

*Postprint-versjon til Fagbokforlaget, januar 2024*

*Girdi loddí juoidá gávdná, muhto dat guhte orru,  
ii gávna maidige.*

*En flygende fugl finner noe, men den som bare holder seg i ro,  
finner ingenting.*

Ordtak gjengitt på nordsamisk etter Gaski og Solbakk (2003, s. 157)  
og i norsk oversettelse etter Gaski (2022, s. 162–163).

## Mellom inkludering og indigenisering:

### Om utvikling av norskdidaktisk forskning om samiske tema

Hilde Sollid & Åse Mette Johansen

#### *Opptakt*

Vi starter dette kapittelet med å slå fast at det per i dag ikke finnes noen norskdidaktisk klassikertekst som handler om arbeid med samiske tema i norskfaget. I mangel på en slik tekst har vi valgt å ta utgangspunkt i et samisk ordtak som – typisk for sjangeren – har vært tradert muntlig gjennom historien som en del av kulturell forvaltning av verdier og tankesett. I ordtaket settes det å finne «noe» – det være seg føde for kropp eller sjel – i sammenheng med det å være i kontinuerlig bevegelse, som «en flygende fugl». Stillstand betraktes med andre ord ikke som forenelig med det å nå ny kunnskap og innsikt.

Faghistorisk sett og fram til ganske nylig har norskfagets forhold til samisk tematikk vært kjennetegnet nettopp av at det «bare holder seg i ro». Denne langvarige mangelen på bevegelse har et tydelig ideologisk og politisk rotfeste i norskfagets sentrale rolle i nasjonsbyggingsprosjektet, slik det vokste fram på 1800-tallet. Ikke før i 1970-årene finner vi spor etter en reorientering som åpner for at elevene skal lære om samisk kultur i norskfaget, og i alle læreplanreformer fra 1974 og fram til i dag har samisk innhold fått en stadig tydeligere plass i faget. Likevel har det ikke vokst fram en betydelig norskdidaktisk forskningsinnsats på området parallelt med denne utviklinga.

Med dette som utgangspunkt har vi i dette kapittelet valgt å først presentere et faghistorisk riss som belyser hvorfor vi ikke har en norskdidaktisk klassikertekst om samiske tema i norskfaget. Ved hjelp av begrepene inkludering og indigenisering viser vi at fraværet av denne teksten henger sammen med hvordan samiske tema over tid blir introdusert i norskfaget. Deretter argumenterer vi for hvorfor samisk innhold er relevant for norskfaget i

dag, og dette kan være et fundament for å utvikle norskdidaktisk forskning på dette feltet videre. I så måte ser dette kapittelet i større grad framover enn det er tilbakeskuende.

*Norskfagets janusansikt: Fra kolonisering og fornorskning til dekolonisering og indigenisering*

Hva mener vi når vi påstår at det mangler en norskdidaktisk klassikertekst om samisk tematikk? Det finnes jo utvilsomt en del norskdidaktiske – fortrinnsvis litteraturdidaktiske – tekster på området etter hvert (for eksempel Bakken, 2023; Gaski, 1991; Karlsen, 2023; Stokke & Karlsen, 2021; Wicklund, 2022; Aamotsbakken, 2015). Disse tekstene er av stor betydning fordi de i sum gjennom de to–tre siste tiårene har bidratt til å arbeide fram og styrke et nytt felt. Samtidig har ingen av dem hatt så sterk innflytelse på norskfaglig undervisning og/eller norskdidaktisk forskning at de kan sies å innta klassikertekstens rolle og funksjon. Ingen av dem har på en særegen måte vært teoretisk og/eller empirisk retningsgivende eller virka didaktisk kritisk og problematiserende. Dette må i brei forstand forstås på bakgrunn av hvordan forholdet til samene som gruppe og samisk innhold i undervisninga har utvikla seg over tid i skolen generelt og i norskfaget spesielt.

Den langvarige offisielle fornorskningspolitikken (ca. 1850–1980) hadde som mål at samer, sammen med dagens nasjonale minoriteter i Norge, skulle bli norske, snakke norsk og legge bort sine kulturer. Samisk i skolen ble marginalisert gjennom styringsdokumenter som Wexelsen-plakaten, en skoleinstruks fra 1898 som innskjerpa fornorskninglinja i skolen. Denne instruksen ble stående uforandra i 60 år, fram til folkeskoleloven av 1959 ble vedtatt (Andresen, Evjen & Ryymin, 2021, s. 165). Samiske perspektiv ble holdt utafør skolen gjennom nedvurderende, diskriminerende og marginaliserende tankesett og handlinger. Blant forsvarere av politikken fantes også rasistiske holdninger, som eksempelvis kommer til uttrykk i følgende utdrag fra et brev fra skoledirektøren i Finnmark (1923–1933), Christen Andreas Brygfjeld:

Lapperne har hverken hatt evne eller vilje til å bruke sitt språk som skriftspråk. [...] De få individer som er igjen av den oprinnelige lappiske folkestamme er nu så degenereret at det er lite håp om nogen forandring til det bedre for dem. De er håpløse og hører til Finnmarkens mest tilbakesatte og usleste befolkning og skaffer

den største kontingent herfra til vore sindssykeasyler og åndssvakeskoler. (Sitert etter Meløy Lind, 1980, s. 103–104)

Det er ikke mulig å peke på en direkte sammenheng mellom holdningene i dette sitatet og læreres praksis i fornorskingsperioden, men Brygfjelds brev er utvilsomt en tidstypisk tekst. Så langt vi vet, støtta lærerne i all hovedsak fornorskingspolitikken (Jensen, 2005), og de var forplikta på et klart fornorskende og koloniserende prosjekt, slik det ble formulert i styringsdokumenter som Wexelsen-plakaten og i mer overordna politikk. På denne måten ble lærerne nasjonalstatens forlenga arm inn i klasserommene. Brygfjelds oppfatning av samene danner en ytterst skarp kontrast til dagens målsettinger om å dekolonisere og indigenisere skolen og norskfaget.

Denne kontrasten gir norskfaget et janusansikt som vi kontinuerlig forholder oss til og arbeider med, også i vår tid. I etterkrigstida har vi sett dekoloniserende tendenser i norsk skole, og de inngår i tilsvarende utviklingstrekk verden over i perioden (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23). Dekolonisering av norskfaget (se også Johansen & Sollid, 2023, s. 25) handler for det første om å anerkjenne at faget tidligere har hatt en tydelig koloniserende funksjon ved å bidra til språklig og kulturell ensretting og marginalisering over lang tid. Det er et markant historisk brudd mellom denne langvarige ensrettinga og marginaliseringa i skolesystemet, og det nye oppdraget med å verdsette og styrke samisk språk og kultur som en viktig del av språk- og kultur mangfoldet i Norge. For det andre handler dekolonisering av norskfaget om å anerkjenne at samisk kultur og språk har vært en del av kultur- og språk mangfoldet i Norge gjennom uminnelige tider, og en slik anerkjennelse utfordrer hierarkiske strukturer som er etablert mellom nordmenn og samer og mellom norsk og samisk språk gjennom de siste hundreårene. Sist, men ikke minst, handler en norskfaglig dekoloniseringsprosess om å bruke samiske perspektiv i undervisninga om litterær og språklig tematikk, noe vi kan omtale som indigenisering (Johansen & Sollid, 2023, s. 25). Å indigenisere norskfaget innebærer å legge til grunn for opplæringa at samene er et urfolk, at dette er en rettighetsbasert status, og at samiske perspektiv er verdifulle i seg selv i et demokratisk samfunn. Dette kommer vi nærmere tilbake til nedenfor.

I en oppsummering av hvordan etterkrigstidas norske læreplanverk og lærebøker forholder seg til samiske og urfolksrelaterte tema, identifiserer Andreassen og Olsen (2020, s. 22–23) tre overordna skolepolitiske strategier: ignoranse, inkludering og indigenisering. Mens ignoranse kjennetegner fasen fram til 1970-tallet, blir innhold om samer og urfolk inkludert i mønsterplanene av 1974 og 1987 (M74 og M87). Inkludering som strategi betyr i denne sammenhengen at samiske tema inngår i opplæringa, men på majoritetssamfunnets premisser – i motsetning til en indigeniserende tilnærming, der en altså etterstreber «læring på samenes premisser og ut fra samiske interesser og begreper» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23). Forfatterne knytter først og fremst den indigeniserende strategien til at det samiske læreplanverket for bruk i forvaltningsområdet for samisk språk introduseres for første gang i 1997. Imidlertid er en indigeniserende undervisningspraksis siden 1990-tallet også blitt gradvis viktigere i det norske planverket. Som vi skal se, er forholdet mellom inkludering og indigenisering relevant også for å forstå utviklingstrekk i norskfaglige planverk.

#### *Norskfaget møter samisk tematikk i spenninga mellom inkludering og indigenisering*

Samiske tema finner altså veien inn i norskfaget for første gang i M87 gjennom en formulering om at oversatt samisk litteratur skal inngå i tekstutvalget. Dermed introduseres også et indigeniserende perspektiv i norskopplæringa. Samisk litteratur skrevet av samiske forfattere tar nødvendigvis utgangspunkt i samiske ståsteder. I forlengelsen av dette er litteraturantologien *VÅJA VÅJA NANA NANA* (Gaski, 1991) av norskdidaktisk interesse. Utgivelsen var et initiativ fra Landslaget for norskundervisning og er ment å imøtekomme norsklæreres behov for tilgang på samiske tekster. Dette er den første samlinga med samisk litteratur på norsk som inkluderer tekster helt fra den eldste litteraturen og fram til utgivelsestidspunktet. Her finner leseren lyrikk, noveller og romanutdrag på både bokmål og nynorsk. I forordet framheves det grenseoverskridende som et viktig kjennetegn ved samisk litteratur (Gaski, 1991, s. 7; se også Johansen & Sollid, 2023, s. 91–104).

Grenseoverskridelsen er flertydig. Den handler om samenes historiske bevegelsesmønstre på tvers av dagens nasjonalstatsgrenser mellom Norge, Sverige, Finland og deler av Kolahalvøya i Russland. Disse grensene har satt sitt preg på Sápmi, samenes tradisjonelle bosettingsområde. Grenseoverskridelsen i samisk litteratur handler også om å krysse språklige grenseoppdager. Fra og med M87 vektlegger alle norskfaglige læreplanverk at

samiske tekster skal leses i norsk oversettelse. Her er det verdt å merke seg at i Gaskis (1991) antologi er det også inkludert tekster av tre samiske forfattere som skriver på norsk. Med dette åpnes det med andre ord opp for at samiske forfattere uttrykker seg på ulike språk, også ikke-samiske. Dermed blir samisk litteratur en størrelse som favner om mangfoldige språklige uttrykk.

Vi vet ikke hvilken innflytelse Gaskis (1991) antologi har hatt på norsklærernes valg av samisk litteratur i undervisninga. Aamotsbakken (2015) og Bakken (2023) dokumenterer en marginal representasjon av samiske tekster i antologier i norsklæreverk for henholdsvis ungdomstrinnet og videregående opplæring. Samtidig kan vi gå ut fra at en del norsklærere etter hvert har lang erfaring med arbeid med samiske tekster i perioden etter M87. Bewalitz (2022) viser eksempelvis at norsklærere i videregående skole har utvikla egne samiske tekstsamlinger som de bruker i undervisninga. Dessuten er det kommet ut mye samisk litteratur i trettiårsperioden etter utgivelsen av *VÅJA VÅJA NANA NANA*.

I forlengelsen av dette er det ikke så rart at de fleste norskdidaktiske forskningspublikasjonene om samisk tematikk per i dag handler om samisk litteratur. Dette er gjerne nærlesninger av samisk lyrikk og barne- og ungdomslitteratur (for eksempel Karlsen, 2019; Kolberg, 2021; Stokke & Karlsen, 2021; Aamotsbakken, 2015). Samisk litteratur kan i likhet med anna litteratur leses både som estetisk uttrykk og bidra til økt innsikt i og refleksjon om ulike tema. Det viktige er at inkludering av samiske tekster, og dermed samiske ståsteder og stemmer, i seg selv ikke garanterer en indigeniserende tilnærming til disse tekstene. De nevnte studiene av Aamotsbakken (2015) og Bakken (2023) viser begge til at norsklæreverkene gjennom både tekstpresentasjon og oppgaveformuleringer leder mot reduksjonistiske lesninger av samiske tekster. Tilnærmingene åpner for å lære noe *om* samene og deres kultur og historie, men ikke mer. En rekke studier av ulike læreverk avdekker at framstillinger av samer og samisk kultur preges av essensialisering, stereotypisering og andregjøring (se for eksempel Eriksen, 2018; Johansen & Markusson, 2022; Olsen, 2017). Dette kan prege litteraturarbeidet dersom man legger opp til at et norsk «vi» skal lære om et samisk «dem» (se også Johansen & Sollid, 2023, s. 98).

Læringsmål om samiske språk og språksituasjoner introduseres først med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Dette er påfallende seint sammenlikna med innlemminga av samisk litteratur hele 20 år tidligere. Vi tolker dette som en konsekvens av norskfagets lange tradisjon for å være et fag der man lærer (om) *norsk*, ikke om språk mer generelt. Introduksjonen av språklig tematikk henger tett sammen med at norskfaget i større grad favner om språklig og kulturelt mangfold i det norske samfunnet, og her inngår både eldre og nyere mangfold. LK06 omtales som et kompetansebasert planverk. Vi vil hevde at læringsmålene om samiske språk og språksituasjoner i stor grad heller handler om tilegnelse av ganske spesifikke kunnskaper. Eksempler er å kunne gjenkjenne og uttale bokstavene i «samisk alfabet» (etter 7. trinn) og å ha kunnskap om utbredelsen av de samiske språkene (etter 10. trinn). Dette handler om å *inkludere* språklige tema. Det er et mer åpent spørsmål hvor *indigeniserende* undervisningspraksisen om samiske språk og språksituasjoner har vært i denne perioden. Mye tyder på at det fortsatt er inkludering i større grad enn indigenisering som kjennetegner norskdidaktiske tilnærminger til samiske litterære og språklige tema i planverk og lærebøker (se for eksempel Johansen & Markusson, 2022).

### *Hvorfor er samiske tema relevant i norskfaget i dag?*

Utdanningssystemer er sentrale virkemidler for å bygge nasjonal identitet og verdier og kompetanser som framtidige generasjoner skal utvikle. Læreplanene og norskfaget eksisterer ikke i et sosialt vakuum, men gjenspeiler historiske og pågående prosesser i samfunnet. En samfunnsprosess som aktualiserer relevansen av samisk i norskfaget, foregår i forlengelsen av Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport som ble overlevert til Stortinget i juni 2023 (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Denne rapporten er resultatet av et omfattende granskingsarbeid av fornorskningsspolitikk og urett overfor samer, kvener/norskfinner og skogfinner. I dette arbeidet har kommisjonen kartlagt politikken og konsekvensene av den, både for de tre gruppene som helhet og for enkeltindivider. I tillegg har kommisjonen foreslått tiltak som kan bidra til videre forsoning. I vår sammenheng er det viktig å legge merke til at en av de fem pilarene som skal bidra til forsoning, dreier seg om kunnskap og formidling. Blant anna er det foreslått at kunnskapsformidling om fornorskningsspolitikken og dens konsekvenser skal styrkes, og her er undervisning i grunnskole og videregående skole, på høyskoler og universiteter nevnt spesifikt (se Sannhets-

og forsoningskommisjonen, 2023, s. 652). Norskfaget har en viktig rolle i dette samfunnsoppdraget, og ut fra et læreplanperspektiv ligger det i dag godt til rette for at det kan skje.

### *Skolens verdigrunnlag*

Siden M74 har det norske læreplanverket hatt en innledende del som utdyper skolens oppdrag og verdier. Denne delen har fungert som et bindeledd mellom det norske samfunnet, opplæringsloven og skolefagenes læreplaner. Læreplanreformene i perioden fra 1974 fram til i dag har pågått parallelt med viktige hendelser og utviklingstrekk i Norges samepolitikk. Den innledende delen av læreplanen signaliserer i hvilken grad samiske tema og perspektiv oppfattes som relevant for blant annet norskfaget. Som Olsen og Andreassen (2018) viser, har samene i denne perioden blitt mer inkludert i de fire generelle delene som har kommet som en del av læreplanreformene. Sett fra et samisk perspektiv representerer LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) noe positivt nytt. Blant annet er omtalen av samene oppdatert og mer i tråd med endringene i samepolitikken siden 1980-tallet. I tillegg er navnet på den innledende delen endra, fra «generell» til «overordnet». Med dette formidler de norske myndighetene at samiske tema og perspektiv er en del av skolens grunnleggende verdier som skal finnes igjen i skolens kjerneaktiviteter, også i norskfaget.

Sett fra et samisk ståsted formidler skolens verdigrunnlag viktige prioriteringer. Den første verdien som omtales i overordna del av læreplanverket, er menneskeverdets ukrenkelighet og «at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss» (punkt 1.1 Menneskeverdet). Fra et samisk perspektiv er dette verdigrunnlaget spesielt viktig fordi utdanningssystemet har vært sentralt i den norske statens dehumaniserende politikk, der samer og deres språk, kultur og levesett ble ansett som mindre verd. Fortsatt opplever mange samer og andre nasjonale minoriteter hets og hatefulle ytringer (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022) på skolen, i avisenes kommentarfelt og i sosiale medier. I rapporten anbefales et nasjonalt kompetanseløft for lærere og lærerutdanninger om samer og nasjonale minoriteter i Norge. Behovet for et kompetanseløft kommer også til uttrykk blant de samiske ungdommene i Mathisens (2023) studie. De ønsker at alle elever skal lære mer om hva hatefulle ytringer er, og hvordan det oppleves å bli hetsa. Skolen er derfor en betydningsfull arena for å bidra til at likeverd er en verdi som gjennomsyrrer hele samfunnet.



Samiske tema og perspektiv er tydelig uttrykt i punkt 1.2, «Identitet og kulturelt mangfold» og punkt 1.6, «Demokrati og medvirkning» i overordna del. I punkt 1.2 slås det fast at den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. I tillegg beskrives samisk som en del av det språklige mangfoldet, og videre heter det at «[k]unnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Relevant for norskfaget er det også at «elevene få[r] innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når vi bygger på disse perspektivene, er det ikke lang vei fra å utvikle en trygg identitet og solidarisk innstilling til mangfoldet i samfunnet, til å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. I punkt 1.6 står det følgende:

Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

For å kunne verne om urfolk og minoriteter kreves det både kunnskap og kompetanse, også innafor ramma av norskfagets kjerneområder. Skolens verdigrunnlag skal overrisle de faglige målene, og de skal sammen være med på å gi retning for undervisninga i norskfaget. Selv om målformuleringene med eksplisitt samisk innhold ikke er særlig mange, er det mange steder at samiske tema er implisitt til stede i norsklæreplanen. Et eksempel på dette er planverkets innramming av språklig mangfold. Begrepet presenteres og konkretiseres i den overordna delen av planverket, og her er samiske språk og urfolkstematikk eksplisitt knytta til dette temaet. Språklig mangfold gjenfinnes så i norskplanen i beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier, og utgjør også ett av norskfagets seks kjerneelementer, men her er ikke koplinga til samisk tematikk eksplisitt formulert. Den må tolkes inn i lys av overordna del (se Johansen & Sollid, 2023, s. 29–33).

### *Norskfaget som nasjonsbyggende fag og som møteplass*

Samiske tema og perspektiv er altså både eksplisitte og implisitte muligheter i norskfaget. Dette gir likevel ikke noe fullstendig svar på spørsmålet om hvorfor samiske tema er relevant for faget i dag. Vi vil hevde at skolens største fag fortsatt kan beskrives som et nasjonsbyggende fag, men nå med et anna verdigrunnlag enn under fornorskningspolitikken. Mens faget og skolen tidligere skulle bygge sosialt og nasjonalt samhold gjennom språklig og kulturell ensretting, skal opplæringa nå bidra til å utvikle et samfunn der samhold bygges ved å verdsette og fremme språklig og kulturelt mangfold. Dermed er norskfaget en møteplass og anledning for alle elever, både samer og ikke-samer, til å lære om og gjennom samiske tema og perspektiv. Som vi har argumentert for tidligere i denne teksten, kan norskfaget sies å være med på å dekolonisere og indigenisere skolen, og derigjennom redefinere Norge som sted og samfunn.

### *To eksempler: Om arbeid med samiske stedsnavn og klasserommet som demokratisk offentlighet*

I Johansen og Sollid (2023) argumenterer vi for at man med utgangspunkt i norskfagets seks kjerneelementer kan arbeide med samisk innhold i alle deler av faget. Norsk læreren kan bidra til dybdelæring om samiske tema ved stadig og systematisk å vende tilbake til dem i undervisninga, men fra ulike perspektiv, som når man nøster et stødige garnnøste (jf. Johansen & Sollid, 2023, s. 35–39, der vi skriver mer om denne metaforen). For å illustrere dette skal vi se nærmere på to eksempel.

Det første eksempelet bygger på et av de eksplisitte kompetansemålene som vi allerede har nevnt, men her skal vi se nærmere på hvordan dette målet kan tjene som utgangspunkt for å utforske hvordan en avgrensa faglig målsetting kan bidra til kritisk, dekoloniserende kompetanse. Etter 7. trinn skal elevene lære hvordan samiske steds- og personnavn uttales. Dette målet er språklig orientert, og tematikken er et godt eksempel på arbeid med samisk innafor ramma av språklig mangfold som kjerneelement. Målet åpner for å sammenlikne likheter og forskjeller mellom samisk og norsk skriftspråk og fonologi. I et videre arbeid med navn som immateriell kulturarv kan man kritisk utforske resultatene av fornorskningspolitikken. Det å gi noen eller noe et navn er å gi dem identitet og særegenhet.

Helander (2015) beskriver hvordan stedsnavnspolitikken endra seg fra andre halvdel av 1800-tallet. I korthet gikk politikken ut på at norske navn skulle prioriteres og samiske navn fornorskes eller viskes ut. Samiske stedsnavn ble oppfatta som fremmede, og målsettinga var å identifisere steder som norske med norske navn. Helander (2015, s. 73–76) beskriver denne stedsnavnspolitikken som toponymisk undertrykkelse og fortielse. Norske stedsnavn ble hovednavn, mens samiske navn enten ble mindre viktige tilleggsnavn eller utelatt i offentlig bruk. Denne delen av fornorskningspolitikken er fortsatt virksom og kommer for eksempel til uttrykk som motstand mot å ta i bruk samiske navn på veiskilt. Dette kan tolkes som en motstand mot å identifisere et sted som samisk i tillegg til norsk (Johansen & Sollid, under utgivelse). Det å lære seg å uttale samiske navn og kritisk reflektere over navnetradisjoner og -politikk kan derfor være viktig for å gjøre denne delen av kulturarven mer kjent og behandle den som en del av vår felles kulturarv. Kart og stedsnavnskilt er mektige tekster og kan være en innfallsvinkel til å reflektere over hvilke funksjoner stedsnavn har, og hvorfor stedsnavn kan skape oppheta diskusjoner. I en didaktisk praksis der man tematiserer samiske stedsnavn, kan man også kritisk utforske hva det innebærer at samisk er en del av norsk kulturarv. Det gir også et konkret innhold til hva språklig mangfold betyr, og hva det vil si å forholde seg kritisk til mektige tekster.

I det andre eksempelet skal vi ta utgangspunkt i et mer implisitt kompetansemål, som er forankra i overordna del. I punkt 1.6 står det at «[a]lle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jon Smidt (2018) beskriver norskfaget og klasserommet som en demokratisk offentlighet der elevene skal få rom til å utvikle sine identiteter i trygge rammer. De skal samtidig erfare det å skrive, lese, snakke og lytte som dialogiske prosesser. Med dette kan en hevde at norskfagets rolle er å skape rom for nettopp samarbeid, dialog og meningsbrytning for eksempel gjennom arbeid med samisk tematikk. I denne sammenhengen er kjerneelementet muntlig kommunikasjon spesielt viktig, ettersom det ikke bare handler om å snakke selv, men også å lytte til andre. Lytting er en sammensatt kognitiv, relasjonell og aktiv handling (Otnes, 2016) som utføres ikke bare av enkeltpersoner, men også av større kollektiv. Spesielt skolens lytterposisjon har vært prega av negative vurderinger av samisk språk, som ikke skulle høres på skolen verken i timer eller i pauser. Å snakke samisk på skolen ble sanksjonert med både fysiske og psykiske virkemidler,

noe som har kommet fram i de mange personlige historiene som folk har delt med Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023, se punkt 11.2). Denne sanksjoneringa skapte en negativ språkideologi rundt samisk i skolen og i norskfaget. Irvine og Gal (2000) beskriver språkideologier som systemer av forestillinger, oppfatninger og vurderinger om språk og språkbruk som er rådende i et samfunn på en bestemt tid. Språkideologier blir gjerne så naturalisert at vi er nærmest ubevisst om at de finnes. Disse ideologiene kommer ofte til uttrykk gjennom måten vi omtaler språk, språkbruk og språkbrukere på.

Fornorskningspolitikken bidro til å skape språkideologier med negative og dels rasistiske fortegn, slik vi ser i sitatet fra skoledirektør Brygfjeld. Konsekvensen av denne negative språkideologien var at skolen og aktørene ikke ville lytte til eller høre om samer og samisk, og samtidig påførte de elever skam. Fornorskningspolitikken både på samfunnsnivå og for enkeltindivider er et viktig bakteppe for norskfaget. I arbeidet med å skape klasserommet som en demokratisk offentlighet må læreren sammen med sine elever lytte solidarisk til urfolks- og minoritetsperspektiv, og på den måten fremme samarbeid, dialog og meningsbrytning heller enn ensretting, fremmedgjøring og stigmatisering. På sitt beste vil norskfaget da være et rom der elever utvikler sin kompetanse som solidariske lyttere og aktører som ytrer seg med respekt, ikke bare i klasserommet, men også på andre arenaer i livet.

### *Å få en norskdidaktisk forskningsfugl på vingene*

Vi tolker fraværet av en norskdidaktisk klassikertekst om samisk tematikk som et resultat av en strategi med å inkludere samiske tema som avgrensa kunnskaper i norskfaget. Med overordna del av LK20 som verdimesig overbygning, kan norskfaget sies å bevege seg i retning av indigenisering, der samiske tema og perspektiv befinner seg i den faglige kjernen (Johansen & Sollid, 2023). Det tar tid å utvikle norskfaglig kompetanse om samiske tema og perspektiv. Dermed tar det også tid å utvikle den norskdidaktiske forskninga på feltet. En bevegelse fra inkludering mot indigenisering legger til rette for en mer problematiserende og kritisk-analytisk forskningstilnærming til samisk innhold i norskfaget.

Mens både norskfaget og norskdidaktikken etter hvert har en lang tradisjon for å utforske «det norske» i en foranderlig tid, ser «det samiske» i langt større grad ut til å ha blitt behandla som et statisk og avgrensa kunnskapsområde. Grenseoppgangene mellom samer

og ikke-samer, og mellom samiske og ikke-samiske samfunn i dagens Norge og Sápmi er imidlertid kontekstavhengige, dynamiske og ofte vage. Dette gjør indigeniserende arbeid med samisk tematikk i norskfaget krevende, men samtidig tilsvarende spennende å utforske – for hva er samiske ståsteder og perspektiv i det språk- og kulturmangfoldet som samer i dag i fellesskap representerer? Norskfaget er kanskje skolens mest sentrale arena for å utforske dette grensesnittet (Nakata, 2007), der ikke bare norske og samiske identiteter og posisjoneringer inngår, men også perspektiv og ståsteder til andre historiske og nyere minoriteter. Det er all grunn til å være nysgjerrig på framtidig norskdidaktisk forskning der arbeid med samisk tematikk i større grad sees på som et ledd i å utvikle en helhetlig framtidretta kompetanse.

Bevegelsen til den flygende fuglen i det samiske ordtaket som ble gjengitt innledningsvis, viser også til en syklisk bevegelse. Den handler om nomadiske flyttinger, men også om årets rytme i det mer helhetlige samlivet med naturen. Også dette er en viktig strategi for undervisning om samiske tema i norskfaget. Med kompetanse om samisk språk og kultur som siktemål, er det nødvendig å stadig komme tilbake til samiske tema på ulike måter og i ulike sammenhenger i faget. Å se norskfaget som en «flygende fugl» – i bevegelse mot framtida, men i kritisk dialog med egne tradisjoner og faghistorie – er et godt utgangspunkt for utvikling av norskdidaktisk forskning på området.

## Litteratur

- Andreassen, Bengt-Ove & Olsen, Torjer A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 9–33). Fagbokforlaget.
- Andresen, Astri, Evjen, Bjørg & Ryymin, Teemu (red.) (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, Jonas (2023). Sámi literature in Norwegian language arts textbooks. *Scandinavian Studies*, 95(2), 203–226.
- Bewalitz, Katharina Andersen (2022). “Å ta språklig mangfold nord”. *En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget*. [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet.] <https://hdl.handle.net/10037/27008>
- Eriksen, Kristin Gregers (2018). Teaching about the other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57–67. <https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Gaski, Harald (red.) (1991). *VÁJA VÁJA NANA NANA. Samiske tekster ved Harald Gaski*. Cappelen/LNU.
- Gaski, Harald (red.) (2022). *Tiden er et skip som ikke kaster anker. Samiske ordtak i norsk oversettelse med forklaringer* (2. utg.). ČálliidLágáduš.

- Gaski, Harald & Solbakk, Aage (red.) (2003). *Jođi lea buoret go oru. Sámi sátnevádjasiid vejolaš mearkkšupmi otne. ČálliidLágáduš*.
- Helander, Kaisa Rautio (2015). Samiske stedsnavn i Norge. I Gulbrand Alhaug & Aud-Kirsti Pedersen (red.), *Namn i det fleirspråklege Noreg* (s. 45–83). Novus.
- Irvine, Judith & Gal, Susan (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I Paul V. Kroskrity (red.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities* (s. 35–83). School of American Research Press.
- Jensen, Eivind Bråstad (2005). *Skoleverket og de tre stammers møte*. Eureka Forlag.
- Johansen, Åse Mette & Markusson, Elin Furu (2022). “I know the world in two languages”: Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I Torjer A. Olsen & Hilde Sollid (red.), *Indigenizing education and citizenship: Perspectives on policies and practices from Sápmi and beyond* (s. 173–194). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-10>
- Johansen, Åse Mette & Sollid, Hilde (2023). *Samisk i norskfaget – fra plan til praksis*. Fagbokforlaget/LNU.
- Johansen, Åse Mette & Sollid, Hilde (under utgivelse). Learning to reconcile: Entextualisation of a multilingual municipality sign in educationscapes of Sápmi.
- Karlsen, Silje Solheim (2019). Daggrø og mørke tåker i Sápmi. Landskap, identitet og avkolonisering i nyere samisk litteratur for ungdom. I Nora Simonhjell & Benedikt Jager (red.), *Norsk Litterær Årbok 2019* (s. 218–241). Det Norske Samlaget.
- Karlsen, Silje Solheim (2023). Å klippe vekk. Samisk litteratur i norskfaget. I Gøril Figenschou, Silje Solheim Karlsen & Helge Christian Pedersen (red.), *Ávdnet. Samiske tema i skole og utdanning* (s. 235–253). Universitetsforlaget.
- Kolberg, Asbjørn (2021). Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur. *Nordlit*, 48, 1–14. <https://doi.org/10.7557/13.5830>
- 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/>
- Mathisen, Per-Henning (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.] Mumin. <https://hdl.handle.net/10037/30059>
- Meløy, Lydolf Lind (1980). *Internatliv i Finnmark: Skolepolitikk 1900–1940*. Det Norske Samlaget.
- Nakata, Martin (2007). *Disiplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Aboriginal Studies Press.
- Norges institusjon for menneskerettigheter (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006). Norges institusjon for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>
- Olsen, Torjer A. (2017). Colonial conflicts: Absence, inclusion, and indigenization in textbook presentations of Indigenous peoples. I James R. Lewis, Bengt-Ove Andreassen & Suzanne Anett Thobro (red.), *Textbook violence* (s. 71–86). Equinox.
- Olsen, Torjer A. & Andreassen, Bengt-Ove (2018). “Urfolk” og “mangfold” i skolens læreplaner. *FLEKS*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Otnes, Hildegunn (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I Kåre Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71–87). Fagbokforlaget.
- 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>
- Smidt, Jon (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget/LNU.
- Stokke, Ruth Seierstad & Karlsen, Silje Solheim (2021). ‘så den fremmede ikke blir mer fremmed’. Samisk lyrikk i norskfaget. I Nora Simonhjell & Benedikt Jager (red.), *Norsk Litterær Årbok 2021* (s. 142–168). Det Norske Samlaget.
- Wicklund, Bente (2022). Samisk litteratur i norskfaget. I Ann Sylvi Larsen, Beret Wicklund & Ivar Sørensen (red.), *Norsk 5–10. Litteraturboka* (2. utg.) (s. 170–187). Universitetsforlaget.

Aamotsbakken, Bente (2015). En marginalisert litteratur? Representasjoner av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), 282–293.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>