fremmed for mange av elevene. Vi har argumentert for at det kan ha en sammenheng med deres vektlegging, og at samisk tematikk ikke inkluderes i en mer overordnet norsk kontekst. Analysen av datamaterialet gir inntrykk av det ikke bare er elevene som kan se på tematikken som fremmed. Enkelte av informantene legger selv opp til at tematikken er det. Likevel er det flere som poengterer at de har mulighet til å vektlegge en mer positiv side av samisk historie, samt gjøre det mer spennende og interessant. Ikke minst, vektlegge tematikken mer enn de tidligere har gjort.

Konklusjon

Studien vår avdekker flere forhold vi mener er verdt å belyse. Vi vil argumentere for at samfunnsfaglærere trenger mer kompetanse for å undervise om samisk tematikk. En bredere kompetanse tenker vi kan gjøre det lettere å inkludere tematikken i øvrig samfunnsfaglig tematikk. Samtidig kan det gjøre det lettere å balansere formidlingen av samer som historieskapte og historieskapende. Den største utfordringen, slik vi ser det, er hvor liten plass tematikken har gjennom skoleåret, og hvordan en så stor del av norsk historie og nåtid, blir sett på som fremmed. Vi har gjentatte ganger beskrevet plassen samisk tematikk har fått i overordnet del av læreplanen, samt i den samfunnsfaglige læreplanen. En kan stille spørsmål til om læreplanen er formulert for generelt, slik at det blir utfordrende for lærere å realisere intensjonen i praksis.

Vi vil konkludere med at vi på samfunn- og skolenivå må arbeide for å inkludere samer og samisk historie i en overordnet norsk kontekst, for å unngå fremmedgjøring og stereotypiske holdninger. Det er viktig at lærere og lærebøker unngå å primært formidle samene som ofre i historien, heller forsøke å balansere samene som historieskapte og historieskapende, hvor mangfoldet blir inkludert. Det krever at en har den kunnskapen som trengs for å formidle tematikken med best mulig utgangspunkt. Sett i lys av læreres undervisning, vil vi hevde at lærerutdanningen har et ansvar.

Veien videre

I arbeid med denne masteroppgaven har det dukket opp flere interessante elementer en kan forske videre på. Først vil vi nevne videre forskning rundt lærebøker. I vår studie har vi kun tatt utgangspunkt i samer, men det kunne vært interessant å undersøke hvordan øvrige minoritetsgrupper formidles i nye lærebøker. Ettersom vi kun analyserte trykte lærebøker, ville det vært interessant å undersøke digitale læremidler og læringsressurser tilknyttet lærebøker, og få innsikt i hvordan samisk tematikk blir behandlet der. Vår analyse inkluderte ikke oppgavene i lærebøkene, da vi begrenset oss til verbaltekst og bilder. Av den grunn kan det være relevant å undersøke om oppgavene i lærebøkene åpner opp for LK20 sin visjon om, blant annet, dybdelæring.

Vi konkluderte med at samfunnsfaglærere trenger mer kompetanse for å undervise om samisk tematikk. Dersom vi legger til grunn at lærerstudiet er betydningsfullt for hvordan lærere prioriterer og opplever undervisning om samisk tematikk, vil det være fruktbart å undersøke lærerutdanningene. Det ville vært interessant å undersøke hvordan ulike lærerutdanninger prioriterer samisk tematikk, og fått innsikt skolenes og lærerstudenters erfaringer med utdanningen.

I vår masteroppgave har vi fått innsyn i både lærebokforfatterens og lærernes oppfatning av den formelle læreplanen. Dette tilsvarer det tredje nivået i Goodlads læreplanteori. Et annet interessant perspektiv å forske på er elevperspektivet, med fokus på det femte nivået; den erfarte læreplan, hvor en undersøker elevenes forhold til lærebøker og deres læringsutbytte.

Vår masteroppgave kan bidra med å belyse hvilke sentrale forestillinger en finner i ulike trykte lærebøker, læreres holdninger til lærebøker, samt deres tanker og erfaringer tilknyttet undervisning om samisk tematikk. Masteroppgaven kan derfor fungere som et utgangspunkt for de førnevnte forslagene til videre forskning.

Avslutningsvis ønsker vi å understreke viktigheten av at vi som samfunn inkluderer og omfavner mangfoldet vi er en del av. Basert på utdraget innledningsvis; se likevel inn i vinduet til naboen din, kanskje er vi ikke så ulike som først antatt.

Referanseliste

Litteratur

- Andreassen, B.-O. & Olsen T. A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (s. 9- 33). Fagbokforlaget.
- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (2021) *Samenes historie fra 1751-2010*. Cappelen Damm akademisk.
- Bergersen, A. (2009). Lokal kunnskap i globalt perspektiv. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s.153-167). Det Norske Samlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3.utgave). Gyldendal akademisk.
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s.110-130). Universitetsforlaget.
- Folkenborg, H. R. (1999). *Nasjon, region og etnisitet i et utvalg lærebøker*. (Hovedfagsoppgave). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Folkenborg, H. R. (2018). *Én fortid- mange fortellinger: Introduksjon til historiebruk*. Cappelen Damm akademisk.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F, & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (43-76). McGraw-Hill.
- Heimstad, J. B. (2018). "... Halvparten skulle være om samene ..." *En komparativ analyse av norske- og samiskproduserte lærebøker for historiefaget i den videregående skolen etter Kunnskapsløftet 06 (K-06)* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Isaksen, E. M. H. (2021). *Derfor må du vite at jeg er same*. Cappelen Damm.
- Kavli, B. H. (2019). *Samiske tema i samfunnsfag - en nedprioritering?* [Masteroppgave]. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5.utgave). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6.utgave). Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s.156-172). Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2017) Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016* (s.255-271). Cappelen Damm akademisk.
- Mortensen-Buan, A-B. (2016). "Dette er en same": Visuelle framstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land?: Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s.93-112). Kristiansand: Portal akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnsesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Cappelen Damm akademisk.
- Niemi, E. (2018). Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900-2016* (s. 131-152). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen T. A. (2020). Samene - Urfolk i Norge. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (s. 35-62). Fagbokforlaget.

Selle, P., Semb, A. J., Strømsnes, K. & Nordø, Å. D. (2015). *Den samiske medborgeren*. Cappelen Damm akademisk.

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: -et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Fagbokforlaget.

Webografi

Berg- Nordlie. M & Gaski. H. (2021, 28.januar). *samer*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/samer>

Berg-Nordlie, M. (2021, 22. oktober). Sametinget. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/Sametinget>

Duolljá. S-E. K & Gaski. H. (2021, 11.august). *samisk*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/samisk>

Fagbokforlaget (u.å.) *Samene og fornorskingspolitikken*. Fagbokforlaget. Hentet 10. mai 2022 fra
<https://plenum.app.fagbokforlaget.no/bm/oppgaver/1/2/?fbclid=IwAR0QTvRnWBpL22xWhGKmqYe5iDoex57vnbGfw7XBTtkDW3OnD-us2iYE0-o>

Grunnloven. (2021). *Kongeriket Norges Grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/%C2%A7110a#KAPITTEL_5

Hoëm, I. (2020, 06.november). *maori*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/maori>

Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Høgskole i Vestfolds rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149132/rapp01_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nobJuuhl>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning* 7, 1-5. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Meld. St. 31 (2018-2019). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-31-20182019/id2660993/>
- Murray, H. M. (2020, 12. april). *Urfolksperspektiver i fagfornyelsen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/urfolksperspektiver-i-fagfornyelsen/238509>
- Petersen, M. H. (2020, 02.juli). *Nortura moderniserer joika*. Nortura. <https://www.nortura.no/nyheter/nortura-moderniserer-joika>
- Regjeringen (2017, 7. september). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Regjeringen (2018, 20. august). *Fakta om samiske språk*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>

Regjeringen. (2020, 20. februar). *ILO- konvensjonen om urfolks rettigheter*.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>

Riddu. (u.å.). *Historien til Riddu Riddu*. Hentet 13. mai 2022 fra <https://riddu.no/nb/om-riddu-riddu>

Sametinget. (u.å. A). *Urfolksbegrepet og urfolksrettigheter*. Hentet 08. mai 2022 fra

<https://sametinget.no/internasjonalt-arbeid/internasjonale-konvensjoner-og-urfolksrettigheter/fns-urfolksrettigheter/urfolksbegrepet-og-urfolksrettigheter/>

Sametinget. (u.å. B). *Fakta om samiske språk*. Hentet 15. mars 2022 fra

<https://sametinget.no/sprak/fakta-om-samiske-sprak/>

Sametinget. (u.å. C). *Sametingets valgmanntall 1989-2021*. Hentet 08. mai 2022 fra

<https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/sametingets-valgmanntall-1989-2021/>

Skogvang, S. F (2021, 6. juli). *sameloven*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/sameloven>

Strand, V. B. & Lile, H. S. (2020, 4. september). *Urfolks rettigheter*. Store Norske Leksikon.

https://snl.no/urfolks_rettigheter

Lærebøker

Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Mæhlumshagen, E., Samuelsen, M. & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm- Grunnbok*. Cappelen Damm.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm- Grunnbok*. Cappelen Damm.

Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8- Grunnbok- samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal.

Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9- Grunnbok- samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal.

Hellerud, S V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8- samfunnsfag*. Aschehoug.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 9- samfunnsfag*. Aschehoug.

6 Vedlegg

6.1 NSD

Referansenummer

125536

Prosjekttittel

Samfunnsfaglige lærebøker og samisk tematikk

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

19.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

6.2 Intervjuguide

Du som lærer:

Hvor gammel er du?

Hvilket trinn arbeider du på?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hva slags utdanning har du, og hvor har du tatt den?

I hvilken grad har samisk tematikk vært en del av din utdanning?

Læreplanen:

(Hvilken læreplan brukes på din skole?)

Hva er ditt forhold til læreplanen som styringsdokument?

I hvilken grad styrer læreplanen din undervisning? (liten-, middels-, stor grad)

I hvilken grad styrer læreplanen din undervisning om samisk tematikk? (liten-, middels-, stor grad)

Undervisning:

I hvilken grad vektlegges samisk tematikk i din undervisning? (liten-, middels-, stor grad)

Hvordan opplever du det å undervise i samisk tematikk?

Hvilke emner fokuserer du på i undervisning om samisk tematikk?

Ser du noen spesielle muligheter knyttet til undervisning om samisk tematikk?

Ser du noen utfordringer knyttet til undervisning om samisk tematikk?

Lærebøker og kilder:

Hvilket læreverk blir brukt i samfunnsfag på din skole?

Hvilket forhold har du til lærebøker i undervisning generelt?

Hvilket forhold har du til lærebøker i undervisning om samisk tematikk?

Hvilke kilder henter du informasjon fra i undervisning om samisk tematikk?

Avslutningsvis:

Har du noen andre opplevelser, erfaringer, synspunkt, utover det nevnte, du ønsker å dele/tilføye?

6.3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Samisk tematikk i lærebøker og undervisning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om samisk tematikk i lærebøker og undervisning. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Formål

Vi er to studenter som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med vår masteroppgave på lærerutdanningen 5.-10.trinn ved universitetet i Tromsø. Datainnsamlingen vår vil, blant annet, basere seg på intervju med lærere. Gjennomføring av intervju er satt til januar/februar måned, og hvert intervju vil ta ca.30-40 min. Avtale om tid og sted til intervju vil gjøres sammen med lærerne som sier seg villig til å delta. Dersom det blir utfordrende å gjennomføre fysisk oppmøte, kan vi også gjennomføre intervjuene digitalt. Intervjuene vil bli tatt opp med en lydopptaker. Vi sletter opptakene når intervjuet er transkribert. Personopplysninger som skulle komme frem via e post-kommunikasjon og under intervjuene vil kun bli sett av oss, og behandles konfidensielt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for forskningsprosjektet. Vår veileder er Håkon Rune Folkenborg ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Hvorfor får du spørsmål om delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av din geografiske tilhørighet og fordi du er kvalifisert (utdannet) samfunnsfagslærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å delta i prosjektet må du gi samtykke til at vi kan gjennomføre intervju med lydopptak. Intervjuet gjennomføres med oss studentene som intervjuere. Dersom du velger å delta, innebærer det at du lar deg intervjuet og at det tas lydopptak av intervjuet. Spørsmålene som stilles vil fortrinnsvis være rettet mot samisk tematikk i skolen og i lærebøker, men vil også omhandle opplysninger slik som din alder, utdanningsbakgrunn og trinn.

Det er frivillig å delta

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke medføre noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller velger å trekke deg ved senere anledning. Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg direkte til en av oss studentene eller vår veileder. Dette vil ikke påvirke deg som lærer, privatperson eller ditt forhold til oss eller Universitet i Tromsø.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverksregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er Håkon Rune Folkenborg (veileder), og Julie Pedersen Mikkelsen og Hanne Ruistuen (undertegnede studenter).

Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiserer etter datainnsamlingen, slik at ingen er gjenkjennbare i masteravhandlingen. Datamaterialet vil bli innlåst og lagret trygt. Oppgavebevaringsenheter vil være passordbeskyttet.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet er avsluttet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes 15.05.2022. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger blir fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

Dine rettigheter

Dersom du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få en kopi av opplysningene.
- Få rettet personopplysninger om deg.
- Få slettet personopplysninger om deg.
- Sendte klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Tromsø har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Tromsø ved Håkon Rune Folkenborg, telefon: [REDACTED], e-post: [REDACTED]

- Studentene: Julie Pedersen Mikkelsen, telefon: [REDACTED], e-post: [REDACTED] og Hanne Ruistuen, telefon: [REDACTED], e-post: [REDACTED]
- Personvernombud: Joakim Bakkevold, telefon: 776 46 322 og 976 91 578, e-post: personvernombud@uit.no
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, telefon: 555 82 117, e-post: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Veileder:

Student:

Student:

Håkon Rune Folkenborg:

Julie P. Mikkelsen:

Hanne Ruistuen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Samisk tematikk i lærebøker og undervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: å delta i intervju ledet av studenter med bruk av lydopptaker. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektslutt, ca. 15.05.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

