

# “Det er kult å lære samisk” – om investering og affekt i samisk språkutdanningspolitikk

Hilde Sollid

*UiT Norges arktiske universitet*

## *Sammendrag*

Gjennom offisiell språkpolitikk har skolen i Norge fått en viktig rolle i prosessen med å revitalisere og ta tilbake samiske språk. Tema i denne artikkelen er samisk språkutdanningspolitikk og skolen som språklæringsarena for barn og unge utenfor forvaltningsområdet for samisk språk som ønsker å lære samisk, men som har liten tilgang til språket i familien eller i lokalsamfunnet. Målet er å gå i dybden på en elevs erfaringer med å velge og velge bort samisk som fag på skolen i disse omstendighetene. Eleven, som jeg kaller Sunniva, hadde nordsamisk som andrespråk i fem år på grunnskolen, og i analysen ser jeg nærmere på hva som gjorde hennes valg om å få opplæring i samisk ønskelig og mulig, og etter hvert også vanskelig. Forskningsspørsmålet er hvilke sosiale og historiske diskurser som sirkulerer i Sunnivas valg om å lære samisk på skolen og seinere velge bort samisk som skolefag. Datainnsamling og analyse av hennes språkutdanningsvalg er gjort innenfor ramma av neksusanalyse, og sentrale teoretiske perspektiv er i tillegg investering og affekt. Analysen viser at til tross for at Sunniva ville investere i å lære samisk på skolen, skaper forhold rundt opplæringa negative opplevelser, og hun velger til slutt å slutte med samiskopplæring. Det er særlig organisatoriske forhold som skaper affektive reaksjoner, og disse forholdene viser i neste omgang hvordan samiskfaget er merka av fornorskingspolitikken.

*Nøkkelord:* samisk språkutdanningspolitikk, investering, affekt, neksusanalyse, fornorsking

## **1 Introduksjon<sup>1</sup>**

Gjennom offisiell språkpolitikk har skolen i Norge fått en viktig rolle i prosessen med å revitalisere og ta tilbake samiske språk. Ved hjelp av språkutdanningspolitiske tiltak er siktemålet at flere, både innenfor og utenfor det administrative

---

<sup>1</sup> Takk først og fremst til Sunniva som generøst har fortalt om sine erfaringer. Takk til redaktørene i *Målbryting*, en anonym fagfelle, Rafael Lomeu Gomes og Andreas Nuottaniemi for verdifulle innspill til teksten. Takk også til Martha Sif Karrebæk og Janus Spindler Møller for anledninga til å snakke med deres studenter om teksten.

området for samisk språk, skal få kompetanse i og om samisk språk og på den måten bidra til at samisk skal være et samfunnsbærende språk i samiske samfunn (se Sameloven, 1987, kap. 3; Språklova, 2021). Tema i denne artikkelen er skolen som språklæringsarena for barn og unge utenfor forvaltningsområdet for samisk språk som ønsker å lære samisk, men som har liten tilgang til språket i familien eller i lokalsamfunnet. Den offentlige fornorskingspolitikken i perioden 1850–1960 har mange steder ført til at samisk brukes lite eller ikke i det hele tatt. Fornorskingspolitikken er en del av koloniseringsprosessene, der myndighetene gikk inn for å ta og ha kontroll over steder og landområder der samene levde og virket (Hansen & Olsen, 2022). I denne assimileringspolitikken var utdannings-systemet et viktig redskap (Andresen, Evjen & Ryymin, 2021), og et sentralt virkemiddel var forskrifter som ga stadig mindre rom for samisk i den norske skolen. Med utgangspunkt i Ngūgĩ wa Thiong’o (1986) kan prosessen beskrives som kolonisering av tankesett, der samenes egne fortellinger, praksiser og kunnskaper ble nedvurdert og utviska fra den kollektive selvforståelsen som skolen skulle fremme.

Med dagens språkutdanningspolitikk får altså barn og unge anledning til å bruke og lære samisk språk på skolen. Denne språkutdanningspolitikken kan sies å være en del av en dekoloniserende prosess i utdanningsystemet, der kunnskap i og om samisk språk og kultur har fått en viktig rolle i arbeidet for å bøte på fortidens urett mot samene (jf. Olsen & Sollid, 2022). Skolen skal ivareta dette nye oppdraget for en mangfoldig elevgruppe i skoler med ulike samfunnsmessige rammer for samiskopplæringa. Noen steder har man på tross av fornorskingspolitikken klart å bevare samisk språk. Andre steder har språkskiftene kommet så langt at skolen blir den eneste arenaen for å lære og bruke samisk. I dag er opplæringstilbudet i samisk differensiert og tilpassa elevenes erfaringer med samisk (jf. Sollid, 2022). Mer konkret kan elevene velge mellom nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, og de kan velge mellom å ha samisk som førstespråk eller samisk som andrespråk. Innad i andrespråksfaget kan de velge mellom samisk 2, 3 og 4. Samisk 2 er for elever i grunnskolen som har noe erfaring med samisk språk, mens samisk 3 og samisk 4 er for elever i henholdsvis grunnskole og videregående som har lite eller ingen erfaring med samisk språk. Faget samisk som andrespråk kan kritiseres for å bygge på en svak språkopplæringsmodell på grunn av få undervisningstimer og måten faget er organisert på (jf. Huss, 2008; Todal, 2004). Samtidig er differensieringa mellom ulike opplæringstilbud i samisk en måte å tilpasse tilbudet etter de lokale behovene som oppsto i kjølvannet av fornorskingspolitikken. Det er ikke gitt at lokale målsettinger handler om å revitalisere samisk i betydninga å få flere som bruker samisk korrekt i enhver situasjon. Med utgangspunkt i Leonards (2012, s. 359) oppsummering om “language reclamation”, altså prosessen med å ta tilbake minoriserte språk, kan målsettinga like gjerne være at lokalsamfunnet krever retten til å lære og bruke samisk (ikke bare norsk), og sammen setter opp sine mål for å styrke samisk språk og kultur i tråd med lokale behov og perspektiver.

Mange samiskelever har tilhørighet til samisk språk og kultur gjennom familien og gjennom å leve i sterke samiskspråklige miljø. En del elever får uavhengig av egen etnisk tilhørighet anledning til å velge samisk som en del av fagtilbudet i nærmiljøet. Dette er tilfelle først og fremst i de kommunene i forvaltningsområdet for samisk språk der opplæring i samisk er obligatorisk for alle elever, uavhengig av bakgrunn (jf. Todal, 2015). Også utenfor forvaltningsområdet kan elever uten samisk bakgrunn ta del i samiskopplæring. Dette er for eksempel mulig i Tromsø, som også utgjør den sosiolingvistiske konteksten for denne artikkelen. Disse elevene velger gjerne samisk som andrespråk, og de er mulige viktige støttespillere for samisk språk og kultur fordi de gjennom opplæringa får et grunnlag for videre studier og roller i arbeidslivet der kunnskaper i og om samisk er viktig.

Ofte blir situasjonen for opplæring i samisk presentert som statistikk. Eksempelvis er dette tema i til sammen 17 artikler i de 15 utgavene av den artikkelbaserte publikasjonen *Sámi logut muitalit / Samiske tall forteller* som har kommet ut siden 2008. Denne statistikken brukes til å si noe om i hvilken grad samisk språkutdanningspolitikk fungerer, og statistikk blir på denne måten en sannhet som brukes for å justere språkpolitiske tiltak. Statistikk om språkutdanning har imidlertid svakheter, og en kvantitativ framstilling av språkutdanning er en forenkla beskrivelse av en svært sammensatt sosiolingvistisk situasjon (Moore et al., 2010). Den kan eksempelvis ikke si noe om hvorfor elever velger (bort) samisk som fag på skolen, eller hvordan ikke-tellelige forhold som affekt spiller inn på elevenes valg. Derfor kan enkeltelever, som de vi møter i Hermansen og Olsen (2020) og i denne studien, bidra med interessante perspektiv for å få innsikt i hvordan de historiske og samtidige språkutdanningspolitiske prosessene oppleves av aktørene som politikken er ment for. Relevante studier finnes også fra andre deler av Sápmi (eksempelvis Jonsson & Rosenfors, 2017; Pietikäinen et al., 2008; se også Kolu, 2023, om meänkieli).

Målet med denne artikkelen er å gå i dybden på en elevs erfaringer med å velge og velge bort nordsamisk som andrespråk (samisk 3) på skolen. Sunniva, som jeg kaller henne, fanga min oppmerksomhet tidlig i mitt feltarbeid på en skole i Tromsø i perioden 2012–2014 (se også Sollid, 2019). Sunniva fortalte at hun begynte å lære samisk da hun begynte på skolen i første klasse. Hun beskrev da at “samisk er fancy, det er kult å lære samisk” (feltdagbok, 22.02.2012). I løpet av feltarbeidsperioden slutta Sunniva med samiskopplæring på skolen, og i et intervju jeg gjorde med henne våren 2014, fortalte hun at hun likevel hadde planer om å fortsette med samisk seinere. I et oppfølgingsintervju i 2020 fikk jeg anledning til å snakke med henne både om erfaringene fra grunnskolen og om hvordan det hadde gått med planene om å lære samisk. I oppfølgingsintervjuet kom det fram at samisk fortsatt er et viktig språk for Sunniva, men at hun så langt ikke har hatt mer formell opplæring i språket. Samla sett viser Sunnivas erfaringer at til tross for at skolen har blitt en viktig arena for å ta tilbake og lære samisk, bærer særlig organiseringa av samiskopplæringa spor etter en språkideologi

(Irvine & Gal, 2000) som bidro til den systematiske nedvurderinga av samisk språk som ble en del av den norske skolen under fornorskingspolitikken. Riksrevisjonens (2019) rapport vitner om at Sunniva ikke er alene om å møte en dårlig organisert samiskopplæring.

I analysen ser jeg nærmere på hva som gjorde Sunnivas valg om å få opplæring i samisk ønskelig og mulig, og etter hvert også vanskelig. Analysen navigerer etter forskningsspørsmålet om hvilke sosiale og historiske diskurser som sirkulerer i Sunnivas valg om å lære samisk på skolen og seinere velge bort samisk som skolefag. Jeg analyserer hennes språkutdanningsvalg i krysningspunktet mellom hennes individuelle erfaringer, sosiale relasjoner med andre og situerte historiske diskurser som fortsatt gjør seg gjeldende i utdanningssystemet. Dette forskningsspørsmålet utforsker jeg ved hjelp av Scollon og Scollons (2004) neksusanalyse. For å gå nærmere inn på disse sammenvevde diskursene bygger jeg på Ahmeds teorier om affekt og affektive økonomier (Ahmed, 2004, 2014), og Nortons teori om investering i språklæringsprosesser (Darvin & Norton, 2023; Norton, 2013). Disse teoretiske perspektivene er valgt fordi affekt og Sunnivas vilje til å investere i egen språklæringsprosess er framtrepende i datamaterialet.

Som bakgrunn for analysen presenterer jeg først det språkpolitiske og sosiolingvistiske bakteppet for Sunnivas språkutdanningsvalg (del 2) og deretter de teoretiske perspektivene i studien (del 3). Deretter beskriver jeg neksusanalysen som rammeverk for innsamling og analyse av data (del 4), og til slutt analyserer (del 5) og drøfter (del 6) jeg Sunnivas språkutdanningsvalg.

## **2 Språkutdanningspolitisk og sosiolingvistisk bakteppe**

I dag har alle samer i Norge rett til opplæring i og på samisk, og særlig sterkt står denne rettigheten innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, jf. sameloven (1987) og opplæringslova (1998). I 2023 er det til sammen 13 kommuner i dette forvaltningsområdet fordelt på de sørsamiske, lulesamiske og nordsamiske områdene. Denne sterke retten til opplæring i samisk er forankra i anerkjennelsen av samene som urfolk i Norge både i nasjonal og internasjonal rett (jf. Grunnloven, 1814, § 108 og, ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, ratifisert av Norge i 1990).<sup>2</sup>

Albury (2016) kommenterer at retorikken om retten til opplæring i og på samisk i Norge ikke er operasjonalisert for å komme alle samer til gode og heller ikke for å gjøre nordmenn generelt kjent med samisk språk. Det er et viktig poeng at Norge i liten grad legger til rette for at også ikke-samer utenfor forvaltningsområdet skal få opplæring i samisk språk. Det finnes imidlertid et politisk og ideologisk handlingsrom (jf. Hornberger, 2002) i de rettslige språkpolitiske dokumentene, og dette handlingsrommet er særlig tydelig i Europeisk pakt om

---

<sup>2</sup> Retten til samiskopplæring gjelder foreløpig ikke skoltesamisk, pitesamisk og umesamisk, men det er et pågående arbeid for å ta tilbake og styrke disse tre samiske språkene i Norge.

regions- eller minoritetsspråk (1992). I del II, artikkel 7, punkt 1g slås det fast at i områder der regions- eller minoritetsspråk brukes, skal politikk, lovgivning og praksis baseres på “fremskaffelse av muligheter som setter de som ikke snakker et regions- eller minoritetsspråk og som bor i området hvor det brukes, i stand til å lære det dersom de ønsker det”. Dette må skje i samsvar med situasjonen til det enkelte språk.

Med utgangspunkt i disse formuleringene kan det legges til rette for at de som ikke har samisk som morsmål, uavhengig av tilhørighet til den samiske minoriteten, kan få lære samisk om de vil. Dette er mulig i høyere utdanning, der tilgangen til å lære samisk ikke er basert på om studenten identifiserer seg som samisk eller ikke. I grunnskolen definerer opplæringslova (1998, § 6.1) en same som en “person som kan skrivast inn i samemanntalet [...], og barn av dei som kan skrivast inn”. Likevel er ikke samiskopplæring utelukkende knytta til denne definisjonen, og i § 6.2 er tilgang til opplæring i og på samisk i grunnskolen basert på om eleven bor innenfor forvaltningsområdet for samisk språk. I grunnskolen er skillet for språkopplæringsrettigheter altså primært basert på sted og sekundært på tilhørighet til minoriteten. § 6.3 i opplæringslova omhandler samiskopplæring i videregående skole, og her slås det fast at “[s]amar i vidaregåande opplæring har rett til opplæring i samisk”. Her er det ikke like tydelig at ikke-samiske elever kan få opplæring i eller på samisk, men erfaringsmessig praktiseres tilgang til samiskopplæring mer åpent enn formuleringa tilsier.

En åpen holdning til hvem som kan få opplæring i samisk, er viktig av to grunner. For det første må elever som har gått på grunnskole i en kommune i forvaltningsområdet, ofte flytte ut av området for å gå på videregående skole (jf. Mathisen, 2023). For det andre har fornorskingspolitikken ført til at samer gjennom generasjoner har valgt å være taus om sin samiske identitet for barn og barnebarn (jf. Johansen, 2009, kap. 5.1; Dankertsen, 2014). Dermed er det mange som ikke blir kjent med sin samiske bakgrunn før seinere i livet. Å nekte samiskopplæring til elever som ønsker det, vil kunne oppfattes som en eksplisitt fortsettelse av fornorskinga.

Lovverket skal først og fremst sikre samenes rett til opplæring i og på samisk. For samiske elever er samisk språk en del av grunntanken om medborgerskap i de samiske samfunnene (jf. Sollid, 2022). For ikke-samiske elever er kunnskap i og om samisk en del av grunntanken om medborgerskap i det norske samfunnet (jf. Johansen & Markusson, 2022; Olsen & Sollid, 2022), og de spiller en viktig rolle for å utvikle innsikt i respekt, forståelse og toleranse for samisk språk og kultur i storsamfunnet.

De overordna språkpolitiske rammene er viktige på lokalt nivå. Med sine 78 000 innbyggere per 2023 (Statistisk sentralbyrå, 2023) er Tromsø den største byen i Nord-Norge, og byen har hatt sterk tilflytting fra fjern og nær siden 1960-tallet. I 2022 var rundt 140 ulike nasjonaliteter bosatt i byen, og dette indikerer at byen er prega av et betydelig språklig og kulturelt mangfold. Tromsø, med det samiske navnet Romsa og Tromssa på kvensk, er også en viktig samisk og kvensk

by. Historisk sett har samene typisk bodd i fjorder som Kaldfjorden/Gálláferd (Pedersen, 2013), mens andre har hatt sommerhjem i området, blant anna i Tromsdalen/Sálašvággi og på Kvaløya/Sállir. Det er også mange samer som flytter til Tromsø for å studere eller jobbe. I 2015 hadde 111 av 8364 elever i grunnskolen opplæring i samisk. I 2020 var antall elever med samiskopplæring steget til 232 av totalt 8255 elever (tall fra Outakoski & Vangsnes, 2021 og Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det har altså vært en sterk oppgang i antall elever med opplæring i samisk i Tromsø over en periode på fem år.

Det er likevel ikke riktig å si at Tromsø forstår seg selv som en samisk by uten å nyansere bildet. På begynnelsen av 2010-tallet valgte den politiske flertallsgrupperinga i kommunestyret med Arbeiderpartiet i spissen, å sende en søknad til Sametinget om at Tromsø skulle bli en del av forvaltningsområdet for samisk språk. Som Hiss (2012) og Johansen og Bull (2013) viser, oppsto det en polarisert debatt etter at denne søknaden ble sendt, og den viste tydelig at innbyggerne hadde ulikt syn på Tromsø som samisk by. Dersom Tromsø ble en del av forvaltningsområdet, ville det innebære at samisk og norsk språk skulle likestilles i Tromsøs offentlige forvaltning, og at innbyggerne ville få noen språklige rettigheter slik de er beskrevet i sameloven (1987). Sånn ble det ikke. Da kommunevalgkampen starta i 2011, gikk partiet Høyre til valg på at de ville trekke søknaden om å bli med i forvaltningsområdet. Høyre vant valget og trakk søknaden. I årene som har gått siden denne debatten, er likevel den sosiolingvistiske situasjonen endra. Inntrykket er at samisk får mer (men ikke utelukkende) positiv oppmerksomhet i samfunnet, og på politisk nivå er det verd å nevne at Sametinget og Tromsø underskrev en samarbeidsavtale i 2013, som ble fornya i 2023. Et sentralt innhold i avtalen er en forsterka innsats for å tilby opplæring i samisk i hele grunnskolen.

Debatten på begynnelsen av 2010-tallet om Tromsø skulle bli en del av forvaltningsområdet, pågikk like før jeg ble kjent med Sunniva. Det var tydelig at denne politiske debatten var relevant i hennes refleksjoner om å ha samisk på skolen. Hun oppfatta blant anna at det i framtida kan bli behov for mange flere i Tromsø som kan samisk. Den forsterka innsatsen for samisk fikk hun imidlertid ikke oppleve ettersom hun slutta med samiskopplæring før samarbeidsavtalen var på plass.

### **3 Språklæring som sosial praksis, investering og affekt**

Et viktig teoretisk grunnlag for denne analysen er at språk er sosiale og lokale praksiser (Scollon & Scollon, 2004; Pennycook, 2010). Å lære språk handler om å endre hvordan vi organiserer sosiale aktiviteter gjennom språk på spesifikke steder og tider, og hvordan språk som sosial praksis binder mennesker, steder og tider sammen. Et vennskap eller en familierelasjon kan eksempelvis inspirere en elev til å velge opplæring i samisk.

Sunnivas valg om å lære nordsamisk som andrespråk foregår i et grensesnitt mellom historiske, samtidige og framtidsretta diskurser om samiskopplæring.

Analysen av Sunnivas valg er som nevnt basert på neksusanalyse (Scollon & Scollon, 2004), som er en etnografisk tilnærming til diskursanalyse. I neksusanalysen anses diskurser både som språkbruk i sosial interaksjon, og som bruk av språk for å oppnå en handling eller reaksjon. Utgangspunktet for neksusanalysen er sosiale handlinger på mikronivå. Sosiale handlinger kan gjentas, og de gjenkjennes etter hvert som sosial praksis. All sosial praksis anses å foregå i en strøm av diskurser som rammer inn praksisen. Forskerens oppgave er å finne og analysere de relevante og betydningsbærende diskursene som inngår i og leder fram til den sosiale praksisen under lupa, og se hvordan diskursene peker inn i framtida.

I strømmen av diskurser løfter Scollon og Scollon (2004) fram tre sammenvevde lag av diskurser. Det første er diskurser som angår den individuelle sosiale aktøren og de personlige, kroppslige erfaringene og minnene som er betydningsfulle for den sosiale handlinga (historisk kropp, *historical body*). Det andre laget er diskurser om sosiale relasjoner (interaksjonsorden, *interaction order*) som er framtreddende i den sosiale handlinga, altså hvordan de sosiale relasjonene mellom aktører påvirker handlinga. Interaksjonsorden mellom lærer og elever kan for eksempel få betydning for om en person er villig til å investere i å lære et minorisert språk som samisk. Det tredje diskurslaget gjelder situerte diskurser (*discourses in place*) i den sosiale handlinga. Dels dreier dette seg om stedlige diskurser, og dels gjelder det relevante historiske, samtidige diskurser i samfunnet. Disse diskursene peker inn i framtida, for eksempel diskurser om styrking av samisk språk og kultur for kommende generasjoner. En sosial handling, som ved gjentakelser kan bli til en sosial praksis, foregår her og nå, og denne handlinga peker både bakover og framover i tid.

Som analysen vil vise, er Sunnivas prosess med å lære nordsamisk som andrespråk basert på et ønske om å få tilgang til et samiskspråklig fellesskap, og hun strekker seg langt for å realisere dette ønsket. Denne innstillinga til opplæring i samisk kan sees som en form for *investering* ('investment', Darvin & Norton, 2023; Norton, 2013, se også Jonsson & Rosenfors, 2017). Med utgangspunkt i Pierre Bourdieus teorier om språk og makt beskriver Norton (2013, s. 6) at investering handler om at når en språkinnlærer er villig til å investere i å lære et nytt språk, så gjør hun det med en forståelse av at hun også får tilgang til et videre sett av symbolske verdier (som det nye språket, språklige fellesskap, utdanning og vennskap) og materielle ressurser (som varer, eiendom og penger). Disse ressursene vil i neste omgang kunne bidra til økt kulturell kapital og sosial makt. Fordi innlærerens kulturelle kapital (som kunnskaper, kompetanse og tankesett) utvikles, vil også hennes forståelse av seg selv og ønsker for framtida revurderes. Dette sammenvevde forholdet mellom investering og identitet er likevel ikke en garanti for at en språkinnlærer får oppfylt sine forventninger om å møte god og tilpassa språkundervisning. Et brudd med forventninger kan føre til at språkinnlæreren ikke ønsker å delta i språkoppfølginga på skolen (Norton, 2013, s. 7). Som jeg skal vise, betyr imidlertid ikke det å velge bort et språkfag på skolen

at identitetene og framtidsperspektivene som ligger i språklæringsprosjektet, også velges bort (jf. også Jonsson & Rosenfors, 2017; Sveinsen, 2022).

I en språksituasjon som har en forhistorie med kolonisering og samtidig forventninger til å ta tilbake og revitalisere det minoriserte språket, er det relevant å få innsikt i diskurser der emosjonelle erfaringer kommer til uttrykk. I tillegg til at vi kan uttrykke emosjoner gjennom språk, kan språk og språkbruk fremkalle affekt, jf. Stephens (2021, s. 806). Også språk vi ikke behersker, kan bevege oss, noe som fanges opp gjennom begrepet *språktap* som har blitt aktualisert med Sannhets- og forsoningskommisjonens (2023) beskrivelse av konsekvensene av fornorskingspolitikken i Norge. Ahmed (2004, 2014) argumenterer for at affekter, som begjær, glede, sorg og skam, ikke bare er psykologiske reaksjoner som gjør noe med oss som individer, de gjør også noe med oss som kollektiv. Affekt setter spor i individers historiske kropper, og som i et økonomisk system kan de få vedvarende virkning som situerte diskurser i et samfunn. I samfunnet sirkulerer de og skaper assosiasjoner mellom individer og objekter gjennom gjentakende erfaringer og fortellinger om disse erfaringene. Dankertsen (2014) viser at affekt kan eksistere som sosial og kulturell praksis i samiske samfunn som en del av koloniseringas virkninger. Slik sett er affekt klebrig (Ahmed, 2004, s. 120). Når en affektiv dimensjon i diskursen om samisk i skolen kleber sammen et individ (som “samiskelev”, jf. historisk kropp) og et objekt (som “fornorsking”, jf. situert diskurs), blir disse bundet sammen både her og nå, i et historisk perspektiv, og de skaper sosiale normer og forventninger for framtida.

Både affekt og investering har altså en spatiotemporal dimensjon. Som samiskelev forbindes Sunniva til diskurser om samisk språk, et språk som over tid og i en bestemt institusjonell setting har akkumulert affektiv verdi som uønska eller unyttig. Fornorskingspolitikken skapte negative vurderinger rundt samisk språk i skolen og i samfunnet, og bidro til at samisk ble ignorert og utviska (jf. Irvine & Gal, 2000 om “erasure”). Med det pågående språkpolitiske skiftet til en mer støttende språkpolitikk, kan imidlertid samisk i skolen forbindes med mer positive affektive reaksjoner, som begjær, retta mot samisk språk og andre samiske tegn eller objekter som signaliserer tilhørighet til samisk kultur. Personlige og situerte diskurser om samisk i skolen kan med andre ord innebære motstridende emosjoner (se også Andersen & Olsen, 2018).

#### **4 Etnografisk tilnærming**

Datamaterialet i denne artikkelen er fra et diskursetnografisk prosjekt som ble gjennomført på en skole i Tromsø i perioden 2012–2014. I dette prosjektet fulgte jeg en klasse med omtrent 20 elever gjennom mellomtrinnet, og målsettinga var å utforske hvordan skolen, klasserommet og klassen var språklig mangfoldig. I feltarbeidet var jeg deltakende observatør i to faser. I første fase (våren 2012) gikk elevene i femte klasse, og den andre fasen (våren 2014) gikk de i sjuende. Observasjonene er dokumentert i feltnotater. Jeg tok i tillegg bilder av det



semiotiske landskapet, og våren 2014 gjennomførte jeg individuelle forskningsintervju (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) med Sunniva og fire andre elever, rektor og en lærer.

I observasjonen var min oppmerksomhet primært retta mot elevene, og jeg fulgte klassen gjennom hele skoledager der fag og lærer skifta etter timeplanen. Dette betyr at jeg valgte å ikke følge etter elever som ble henta ut av klassen for å ha timer i samisk, finsk eller særskilt norskopplæring, men jeg kunne observere reaksjonene rundt denne praksisen slik de kom til uttrykk i klasserommet og i friminutter. Sunniva var til stede i klasserommet der jeg gjennomførte deltakende observasjon, og vi snakka sammen ved ulike anledninger både i og mellom timene.

Et gjennomgående tema i observasjonene, samtalene og intervjuet med Sunniva er hennes erfaringer med å lære samisk. Disse erfaringene som Sunniva fortalte om og som jeg indirekte observerte, er et metodologisk rikt punkt i feltarbeidet (jf. Hornberger, 2013). Gjennom henne blir jeg som forsker oppmerksom på at jeg til tross for min egen bakgrunn fra et fornorska område har lite innsikt i de sosiolingvistiske erfaringene til elever som brenner for å lære samisk, men som ikke har sterk tilknytning til samiske samfunn selv. På det tidspunktet var det også lite forskning om denne tematikken. Et unntak er Hermansen og Olsen (2012) som skriver om mødres erfaringer med å velge samisk for sine barn. En dimensjon ved dette metodologiske rike punktet er at selv om feltarbeidet formelt sett var avslutta, fortsatte jeg å tenke på hvordan det gikk med Sunnivas planer for framtida. Seks år seinere, i 2020, tok jeg derfor kontakt med henne igjen, og vi gjennomførte da et nytt intervju, denne gangen på telefon og uten skolen som fysisk ramme for samtalen. Formålet var å høre hvordan det gikk med framtidsplanene fra 2014, som blant anna handla om å fortsette med samisk seinere i utdanningsløpet. Materialet er analysert som en helhet. Tidsspennet mellom feltarbeid og nytt intervju gir en mulighet til å se Sunnivas erfaringer fra ulike tidspunkt, for eksempel både som framtid (sett fra 2014) og som fortid (sett fra 2020), og over to ulike tidsskalaer, altså fortid og framtid sett fra 2014 og 2020.

Intervjuene fra 2014 og 2020 er transkribert til bokmål og i neste omgang analysert ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Analysen er basert på de tre sammenvevde diskursene i neksusanalysen: historisk kropp, interaksjonsorden og situerte diskurser. Datamaterialet er anonymisert, og i sitatene i denne artikkelen er navn på personer og steder derfor utelatt og markert i sitatet med en kommentar i hakeparentes, [navn utelatt]. Avbrutte ytringer er markert med kort bindestrek, -. For å vise affektive reaksjoner, som latter og emfatisk trykk, har jeg satt inn tilleggsinformasjon om uttalemåte i bueparentes, (leende). Utelatelser er markert med hakeparentes med tre punktum, [...]. Selv om minimal respons, gjentakelser, lengre pauser og bruk av pauselyder som /e/ eller /em/, er interessant og en del av fortolkningsgrunlaget i analysen, er denne informasjonen utelatt i utdragene for å lette lesinga.

Datainnsamlinga følger formelle forskningsetiske prosedyrer i Norge. Ut over dette har jeg gjort mange praktiske forskningsetiske valg og vurderinger i og etter feltarbeidet og i prosessen med å skrive denne artikkelen. Særlig relevant her er det at denne artikkelen går tett på en persons erfaringer med samiskopplæring. Jeg har derfor valgt å ikke gå inn på Sunnivas språkbiografi ut over det som kommer fram i sitat og referat fra intervjuene. I tillegg har hun lest et utkast av artikkelen, og godkjent at informasjonen som kommer her, brukes i denne artikkelen.

Med forskerrollen kommer et forventet interaksjonsmønster der forskeren observerer og spør, mens deltakerne i situasjonen blir observert og svarer på spørsmål. I løpet av feltarbeidet var samtaler med Sunniva først og fremst preget av denne typiske interaksjonsordenen (jf. Scollon & Scollon, 2004). På et tidspunkt begynte hun å spørre meg om hvorfor jeg er så interessert i samisk og i hennes erfaringer med samiskopplæring. Hennes spørsmål åpnet opp for en felles refleksjon der også min bakgrunn fra et område der fornorskinga fikk et godt grep, min egen språkbiografi og vurderinger rundt det å lære og ikke lære samisk, ble et tema. Møtene med Sunniva skapte med andre ord anledninger til refleksivitet rundt hvem jeg er som forsker, hva jeg bringer med meg inn i forskningsprosjektet, og hva jeg legger vekt på i dokumentasjonen av feltarbeidet (jf. Emerson et al., 2011). Dermed er det ikke tvil om at mine erfaringer også har betydning for analysen.

## 5 Analyse

### 5.1 Om språklig utenforskap, nysgjerrighet og investering

Å velge opplæring i et minorisert språk som samisk kan sies å være et markert språkutdanningsvalg, og den generelle oppfatninga i Norge er at opplæring i samisk først og fremst er for elever med samisk bakgrunn i samiske områder, jf. Albury (2016). Da jeg intervjuet Sunniva i 2014, spurte jeg henne om hvorfor hun valgte å begynne med opplæring i samisk, og i hennes fortelling er dette basert på en kombinasjon av opplevd *utenforskap* og *språklig nysgjerrighet*. Foranledninga var at hun var på besøk hos noen slektninger der mor og datter i huset snakket samisk sammen. Sunniva reagerte på at hun hørte sitt eget navn, men at hun ikke forsto det øvrige som ble sagt. En kjent erfaring i samiske kontekster er at overhørerer i en slik situasjon vil ønske og kanskje til og med forvente og kreve at de som snakker, skal gå over til å bruke norsk som et felles språklig repertoar. Johansen og Sollid (2023, s. 131) illustrerer dette, og skriver om en eldre kvinne som på en busstur i Tromsø overhørte noen medpassasjerer snakke samisk. Kvinnen reagerte med å kommentere til den ene medpassasjerer at samisk ikke hører til noen steder, heller ikke på bussen der alle kan høre språket. Sunnivas reaksjon derimot viser et vitebegjær og et ønske om å ta del i det nye oppfatta språkfellesskapet. Det var altså følelse av utenforskap i en konkret situasjon som gjorde henne nysgjerrig og satte i gang hennes prosess med å lære samisk.

Med støtte fra foreldrene starta Sunniva med samisk fra første klasse, og hun sier at samiskopplæring blir det “normale” som hun “bare fortsetter med”. Med utgangspunkt i Nortons (2013, s. 6) teori om investering kan vi si at Sunniva er i ferd med å tilegne seg samisk som en symbolsk ressurs, en ressurs som i neste omgang kan bidra til kulturell kapital og sosial makt. Samisk språk gir henne en mulighet til inkludering i samtaler med slektninger, nye vennskap og å dele sin kunnskap med andre. Hennes ønske om å lære samisk skaper også nye affektive reaksjoner, og i 2014-intervjuet kommer det fram at det oppsto en form for allianse med samisktalende venner på det stedet der hennes nysgjerrighet på samisk språk ble skapt:

Jeg var jo oppe i [stedsnavn utelatt] en gang [...]. Og da snakka jeg jo sånn- litt samisk med dem for det var jo veldig- det var veldig vanskelig for jeg skjønnte jo nesten ingenting, men jeg prøvde jo så godt jeg kunne å snakke samisk, og så spurte de meg hvorfor jeg snakka så rart, hvorfor hvorfor jeg snakka så gebrokkent, hvorfor jeg ikke snakka med flyt, fordi at dialekta mi og altså måten jeg uttalte ordene på tilsa jo at jeg hadde snakka samisk lenge, men altså setningsoppbygginga mi var jo ute å kjøre, så sa jeg det at- bytta over til norsk og sa at jeg har bare lært det her på skolen, og så så de veldig rart på meg fordi at det virka ikke som at det var noe normalt å gjøre. Så sa jeg det at jeg hadde en slektning som var samisk. Så spurte de “Ja, men er ikke foreldrene dine samisk da siden du lære s-”, nei jeg hadde nå bare lyst på samisk for samisk er et fint språk. Da (trykk) virka det som de ble veldig veldig glad for å vite at ikke alle som ikke snakker samisk, er imot samisk, at det faktisk er godt antall som syns at samisk er verd å lære seg selv om de ikke har noen sånne sterke relasjoner til det.

I møtet med jammaldrede med samisk bakgrunn ble Sunniva konfrontert med spørsmålet om hvorfor hun snakka samisk så “rart” og “gebrokkent”. Spørsmålet i seg selv kunne vært oppfatta som en nedvurdering av hennes språkkompetanse og dermed som en markering av inautentisitet og en grense mellom Sunniva og det fellesskapet hun ønsker å være en del av (jf. Andersen & Olsen, 2018). Når hun forklarer at hun har lært samisk på skolen selv om hun ikke har samiske foreldre, bryter hun med vennenes forventninger. Denne språkutdanningsvalg ble positivt mottatt, og de samisktalende vennene anerkjenner Sunnivas investering i samisk språkopplæring og gir henne legitimitet. Med Norton (2013) kan vi si at investeringa gir avkastning ved at hennes kulturelle kapital øker.

På dette tidspunktet er samisk et språk for framtida for Sunniva. Parallelt med at hun gikk til samiskopplæring, hadde Tromsø som nevnt en stor debatt om kommunen skulle bli med i forvaltningsområdet for samisk språk. For Sunniva ville innlemming i forvaltningsområdet bety at kompetanse i samisk språk kunne være det Norton (2013, s. 6) beskriver som en materiell ressurs i en tenkt framtid i Tromsø. Potensielt kunne hennes investering i samisk gi god avkastning både blant venner og på et forestilt arbeidsmarked i framtida. Den positive responsen fra samisktalende venner og opplevelsen av å tilegne seg et språk for framtida var likevel ikke tilstrekkelig for at Sunniva skulle fortsette med samiskopplæring på skolen. I 6. klasse slutta hun med faget, og i 2014-intervjuet forklarte hun dette

valget ved å vise til organisatoriske forhold. Hun ville investere i samisk-opplæring, men hennes forventninger til denne opplæringa (jf. Norton, 2013, s. 7) ble ikke møtt. Hun opplevde at hun ikke hadde god språklig progresjon. Når opplæringa, som primært skulle foregå i norsktimene, begynte å gå utover andre fag, bestemte hun seg for å prioritere det hun opplevde som sentrale skolefag. Sunniva sa at hun prioriterte de sentrale fagene i stedet for å gå inn for “å kunne et språk som det er veldig få her i verden som kan”. Sunniva var likevel veldig interessert i å lære samisk, og hun kjente et ansvar for lære samisk for egen del. På dette tidspunktet uttrykte Sunniva ikke et ansvar for å ta vare på samisk for framtida på vegne av et samiskspråklig fellesskap, slik ungdommene i Eidset og Gåslands (2022) og Jonsson og Rosenfors’ (2017) studier gir uttrykk for. I intervjuet fra 2020 er imidlertid det opplevde ansvaret for samisk endra:

Jeg føler at samisk er viktig for meg, ikke bare for å kunne kommunisere med folk som snakker samisk, men også for å verdsette den samiske kulturen og for å hjelpe til og veie opp og på en måte gi tilbake etter fornorskninga.

I dette sitatet rettes ansvaret både tilbake og framover i tid, og Sunniva knytter sin investering i samisk til ansvar for samisk språk og kultur og en identitet som støttespiller. Ved å verdsette samisk språk og kultur, kan hun “veie opp” for den uretten som fornorskninga førte med seg for hennes egen familie, men også det samiske samfunnet mer generelt.

## *5.2 Om organisering og affekt*

I oppfølgingsintervjuet fra 2020 ba jeg Sunniva fortelle hva hun husker fra samiskopplæringa på barneskolen, og som svar kom hun igjen inn på organisatoriske forhold rundt samiskfaget. Hun fortalte at de ofte bytta lærer, og at de da måtte begynne på nytt igjen fordi de nye lærerne ikke visste hva elevene kunne. Den faglige progresjonen gikk sakte, og de kom ikke særlig langt med en dobbeltime i uka. De hadde heller ikke noe læreverk i samisk, men fikk utdelt det hun i 2014 beskriver som “samiskdokumenter”, og jeg tolker dette som mindre hefter og løse kopier. Opplæringa var også sårbar fordi de var så få elever. Sunniva fortalte at det kom til et punkt der lysta til å investere i samisk avtar:

Så måtte jeg ha samiskopplæringa mi på [navn utelatt] skole. Jeg tror det var da jeg kjente at det begynte å bli litt nok, at det ble liksom- blitt veldig mye å skulle måtte ta taxi til en annen skole for å lære språket en gang i uka. Det var litt sånn-, det var veldig ressursfattig og at det på en måte alltid føltes om at det var litt sånn- jeg vet ikke, det føltes liksom ikke helt ordentlig, men så når vi hadde de andre fagene, så var det jo- vi hadde lærebøker og visste hva vi skulle, og vi hadde en plan, og det var liksom alltid progresjon, men akkurat det der samiskfaget så så var det liksom- det virket ikke som at skolen tok det seriøst selv om vi som elever hadde lyst til å lære det. Og selv om foreldrene og kanskje skolen også ville at vi skulle lære samisk, var- ble det ikke prioritert nok til at det virket som at de hadde en seriøs interesse for å lære oss det. Og

når man er seks, syv, åtte og ni og ti år, da er man veldig, da er man- altså på barneskolen så er det jo- har man jo ikke noe ansvar for egen læring i det hele tatt (leende). [...] På et tidspunkt hadde vi en samisklærer som ikke snakker samisk engang, han snakka finsk. [...] Og det- så det- det var litt sånn, det der at vi byttet grupperom, og det var liksom ikke noe sånn fast samiskrom, og det var litt hit og dit, og hvor skal vi være, og alt var så usikkert, for det var liksom ikke noe sånn- det føltes ikke som at skolen og skolesystemet tok det seriøst.

I dette utdraget kommer det fram en opplevelse av at samiskopplæringa ikke hadde fast tid og rom både i konkret og mer overført betydning. Kontrastene mellom samiskfaget og andre fag er tydelig, og opplæringa i samisk oppleves som useriøs, fragmentert og uorganisert. Med hjelp av Ahmeds (2004) idé om affekt som klebrig, kan Sunnivas erfaring tyde på at ideen om å ta tilbake samisk gjennom samiskopplæring i skolen ikke kleber seg til skolen som institusjon, og at dette i neste omgang skaper affektive reaksjoner hos henne. Skolen forblir norsk og holder samisk på avstand gjennom organisatoriske forhold. For Sunniva skapte disse organisatoriske utfordringene usikkerhet og en opplevelse av å måtte ta ansvar for egen språklæring i barneskolealder. I en situasjon der samisk ikke er et språk som brukes i hverdagen, og det var få andre samiskelever å støtte seg til, ble samiskopplæringa en byrde:

Men etter hvert så ble det liksom så mye for meg, at det var så mye trøkk på at jeg var hun som lærte samisk. Og det ble liksom- istedenfor å være en sånn ting som fascinerte folk, og som folk synes var interessant og ville høre om, så var det mer sånn “Å ja, det er hun der. Å ja, skal hun lese høyt nå igjen.”

At Sunniva hadde samiskopplæring, ble en del av hennes identitet i klassen. Hun satte pris på at samiskkunnskapene hennes var etterspurt når klassen hadde om samiske tema, men hun følte etter hvert et stort ansvar for både egen læring *i* samisk og de andre elevenes læring *om* samisk. Sunniva understreker at hun ikke tror medelevene mente å være negative, men kommentarene deres skapte likevel negative følelser. Samiskopplæringa gikk fra å være det “normale” som hun “bare fortsetter med”, til å skape friksjon og bli noe hun måtte forsvare. Praksisen med å gå ut av klasserommet og ut av skolen for å ha samiskopplæring ble en negativ opplevelse. I 2014 fortalte hun at erfaringa med å gjøre seg klar og gå ut av klasserommet for å ha samisk ble kroppsliggjort slik at hun gjorde seg klar til å reise seg og gå ut så snart klasseromsdøra gikk opp, også etter at hun hadde slutta samiskopplæringa. I tillegg ble hun etter hvert veldig alene fordi andre elever slutta med samisk underveis. Når hun da måtte ta taxi til en annen skole, ble denne opplevelsen av å være alene om å lære samisk forsterka:

Når jeg plutselig måtte til en annen skole og møte- og jeg var veldig sjenert som barn, å møte folk jeg ikke kjente, som kanskje hadde samiske foreldre og alle som lærte samisk hadde samisk familie sånn veldig nært som de snakka samisk med, så de kunne mye mer enn meg. [...] Og det var jo fordi at jeg hadde jo ingen å snakke med, var veldig alene i det, og den der følelsen av å være den eneste, det ble litt tungt for meg,

at jeg klarte liksom ikke helt å finne den riktige støtten som jeg trengte. Og da ble det rett og slett bare sånn at jeg, jeg klarte ikke mer, at jeg slutta fordi at den her trangen til å være sånn som alle de andre ble for sterk for meg som femteklassing (leende). Som femteklassing er man jo ikke- man kan jo ikke forvente at en femteklassing skal klare å stå alene i et sånt trøkk og tenke at det er greit å være unik og alene.

De organisatoriske forholdene virka affektivt på Sunniva, og det ble en uholdbar språklæringssituasjon for henne. I møte med andre som kunne mer samisk, følte hun seg alene, og hun måtte forsvare sin manglende progresjon i samisk. Som Norton (2013) viser, er det ikke sånn at elevene vil fortsette investeringa dersom forventningene ikke imøtekommes. Sunniva var villig til å investere i samisk, men omstendigheter utenfor hennes kontroll bidro til at hun likevel slutta med faget.

Til tross for denne utfordrende språkopplæringssituasjonen forsterkes Sunnivas forhold til samisk i perioden mellom de to intervjuene. I 2020-intervjuet fortalte hun at hun ikke har fått realisert sitt ønske om å fortsette med samisk seinere i skoleløpet, men at samisk likevel er et språk som hun nå er mer følelsesmessig knytta til, og som hun fortsatt ønsker å lære. I utdraget under forteller Sunniva om hva som skjedde da hun tok fram samiskbøker fra barneskolen etter at jeg tok kontakt med henne for å gjøre oppfølgingsintervjuet.

Men jeg fant her om dagen- så for når du kontakta meg, så fant jeg fram de gamle samiskbøkene mine fra barneskolen som jeg har tatt vare på, de gamle heftene og sånt, og så leste jeg litt høyt for meg selv, og det er så mange år siden nå, og det var liksom ingen- det er veldig få ting som satte seg. Men jeg, jeg leste det og jeg kan fortsatt uttale ordene, og det var et eller annet i meg som bare, jeg ble sånn- jeg vet ikke, jeg ble litt- ikke opprørt, men litt- jeg ble følelsesmessig- ja rørt kanskje da jeg leste det høyt for meg selv og hørte meg selv uttale ordene, og bare visste at på et eller annet tidspunkt i livet mitt, så visste jeg hva de her ordene betydde. På et tidspunkt i livet mitt så skjønte jeg hva det stod på de sidene her, men det føles som jeg har mistet noe fordi at et eller anna, jeg vet ikke hvem, jeg vet ikke hva, men et eller annet svikta når jeg gikk i femte, når jeg bestemte meg for å ikke ta samisk lenger, fordi at noen eller noe burde ha, føler jeg, burde ha lagt til rette for at det skulle være mulig å ta samisk, at det var såpass få samisklærere tilgjengelig at det er på en måte bare var én og alle måtte dra til en plass og ta samisk og at, det var så vanskelig at jeg endte opp med å ikke klare det, og at jeg nå i ettertid sitter her og kjenner at jeg har på mange måter blitt frarøvet noe som var veldig viktig for meg, og som fortsatt er veldig viktig for meg. Det kjennes veldig sårt.

Møtet med de gamle bøkene og opplevelsen av å kunne uttale ordene, men ikke forstå hva de betyr, berørte Sunniva, og hun beskriver en sorg over dette møtet med seg selv og egen samiskkompetanse gjennom “de gamle heftene og sånt”. Den affektive reaksjonen kan sies å vise et diskursivt møtepunkt mellom Sunnivas historiske kropp og hennes erfaringer på den ene siden og fornorskingspolitikken som situert diskurs på den andre. Dette møtet er mediert av Sunnivas læringsressurser i samisk. I forberedelsene til intervjuet gjentas erfaringene fra samiskopplæringa på barneskolen, og de lager ferske avtrykk. Avtrykket kommer til uttrykk som følelse av å være svikta av et system og en sorg over å ha blitt frarøvet

et språk som for Sunniva var “fancy” på barneskolen, og som fortsatt er viktig og verdifullt for henne.

## 6 Drøfting og avsluttende ord

Sunnivas erfaringer viser hvordan det å lære et minorisert språk som samisk, kan sees på som en investering (jf. Darvin & Norton, 2023; Norton, 2013) der historiske maktforhold og språkideologier spiller en viktig rolle. Dagens språk-utdanningspolitikk legger til rette for at Sunniva kan investere i et språklæringsprosjekt som i neste omgang kan gi henne tilgang til et samiskspråklig fellesskap med slektninger og andre. Sunnivas investering i samiskopplæring skaper en merverdi, der kunnskap i og om samisk språk gir en kulturell kapital i form av anerkjennelse og legitimitet blant familie og venner. I tillegg skaper investeringa materiell makt i form av en forestilt framtid der samisk språk er verdsatt som kompetanse på arbeidsmarkedet. I denne prosessen har Sunniva en opplevelse av at “det er kult å lære samisk”, og hun utvikler en identitet som “hun som lærer samisk”. Denne identiteten forteller om en prosess som går i retning av målet om å bli en som kan samisk, og som er en del av et samiskspråklig fellesskap. Denne investeringa har potensiale til å skape positiv affektiv merverdi både på skolen, i familien og blant venner. Vi kan også forestille oss at denne affektive siden av den kulturelle kapitalen kan sirkulere videre til andre i en liknende situasjon.

Samtidig møter Sunniva motstand i skolehverdagen rundt sitt ønske om å bli en del av et samiskspråklig fellesskap. Denne erfaringa deler hun med mange andre elever som ønsker å lære samisk (jf. Jonsson & Rosenfors, 2017; Hermansen & Olsen, 2020; Riksrevisjonen, 2019). Sunniva opplever at samiskfaget ikke fungerer som de andre skolefagene. Dårlig organisering skaper negative reaksjoner blant anna rundt hennes språklige utvikling i samisk, og det samme gjør dårlig ressurstilgang i samisk sammenligna med de andre fagene. Norton (2013, s. 156–161) kommenterer at lav motivasjon kan henge sammen med mer overordna og ofte urettferdige sosiale strukturer. Olsen og Sollid (2022) argumenterer for at den norske skolen slik den ble utforma under fornorskingspolitikken, er referansepunkt for integreringa av samisk i skolen. De lokale skolene har makt til å definere hvordan samiskopplæring skal foregå i praksis innen rammene av opplæringslov og læreplaner. Affektive erfaringer med kolonisering bringer fortid inn i samtid og framtid, og de kan sies å fungere som sosial og kulturell praksis i skolen (Ahmed, 2004, 2014; Dankertsen, 2014). Sett i lys av dette vil jeg hevde at selv om det er et ideologisk rom for samisk i skolen, oppleves samiskfaget verken som fullt ut iverksatt språkpolitikk eller i kjernen av skolens oppdrag. Dermed forblir den fornorska skolen norsk, og samisk språk forblir i praksis marginalisert. For mange som Sunniva er samisk et viktig språk og språkfag, og disse elevene (og deres foreldre, jf. Hermansen & Olsen, 2012) er villig til å investere i det språkutdanningsvalget. Likevel er ikke denne sterke viljen

tilstrekkelig for å fortsette med faget samisk på skolen. Erfaringer tyder på at det er utfordrende for skolen å ta et mer gjennomgripende oppgjør med kolonisering og fornorsking.

De faktiske organisatoriske forholdene som Sunniva beskriver, kan sies å være en skjult læreplan (jf. Johnson, 1980; Piller, 2016), og dermed en skjult språkutdanningspolitikk (Johnson, 2013) som viser den underordna og marginaliserte plassen samisk språk og kultur har hatt og fortsatt har i norsk skole. Denne skjulte språkpolitikken bidrar til at ideen om samisk i den norske skolen ikke fester seg og blir en integrert og positiv rolle for nye generasjoner samiskelever. Det ser med andre ord ut til at samiskelever som Sunniva gjennom organisatoriske forhold fortsatt knyttes til tidligere generasjoners erfaringer. Samisk språk og kultur er fortsatt mindre verd og dermed marginalisert og fremmedgjort i skolens samfunnsoppdrag.

Dagens offisielle samiske språkutdanningspolitikk har som mål å motvirke konsekvensene av fortidas fornorskingspolitikk ved at flere skal ta tilbake, lære og bruke samisk. Fra å være en arena for å viske ut samisk språk, kultur og identitet, skal altså skolen nå være en arena for å revitalisere og ta tilbake de samiske språkene og gi rom for å utvikle samisk identitet. Analysen av Sunnivas erfaringer med å lære samisk i den norske skolen viser at situerte diskurser formidler motstridende budskap. Mens den offentlige språkutdanningspolitikken gir anledning til å lære samisk for elever som har lite eller ingen tilgang til samisk utenfor skolen, skaper den skjulte språkutdanningspolitikken motstand og friksjon. Disse sirkulerende diskursene viser at fornorskingspolitikken og de emosjonelle omkostningene som denne politikken førte med seg for generasjoner av samiske barn og unge, fortsatt er virksomme. Både politikk og klebrige affektive erfaringer kan ha kraft til å skyve elever ut av samiskopplæring. Dette historiske bakteppet blir på denne måten en del av nye generasjoner samiskelevers historiske kropp. For Sunniva har disse diskursene bidratt til at hun ikke har tatt opp igjen samisk i sitt utdanningsløp etter barneskolen. Samtidig har de medvirka til å forsterke hennes forhold til samisk språk og utvikle en identitet som en som verdsetter og vil ta ansvar for samisk språk og kultur.

## Referanser

- Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social Text*, 22(2), 117–139. [https://doi.org/10.1215/01642472-22-2\\_79-117](https://doi.org/10.1215/01642472-22-2_79-117)
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09x4q>
- Albury, N.J. (2016). Holding them at arm's length: A critical review of Norway's policy on Sámi language maintenance. *Journal of Home Language Research*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.16993/jhllr.25>
- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm akademisk.



- Andersen, A.-M. & Olsen, K. (2018). “Det stikker så smertelig, spesielt når man forsøker...”: norskspråklighet i samiske kjerneområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 49–60. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-06>
- Dankertsen, A. (2014). *Samisk artikulasjon: melankoli, tap og forsoning i en (nord)norsk hverdag*. [Doktoravhandling, Universitetet i Nordland]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/226938>
- Darvin, R. & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What’s the difference? *Language Teaching*, 56(1), 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- Eidset, F. & Gåsland, J. (2022). “Æ trur ikke æ ville vært den æ e viss æ ikke hadde hatt språket”: en kvalitativ studie av et utvalg elevers refleksjoner rundt samisk språk og identitet [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/26062>
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. utg.). The University of Chicago Press.
- Europarådet. (u.å.). *Europeisk pakt for regions- eller minoritetsspråk. Forklarende rapport*. Henta fra <https://rm.coe.int/16806d3616>
- Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk. (1992). *Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk – ETS nr. 148*. (05-11-1992 nr. 1 Multilateral). <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1992-11-05-1?q=minoritetsspr%C3%A5k>
- Hansen, L.I. & Olsen, B. (2022). *Samenes historie: fram til 1750* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hermansen, N. & Olsen, K. (2012). Valg, ansvar, risiko og etnisk identitet i en finnmarksk modernitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 210–220. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-03-05>
- Hermansen, N., & Olsen, K. (2020). Learning the Sámi language outside of the Sámi core area in Norway. *Acta Borealia*, 37(1–2), 63–77. <https://doi.org/10.1080/08003831.2020.1751410>
- Hiss, F. (2012). Tromsø som samisk by? – Språkideologier og medienes rolle i språkdebatten. *Nordlit*, 16(2), 111–127. <https://doi.org/10.7557/13.2375>
- Hornberger, N.H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1, 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N.H. (2013). Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 101–122. <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl-2013-0006>
- Huss, L. (2008). Revitalization through indigenous education: A forlorn hope? I N.H. Hornberger (red.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (s. 125–135). Palgrave.

- Irvine, J.T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P.V. Kroskrity (red.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (s. 35–83). School of American Research Press.
- Johansen, Å.M. (2009). “Velkommen te' våres Norge”: en kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Manndalen i Gáivuotna/Kåffjord. Novus.
- Johansen, Å.M. & Bull, T. (2012). Språkpolitikk og (u)synliggjøring i det semiotiske landskapet på Universitetet i Tromsø. *Nordlyd*, 39(2), 17–45. <https://doi.org/10.7557/12.2472>
- Johansen, Å.M. & Markusson, E.F. (2022). ‘I know the world in two languages’: Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I T.A. Olsen & H. Sollid (red.), *Indigenising Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond* (s. 173–194). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-10>
- Johansen, Å.M. & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget – fra plan til praksis*. Fagbokforlaget/LNU.
- Johnson, D.C. (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Johnson, N.B. (1980). The material culture of public school classrooms: The symbolic integration of local schools and national culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 11(3), 173–190. <https://doi.org/10.1525/aeq.1980.11.3.05>
- Jonsson, C. & Rosenfors, M. (2017). “I have struggled really hard to learn Sami”: Claiming and regaining a minority language. *International Journal of the Sociology of Language*, 2017(248), 49–71. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0030>
- Kolu, J. (2023). “Det ska få höras och synas” – Meänkieli i uppsving. I T.M. Milani & L. Salö (red.), *Sveriges nationella minoritetsspråk: Nya språkpolitiska perspektiv* (s. 125–155). Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leonard, W.Y. (2012). Reframing language reclamation programmes for everybody’s empowerment. *Gender and Language*, 6(2), 339–367. <https://doi.org/10.1558/genl.v6i2.339>
- Mathisen, P.H. (2023). “Nå må jeg begynne å gjøre noe, jeg må ta et grep!” *Samiske elevers erfaringer med overgangen ut av det samiske språkforvaltningsområdet* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/30059>
- Moore, R.E., Pietikäinen, S. & Blommaert, J. (2010). Counting the losses: Numbers as the language of language endangerment. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 1–26. <https://doi.org/10.1558/sols.v4i1.1>
- Ngũgĩ wa Thiong’o. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.

- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.
- Olsen, T.A. & Sollid, H. (2022). Introducing Indigenising education and citizenship. I T.A. Olsen & H. Sollid (red.), *Indigenising Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond* (s. 133–152). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-02>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Outakoski, H.M. & Vangsnes, Ø.A. (2021). Giellariššu: Indigenous language revitalisation in the city. *Multiethnica*, 41, 11–30. <https://doi.org/10.33063/diva-472008>
- Pedersen, A.-K. (2013). Gálláferd – Kaldfjorden, eit tidlegare tospråkleg samisk-norsk samfunn. *Ottar*, 2, 34–40.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the Life of a Sami Boy. *International Journal of Multilingualism*, 5(2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/14790710802152289>
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Riksrevisjonen. (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk*. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2019-2020/opplaringiogpasamisk.pdf>
- Sameloven. (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold*. (LOV-1987-06-12-56). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. (Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen, dokument 19 2022–2023). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. Routledge.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Sollid, H. (2022). Sámi language education policy and citizenship in Norway. I T.A. Olsen & H. Sollid (red.), *Indigenising Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond* (s. 133–152).

- Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-08>
- Språklova. (2021). *Lov om språk*. (LOV-2021-05-21-42). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Kommunefakta*. Tromsø. Henta fra <https://www.ssb.no/kommunefakta/tromso>
- Stephens, A.C. (2021). Afterword: Language, affect and everyday citizenship. *Citizenship Studies*, 25(6), 860–869. <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968724>
- Sveinsen, J.L. (2022). “Jeg er tysk, og sånn er det, og jeg skal snakke uansett språk”: en kvalitativ studie av en tysk-norsk ungdom sin opplevelse av egen flerspråklighet i overgangen til ungdomsskolen [Masteravhandling, UiT Norges arktiske universitet]. *Munin*. <https://hdl.handle.net/10037/27822>
- Todal, J. (2004). “Det lappiske Tungemaal til at forstaa”. Ei vurdering av andrespråkfaget som reiskap for språkleg vitalisering. I T.O. Engen & K.J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i skolen* (s. 220–235). Universitetsforlaget.
- Todal, J. (2015). Forvaltningsområdet for samisk språk i tjue år: Kva rolle har forvaltningsområdet spela i offentleg samisk språkplanlegging? I B. Bjerkli & P. Selle (red.), *Samepolitikkenes utvikling* (s. 198–224). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Grunnskolenes informasjonssystem*. Henta fra <https://gsi.udir.no/>

### *English title and abstract*

#### **‘It is cool to learn Sámi’ – on investment and affect in Sámi language education policy**

Through official language policy Norwegian schools have been given an important role in the process of language revitalization and language reclamation of Sámi languages in Norway. The topic of this article is Sámi language education policy and the school as a space for students to learn Sámi outside the administrative area for Sámi language when students have little access to Sámi language in the family and local community. To explore this topic, I examine the experiences of one student whom I call Sunniva, and her process of choosing and un-choosing Sámi at school. Sunniva studied North Sámi for six years, and in the analysis, I investigate what made studying Sámi desirable and possible, and later also difficult. The research question is what social and historical discourses that revolve in Sunniva’s decision to start learning Sámi and later quitting Sámi as a school subject. The data collection and analysis are situated within the frame of nexus analysis, and additional central theoretical perspectives are investment and affect. The analysis shows that despite Sunniva’s willingness to invest in studying Sámi, issues surrounding the Sámi subject create negative experiences, and she

eventually decides to quit learning Sámi at school. It is the organizational issues that create affective reactions, and these issues show how the Sámi subject within a Norwegian school is influenced by the politics of Norwegianization.

*Keywords:* Sámi language education policy, investment, affect, nexus analysis, Norwegianization

*Hilde Sollid*  
Professor  
Institutt for språk og kultur  
UiT Norges arktiske universitet  
[hilde.sollid@uit.no](mailto:hilde.sollid@uit.no)