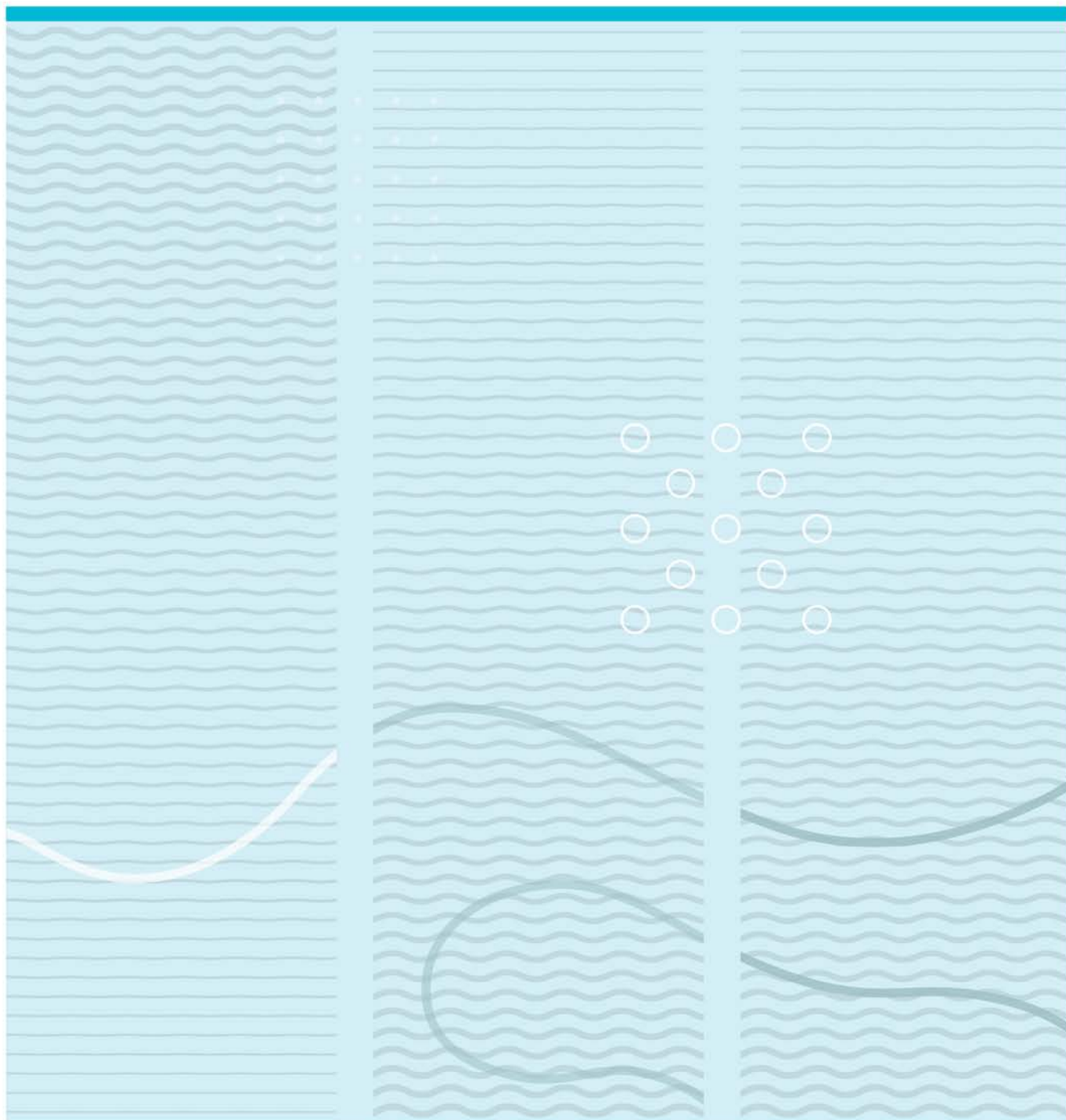


Lisa Agathe Winther

Hvilken plass har det samiske i norskfaget?

En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 9338

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur er inkludert eller ekskludert i norskfaget på videregående skole. Undersøkelsen kombinerer kvalitative og kvantitative metoder. Analysen tar utgangspunkt i kritisk diskursanalyse, men teorier om habitus og doxa er også sentrale. I tillegg er det brukt teorier om litteratur som et viktig instrument i den nasjonale identitetspolitikken. Jeg har forsøkt å tolke hvilke føringer Utdanningsdirektoratet har lagt i læreplanen når det gjelder det samiske i norskfaget. Videre pekes det på hvilken plass det samiske har i norskbøkene og i den norskfaglige diskursen ved undersøkelser av litterære oppslagsverk og en sakprosa-antologi. For å belyse problemstillingen fra et samisk perspektiv har jeg intervjuet to professorer i samisk litteraturvitenskap. Mine funn viser at det er ulik tolkning i forlagene når det gjelder hvilken kunnskap og hvor stor plass kunnskapen om det samiske språket, kulturen og litteraturen skal ha i norskfaget. Tendensen er at det samiske er overfladisk presentert, og det er få litterære tekster i bøkene som kan skape innsikt og empati for den samiske befolkningen. Det finnes noen lyspunkter, og det kan være et tegn på at det er endringer på gang. Funn i intervjuet viser også at kompetanse om samisk språk, kultur og litteratur er lite etterspurt av myndighetene, som har det overordnede ansvaret for å formidle denne kunnskapen. Det kan se ut som forfattere av oppslagsverk om norsk litteraturhistorie har foretatt et skille mellom norske og samiske forfattere på bakgrunn av etnisitet. Det samme gjelder LNU (landlaget for norsklærere) når de har satt sammen sakprosa-antologien. Hovedfunnet er at det samiske har liten plass i norskfaget og den norskfaglige diskursen, og at samene i liten grad har kommet i posisjon til å produsere kunnskapen om seg selv i læreverkene i norsk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Aktualitet	7
1.2 Oppgavens mål og problemstilling	8
1.3 Avgrensing	10
2 Bakgrunn og tidligere forskning	11
2.1 Om valg av lærebøker og lærebøkene betydning for undervisningen	12
2.2. Forskning på læremidler i norskfaget og andre fag	13
2.5. Oppsummering	15
3 Teoretisk tilnærming	17
3.1. Et fenomenologisk blikk på norskfaget	17
3.2. Habitus og doxa	18
3.3. Kritisk diskursanalyse	19
3.4. Litteraturen og det flerkulturelle i norskfaget	21
3.5 Begrepsavklaring	22
4 Metode	25
4.1 Valg av problemstilling	25
4.2 Valg av metode	25
4.3 Valg av data og intervjuobjekter	31
4.4 Oppsummering metode	37
5 Presentasjon av funn	38
5.1 Hvordan inkluderer og ekskluderer læreplanen i norsk kunnskap om det samiske i sine kunnskapsmål?	38
5.1.2 Oppsummering læreplanmålene	41
5.2 I hvilket omfang inkluderes eller ekskluderes kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i læreboktekster og i tekstsamlinger i norskbøkene?	42
5.2.1. VG1- bøkene	42
5.2.2 VG2 - bøkene	44
5.2.3 VG3 - bøkene	45
5.2.4 Bøkene for Påbygg til generell studiekompetanse	47

5.2.5 Oppsummering norskbøkene	50
5.3 I hvilken grad er samiske forfattere inkludert eller ekskludert i oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og sakprosa-antologien	52
5.3.1 Norsk litteraturhistorie og Store norske leksikon/Norges litteraturhistorie ...	53
5.3.2. Funn sakprosa-antologien	53
5.3.3. Oppsummering oppslagsverk og sakprosa – antologien	54
5.4 Funn Intervju/ kasusstudie	55
5.4.1 Om inkludering og ekskludering av det samiske i norskfaget fra et samisk perspektiv	55
5.4.2. Hvordan utnyttes kompetansen som finnes i de samiske miljøene?	57
5.4.3 På hvilken måte kan mer kunnskap om det samiske være nyttig for alle elevene?	57
5.4.4 Hva finnes av oversatte samiske tekster som kan eller bør formidles?	58
5.4.5. Interessen øker utenlands, men ikke i Norge	60
5.4.6 Oppsummering funn intervju	61
6 Drøfting	63
6.1 Læreplanen i norsk og det samiske	63
6.2 Norskbøkernes innhold	67
6.3 Den norske litterære diskursen	70
6.3.1 Oppslagsverkene <i>Norsk litteraturhistorie</i> og <i>Store norske leksikon</i>	70
6.3.2 <i>Sakprosa i skolen</i> – den nye sakprosakanon	71
6.4 Forestillinger om norskfaget, fra et samisk perspektiv	72
7 Sluttkommentar - framtidens norskfag	76
Litteraturliste.....	78
Vedlegg 1 VG1 - bøkene.....	82
Vedlegg 2 VG2 - bøkene.....	84
Vedlegg 3 VG3 - bøkene.....	85
Vedlegg 4 Påbygg - bøkene.....	86

Forord

Jeg er født og oppvokst på Finnsnes i Troms, like utenfor det som defineres som samisk område. Grensen går i Malangen, en fjordarm mellom Finnsnes og Tromsø. Det finnes likevel en liten samisk befolkning på Senja og i Sørreisa som driver med reindrift, og det finnes mange sjøsamere i området som sliter med å erkjenne at de faktisk er av samisk opprinnelse. Jeg har derfor så å si vokst opp parallelt med den samiske kulturen, og før jeg ble lærer, jobbet jeg i perioder i Finnmark. På tross av dette har jeg liten kjennskap til det samiske språket og kulturen. Som norsklærer på videregående skole har jeg truffet på læreplanmål som angår samenes kultur, rettigheter og språk. Jeg har nå kommet helt til masternivå i min lektorutdanning som norsksdidaktiker, og har sett lite til og fått lite innføring i disse emnene. Jeg har også gjort meg opp noen tanker om hva barn og ungdom med samisk bakgrunn tenker om det de leser om sitt eget språk, sin egen kultur og litteratur i norskbøkene på videregående skole. Dermed ble det lærebokforskning for meg.

Å bestemme seg for problemstilling, lære seg metodikk og starte undersøkelse, har tidvis vært en kaotisk reise. Min veileder, Norunn Askeland, har vært til uvurderlig hjelp og inspirasjon, og ikke minst gitt meg tydelig og direkte veiledning og gode tips om tidligere forskning og litteratur om temaet.

Jeg takker mannen min, Terje, som har støttet meg gjennom et langt studie og hele tiden stilt kritiske spørsmål. En helt spesiell takk vil jeg rette til Harald Gaski og Lill Tove Fredriksen ved Universitetet i Tromsø, som tok seg tid til en samtale og som til de grader «snakka rett fra levra». Intervjuet gav meg helt ny innsikt og forståelse av hva det vil si å være definert på utsiden av det norske. Jeg sender til slutt en takk til ledelsen ved Thor Heyerdahl videregående skole som gav tilslutning til utdanningsstipend, slik at jeg kunne få tid til å skrive masteroppgaven dette skoleåret. Det har vært interessant, frustrerende, morsomt, panikkdrivende, perspektivutvidende, og til slutt tilfredsstillende, for nå er jeg endelig i mål.

1 Innledning

1.1 Aktualitet

Denne oppgaven skal ta for seg hvordan kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur formidles gjennom norskfaget i videregående skole. LK06, som også omtales som literacy-reformen, legger føringer for at lesing og skriving er en grunnleggende kompetanse som bare er en av forutsetningene for literacy-kompetanse. Det andre som går under begrepet omfatter evnen til å nå fram til andre i stadig skiftende kontekster, men også til å forstå tekster i fortid og nåtid. Sylvi Penne definerer literacy slik i sin artikkel *Litteratur og film i klasserommet: Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle*:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (Penne, 2010, s. 28).

Hun viser her til Unescos definisjon. For å oppnå denne forståelsen og se seg selv i en større sammenheng er det nødvendig å lese mange ulike sjangere og tekster på norsk, også oversatt fra andre språk. Hva skolen er forpliktet til er en sak, hva som ligger av muligheter til utvikling, forståelse og ny innsikt ved å lese tekster med ulike perspektiver, er en annen sak.

Det diskuteres fortsatt om samene har rett til å kalle seg urfolk. Likevel er det ingen uenighet om at samene dekkes av ILO-konvensjon 169 artikkel nr 1, og at de er et urfolk i konvensjonens forstand. Denne konvensjonen handler om eiendomsrett og bruksrett til landområder. I tillegg har staten gjennom Grunnloven forpliktet seg til å bidra positivt til at den samiske folkegruppen har forutsetninger for å dyrke sin kultur og sitt språk. Grunnlovsparagraf 110 A slår fast følgende:

Det påligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.

I Regjeringens dokument Publikasjonskode H-23 54 B/S om bevilgning til samiske formål i Statsbudsjettet 2016, ønsker Regjeringen Solberg å legge til rette for at et levende og mangfoldig samisk kunst – og kulturliv av god kvalitet skal bli tilgjengelig for alle (Statsbudsjettet Solberg, 2016, s. 14.). I forbindelse med undervisning er statens myndighet Utdanningsdirektoratet, og det er denne institusjonen som står ansvarlig for

gjennomføringen av Grunnlovsparagraf § 110 A.

Denne oppgaven skal ikke handle om samisk språkopplæring, men om hvordan vi inkluderer eller ekskluderer kunnskap om det samiske i norskfaget. Begrepet «det samiske» vil gå igjen i oppgaven, og i det ligger kunnskap om det samiske språket, kulturen eller litteraturen. Det samiske er en del av det norske, og slik jeg ser det må det være «broer» med utveksling av kunnskap mellom den norske og den samiske kulturen. Ansvar for at slike «broer» bygges, ligger i stor grad i skolen. Men vel så viktig er mulighetene for opplevelse og læring gjennom samenes kultur og litteratur. Som norsklærer har jeg erfart at det samiske har fått liten plass både i min utdanning som norsklærer, og i norskbøkene vi på vår skole bruker i undervisningen. Gjennom denne oppgaven skal jeg finne ut om dette også gjelder andre læreverker i norsk enn de jeg har benyttet, og om innholdet i bøkene er i tråd med læreplanenes intensjoner om inkludering av det samiske.

1.2 Oppgavens mål og problemstilling

Sametingspresident Vibeke Larsen sa i sin nyttårstale i 2017, at samene som folk, samenes kultur og historie fortsatt har en liten plass i fortellingen om Norge. Jeg ønsker å finne ut hvilken plass det samiske har i norskfaget. Utgangspunktet for undersøkelse av lærebøkene er læreplanen i norsk. Hva uttrykker målene, og hvordan kan de tolkes?

Deretter blir det interessant å se på hvordan lærebokforfatterne har tolket målene, og hvilke prosedyrer for inkludering og ekskludering det opereres med, når lærestoff og litterære tekster skal inn i norskbøkene. Jeg vil også finne ut hvordan det samiske er inkludert eller ekskludert i oppslagsverk og ressurser vi anbefales å bruke under utdanning og i undervisningen. Et annet viktig spørsmål er hva som kunne vært inkludert.

Den overordnede problemstillingen er:

Hvordan inkluderes og ekskluderes det samiske i norskfaget, og på hvilken måte kommer dette til uttrykk i læreplaner, norskbøker og oppslagsverk for lærere i videregående skole?

Dette kan konkretiseres i fire spørsmål som kan gi grunnlag for en undersøkelse:

- 1) På hvilken måte inkluderer eller ekskluderer læreplanen kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i sine kunnskapsmål?
- 2) På hvilken måte inkluderes eller ekskluderes kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i læreboktekster og i tekstsamlinger i norskbøkene?
- 3) I hvilken grad er samiske forfattere inkludert eller ekskludert i oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og i sakprosa-antologien til bruk for lærere og lærerstuderenter?
- 4) Hvilken oppfatning har fagfolk innen samisk litteraturvitenskap om inkludering eller ekskludering av det samiske i norskfaget, og hva kan urfolklitteraturen tilby norskfaget?

Det første som undersøkes er læreplanmålene. Dette er dokumenter som reder grunnen for hvilke verdensbilder, holdninger og verdier våre elever skal være utstyrt med etter videregående skole. Læreren skal tolke målene, planlegge og utføre undervisningen i tråd med disse kravene. Lærebokforfatterne og forlagene skal lage bøker med innhold som i størst mulig grad står i sammenheng med norskfagets læreplanverk. Min undersøkelse skal se på hvordan kunnskap om det samiske presenteres i læreboktekstene og i tekstsamlingene, og hva bøkene vil med de litterære tekstene utfra hvordan oppgaver til disse er formulert. Oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og en sakprosa-antologi som tilbys lærere og lærerstuderenter, skal også undersøkes for å finne ut hvordan det samiske er inkludert eller ekskludert.

Det siste som skal undersøkes er hvordan fagmiljøet innen samisk litteraturvitenskap oppfatter inkluderingen eller ekskluderingen av det samiske i norskfaget. Intervjuet kan også gi svar på hva som finnes av tekster som er oversatt fra samisk, og hvilket potensial de kan ha for målgruppa. Dette ønsker jeg å kartlegge fordi oppgaven min også bør belyses fra det samiske perspektivet. Finner jeg svar på alle disse spørsmålene, vil problemstillingen kunne besvares.

1.3 Avgrensing

Jeg underviser selv i norsk ved Thor Heyerdahl videregående skole, det ble derfor naturlig å studere norskfaget. Jeg har valgt fire store læreverk i norsk som dekker hele det videregående løpet. Norskbookene for VG1 og VG2 for yrkesfag er ikke undersøkt, da bøkene for Påbygg vil dekke læreplanmålene for denne veien til studiespesialisering.

Samisk videregående skole i Karasjok har bekreftet at deres samiske elever bruker *Moment* fra Cappelen Damm, både i norsk som førstespråk og i norsk som andrespråk. Jeg viser til at det allerede er foretatt liknende forskning for norskbooker på ungdomsskoletrinnet.

I denne studien har jeg ikke kartlagt tekster oversatt fra andre minoriteter, noe som kan forsvares med at skolen har et spesielt ansvar formulert i *Unescos konvensjon av 17.oktober 2003* om å særlig legge vekt på å sikre Norges immaterielle kulturarv. Jeg anser den samiske kulturen som en del av den norske kulturarven, og viser videre til min definisjon av kulturarv i kapittel 3.

På grunn av oppgavens omfang vil det ikke være plass til analyse av bildebruk eller andre semiotiske ressurser i lærebøkene.

Oppgaver som hører til de litterære tekstene sees på som en del av kunnskapsformidlingen om samiske litteratur. Her har jeg kun vurdert hva lærebokforfatteren ønsker eleven skal lære av teksten utfra hvordan oppgavene er formulert (se under Metode og kategorier kapittel 3). Bakgrunnen for dette er konklusjonen på tidligere læremiddelforskning som peker på at oppgavene bør oppdra elevene til å lese kritisk og reflektert, at de bør åpne for undring og nye spørsmål, og at det er uheldig om elevene bare får i oppgave å lete etter rette eller gale svar (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2004, s. 50). Oppgaver i forbindelse med de pedagogiske tekstene er ikke kartlagt eller vurdert, da dette ville være nok til en egen studie.

2 Bakgrunn og tidligere forskning

LK06 er en kompetanseplan som setter mål for hva elevene skal kunne etter ulike trinn i opplæringen. De fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter er ferdigheter det skal øves på i alle fag, også i norskfaget.

I 2000 ble godkjenningsordningen for lærebøker opphevet. Det finnes dermed ingen statlig kvalitetssikring når det gjelder omfang og presentasjon av læreboktekster, eller en allmenngyldig litterær kanon som sikrer representasjon av ulike forfattere ut fra kjønn, etnisitet, seksualitet eller geografi i norskfaget. Læremiddelutviklerne, som da er forlagene og deres lærebokforfattere, har derfor stor makt til å fortolke læreplanmålene og til å definere hva som er viktig og dannende kunnskap. I den forbindelsen er det viktig at det forskes på hvilken kunnskap og på hvilken måte kunnskap framstilles i læreverkene. Forskning på lærebøker vil kunne avdekke mulige avvik mellom læreplanens intensjoner og hva som presenteres i læreverkene, det vil også kunne avdekke tendenser til stereotypi eller utelatelse av vesentlig kunnskap, eller språkbruk som kan påvirke en hel generasjons holdninger innen ulike temaer. Sist, men ikke minst, er forskning på læreverk pedagogisk motivert, der elevens muligheter til å lære av tekster, bilder og illustrasjoner undersøkes.

For å forklare bakgrunnen for at jeg vil undersøke hvilken plass det samiske har i norskfaget, er det nødvendig å utdype hva det vil si å tilhøre en minoritetsbefolkning og hvordan staten omtaler de vilkår som er lagt. Om språkmakt viser jeg til *Stortingsmelding nr 17(2004-2005) 6.4.* som behandler flere ulike typer makt i samfunnet med grunnlag i *Makt og demokratiutredningen*. Under tittelen *Mental kolonialisering*, beskrives situasjonen i Norge slik;

Dominans og underordning avspeiler seg i språksituasjonen. Videre heter det at i språklige minoritetsområder er fremmedspråket knyttet til de moderne, ledende sektorene i samfunnet, mens lokalspråket står sterkere i tradisjonelle og mindre prestisjefylte sammenhenger. Begrepet «mental kolonisering» har vært brukt for å beskrive en underlegenhetsfølelse der lokalspråket oppfattes som stigmatiserende. I utredningen heter det videre at samene har vært utsatt for slik mental kolonisering, og at språkreising derfor er sentralt i samepolitikken i dag (Regjeringen, 2004 - 2005)

Utredningen peker på at språkreising står sentralt i samisk interessekamp i dag og viser til en rekke tiltak som skal styrke det samiske språket og identiteten. Ambisjonen er at samisk også skal kunne fungere som vitenskapsspråk. I artikkelen *Urfolk, kunnskap, makt*

skriver Vigdis Stordahl at det er vanskelig for urfolk å komme i en posisjon der de kan produsere kunnskap om seg selv, og at det har vært et gjennomgående problem for alle verdens urfolk at urfolks historie og kultur har blitt beskrevet av andre enn dem selv, eller at kunnskapen har blitt totalt utelatt fra de utdanningsinstitusjonene de selv har vært nødt til å gå i. (Stordahl, 1999 13.5. 2017).

2.1 Om valg av lærebøker og lærebøkernes betydning for undervisningen

Forskningsrapporten *Ark & App* tar for seg bruk av læremidler og ressurser i grunnskole og i videregående skole. Studien som ble gjennomført i 2015, ble ikke gjort spesifikt for norskfaget, men resultatene anser jeg som overførbare, da de fleste lærere underviser i flere fag og praksis ikke endres vesentlig fra fag til fag.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i Opplæringsloven (paragraf 17.1.), der læremidler defineres som trykte eller digitale læremidler som skal være utviklet for å dekke ett eller flere kompetansemål i ett spesifikt fag og på et bestemt nivå i grunnopplæringen. Annet materiale på papir eller skjerm er viktige ressurser for læring, men er ikke per definisjon *læremidler*.

Funnene i nevnte studie viser at lærerne i videregående opplæring har stor innflytelse på valg av lærebøker, og at valgene gjøres i fellesskap av faglærerne. Når det gjelder valg av læringsressursene (tilleggsressurser), står lærerne fritt til å velge ut fra det som passer til læreplanmål og tema. Studien viser til at det nå er en blandingskultur, der papirbaserte og skjermbaserte læremidler i ulik grad blir brukt i lærerens undervisning og elevenes læring. NDLA som er et samarbeidsprosjekt mellom fylkeskommunene, nevnes i denne sammenhengen (Gilje, 2015, s. 18).

En spørreundersøkelsen fra NIFU¹ *Valg og bruk av læremidler* (2015), viste at lærerne opplevde læreboka som den viktig ressursen. For fagene samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk svarte 21 % av lærerne at de kun brukte læreboka i undervisningen. 35 % supplerte læreboka med noe digitalt, mens 35 % brukte læreboka halve tiden og resten ved hjelp av digitale læremidler. Dette kan overføres til norskfaget, og at norskboka i likhet med andre lærebøker, fortsatt er førende for innhold og struktur i undervisningen (Waadene & Gjerustad, 2015, s. 29).

¹ NIFU er Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Når lærerne er med på å bestemme hvilke norskbøker som skal kjøpes inn, må utgangspunktet være at de har til hensikt å bruke bøkene i undervisningen. I rapporten *Læremiddelforskning etter LK06 - eit kunnskapsoversyn*, kommer det fram gjennom samtaler med elevene at lærebokas viktigste funksjon var som lesegrunnlag til prøver (Juhl, Hontvedt & D., 2010, s. 20). Det kan tyde på at lærerne lager oppgaver til prøvene med utgangspunkt i læreboktekstene.

2.2. Forskning på læremidler i norskfaget og andre fag

Det er foretatt en god del forskning innen samme tema når det gjelder læremidler og læringsressurser. Studien *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse* (2003), belyste mange viktige spørsmål rundt kanonisering av tekster i norskbøkene. Forlagsredaktører ble intervjuet om læreverk i norsk og tekstutvalg og prosesser rundt utvelgelsen. Det kom tydelig fram at forfatterne stilte med bundet mandat ut fra de hensyn forlagets redaktør, konsulenter og redaksjonen skal ivareta. Undersøkelsen viste at det er lagt klare føringer for hvilke epoker og forfattere som bør med i bøkene, og at dette binder opp forfatterne.

Studien viste at det finnes en kanon som er en integrert del av skolens diskurs, universitets- og utdanningssystemets diskurs, og det denne blir til en selvfølgelig refleks hos både redaktører og lærere. Denne kanon forsterker seg hele veien via ulike diskurser og får stå uimotsagt. Resultatet er at representasjonen av nyere litteratur blir mager, noe redaktørene også var enige i (Aamotsbakken, 2003, s. 73).

Jeg viser også til forskningsrapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Undersøkelsen ble foretatt i grunnskole og videregående skole og konkluderte med at minoritetsspråklige elever i all hovedsak benytter de samme lærebøkene som de majoritetsspråklige (Juhl et al., 2010, s. 30). Når det viser seg å gjelde også i videregående skole, blir det relevant å tenke seg hvordan tekster som beskriver det samiske oppfattes. Det er heller ikke uvesentlig hvordan betydningen av tekstene kan oppfattes i forhold til graden av representasjon.

I 2015 kartla en studie representasjonen av samiske skjønnlitterære tekster i læreverk for ungdomstrinnet, i henhold til planverkene de siste tre tiårene. Funnene viste at antall samiske skjønnlitterære tekster er lavt i alle bøkene, at forfatterne som er representert med tekster i oversettelse er ganske få, og at det stort sett er de samme forfatterne som går igjen i alle læreverkene. Temaene tekstene tar opp er absolutt

relevante, men problemet er at disse framstilles som et uttrykk for kulturen og ikke for det kunstneriske. Den svake representasjonen signaliserer dessuten at denne litteraturen er mindre viktig enn majoritetskulturens litteratur (Aamotsbakken, 2015, s. 13).

En annen studie undersøkte læreverk i samfunnsfag for ungdomskolen som kom ut i 2006 – 2008: *Underveis, Kosmos, Matriks og Makt og menneske* (Knudsen, 2007). Studien peker på hvordan flere etniske posisjoner er fremstilt i læreverkene, og viser hvordan disse posisjonene er sammenvevet med nasjon, mens sammenveving med kjønn, seksualitet og klasse er trukket inn mer sporadisk fordi de opptrer mindre markant i læreverkene. Om dette brukes begrepet interseksjonalitet, som defineres som sammenveving av sosiokulturelle posisjoner som blant annet kjønn, etnisitet og nasjon. Knudsen viser til egen oversettelse av Staunæs (2003a: 101) definisjon av begrepet:

Begrepet kan være et anvendelig analytisk redskap for at spore, hvordan bestemte mennesker synes at blive positioneret som ikke kun forskjellige, men også problematiske og i nogle tilfælde som marginaliserede (Knudsen, 2007, s. 51)

I bøkene blir samene enten omtalt som urfolk eller som minoritet. I en av bøkene omtales samene som en minoritetsgruppe blant andre minoriteter i det flerkulturelle Norge. Studien konkluderer med at vekten ligger på samene som en minoritetsgruppe, og inngår i det som defineres som en etnisk posisjon, der samenes situasjon er knyttet sammen med den norske nasjonalismen. (Knudsen, 2013, s. 142 - 144).

Knudsen fant at samenes historie var delt inn som en dannelsesfortelling i tre faser. I den første fasen framstilles samene som et primitivt folk. Den andre fasen dreier seg om tvangsomvendelsen av samene til kristendommen og den nasjonalistiske fornorskningen av samene. Den tredje fasen beskriver en forsoning mellom nordmenn og samer. Funnene viste at lærebokforfatterne virker ambivalente i sin solidaritet med samene, særlig gjelder det når man kommer inn på religion. Hele «story-telling» om samene har et norsk-norsk perspektiv, der deres historie defineres ut fra nordmenns handlinger og politikk. Rasistiske sitater i enkelte av bøkene kan dessuten virke mot sin hensikt, og kan legge opp til en fortsatt nedvurdering av samene (Knudsen, 2013, s.162).

Ann–Beathe Mortensen-Buan har undersøkt hvordan samer i et nåtidsperspektiv framstilles i bilder i lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Her har hun blant annet sett på hvordan bildene posisjonerer de som er avbildet i forhold til en tenkt leser. Studiens utgangspunkt er at lærebøkene sitter på en definisjonsmakt som har konsekvenser for sosiale relasjoner i samfunnet, men som også er et resultat av det

samme. Det vises til Machin and Mayr (2012), som formulerte det slik: «Visual communication, as well as language, both shapes and is shaped by society».

Studien viste at leseren tilbys en distansert rolle, enten gjennom bilde eller verbalteksten, som gjør at leseren inkluderes i «vi», mens samene framstilles som «de andre». Det pekes videre på at kulturelle trekk er viktige elementer i oppbyggingen av samisk kultur, men at læremidlene ikke klarer å formidle at det er et spenn mellom tradisjon, modernitet og variasjon. Bildene representerer det tradisjonelle, mens verbalteksten på en overfladisk måte forsøker å dempe stereotypene (Mortensen- Buan, 2016, s. 108).

En annen studie har sett på tilleggslitteratur om samisk historie skrevet for svenske og samiske lærere og elever. I disse kildene vises alternative måter å framstille kunnskap på i en mot-diskurs til det etablerte. Det dreier seg om alternativ innramming, som her betyr å se på omtalte fenomener i et nytt lys, også gjennom bruk av metaforer og ironi. Ironibruk er ikke vanlig i lærebøker, likevel kan ironi danne en mot-diskurs som kan vekke medfølelse med de undertrykte og stimulere til handling (Askeland, 2016, s. 87).

2.5. Oppsummering

Tidligere forskning viser at lærerne i videregående skole i stor grad er sammen om å velge ut hvilke norskbøker som skal brukes i undervisningen. Selv om den digitale hverdagen stadig utfordrer lærerne, kan det virke som at undervisningen følger den strukturen og de temaer som læreboka har skissert. Når det gjelder hvilke tekster som prioriteres av lærebokforfattere og forlag, er dette knyttet opp til tolkning av læreplanmål og tradisjonell tenking om hva som er viktig og dannende litteratur. Det finnes en uoffisiell kanon i skolen som er en integrert del av skolens og universitets- og utdanningssystemets diskurs, og denne blir til en selvfølgelig refleks hos både redaktører og lærere. Forlagene føler seg bundet av den uoffisielle litterær kanon, men innser at man hadde for få tekster fra egen samtid.

Representasjonen av samiske tekster i norskbøker på ungdomstrinnet er svært lav, men også her er det kanontendenser. Tekstene som fremstilles ytes ikke alltid sin kunstneriske rettferdighet gjennom oppgavene som hører til. Oppgaver knyttet til temaer i bøkene synes å ha en viktig rolle, og at bøkene har mange og varierte oppgaver synes å

være et av kriteriene for valg av lærebok. Forskning på lærebøker på ungdomstrinnet viser at samenes historie og virkelighet defineres fra et norsk-norsk perspektiv og at deres historie, religion og kultur defineres ut fra nordmenns handlinger og politikk. Det er en sterk grad av ambivalens når det gjelder solidaritet med samene. Tendensen går klart i retning av at samene framstilles som en homogen gruppe der det ikke skilles på hverken kjønn, geografisk tilhørighet, språk eller næring. Gamle rasistiske sitater gjengis i flere av bøkene og kan bidra til eller forsterke uheldige forestillinger eller fordommer.

Forskning på billedbruk i samfunnsfagbøker fra ungdomstrinnet viser at både bilder og tilhørende verbaltekst definerer samene som «de andre». Det er også en utstrakt bruk av kulturelle identitetsmarkører, som kan forsterke stereotypene.

Det finnes alternative måter å ramme inn kunnskapen om samene på, og dette gjøres særlig av samene selv, i læringsressurser for lærere og elever, hvor bruk av nye innfallsvinkler, fortellinger, metaforer og ironi, kan gi et helt annet perspektiv på samene, deres historie og den samiske identiteten.

Ut fra tidligere forskning finner jeg grunnlag for å se på hvordan det samiske er inkludert eller ekskludert i norskfaget, og på hvilken måte det kommer til uttrykk i læreplanmål og i norskbøkene for de tre siste årene av grunnopplæringen. Ved å undersøke litteraturhistoriske oppslagsbøker og sakprosa-antologien kan mulige sammenhenger mellom inkluderingen og ekskluderingen av det samiske i disse verkene, og innholdet i norskbøkene drøftes. Det er også hensiktsmessig å gi oppgaven et samisk perspektiv gjennom å snakke med det samiske fagmiljøet, og finne ut hva de mener er inkludert eller ekskludert når det gjelder det samiske i norskfaget. De ville også kunne svare på hva og hvordan det samiske kan inkluderes i norskfaget.

3 Teoretisk tilnærming

Mitt utgangspunkt er å undersøke hvilken plass det samiske språket, kulturen og litteraturen har i norskfaget i videregående skole. Forestillingen om at denne plassen er liten, er grunnlaget for denne oppgaven.

For å forklare og drøfte funnene, søkes støtte i ulike teorier med et fenomenologisk utgangspunkt. En av teoriene som tas i bruk er den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu sin sosiokulturelle teori om habitus og doxa. Den andre tilnærmingen er kritisk diskursanalyse. Utgangpunktet her er teoriene til den franske filosofen og idehistorikeren Michel Foucault, men nyere diskursanalytiske teorier og litteratur om temaet som er knyttet opp mot undervisningsfeltet vil benyttes. Herunder kommer teorier om hvordan makten i diskurser former seg gjennom eks – og inklusjonsprosedyrer og teorier om interseksjonalitet. Studien støtter seg også på litteraturteori som behandler litteraturundervisning som verktøy i norskfaget, særlig som trening i å lære om andres virkelighet, ta andres perspektiver, og for å utvikle evne til empati.

3.1. Et fenomenologisk blikk på norskfaget

Den fenomenologiske filosofien er ikke en metode for forskning, men er snarere en måte å ta et forskningsperspektiv på. Den tyske filosofen Edmund Husserl regnes som grunnlegger av den fenomenologiske filosofien, selv om det fantes flere ulike tradisjoner før han skrev om dette. Grunntanken i Husserls teori er at den menneskelige bevissthet alltid er intensjonell. Jeg tolker det slik at mennesket hele tiden søker kunnskap om noe. Jeg viser til Norlyk & Martinsen (2008) gjengitt i Jacobsen, Tangaard og Brinkmanns artikkel *Fænomenologi* (2015). Her defineres intensjonalitet som noe som gir oss adgang til forskjellige fenomener. Disse kan vi beskrive ut fra den betydningen fenomenet har for vår bevissthet. Det er denne bevisstheten som videre blir gjenstand for det vi ønsker å undersøke (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 210 og s. 114 -117).

Andre viktige begreper innen fenomenologien er reduksjon, livsverden og essens. Reduksjon handler om å søke å nå fram til en fordomsfri beskrivelse av fenomeners vesen. Dette representerer mitt forskerperspektiv. Gjennom reduksjon skal fenomenet som undersøkes beskrives på en fordomsfri måte. Livsverden handler om vår virkelighet,

det som vi i det daglige tar for gitt og som blir grunnlaget for måten vi kommuniserer på og de beslutninger vi tar. Norsklærere blir utdannet inn i en virkelighet der kunnskap om språk, språkhistorie og litteratur er vesentlig kompetanse og kunnskap som gjenspeiles og bekreftes i norskbøkene som benyttes i undervisningen. Når et fenomen presenterer seg selv som noe, presenterer det sin essens, ifølge Husserl. Denne studien skal peke på hvordan norskfaget kan framstå i vår bevissthet. Undersøkelser av lærebøkene og presentasjon av funnene vil vise noe av essensen av norskfaget og hva som anses som viktig eller ikke viktig å lære.

3.2. Habitus og doxa

Michael Grenfell behandler Pierre Bourdieus teorier i boka *Key Concepts: Pierre Bourdieu* (2012). Her viser han til at Pierre Bourdieu sammenlikner den kulturelle sosiologien med fortidens religiøse sosiologi. Denne grenen av faget så på hvilke sosiale grupper som sluttet seg til religiøse samfunn, og studerte hvordan religionens kultur og ritualer bidro til samhold og identitetsbygging for medlemmene. Bourdieu var særlig opptatt av å studere hvordan skolen som institusjon kan forsterke og utvikle sosiale ulikheter.

Habitus er et begrep Bourdieu brukte på å betegne måten man fører seg på, hvordan man føler, tenker og er. Dette favner også hvordan vi bærer med oss historien vår og hvordan vi bringer denne med oss inn i fremtidige situasjoner. Dette påvirker oss i hvordan vi velger å opptre, eller ikke opptre. Det er ikke alltid like åpenbart hvilke valg vi har muligheter til å ta, noen kan ligge der som skjulte muligheter i ly av tidligere erfaringer. Begrepet habitus er komplisert fordi det binder sammen det sosiale og det individuelle. Alle har unike erfaringer i livet, men vi vil likevel dele strukturelle kategorier med andre av samme sosiale klasse, kjønn, etnisitet, seksualitet, nasjonalitet, religion eller andre ting. Dermed vil habitus bringe sammen både objektive sosiale strukturer og subjektive personlige erfaringer til en overordnet enhet som får betydning for hvem man er og hvordan man fører seg. (Grenfell, 2012, s. 50 - 53).

Begrepet doxa ble innført av Aristoteles som en del av retorikkens lære og betyr i retorisk forstand allmennhetens oppfatning. Senere har begrepet blitt brukt innen flere retninger både innen filosofi, sosiolingvistikk og sosiologi. Bourdieu løftet begrepet inn i sin studie og ga det innholdet mange i dag forbinder med ordet. Kort forklart betyr det det som er tatt for gitt. Bourdieu peker på ulike måter doxa fungerer på innen ulike

felt, som utdanning, kultur og økonomi. Det kan også forklares som tillærte tanker, adferd eller smak. Doxa står da for en vedtatt enighet om hva som er godt eller dårlig, stygt eller pent og liknende standarder. Det er en rekke mekanismer som bidrar til doxa. Oppfatningen av hvordan ting er, virker forsterkende og støtter reproduksjonen av den sosiale vilkårligheten i sosiale institusjoner, strukturer og i ulike forbindelser, så vel som i vår bevissthet og i våre kroppar. Det påvirker også hvilke forventninger vi har, og hvordan vi oppfører oss.

Doxa kan forklares som pre-refleksivt, altså noe man ikke tenker på, noe som er innbakt i bevisstheten og som det ikke stilles spørsmål ved. Slik kan kunnskap eller forestillinger om noe formidles til autonome enheter eller felt. Dette resulterer i en naturlig praksis eller naturlige holdninger for de som er inkludert i feltet og innehar samme habitus. Symbolsk makt ligger nedfelt i de etablerte institusjonene, likeså i de institusjonaliserte mediene, som har muligheten til å etablere kategorier og publisere ulike verdier på markedet for symbolske verdier. De legitimerer seg selv videre i prosessen via utdanning, religion, kunst og litteratur. I et felt kan doxa ta form som en trofasthet til «reglene for spillet» til de som har samme habitus (Grenfell, 2012, s. 114 - 117). Bourdieus teorier om makt og begrepene habitus og doxa kan sees i sammenheng med diskursanalyse.

3.3. Kritisk diskursanalyse

I boka *Diskursanalyse i praksis* (2015) tar Hitching, Nilsen og Veum utgangspunkt i dialogismen. Dette innebærer at man har et interaksjonelt syn på kommunikasjon og språkbruk. Denne måten å tenke om kommunikasjon på knyttes til tenkere som Bakhtin, Voloshinov og Vygotskij. Her tar man utgangspunkt i at alle kommunikative handlinger er rettet mot andre, og derfor er grunnleggende sosiale. Dette betyr igjen at det å kommunisere er en form for gjensidighet, koordinasjon og et samarbeid mellom deltakerne i kommunikasjonen. Bakhtin mente at alle ytringer er fylt med dialogiske overtoner fra andre ytringer som tidligere har blitt kommunisert, om samme emne, for eksempel (Hitching, Nilsen & Veum, 2015, s. 24 - 26).

Det var Michel Foucault som utviklet diskursbegrepet gjennom sin forskning. Begrepet betyr noe sånt som å løpe fram og tilbake, altså en aktivitet og noe som er i stadig bevegelse, og som knyttes til språket.

Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapte tekster, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som «naturlige» (Hitching et al., 2015, s. 11).

I *Diskursanalyse i praksis* presenteres to tradisjoner innen diskursanalyse. Den ene tradisjonen tar for seg maktstrukturer, verdensbilder og ideologier og kalles *kritisk diskursanalyse*. Foucault var utradisjonell fordi han kombinerte elementer fra ulike vitenskaper som tidligere hadde blitt betraktet som uavhengige. Det han særlig var opptatt av, var hvordan samfunnet og vitenskapen kunne virke undertrykkende (Thorsen, 2017 13.5.). Normann Fairclough er blant de mest kjente utøverne av kritisk diskursanalyse de siste tiårene. Utgangspunktet for denne tilnærmingen er at språk i bruk sjelden eller aldri formidler en nøytral virkelighetsbeskrivelse, men bærer med seg et bestemt perspektiv. Analysen med utgangspunkt i denne tradisjonen skal synliggjøre de ideologiske premissene for ulike typer språkbruk.

Undersøkelsen vil hente elementer fra kritisk diskursanalyse, men vil også hente elementer fra en annen tradisjon. Den andre tradisjonen har sitt utgangspunkt i Frankfurterskolen som blant annet går ut på å kritisere forestillingene om objektiv rasjonalitet. Adorno og Horkheimer (1972) og flere understreket nødvendigheten av kontinuerlig kritisk refleksjon. Å stille de ubehagelige spørsmålene om hvilke maktrelasjoner som gjelder på ulike samfunnsområder, og hvem som tjener på dem, blir viktig. Herunder sorterer ulike områder som kan være av interesse for kritisk diskursanalyse, som seksualitet, kjønn og klasse. Videre er det av interesse hvordan vi snakker og skriver om etniske grupper, om homofile og andre grupperinger og hvordan man trekker opp skiller mellom slike grupper, herunder gjelder også hvilke gruppeinndelinger vi synes det er relevant å foreta (Grue, 2015, s. 114).

Med dialogismens utgangspunkt går man ut fra at alle språklige og sosiale handlinger vil være påvirket av den sosiale sammenhengen de blir til i. Tekster og sosiale praksiser bidrar også til å opprettholde og skape ulike former for relasjoner, kunnskap og viten om verden (Hitching et al., 2015, s. 11). Hvilke valg som gjøres når det gjelder tekstlig innhold og andre ressurser i lærebøkene, blir derfor relevant i denne sammenhengen.

Susanne Knudsen utreder diskursbegrepet i skolesammenheng i sin artikkel *Poststrukturalistiske tilgange* (2010). Eksempler på diskurser som nevnes er politisk diskurs, pedagogisk diskurs eller klasseroms diskurs. Hovedsaken er at det er språket som

skaper mening og betydning, og at mening og betydning ikke er til stede utenfor språket. Diskursanalysen tar fatt i prosessene i og imellom diskursene, for gjennom og mellom diskursene og nettverkene mellom diskursene foregår det et stadig maktspill og forhandlinger om makt. «Det er tale om en kritisk historieskriving, der kaster lys over, hvordan diskurser produserer magt» (Knudsen, 2010, s. 154 -155). Hun viser videre til Foucault (1970 – 1980) som skrev at maktanalytikk dreide seg om å analysere hvordan makt skapes i åpne relasjoner, og hvordan makten i diskurser former seg gjennom eks – og inklusjonsprosedyrer. Knudsen mener dette kan inspirere til å undersøke hvordan det foregår forhandlinger om makten til å definere pedagogiske tekster (Knudsen, 2010, s. 155 -157).

Skolediskurs, læreplandiskurs og den norskfaglige diskursen kan dermed sies å operere med ulike prosedyrer for inkludering og ekskludering, men også via forfatterfunksjonen som står for seleksjoner og reduksjoner. Når det gjelder framstilling av lærestoff definerer Knudsen interseksjonalitet som sammenveving av sosiokulturelle posisjoner som blant annet kjønn, etnisitet og nasjon. Hun viser med utgangspunkt i interseksjonaliteten, til at det enkelte fags kjerneområder, metoder, argumentasjonsmåter og definisjoner, virker inn på mekanismene for inklusjon og eksklusjon. I norskfaget, kan for eksempel den nasjonale kategorien sies å vende oppmerksomheten bort fra etnisitet og klasse (Knudsen, 2007, s. 56).

3.4. Litteraturen og det flerkulturelle i norskfaget

I artikkelen: *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* viser P.T. Andersen til at litteraturen var et viktig instrument i den nasjonale identitetspolitikken. Her stiller han spørsmålet om skolen – og litteraturen skal fortsette å bidra til integrasjonen i Norge i globaliseringen og postnasjonalismens tid. Riktignok mente han, da han skrev artikkelen i 2011, at det nasjonale aspektet har krympet, men behovet for litteraturen kan ha økt fordi skolen må danne, utvikle og trene oss til livet i et nytt forestilt fellesskap, det eksisterende globale fellesskap, eller som han uttrykker det, det kosmopolitiske fellesskapet. Dette er ikke mindre viktig eller riktig i 2017. Han mener at skjønnlitteraturen mer enn noen sjanger spiller en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (Andersen, 2011, s. 16 - 17).

Atle Skaftun viser til Aristoteles når han hevder at begrunnelsen for å bruke skjønnlitteratur i tekstarbeidet som grunnlag for å utvikle kritisk bevissthet ikke er den samme som for sakprosaetekster. Der sakprosaetekstene har sin styrke i virkeligheten, har skjønnlitteraturen sin styrke i sitt frie forhold til virkeligheten, og at den på sin måte angår virkeligheten. Skjønnlitteraturen framstiller noe som kunne ha skjedd (Skaftun, 2009, s. 16). Jeg siterer videre Skaftun og hans syn på det flerkulturelle:

I det moderne flerkulturelle Norge vil tradisjonsfaget norsk fortone seg som den dominante kulturens selvforståelse påtvunget ikke-dominante grupper i samfunnet. Dagens norskfag skal ha relevans for alle, på tvers av interesser og mengde av identitetsskapende forhold (Skaftun, 2009, s. 19).

Dette er helt i tråd med definisjonen på literacy som jeg viser til i innledningen. Den sier blant annet at literacy er evnen til å identifisere, til å forstå og til å tolke. Men også evnen til å kommunisere og ta del i et mangfoldig samfunn. Vi har fått mange ulike nasjonaliteter inn i klasserommene, og de skal ta del i det norske gjennom norskfaget. De skal integreres, samtidig som de skal føle at vi respekterer deres opprinnelige kultur og kan lære noe av den. Jeg har sett innslag av oversatt litteratur fra mange ulike land i norskbøkene jeg har brukt, noe som må karakteriseres som positivt i et literacy-perspektiv.

Urbefolkningen har en annen stilling, de skal ikke integreres, de er oss, de har alltid vært det, og deres kulturuttrykk og litteratur er en del av den norske kulturarven. Da må de også føle at norskfaget er deres, både gjennom læreboktekster og litterære tekster, sakprosaetekster og multimodale tekster. Dette er viktig for de samiske elevers identitet som norske og som samer. Deres litteratur er i tillegg et viktig redskap vi bør benytte for å skape innsikt i den moderne samiske virkeligheten, men også for å skape forståelse og empati med vårt urfolk, både som gruppe og som enkeltindivider. Et annet poeng er at den samiske litteraturen har litterær verdi i seg selv.

3.5 Begrepsavklaring

Jeg vil bruke begreper som VG1, VG2, VG3 og Påbygg. VG står for videregående opplæring og tallene 1, 2 og 3 står for første, annen og tredje klasse. Læreplanmålene for yrkesfag er de samme som for VG1, fordelt på to år. Påbygging til generell studiekompetanse i norsk, er en mulighet yrkesfagelever har til å få generell studiekompetanse. De kan velge å ta påbygg direkte etter to år med yrkesfag på videregående, eller de kan velge å ta

fagbrev og deretter ta påbygg. Dermed er alle trinn dekket når det gjelder læreplanmål for norskfaget i videregående skole.

Lærebok, lærebøker eller norskbøker benyttes om bøkene som benyttes av lærere og elever i norskfaget. Om de tekstene som er skrevet av lærebokforfatterne, brukes læreboktekst eller pedagogiske tekster. Staffan Selander har i boka *Skolan och tusenårsskiftet* presentert ulike måter å tenke om pedagogiske tekster på. Han mener at pedagogiske tekster ikke bare er et redskap for undervisning, men også en slags minnebank for kunnskap og som kommunikasjon. Denne minnebanken fungerer som et redskap for læring, som informasjonskilde, men også som sosialt minne. Selander mener pedagogiske tekster og lærebøker utgjør den plassen der vi plasserer de fakta, forklaringer og eksempler som vi ser på som grunnleggende, gyldige, objektive og nødvendige for felles sosiale og kulturell orientering (Selander, 2003, s. 65).

Alle tekster som er tatt med i lærebøkene og som ikke er forfattet av lærebokforfatterne, vil omtales som litterære tekster. Disse tekstene kan opptre som en del av lærebokteksten eller de kan være plassert i tekstsamlingene, som utgjør en del av læreboka.

Sakprosa-antologien er en samling av betydningsfulle norske sakprosa-tekster og omtale av disse. Tekstsamlingen er spesielt utarbeidet for bruk i skolen.

Læreplanen i norsk bruker begrepet kulturarv. Her viser jeg til en utredning fra Statens samordnings- og utviklingsorgan for arkiv, bibliotek og museum fra 2010: *Immateriell kulturarv i Norge - En utredning om UNESCOs konvensjon av 17. oktober 2003 om vern av den immaterielle kulturarven*. Konvensjonen definerer selv ordet immateriell kulturarv som praksis, fremstillinger, uttrykk, kunnskap, ferdigheter – samt tilhørende instrumenter, gjenstander, kulturgjenstander og kulturelle rom – som samfunn, grupper og, i noen tilfeller, enkeltpersoner anerkjenner som en del av sin kulturarv. Videre heter det at dette kommer til uttrykk gjennom muntlige tradisjoner og uttrykk, og ikke minst språk som et uttrykksmiddel for immateriell kulturarv, utøvende kunst, sosiale skikker, ritualer og høytidsfester, kunnskap og praksis som gjelder naturen og universet og tradisjonelt håndverk (Statens samordnings- og utviklingsorgan for arkiv, 2010, s. 3).² At det samiske er en del av den norske kulturarven går klart fram her.

² Jeg viser også til en ny nettside: <http://unesco.no/kultur/immateriellkulturarv/> som har tilsvarende definisjon.

Selv om læreplanmålene ikke spesifikt sier hvilke oversatte samiske tekster elevene skal lese, er det nødvendig å avklare begrepet *samisk litteratur*. I program for samisk forskning utgitt av Norges forskningsråd står det om samisk litteratur:

Forskningen om muntlige tradisjoner og litteratur kan sies å omfatte tekster av forskjellig slag, blant annet samiske sagn og fortellinger, myter, joiktekster samt eldre og nyere litteratur. Samenes tradisjonelle kunnskaper, tidligere samfunnsliv og forestillingsverden finnes til dels bevart i eldre tekster. (Forskningsrådet, 2007, s. 16)

Alt dette viser seg å være sammenfallende med definisjonen av begrepet immateriell kulturarv på foregående side.

Begrepet *elever* brukes om de som sitter i klasserommet, men også begrepet modelleseren tas i bruk. Umberto Eco (1979 s.52-53) lanserte begrepet gjennom semiotikken. For å unngå misforståelser må forfatteren av en tekst danne seg et bilde av leseren, og ut fra det bygge en strategi. Underforstått vil det si at leseren må ha muligheter for å fylle inn det usagte i teksten (Tønnesson, 2010, s. 184 - 185). Tønnesson viser til at modelleseren er en abstrakt størrelse og at det er oftest er flere modellesere i en og samme tekst (Tønnesson, 2010, s. 176 - 181). Læreboka brukes som et eksempel på en tekst som har flere modellesere; læreren og eleven.

I et av læreplanmålene brukes begrepet «samtidstekster». Erik Vassenden har problematisert begrepet i artikkelen *Hva er samtidslitteratur og hvorfor leser vi den?* Vassenden mener at samtiden er en beskrivelse av sted, et sted vi kan definere som vårt, og som dermed definerer et «oss». Samtiden er en fortløpende oppdatert følelse av her og nå, og en fortløpende konstituerende av et «oss». Dermed vil forestillingen om en samtid også være en forestilling om identitet, som blir knyttet til utgivelsesøyeblikket – her og nå. (Vassenden, 2007, s. 359). Å lese tekster fra egen tid som bidrar til å styrke egen og forstå andres identitet, blir derfor viktig.

4 Metode

Studien er motivert av det læreplanen og offentlige dokumenter sier om ønsket kompetanse for elevene i norskfaget når det gjelder samisk språk, kultur og litteratur.

Utgangspunktet for undersøkelsen er den konstruktivistiske tradisjonen. Dette paradigmet har som utgangspunkt at mennesket er aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskapen oppstår i kommunikasjonen mellom mennesker i samhandling, og er noe som kan endres og fornyes. (Postholm, 2010, s. 21).

4.1 Valg av problemstilling

Denne oppgaven skal besvare problemstillingen:

Hvordan inkluderes og ekskluderes det samiske i norskfaget, og på hvilken måte kommer dette til uttrykk i læreplaner, norskbøker og oppslagsverk for lærere i videregående skole?

Dette er konkretisert i fire spørsmål som danner grunnlaget for en undersøkelse:

- 1) På hvilken måte inkluderer eller ekskluderer læreplanen kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i sine kunnskapsmål?
- 2) På hvilken måte inkluderes eller ekskluderes kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i læreboktekster og i tekstsamlinger i norskbøkene?
- 3) I hvilken grad er samiske forfattere inkludert eller ekskludert i oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og i sakprosa-antologien til bruk for lærere og lærerstudenter?
- 4) Hvilken oppfatning har fagfolk innen samiske litteraturvitenskap om inkludering eller ekskludering av det samiske i norskfaget, og hva kan urfolkslitteraturen tilby norskfaget?

For å finne svar på spørsmålene må både kvalitative og kvantitative metoder tas i bruk. Disse metodene vil ha stor betydning for oppgavens gyldighet og pålitelighet.

4.2 Valg av metode

Studien støtter seg til den hermeneutiske forskningstradisjonen, som omfatter prinsipper for analyse og tolkning av tekst (Befring, 2015, s. 20). Ofte er det nødvendig å kombinere ulike metoder, og et forskningsdesign skal gjøre rede for hvilke ulike metoder

undersøkelsen baserer seg på.

Den ene metoden som tas i bruk er dokumentanalyse, som også defineres som kvalitativ innholdsanalyse (Johannessen, 2010, s. 99)³. Jeg viser til Trine Syvertsens redegjørelse for dokumentanalyse som metode. Hun definerer dokumentanalyse som en systematisk analyse av skrevne eller audiovisuelle beretninger som ikke er produsert av forskeren selv. Utgangspunktet for dokumentanalysen som metode innen forskning er at vi lever i kulturer som i vesentlig grad baserer seg på skrevet materiale og andre former for dokumenter, og at dokumentene representerer organisasjonenes kollektive minne. Videre mener hun at innsikt i ulike metoder for tekstanalyse er av stor verdi når man skal analysere ulike dokumenter, hun nevner lingvistikk, talehandlingsteori og retorikk. Offentlige dokumenter definerer hun som dokumenter som ofte utgjør viktig bakgrunnsmateriale for annen empiriinnsamling, og er relevant for nesten all forskning innen medievitenskap, som er hennes felt (Syvertsen, 1998, s. 6-8).

Grunnlaget for lærebøkene inkludering eller ekskludering av det samiske må ligge i læreplanmålene, som er offentlige dokumenter. Her vil jeg vise til formuleringer som sier noe eksakt om samisk språk, kultur eller litteratur, men også vise til læreplanmål som kan inkludere eller ekskludere det samiske uten at det nevnes spesifikt. Den kvalitative innholdsanalysen av læreplanmålene blir viktig for å finne sammenhengen mellom innholdet i lærebøkene og læreplanens føringer for ønsket kompetanse for elevene våre. Som redskap for å analysere det tekstlige innholdet brukes kritisk diskursanalyse. Denne analysemetoden vurderer kvalitet eller egenskaper ved teksten. Diskurs dreier seg om hvordan man uttrykker seg innenfor bestemte felt, hva som hører til feltet og hvordan man snakker om det, eller ikke snakker eller skriver om det. I hovedsak er det læreverk jeg skal forske på, og i norskfaget består bøkene som hovedregel av en del med pedagogiske tekster og en del med tekstsamling med litterære tekster. (Om begrepet pedagogiske tekster se s.19.)

Lærebokforskning er en egen sjanger innen utdanningsvitenskap som er viktig for å fremme læring og endring i skolekonteksten. Forskingen går ut på å samle inn data som analyseres for å få fram viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forhold i samfunnet man ønsker å studere.

³ Her viser jeg til kapittel 6 i 2016 utgaven av *Samfunnsvitenskapelig metode*.

Før sammenhenger kan drøftes, må ulike funn i dokumentene dokumenteres, kategoriseres og fortolkes. Totalt ble det 16 lærebøker og 4802 sider som skulle gjennomgås. Siden bøkene stort sett hadde knyttet læreboktekster om det samiske til et begrenset antall læreplanmål, ble disse utgangspunkt for systematisering av funnene. Noen data kunne kvantifiseres og framstilles for sammenlikning i skjemaer.

Kategorisering: Funnene ble delt inn i kategorier. Hvert års-trinn presenteres for seg med bøker fra hvert forlag. Kategoriene ble som følger:

- A) **Sider** med læreboktekst og **samisk tema**. Her vises totalt antall sider med læreboktekst, og andel sider/linjer med tekst med kunnskap om samisk språk, kultur eller litteratur. Sider kan inneholde både tekst, bilder eller tabeller. Der omfanget er under en halv side, har jeg telt linjer med tekst.
- B) **Tittel på tema** som inkluderer det samiske.
Denne kategorien viser hvordan forfatterne har satt tema i sammenheng med læreplanmål ved å gi lærestoffet en tittel, og hvor kunnskap om det samiske er satt inn i en sammenheng.
- C) **Tekstsamlinger** er kartlagt med totalt antall tekster og hvor mange tekster det finnes i tekstsamlingene som har **samiske forfattere eller samisk perspektiv**.
- D) **Sjanger:** Her vil det gå fram hvilken sjanger tekstene med samisk perspektiv hører til, og om det hører oppgaver til teksten som viser hva lærebokforfatteren ønsker eleven skal fokusere på i teksten. Oppgavene har jeg delt inn i tre kategorier: a) Kunnskapsoppgaver som spør etter kunnskap om kultur eller tema, b) Lyriske spørsmål spør etter form og innhold, mens c) Litterære oppgaver søker kunnskap om perspektiv og språklige virkemidler.
- E) **Forfattere:** Her vil navnet på forfatterne av tekster med samisk perspektiv oppgis.

I denne oppgaven er det foretatt et utvalg av tekstinholdet fra norskbøkene som er målt og presentert. Presentasjonen av funnene har både kvantitative og kvalitative data. Alle bøkene er gjennomgått to ganger, likevel er det en risiko for feiltelling. Tendensen på omfang av samiske tekster eller omtale av det samiske er imidlertid så klar, at en feil eller to ikke ville gitt utslag på inntrykket. Alle data som jeg har funnet eller samlet inn, er representasjoner av virkeligheten.

Andre dokumenter som er undersøkt er litteraturhistoriske oppslagsverk og en sakprosa-antologi. Dette er oppslagsverk som lærerstudenter i norskfaget benytter under utdanningen, og senere som faglig støtte i sin praksis som norsklærere. Oppslagsverkene ble undersøkt for å se i hvilken grad samiske forfatterne er inkludert i den norske litteraturhistorien. Funnene ville gi en indikasjon på om det norskfaglige miljøet har en felles forståelse av hvilke samiske forfattere og tekster som er betydningsfulle i den litteraturhistoriske sammenhengen. Alle forfattere som er nevnt eller presentert i forbindelse med et eller flere verk de har forfattet, er kartlagt. Flere forfattere nevnes i verket i flere ulike sammenhenger, men navnene har blitt talt kun en gang. Telling av det totale antall forfattere som var omtalt ble stoppet da tallet oversteg 200 navn, for tendensen var klar. Det viktigste var å få kartlagt andelen av samiske forfattere.

Reliabilitet handler om dataenes pålitelighet. Det handler om å være kritisk til metoden for kartleggingen, og om funnene er gjengitt på en etterrettelig måte. Sigmund Grønmo viser til at kvalitative studier ofte kan bli både omfattende, komplekse og uoversiktlige. Koding av materialet er derfor en viktig framgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold (Grønmo, 2016, s. 266). Kartleggingen av innholdet i læreverkene, prioriteringer og valg vurderer jeg som relevant for å finne svar på problemstillingen.

Teoridelen viser til at undersøkelsen har utgangspunkt i fenomenologien. En av de fremste hermeneutiske fenomenologiske filosofene, Hans - Georg Gadamer, mener en forsker må gå dialogisk til verks. Med det mener han at min (fortolkerens) forståelse vil være betinget av mitt individuelle og historiske utgangspunkt. Hele min samlede historie har ført fram til ønsket om å finne svar på min problemstilling. Gadamer mener at det er umulig å sette alle forkunnskaper eller fordommer til side, men at forskeren må være åpen for at dette finnes og at tekstene jeg skal undersøke kan vise ny kunnskap som kan endre forestillinger ved hjelp av sin saklige sannhet (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 223).

Den andre metoden som benyttes er intervju. Hva jeg som norsklærer tror og mener om det samiske i norskfaget, er selvsagt av betydning for valg av tema og problemstilling, men hvordan samene selv oppfatter situasjonen, er det bare de som kan svare på. Denne metoden er valgt med bakgrunn i at oppgaven også skal bringe inn det samiske perspektivet.

Intervjuformen kan defineres som et semistrukturert livsverden-intervju. Et slikt

intervju benyttes når forskeren vil se på temaer fra dagliglivet slik det forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Med semistrukturert menes her at intervjuet er preget av åpenhet. Beskrivelser av de intervjuedes livsverden innhentes med henblikk på å fortolke deres oppfatning av det samiske i norskfaget. Intervjuformen kan også defineres som et kasusstudie. Dette er intervjuer som fokuserer på en bestemt person, situasjon eller institusjon. Intervjuet skulle gi svar på spørsmålet:

Hvilken oppfatning har fagfolk innen samisk litteraturvitenskap om inkludering eller ekskludering av det samiske i norskfaget, og hva kan urfolklitteraturen tilby norskfaget?

For å komme fram til svaret på dette hadde jeg forberedt noen spørsmål på forhånd.

- 1) Hvordan oppfatter dere situasjonen i dag når det gjelder vilkårene for det samiske språket og litteraturen i norskfaget?
- 2) Hvordan er kontakten mellom det samisk fagmiljøet og Utdanningsdirektoratet og forlagene?
- 3) Hvis det samiske fagmiljøet hadde fått bestemme, hvordan burde det vært?
- 4) Hva kan den samiske litteraturen tilby norskfaget i videregående skole?

Disse åpne spørsmålene kunne fortelle noe om nåsituasjonen, samt avdekke årsaker og sammenhenger. I tillegg var det interessant å finne ut hva det samiske miljøet tenker om ønsket situasjon, og hva i så fall norskfaget kunne inneholde fra det samiske. Flere innen det samiske miljøet kunne vært intervjuet, eller jeg kunne henvendt meg til forlagene, samisk bibliotekjeneste eller andre. Imidlertid viser jeg til at et kasusstudie, regnes som gyldig forskning som kan gi viktig informasjon om en virkelighet. Et forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap, der kunnskapen blir skapt i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og de som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22 og 123).

Kritikere kan hevde at det er vanskelig å utvikle generelle teorier på grunnlag av spesifikke kasusstudier. Om dette sier Flyvbjerg at innenfor moderne pedagogisk forskning har noen av de viktigste undersøkelsene som har muliggjort betydningsfull utvikling i læringsteorier, nettopp vært basert på kasusstudier av mesterlære, der han viser til Lave og Wenger 2003. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 292 - 293). Det sentrale spørsmålene som bør vurderes ved denne metoden er om validiteten kan ivaretas gjennom tradisjonelle validitetskriterier. Marja Kuzmanic viser til at de samme kriteriene

gjelder for kvalitativ som for kvantitativ forskning, men at det stilles spørsmål ved den kvalitative forskningen, samtidig med at mange har forstillinger om at pålitelighet og generaliserbarhet må komme under et utvidet forståelse av hva kvalitet i slik forskningen er. Det viktigste spørsmålet er om kunnskapen er sosialt konstruert ut fra samtalen eller gjennom kommunikasjon eller om det er rene refleksjoner av realiteter, som ikke er påvirket av den som intervjuer eller observerer (Kuzmanic, 2009, s. 39 - 41).

Åpne spørsmål og etterrettelig gjengivelse av intervjuet kan sikre påliteligheten for metoden. Samtalen ble tatt opp med mobiltelefonen, noe intervjupersonene ble gjort oppmerksomme på i forkant. Kunnskapen som ble produsert gjennom intervjuet vil sammenstilles med de øvrige funnene i dokumentene som er undersøkt, og bli gjenstand for drøfting i oppgavens siste del.

Innenfor kvalitativ metode og dokumentanalyse i særdeleshet, er det selve tolkningen av teksten som blir viktig, og den hermeneutiske sirkelen blir sentral. Den beskrives som en fortolkning som foregår i mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og min egen forforståelse (Johannessen, 2010, p. 364). Alle mine funn må tolkes og sees i sammenheng med norskfagets overordnede målsetting.

4.3 Valg av data og intervjuobjekter

På norskeksamen for VG3 høsten 2016 var et dikt av Nils-Aslak Valkeapää (1985) brukt som vedlegg for en av oppgavene.

Vindens veier (Gjendiktet til norsk av Laila Stien, 1990).

Heimen min er i hjertet mitt
og den flytter med meg
I min heim lever joiken
der høres barnelatter
Bjellene klinger
hundene gjør
lassoen plystrer
I heimen min bølger
koftekantene
samejentes bellinglegger
varme smil
Heimen min er i hjertet mitt
og den flytter med meg
Du vet det bror
du forstår søster
men hva skal jeg si til de fremmede
som brer seg ut overalt
hva skal jeg svare på spørsmålene
fra dem som kommer fra en annen verden
Hvordan skal man forklare
at man ikke bor noe sted
eller likevel bor
men mellom alle
disse viddene
og at du står i senga mi
doet mitt er bak buskene
sola er lampe
innsjøen vaskefat

Oppgaven lød som følger

«Vindens veier» av Nils-Aslak Valkeapää, 1990 – og «Hvem eier luftens renhet og glitteret i vannet», 1972 (basert på utdrag av en tale indianerhøvdingen Seattle skal ha holdt i 1854–1855). Sammenlign noen sider ved form og innhold i de to tekstene. Vurder om disse tekstene er aktuelle i dag.

Spørsmålet er om læreplanen og bøkene har satt elevene i stand til å tolke diktet, sammenlikne og vurdere om teksten er aktuell i dag.

Dette leder videre til forskningsspørsmål nummer 1:

På hvilken måte inkluderer eller ekskluderer læreplanen kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i sine kunnskapsmål?

Læreplanmålene i norsk for alle tre klassetrinn på videregående skole må undersøkes og tolkes. Dette er styringsdokumenter som beskriver det ønskede kompetansenivået for alle elever i landet som fullfører videregående skole. Læreplanene i alle fag innledes med en tekst om *Formålet med faget*. Denne teksten setter det enkelte fag inn i samfunnskonteksten. Videre beskrives hva som menes med grunnleggende ferdigheter i hvert enkelt fag, utledet av literacy-reformen. Reformen framhever at norskfaget ikke kun dreier seg om å lese og skrive, men å ha mange ulike kompetanser som gir grunnlag for språklig forståelse og kommunikasjon i mange ulike sammenhenger.

For å finne gyldige svar må læreplanmålene tolkes gjennom hva og hvordan det er uttrykt. Min tolkning av læreplanmålenes føringer når det gjelder kunnskap om det samiske kan ha svakheter, eller være for bred eller for smal. Oversikten over innholdet i lærebøkene vil gi svar på hvordan lærebokforfatterne fra ulike forlag har tolket målene. Her kan det være samsvar mellom min tolking og lærebøkene, eller det kan være sprik både mellom min tolking og lærebokforfatternes tolkning, men det kan også være sprik mellom de ulike lærebokforfatternes tolking av læreplanmålene. Tekstinholdet til alle læreplanmål som omtaler det samiske vil vurderes, men også læreplanmål der det er muligheter til å bringe inn tekster med samisk perspektiv.

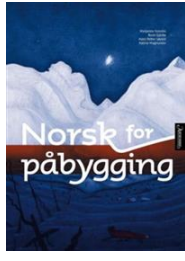
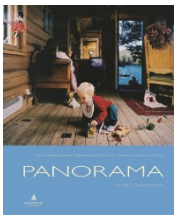
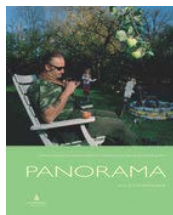
Forskningsspørsmål nummer 2 kan finne noen svar.

I hvilket omfang inkluderes eller ekskluderes kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i læreboktekster og i tekstsamlinger i norskbøkene?

For å finne svar på dette er det valgt ut lærebøker fra fire ulike forlag. Norskbøkene er nye og skrevet i tråd med LK06 og revidert læreplan fra 2013. Bøkene brukes ved videregående skoler rundt om i hele landet. Som eksempel kan nevnes at *Moment* benyttes som norskbok ved Samisk videregående skole i Karasjok, både av elever med norsk som førstespråk og de med norsk som andrespråk.

Følgende bøker er undersøkt:

Tabell 1-1 Norskbøker

Forlag/forfatter ⁴	VG 1	VG 2	VG 3	PÅBYGG
Fagbokforlaget	 2013 296 sider	 2014 313 sider	 2015 343 sider	 2013 410 sider
Aschehoug	 2013 292 sider	 2014 280 sider	 2015 323 sider	 2015 299 sider
Cappelen Damm	 2014 306 sider	 2015 317 sider	 2016 344 sider	 2015 297 sider
Gyldendal	 2013 248 sider	 2014 209 sider	 2015 278 sider	 2016 247 sider

Begrepsvaliditet dreier seg om forholdet mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene. (Johannessen, 2010, s. 70). Jeg har vist til at det skal

⁴ Forfattere av læreverkene oppgis under *Primærkilder* i kildelista. Bilder av bokomslagene er kopiert fra forlagenes nettsider og fra Adlibris.com

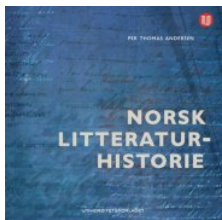
være en sammenheng mellom læreplanmålene og offentlige vedtak som gjelder bevaring av samisk språk og kultur og innholdet i lærebøkene i norskfaget.

Mitt tredje forskningsspørsmål skulle finne svar på om de samiske forfatterne regnes blant de øvrige norske forfatterne i oppslagsverk og antologier. Spørsmålet lyder: **I hvilken grad er samiske forfattere inkludert eller ekskludert i oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og i sakprosa-antologien til bruk for lærere og lærerstudenter?**

Bakgrunnen for valg av slike dokumenter er at vi gjennom lærerutdanningen for norskfaget blir presentert for skjønnlitteratur og sakprosaetekster gjennom fastsatte pensumlister, og gjennom forelesninger og eksamensforberedelser både i muntlig og skriftlig. Denne pensumlitteraturen er definert som betydningsfull i litteraturhistorisk sammenheng og for norsk som dannelsesfag.

For å finne ut hvilken plass det samiske har i norskfaget, ble det derfor relevant å undersøke følgende dokumenter:

Tabell 1-2 Oppslagsverk og sakprosa-antologi

Andersen, P.T.	<i>Norsk litteraturhistorie</i> Utgitt 2002 705 sider + Bibliografi 9 sider. 
Store norske leksikon	http://snl.no/Norges_litteraturhistorie 
LNU Landslaget for norskundervisningen	<i>Sakprosa i skolen</i> 400 sider 

Per Thomas Andersen er litteraturforsker og dr.philos. på avhandlingen *Dekadanse i nordisk litteratur 1180 – 1900*. Han var førsteamanuensis og professor ved Universitetet i Tromsø fra 1988 – 1992. Fra 1992 har han jobbet og forsket ved Universitetet i Oslo. Hovedverket hans, *Norsk litteraturhistorie*, som tar for seg norsk litteratur fra norrøn tid og fram til utgivelsesåret, er et av oppslagsverkene som er undersøkt. På bokomslaget har Gyldendals forlag beskrevet hvordan verket er satt sammen. De skriver blant annet:

Et av Andersens grep er å undersøke forbindelsen mellom litteraturhistorien, estetikkhistorien og idehistorien. Basert på en grunnholdning at litteratur er kunst, fremheves sammenhenger mellom litteratur, billedkunst og musikk. Mens andre har skrevet litteraturhistorie for å styrke den nasjonale identiteten, legger Andersen vekt på europeiske impulser. I Norsk litteraturhistorie er modernitetens historie like viktig som nasjonsbyggingen.

Store Norske Leksikon, har undertittelen *Norges litteraturhistorie*. Disse nettsidene behandler norsk litteraturhistorie fra 800 og fram til i dag, slik lærebøkene har delt inn etter ulike epoker. Nederst på nettsiden opplyses det at leksikonet er et gratis og komplett oppslagsverk skrevet av fagfolk på bokmål og nynorsk. Med to millioner brukere i måneden og 250 000 leste artikler hver dag, er leksikonet Norges største nettsted for forskningsformidling. Leksikonet er eid av de norske universitetene og flere ideelle stiftelser/organisasjoner.

Sakprosa i skolen, er en sakprosa - antologi som kom ut i 2010. LNU (Landslaget for norskundervisningen) kom med en programerklæring høsten 2008, om at 2009 skulle bli sakprosaens år i skolen. Ansvarlig for Norskplanen i LK06 nevner også to grunner til at elever skal lese sakprosa i skolen. For det første skal de lese sakprosa, på lik linje med skjønnlitteratur, for å få innblikk i den norske kulturarven, for det andre for å bli bedre til å skrive sakprosa. Årsaken til satsingen på sakprosa fra LNUs side har vært den manglende bredden i tekstutvalget av sakprosaetekster i skolens lærebøker.

Bokprosjektet ble ledet av Kirsten Kalleberg, norsklektor og leder for LNUs skriftstyre, og Astrid Elisabeth Kleiveland, norsklektor og redaktør for tidsskriftet *Norsklæreren*. Kalleberg er for øvrig også ansvarlig for norskverket *Moment*, mens Kleiveland er forlagsredaktør i Fagbokforlaget, som har trykket *Sakprosa i skolen*, og som står bak *Intertekst*.

I bokas innledning (s.12) skriver forfatterne: «det viktigste kriteriet for utvelgelsen

var at tekstene skulle være velegnet for bruk i skolen, og dessuten skulle de engasjere og utfordre unge mennesker og gi nye perspektiver på sakprosaens mangfold». Boka er delt inn i fem deler. Del 1 – 4 har temaer som *Bakgrunn, begreper og historikk*, *Grunnleggende ferdigheter*, *Historie og kontekst*, og *Sjangre*. Del 5 er en tekstsamling med 45 tekster, bestående av to deler. Den historiske delen med 25 tekster fra perioden 1700 – 1900 tallet, og den delen som skal representere samtiden med 20 tekster fra 1990 og fram til 2009.

Det ble lagt vekt på at tekstene skulle være litterært verdifulle, historisk og samfunnsmessig betydningsfulle eller representere viktige sjangre, skrivemåter, forfatterskap og /eller epoker i den norske sakprosalitteraturen. I tillegg ble det lagt til grunn en rekke sekundære premisser som relevans ut fra gjeldende læreplaner og et visst mangfold med hensyn til kjønn, minoritets- og majoritetskulturer, sjanger, litterær- og funksjonell sakprosa osv. (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 12). Dette siste leder til det fjerde og siste forskningsspørsmålet:

Hvilken oppfatning har det samiske miljøet om inkludering og ekskludering av det samiske i norskfaget, og hva kan urfolkslitteraturen tilby norskfaget?

De

eneste som kunne gi gyldige svar på dette spørsmålet er de med høyest kompetanse innen feltet samisk litteratur. Utfordringen ble å finne intervjuobjekter med kompetanse innenfor det samiske fagmiljøet som var villige til å bruke tid på min undersøkelse. Universitetet i Tromsø tilbyr et masterstudium i samisk litteraturvitenskap, med videre søk, fant jeg Lill Tove Fredriksen og Harald Gaski som begge har doktorgrad i samisk litteraturvitenskap. Etter et par e-poster ble flybillett til Tromsø bestilt og tidspunkt for samtalen avtalt ved Universitetet.

Reliabiliteten

måtte ivaretas ved at opptaket ble presentert så nært opp til det som ble sagt som mulig, uten at det ble for langt, for springende og uten at språket ble for muntlig. Mine intervjuobjekter var svært engasjerte og hadde mye på hjertet. Det var avslappet stemning og man snakket fritt, siden intervjuet stod på opptak. Samtalen ville ikke kunne gjengis ord for ord, både fordi intervjuet ville bli langt og utmattende for leseren, men også fordi et muntlig språk vil svekke seriøsiteten og troverdigheten, og det ville ikke yte rettferdighet til de kompetente intervjuobjektene. Derfor er hovedpoengene gjengitt i en strukturert framstilling som henger sammen med spørsmålene som ble stilt.

4.4 Oppsummering metode

Edvard Befring viser til at det ofte er behov for både kvalitative og kvantitative data, og at i kombinasjon kan de to tilnærmingene benyttes ved at en kvalitativ studie inngår som en forundersøkelse , eller ved at kvalitative data blir lagt til grunn for en oppfølgende analyse (Befring, 2015, s. 40). Denne undersøkelsen er basert på en slik kombinasjon. Kvantitativ metode brukes ved kartlegging av antall læreplanmål som kan inkludere det samiske perspektivet, ved kartlegging av antall sider eller tekster med samisk tema eller perspektiv i lærebøkene. I tillegg er det foretatt kartlegging av antall omtalte forfattere eller sakprosa-tekster i utvalgte litterære oppslagsverk og sakprosa-antologien.

Den kvalitative metoden er brukt ved tolking av læreplanmålene. Det er også sett på hvilke temaer kunnskap om det samiske er plassert under, og hvordan kunnskapen framstilles gjennom språket. Til slutt er det gjennomført et kvalitativt forskningsintervju.

5 Presentasjon av funn

Funnene presenteres i samme rekkefølge som forskningsspørsmålene. Først presenteres funn fra læreplanen, deretter funn fra læreverkene, så funnene fra oppslagsverk og sakprosa-antologien, og til slutt funnene i intervjuet med de samiske litteraturviterne.

5.1 Hvordan inkluderer og ekskluderer læreplanen i norsk kunnskap om det samiske i sine kunnskapsmål?

Den gjeldende læreplanen i norsk ble fattet som en forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.06.2013. Først presenteres den generelle delen, deretter læreplanmålene for hvert klassetrinn. Læreplanmål vil alltid måtte tolkes, og for å ha et utgangspunkt for å bruke læreplanmålene når de øvrige forskningsspørsmålene skal besvares, må min tolking av hva læreplanmålene legger til rette for, utgjøre funnene her.

I *Læreplanens generelle del* som er overordnet og gjelder alle fag, står det at opplæringen skal gi god allmenndanning og at dette er en forutsetning for den helhetlige personlige utviklingen og utviklingen av mangfoldige mellommenneskelige bånd. Noe som er forutsetninger for å kunne velge utdanning og senere kunne utføre arbeid med kompetanse, ansvar og omsorg.

God allmenndanning vil seie tileigning av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve saman.
(Utdanningsdirektoratet, LK06 s.15)

Lærebokforfatterne og forlagene skal lage bøker med tekstinnhold og litterært innhold som i størst mulig grad står i sammenheng med de ulike læreplanmålene og dannelsen i norskfaget. Når det gjelder omfanget av tekster står det under *Læreplan i norsk - Formål*, at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelsen og identitetsutvikling, og at elevene skal møte et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Tekstene skal gi rom for både opplevelse og refleksjon og de skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa. Dette skal utvikle evne til kritisk tenking og gi perspektiv på teksthistorien.

Jeg siterer videre:

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av....) (Udir, LK06, s. 1).

Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk. Det er en egen læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk, men det er ikke utarbeidet egne norskbøker tilpasset målene. Elevene skal øves i Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, og få undervisning i språk, litteratur og kultur. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Læreplanen for VG1 nevner det samiske spesifikt under *Skriftlig kommunikasjon*:

Les et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål

Læreplanen har i tillegg mål om at elevene skal:

*Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
Skal kunne gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn
Skal kunne drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster.*

Det første målet avgrenser tekstene til samtidstekster, og her sidestilles oversatte samiske tekster med tekster på bokmål og nynorsk. Utover det står lærebokforfatterne eller lærerne fritt til å velge tekster innen skjønnlitteratur og sakprosa.

Vassenden definerte samtidstekster som beskrivelsen av sted, et sted vi kan definere som vårt, og som dermed definerer et «oss». Å lese tekster fra egen tid som bidrar til å styrke egen, og forstå andres identitet blir derfor viktig. Hvis samene er oss, bør det også finnes tekster som kan styrke den samiske identiteten.

De øvrige læreplanmålene legger til rette for å inkludere kunnskap om samenes språk, og kunnskap om utfordringer med å være samisktalende eller samisk i et samfunn der de fleste snakker norsk. Det siste målet legger til rette for at elevene kan drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i samtidstekster også med samisk perspektiv.

I VG2 – målene er ikke det samiske nevnt spesielt. Men også her er det muligheter til å bringe inn kunnskap om det samiske under *Språk, litteratur og kultur*:

Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet
Forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk
Analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier
Sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellemåter og verdier i myter og folkediktning
Beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster

Slik målene er utformet overlates valget om det samiske skal inkluderes eller ekskluderes til lærebokforfatterne og lærerne. Det mest problematiske er læreplanmålet om norsk språkdebatt og språkpolitikk, som ikke er tydelig på om fornorskingspolitikken mot den samiske befolkningen skal med her. Mens nasjonsbyggingen startet rundt 1814, startet fornorskingen av samene for alvor rundt 1850 og varte til 1960-årene. I realiteten var dette langt mer enn språkpolitikk.

I målene som krever analyse og tolkning av sakprosaetekster, og analyse av innhold og bruk av virkemidler i digitale medier, ekskluderes ikke direkte tekster med samisk perspektiv. Målet som ber elevene sammenlikne fortellermåter og verdier i samtidstekster med tilsvarende i myter og folkediktning, kan inkludere samiske sagn. Det vil også være naturlig at samenes fraværende rolle, eller nedlatende beskrivelser av samene i litterære tekster, bringes inn under «Forestillinger om det norske».

For VG3 har det samiske fått et eget læreplanmål under Språk, litteratur og kultur:

Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk.

Under skriftlig kommunikasjon står det:

Eleven skal kunne lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid.

I tillegg under språk, litteratur og kultur står det:

Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag
Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene
Presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster
Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster

På dette nivået gis det muligheter til å bringe inn kunnskaper om samisk språk og kultur, siden et helt læreplanmål er viet til temaet. Men det at konsekvenser av norsk språk – og fornorskingspolitikk kobles direkte sammen med samisk språk og kultur, kan være problematisk. Skal elevene forstå konsekvensene av fornorskingspolitikken, må de ha kunnskaper om hva maktutøvelsen gikk ut på.

Samisk litteratur ikke er nevnt i læreplanmålet som handler om det samiske, på tross av at målet hører inn under *Språk, litteratur og kultur*.

Læreplanmålene kan ekskludere det samiske språket som en del av de nordiske språkene ved at de har laget et eget læreplanmål om samisk språk og kultur. I tillegg er det en fare for at målet «Gjør rede for konsekvenser av norsk språk og fornorskingspolitikk» ekskluderer samenes språkhistorie fra målet «Gjør rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag», en kamp som fortsatt pågår. Her er det gjort et tydelig skille mellom debatten og politikken som ble ført i forbindelse med et felles skriftspråk i Norge og den politikken som har blitt ført og føres i dag når det gjelder det samiske språket. De øvrige målene som går på presentasjon, tolking, retorikk og analyse har ikke direkte ekskludert tekster med samisk perspektiv.

For Påbygg til generell studiekompetanse er læreplanmålene satt sammen av læreplanmål fra VG2 og VG3 og jeg viser derfor tolking og kommentarene over. Sentrale i denne oppgavens sammenheng vil også for Påbygg til generell studiekompetanse være:

Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag

Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk

5.1.2 Oppsummering læreplanmålene

Hvor det samiske skal inkluderes eller ekskluderes, er ikke åpenbart når vi leser læreplanmålene. De samme utfordringene vil forfatterne av læreboktekstene møte, og jeg skal vise under funn i lærebøkene at målene tolkes forskjellig. Særlig uklart er det under språkdebatt og språkpolitikk, mens den samiske litteraturen ikke nevnes spesielt og dermed kan defineres ut.

Svaret på hvordan læreplanen inkluderer eller ekskluderer det samiske i norskfaget, vil finnes i lærebøkene og hvordan lærebokforfatterne har tolket målene.

5.2 I hvilket omfang inkluderes eller ekskluderes kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i læreboktekster og i tekstsamlinger i norskbøkene?

Norskbøkene er gruppert og presenteres for hver klassetrinn. Funnene er kategorisert slik at sammenhengen mellom lærestoffet og læreplanmålene kan komme fram. Under oppsummeringen kommer en tabell med en kvantitativ oversikt over tekstinnhold i alle bøkene, og kommentarer i forhold til læreplanmål og eventuelle tendenser som viser seg.

5.2.1. VG1- bøkene

Skjematisk oversikt over funnene se vedlegg 1, Tabell 2-1.

Ut fra læreplanmålene for VG1 forventet jeg å finne en enkel sammenlikning mellom norsk grammatikk og det samiske språkets grammatikk, i tillegg til andre språks grammatikk. Muligheter for å bringe inn det samiske perspektivet er også til stede i læreboktekster om flerspråklighet, samt at bøkene har tatt med oversatte samiske samtidstekster og litterære tekster som gir innblikk i kulturmøter og kulturkonflikter mellom det samiske og det norske.

I det muntlige læreplanmålet som krever lesing av samtidstekster (også oversatt fra samisk), har alle bøkene med tekster med samisk perspektiv som er skrevet i det som kan defineres som elevenes samtid, likevel er tekstene i hovedsak skrevet før elevene ble født. Av de tolv tekstene som finnes i bøkene, er sju av disse dikt. Fem av diktene har oppgaver, disse utfordrer elevene med litterære spørsmål. To av diktene har ikke tilhørende oppgaver, og det er dermed usikkert hva læreboka tenker elevene skal bruke diktene til.

To av bøkene har sakprosaetekster med aktuelle temaer som også dekker læreplanmålet om kulturmøter med utgangspunkt i samtidstekster. Disse tekstene kan bidra til å styrke den samiske identiteten, men også skape empati og forståelse for den samiske virkeligheten. Den ene teksten, som er skrevet av Morgenbadets redaktør Alf van der Hagen, ironiserer over Oslo Bystyres forbud mot alle andre flagg enn det norske på 17.mai. Denne teksten kan være et godt utgangspunkt for diskusjoner om kulturmøter

og hvordan vårt urfolk inkluderes eller ekskluderes i det norske. Til denne teksten er det også funnet plass til to tilsvarende i Dagbladet med to ulike forfattere. Begge støtter at samenes flagg skal få vaie på 17.mai. Til to av disse tekstene er det oppgaver som legger vekt på retoriske kunnskaper.

Den andre teksten er skrevet av Fride Kvalpassmo og beskriver en ung samejentes tanker om å gifte seg med noen utenfor egen kultur. Også denne kan dekke flere læreplanmål. En av bøkene har en hel novelle, *Lassoens sang* av Marry A. Somby der tilhørende oppgaver har fokus på begreper fra samisk kultur, mens teksten i tillegg kunne vært egnet til spørsmål om kulturmøter.

Læreboktekster som nevner samiske språk finnes under kapittel med tittelen *Språk i kontakt, Mellom andre språk i verda, Språk i Noreg og Fleirspråklegheit- Språk og kamp*. Kun en bok hadde tenkt på å sammenlikne norsk grammatikk med det samiske språkets grammatikk, mens sammenlikninger blir gjort med en rekke andre språk. I alle bøkene omtales det samiske språket som et minoritetsspråk, og tekstene omtaler også andre språk som snakkes av et mindretall i landet. Det viser at kun en av lærebøkene har tolket læreplanmålet i tråd med min tolkning, mens de andre lærebøkene har ekskludert det samiske språket når det gjelder dette målet.

Ulik tolking av læreplanmålet kommer også til uttrykk for målet som ønsker at elevene skal kunne gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og ulemper med flerspråklige samfunn. Tre av bøkene omtaler det samiske perspektivet, men på en faktabasert måte der utbredelse, ulike samiske språk og geografi er vektlagt. En bok er også inne på fornorskingspolitikken, mens en av bøkene har ekskludert det samiske perspektivet her og har lagt vekt på kunnskap om innvandrer kulturer og deres utfordringer i Norge. Det å snakke samisk knyttes i liten grad opp mot identitet og kultur, men omtales som å lære seg et hvilket som helst språk.

For læreplanmålet som behandler kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i samtidstekster, viser jeg til de fire foran nevnte sakprosa tekstene. Disse tekstene er eksempler på hvordan en og samme tekst kan dekke flere læreplanmål hvis læreren har nok kunnskap. Grip teksten har plassert Ailo Gaups dikt *De kom* i denne sammenhengen, men diktet er ikke kommentert eller fulgt opp med spørsmål. Dermed er elevene avhengig av at læreren tar tak i teksten og gir elevene tilleggslitteratur om overgrepene mot samene for at diktet skal ha en misjon.

Av totalt 1141 sider med pedagogiske tekster for VG1 handler under fire sider om temaer som angår samisk språk, kultur eller litteratur. Kun en bok presenterte kunnskap om samisk grammatikk. Det samiske perspektivet er overfladisk behandlet eller utelatt når det gjelder flerspråklighet, det samme gjelder kulturmøter og kulturkonflikter.

Representasjonen av tekster av samiske forfattere eller med samisk perspektiv må også sies å være marginal. Av 292 litterære tekster har kun 12 tekster samiske forfattere eller samisk perspektiv. Blant disse er det størst representasjon av lyriske tekster. Her forventet jeg oversatte samtidstekster som i større grad kunne belyse flerspråklighet, kulturmøter og kulturkonflikter.

5.2.2 VG2 - bøkene

Skjematisk oppsummering av funnene, se vedlegg 2 tabell 2-2.

Læreplanmålene på dette trinnet nevner ikke det samiske spesifikt, likevel kan man forvente at den samiske språkkampen inkluderes der elevene skal lese om språkdebatt og språkpolitikk fra 1800-tallet. For læreplanmålet der elevene skal sammenlikne fortellermåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellermåter og verdier i myter og folkediktning, vil det være naturlig at kunnskap om de samiske sagnene bringes inn. I tillegg kan det samiske perspektivet inkluderes i tekster om forestillinger om det norske, eller snarere fraværet av det samiske i tekstene fra 1700 – 1800 tallet, og omtale av samene i norske tekster fra samme tid.

Boka *Intertekst* nevner det samiske i et avsnitt på 10 linjer under kapittel 10, *Førestillingar om det norske*. Avsnittet har tittelen *Hardhendt fornorskingspolitikk*, og kort referert sier teksten at det på 1800 tallet ble stilt spørsmål om hvem som var norsk, og at det ble satt i gang en hardhendt fornorskingspolitikk mot samene. Det opplyses ikke noe om hva denne politikken gikk ut på, eller hvordan den ble gjennomført, men at politikken gav seg utslag i «konkrete politiske uttrykk og negative holdninger hos folk flest».

Grip teksten har inkludert det samiske under *Myter og folkediktning og Norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800 –tallet*. Det opplyses at Just Knud Qvigstad (1953-1957) samlet inn samiske sagn og gav ut fire bind med samlinger på både samisk og norsk. Det står ingen beskrivelse av samisk fortellerkunst, eller eksempler på fortellinger i lærebokteksten. De andre forlagene har ekskludert det samiske perspektivet når det

gjelder folkedikting i sine VG2 –bøker.

Den samiske språkkampen viste seg å være ekskludert eller overfladisk behandlet av lærebøkene. Av totalt 1158 sider med pedagogiske tekster, har jeg funnet **en** side og 15 linjer som refererer til noe som har med samisk språkhistorie, eller samisk litteratur å gjøre. Boka *Moment*, som er pensum for de tospråklige elevene i Karasjok med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk, har ekskludert det samiske gjennomgående i hele boka.

På tross av at samiske fortellermåter ikke regnes med under norsk folkedikting i den pedagogiske tekstdelen, er det totalt sett tatt med to samiske sagn og to korte beretninger i tekstsamlingene. I tekstsamlingene er det totalt 290 litterære tekster, derav **fire** tekster med samisk opphav. Sagnet om Tjudene og veiviseren har oppgaver av litterær karakter, mens de andre sagnene har oppgaver som søker kunnskap om funksjon og sjanger. I tillegg har *Grip tekstens* nettressurs et sagn, utdrag av en fortelling, samenes nasjonalsang og et kort utdrag fra *I Dyreskind* av Matti Aiko. At tekster/digitale tekster med samisk perspektiv kan benyttes til analyseoppgaver har ingen av lærebokforfatterne tenkt på. Når ikke det samiske er nevnt i læreplanmålene, ser vi at graden av ekskludering er høy, særlig under læreboktekstene.

5.2.3 VG3 - bøkene

Skjematisk oversikt over funnene se vedlegg 3, tabell 2-3.

På VG 3 nivå skal elevene kunne gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk – og fornorskingspolitikk. Under språkpolitikk og språkdebatt fra 1900 –tallet og fram til i dag, kan dagens samiske virkelighet bringes inn. Men det er også muligheter til å bringe inn det samiske perspektivet gjennom samtidstekster, og i tolking av komplekse sammensatte tekster. Analyse og vurdering av ulike sakprosaetekster bør også kunne gjøres med oversatte samiske tekster.

Alle bøkene har ryddet plass til kunnskapsstoff om det samiske. Her varierer det fra åtte til 17 sider. Innholdsmessig ligger vekten, slik læreplanmålet ber om, på språk og kultur. Likevel har flere av bøkene tatt med noe stoff om samisk litteratur eller samiske forfattere, noe som er tegn på inkludering. *Intertekst* innleder kapittelet med kompetansemålene som angår kunnskap om det samiske og en tidslinje som starter med den første skriftlige kilden på samisk fra 1595, deretter er det en blanding av historiske

hendelser med bakgrunn i myndighetenes politikk og samiske litterære utgivelser. Tidslinjen stopper på 1991 da Nils Aslak Valkeapää fikk Nordisk råds litteraturpris for sin diktsamling. Fornorskingspolitikken får noe plass i denne boka og lærebokteksten bruker en del belastende ord som *mindreverdige, utan framtid, til hinder for utvikling, låg status, skam, mindreverdighetfølelse og sjølvforakt*. Så kommer en orientering om språket og særtrekkene og utbredelse i de samiske områdene. Deretter en kort orientering om de oppnådde rettighetene gjennom Grunnloven og videre kunnskapsstoff om ulike kulturuttrykk, den gamle religionen, joiken, fortellerkunsten og litteratur. Flere forfattere, lyrikere og utgivelser i ny tid listes opp. Det opplyses at det kommer ut mellom 10 og 20 bøker ut på samisk hvert år. Denne boka går direkte på læreplanmålene også på dette nivået, og er nærmest min tolking av læreplanens krav.

Utfordringen ser ut til å ha vært hvor mye kunnskap elevene skal få når det gjelder fornorskingspolitikken, og på den andre siden det som skjer med samisk språk i moderne tid. Jeg viser til min tolkning av læreplanmålene, der det har blitt foretatt en deling mellom 1800-tallet og 1900-tallet. I tillegg kommer dette målet på VG 3 og Påbygg som knytter språk og kultur opp mot konsekvenser av fornorskingspolitikken som varer fra 1850 til omtrent 1960. Jeg vil trekke fram *Moment* som behandler fornorskings og assimileringspolitikken relativt grundig. Her tar man utgangspunkt i darwinismen og rasepolitikk, og at samene skulle absorberes av den norske nasjonen. Også her er det innslag av ord som skaper assosiasjoner til rasetenking. For eksempel: «dumme, barnslege og generelt lite utvikla». På slutten av denne teksten viser man til hvordan samene sakte, men sikkert klarte å reise seg, og kampen fram til i dag. Under *Viktige milepæler i norsk samepolitikk* kommer hvilke rettigheter de har oppnådd. Det forklares også hvordan flerspråkligheten kommer til uttrykk i samenes dagligliv, før boka går over til å orientere om den samiske kulturen.

Som forventet har alle bøkene en del lærebokstoff om samisk språk og kultur. Lærestoffet i alle bøkene er overveiende faktabasert der grafer, bilder og kart fyller sidene. Av totalt 1288 sider med lærebokstoff handler 45,5 sider om samisk språk og kultur, samt noe om samisk litteratur.

I tekstsamlingene er det totalt 312 tekster, hvorav 6 tekster med samisk perspektiv. Her er det en sangtekst og fem dikt. Til tre av diktene er det oppgaver som utfordrer elevene litterært. *Moment* viser til lenken til den forrige Sametingspresidentens

nyttårstale på sitt nettsted.

Kunnskapen om samisk språk og kultur knyttes, slik læreplanen ber om, opp mot myndighetenes politikk overfor den samiske befolkningen. Det skrives i positive ordelag om det samiske språkets vilkår, og også om de ulike kulturuttrykkene. Likevel har ingen av bøkene inkludert moderne samiske tekster, utover Mari Boines sangtekst eller dikt fra andre samiske lyrikere. Dermed er det samiske perspektivet ekskludert fra alle læreplanmål som krever analytisk – eller tolkingskompetanse utover det å tolke lyriske tekster.

5.2.4 Bøkene for Påbygg til generell studiekompetanse

Skjematisk oversikt over funnene, se vedlegg 4 tabell 2-4.

Målet, *gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk – og fornorskingspolitikk*, blir sentralt også for Påbygg. Under læreboktekster og i tekster i tekstsamlingene som gir elevene muligheter til *å lese og analysere (...) og vurdere verdier de tar opp*, vil det være muligheter for tekster med samisk perspektiv. Det kunne også forventes at det samiske kunne være inkludert i tekster om norsk språkdebatt og språkpolitikk, og alle de andre målene som ber etter elevenes tekstkompetanse og evne til å analysere.

I *Signatur* inkluderes lærestoff om det samiske språket under tittelen *Nordiske språk*. Her presenteres de nordiske språkene og hva de har til felles. Her nevnes at finsk og samisk tilhører en annen språkfamilie, og at alle som bor i Norge har rett til å bevare og utvikle morsmålet sitt og at dette særlig gjelder de offisielle minoritets-språkene. En ny side vies til de ulike samiske språkene og disse er plassert inn i et kart over de nordiske landene. Et vers av Valkeapää er tatt med på denne siden. Uten noen kommentarer eller oppgaver.

Videre forklares det noe rundt de ulike samiske språkene og hvilke rettigheter du har til opplæring hvis noen av disse språkene er morsmålet ditt. Begrepet urfolk defineres også her. Under tittelen: *Konsekvenser av norsk språk og fornorskingspolitikk*, har politikken fått sin bakgrunn i 1814 og nasjonsbyggingen. Videre gjøres det rede for ulike kulturuttrykk som joik, litteratur, billedkunst og musikk. Det vises til at samenes kamp for å bli respektert begynte å bære frukter på slutten av 60 –tallet. Kapittelet avsluttes med et avsnitt om samiske medier. Flere av bøkene presenterer stoff med mye

faktaopplysninger om geografi og antall personer som snakker samisk. Trekk ved språket er det kun to av bøkene som går inn på i særlig grad. *Signatur* er nokså representativ for hvordan forlagene har tolket læreplanmålene.

Jeg vil også trekke fram boka *Tett på*, som under tittelen *Forestillinger om det norske* kommer de inn på at deler av Nord-Norge alltid har vært flerspråklig og flerkulturelt. I språkhistoriedelen finner jeg et kapittel som heter *1850 – 1950 Fornorskingspolitikk*. Boka har dermed plassert den samiske språkkampen i riktig periode. Politikken forklares her ut fra at en så på språklig og kulturelt mangfold som et problem, som skulle løses politisk av overordnede myndigheter. De viser til to sentrale ideer fra opplysningstida, ideen om nasjonen og ideen om folkeopplysning. Den samiske kulturen skulle smelte inn i den norske, men samfunnsendringer spilte også inn og fordeling av land til nye bosetninger. Fornorskingspolitikken gjennom skoleinternatene er også et tema, og her viser man til søkeordet *Samisk skolehistorie* for søk på internett.

Om den samiske litteraturen skriver boka at samene har forfattet litteratur fra 1600 – tallet, men at de først på 1900- tallet selv skrev på samisk. Diktet *Ingen ting* av Utsi er gjengitt både på samisk og norsk. Diktet skildrer betydningen av å ha et morsmål å uttrykke seg på. Videre skrives det om samisk musikk og film. I tekstsamlingen har *Tett på* inkludert sangteksten *Gula, gula* av Mari Boine, pluss et kåseri av Siri Gaski, der hun raljerer over sin egen språksperre og det å tørre å begynne å snakke samisk uten å ha lært det som liten. Teksten kan knyttes direkte mot målet som behandler konsekvenser av fornorskingen av samene.

Hele novellen *Underveis* av Laila Stien fra novellesamlingen *Over elva* er også med. De nevnte tekstene er tegn på inkludering. Slike tekster åpner opp for ny kunnskap og perspektiver som for mange elever vil gi et nytt syn på hva det vil si å være same i dag og hvordan vi mennesker bør vise respekt for jorda.

En annen tekst som fortjener omtale er utdraget fra Maren Uthaug sin bildebok *Det er gøy å være same*, som står i delen med læreboktekst i *Kontakt*. Teksten er ironisk og framstiller kontrastene i det vi forventer at samer skal være og hva de faktisk er. I tillegg har denne boka en sakprosatext med tittelen *Her ber Statsbygg de «underjordiske» om tillatelse til å sette opp nytt bygg*, fra VG 19.8.2014. Til teksten hører oppgaven: Hvordan kommer den samiske kulturen til uttrykk i teksten? I tillegg en kreativ utfordring der elevene skal tenke at de sover i lavvoen på byggeplassen, for å se hva de

underjordiske mener om bygging. Her skal de skildre det som hender om natta og vise hva de vet om samisk kultur. Dette er gode eksempler på inkludering av et samisk perspektiv.

Disse bøkene er alle helt nye, og det kan virke som at det i noen forlag har vært en bevisstgjøring rundt det samiske. Tre av disse bøkene har med tekster med samisk tema eller perspektiv som kan bidra til å oppfylle flere læreplanmål. Men det er også i disse bøkene en tendens til at lærebokstoffet kun behandler det samiske der det er nevnt spesifikt, slik det gjøres i VG3 bøkene, og at det ellers er det gjennomgående ekskludert.

For at elevene skal bli i stand til å gjøre rede for konsekvensene at fornorskingspolitikken, forventet jeg at bakgrunnen for politikken og gjennomføringen ble behandlet grundig på dette nivået. Kun en av bøkene hadde med tilstrekkelig stoff, slik jeg vurderer det.

Disse bøkene har i større grad enn de andre bøkene, tekster i ulike sjangere med samisk perspektiv og det er grunnlag for å si at det er større grad av inkludering av det samiske her. Jeg har tatt med i betraktningen at en av bøkene ikke har tekstsamling. Hvis jeg teller med tekster som er integrert i læreboktekstene er det totalt 11 litterære tekster med samisk perspektiv. Av disse er det tre dikt, to sakprosaetekster, to sangtekster, en sammensatt tekst, et sagn og en novelle. Om disse tekstene brukes i forbindelse med læreplanmål om kulturmøter og kulturkonflikter, vil de fungere bedre enn en refererende læreboktekst. Innholdet i disse bøkene svarer i størst grad til mine forventninger om hva bøkene kunne dekke av kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur.

5.2.5 Oppsummering norskbøkene

Tabell 2-5 Eksponering for læreboktekst og litterære tekster med samisk perspektiv gjennom det treårig skoleløp

Læreverk	Antall sider læreboktekst	Antall sider samisk tema	%	Totalt antall tekster i tekstsamling	Tekster med samisk perspektiv	%
<i>Intertekst</i> Fagbokforlaget	952	13,5	1,4%	197	4	2%
<i>Grip Teksten</i> Aschehoug	895	10 + 5 linjer	1,1%	201	4	1,9%
<i>Moment</i> Cappelen Damm	966	18,5	1,9%	190	5	2,6%
<i>Panorama</i> Gyldendal	774	8 + 1 Linje	1,0%	306	8	2,6%

Påbygg Læreverk	Antall sider læreboktekst	Antall sider samisk tema	%	Totalt antall tekster i tekstsamling	Tekster med samisk perspektiv	%
<i>Signatur</i> Fagbokforlaget	410	5	1,2%	0	1	0
<i>Norsk for påbygging</i> Aschehoug	299	2,5	0,08%	85	2	2,3 %
<i>Kontakt</i> Cappelen Damm	297	10	3,3%	84	4	4,7 %
<i>Tett på</i> Gyldendal	247	6,5	2,6%	72	4	5,0 %

Kunnskap om det samiske knyttes opp til læreplanmål som spesifikt nevner det samiske, i tillegg til temaer som handler om språk og språkhistorie. Dette viser seg tydelig da læreplanen for VG2 ikke nevner det samiske spesielt, og representasjonen av både lærebokstoff med samisk tema og antall litterære tekster er marginal. Størst

representasjon av det det samisk finner jeg i VG3 bøkene og for Påbygg, der det samiske har fått et eget læreplanmål. Likevel er det lav representasjon og lite variasjon i tekster med samisk perspektiv i tekstsamlingene.

Det er store sprik i fremstillingen av årsaken til fornorskingspolitikken og om den skal plasseres helt for seg selv eller være en del av norsk språkhistorie og språkdebatt. I VG3 bøkene der fornorskingspolitikken er knyttet til et konkret læreplanmål, er bøkene uenige om bakgrunnen for politikken. Kun en bok viser til darwinismen på en grundig måte, en annen bok nevner dette så vidt. Det er innslag av belastende ord hentet fra den mørke historien, og som beskriver samene, men det er kanskje nødvendig for å understreke alvoret i overgrepene. I hovedsak er det lagt vekt på opplysning og nasjonsbyggingen, og at alle skulle være like, som bakgrunnen for politikken.

Læreboktekstene er faktaorientert og i noen bøker noe på siden av hva læreplanen spør etter for det aktuelle trinnet. Alle bøkene er opptatt av å formidle antall samisktalende, og tallene varierer. At språket henger sammen med identitet og tilhørighet til en kultur er utelatt eller overfladisk behandlet. To bøker har ingen læreboktekster om samisk språk, kultur eller litteratur. Det samiske språket omtales som minoritetsspråk på linje med andre språk som blir brukt av få.

Når det gjelder kunnskap om myter og sagn, nevnes den samiske fortellertradisjonen kun i en av bøkens læreboktekst, men ulike sagn er tatt med i tekstsamlingene. Det er svært få samtidstekster, skjønnlitterære eller sakprosattekster oversatt fra samisk i lærebøkene. Blant bøkene for Påbygg fant jeg flere sakprosattekster med samisk perspektiv som er egnet til å dekke flere læreplanmål. De fleste litterære tekstene har oppgaver som utfordrer elevenes litterære eller lyrisk kompetanse. Der oppgaver mangler og lærebokteksten heller ikke henviser til den litterære teksten i tekstsamlingen, er det noe usikkert hvilket læringsutbytte teksten skal gi.

Framstillingen av samenes virkelighet er gjort på samme måte som det Susanne Knudsen fant i bøkene fra grunnskolen. Først problemene til samene, skapt av de norske myndighetene, så kampen og rettighetene, så en normalisert situasjon der samene har oppnådd likeverd og rettferdighet. Kun en bok nevner at det fortsatt er konflikter i nord når det gjelder forvaltning og bruk av land til reindrift eller andre konflikter som oppstår på grunn av ulike kulturer.

Framstillingen av samenes virkelighet er gjort fra et norsk perspektiv, der «vi» er

de etnisk norske og samene er «de andre», som en homogen gruppe. Ingen personer hentes fram som eksempler eller får uttrykke seg om seg selv gjennom lærebokteksten.

Det later også til å være stor uenighet om hvor lenge samene har bodd i riket. Noen skriver at de kom før Norge fikk grenser, andre lurer på hvem som var her før nordmennene og samene kom, mens en bok skriver at samene har lange historiske røtter i landet.

Når det gjelder anerkjennelse av den samiske kulturen og litteraturen er det stor grad av ambivalens. På den ene siden gir bøkene uttrykk for at samiske artister, lyrikere og forfattere med kunsten sin bidrar til å gjøre samenes kultur kjent og at flere nyter stor aktelse også utenfor landets grenser, likevel er det i svært liten grad funnet plass til utdrag eller tekster i tekstsamlingene.

Situasjonen i dag framstilles som normalisert, der samene har oppnådd likeverd og rettferdighet. Elevene kan sitte igjen med et inntrykk av at de samiske språkene er ubetydelig små og folket har fått unødvendig mange rettigheter og mye innflytelse i forhold til antall registrerte samer. Kun en bok nevner at det fortsatt er konflikter i nord når det gjelder forvaltning og bruk av land til reindrift eller andre konflikter som oppstår på grunn av ulike kulturer og forståelse av bruk av naturen.

Utdraget fra Maren Uthaug's *Det er gøy å være same* er et ironisk innslag i boka *Kontakt for Påbygg*, skiller seg ut. Det er både annerledes, humoristisk og inkluderende.

5.3 I hvilken grad er samiske forfattere inkludert eller ekskludert i oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og sakprosa-antologien

Det tredje forskningsspørsmålet skulle belyse hva og hvem som regnes som en del av den litterære diskursen i Norge. For å kunne finne svar på dette er tre ulike dokumenter undersøkt. Det første er verket *Norsk litteraturhistorie* 2. utgave (2012) av P.T. Andersen. Ved de fleste høyskoler og universiteter som utdanner lærere i norskfaget, er boka satt på pensumlista både i norsk grunnfag og nordisk.

Det andre dokumentet jeg undersøkte var nettsiden til *Store norske leksikon* under tittelen *Norges litteraturhistorie*. Et nettsted som brukes mye av både lærere, lærerstudenter, og elever. Jeg har også undersøkt og kartlagt tekstene i LNU's *Sakprosa i skolen*. Denne undersøkelsen skulle gi svar på om samiske forfattere eller

samfunnsdebattanter regnes som norske, eller om de definert på utsiden av det norske av det litterære fagmiljøet.

5.3.1 Norsk litteraturhistorie og Store norske leksikon/Norges

litteraturhistorie

Jeg fant at P.T. Andersen i verket *Norsk litteraturhistorie* har omtalt over 200 forfattere knyttet til perioder og sjangere. Men boka har ekskludert de samiske forfatterne. Matti Aiko nevnes med navn i sammenheng med andre heimstaddiktere. Laila Stien har fått omtale, hun er riktig nok ikke samisk, men er utdannet cand.mag. med fagene etnologi, samisk og etnografi fra Universitetet i Oslo, og har bodd mange år i Finnmark. Det vises til at hun tar opp forholdene mellom storsamfunnet og den samiske befolkningen i Nord-Norge, og at hun har gjendiktet samiske forfattere som Synnøve Persen og Nils Aslak Valkepää. Ellers er ingen med samisk tilknytning eller opphav nevnt eller omtalt i forbindelse med egne litterære verk.

Norges litteraturhistorie i *Store norske leksikon* (sln.no 04.04.2017) har også omtale av over 200 forfattere, men de har til en viss grad inkludert samiske forfattere med et avsnitt om samisk litteratur. Der viser de til at skriftlig litteratur på samisk finnes allerede på 1600-tallet, men at dette er ABC- bøker og religiøs litteratur. Muntlig diktning i form av sagn og eventyr trekkes fram, samt joiken som litterær form. Av samiske forfattere som nevnes er blant andre Anders Larsen, Pedar Jalvi, Paulus Utsi, Rauni Magga Lukkari, Ailo Gaup og Nils-Aslak Valkepää.

Under nevnte webside er det satt opp forslag til videre lesing. Her finnes en fane på blant annet samisk litteratur. Denne artikkelen er skrevet av de samiske forfatterne Harald Gaski og Sigbjørn Skåden. Under denne opplyses det at det utgis mellom ti og tjue samiske bøker årlig og at en del er oversatt til norsk, samt at det har kommet ut antologier med samisk litteratur både på engelsk og ungarsk. Nettsiden oppdateres kontinuerlig og kan ha endret seg siden jeg foretok kartlegging. Verket har utstrakt bruk av hyperkoblinger og begrenses ikke av permer slik en trykket bok blir.

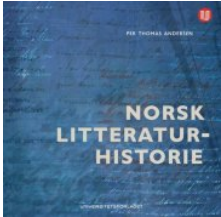
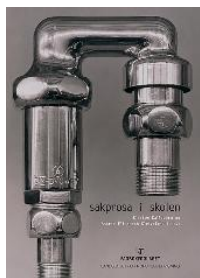
5.3.2. Funn sakprosa-antologien

Forfatterne av antologien *Sakprosa i skolen* viser til at læreplanen understreker viktigheten av å øve elevene opp til å delta i offentligheten med sine meninger, men at det er vel så viktig å øves opp til å vurdere andres meninger. (Kalleberg & Kleiveland, 2010, p. 14 og 20). Likevel finnes ingen tekster som kan representere meninger fra den

samiske befolkningen i *Sakprosa i skolen*. Litteraturens uoffisielle kanonforfattere har for øvrig fått god plass i antologien.

5.3.3. Oppsummering oppslagsverk og sakprosa – antologien

Tabell 3-1 Funn oppslagsverk og sakprosaantologi

< betyr flere enn	Norsk litteraturhistorie	Store norske leksikon «Norges litteraturhistorie»	Sakprosa i skolen
			
Norske og nordiske forfattere	< 200	< 200	45
Samiske forfattere	4 (3 av disse er kun nevnt med navn.)	9	0

To av verkene jeg har undersøkt har skilt de samiske forfatterne fra de øvrige norske. I *Norsk litteraturhistorie* og *Sakprosa i skolen* er ikke det samiske på noen måte regnet som en del av den norske litterære historien eller den litterære samtiden. Det betyr at samiskspråklige forfattere ikke inngår i definisjonen norske forfattere, på tross av at de er norske statsborgere og skriver på et av landets offisielle språk. Forfatterne bak LNUs *Sakprosa i skolen* har ikke oppfylt sine egne sekundære premisser om å inkludere tekster med relevans ut fra gjeldende læreplaner og et visst mangfold med hensyn til minoritetskulturer, i alle fall ikke når det gjelder landets egen urbefolkning.

Snl.no/Norges litteraturhistorie på nettet har inkludert det samiske i noen grad, og i tillegg latt samiske forfattere produsere en egen fane med tittelen *Samisk litteratur*. Dette er et tegn på inkludering, men det er likevel foretatt et skille på bakgrunn av etnisitet.

5.4 Funn Intervju/ kasusstudie

Det siste forskningsspørsmålet mitt er:

Hvilken oppfatning har fagfolk innen samisk litteraturvitenskap om inkludering eller ekskludering av det samiske i norskfaget, og hva kan urfolklitteraturen tilby norskfaget?

Her valgte jeg å intervju Harald Gaski og Lill Tove Fredriksen, førsteamanuensis ved masterstudiet for samisk litteratur ved Universitetet i Tromsø. Intervjuet ble gjennomført 24.11.2016, som et semistrukturert intervju i form av en samtale med noen få spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuet er gjengitt så ordnært som mulig, men strukturert etter tema.

Jeg hadde forberedt følgende spørsmål:

- 1) Hvordan oppfatter dere situasjonen i dag når det gjelder inkluderingen og ekskludering av det samiske i norskfaget?
- 2) Hvordan er kontakten mellom det samisk fagmiljøet og Utdanningsdirektoratet (U.dir.) og forlagene?
- 3) Hvis det dere hadde fått bestemme, hvordan burde det vært?
- 4) Hva kan det samiske tilby som kan inkluderes i norskfaget i videregående skole?

5.4.1 Om inkludering og ekskludering av det samiske i norskfaget fra et samisk perspektiv

Før intervjuet var det viktig å ikke forestille seg hvilke svar jeg kunne få. Spørsmålene som var utarbeidet i forkant var åpne, men i ettertid så jeg at jeg hadde tatt for gitt at det samiske fagmiljøet ikke var i posisjon til å delta i beslutningsprosesser når det gjelder det samiske sin plass i norskfaget.

På det innledende spørsmålet om vilkårene for det samiske i norskfaget, svarte Fredriksen at representasjonen av det samiske er marginal, slik det alltid har vært. Hun peker på at det utad kan virke som at det er en aksept for det samiske blant de som har utformet læreplanene, men at det ikke er noen sammenheng med hva bevilgende myndigheter, Utdanningsdirektoratet og forlagene gjør i praksis. I realiteten er det samiske utdefinert i lærebøkene. Gaski supplerer med at det et eller annet sted i det

norske maktapparatet mangler intern kommunikasjon. Han mener at fagplanene har gode intensjoner og formål, men at det ikke finnes læremidler som kan dekke målene. Dermed forutsettes at de som setter sammen lærebøkene skal innhente kunnskap nok selv til å sette sammen et lite kapittel, som stort sett blir veldig overfladisk og refererende. Han viser til lite produktiv nytenking og veldig lite konsultasjon med de samiske fagmiljøene. Prinsipielt sett mener Gaski at det er flott at det samiske er tatt inn i norskfaget. Spørsmålet er jo om det hører til der, kanskje burde vi tenke at det kunne vært et eget fag som het *Samisk* i videregående skole. Der kunne man dekket både samfunnsfag, historie, språk og litteraturhistorie. Slik det er nå, er det jo et stebarn som ingen bryr seg om, konkluderer han.

Mine intervjuobjekter mener at lærebokforfatterne ikke ser det interessante i den samiske kulturen, slik at det blir en ensidig og snever framstilling. I den grad norsk ungdom lærer noe om det samiske, lærer de at samene er ofre eller er mot alt. Filmen «Veiviseren» om Kautokeinoopprøret og opprøret mot utbyggingen av Alta/Kautokeinovassdraget er eksempler som brukes i skolen. Elevene lærer at samer sier nei til gruveindustri, uten at de får tilstrekkelig kunnskap om bakgrunnen for protestene. Da er det ikke så merkelig at norsk ungdom får et fullstendig feil bilde av samene og hva det samiske står for, mener Gaski. Fredriksen minner om at vi har jo de samiske veivisere⁵ som reiser rundt, som virker å være et godt prosjekt, men det er ikke deres ansvar å spre kunnskap om urbefolkningen, det må ligge på det overordna nivået.

På spørsmålet om det kanskje er viktigst at kunnskapen først og fremst spres der samer og nordmenn lever side om side i nord, er ikke Fredriksen enig. Hun viser til at det bor samer over hele landet, og at en del kapital kommer fra utlandet, men kanaliseres til næringsutvikling i nord via hovedstaden. Gaski peker på at argumentet om at den samiske befolkningen er veldig liten, holder på å vinne fram. «Men vi snakker om en kultur som har vært her i Norge siden lenge før Norge ble etablert som stat, det samiske er en del av landets historie».

⁵ Samiske veivisere: De samiske veiviserne reiser rundt på videregående skoler, men besøker også gjerne andre ungdomsfora og studenter ved lærerutdanningene i landet, og opplever at deres kunnskaper er sterkt etterspurt også på dette nivået. Årlig velges det fire samiske ungdommer mellom 18-25 år for å bli samiske veivisere.

5.4.2. Hvordan utnyttes kompetansen som finnes i de samiske miljøene?

På spørsmål nummer 2, som går på kontakt mellom de samiske fagmiljøene og Utdanningsdirektoratet, svarte Gaski at ethvert forsøk på å kontakte Utdanningsdirektoratet fra samisk side, blir avvist. Han mener de har en merkelig holdning og gir uttrykk for ansvaret ligger hos dem, men de har ingen kompetanse. «Kan dere ikke ringe noen andre», er ofte svaret man får.

Spørsmålet videre var at hvis Utdanningsdirektoratet eller forlagene mangler kompetanse, hvorfor bruker man ikke de som sitter med den? Gaski mener at det ikke finnes noen vilje til å engasjere samer til å produsere lærebokstoff, eller sette sammen faggrupper som kan bidra. Han påpeker at det nesten aldri arrangeres kurs for lærere i videregående skole der samiske temaer diskuteres. Fredriksen hører lærere ofte sier at de mangler kunnskap. Hun mener at vi må spørre oss om de har mulighet til å skaffe seg kunnskap om for eksempel samisk litteratur. På spørsmål om de har tid og muligheter til å holde foredrag for lærere, så er svaret ja. De har hatt foredrag blant annet i Stavanger og i Mosjøen, og det har vært spennende. Fredriksen har tro på at lærere generelt sett er interessert, men at de føler seg usikker og ikke har tilgang på, eller fått kjennskap til den samiske litteraturen gjennom utdanningen. Foredrag ved videregående skoler står ikke øverst på agendaen, men lysten til å formidle er stor. Hver gang de kommer ut, møter de interesserte og engasjerte folk, forteller de. Gaski mener at det er en brist i lærerutdanningen, når lærere kan gå gjennom et helt løp uten å ha fått en eneste forelesning om det samiske.

5.4.3 På hvilken måte kan mer kunnskap om det samiske være nyttig for alle elevene?

Fredriksen er av den oppfatning at skolen generelt gir svært begrenset kunnskap om landets egen urbefolkning, og at dette ikke fyller de forpliktelsene skolen har ifølge Grunnloven. Alle som skal fungere i offentlige stillinger etter hvert, i helsevesenet, i rettsvesenet og alle etater som alle møter etter hvert, mangler forutsetninger for å gjøre en god jobb i møte med den samiske befolkningen. Hvordan kan man sette en sak inn i riktig kontekst, hvis man ikke har kunnskaper om kulturen? spør hun. Vi kommer videre inn på den samiske litteraturens perspektiver i forhold til miljøtrusselen og den globale oppvarmingen. Gaski mener at dette også er definert bort ved å si at det er klisjeer.

Argumenter som at samene lever som andre folk, vinner fram. Det samiske har blitt problematisk i alle de nordiske landene, istedenfor at kulturen burde gi muligheter for perspektivutvidelse, og for å se ting på en annen måte. Fredriksen legger til at det ligger næringspolitiske interesser bak. Myndigheter og investorer vil ha gruveindustri og oppdrettsanlegg, og det er snakk om storkapital og sterke krefter. Hun viser til at det ofte oppstår konflikter i forhold til dem som lever og driver i et område med verdifulle naturressurser.

Det tredje spørsmålet utfordret Gaski og Fredriksen til å beskrive en ønsket situasjon, der det samiske miljøet fikk legge premissene. Fredriksen mener at kompetansen som finnes i de samiske forlagene bør brukes mer. De kan både skrive læreboktekster og oversette, men foreløpig er det lite samarbeid. Her fulgte jeg opp med spørsmål om det er tette skott mellom miljøene. Gaski mener at i den grad det er tette skott, så er disse satt opp av de norske myndighetene. Utdanningsdirektoratet viser absolutt ingen interesse, det samme gjelder Departementet. Røed Isaksen reiser rundt, men vi ser få konkrete resultater. Området er viktig, og det er snakk om framtidige generasjoner. Vi ser økende tendenser til rasisme både i Norge og i Europa, også intern rasisme. Fredriksen legger til at også de som sitter med makt, kan gi uttrykk for stigmatiserende holdninger overfor grupper i samfunnet, det er dårlige signaler å gi til unge mennesker. Mer kunnskap må til for å demme opp om dette.

5.4.4 Hva finnes av oversatte samiske tekster som kan eller bør formidles?

Det siste spørsmålet skulle kartlegge hva som finnes av samiske litteratur som kan formidles i videregående skole. Gaski mener at et kjempespennende utgangspunkt for å diskutere litteratur, er at de samiske litterære sjangerne er overgripende i forhold til det elevene lærer i skolen. Gaski viser til at samene har en flere hundre år gammel tradisjon på å se på musikktekster som litteratur, hele den samiske lyrikken baserer seg jo på joikelyrikk og joikepoesi. Fredriksen mener at det er viktig at det samiske ikke må stappes inn i de norskdefinerte litterære rammene. Det norskfaglige miljøet bør være mer åpen og nysgjerrig og spørre seg hva annet som finnes. Vi trenger ikke nødvendigvis å reise til utlandet for å finne det, eller invitere en forfatter fra India, selv om det ikke er noe galt i det.

Gaski kommer inn på virkelighetslitteraturen i Norge. I det samiske miljøet finnes

vellykkede eksempler på dette der jeg-personen går inn i teksten på en helt uproblematisk måte. Det er ikke fortellerens tanker og opplevelser som framheves, men da er fortelleren en del av kollektivet. Det finnes jo masse litteratur både på norsk og engelsk som gjør det samme, men det som har vært tydeligst framme litteraturen i Norge er dette med den ene, individkulturen mot den kollektive kulturen. Fredriksen skyter inn at selvrealiseringen får stor plass. Gaski mener at spørsmålet bør være hva som gjør deg rik, penger og berømmelse, eller det å bli vellykket som menneske i det samfunnet du lever i. Det er en mange interessante problemstillinger vi kunne diskutert rundt dette, mener han.

Jeg viser til en opplysning som er tatt med i læringsressursen *Gavnos*, om at det finnes en samisk antologi *Våja våja nana nana* (1991), som Gaski har vært med på å samle inn til og sette sammen. Boka er på norsk, men har samisk tittel. I dag er boka veldig vanskelig å få tak i, og dessverre ble restopplaget ble destruert. Denne skal oppdateres i løpet av de neste to årene, opplyser Gaski.

Det finnes mange bøker som er oversatt mellom norsk og samisk og omvendt som er tilgjengelige på bibliotekene. Fredriksen nevner boka om Elsa Laula Renberg, samefolkets store minerva, som er svært aktuell i forbindelse med årets 100-årsjubileet for det første samelandsmøtet i Trondheim. Det er en faktabok skrevet av Siri Broch Johansen, som også har skrevet to ungdomsbøker. Ellers nevnes den første samiske romanen av Anders Larsen, samt litteratur av Maren Uthaug, Rawnda Carita Eira, Johan Turi, Ann Helen Laestadius, Sigbjørn Skåden, og Maret Anne Sara. Her er masse spennende ungdomslitteratur. Et tips er å følge Samisk bibliotekjeneste, som stadig informerer om litteratur både på samisk og hva som er oversatt. Ann Helen Laestadius skriver på svensk, og det forstår jo de fleste. Selv de eldste bokskattene av Anders Larsen og Johan Turi, er høyst aktuelle i dag, mener Fredriksen. Ellers er det mange tips på de samiske forlagenes nettsider, som er tospråklige. Se <http://www.calliidlagadus.org/>

Satsingen har helt klart vært rettet mot barn - og ungdomslitteraturen, slik at foreløpig er det begrenset med ny skjønnlitteratur for voksne. En del av bøkene som finnes på norsk i dag, kunne vært trykket opp i skoleopplag og formidlet ut. Fredriksen mener at den norske staten bør ta seg råd til dette. I den store sammenhengen er dette småpenger, som vil store gevinster. Fredriksen kommer inn på at det gror godt i det samiske litterære miljøet, det arrangeres skrivekurs, og det er kø av manus som kan

vurderes for utgivelse. Selv om det er et trangt nåløyne å komme gjennom i norske forlag, så er det langt trangere for de samiske forfatterne. Det er omtrent som å få tilslag på et EU-forskningsprosjekt, spøker Gaski. Han er glad for at det kastes lys over norskfaget gjennom undersøkelse, for det trengs. Han mener å ha merket at riksmediene er mindre og mindre interessert i kronikker der samiske temaer bringes på banen. Argumentene er at det ikke har nasjonal interesse.

Fredriksen viser til at enkelte festivaler er viktige arenaer for samisk litteraturformidling. Hun nevner Finnmark internasjonale litteraturfestival, *Riddu Ridđu*, *Ordkalotten* i Tromsø med flere. Disse er mer på hugget, men her sitter det folk i styrerommene som selv har samisk bakgrunn eller er samiske forfattere og har kompetanse om feltet. Det blir dermed en større nærhet mellom de ulike miljøene både faglig, kulturelt og geografisk.

5.4.5. Interessen øker utenlands, men ikke i Norge

Jeg kommer inn på at det kan virke som at de samiske kulturuttrykkene har større interesse i utlandet, og viser til filmer, rappere og andre artister som viser til suksess i flere land. Til det svarer Gaski at det er et eller annet problematisk med både nordmenn, svenske og finner, når det gjelder dette. Den lange fornorskingspolitikken og assimilasjonspolitikken, ser ut til å ha virket inn på majoritetsbefolkningens syn på samene. De klarte ikke å fornorske oss, men de klarte å gjøre nordmenn enda mer arrogante overfor oss samene. Det er jo det vi ser resultatet av, vi inviteres til universiteter over hele verden, men ikke her i Norge og i Finland og til en viss grad Sverige. Jeg har blant annet aldri vært invitert til Universitetet i Oslo for å holde et eneste foredrag, forteller Gaski.

Fredriksen kommer inn på de ulike kunstinstrykkene og hvordan språket naturligvis danner barrierer som ikke finnes i andre kunstuttrykk som i billedkunst, tekstilkunst og i musikken, hvor man kan være en betrakter eller ta del i et bilde eller en melodi uten nødvendigvis forstå språket. Det formidles på en annen måte enn litteraturen. Tekster på samisk er avhengige av gode oversettere, men de finnes, det er den politiske viljen og ressursene det står på.

På tampen av intervjuet snakket vi om kulturmøter i litteraturen og hvor fokus i norskbokeene først og fremst rettes mot innvandrerbefolkningen, også med oversatte

tekster fra andre land. Gaski uttrykker skuffelse for at man ikke møter entusiasme der man skulle forvente å møte det. Selv har han prioritert andre språk enn norsk. Det er mer givende med det internasjonale urfolkssamarbeidet, det er jo der forskningsinteressene ligger. Det er interessant å se på hvor mye kulturkompetanse det trengs for å lykkes med å nærme seg en annen kultur. Urfolkene har jo sin egen utviklede forskning på dette som sikkert kan være interessant å formidle.

Videre gikk vi inn på andre land utenom Norden med urfolk og hvordan deres litteratur løftes fram i grunnskole og videregående skole. Gaski svarer at både i New Zealand, Australia, USA og Canada er urfolklitteraturen en del av majoritetslitteraturen. Tekstene tas med når det undervises i engelsk litteratur. Der har man den fordel at urbefolkningens litteratur for en stor del også skrives på engelsk. Men likevel er det laget et merkelig skille her i Norge med at det norske bare er det norske, det som produseres av tekster for øvrig skal ikke med. Så nordmenn er dessverre alt for fornorska, spøker han.

5.4.6 Oppsummering funn intervju

Mine intervjuobjekter mente at Utdanningsdirektoratet via læreplanen i norsk viser en aksept for å inkludere det samiske. Med det mener de at læreplanmålene, slik de er utformet gir muligheter for å inkludere det samiske, men at de er uklare og gir rom for tolking. Dermed blir det personavhengig hva som skrives og hvilke tekster som inkluderes.

Uten en overordnet plan for utdanning av norsklærere, eller kursing og etterutdanning av lærere når det gjelder kunnskaper om det samiske, vil målene ha liten betydning.

De samene som har tatt doktorgrad i samisk litteraturvitenskap, eller andre som ønsker å bidra inn i de ulike fagene, blir møtt med arroganse og avvisning. Om det har vært forsøk på å kontakte forlagene, kom ikke fram under intervjuet. De kjenner ikke til at noen fra det samiske fagmiljøet er med på å utforme læreboktekster som handler om samenes språk, kultur eller litteratur. De mener at lærebokstoffet om det samiske gjengis på en overfladisk og refererende måte. Oppfatningen er at det er uinteressant hvor mange som snakker språket, eller hvor mange som er samer i Norge, så lenge den samiske kulturen er en del av den norske kulturarven. De sitter med følelsen av at staten har overlatt til samene selv å fremme sin egen kultur, mens de gjennom å overlate ansvaret for norskfaget til forlagene og den norske litteraturhistoriediskursen, har gjort det umulig

å nå fram.

Det er ikke mangel på gode samiske tekster, men ikke alle tekster passer inn i de etablerte sjangerne. Ved å tenke nytt og se muligheter, kan norskfaget nærme seg det som egentlig ligger i literacy-begrepet. Når ansvaret hviler på samene selv, er det ikke midler nok til å oversette og mangfoldiggjøre alt som skrives på samisk. Likevel finnes det gode oversatte tekster både på norsk og svensk, som ville gi elevene ny innsikt og forståelse, og ikke minst litterære opplevelser.

Interessen for samisk kunst og kultur øker i utlandet. Gaski mener det kommer av at de der ser kvalitetene uten å ha fordommer eller bære på begrensende tenking om at det samiske ikke angår oss. Andre land med urfolk har klart å oppheve de etniske skillene og har løftet urfolklitteraturen inn i språkfaget. Gaski kom inn på kulturkompetanse og at vi må trene våre fremtidige nordmenn til å takle mange ulike kulturer ved å la dem lese litteratur fra ulike kulturer. Hvis vi overser at vi har utfordringer ved at den norske og den samiske kulturen deler land, kan usunne tanker og strømninger vinne fram.

Mine intervjuobjekter gav uttrykk for langt større frustrasjon og skuffelse enn jeg hadde forventet. Å få en så direkte og nedslående rapport om den virkelighet de opplever som fagfolk, var tankevekkende og ikke minst motiverende for videre arbeid med oppgaven. At det er så vanskelig å skaffe seg en samlet oversikt over anerkjente samiske forfattere eller nyere oversatte tekster av betydning, var også overraskende.

6 Drøfting

For å finne svar på hvordan det samiske er inkludert eller ekskludert i norskfaget, satte jeg innledningsvis opp fire spørsmål som jeg ønsket å finne svar på:

- 1) På hvilken måte inkluderer eller ekskluderer læreplanen kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur i sine kunnskapsmål?
- 2) I hvilket omfang inkluderes eller ekskluderes kunnskap om det samiske i læreboktekster og i tekstsamlinger i norskbøkene?
- 3) I hvilken grad er samiske forfattere inkludert eller ekskludert i oppslagsverk om norsk litteraturhistorie og i sakprosa - antologien til bruk for lærere og lærerstudenter?
- 4) Hvilken oppfatning har det samiske miljøet om inkludering eller ekskludering av det samiske i norskfaget, og hva kan urfolklitteraturen tilby norskfaget?

Jeg skal nå ta for meg de ulike funnene og drøfte disse med utgangspunkt i oppsummeringene. Først læreplanmålene, deretter innholdet i læreverkene, så oppslagsverkene og sakprosaantologien og til slutt forskingsintervjuet.

6.1 Læreplanen i norsk og det samiske

Ordet samisk er nevnt spesifikt i to mål av totalt 57 læreplanmål for hele det treårige løpet. Læreplanens generelle del synes å være opptatt av at elevene gjennom norskfaget skal få en større forståelse for det samfunnet de er en del av. Den er også opptatt av at de tekstene skal gi elevene utvidete perspektiver. Spørsmålet er om det hadde vært naturlig å nevne det samiske i flere læreplanmål, og om det hadde fått konsekvenser for hvordan lærebokforfatterne hadde prioritert kunnskap og samisk språk, kultur og litteratur.

Funnene i lærebøkene viste at det var satt av mest plass til kunnskap om det samiske i VG3-bøkene. På VG1, der det samiske er nevnt i samme mål som «lese tekster på bokmål og nynorsk, ...», er det likevel et svært begrenset utvalg av samtidstekster med samisk perspektiv. Forskjellen mellom VG1 og VG3 er at det samiske er skilt ut med et eget læreplanmål.

VG1-målene overlater til lærebokforfatterne å foreta vekting og fordeling på hvor mange tekster det skal være innen de ulike kategoriene, bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk. Å lese tekster for å bli god til å skrive er viktig, både på bokmål og nynorsk. De oversatte samiske tekstene vil være oversatt til et av disse språkene, slik at nytten av å lese teksten for å bli sikker i språket og til å trene tanken til å formulere seg, samt å trene på å gå inn i en litterær verden vil være den samme ved å lese oversatte samiske tekster som å lese tekster som i utgangspunktet er skrevet på bokmål og nynorsk.

Læreplanmålene for alle klassetrinn henger sammen med læreplanens generelle del og formålet med faget norsk, disse må også tolkes av lærebokforfatterne.

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring.

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3 NOR 1-05).

Det store spørsmålet er om norsk og nordisk også skal omfatte det samiske. Det internasjonale perspektivet nevnes spesielt, men ikke det samiske. Dette finner jeg oppsiktsvekkende så lenge det er vedtatt at Norge har to offisielle språk, norsk og samisk. Hadde innholdet i lærebøkene sett annerledes ut dersom det samiske hadde vært nevnt i denne sammenhengen? Jeg tror at kimen til den marginale representasjonen av lærebokstoff om samisk litteratur og representasjonen av samiske litterære tekster ligger i formuleringene i *Formålet med faget*. Likevel er Læreplanens generelle del nokså tydelig på viktigheten av å peke på forskjellighet, noe som kan kobles opp mot læreplanmålet om flerspråklighet, fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn, samt kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster.

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. (...) Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og

andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4 Generell del).

Utformingen av den generelle delen er tydelig, men det later til å være dårlig sammenheng mellom det den generelle delen krever og hva som faktisk kommer ut i uttalte mål i læreplanen. Kan manglende kunnskaper om det samiske og de konflikter som fortsatt er høyst levende i Nord-Norge være årsaken til at læreplanmålene tolkes til fordel for det norske, det nordiske og det internasjonale?

Og kan manglende kunnskaper om samiske samtidstekster, være årsaken til at bøkene utelater å gå grundig inn i at samene er to-språklige, hvilke utfordringer de møter, samt tekster som tar opp møtet mellom den samiske og den norske kulturen, og konflikter disse møtene har ført til? Dette er spørsmål som bør besvares før ny læreplan vedtas.

Det kan være flere ulike årsaker til at det samiske er så lite representert i VG1 bøkene. Det største ansvaret ligger uansett på myndighetene som har utarbeidet læreplanmålene. Hva kan være årsaken til at Utdanningsdirektoratet har formulert seg slik? Det kan være et ubevisst valg der konsekvensene av formuleringene ikke er drøftet grundig nok. Det kan også være et bevisst valg. Da er det snakk om bevisst ekskludering og diskriminering av et av landets offisielle språk og en hel folkegruppe. Jeg har ikke konklusjonen, men om det er ubevisst eller bevisst, så kan dette være resultat av doxa og en diskursiv ekskludering på bakgrunn av etnisitet.

Når kun en bok har innhold som behandler den samiske grammatikken, viser det med all tydelighet at lærebokforfatterne ikke har tenkt på å sammenlikne norsk grammatikk med samisk grammatikk. Det finnes tegn på inkludering av det samiske gjennom valg av aktuelle tekster som belyser de temaene jeg nettopp nevnte, og det viser at noen av forfatterne har valgt å tolke noen mål med et inkluderende utgangspunkt.

Læreplanen for VG2 har ikke nevnt det samiske spesifikt i noen av målene. Dette kunne ført til to scenarier. Det første at lærebokforfatterne automatisk inkluderte den samiske språkkampen og fornorskingen i forbindelse språkpolitikk og språkdebatt på 1800 tallet. Og at den samiske folkediktingen også ble nevnt i sammenheng med folkediktingen ellers. De kunne også pekt på fraværet av det samiske i tekster som uttrykker det typisk norske. Det andre scenariet er at når det samiske ikke nevnes, velges dette bort under alle temaer. Funnene viser at lærebokforfatterne har tolket høyst ulikt,

men overvekten er på det siste scenariet. Et eget læreplanmål om fornorskingspolitikken, eller samenes språkkamp der bakgrunnen og gjennomføringen kunne blitt behandlet på en mer grundig måte, tror jeg ville lettet formidlingen i lærebøkene.

For VG3 - målet som tar for seg det samiske, knyttes den samiske språklige og kulturelle identiteten opp til myndighetenes handlinger overfor samene. Fra et samisk perspektiv kan dette virke uheldig. Knudsen definerer dette som interseksjonalitet, en sammenveving av sosiokulturelle posisjoner som blant annet kjønn, etnisitet og nasjon. Slik målet er utformet behandler det kun konsekvenser av politikken, ikke bakgrunnen for politikken eller hvordan den ble gjennomført. I tillegg nevnes ikke samisk litteratur i dette målet, hvilket kan tyde på 1) at det er meningen litteraturen skal dekkes av kulturbegrepet 2) at den samiske litteraturen skal komme inn under norsk eller nordisk litteratur.

Det kan virke som at VG3 – målet om språk og språkpolitikk fra 1900 og fram til i dag, skal dreie seg om rettskrivingsreformene i bokmål og nynorsk. Et problem som kan oppstå er at bakgrunnen og gjennomføringen av overgrepene mot den samiske kulturen og språket ikke blir behandlet grundig nok, hverken på VG2 eller VG3. Elevene vil dermed ikke fullt ut være i stand til å forstå konsekvensene av politikken.

For Påbygg til generell studiekompetanse gjelder de samme målene som for VG3, men i tillegg målene fra VG2 som går på *lesing av tekster på bokmål og nynorsk, og språkdebatt og språkpolitikk, samt sammenlikne fortellermåter i samtidstekster med fortellermåter og verdier i myter og folkediktning*. På tross av at målene er de samme, har lærebokforfatterne vist større evne til å inkludere nye litterære tekster med samisk perspektiv i noen av disse bøkene. Det kan tyde på en økende velvilje og interesse for å tolke målene ut fra et inkluderende perspektiv.

Makten i det å utforme læreplanmål i landets språk, litteraturhistorie og litteratur er kanskje større enn de fleste tenker over. Når Selander mener lærebøker utgjør den plassen der vi plasserer de fakta, forklaringer og eksempler som vi ser på som grunnleggende, gyldige, objektive og nødvendige for felles sosiale og kulturell orientering, blir hva som inkluderes og hva som ekskluderes utøvelse av definisjonsmakt.

Læreplanens generelle del signaliserer at vi skal legge vekt på forskjellighet og inkludering, men læreplanen i norsk har ikke ut fra mine funn signalisert tydelig nok at kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur er gyldig eller nødvendig i særlig grad for

vår felles sosiale orientering. Den norskfaglige diskursen her representert ved lærebokforfattere og forlag ser ikke ut til å inkludere samiske forfattere eller samisk litteratur tilstrekkelig i det som regnes som dannende, opplysende eller perspektivutvidende for elever i videregående skole. Det kan være snakk om diskriminering i en ny, men mindre synlig form.

6.2 Norskboekenes innhold

Jeg har under drøfting av læreplanmålene vist til at disse er utydelige og tolkes ulikt av de ulike forlagene. Jeg har pekt på at det synes uklart om det samiske skal regnes som en del av det norske eller nordiske. Er årsaken at læreplanmålene begrenser omfanget, eller er det tolkingen av læreplanmålene som har som utgangspunkt at dette skal ta minst mulig plass?

Dette siste viser seg tydelig da læreplanen for VG2 ikke nevner det samiske spesielt, og representasjonen av både lærebokstoff med samisk tema og antall litterære tekster er marginal. Jeg finner grunnlag for å skrive at det er ulik tolking av læreplanmålene, men at de fleste forfatterne har tolket det slik at kunnskap om samisk språkhistorie ikke hører til den norske språkdebatten og språkpolitikken på 1800-tallet, at ekskluderingen av det samiske som en del av det norske i litterære tekster fra samme periode, eller nedlatende beskrivelser av samene i tekstene, ikke er aktuell kunnskap.

Størst representasjon av det samiske finner jeg i VG3 bøkene og for Påbygg, der det samiske har fått et eget læreplanmål. Men på tross av at bøkene er positive til samisk kunst og kultur, er det likevel liten representasjon og lite variasjon i tekster med samisk perspektiv i tekstsamlingene.

Skorter det på kunnskap om samisk litteratur, kunnskap om hva som finnes og hva som kan egne seg? Eller kan det være at læreplanmålet som behandler det samiske ikke nevner samisk litteratur. Her kan de se ut som at noen lærebokforfattere har tenkt at litteraturen skal dekkes av kulturbegrepet, og har prioritert faktaopplysninger om forfattere, artister, samiske medier og filmer. Men det viser seg at det er funnet plass til svært få eksempler i tekstsamlingene. Dermed er det usikkert hvilken verdi kunnskapen vil ha, både for læreren som skal bruke bøkene i undervisningen og for elevene.

Når samisk litteratur ikke er nevnt eksplisitt i de andre målene, kan det se ut som at det tas for gitt at norsk og nordisk litteratur ikke favner det samiske. Noe som også kan

tolkes ut fra læreplanens *Formål med faget*. Det kan være en av årsakene til den lave representasjonen. En annen årsak kan være at det er så mye annet som vurderes som mer høyverdig, mer viktig og mer aktuelt. Det er her habitus og doxa kan spille inn. Det norskfaglige miljøet har en felles oppfatning av hva elevene bør ha vært gjennom, det sitter risset inn i den uoffisielle litterære skolekanon som Aamotsbakken viser til. Å «stjele» plass fra forfattere fra de fastsatte tidsepokene, kan være en dristig øvelse. Særlig med tanke på at det synes å mangle kunnskap om den samiske litteraturen ved lærerutdanningene.

Hvem skal foredra om samisk språk, kultur og litteratur på Universiteter og høyskoler og dermed sette de nyutdannede lærerne i stand til å undervise om det samiske? Det kan være lettere å la være å stille spørsmål ved dette, men heller legitimere den kunnskapen som er etablert, og videreføre denne i institusjonene. Dermed opprettholdes skillene mellom det norske og det samiske, både ved å lage læreplanmål hvor det samiske nevnes fordi det kreves, og lage læreplanmål hvor det overlates til de som skal tolke, om det skal inkluderes eller ekskluderes.

Det er store sprik i fremstillingen av årsaken til fornorskingspolitikken, og om den skal plasseres helt for seg selv, eller være en del av norsk språkhistorie og språkdebatt. I VG3-bøkene der fornorskingspolitikken overfor samene er knyttet til et konkret læreplanmål, er bøkene uenige om bakgrunnen for politikken. Igjen vil jeg antyde at noe av skylden kan legges på læreplanen, som har delt temaet språkhistorie i to, *på 1800-tallet* (VG2) og *fra 1900 og fram til i dag* (VG3). Hvordan få fornorskingsprosessen til å passe inn her? Et såpass alvorlig overgrep kan ikke nevnes i en bisetning, mens elevene leser om Knudsens og Aasens kamp med penn og blekk.

På VG2 er det to bøker helt uten læreboktekster om samisk språk, kultur eller litteratur. Dette ser ut til å henge sammen med at det samiske ikke nevnes spesifikt i læreplanmålene på trinnet. Her er det tydelig at det samiske ikke defineres som en del av det norske.

Hvorfor har lærebokforfatterne foretatt dette skillet mellom det norske og det samiske? Dette kan defineres som objektiv rasjonalitet. Det er foretatt et valg der det sees det bort fra at det kan være interessant for elevene å vite noe om det samiske språkets grammatikk. Det at vår samiske befolkning er tospråklig og at samene opplever kulturmøter og kulturkonflikter og produserer ulike tekster om dette, synes heller ikke å

vurderes som interessant nok av noen av bøkene til å omtales i forbindelse med de læreplanmålene som behandler slike tema.

Når det gjelder kunnskap om myter og sagn, nevnes den samiske fortellertradisjonen kun i en av bøkens læreboktekst, men ulike sagn er tatt med i tekstsamlingene. Igjen må jeg anta at det er mangel på kunnskap og eller kapasitet til å innhente kunnskap om temaet kan ligge bak eksklusjonen.

På tross av at det gror godt i de samiske forlagene og det utgis en god del samtidslitteratur i ulike sjangere, er lite av dette representert i bøkene. Når samiske noveller eller sakprosaer skrevet fra et samisk perspektiv er tatt med, åpner tekstene opp for nye perspektiver og kan skape empati og forståelse.

De fleste samiske litterære tekstene har oppgaver som utfordrer elevenes litterære eller lyrisk kompetanse, det viser at tekstene fungerer som grunnlag for læring i norskfaget. Dessverre er det ikke oppgaver til alle tekstene. Det kan gi inntrykk av at en tekst er tatt med for å legitimere at boka har noe fra det samiske med.

Tidligere forskning på samiske lærebøker viser at ironi brukes når kunnskapen skal presenteres fra et samisk perspektiv. Forutsetningen er at alle elevene har kunnskap nok til å forstå ironien. Den sosiale og kulturelle orienteringen, slik den framstilles i norskbøkene, vil for deler av elevmassen være noe de kun delvis kan føle de er en del av og kan identifisere seg med. De samiske elevene som må lese om sitt eget folk i disse bøkene, vil i liten grad finne noe som kan styrke deres identitet som samer.

Derfor blir det enda viktigere å finne fram til tekster som anses som aktuelle av de som har kompetanse innen samisk litteratur. For hele den nordlige landsdelen ville slike tekster skape gjenkjenning og refleksjon, både hos den samisk-norske og den norske befolkningen. Egen erfaring som norsklærer viser i tillegg at mange av våre minoritetsspråklige elever med innvandrerbakgrunn i stor grad identifiserer seg med samenes situasjon og er nysgjerrig på deres kultur og litteratur.

Vassendens viser til samtidstekstenes betydning for definisjonen av noe som er «vårt», og det som definerer et «oss». Å lese tekster fra egen tid som bidrar til å styrke egen, og forstå andres identitet er viktig. Derfor bør det finnes flere tekster som kan styrke den samiske identiteten, ikke bare som samer, men som en del av «oss».

Andersen pekte på at skjønnlitteraturen kan spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Jeg mener elevene våre kan trenge

å lese samisk litteratur som en øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov. Hvis de samiske tekstene blir brukt og læreren har kunnskaper nok om det samiske, vil litterære tekster med samisk perspektiv gi større læring enn en overfladisk og refererende læreboktekst om temaet.

Når læreplanmålene er utformet på en måte som gir rom for individuell tolking på alle plan, er det vanskelig å konkludere med at noen lærebøker fyller læreplanmålene og noen ikke. Adorno og Horkheimer peker på viktigheten av kontinuerlig kritisk refleksjon og det å stille spørsmål om hvilke maktrelasjoner som gjelder på ulike samfunnsområder, og hvem som tjener på dem. Spørsmålet er jo om noen egentlig tjener noe her.

6.3 Den norske litterære diskursen

Her vil jeg drøfte funnene i de ulike verkene i samme rekkefølge som de ble presentert under kapittel 5. Disse verkene forholder seg ikke til læreplanmålene i skolen, men til den diskursive norskfaglige oppfatningen av hva som er norsk litteratur og hvem som er norske eller nordiske forfattere av betydning for den norske litteraturhistorien.

6.3.1 Oppslagsverkene *Norsk litteraturhistorie* og *Store norske leksikon*

Mine funn når det gjelder presentasjon av kunnskap om samiske forfattere og litteratur, føyer seg inn i en omfattende sammenheng. Det samiske er skilt ut som noe eget, noe som hører samene til og som ikke angår det norske.

Per Thomas Andersen har lagt vekt på å fremheve sammenhenger mellom litteratur, billedkunst og musikk, og overser at den samiske litteraturen er langt fremme i norsk litteratur når det gjelder nettopp dette. Synnøve Persen har to ganger blitt nominert til Nordisk råds litteraturpris, men Valkeapää har mottatt prisen. Begge er/var multikunstnere. Hvorfor nevnes disse kun i forbindelse med Laila stiens oversettelse? Begge hadde fortjent en presentasjon av sitt forfatterskap og verker de har fått anerkjennelse for. Det kan være flere årsaker til at det ikke har skjedd. I dette tilfellet tror jeg ikke Andersen mangler kunnskap eller tilgang på slik kunnskap. Årsaken kan heller ligge i at forfatteren av verket har foretatt et diskursivt skille basert på etnisitet og en ubevisst trofasthet til den diskursen han er en del av.

På nettsidene til *Store norske leksikon*, er ni samiske forfattere nevnt, men disse

er grundigere behandlet under en egen lett tilgjengelig fane. Informasjonen under denne fanen, viser seg å være utarbeidet av den ene av mine intervjuobjekter, Harald Gaski. De som klikker seg inn her, vil finne en grundig omtale av våre samiske forfattere fra et samisk perspektiv. Selv om det er et begrenset antall samiske forfattere som er inkludert i dette oppslagsverket, er det ikke grunnlag for å si at det samiske er ekskludert.

Det kan likevel gi grunnlag for å antyde at det er en iboende tillært habitus og en omgripende doxa som skiller de samiske forfatterne fra de øvrige norske. Dette gjennomsyrrer hele det norske utdanningssystemet og det norske litterære miljøet. Diskursanalysen dreier seg, ifølge Hitching og Veum, om å studere menneskeskapte tekster, handlinger og tegn, og å se på hvordan disse er sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som «naturlige». Da handler det ikke bare om hvordan vi snakker og skriver om etniske grupper, eller skaper skiller på grunn av etnisitet, men også hvordan vi lar være å snakke og skrive om dem. Når det gjøres et kategorisk skille mellom de norske forfatterne og de samiske på grunnlag av etnisitet, er det nettopp dette den kritiske diskursanalysen kan gjøre oss oppmerksomme på gjennom den objektive rasjonaliteten. Den norskfaglige diskursen har trukket disse linjene og de gjentas i læreplanen og i lærebøkene. Vi må spørre oss om dette er en tjenlig gruppering for norskfaget, og for det samfunnsoppdrag Grunnlovens § 110A har gitt utdanningsinstitusjonene.

Konsekvensene av ekskluderingen av de samiske forfatterne, kan ha fått større konsekvenser for samiske forfattere og samisk litteratur enn forfatteren av disse verkene har forutsett.

6.3.2 *Sakprosa i skolen* – den nye sakprosa-kanon

Også i *Sakprosa i skolen* er samiske tekster eller temaer som kan knyttes til samisk kultur eller virkelighet, ekskludert. Det viser seg at den uoffisielle litterære kanons forfattere har fått stor plass også i denne tekstsamlingen. Hvorfor var det fortsatt slik i 2010?

Bourdieu viser til at det er en rekke mekanismer som bidrar til doxa. Kunnskap eller forestillinger om noe formidles til autonome enheter eller felt. Dette resulterer i en naturlig praksis eller naturlige holdninger for de som er inkludert i feltet og innehar samme habitus. Den symbolske makten ligger nedfelt i de etablerte institusjonene, i dette tilfellet høyskoler og universiteter som utdanner våre norsklærere. Den samiske

litteraturen eller virkelighet har liten plass i disse institusjonene og dermed også i norskfaget, det er tatt for gitt.

Sakprosa i skolen inneholder både litterære og funksjonelle sakprosattekster av høy kvalitet, som jeg som norsklærer finner interessante, men jeg har en følelse av at elevene har støtt på flere av disse tekstene før gjennom skoleløpet. Kan det være at lærebøkene har tatt inn noen av disse tekstene etter at sakprosakanon kom ut? Ingen av bøkene jeg har undersøkt er eldre enn fra 2013, mens *Sakprosa i skolen* ble trykket i 2010. Flere av tekstene i *Sakprosa i skolen* har også vært benyttet som tekstvedlegg i eksamensoppgaver.

Det mangler ikke på konflikter i dagens samfunn og det mangler heller ikke på tekster som debatterer disse. Som lærer må man vurdere hva elevene finner mest relevant og som kan ha en link til deres egen virkelighetsoppfattelse, enten du bor i Kristiansand eller du bor i Karasjok. Og her står man fritt til å legge opp de tekstene en vil i forbindelse med undervisningen, men for de fleste lærere er det nærliggende å gripe til kvalitetssikrede læringsressurser som ligger tilgjengelig, og i samlet form. En av mine viktigste funn er at det ikke finnes en god oversikt over samiske forfattere eller sakprosa-antologier som er oversatt fra samisk. Det er ikke lett å tilegne seg kunnskapen på egenhånd, særlig når du ikke til daglig er i kontakt med samiske fagmiljøer.

6.4 Forestillinger om norskfaget, fra et samisk perspektiv

Mine intervjuobjekter mener at representasjonen av det samiske fortsatt er marginal i skolen. Undersøkelsene av lærebøkene bekreftet at representasjon av det samiske i norskbøkene er lav. Fredriksen og Gaski viste til at læreplanen har tatt inn det samiske, og at det dermed er en aksept for at det hører til norskfaget, men at det er manglende kommunikasjon mellom institusjonene som skal sørge for at målene blir oppfylt. Spørsmålet er om dette er den bakenforliggende årsaken til den lave representasjonen.

En grundig fortolkning av hva som egentlig står i læreplanen og hvilke kategoriseringer som er gjort både i den generelle delen, i formålet med faget og i de ulike klassetrinns læreplanmål, viste at målene kan tolkes på flere ulike måter. Funnene i lærebøkene viste også sprikende forståelse av hva målene var ute etter. Når læreplanen gir så uklare føringer på om det samiske skal regnes som norsk eller nordisk, eller som noe som er definert utenfor det norske, kan mine intervjuobjekter ha rett i at

myndighetene delvis har fraskrevet seg ansvaret for hva og hvor mye elevene skal lære om det samiske, at det blir personavhengig.

Bourdieu viste til at symbolsk makt ligger nedfelt i de etablerte institusjonene, likeså i de institusjonaliserte mediene, som har muligheten til å etablere kategorier og publisere ulike verdier på markedet for symbolske verdier. Når de gjelder innholdet i lærebøkene er makten overlatt til lærebokforfatterne og forlagene. Beslutninger om inndeling i kapitler, tematisering og framstilling av kunnskap, bruk av symboler og bilder har stor påvirkning på elevene.

Svarene jeg fikk av Gaski og Fredriksen tyder på at vårt urfolk fortsatt ikke har kommet i posisjon til å produsere kunnskap om seg selv, på tross av et kompetent samisk fagmiljø. Selv kaller de det samiske for «et stebarn ingen bryr seg om», og viser til liten eller ingen konsultasjon med de samiske fagmiljøene når læreboktekstene skal skrives.

Mine funn viste at lærebokstoffet uten unntak er skrevet ut fra et norsk perspektiv, der samene framstilles som en homogen, og ikke minst svært liten gruppe. Det er med få unntak mangel på tekster som beskriver hverdagsliv eller utfordringer for kvinner, barn, menn, ungdom eller ulike yrker eller utfordringer i forhold til levemåter, som kan relateres til kulturen eller dagens samiske virkelighet. Det kan synes som læreboktekstene er forfattet for to typer modellesere, den etnisk norske eleven og læreren som er utdannet i den tradisjonelle norskfaglige diskursen. Hvordan kan dette skje helt fram til trykking av den aller nyeste boka i 2016? Er det arroganse, manglende kompetanse eller vilje til å inkludere det samiske?

I stedet for å bruke den kompetansen som finnes i de samiske miljøene til å bistå med utformingen av kunnskapen, ser vi en type diskursiv ekskludering der vi – og de andre perspektivet er framtreddende, og der stoffet er delt inn i strukturelle kategorier etter etnisitet og selvsagt språk. Den habitus som befinner seg i de norskfaglige miljøene kan synes å være preget av at denne delingen er legitim. Det samiske beskrives i forhold til den norske kulturen, det norske språket og hvordan fornorskingspolitikken og oppreisningen har påvirket samene. Det er dette Susanne Knudsen definerer som interseksjonalitet (s.17).

Gaski stiller spørsmålet om det samiske egentlig hører hjemme i norskfaget. Det er overraskende, men likevel forståelig. Det kan selvsagt diskuteres, men utgangspunktet i dag er at det hører hjemme i norskfaget, og at det her bør komme klarere retningslinjer

for hva elevene skal lære om språket og kulturen og flere litterære tekster må gjøres tilgjengelig. Det kan virke som om den mørke historien om overgrep og undertrykkelse er delvis holdt unna dagslyset gjennom diffuse læreplanmål og tilfeldige tolkinger av disse. Kunnskapen er i tillegg spredd rundt på en rekke fag. Funnene viser at det er behov for langt klarere føringer for hvordan denne historien skal framstilles i norskfaget.

Et eksempel som står i kontrast til læreboktekstene om den samiske språkkampen er spillefilmen *Sameblod*. En svensk film fra 2016 med manus og regi av Amanda Kernell. Den ble vist første gang på den 73. filmfestivalen i Venezia. Filmen vant Europa Cinemas Label for Beste europeiske film og kritikerprisen Fedeora for beste debutregissør. Brukes filmen i klasserommet kan den bidra til å belyse hva som skjedde, og dermed sette elevene i stand til å forstå konsekvensene av politikken for det samiske språket når de kommer på VG3.

Den norskfaglige diskursen og forlagene bør vurdere å rydde plass for mer samtidslitteratur, som også bør omfatte den samiske litteraturen. Gaski mener den samiske litteraturen ikke kan presses inn i tradisjonelle sjangerbåser, slik det har vært gjort med den norske litteraturen. Han mener det er på tide at de flytende grensene mellom musikk, dikt og fortellinger bør dyrkes og sees på som en mulighet, istedenfor et problem. Norske samer, som også er norske forfattere, byr på litteratur i flere spennende former. Hvorfor skulle ikke vi som nasjon fremme og være stolte av dette sære og spesielle?

Jeg viser igjen til P.T Andersens artikkel, som peker på at litteraturen mer enn noen annen sjanger spiller en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individet. Skaftun mener samtidig at vi må passe oss for at norskfaget ikke fortøner seg som den dominante kulturens selvforståelse påtvunget ikke-dominante grupper i samfunnet (Kapittel. 3 s.16-17). Når den ene ikke-dominante gruppen attpåtil er en gruppe nordmenn som per definisjon er vårt urfolk, bør vi lytte til hva de selv mener om saken.

Alle bøkene gir inntrykk av samene har oppnådd rettigheter som gjør at det i dag ikke lenger er hverken skambelagt eller vanskelig å være same. Den samiske kulturen og litteraturen snakkes opp, samtidig som den er marginalt representert med tekster eller tekstutdrag i bøkene.

Mine intervjuobjekter gir også uttrykk for at det er vanskelig å komme i kontakt

med både Utdanningsdirektoratet og Universiteter innenlands, når de forsøker seg på innspill. Dette er sterke påstander, men må likevel tas på alvor. I beste fall kan opplevelsene bero på misforståelser, i verste fall kan det bero på doxa. Bourdieu pekte på ulike måter doxa fungerer på innen ulike felt, som utdanning, kultur og økonomi. Det hersker en vedtatt enighet om hva som er godt eller dårlig, eller for den saks skyld viktig eller ikke viktig. Gjennom lærerutdanningen, pensumbøker, den uoffisielle litterære kanon og sakprosa kanon blir denne oppfatningen forsterket og videreført.

For å oppnå aksept og anerkjennelse innen det litterære miljøet, eller blant lærerne som skal undervise i norskfaget, er det nødvendig for forlagene å produsere norskbøker som inneholder det lærerne kan og forventer skal befinne seg i bøkene. Jeg viser her til tidligere forskning som viser at det for en stor del er lærerne i fellesskap som velger hvilke lærebøker som skal kjøpes inn (pnkt.2.1). Forlagsdirektørene svarte også i undersøkelsen til Aamotsbakken (pnkt 2.3), at de fant det problematisk å bytte ut tekster i forhold til læreplanen og lærerne.

Jeg har vist til at skolediskurs, læreplandiskurs og den norskfaglige diskursen opererer med ulike prosedyrer for inkludering og ekskludering, men også via forfatterfunksjonen som står for seleksjoner og reduksjoner. Det jeg har forsøkt å peke på i denne oppgaven er nettopp hvilke maktrelasjoner som finnes i den norskfaglige diskursen, og hvem som taper og hvem som vinner (Adorno og Horkheimer).

Gaski og Fredriksen er overbevist om at lærerne både trenger og ønsker kunnskap om det samiske, men at de per i dag ikke har mulighet til å finne denne, eller få den via sin utdanning. Urfolkslitteraturen blir integrert i majoritetslitteraturen i andre land som har urbefolkning. I dag er det slik at den nye samiske litteraturen i hovedsak er tilgjengelig på samisk. De samiske forlagene sliter med å få endene til å møtes, mens få andre viser interesse for å oversette og gi ut bøkene på norsk. Fredriksen og Gaski stiller seg spørsmålet om det først og fremst er samenes oppgave alene å formidle den samiske kulturen.

For å få til endringer i samenes favør tror jeg både Utdanningsdirektoratet, forlagene og lærerne for den saks skyld må tenke nytt, det må åpnes opp for samarbeid og utveksling av kunnskap. I stedet for å se på det samiske som et problem fordi vi kjenner lite til den, må vi heller se på det den samiske kulturen og litteraturen som en mulighet og en berikelse.

7 Sluttcommentar - framtidas norskfag

Sametingspresidenten sa i sin tale (2017) «Vårt folk, vår historie og vår kultur, har fortsatt en liten plass i fortellingen om Norge». Hun sa videre at flere må eie den samiske kulturen i lag med oss. Presset utenfra har ført til indre stridigheter i det samiske samfunnet og definisjonen på det samiske henger nøye sammen med språket. At Sametingspresidenten talte til sitt folk på norsk, førte til sterke reaksjoner. Hun er en av de som har blitt frarøvet sitt språk av den norske staten og føler seg, i mangel av språket, diskriminert av sine egne. Som hun er en del av det samiske, er det samiske en del av det norske. Sametingspresidenten pekte på at vi gjennom mer samarbeid kan bygge broer og forståelse.

I *Kontakt* fra Cappelen Damm står det: «Fordommer mot det samiske lever fortsatt hos enkelte og er som fordommer ellers i samfunnet basert på uvitenhet. En konkret måte å bryte på dette er å jobbe med temaene på skolen» (s. 272). Norskfaget gir grunnleggende kompetanse innen flere felt og rommer svært mange muligheter for læring, og ikke minst inkludering.

I det globale og digitale samfunnet er det viktig å fremme den norske kulturen og det norske språket. Og selvsagt bør norske tekster ha størst plass i dette faget. Likevel kan nye måter å tenke på også gi plass for mer kunnskap om det samiske. Jeg finner ingen grunn til å lage et skille mellom norske og samisk-norske forfattere og deres litteratur. Å lære seg navnet på en samisk forfatter bør være like naturlig som å lære om franske, britiske eller norskpakistanske forfattere for den saks skyld.

Faget er i stadig utvikling og det er stor uenighet om litteraturhistoriens plass i faget, og om litteraturen i seg selv har nytteverdi i dannelsesfaget norsk. Lærebokforskning har vist til at det finnes en uoffisiell litterær kanon, og nå strides det om vi skal holde fast på denne. I realiteten kan læreren selv velge og tilpasse alle typer tekster til sin undervisning. Forlagene bør finne løsninger der den samiske kompetansen kan brukes til å utforme kunnskap om det samiske både i lærebøkene og for digitale ressurser. Om mer dybdelæring skal bli en realitet vil tekstsamlinger med korte utdrag og overflatelesing ikke være så aktuelt lengre. Da må et mye større utvalg av mange ulike fullstendige tekster gjøres tilgjengelig for individuelle valg.

Hvem vet om det vil finnes læreverk i norskfaget om noen år? Dersom norskbøkene og den litterære kanon går i oppløsning, vil læreplanmålene få enda større

betydning for å ivareta felles referanser og ivareta vår kulturarv. Med det digitale skiftet ser jeg ser en mulighet for styrking av samisk kultur og litteratur. Digitale medier er trolig bedre egnet som utstillingsplass for det samiske kulturuttrykket enn en hvilken som helst papirbok. Joik, rapp, grafikk, malerier, håndverk, tegneserier og filmer produsert av den samiske befolkningen, eller for å fremme den samiske befolkningens kultur, vil ha langt bedre vilkår i framtida, hvis de rette personene vil.

Lærerne sitter med det største ansvaret og må sette seg bedre inn i disse mulighetene, men de må ha støtte og tilgang til læremidler som dekker målene. Her må også lærerutdanningen ta grep. Den samiske kulturen er allerede en eksportartikkel og vies oppmerksomhet i medier og ved universiteter i utlandet. Midler er selvsagt et vesentlig poeng, men spørsmålet er om Sametinget og bevilgningene til Sametinget til styrking av den samiske kulturen skal bære dette ansvaret alene.

At en av eksamensoppgavene i 2016 hadde et samisk dikt som tekstvedlegg, er et tegn på inkludering. Men om elevene kun har fått sine kunnskaper fra norskbøkene, er jeg redd de hverken klarte å gå i dybden på innholdet eller vurdere om diktet er aktuelt i dag.

men hva skal jeg si til de fremmede
som brer seg ut overalt
hva skal jeg svare på spørsmålene
fra dem som kommer fra en annen verden
Hvordan skal man forklare
at man ikke bor noe sted
eller likevel bor
men mellom alle
disse viddene

(Utdrag fra *Vindens veier* Nils-Aslak Valkeapää)

Litteraturliste

Primærlitteratur:

Læreplanen i norsk LK06, revidert utgave 2013: Utdanningsdirektoratet

Fagbokforlaget

Intertekst VG1 (2013): Garthus, K.M.K., Bjørn Helge Græsli, B.H., Schulze, A.M., og Stensby, M.

Intertekst VG2 (2014) og *Intertekst VG3* (2015): Eide, O., Garthus, K.M.K., Schulze, A.M., og Ystad, R.H.

Signatur(2013): Andresen, Ø., Kimestad, Å. L., Wergeland, S., Larsen, U.L., og Holen, I.

Aschehoug

Grip Teksten VG1.(2013), *Grip teksten VG2*. (2014), *Grip teksten VG3* . (2015): Dahl,B.H., Egelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E.B., Torp, A., Jemterud, I., og Zandjani, C.

Norsk for påbygging (2015). Forfattere: Furumo,M., Gjerde, R., Løvold, H.P., og Magnussen, H.

Cappelen Damm

Moment VG1(2014) og *Moment VG2*(2015): Fodstad, L.A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., og Østmoe, T.I.

Moment VG3 (2016): Fodstad, L.A., Glende, M., Minken, M., Norendal, A., og Østmoe, T.I.og Magnusson, C.G.

Kontakt (2015): Frisk, A. Grundvig, T.E., Moum, T. og Valand, S.S.

Gyldendal

Grip Teksten VG1(2013): Røskeland, M., J.O., Aksnes, L.M. og Akselberg, G.

Grip Testen VG2 (2014) og *Grip Teksten VG3*(2015): Røskeland, M., J.O., Aksnes, L.M. og Akselberg, G., Time, S.

Tett på for påbygg (2016): Gedde-Dahl,T., Øgreid,A.K., Elseth, E., og Engelen,O.

Oppslagsverk og antologi

Norsk Litteraturhistorie (2002), Andersen, P.T.

Store norske leksikon snl.no/Norges litteraturhistorie, Rottem, Ø., Skei, H., Norsk Forfattersentrum.

Sakprosa i skolen (2010), Kalleberg. K. & Kleiveland. A.E.

Sekundærlitteratur:

Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon- vår viktigste lesedannelse, en studie i kanonisering av norskfagets antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Publisert ved Høyskolen i Vestfold:

Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift 03-04 Utdrag 20 s. sammendrag*.

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. I : *Norsklæreren 2/11*

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*: Cappelen Damm Akademiske.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder (2.utgave)* (M. Schilling Ed.): Forfatterne og Hans Reitzels forlag.

Gilje, Ø. (2015). Læremidler og ressurser for læring - betydning av struktur og progresjon. Artikkel i *Bedre skole*(Utdanningsforbundet) *Fra URL:*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/laremidler-og-ressurser-for-laring--betydningen-av-struktur-og-progresjon/>

Grenfell, M. (2012). *Key Concepts: Pierre Bourdieu*: Acumen. *Fra URL:*
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=50uPBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Grenfell,+M.+\(2012\).+Key+Concepts:+Pierre+Bourdieu&ots=88OhRGMMmZa&sig=u91c8LEDtT3sQvWJ9yzEUuPCZ18&redir_esc=y#v=onepage&q=Grenfell%2C%20M.%20\(2012\).%20Key%20Concepts%3A%20Pierre%20Bourdieu&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=50uPBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Grenfell,+M.+(2012).+Key+Concepts:+Pierre+Bourdieu&ots=88OhRGMMmZa&sig=u91c8LEDtT3sQvWJ9yzEUuPCZ18&redir_esc=y#v=onepage&q=Grenfell%2C%20M.%20(2012).%20Key%20Concepts%3A%20Pierre%20Bourdieu&f=false)

Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2015). *Diskursanalyse i praksis -metode og analyse*: Cappelen Damm.

Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. . (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*: Abstrakt forlag.

Kalleberg, K., & Kleiveland, A., E. (2010). *Sakprosa i skolen*: Fagbokforlaget.

Kløve, G., Hontvedt, M., Skjelbred D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06 - eit kunnskapoversyn*. Publisert ved Høyskolen i Vestfold.

Knudsen, S. (2013). *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*: Cappelen Damm.

Knudsen, S., & Aamotsbakken, B. (2010). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Knudsen, S., Skjelbred, D., & aamotsbakken, B. (2007). *Tekst i vekst*: Novus Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (T. M. Andersen & J. Rygge, Trans.): Gyldendal Akademisk.

Norges forskningsråd, o. f. k. o. s. (2001). *Program for samisk forskning*. Hentet fra
<https://www.google.no/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=l+program+for+samisk+forskning+utgitt+av+Norges+forskningsr%C3%A5d+st%C3%A5r+de+t+om+samisk+litteratur%3A>

- Penne, S. (2010). Litteratur og film i klasserommet!: Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle,. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole. Universitetsforl. Oslo.
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*: Universitetsforlaget.
- Rottem, Ø., Skai, H. H., & Forfattersentrum, N. (2016, 15.2.2016). Fra URL: Store norske leksikon.
- Selander, S. (2003). Pedagogiska texter: socialt minne och multimodale artefakter för kommunikation *Skolan och tusenårsskiftet* (pp. 10). Uppsala Univerity: Uppsala Univerity.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2004). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høyskolen i Vestfold: Høyskolen i Vestfold.
- Solberg, R. (2016). *Statsbudsjettet*. Regjeringen Solberg. Fra URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f643c941018149fb9fa31f77cb7cab16/h-2354bs-bevilgninger-samiske-formal-2016.pdf>.
- Språk og demokratiutredningen, R. (2003). *Språk og demokrati 2003:19*. Fra URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcdb5da8f30/no/pdfs/nou-200320030019000dddpdfs.pdf>:
- Statens samordnings- og utviklingsorgan for arkiv, b. o. m. (2010). *Utredning immatriell kulturarv i Norge*. www.regjeringen .no: Regjeringen Frå URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KUD/Kulturvernnavdelingen/Rapporter_Utredninger/Immateriell_kulturarv_i_Norge_AMBU_2010.pdf.
- Stordahl, V. (1999). Urfolk , kunnskap og makt. *Makt, demokrati og politikk - bilder fra den samiske erfaringen*. Fra URL: <http://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp1999/Rapport8.html>
- Tønnesson, J. L. (2010). Leserens modell - om relevansen av resepsjonsteori I *Knudsen, Susanne & Aamotsbakken, Bente*, Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster(Vol. 176 - 193). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (LK06). Læreplanens generelle del. Fra URL: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Waadene, E., & Gjerustad, C. (2015). Valg og bruk av læremidler, Innledende analyse av en spørreundersøkelse til lærere.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. *Norsklæreren* 2/11, 8.
- Askeland, N. (2016). Kan positiv diskursanalyse bidra til nye måtar å framstille "den globale andre"på? *Folk uten land?* (s. 18): Portal forlag
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*: Cappelen Damm Akademiske.
- Forskningsrådet, N. (2007). *Program for samisk forskning II 2007 - 2017*.

- Grue, J. (2015). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. Hitshing, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*: Høyskoleforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2015). *Diskursanalyse i praksis -metode og analyse*: Cappelen Damm.
- Juhl, G. K., Hontvedt, M. & D., S. (2010). Læremiddelforskning etter LK06 - eit kunnskapoversyn *Rapport 1/2010* (s. 31): Høgskolen i Vestfold.
- Knudsen, S. (2007). Interseksjonalitet - teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærebøker, eksemplifiseret ved samerne i en norsk lærebog *Tekst i vekst*: Novus Forlag.
- Knudsen, S. (2010). Poststrukturalistiske tilgange (s. 152-175). Kristiansand: Høyskoleforl., 2010.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *LK 06 NOR 1-05*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kuzmanic, M. (2009). Validity in Qualitative research: Interview and the appearance of truth dialogue. *Horizons of Psychology*, 10.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (T. M. Andersen & J. Rygge, Overs.): Gyldendal Akademisk.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). Hermeneutikk - en innføring (s. 185 - 242): Spartacus Forlag AS.
- Mortensen- Buan, A. B. (2016). "Dette er en same". Visuelle framstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. *Folk uten land*, 16.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Regjeringen. (2004 - 2005). *Stortingsmelding nr 17*. Regjeringen.no: regjeringen Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-2004-2005-/id406399/sec6?q=samene>.
- Syvertsen, T. (1998). Dokumentanalyse i medievitenskapen: Tilgang, kildekritikk, problemstillinger Hentet fra [www.academia.edu/5410482/Dokumentanalyse i medievitenskapen Tilgang kildekritikk problemstillinger 1998](http://www.academia.edu/5410482/Dokumentanalyse_i_medievitenskapen_Tilgang_kildekritikk_problestillinger_1998)
- Thorsen, D. E. (2017 13.5.). Michel Foucault. *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Michel Foucault](https://snl.no/Michel_Foucault)
- Tønnesson, J. L. (2010). Leserens modell - om relevansen av resepsjonsteori I : Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster (s 176-195). S.V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red),
- Vassenden, E. (2007). Hva er samtidslitteratur og hvorfro leser vi den? *Edda 4/07*, 107, 15.

Vedlegg

Vedlegg 1 VG1 - bøkene

Tabell 2-1 Oversikt over VG1 -bøkene

	<i>Intertekst</i> Fagbokforlaget	<i>Grip Teksten</i> Aschehoug	<i>Moment</i> Cappelen Damm	<i>Panorama</i> Gyldendal
Sider med læreboktekst	296	292	305	248
Samisk tema	12 linjer	2	1,5	En linje
Tittel på tema som inkluderer det samiske.	<i>Språk i kontakt</i>	<i>Mellom andre språk i verda.</i> Kap 7. <i>Kulturkonflikter i samtidstekstar</i>	Språk i Noreg	Fleirspråklegheit
Tekstsamling: Antall tekster	69	65	54	104
Tekster med samisk perspektiv	2	3	2	5
Sjanger med samiske forfattere eller samisk perspektiv	Sakprosa tekst om det å gifte seg på tvers av kulturer + Oppg. Litterært om kulturmøter Dikt og presentasjon av forfatter + Oppg. Litterært	Novelle: <i>Lassoens sang</i> + oppg. <i>Begrepskunnskap</i> Dikt: <i>De kom</i> Sangtekst: Ørnebror	Utdrag fra diktsamlingen: <i>Løp Svartøre løp:</i> <i>Prolog</i> <i>Uten tittel</i> <i>Presentasjon av forfatteren + 3 oppg. litterært + sammenlikne</i>	Dikt: <i>Hellig sted</i> + Oppg. <i>Begreper + litterært</i> Dikt: <i>Naturmenneskets tanker</i> + Oppg. <i>Litterært/lyrisk</i> Sakprosa tekst: «Samenes flagg i byen med det store hjertet». Oppg. Litterære/retorikk Svarinnlegg 1: Dagbladet Svarinnlegg 2: Dagbladet

Forfattere	Fride Kvalpassmo Rawdna Carita Eira	Marry A. Somby Ailo Gaup Mari Boine	Rawdna C. Eira	Coarrdá Jomna (Jon Eldar Einejord) Inger og Paulus Utsi Alf van der Hagen Kari Pahle Merethe Gjertsen
------------	---	---	----------------	--

Vedlegg 2 VG2 - bøkene

Tabell 2-2 VG2-bøkene

VG 2	<i>Intertekst</i> Fagbokforlaget	<i>Grip Teksten</i> Aschehoug	<i>Moment</i> Cappelen Damm	<i>Panorama</i> Gyldendal
Sider med læreboktekst	313	280	317	248
Samisk tema	10 linjer	1 side + 5 linjer	0	0
Tittel på tema som inkluderer det samiske.	<i>Førestillingar om det norske</i>	<i>Myter og folkediktning</i> Kap 6. <i>Norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800 talet</i>		
Tekstsamling: Antall tekster	67	69	54	100
Tekster med samisk perspektiv	1	1 1)	0	2
Tekster med samisk forfatter eller perspektiv	Samisk sagn: Tjudene og veiviseren +Oppg. Litterære	Sagn: <i>Veiviseren over Einavadda</i> + bilde av reinsdyr Oppg. Kunnskap		To samiske beretninger: <i>Dyr har stammor</i> <i>Hvordan en edderkopp frelste et menneskes liv.</i> + Oppg. Kunnskap om funksjon og sjanger
Forfatter	Fra samiske beretninger av Quikstad	Fortalt av Isak Pedersen(1918)		Elen Johnsdatter Ucce 1926 Johan Johnsen Aiko 1893

- 1) Jeg viser i tillegg til det digitale tekstsamlingen som har fire tekster. Tekstsamlingen er felles for VG1, VG2 og VG3. *I dyreskind* av Matti Aiko, *Samisk nasjonalsang* av Isak Saba, Utdrag fra fortellingen *Gutten som ville sette spor etter seg* av Annok Sarri Nordrå, samt *Sagnet om Laurekadsj* med ukjent forfatter.

Vedlegg 3 VG3 - bøkene

Tabell 2-3 VG3-bøkene

VG 3	<i>Intertekst</i> Fagbokforl.	<i>Grip Teksten</i> Aschehoug	<i>Moment</i> Cappelen Damm	<i>Panorama</i> Gyldendal
Sider med læreboktekst	343	323	344	278
Sider med samisk tema	13	7,5	17	8
Tittel på tema som inkluderer det samiske.	<i>Om samisk språk og kultur</i>	<i>Norden – einskap og språkleg mangfald</i> <i>Ei anna slags fornorsking</i>	<i>Samisk språk og kultur</i>	<i>Under Språk og språkhistorie er det en egen seksjon med Samisk språk og kultur</i>
Tekstsamling:				
Antall tekster	61	67	82	102
Tekster med samiske perspektiv	2	0	3	1
Sjanger med samisk forfatter eller perspektiv	Sangtekst: <i>Hør stammemødrenes stemme</i> Dikt: <i>Stjerneluer</i> + Oppg. Litterære		Utdrag fra <i>to dikt fra Krigeren, elskeren og klovnen</i> Utdrag fra <i>Solen min far</i> + Oppg. Litterære Nettstedet har lenke til Sameting-presidentens nyttårtale (2016)	Dikt: <i>Goddag min kjære venn</i> + Oppg. Litterære
Forfatter	Mari Boine Ailo Gaup		Marry Aloneida Somby Nils Aslak Valkepeää	Nils Aslak Valkepeää

Vedlegg 4 Påbygg - bøkene

Vedlegg 4 Tabell 2-4 Påbygg-bøkene

PÅBYGG	Signatur	Norsk for påbygging	Kontakt	Tett på
Antall sider læreboktekst	410	299	297	247
Samisk tema	5	2,5	10	6,5
Tittel på tema og språk som inkluderer det samiske	<i>Nordiske språk</i>	<i>Samisk</i>	<i>Samisk språk og kultur</i>	<i>Forestillinger om det norske, Norge et flerkulturelt samfunn, Fornorskings- politikk</i>
Tekstsamling: Antall tekster	0	85	84	72
Tekster med samisk perspektiv	0	2	4	4
Sjanger med samisk forfatter eller perspektiv	Denne boka har ikke tekstsamling! Dikt av Valkepeää integrert i kapittelet Nordiske språk	Dikt: <i>Solen min far</i> (på samisk) <i>Samefolkets nasjonalsang</i> Oppg. Litterære	Utdrag fra <i>Det er gøy å være same</i> + Oppg. Kunnskap (inkl. i lærebokteksten) Sagn: <i>Tjudene og veiviseren</i> + Oppg. litterære Dikt: <i>Alta/Kautokeino- elva</i> + Oppg. litterære <i>Dikt: Løp Svartøre løp</i> + Oppg.Litterære Sakprosatekst (VG) om samiske skikker	Dikt: <i>Ij mige</i> (Ingen ting) Sangtekst <i>Gula, gula – Hør stammemødre nes stemme</i> + Oppg. Litterære Sakprosatekst/ Blogg : <i>Koffør har æ vandra rundt halve livet mitt og vært sikker på at nordsamisk e umulig?</i> Novelle: <i>Underveis</i> Oppg. Kultur
Forfatter	Nils Aslak Valkepeää	Nils - Aslak Valkepeää Isak Saba	Maren Uthaug Ole Thomassen John Gustavsen	Paulus Utsi Mari Boine Siri Gaski Laila Stien

