



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Kristine Berget**

**Masteroppgave**

**Samiske fremstillinger i et utvalg  
sakprosaetekster for barn og unge: En studie av  
sakprosabøkene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007).**

Sami representations in a selection of non-fiction texts for  
children and young people: A study of the non-fiction books  
*Samer* (2012) and *Sápmi* (2007).

2MASTER17

**2023**

## Forord

Denne masteroppgaven tok form i løpet av min lærerutdanning hvor interessen for sakprosa for barn og unge vokste i takt med en større forståelse for et spennende litterært felt. Litteratur har alltid vært en stor del av livet mitt, og når formen på oppgaven skulle velges ble det klart for meg at det måtte bli en litterær analyse av sakprosalitteratur for barn og unge. Mine tanker rundt stereotypiske fremstillinger av urfolk i litteratur, gjorde at jeg ville undersøke hvordan samer fremstilles i sakprosalitteratur som kan finnes i ulike skolebibliotek, men også folkebibliotek rundt omkring i Norge i dag.

Uten støtte fra min utrolige dyktige veileder Inger-Kristin Larsen Vie, hadde ikke denne masteroppgaven tatt form slik den er i dag. Tusen takk for alle dine gode innspill og refleksjoner underveis i den lange skriveprosessen. Du har gitt meg gode og viktige tilbakemeldinger, veiledet meg til en større forståelse og gitt meg tro på at dette får jeg til!

I skrivende stund avslutter jeg min masteroppgave og samtidig min 5-årige lærerutdanning. Det har vært en lang og lærerik prosess der jeg også må rette en stor takk til min tålmodige familie som har støttet meg hele veien. Uten deres hjelp hadde jeg ikke kunne fullføre lærerutdanningen og denne masteroppgaven. Jeg er dere evig takknemlig!

Molde, 11. mai 2023

Kristine Berget

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>6</b>
<b>1 INTRODUKSJONSKAPITTEL</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Tema</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Bakgrunn</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3 Det samiske perspektivet i skolen og i læreplanene</b> .....	<b>10</b>
<b>1.4 Presentasjon av problemstilling og mål</b> .....	<b>11</b>
<b>1.5 Teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming</b> .....	<b>12</b>
<b>1.5.1 Perspektiver på sakprosalitteratur for barn og unge</b> .....	<b>12</b>
<b>1.5.2 Postkolonialistiske perspektiver</b> .....	<b>14</b>
<b>1.5.3 Perspektiver på bilder og verbaltekst</b> .....	<b>15</b>
<b>1.6 Utvalg av materiale</b> .....	<b>16</b>
<b>1.7 Tidligere forskning</b> .....	<b>18</b>
<b>1.7.1 Tidligere forskning på sakprosalitteratur for barn og unge</b> .....	<b>18</b>
<b>1.7.2 Internasjonal forskning</b> .....	<b>18</b>
<b>1.7.3 Norsk forskning</b> .....	<b>20</b>
<b>1.7.4 Tidligere forskning på samers fremstillinger i sakprosalitteratur for barn og unge</b> ..	<b>21</b>
<b>1.8 Oppgavens disposisjon</b> .....	<b>23</b>
<b>2 TEORI</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 Hva er sakprosa for barn og unge?</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 Sentrale trekk i sakprosa for barn og unge</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3 Visuelle elementer i sakprosaetekster</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4 Bildeboken og den illustrerte boken</b> .....	<b>31</b>
<b>2.5 Organisering av kunnskap</b> .....	<b>33</b>
<b>2.6 Paratekster</b> .....	<b>36</b>
<b>2.7 Postkolonialistisk teori</b> .....	<b>38</b>
<b>3 ANALYSE AV SAMER (2012)</b> .....	<b>41</b>
<b>3.1 Bokens komposisjon – organisering av kunnskap om samer</b> .....	<b>41</b>

3.2	Bokens komposisjon – presentasjon av kunnskap om samer.....	44
3.3	Samiske fremstillinger gjennom bokens peritekster.....	47
3.3.1	Tittel og omslag.....	48
3.3.2	Smusscover, tittelside og innholdsfortegnelse.....	52
3.4	Bokens illustrasjoner – humor og alvor.....	53
3.5	Mangfold og variasjon.....	54
3.6	Samer før og nå.....	57
4	ANALYSE AV SÁPMI (2007).....	59
4.1	Bokens komposisjon – organisering av kunnskap om samer.....	59
4.2	Bokens komposisjon – presentasjon av kunnskap om samer.....	61
4.3	Samiske fremstillinger gjennom bokens peritekster.....	65
4.3.1	Tittel og omslag.....	65
4.3.2	Peritekstenes fotoutvalg.....	67
4.3.3	Smusscover, tittelside og innholdsfortegnelse.....	68
4.4	Mangfold og variasjon.....	70
5	OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN.....	74
5.1	Bøkernes fremstilling av samene.....	74
5.2	Bøkernes didaktiske og pedagogiske potensial.....	78
5.3	Avsluttende ord.....	83
	LITTERATURLISTE.....	85
	BILDELISTE.....	89
	FIGURLISTE.....	90

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven posisjonerer seg innenfor forskningsfeltet for barnelitteratur, og omhandler en studie av sakprosaabøkene *Samer* (2012), skrevet av Sigbjørn Skåden, og *Sápmi* (2007), skrevet av Elisabeth Johansen og John Roald Pettersen. Problemstillingen for dette prosjektet er: *Hvordan fremstilles samer i to sakprosaabøker for barn, og i hvor stor grad kan sakprosaabøkene bidra til å utvide barneleserens urfolksperspektiv?*

Med fagfornyelsens benevnelse av *urfolksperspektivet*, skapes det rom for å stille kritiske spørsmål til om det finnes mer enn ett perspektiv på samer, og slik bidra til å utvide barneleserens urfolksperspektiv. Fremstillinger av samer i sakprosalitteratur kan gi svar på dette. Tidligere forskning innad i det barnelitterære sakprosafeltet påpeker en økende interesse for visuell kunnskapsformidling som likestilles med den verbale. Det er derfor interessant å undersøke hvordan samer fremstilles i sakprosalitteratur for barn og unge gjennom både verbalspråklige og visuelle elementer.

Min metodiske inngang til prosjektet er en postkolonialistisk nærlesning av mine to sakprosaabøker og et analyseverktøy utviklet for å kunne analysere sakprosa for barn og unge (Goga, 2019, s 15). I mine analyser har jeg lagt vekt på verbale og visuelle fremstillinger av samer, og siden kunnskapsformidlingen om samer foregår gjennom flere modaliteter, er det hensiktsmessig å anvende begreper fra både multimodalitetsteori og bildebokteori. Postkoloniale perspektiver og begreper innenfor den postkolonialistiske diskursen er viktige å benytte for å belyse de samiske fremstillingene. Gjennom analysene finner jeg at begge sakprosaabøkene domineres av tradisjonelle fremstillinger av samer, og det er særlig de gjentakende visuelle beskrivelsene av koftekleddes samer som forsterker dette inntrykket. Disse kan ses som gjennomgående symbolske attributter, som er med å gi samer felles identitet, noe som gir lite rom for nyanserte fremstillinger av samer. For leseren kan denne mangelen på nyanserte fremstillinger føre til stereotypi, og skape en avstand til det fremstilte som blir både annerledes, fremmed og eksotisk. Samtidig er det aspekter ved de to bøkene som kan bidra til å utvide barneleserens urfolksperspektiv. Begge bøkene inneholder mange direkte spørsmål som forfatterne stiller barneleseren om samene, og disse kan bidra til å skape refleksjon, engasjement og kritisk tenkning når forholdene ligger til rette for det. Aller best i klasserommet gjennom utforskende samtaler, der lærer oppmuntrer elevene til å undre seg og finne svar på spørsmålene, samtidig som de innehar en kritisk holdning til kunnskapen om samer som presenteres for dem. Elevene kan slik utvikle bedre innsikt og forståelse for hvem samene er, og diskutere om det finnes flere enn ett perspektiv på samer.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis positions itself within the research field of children's literature, and deals with a study of the non-fiction books *Samer* (2012), written by Sigbjørn Skåden, and *Sápmi* (2007), written by Elisabeth Johansen and John Roald Pettersen. The research question for this project is: How are Sami people portrayed in two non-fiction books for children, and to what extent can non-fiction books contribute to broadening the indigenous perspective of the child reader?

With the renewal's designation of the indigenous perspective, space is created to ask critical questions as to whether there is more than one perspective on the Sami, and thus contribute to expanding the child reader's indigenous perspective. Depictions of Sami in non-fiction literature may provide answers to this. Previous research in the field of children's literature points to a growing interest in visual knowledge dissemination that is equated with verbal. It is therefore interesting to study how Sami people are portrayed in non-fiction literature for children and young people through both verbal and visual elements.

My methodological approach to the project is a postcolonial close reading of my two non-fiction books and an analysis tool developed to analyse non-fiction for children and young people (Goga, 2019, p. 15). In my analyses I have emphasized verbal and visual representations of Sami, and since knowledge dissemination about Sami takes place through several modalities, it is appropriate to apply concepts from both multimodality theory and picture book theory. Postcolonial perspectives and concepts within the postcolonial discourse are important to use to shed light on the Sami representations. Through the analyses, I find that both non-fiction books are dominated by traditional representations of Sami, and it is especially the repetitive visual descriptions of the Sami kofta that reinforces this impression. These can be seen as consistently symbolic attributes, which gives the Sami a common identity, which leaves little room for nuanced representations of the Sami. For the reader, this lack of nuanced representations can lead to stereotyping, creating a distance from the portrayed that becomes both different, alien and exotic. At the same time, there are aspects of the two books that can help broaden the child reader's indigenous perspective. Both books contain many direct questions that the authors ask the child reader about the Sami, and these can help create reflection, engagement and critical thinking when the conditions are right. Best in the classroom through exploratory conversations, where the teacher encourages the students to wonder and find answers to the questions, while at the same time possessing a critical attitude towards the knowledge about the Sami that is presented to them. In this way pupils can develop a better insight and understanding of who the Sami are, and discuss whether there is more than one perspective on the Sami.

# 1 INTRODUKSJONSKAPITTEL

## 1.1 Tema

Denne masteroppgaven handler om hvordan samer fremstilles i et utvalg nyere sakprosa-bøker for barn og unge. Sakprosalitteraturen består av ulike sjangre der kravet om etterrettelighet står sterkt (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 13–14). Selv om sakprosa-sjangeren er veletablert innenfor litteraturvitenskapelig forskning, har sakprosa for barn lenge stått i skyggen av skjønnlitteraturen. Imidlertid har barnelitteraturforskere de siste ti årene blitt mer oppmerksom på sakprosalitteraturens kompleksitet. Blant annet har Nikola von Merveldt (2018) og Nina Goga (2009, 2019) med sine forskningsbidrag vist at sakprosa er mangesidig og fortolkende, og vektlegger særlig den visuelle kunnskapsformidlingen.

Tekstmaterialet i denne masteroppgaven består av to sakprosa-tekster som gjennom tekst og bilder formidler kunnskap om samer. Ifølge Tone Birkeland, Gunvor Risa og Karin Beate Vold (2018, s. 475–477), beskrives samer i barnelitteraturen gjennom et samisk tradisjonsstoff, nært knyttet til den pedagogiske institusjonen og med en didaktisk profil. Dette ses i sammenheng med et overordnet mål om å verne om samisk språk og kultur i Norge. Forfatternes samiske bakgrunn og tilhørighet har bidratt til at samisk litteratur handler om «[...]å fasthalde samisk som eit internt språk for å lese og snakke om det samiske» (s. 477). For å ivareta samiske tradisjoner og verdier, handler mange sakprosa-tekster for barn og unge om tradisjonelle aspekter ved det samiske, som reindrift, jakt, fiske, håndverk, joik, samisk mytologi og det samiske språket. De samiske perspektivene ligger da på gjenkjennelsen av hva en same er med felles verdier og identitet, noe som preger fremstillingen av samer i litteraturen.

Birkeland, Risa & Vold (2018, s. 477) skriver at i de senere år har det vært flere tilfeller til nyorientering innenfor samisk barnebokutgivelser, der barnebokuniverset har gjort seg til kjenne gjennom bokutgivelser i ulike sjangre. De viser til Nordisk råds barnelitteraturpris som har hatt søkelys på samisk barnelitteratur gjennom flere nominasjoner med spenn i både tematikk og sjanger. Her har bøker som bildeboken *Mánugánda ja Heike (Månegutten og Heike)* (Iversen, 2011), med tema om et uventet besøk fra verdensrommet blitt nominert, fantasyromanen *Ilmmiid gaskkas (Mellom verdener)* (Sara, 2014), og bildeboken *Duvroguovža ja skohtermáđi (Durrebjørnen og skuterløypa)* (Holmberg, 2015) med et sterkt miljøbudskap blitt nominert. Alle bøker er utgitt på nordsamisk og oversatt til norsk. Videre

nevnes den humoristiske tegneserieboken *Det er gøy å være same* (Uthaug, 2010), samt sakprosaboken *Samer* (Skåden, 2012), som gode eksempler på varierte fremstillinger av det samiske.

Nyorienteringen bringer med seg, som vi ser, flere sjangre og nye måter å fremstille samer på enn det den tidligere tradisjonelle samiske barnelitteraturen har gjort. Dette får konsekvenser for hvordan samer fremstår i nyere samisk barnelitteratur.

## 1.2 Bakgrunn

Sakprosa har i den norske skolen alltid hatt en sentral rolle som grunnlag for kunnskapsformidling, men også som formidler av holdninger og verdier, særlig gjennom skolens lærebøker (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 23). Tove Stjern Frønes & Astrid Roe (2010) understreker at sakprosaesing i skolen kan være utfordrende, fordi det krever bevissthet og engasjement fra elevene. Det handler ikke bare om å lese, men for at elevene skal ha et godt utbytte av lesingen må de ha «[...]gode tekniske leseferdigheter, forkunnskaper, ord og begrepsforståelse, samt gode lesestrategier» (s. 81). PISA-resultatene fra 2006 og nyere skriveforskning, viser at elevene har svakere skrivekompetanse i sakprosaetekster enn skjønnlitteratur (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Det signaliserer dermed at det behøves mer satsing på sakprosa i norskfaget.

Kunnskapsløftet 2006 er den første norske læreplanen hvor sakprosalitteraturens rolle kommer til uttrykk. Sakprosa har også en sentral rolle i den nye læreplanen (LK20), selv om ordet «sakprosa» ikke eksplisitt nevnes en eneste gang i den overordnede delen. Men overordnet del fremhever tydelig kritisk tenkning, slik som i del 1.3 («Kritisk tenkning og etisk bevissthet»). Her vektlegges betydningen av at opplæringen skal gi elevene forståelse av hva kritisk og vitenskapelig tenkning er, og vi kan lese at:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del).



Det understrekes at sakprosa tekster er kilder til kunnskap, som i skolen formidles gjennom ulike sakprosa sjangre, tekster og medier. Gjennom å lære seg å lese kritisk, kan elevene reflektere over hvor pålitelig og troverdig disse tekstene er som kilder til kunnskap.

Kompetanse i kritisk tenkning må ses i sammenheng med den grunnleggende ferdigheten «Å lese». I lærerplanen i norsk (LK20), står det under grunnleggende ferdigheter at:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Den grunnleggende ferdigheten «Å lese», løftes her frem som et nødvendig redskap og ses som en grunnstein for all læring og utvikling gjennom hele skoleløpet. For at elevene skal kunne lese sakprosa, trenger de eksplisitt sjangerundervisning av sakprosa, og slik kan elevene utvikle evne til refleksjon og kritisk tenkning. Sakprosa for barn og unge er ofte sammensatte tekster og kjennetegnes nettopp gjennom en utstrakt bruk av visuelle elementer som sammen med verbaltekst formidler kunnskap om gitte emner (Goga, 2019). Å ha kompetanse i leseferdigheter blir dermed en forutsetning for å kunne lese sammensatte sakprosa tekster.

Kjerneelementet «Tekst i kontekst» i norskfaget, som bygger på et utvidet tekstbegrep, nevner sakprosa eksplisitt når det understrekes at elevene «[...]skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Kjerneelementer).

Sakprosa tekster gir altså elever muligheter til «[...]å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål[...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier). Gjennom dette kjerneelementet i norsk, legges det et stort fokus på bevissthet om hva tekster faktisk er, og at de inngår i ulike kontekster. Sakprosa får en sentral rolle i dette arbeidet, og slik sett er innføringen av kjerneelementer i fagfornyelsen med å styrke sakprosaens rolle i norskfaget.

### 1.3 Det samiske perspektivet i skolen og i læreplanene

Kunnskapsløftet 2020 har gitt det samiske perspektivet mer plass enn i tidligere læreplaner. «Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del). Myndighetenes anerkjennelse av samene som urfolk fører med seg forpliktelser i skolen. Samene blir for første gang i den innledende delen av læreplanverket eksplisitt omtalt som urfolk, og kunnskap om samisk kultur, språk og samfunnsliv er noe alle elever i skolen skal ha kunnskap om (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del). Formuleringen kan knyttes til del 1.2 «Identitet og kulturelt mangfold» i overordnet del, som sier at «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner». Elevene skal dermed utvikle en bevissthet om Norges kultursituasjon, at samene alltid har vært en del av Norsk kultur og historie. Dette representerer et kulturelt mangfold elevene skal få innsikt i, og skolen må tilrettelegge for å gi elevene gode forutsetninger for å kunne ivareta vår felles kulturarv i fremtiden.

Kunnskap om samiske forhold har sammenheng med demokratiopplæringa i skolen. I overordnet del 1. 6 «Demokrati og medvirkning», kan vi lese at «Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del). I urfolksperspektivet ligger samenes historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter, noe elevene skal få innsikt i. Urfolksperspektivet blir også viktig for elevenes demokratiopplæring og for det demokratiske tankesettet. Vern av urfolk sett i sammenheng med Norges mangfoldige kulturarv, er med å reise viktige spørsmål: finnes det bare ett urfolksperspektiv? Representerer den samiske folkegruppen mangfold og variasjon, og hvilke perspektiv skal fremstilles? For å finne svar kreves kunnskap om samene, og en måte for barn og unge å tilegne seg slik kunnskap på er gjennom sakprosaetekster.

Denne masteroppgaven skriver seg inn i sakprosafeltet, og tekstmaterialet plasserer seg under sakprosa for barn og unge. Bøkens tema og innhold omhandler samer, der den ene boken er oversatt fra nordsamisk til norsk. Bøkene består av sammensatte sakprosaetekster med verbaltekst og visuelle elementer som tematiserer samer og den samiske kulturen. Disse gir leseren gode muligheter til å reflektere over hva som er samers sentrale verdier, og hvilke

perspektiver samer gis. Slik sett plasserer denne masteroppgaven seg godt innenfor norskfagets rammer, og samtidig gir den muligheter for didaktiske innganger ved å diskutere begrepet «urfolkperspektivet» som eksplisitt nevnes for første gang med fagfornyelsen.

## 1.4 Presentasjon av problemstilling og mål

Med bakgrunn i urfolkperspektivets plass i den nye læreplanen, og sakprosalitteraturens muligheter for kunnskapsformidling, er denne masteroppgavens hovedformål å undersøke hvordan nyere sakprosalitteratur for barn og unge fremstiller samiske perspektiver.

Min problemstilling for denne oppgaven er som følger:

***Hvordan fremstilles samer i to sakprosa-bøker for barn, og i hvor stor grad kan sakprosa-bøkene bidra til å utvide barneleserens urfolksperspektiv?***

For å finne svar på hvordan samiske perspektiver fremstilles i bøkene, blir det viktig å undersøke selve kunnskapsformidlingen omkring samer. Dette danner utgangspunktet for mitt første forskningsspørsmål som er:

1. Hvordan fremstilles samer gjennom tekst og bilder i Sigbjørn Skådens *Samer* (2012) og Elisabeth Johansen og John Roald Pettersens *Sápmi* (2007)?

Kunnskapsformidling står sentralt for sakprosa-sjangeren, der både verbale og visuelle uttrykksformer benyttes for å kommunisere mening (Goga, 2019; Merveldt, 2018; Skyggebjerg, 2012). Og det er særlig fremstillingen av samer gjennom sakprosa-bøkernes tekst og bilder som får oppmerksomheten i mine analyser. Bøkernes sentrale tekst er omgitt av en rekke verbale og visuelle elementer som bærer mening, noe Gerard Genette (1997, s. 1–2) omtaler som paratekster, altså «a fringe» eller inngangsparti til tekstene. Paratekster har ifølge Ingeborg Mjør (2010, s. 1) både pedagogiske, legitimerende og presenterende funksjoner i sakprosa-bøker, og har dermed stor betydning for kunnskapsformidlingen. En paratekst som for eksempel verbaltekst på bokomslaget, som lover leseren hva hen skal lære ved å lese sakprosa-boken, kan sies å ha en pedagogisk funksjon. En legitimerende funksjon kan oppstå når paratekster, som tittelsidens bakside, retter takk til sine faglige bidragsgivere og dermed legitimerer kilder i sakprosa-boken. En innholdsfortegnelse kan gjennom verbalteksten presentere sakprosa-bokens tematikk, og slik gis parateksten en presenterende funksjon. Det blir derfor særlig interessant å undersøke hvilke funksjoner paratekstene får i mitt tekstutvalg, og hva disse har å si for hvordan samer fremstilles. I tillegg retter jeg særlig

oppmerksomheten mot de humoristiske innslagene i boken *Samer* (Skåden, 2012), fordi humor i sakprosabøker kan utfordre virkeligheten den beretter om og skape andre forventninger til leseren. Innslagene kan derfor ha noe å si for måten samer fremstilles på, og hvordan leseren oppfatter samer. I *Sápmi* (Johansen & Pettersen, 2007), er det bruken av fotografier og hvorvidt disse gjenspeiler samer på ulike måter som blir sentralt.

Det å lese sammensatte sakprosaetekster krever en bevissthet om verbalspråk og visuelle uttrykk, fordi samspillet mellom tekst og bilder er avgjørende for fremstillinger, i mitt tilfelle av det samiske. Gjennom lesningen av sakprosabøkene tilbys leseren kunnskap om samer, men også holdninger som kunnskapsformidlingen kan være forankret i. Disse kan i noen tilfeller representere stereotypiske forestillinger der samer ses som en homogen folkegruppe. Men lesninger kan også utvikle meningsfulle refleksjoner som igjen fører til ny innsikt og kunnskap omkring samer, der nye perspektiver vokser frem og utvider elevenes urfolksperspektiv. Dette bringer meg frem til mitt andre forskningsspørsmål, som er:

2. Hvilket didaktisk og pedagogisk potensial har de verbale og visuelle fremstillingene i bøkene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007) for å utvide elevens urfolksperspektiv?

Forskningsspørsmålene for denne oppgaven har til hensikt å finne svar på hvordan et utvalg av nyere sakprosalitteratur for barn og unge fremstiller samer og samiske perspektiver. Forskningsspørsmålene legger også føringer for hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig å benytte når disse spørsmålene skal besvares. Jeg vil beskrive dette nærmere i neste del.

## 1.5 Teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming

Problemstillingen for denne masteroppgaven legger føringer for bruk av hensiktsmessige teoretiske perspektiver i møte med min primærlitteratur, hentet fra teori om sakprosa, bildebokteori og postkolonialistisk teori. Jeg presenterer de overordnede teoretiske perspektivene i det følgende, og gir en grundigere redegjørelse for disse i teorikapitlet.

### 1.5.1 Perspektiver på sakprosalitteratur for barn og unge

Denne masteroppgaven er en litteraturstudie der sakprosalitteratur for barn og unge står sentralt. Både Joe Sutliff Sanders (2018) og Merveldt (2018) beskriver sakprosa sjangeren som mangfoldig, og viser at den er både mangesidig og fortolkende.

Felles for sakprosalitteraturen for barn er intensjonen om å formidle noe virkelig, tekstinnholdet skal oppfattes som sannsynlig, og dette kan komme til uttrykk på ulike måter (Løvland, 2016; Sanders, 2018; Skyggebjerg, 2012). Forholdet til virkeligheten blir derfor viktig å adressere, noe Johan L. Tønnesson (2012) gjør og stiller spørsmålet «Er virkeligheten viktig?» (s. 17). Videre definerer han sakprosa: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer» (s. 34). Tønnesson (s. 17-18) knytter dette til vår kulturs uskrevne leserkontrakt mellom tekst og leser, der innholdet må samsvare med virkeligheten og kunnskap må kunne dokumenteres.

Goga (2019, s. 5) definerer sakprosa for barn og unge som «[...]bøker som formidler kunnskap og ideer om verden på måter som tar høyde for barns kognitive utvikling og deres måter å tilegne seg kunnskap på». Med dette forklares sakprosabegrepet i forhold til barnelitteratur, og selv ønsker jeg å støtte meg på denne definisjonen i min masteroppgave. Goga (2019) interesserer seg for kunnskapsformidling i sakprosalitteratur for barn og unge, og retter oppmerksomheten mot de verbale strategiene, men også mot de visuelle, som hun påpeker har fått større oppmerksomhet innad i det barnelitterære forskningsfeltet for sakprosa. Oppmerksomheten rundt sakprosa teksters tiltenkte lesere og hens engasjement for kunnskapsformidling blir også fremhevet i denne sammenheng. Denne økte interessen signaliseres gjennom andre forskningsbidrag slik som hos Merveldt (2018) og hennes interesse for illustrasjonenes rolle for kunnskapsformidlingen i informasjonsbildebøker for barn. Patricia A. Larkin-Lieffers (2010) fokuserer på strategier benyttet i verbaltekst og illustrasjoner i informasjonsbøker for barn. Hun retter også oppmerksomheten mot hva slike bøker signaliserer om teksters implisitte lesere. Disse forskningsbidragene viser at illustrasjoner er viktige for kunnskapsformidlingen i sakprosa bøker for barn og unge. Med tanke på at mitt tekstmateriale inneholder mange illustrasjoner og andre visuelle elementer, vil disse i tillegg til verbalteksten ha betydning for kunnskap om samer som formidles, og for hvordan samer fremstilles. Noe annet verdt å bemerke om sakprosalitteratur for barn og unge er deres innhold av både retoriske, narrative og visuelle innslag som kan utfordre sakprosaens overordnede mål om objektivitet og faglig etterrettelighet. Tone Birkeland, Ingeborg Mjør & Anne-Stefi Teigland (2018, s. 162) viser til blant annet narrative innslag, humor, illustrasjoner og aktivisering av barns førforståelse. Disse må ses i sammenheng med mottakerbevisstheten, der det er viktig at forfatteren etablerer kontakt med barneleseren.

For å styrke det barnelitterære forskningsfeltet rundt sakprosa for barn og unge, har Goga (2019) utviklet et hensiktsmessig analyseapparat i møte med sakprosaetekster for barn og unge. Det bygger på hennes egen og blant annet Anna Karlskov Skyggebjergs (2011) forståelse på hva sakprosalitteratur kan brukes til, med spørsmål om sakprosaeteksters formål, lesehenvendelse, innhold og estetikk. Skyggebjerg påpeker i sin artikkel fra 2011 at det ikke finnes noen egnede og veletablerte måter å analysere sakprosalitteratur for barn og unge på (s. 106). Goga (2019) har nå utviklet og foreslått et analyseverktøy i møte med sakprosaetekster for barn og unge som en kan drøfte slike tekster med. Når jeg i min masteroppgave velger å forholde meg til barnelitteratur, nærmere bestemt sakprosalitteratur for barn og unge, der Gogas analyseapparat står sentralt for mine undersøkelser, betyr dette at jeg jobber ut ifra et område i barnelitteraturforskningen som er lite utforsket. Jeg bringer med meg inn i oppgaven perspektivene på sakprosalitteratur for barn og unge, som likestiller sakprosa med skjønnlitteraturen. Disse blir gjort rede for i kapittel 2, teorikapitlet, sammen med analyseverktøyet som blir utgangspunktet for mine nærlesninger av de to sakprosaetekstene.

### 1.5.2 Postkolonialistiske perspektiver

Det blir i denne masteroppgaven relevant å hente inspirasjon fra postkolonialistisk litteraturteori ettersom jeg undersøker hvordan samer fremstilles i to sakprosaetekster for barn og unge. I møte med mitt tekstmateriale gjør jeg derfor bruk av sentrale perspektiver fra postkolonialistisk tankegodt, for å kunne analysere og bedre forstå tekstenes innhold og kulturelle uttrykk omkring samene.

Postkolonialistisk teori danner utgangspunktet for post-koloniale studier og defineres bredt gjennom studier som «behandler koloniseringens virkninger på kulturer og samfund» (Ashcroft et al., 2000, sitert i Hauge, 2007, s 8). Det er særlig videreføringen av både makt og dominans etter at koloniene er formelt frigjorte, og hvordan den gir utslag i ulike former, som er av interesse innenfor postkolonialistisk teori (Claudi, 2013, s. 191). Innad i samfunn kan tidligere kolonisering sette spor i for eksempel litteratur der kulturelle avtrykk reproduseres. Jeg velger å støtte meg på Ashcrofts brede definisjon av post-koloniale studier, fordi den kan knyttes til min problemstilling.

Postkolonialistiske perspektiver kan bidra til refleksjon om hvordan samer fremstilles i mitt tekstmateriale. Edward W. Saids (1994) teori om *orientalismen*, som bygger på Foucaults teorier om diskurs, blir relevant for min masteroppgave. Det er særlig Saids diskurs om «den Andre» som blir av betydning når jeg undersøker hvilke holdninger til samer som kommer til

uttrykk i sakprosatextene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007). Jeg vil redegjøre for begrepet *orientalismen* og Saids diskurs om «den Andre» i teorikapitlet.

### 1.5.3 Perspektiver på bilder og verbaltekst

I denne masteroppgaven vil jeg nærlese to illustrerte sakprosbøker. Foruten verbaltekst inneholder de en stor mengde illustrasjoner, det vil si bilder, slik som fotografier og tegninger. Ifølge Elizabeth Bird & Junko Yokota (2018, s. 281), har bildene i illustrerte bøker en mindre forpliktende funksjon enn de har i bildebøker, fordi verbalteksten kan stå alene og allikevel formidle bokens innhold. Men begge mine bøker inneholder en stor mengde illustrasjoner, særlig boken *Sápmi* (2007), og disse har en sentral funksjon i kunnskapsformidlingen om samer. Det blir derfor viktig å undersøke hvordan bildene formidler kunnskap om samer, noe bildebokteori kan hjelpe meg med.

Sakprosalitteratur for barn og unge er hovedsakelig multimodale tekster, siden de er særmerket ved verbale og visuelle strategier når det kommer til kunnskapsformidlingen (Goga, 2019, s. 5). Ifølge Anne Løvland (2010), kombinerer multimodale tekster «[...]enheter som skaper mening på forskjellig måte» (Løvland, 2007, sitert i Løvland, 2010, s. 1). Eksempler på modaliteter er skrift og bilder, slik som fotografier og illustrasjoner. Mitt tekstmateriale består av disse modalitetene, og det blir derfor interessant å undersøke hvordan disse visuelle elementene og verbalspråket formidler kunnskap om samer, og hvordan de fremstiller samer. Gunther Kress og Theo van Leeuwens (2006) modalitetsteori bringer med seg spennende betraktninger om hvordan leseren posisjoneres gjennom ulike teksters visuelle innslag som blikkontakt og bildekomposisjon.

Samspillet mellom verbaltekst og bilder tydeliggjøres gjennom Kristin Hallbergs (1982) ikonotekstbegrep, som fokuserer på den gjensidige påvirkningskraften som realiseres mellom bilder og tekst. Ikonoteksten ses som bildebokens «egentlige tekst», fordi den oppstår i møte med de to modalitetene når de utøver gjensidig påvirkning på hverandre (s. 165). Det er ikke bare i bildebøker at ikonotekstbegrepet kan benyttes. Hallberg argumenter for at begrepet også kan benyttes på andre teksttyper for å undersøke forholdet mellom bilder og verbaltekst:

Ikonotextbegreppet har den fördelen att det inte utgår från något som helst primärförhållande bild/text, utan hänsyftar på den helhet som uppstår vid läsning av bild och text. Härav följer att alla typer av illustrerade texter har en ikonotext som kan vara av intresse att beakta vid en analys (Hallberg, 1982, s. 165).

Dette er viktig å belyse fordi jeg undersøker to illustrerte sakprosabøker, og ikonotekstbegrepet er relevant i forhold til min analyse av disse bøkene.

## 1.6 Utvalg av materiale

Tekstmaterialet for denne masteroppgaven består av sakprosabøkene *Samer* (2012), skrevet av Sigbjørn Skåden som selv er samisk, og illustrert av Ketil Selnes. *Sápmi* (2007) er skrevet av Elisabeth Johansen og John Roald Pettersen, illustrert av Ane Nordvik Hasselberg. Bøkene er begge utgitte etter år 2000 og representerer dermed nyere sakprosalitteratur for barn og unge, som ifølge forlagene henvender seg til lesere mellom 9-16 år. Avgrensingen av materiale er gjort med utgangspunkt i fire sentrale faktorer: 1) bøkene er beregnet for barn og unge, det vil si 9-12 år som målgruppe, 2) *samer* er hovedtema, 3) sakprosatextene er på norsk og i papirform, og 4) utgitt etter år 2000, innenfor omtrent samme tidsperiode. Jeg undersøkte utvalget av aktuelle bøker for denne masteroppgaven med god hjelp fra Molde bibliotek. Det viste seg at det var ikke så mange nye bøker å velge mellom med min avgrensning. Sakprosaboken *Samer* (2020), skrevet av Kjell Mathiesen kunne vært aktuell, men denne finnes enda bare som digital bok. Det var også flere bøker i lydformat, slik som *Maam dah soptestamme* (2017), av Ando Andersson som inneholder 25 sørsamiske eventyr, og *Staaloeh vienhtieh aske lea dälle* (2015), av Kirsti Birkeland som inneholder sørsamiske eventyr for barn. Disse bøkene i lydformat var begge på sørsamisk med tema sørsamiske eventyr, og i min avgrensning presiserer jeg at jeg ønsker å utforske sakprosabøker på norsk i papirform, så lydbøkene var derfor ikke aktuelle. Avgrensningen av bøker i papirform gjør at mange ulike skolebibliotek kan ha disse til utlån for elevene i målgruppen. Leserens første møte med bøkene er blant annet gjennom dens paratekster, slik som bøkens omslag, som har mye å si for hvordan bøkens tematikk *samer* presenteres og fremstiller *samer*. Den fysiske boken er derfor viktig. Målgruppen omfatter elever fra fjerde til syvende trinn, og disse er som regel godt i gang med sin leseopplæring og har gjennom flere år i skolen blitt vant til å lese lengre tekster, også fagtekster. Mitt tekstmateriale er ikke tilknyttet noe læreverk, elevene står dermed friere til å velge disse sakprosabøkene og lese dem som et supplement til læreverkene, eller som fritidslesing. Elevene kan foruten skolebiblioteket, oppsøke sitt nærmeste folkebibliotek og låne bøkene der. Det var derimot et større utvalg av nyere skjønnlitterære bøker for barn med samisk tema å velge imellom slik som serien om *Niljas ja Mággá* (Wollmann, 2020, 2021), *Malene og de underjordiske* (Strask, 2022) og *Spor i ord* (Strask, 2021). Men denne masteroppgaven fokuserer som sagt på sakprosalitteratur, og



valget falt derfor på de nyeste sakprosabøkene min avgrensning tillot meg å velge, nemlig den elleve år gamle boken *Samer* (2012), og den seksten år gamle boken *Sápmi* (2007).

Som en snart nyutdannet grunnskolelærer er tematikken viktig for meg da det er snakk om samene. Alle elever i grunnskolen i Norge skal få innsikt i kulturelt mangfold gjennom Norges kulturarv som folkegruppen samer er en del av. Dette er nedfelt i skolens styringsdokumenter, det vil si i opplæringsloven og læreplaner, der også norskfaget har et ansvar. Elevene skal utvikle innsikt i samers historie og kultur, og dette kan skje gjennom ulike medier og modaliteter. Sakprosaetekster er ofte sammensatte tekster og består av ulike modaliteter, noe som kjennetegnes mye av den nyere sakprosalitteraturen for barn og unge. Sakprosaboken *Samer* (2012) er kjøpt inn gjennom Kulturrådets innkjøpsordning for ny sakprosa for barn og unge der formålet er «[...]at det blir skapt, gjeve ut, spreidd og lese ny norsk sakprosa av høg kvalitet for barn og unge» (Kulturrådet, u.å.,a, avsn. 1). Bøkene som blir kjøpt inn distribueres til både folkebibliotek og skolebibliotek rundt om i landet. Boken *Sápmi* (2007) er kjøpt inn av Norsk kulturfond, et statlig fond som forvaltes av Kulturrådet med formål om å blant annet formidle kulturarv (Kulturrådet, u.å.,b, avsn. 1). Med tanke på det læreplanen sier om at kommende generasjoner skal forvalte kulturarven videre, blir denne boken et viktig bidrag inn i dette arbeidet. Kunnskap om samer og måten denne kunnskapen presenteres på for leseren, hvilke oppfatninger leseren har om samer, at begge bøkene er kjøpt inn av kulturrådet, signaliserer en viss litterær kvalitet og offentlig anerkjennelse av bøkene, et signal om at disse bøkene kan være gode kilder for kunnskapsformidling om samer.

Selv om avgrensningen har gitt meg to sakprosabøker som innehar mange likheter, er de allikevel forskjellige gjennom sitt formuttrykk. Skådens bok inneholder mange tegninger, mens det er fotografier som preger den visuelle utformingen til Johansen og Pettersen. Tegningene i boken *Samer* (2012) har et appellerende og tilsynelatende humoristiske uttrykk, noe som gjør den interessant og spennende å undersøke nøyere. Boken tilhører Leseløveserien til Cappelen Damm, tydelig merket og markedsført som faktaserien «Fakta-løve». Dette kan føre til at denne boken kan velges fremfor andre ukjente faktabøker på grunn av sin mer kjente litterære profil, men også fordi den er enklere å lese for de lesesvake elevene. Sammenlignet med boken *Sápmi* (2007), som har en noe mer tradisjonell komposisjon blant annet gjennom bruken av fotografier fra ulike tidsperioder, var mitt førsteinntrykk at boken *Samer* (2012) representerte samer på en mer moderne og mindre tradisjonell måte til sine tiltenkte unge lesere. Dette kommenteres mer utførlig i mine nærlesninger. Sidene bøkene er forholdsvis nye, forventer jeg at de presenterer ulike aspekter ved det å være same til leseren.

## 1.7 Tidligere forskning

### 1.7.1 Tidligere forskning på sakprosalitteratur for barn og unge

I løpet av de siste 30 årene har sakprosafeltet i Norge, Sverige og deler av Norden utviklet seg, og det foreligger omfattende sakprosaforskning for voksne. Tønnesson & Berge (2009) slår fast at sakprosaforskningen, især den norske og svenske, har i overgangen til 2000-tallet utviklet «[...]teoretiske og analytiske redskaper som gjør det rimelig å karakterisere den som et eget fag- og forskningsområde. Samtidig har sakprosaforskningen styrket sin rolle i skoleverket og i offentligheten» (s. 1). Dette som et resultat og svar på norsk litteraturforskning og dens prioriteringer av skjønnlitterære tekster, og svensk sakprosaforknings fokus på tekstens sosiale rolle og forankring. Når det kommer til barnelitteraturforskningen, har sakprosalitteraturen stått i skyggen av skjønnlitteraturen, noe Maria Nikolajeva & Carole Scott (2006) har bidratt med ved å ignorere sakprosalitteraturens kompleksitet i sine omfattende studier (s. 26).

Det har vært utfordrende å undersøke sakprosalitteratur for barn og unge, fordi det har manglet et hensiktsmessig analyseapparat til dette formålet. Skyggebjerg (2011, s. 102) påpeker dette og hevder at bakenforliggende årsaker kan være at barnelitteraturforskningen tradisjonelt har lånt metoder av den allmenne litteraturforskningen som ikke er utviklet til å analysere og forstå sakprosa, men skjønnlitteratur. Sanders (2018) mener at sakprosa for barn og unge lenge har vært ansett som lite kompleks, der forskningen ikke har tatt høyde for at også sakprosa er mangesidig og fortolkende. Goga (2019) ser sakprosalitteraturens kvaliteter gjennom et bredt perspektiv med muligheter for en mangfoldig kunnskapsformidling. Hun mener at sakprosalitteratur for barn og unge gir mulighet for å oppta seg med kunnskapsområder, ordensmåter og retoriske virkemidler som kan formidle kunnskap gjennom et verbalspråk så vel som et visuelt språk.

### 1.7.2 Internasjonal forskning

Sanders er en stor bidragsgiver når det gjelder nyere forskning på sakprosa for barn og unge. Sanders (2018) undersøker først og fremst hvilket potensiale sakprosaetekster i amerikanske tekster fra 1800 tallet og frem til i dag har for barn og unges engasjement og utvikling av kritisk bevissthet. Sannhetsspørsmålet står sentralt, og det er særlig hvordan sakprosaetekster inviterer til engasjert og kritisk lesning, som samtidig involverer leseren i ikke-lineære tenkemåter som opptar hans undersøkelser (s. 2-3). Sanders ser peritekster som ikke-narrative

elementer, og mener dermed at de oppfordrer til en ikke-lineær lese måte, i motsetning til skjønnlitterære tekster med narrative elementer som kaller på en lineær lese måte. På den måten oppmuntrer og inviterer sakprosa tekster leseren til et kritisk engasjement (s. 107-109).

Sanders (2018, s. 133) argumenterer for at fotografiet innehar et stort potensial for kritisk engasjement fordi de er transparente og inneholder lag av betydning. Denne interessen for både peritekster og fotografiets rolle er særlig interessant for mitt prosjekt, fordi tekst materialet mitt inneholder mange peritekster som er med å fremstille samer. Det gjelder særlig boken *Sápmi* (2007) med sine mange fotografier på omslaget, men også i selve hovedteksten. Peritekstene og fotografiene har noe å si for hvordan samer blir fremstilt i tekst og bilder, og i hvor stor grad leseren blir utfordret til å reflektere over hvordan samer lever i Norge i dag. Også med tanke på hvilke perspektiv omkring samer leseren utvikler i møte med begge sakprosa tekstene.

Skyggebjerg (2011) er opptatt av sakprosaens bruksområder og leserhenvendelser som diskuteres i hennes artikkel «Er fagbøger en del af børnelitteraturen?». Hun tematiserer sakprosa teksters formål, men også til innhold og estetikk. Selv om den verbale kunnskapsformidlingen står i fokus, gir spørsmål om bruk av illustrasjoner den visuelle kunnskapsformidlingen betydning (s. 107). Innad i forskningsfeltet om sakprosa er det enighet om et behov for vektlegging av både verbal og visuell kunnskapsformidling. Behovet begrunnes med blant annet «the pictorial turn» (Merveldt, 2018, s. 233), en visuell vending innenfor litteraturfeltet som likestiller verbal og visuell (kunnskaps)formidling. Skyggebjerg (2012) bidrar selv til denne visuelle vendingen gjennom sitt fokus på fagbøker i bildeboksformat som hun mener har et oversett potensial. Hun definerer bildefagboken som «[...]en bog i stort eller lille billedbogsformat, hvor illustrationer (det være sig fotografier, tegninger og/eller figurer) spiller en afgørende rolle i formidlingen af en sag eller et emne» (s. 83). Det er det visuelle som står sentralt for kunnskapsformidlingen i bildebøker, og deres didaktiske funksjon, som er å opplyse, står ikke i et motsetningsforhold til bøkens estetiske uttrykk. Bildefagbøker viser at de visuelt er gjennomarbeidet og formilder fagstoff som opplyser sine ofte unge lesere om en sak eller et emne. Slike bøker bør derfor få mer oppmerksomhet ved kunnskapsformidlingen innenfor sakprosa sjangeren mener Skyggebjerg (2012).

Som Skyggebjerg, er også Merveldt (2018) interessert i den visuelle kunnskapsformidlingen, og særlig de visuelle strategiene som benyttes i formidlingen av kunnskap for barn og unge gjennom det Merveldt kaller for «informational picturebooks». Slike bøker definerer hun som

bøker der illustrasjonene ikke bare «[...]document or illustrate facts, but visually organize and interpret them[...]» (s. 232). Illustrasjonene settes dermed i et bredt perspektiv, de representerer nyere sakprosa som gjør noe mer enn bare å informere og formidle kunnskap. Som Sanders (2018), trekker Merveldt (2018) særlig frem paratekstenes betydning for måten informasjonen formidles til leseren på. Paratekster skal «[...]establish the information character of the book, confirm the factuality and accuracy of the information presented in what seems a fictional guise, and build authorial credibility» (s. 241). Visuelle paratekster som fotografier på en boks omslag kan bekrefte informasjon og bygge troverdighet ovenfor leseren, men kan også ha en fortolkende rolle, noe som gir muligheter for en aktiv og kritisk leser. Mitt tekstmateriale er rikt på paratekstuelle elementer, som illustrasjoner som fotografier, og med et bredt perspektiv på deres rolle blir tolkningsrommet disse innehar viktig å fokusere på i min oppgave.

Larkin-Lieffers (2010) interesserer seg også for informasjonsbøker for barn, og hennes bidrag til sakprosaforskningen er å fremme bevissthet om den implisitte leseren i sakprosalitteratur for barn og unge. Funnene viser ulike implisitte leserroller, der leseren kan innta rolle som både en medskaper, avansert leser, vitenskapsmann, kulturell reproduzent og som en elev i formelle skolesituasjoner og hjemmesituasjoner (s.78-81). Dette er interessant i forhold til mine sakprostatekster som kan leses i fritiden, men også benyttes i undervisningssammenheng i skolen. Hvilke lesere sakprostatekstene kaller på har noe å si for hvordan leserne forholder seg til tekstene og hvilken mening tekstene gir, og i mitt tilfelle hvordan leseren oppfatter fremstillingen av samer.

### 1.7.3 Norsk forskning

I norsk sammenheng står Gogas (2009, 2019) forskningsbidrag på sakprosa for barn og unge sentralt. Goga (2009) mener at å studere variasjon i sakprostateksters tekststruktur eller ordensmåter, er mer fruktbart enn å studere sakprosaens sjangerblanding: «En måte å undersøke sakprosaens mangfold på kan være å studere hvordan kunnskap blir forstått i de ulike tekstene, og hvilket syn på kunnskap som ligger til grunn for både struktur og skrivemåte» (s. 50). For å kunne forholde seg til sakprostatekster for barn og unge og undersøke dem, har Goga utviklet et analyseverktøy (2019) som kan fungere som en ramme for analyser, og et hensiktsmessig begrepsapparat der både verbal og visuell kunnskapsformidling vektlegges. Det tar utgangspunkt i og bygger videre på ulike teoretiske overveielser, slik som Skyggebjergs (2011) forslag til tekstanalytisk arbeid med fagbøker og Larkin-Lieffers (2010) beskrivelser av implisitte leserroller. Gogas analyseverktøy er

hensiktsmessig som en ramme for mine undersøkelser. Jeg presenterer verktøyet i teorikapittelet og viser hvordan det kan benyttes i min nærlesning av sakprosaetekstene i analysedelen. Som Sanders (2018), interesserer også Løvland (2012, s. 82–83) seg for hvordan barn leser sakprosaetekster i skolen og utvikler tekstkompetanse. Aktive og medskapende lesere er målet, og hvilket potensiale sakprosaetekstene har til dette undersøkes, der også tekstenes modaliteter og hvordan de virker i møte med leseren vektlegges. Det er ikke alltid at verbaltekst og bilde uttrykker det samme, fordi ulike modaliteter har ulik påvirkningskraft på leseren. Tekstelementer leses på andre måter enn for eksempel et bilde, da tekst inviterer mer til abstrakt tekning, og bilder kaller mer på følelser. For å kunne avkode alle tekstenes modaliteter kreves det derfor en tekstkompetanse. I tillegg har Løvland (2016) bidratt med forskning om visuell kunnskapsformidling, særlig rollen de visuelle strategiene har for formidlingen av sannhet og fakta, og kravet til sannhet og hvordan sannhet oppfattes står sentralt i hennes undersøkelser.

Visuell overføring av kunnskap er også noe som opptar Teigland (2021). I artikkelen «Information and delight. A study of visual transmission of knowledge» (2021), undersøker hun tre norske informasjonsbildebøker. Hun sier at selv om slike bøker brukes og kan brukes i skolen, knyttes de hovedsakelig til det vi kan kalle for fritidslesing, fordi de er ment å underholde gjennom en popularisering av kunnskap (s. 264). I tillegg til kunnskap slike bøker presenterer og formidler, er det et stort fokus på barneleseren og hvordan bøkene knytter informasjon til disse ulike leserne. Teigland ser dette opp imot Larkin-Lieffers (2010) argumenter om at den implisitte leseren ikke bare er viktig i skjønnlitteratur, men også i informasjonsbøker. For min studie blir deres forskning relevant, da mitt tekstmateriale er hovedsakelig rettet mot fritidslesing. Bøkene inneholder også en mengde visuelle elementer som er med å fremstille samer på visse måter. Dette må leseren forholde seg til i møte med bøkene, og selv gjøre seg opp meninger om det fremstilte.

#### **1.7.4 Tidligere forskning på samers fremstillinger i sakprosalitteratur for barn og unge**

Det er gjort lite forskning på fremstillinger av nasjonale minoriteter. Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (2016, s. 9–10) påpeker dette gjennom sin vitenskapelige antologi «Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter», og fastslår at det er kunnskapshull og et stort forbedringspotensial i måten læremidler omtaler og fremstiller enkelte minoriteter på. I antologien er det særlig artikkelen «Dette er en same», av Anne-

Beathe Mortensen-Buan (2016), som er av interesse for min masteroppgave. Mortensen-Buan har undersøkt systematiske stereotypiske fremstillinger i ulike læreverk gjennom en postkolonialistisk tilnærming, med fokus på verkenes 800 bilder av urfolk. Undersøkelsen har et større fokus på bildespråket enn på verbalspråket for å synliggjøre den umiddelbare virkningen bilder har på leserne, og bygger på et teoretisk rammeverk av kritisk diskursteori og multimodal analyse, med vekt på bildeanalyse og sosialsemiotisk teori. Funnene viser at når samer fremstilles i lærebøker og i andre medier, er de ofte gjengitt som fremmede, annerledes og eksotiske, og med en felles identitet (s. 94-95). Dette er med på å skape et skille mellom samer og resten av samfunnet, et skille som Said (1994, s. III-V) beskriver gjennom det postkolonialistiske perspektivet «den Andre». Samer representerer en minoritet som skiller seg fra majoriteten, og skillet går mellom «dem» og «oss». I artikkelen viser Mortensen-Buan (2016, s. 93) også til sitt eget grunnbilde av samer, dannet gjennom innholdet av de lærebøkene hun vokste opp med på 1970-tallet og datidens medier. Disse ga visse samiske fremstillinger gjennom viktige innholdselementer som reinsdyr, vidde, snø og fargerike drakter. Bruken av disse elementene bekreftes i vedlegg 1 (s. 111) og vedlegg 2 (s. 112). Hun poengterer at når slike innholdselementer gjentatte ganger fremstiller samer, representerer disse identitetsmarkører som kan danne «[...]en stereotypisk grunnforestilling om hva det vil si å være same» (s. 108). Samer fremstilles da på en lite nyansert måte som kan føre til stereotypi (s. 95). Også JoAnn Conrad (2020) understreker at visuelle og verbale fremstillinger av samer på begynnelsen av 1900-tallet preges av en viss generalisering, mystikk og eksotisering. Dette er interessant i forhold til hvordan mitt tekstmateriale som er fra nyere tid, det vil si etter år 2000, fremstiller samer. Det inneholder en stor mengde visuelle elementer som er med på å fremstille samer på visse måter. Disse elementene blir viktig å undersøke nøyere i min analyse, og ved en postkolonialistisk nærlesing kan jeg avdekke eventuelle generaliseringer som kan lede til stereotypifiseringer av samer, som kan påvirke leserens perspektiv på samer.

Mortensen-Buan (2016) viser til Isalill Simonsen Kolpus (2015) sin undersøkelse av lærebøker og undervisning i RLE på ungdomsskolen, og funnene viser at det er visse elementer som er med å gjøre samer eksotiske og annerledes. «Det er reinsdyr, den ville naturen og klesdraktene. Disse trekkes frem fordi det er noe særegent ved den samiske kulturen» (Kolpus, 2015, s. 78). I masteroppgaven diskuterer Kolpus det problematiske skillet mellom å balansere særtrekkene og stereotypiene, der et lite utvalg kjennetegn på samer representerer hele den samiske befolkningen. Også Kress og van Leeuwen (2006) har

undersøkt hvordan urfolk fremstilles gjennom bilder i lærebøker, her i samfunnsfag, med utgangspunkt i semiotikk der bilder ses som meningsbærende tegn. Fremstillingen av Australias urfolk aboriginene, viser i undersøkelsen at de preges av objektive avbildninger som «de andre» (s. 119), der aboriginer blir fremstilt som: «[...]not as subjects for the pupil to enter into an imaginary social relation with» (s. 120). Det blir tydelig at leserne, det vil si elevene, tilbys en rolle som observatører og ikke som deltakere. Dette er med å reproducere skillet mellom oss og de andre, og dermed skape avstand og fremmedgjøring.

Tidligere forskning omkring samiske fremstillinger i sakprosalitteratur for barn og unge danner et godt utgangspunkt for min nærlesning og analyse av tekstmaterialet mitt. Det blir også viktig å bringe med seg inn i oppgaven teoretiske perspektiver fra tidligere forskning på sakprosalitteratur for barn og unge. Særlig gjelder det viktigheten av den visuelle kunnskapsformidlingen (Goga, 2019; Merveldt, 2018; Skyggebjerg, 2012). Men like sentralt er Sanders (2018) perspektiver om sakprosalitteratur for barn og unge som er kompleks, mangfoldig og fortolkende. Mortensen-Buan (2016) løfter frem interessante funn på samiske perspektiver fra lærebøker gjennom blant annet holdninger og innholdselementer som er med å fremstille samer på visse måter. Disse blir av stor interesse å avdekke i mitt tekstmateriale, fordi måten samer fremstilles på har noe å si for hvordan leserne oppfatter samer, og dermed påvirker deres urfolksperspektiv.

## 1.8 Oppgavens disposisjon

Etter dette innledningskapitlet følger teorikapitlet med en redegjørelse for det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven. Sakprosa for barn og unge er mitt interessefelt, og jeg presenterer først hva sakprosa for barn og unge er, før sentrale trekk for denne typen litteratur følger. Likestilling av verbale og visuelle strategier for kunnskapsformidling står her sentralt, sammen med posisjonering av lesere og sakprosaens leserkontrakt. Deretter presenterer jeg visuelle elementer i sakprosaetekster, der særlig fotografiets rolle belyses i forhold til kunnskapsformidlingen om samer og dens rolle for kritisk tenkning hos leseren. Så følger noen teoretiske perspektiver fra multimodalitetsteorien av Kress og van Leeuwen (2006) som blir sentrale for å analysere de visuelle elementene i mitt tekstmateriale. Hallbergs (1982) ikonotekst-begrep blir så presentert, og forholdet mellom bildeboken og den illustrerte boken forklares før jeg omtaler ulike organiseringsmåter av kunnskap. I samme delkapittel vil også analyseverktøyet jeg benytter når jeg analysere tekstmaterialet mitt presenteres. Det følger

også en redegjørelse av Genettes (1997) paratekstbegrep, før kapitlet avsluttes med postkolonialistisk teori. Her trekker jeg inn Saids (1994) diskurs om «den Andre», et viktig postkolonialistisk perspektiv for mine undersøkelser av hvordan samer fremstilles i tekstmaterialet. I oppgavens tredje og fjerde kapittel, presenterer jeg mine analyser av de to bøkene: *Samer* (2012) av Sigbjørn Skåden og *Sápmi* (2007) av Elisabeth Johansen og John Roald Pettersen. I det påfølgende kapitlet, det femte, vil jeg svare på mine forskningsspørsmål og oppsummere og drøfte mine funn, som jeg knytter opp mot relevant teori. Til slutt følger en kort avslutning.



## 2 TEORI

### 2.1 Hva er sakprosa for barn og unge?

Sakprosa for barn og unge defineres på ulike måter, men felles for alle definisjonene er den sterke forankringen til virkeligheten. Løvland (2012, s. 81-82) benytter betegnelsen fagbok om lærebøker, men også bildefagbøker, også beregnet på fritidslesing. Løvland sier videre at begrepsbygging er fagteksters intensjon med god hjelp av tekstenes modaliteter. Betegnelsen fagbok blir også benyttet av Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 146), som hevder at fagboken utgjør en egen kategori innenfor sakprosaen. De beskriver fagboken som «[...]ein tekst som gjer greie for eitt eller fleire saksforhold i ei beskrivande eller drøftande form». Fagboken viser altså til lærebøker og fag- eller faktabøker. Der læreboken er ment til bruk i skolen, knyttes bruken av fag- eller faktabok til fritidsbruk, eller som et supplement til skolens lærebøker (s. 146). Denne oppfatningen deler også Skyggebjerg (2011, s. 105) når hun sier at der læreboken må etterleve skolefagenes målbeskrivelser, stiller fag-faktaboken seg friere til tilnæringsmåter. Fag-faktabøker henvender seg til barn i tidlig skolealder, og tilpasser seg målgruppen sin når den formidler kunnskap i ulike emner. Emnets kompleksitet økes dermed med alderen. Skyggebjerg stiller seg imidlertid kritisk til bruken av ordet *fakta*, fordi dette gir bøkene et uhensiktsmessig signal at de representerer en absolutt sannhet. Sakprosaens forankring til virkeligheten er viktig, og i møte med sakprosaetekster kan leseren forvente at sakprosaetekster er direkte ytringer om virkeligheten. Dette ses i sammenheng med det Tønnesson (2012) omtaler som den uskrevne leserkontrakten (s. 17-18), og at sakprosa må være etterrettelig, noe han setter i sammenheng med begrepet «etterrettelighetsregimet» (s. 128-130). Skyggebjerg finner derfor bruken av ordet *fagbok* mer hensiktsmessig. Dette sier noe om sakprosaens holdninger til kunnskap og kunnskapsformidling, noe Goga og Johansen (2019, s. 6) diskuterer ved ordet *faktabok*, som de også finner mindre hensiktsmessig å bruke. De mener at kunnskapsformidling bygger på resultater av undersøkelser og ikke av påstander gjennom fakta, derfor erstatter de ordet *faktabok* med ordene *fagbok* eller *faglitteratur*.

Skyggebjerg (2012) understreker bildefagbokens store potensial som kunnskapsformidler. Hun definerer bildefagboken som «[...]en bog i stort eller lille billedbogsformat, hvor illustrasjoner (det være sig fotografier, tegninger og/eller figurer) spiller en afgørende rolle i formidlingen af en sag eller et emne» (s. 83). Her er det ikke det verbale, men det visuelle som står sentralt for kunnskapsformidlingen. Bildefagbokens didaktiske funksjon påpekes gjennom dens overordnede funksjon som er å opplyse, og Skyggebjerg mener funksjonen ikke

nødvendigvis står i et motsetningsforhold til «[...]en gennemtænkt sproglig og visuel formidling med et kunstnerisk formet uttrykk» (s. 84). Bildefagbøker formidler fagstoff som opplyser sine lesere om en sak eller et emne.

Sanders (2018) benytter betegnelsen «children's nonfiction» når han omtaler sakprosa for barn og unge. Den ikke-lineære organiseringsmåten i mye av sakprosalitteratur, og slike teksters muligheter for å invitere til kritisk lesing, står sentralt i hans syn på sakprosa sammen med sannhetsspørsmålet. Sanders (s. 50-51) viser til steder i teksten som representerer tomme plasser der leseren kan engasjere seg kritisk til den informasjonen som presenteres. Disse plassene kaller han for «hedges», som kan oppstå i sakprosaetekster der forfatter viser usikkerhet i forhold til kunnskap som presenteres. Verbaltekst kan vise dette gjennom ord som «probably», «some people think», «perhaps» og «we assume» (s. 51). Denne usikkerheten om kunnskapen som formidles må derfor tas med et forbehold, og bidrar på den måten med å skape aktive og kritiske lesere. Sanders (2018, s. 40-41) problematiserer sannhetsspørsmålet i sakprosajangeren ved å stille kritiske spørsmål til sjangerens forpliktelse som bærer av sannhet. Han hevder at kunnskap er et relativt fenomen, og ved å si at sakprosaetekster er bærere og dermed representerer en gitt sannhet ovenfor et kunnskapsområde, vil teksten i seg selv være antikritisk. Det vil i neste omgang føre til ukritiske lesere som ikke stiller spørsmål til kunnskapen som representerer en sannhet. Sanders ser heller sakprosaetekster som steder der kunnskap utvikler seg gjennom refleksjon og dynamiske aktiviteter, og dermed inviterer leseren til engasjement og kritisk tenkning.

Merveldt (2018) omtaler som tidligere nevnt sakprosalitteratur for barn og unge gjennom betegnelsen «informational picturebooks», der visuell kunnskapsformidling ses som like viktig som den verbale. Dette synet på sakprosa gir visuelle elementer som bilder ikke bare en legitimerende funksjon gjennom ferdige definerte fakta, men de skaper også et tolkningsrom som leseren kan engasjere seg i. Synet på sakprosalitteratur viser i dette tilfellet at sakprosa er mangfoldig, fordi den er flersidig og fortolkende, og at visuell kunnskapsformidling er viktig på lik linje med den verbale kunnskapsformidlingen. Dette synet deles også av Birkeland, Risa & Vold (2018), som definerer sakprosa for barn og unge som: «[...]rikt illustrert, nyttar gjerne rammeforteljing og fiktive personar og går ikkje av vegen for å involvere lesaren i dei faglege spørsmåla stoffet reiser» (s. 485). Sakprosalitteratur for barn og unge fremstår med dette som mangfoldig, der også leseren involveres i kunnskapsformidlingen. Jeg velger å støtte meg på denne definisjonen av sakprosa for barn og unge, fordi mitt tekstmateriale er rikt illustrert og involverer sine lesere gjennom mange faglige spørsmål som reises gjennom

bøkene. Selv om mine bøker klassifiseres som faktabøker, betyr ikke dette at mine tekster har mindre verdi med tanke på kunnskapsformidlingen om samer. Men klassifiseringen kan si noe om bøkens form og innhold som tilpasser seg en yngre lesegruppe, derav sin kompleksitet. Jeg velger å kalle mitt tekstmateriale for sakprosa-bøker, noen ganger for sakprosa-tekster.

## 2.2 Sentrale trekk i sakprosa for barn og unge

Sakprosa for barn og unge deler sakprosaens overordnede mål som er kunnskapsformidling. Likevel skiller sakprosa for barn og unge seg fra sakprosa for voksne gjennom måten kunnskapsformidlingen foregår på og måter den posisjonerer leseren på.

Goga (2019, s. 14) trekker frem verbale og visuelle strategier som særlig relevante for kunnskapsformidling ovenfor barn og unge. Goga viser til det barnelitterære forskningsfeltet og den økte oppmerksomheten for visuell kunnskapsformidling gjennom «the pictorial turn». Den visuelle vendingen representerer et skifte fra en dominerende verbal kunnskapsformidling, og setter visuell overføring av kunnskap i fokus, slik som Merveldts (2018) interesse for «informational picturebooks». I slike bøker er det ikke bare verbalteksten som benytter retoriske og narrative teknikker for å formidle fakta, men også illustrasjonene, fordi de ikke bare illustrerer og representerer transparente data, de visualiserer dem. Dette skaper et tolkningsrom som gir barneleseren en mulighet for å innta en aktiv leserposisjon. Slik skapes muligheter for å vekke nysgjerrighet og engasjere leserne, noe Merveldt ønsker at «informational picturebooks» skal gjøre (s. 232). Birkeland, Mjør & Teigland (2018) viser til visuelle og verbale kunnskapsmarkører i sakprosalitteraturen som gir signal om «[...]faktiske forhold knytte til emnet som blir formidla i boka» (s. 154). Visuelle kunnskapsmarkører kan være både foto, tegninger og kart, som i mange tilfeller utdyper og konkretiserer den verbale kunnskapsformidlingen.

Sanders (2018) er opptatt av hvordan sakprosa for barn og unge appellerer til leseren. Han omtaler god sakprosalitteratur for barn og unge som tekster som «[...]presents information and makes an argument about it, even if simply by virtue of having selected that piece of information as worthy of learning (s. 21). Definisjonen viser at Sanders ønsker engasjerte lesere som ikke bare tar den presenterte informasjonen for gitt, men som går i dialog og argumenter med teksten ved for eksempel å stille spørsmål og undersøke det som formidles.

Økt fokus på både verbal og visuell kunnskapsformidling, samt posisjonering av leseren, står som vi ser sentralt for flere forskere (Goga, 2019; Merveldt, 2018; Sanders, 2018). Løvlands (2014b) hovedanliggende er sakprosaeteksters forhold til virkelighet og ulike måter den kan uttrykkes på: «[...]sakprosa er tekstar der forfattaren har ein intensjon om å fortelje om noko verkeleg, og der lesaren har grunn til å tru at det som blir formidla, er sant eller i det minste sannsynleg» (s. 164). Forholdet til virkeligheten avhenger av forfatterens intensjon og hvordan leseren oppfatter intensjonen. Det som kan utfordre forholdet til virkeligheten er ifølge Mjør, Birkeland & Teigland (2018) sakprosabøkers bruk av skjønnlitterære virkemidler. De sier at «I ein sakprosaetekst står alle litterære verkemiddel til rådvelde, så lenge tilknytninga til verkelegheita er der» (s. 146). Dette er ifølge Løvland (2018, s. 222) et viktig trekk ved fagbøker for barn, at barneleseren har grunn til å tro at boken handler om noe virkelig.

Humor kan være et litterært virkemiddel i sakprosaetekster, noe Mjør (2015, s. 49) viser til er vanlig i illustrasjoner gjennom stilisering, altså karikatur. Hun påpeker også at humor «[...]kan vere ei utfordring, både å skape og å oppfatte» (s. 48), den kan dermed utfordre sannhetsverdien i sakprosaetekster som må være etterrettelig (s. 49). Løvland (2014a) viser til illustrasjoners bidrag til fremstilling av virkelighet i sakprosalitteratur, og benytter begrepet *ethos*, et retorisk bevismiddel som signaliserer sakprosaeteksters kvaliteter, dermed deres troverdighet. Løvland påpeker at relasjonen mellom modalitetene språk og bilder langt ifra er ukomplisert. «Språket og bileta kan ikkje eintydig fortelje om verkelegheita, det vil alltid vere verkelegheit *formidla* gjennom dei ulike modalitetane» (s. 2). Det er ikke bare saksforholdet i sakprosaetekster som blir kommunisert med leseren, men også sannhetskravet i slike tekster som kan svekkes eller styrkes i forhold til hvordan den kommuniserer med leseren (s. 2). Hvis sakprosaeteksten kommuniseres til leseren på en slik måte at hen opplever teksten som troverdig, skaper sakprosaeteksten en sterkt *ethos*. Løvland (2014a) viser også til hvordan en visuelle retorisk stemme kan komme til uttrykk i sakprosaetekster ved ulike fremstillingsmåter. En av disse er «avgrensa naturalistisk fremstilling», der det visuelle står sentralt for å vise påstander om sannhet. Denne fremstillingen bygger på «[...]redundans mellom sanningspåstanden og den visuelle framstillingsforma uten i særleg grad å plassere denne i ein kontekst» (s. 5). Foruten *ethos*, er det også vanlig at sakprosaetekster for barn og unge benytter visuelle virkemidler for å engasjere de unge leserne følelsesmessig, og slik styrkes tekstens *pathos* (Løvland, 2014a, s. 18).

Oppsummert vil jeg si at sakprosa for barn og unge er mangfoldig, flertydig og fortolkende. De ulike visuelle og narrative elementene utfordrer leserens evne til å forholde seg kritisk.

## 2.3 Visuelle elementer i sakprosaetekster

Løvland (2018) utforsker sakprosalitteraturens visuelle egenskaper, deriblant fotografiets funksjon i sakprosalitteratur for barn og unge, og hvordan fotografiet erstattes av andre visuelle uttrykk i nyere sakprosaetekster. Den vanlige oppfatningen om at fotografiet dokumenterer fenomen fra virkeligheten, påpekes som noe som kan stå i veien for «[...]framstillinga av allmenne generaliserbare trekk ved samfunnet» (s. 230). I den forbindelse trekker Løvland frem tegninger som kan være med å erstatte fotografiene. Der fotografiene dokumenterer og skaper relasjon til leseren, kaller tegninger på en mere fiktiv verden, noe som setter de unge leserne nærmere sin forestillingsverden. Tegninger kan være hensiktsmessige å benytte for å for eksempel få frem en følelse av historisk tid (s. 230). Løvland sier at det er ganske vanlig å se fotografiet som et avtrykk av virkeligheten, og påpeker at fotografiet er en viktig faktor for å opprettholde sakprosa kontrakten med leseren (s. 225).

Som Løvland, interesserer Sanders (2018) seg også for fotografiets rolle i litteratur, nærmere bestemt i sakprosalitteraturen. Sanders trekker frem Susan Sontag (2004) sine betraktninger om fotografiet som sier at «[...]fotografier ikke bare dokumenterer hva som finnes der, men hva et individ ser, det er ikke bare en nedtegnelse, men en bedømmelse av verden» (s. 116). Der Sontag mener at fotografiet i seg selv ikke forklarer noe, men inviterer til spekulasjon og fantasi, mener Sanders at fotografiet inneholder et stort potensial for kritisk engasjement. Dette fordi fotografiet uttrykker ikke nødvendigvis en tolkning, men presenterer bevis som skal tolkes (s. 133-137). Videre påpeker Sanders (2018) at utbredt bruk av fotografi i sakprosalitteratur for barn og unge, er et trekk i nyere tid som inviterer til nettopp kritisk engasjement. Fotografiet evner å endre vårt synsfelt, utvider vår forestilling om hva som er av verdi å se på, samtidig som det gir oss tid og mulighet til å undersøke informasjonen det innehar, noe som kaller på et kritisk engasjement. Bildetekst og layout har innflytelse på hvordan fotografiet forstås (s. 133-137). Leseren inntar her en rolle som en fortolker, på jakt etter forståelse og mening, noe som kan knyttes til den hermeneutiske sirkel. Jeg velger å møte mitt utvalg av sakprosa bøker på samme måte når jeg går i gang med å nærlese disse.

Visuelle elementer i barnelitteratur, særlig i bildebøker, er også noe Nikolajeva & Scott (2006) interesserer seg for. Når det kommer til bilder, trekker de frem det visuelle elementet rammer, og sier at det er et ekstremt kraftig visuelt virkemiddel for bokens setting, altså dens omgivelser. Rammer kan skape en avstand mellom bildet og leseren fordi det vanligvis skaper en løsrivelse (s. 62). Det kan føre til at leseren posisjonerer seg lengre unna teksten. Et annet visuelt virkemiddel er «pageturner», som oppmuntrer leseren til videre lesing. Det kan være verbale eller visuelle detaljer som oppmuntrer leseren til å bla om på neste side for å finne ut hva som skjer videre (s. 152).

Visuelle representasjoner i barnelitteratur kan formidle samfunnsforhold. Birkeland & Mjør (2012, s. 14–15) skriver om hvordan barnelitteraturen oppfatter og dermed fremstiller barn og barndom sett i sammenheng med historiske og kulturelle kontekster. 1800-tallets modernisering i Europa posisjonerte barnet fra anonym arbeidskraft i storfamilien til «[...]eit emosjonelt sentrum i kjernefamilien» (s. 15). Barndommen blir dermed ikke noe statisk, men utvikler seg i takt med samfunnets oppfatninger om og de verdier de tilskriver barn. En av mine sakprosa-bøker, nærmere bestemt *Sápmi* (2007), inneholder en mengde fotografier som avbilder barn og det som kan se ut som familier. Det blir interessant å undersøke hvordan fotografiene fremstiller samiske barn og familier.

Kress og van Leeuwen (2006) står bak modalitetsteorien om visuell grammatikk. Dette er ikke en teori jeg skal gå dypt inn i, men jeg ønsker å benytte meg av noen teoretiske perspektiv når jeg analyserer visuelle elementer i mitt tekstmateriale. Det er særlig hvordan leseren posisjoneres i møte med tekstene gjennom bildekomposisjoner og sosial interaksjon, gjennom for eksempel blikkontakt, som blir av interesse for mine analyser. Kress og van Leeuwen (2006, s. 114) trekker frem blikkontakt i bilder som en strategi benyttet for å kommunisere med leseren. Visuelle elementer er med å skape en respons, fordi de tiltaler leseren på ulike måter som kan være vanskelig å overse når leseren forstår hvordan hen blir adressert. Kress og van Leeuwen viser til eksempler som avbildninger av arrogante blikk eller smil, og sier at selv om vi ikke besvarer måten vi blir adressert på, skjønner vi hva som blir adressert gjennom bildene og det de representerer, nemlig en sosial interaksjon. Blikkontakten adresserer leseren i et visuelt «du» gjennom vektorer knyttet til leserens øyelinje og det visuelle bildet i boken (s. 116-117). En annen ting Kress og van Leeuwen (2006) trekker frem når det kommer til bildekomposisjon og hvordan den bidrar til å skape mening, er tre sammenhengende systemer. Det er særlig det andre systemet som er av interesse for mine analyser, som er knyttet til begrepet «saliency». Det refererer til de elementene som er mest

fremtredende i et bilde, og har blant annet sammenheng med elementenes fargebruk, størrelse og posisjoneringen av de visuelle elementene i forhold til forgrunn og bakgrunn (s. 176-177).

Som en del av visuelle elementer i sakprosalitteratur trekker jeg frem typografi. Øyvin Rannem (1988, s. 12) sier at typografi er «[...]presentasjon av et budskap i en visuell, leselig form». Han sier også at typografi kan være seg bruken av skrift og bokstaver (s. 29). Det er snakk om grafiske virkemidler som påvirker en teksts mottakelse til sine lesere. Farger trekkes frem som særlig virkningsfullt for å gi ekstra kontrastmuligheter, for å skape assosiasjoner, gjengi virkeligheten på en naturtro måte og skape variasjon, kontraster og spenning (s. 179-180). Typografi ses som en del av det visuelle innholdet, og skrift kan være nyttig for å skape assosiasjoner til leseren fordi skrift aldri er helt nøytral (s. 65-67). Siden typografi er et grafisk virkemiddel, blir det interessant å undersøke om de visuelle elementene i mine bøker tilfører illustrasjonene noen funksjoner av betydning for fremstillingen av samer.

## 2.4 Bildeboken og den illustrerte boken

Ifølge Hallberg (1982), utgjør tekst og bilde bildebokens tegnsystem og kaller interaksjonen mellom verbaltekst og bilder for ikonotekst. Hun presiserer at «[...]det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som «bilderbokstexten» blir en realitet» (s. 165). Det er med andre ord samspillet mellom de to modalitetene verbaltekst og bilde, som realiserer bildebokens egentlige tekst i møte med leseren. Det finnes ulike definisjoner på hva en bildebok er. Uansett om de begrenser seg i å være et medium *kun* for barn, eller stiller krav om episk og narrativ fremstilling, har de til felles at hvert oppslag må inneholde ett eller flere bilder (Bjorvand, 2012, s. 70). Ord og bilder må spille sammen for å formidle hele historien, men kan bytte på å være hovedformidler. Hallberg (1982) definerer bildeboken primært som «[...]en barnbok med en eller flera bilder på varje uppslag» (s. 164). Videre sier Hallberg at øvrige bøker med bilder bør betegnes som illustrerte bøker (s. 164).

Skillet mellom bildebøker og illustrerte bøker blir diskutert av flere litteraturforskere, deriblant Bird & Yokota (2018). Foruten en kvantitativ forskjell i bøkens lengde, der illustrerte bøker ofte har flere sider enn bildebøker, noe som ses i sammenheng med den relativt høyere kostnaden ved å trykke bildebøker, er det forholdet mellom tekst og bilde som fremhever forskjellene. Bildebøker forstås som bøker der verbaltekst og bilde utfyller hverandre, de to modalitetene står i et gjensidig forhold til hverandre når det kommer til

meningsinnholdet (s. 285). Ved illustrerte bøker er dette forholdet mindre forpliktende, noe som kan ses i bildenes funksjon: Pictures may enhance, decorate, and amplify the text, but the narrative is not reliant on the presence. The pictures in an illustrated book must have relevance to the text but should one remove the illustrations, the writing would stand alone» (Bird & Yokota, 2018, s. 281).

I illustrerte bøker kan altså bildene forsterke tekstens budskap, utsmykke eller forskjønne teksten. Bildene kan på den måten appellere til leserens sanser og følelser. Elise Seip Tønnessen (2018) understreker også at det er skriften i illustrerte bøker som «[...]bærer fortellingen. Det lar seg gjøre å få med sammenhengen i handlingen uten å se bildene» (s. 178). Bildene ses heller som et tillegg der sentrale sider i hovedteksten kan belyses og fremheves.

Nikolajeva & Scott (2006, s. 82-83) interesserer seg også for samspillet mellom modalitetene tekst og bilder, nærmere bestemt i bildebøker. Verbaltekst ses som en nyttig modalitet for å beskrive menneskelige kvaliteter som det kan være vanskelig å visualisere, slik som det å være modig, smart og uskyldig. Illustrasjoner egner seg godt for å formidle fysiske beskrivelser og kommuniserer umiddelbart visuelle aspekter og kvaliteter av det som fremstilles. Det påpekes også at illustrasjoner har et «[...]complex repertoire of techniques including color, design, and placement to shape responses» (s. 83). Selv om mitt tekstmateriale ikke består av bildebøker, men illustrerte sakprosabøker, har dette synet på modalitetene overføringsverdi. Boken *Samer* (2012) inneholder illustrasjoner på nesten hvert oppslag, men det er teksten som bærer meningsinnholdet. Boken er altså en illustrert bok. Allikevel formidles det kunnskap om samer gjennom de mange fargerike illustrasjonene som kommuniserer umiddelbare visuelle aspekter og kvaliteter av samer. Disse er viktige for hvordan samer fremstår for leseren. Alle sidene i boken *Sápmi* (2007) inneholder fotografier eller tegninger, og av den grunn kan den plasseres under betegnelsen bildebok. Slik jeg ser det, er det imidlertid ikke et likeverdig forhold mellom verbaltekst og bilder i boken, fordi bildene ikke kan erstatte verbaltekstens funksjon. Uten teksten hadde sentrale deler av meningsinnholdet gått tapt. Jeg betegner derfor denne boken også som en illustrert bok. Men også her er de mange fotografiene og tegningene sentrale for kunnskapsformidlingen og fremstillingen av samer. Gjennom mine nærlesninger av tekstmaterialet mitt, viser jeg hvor sentrale de visuelle elementene er i kunnskapsformidlingen av samer, selv om verbalteksten er fremtredende.



Multimodalitet og multimodale tekster er noe som opptar Løvland (2010), og hun mener slike tekster er vårt tids kommunikasjonsform. Det er snakk om tekster der mening skapes gjennom kombinasjon av ulike modaliteter (s. 1). Hun definerer multimodalitet som kan være «Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte» (Løvland, 2007, sitert i Løvland, 2010, s. 1). Løvland (2010) viser til to ulike multimodale samspill hvor den første kalles multimodal redundans (s. 2). Den andre kalles funksjonell spesialisering (Kress, 2003, sitert i Løvland, 2010, s. 2). Førstnevnte handler om at den samme informasjonen i en tekst blir hovedsakelig formidlet gjennom ulike modaliteter, men på forskjellige måter. Det andre samspillet handler om at de ulike modalitetene «[...]har spesialiserte oppgaver og funksjoner i kommunikasjonshandlingen» (s. 2).

## 2.5 Organisering av kunnskap

Sakprosalitteratur blir beskrevet som en krevende sjanger av Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 148), fordi forfatteren i prosessen med å innhente kunnskap må ta mange valg. Hen må velge blant mange kilder, der noe blir valgt til fordel for andre kilder som velges bort. Dette kan få konsekvenser for hva slags informasjon som blir kommunisert til leseren. Men like sentralt er hvordan informasjonen blir organisert: «Eit overordna spørsmål for den som skriv, vil vere korleis han eller ho kan *ordne* kunnskapen på ein måte som gir oversikt og legg til rette for gode leseprosessar» (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 148). Videre vises det til når det gjelder sakprostatekster for barn, at kunnskapen organiseres vanligvis på to måter; *lineært og i tid* og gjennom en *romlig* måte. Den lineære organiseringen gir signal om retning og mening ved blant annet kronologi og historisitet med rom for utvikling, og er mest vanlig i biografier, reiseskildringer og historiske fortellinger. En *romlig* organisering er stedorientert og gir oversikt gjennom nivå, eller hierarki. Denne organiseringen er mest vanlig i oppslagsbøker. Sakprostatekster organiseres sjelden gjennom rene kategorier, og derfor finner man som oftest flere organiseringsmåter i en og samme sakprosabok (s. 148-156).

Goga (2019, s. 15) har utviklet et analyseverktøy som kan fungere som en ramme for studier av sakprosalitteratur for barn og unge. I 2011 etterlyste Skyggebjerg en analysepraksis for fagbøker for barn i artikkelen sin «Er fagbøger en del af børnelitteraturen?», og sier at «Der eksisterer ingen analysepraksis specifikt udformet til fagbøger for børn» (2011, s. 106). Skyggebjerg viser til forskningsinteressens primærfokus på skjønnlitteratur, der den allmenne litteraturforskningens metoder utvikles til analyse og forståelse av nettopp skjønnlitteraturen,

og setter sakprosabøker for barn i skyggen. Dette gjorde Goga (2019, s. 15) noe med, og utviklet et hensiktsmessig begreps- og analyseverktøy for å drøfte sakprosa tekster for barn og unge. Verktøyet er delt inn i nivå, der det øverste vektlegger verbale og visuelle strategier for kunnskapsformidling som forskningslitteraturen fremhever og mener er typisk for sakprosa for barn. Neste nivå spør om hvilke måter kunnskap organiseres og presenteres på, samt hvilke måter man kan forstå leseren på. Mulige svar på disse «måtene» ramses opp som punkter under hverandre. Goga (2009, 2019) undersøker blant annet hvordan kunnskap organiseres lineært og romlig, måter som Birkeland (2018) med flere foreslår. I tillegg benytter hun seg av en tredje ordensmåte, den sirkulære. Den lineære ordnede teksten hviler på et akkumulativt syn på kunnskap der kunnskap settes inn i en gitt rekkefølge etter tid. For at kunnskap skal gi mening er den avhengig av sin plassering før, samtidig og etter annen kunnskap Goga (2009, s. 50; Goga, 2019, s. 7-8). Birkeland, Mjør & Teigland (2018, s. 149-150) fremhever tidsaksen som et strukturerende element, ofte forbundet med et narrativt forløp, et mønster som ligner på fortelling, noe som gjør at den lineære organiseringsmåten ofte omtales som den enkleste. En romlig ordnet tekst domineres av beskrivende og forklarende skrivemåter, og kunnskap ses som organisert i forhold til hverandre, i over, side- og underordnede kategorier (Goga, 2009, s. 50; Goga, 2019, s. 8). En slik organisering regnes som mer krevende, da den stiller større krav til leseren om å sammenfatte og forenkle kunnskapen. Med sin hierarkiske struktur, organiseres kunnskap gjennom ulike nivåer, som oftest starter med de overordnede kategoriene, «[...]der systematikken utgjør ein viktig del av kunnskapen» (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 156). Ved en sirkulær ordnet tekst forstås kunnskapen som noe prosessuelt, fordi skrivemåtene først og fremst er drøftende og spørrende. Dette betyr at kunnskapen er diskuterbar, ergo reverserbar (Goga, 2009, s. 50; Goga, 2019, s. 8). Løvland (2010, s. 4) viser til romlig organisering i multimodale tekster og knytter det til slike teksters komposisjon. Goga (2019, s. 15) presiserer at analyseverktøyet ikke må forstås som endelig og ferdig utviklet, og at de fleste bøkene inneholder en kombinasjon av disse «måtene», der noen dominerer mer enn andre.

# Hvilke verbale og visuelle



Figur 1: Fra "Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge?", av N. Goga, 2019, *Tidsskriftet Sakprosa*, 11, s. 15 (<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>). ©Goga.

De to faktabøkene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007), inneholder begge verbaltekst og mange visuelle modaliteter som illustrasjoner, fotografier og tegninger som formidler kunnskap om samer. Jeg støtter meg derfor på Goga sitt analyseverktøy, som blir utgangspunktet for mine analyser av tekstmaterialet mitt. Det er ikke meningen å indentifisere alle delene i analyseverktøyet, men heller å undersøke hvilke dominerende måter kunnskapen om samer organiseres og presenteres på. Bøkenes dominerende organiseringsmåte kan signalisere ulike måter å lese bøkene på, men også posisjonere leserne i forhold til kunnskapen som presenteres.

De ulike måtene å organisere kunnskap på signaliserer et kunnskapssyn som kommer til syne i selve fagstoffet i sakprosaetekstene. Organiseringsmåtene og synet på kunnskap blir viktig for min masteroppgave, fordi de sier noe om hvordan samer fremstilles og hvilket kunnskapssyn som preger tekstmaterialet mitt. Hvis for eksempel en lineær ordensmåte dominerer mitt tekstmateriale, vil det akkumulative kunnskapssynet omkring samer signalisere en mindre mulighet for å diskutere kunnskapen, slik en sirkulær ordensmåte ville signalisert gjennom et mere prosessuelt kunnskapssyn.

## 2.6 Paratekster

Genette (1997) skriver at «[...]the paratext is what enables a text to become a book and to be offered as such to its readers[...]» (s. 1). Parateksters overordnede oppgave i forhold til hovedteksten er at «[...]they surround it and extend it, *precisely* in order to *present* it[...]» og «[...]to *make present*, to ensure the text's presence in the world[...]» (s. 1). Paratekster kan skape en førforståelse i forkant av en leseprosess, men også etablere en interesse for boken. Genette (1997, s. 2) bruker metaforen «inngangsparti», («thresholds»), om begrepet paratekster. Dette er all tekst som ikke utgjør den selve litterære teksten, det vil si hovedteksten, slik som for eksempel tittel, forfatternavn, forord og illustrasjoner. Barnelitteraturforskningen vier stor plass til paratekstfenomenet, og Mjør (2010, s. 2) setter dette i sammenheng med teksttyper som bildebøker og fantasy, der paratekstene inngår som meningsbærende elementer. I nyere nordisk barnelitteratur har parateksters funksjoner blitt undersøkt av Mjør (2010), som tar utgangspunkt i Genettes paratekstbegrep (1997). Mjør skriver at «Parateksten representerer strategiar for å sikre ei mest mogeleg vellukka mottaking, den har meiningsberande funksjonar[...]» (s. 1).

Genette (1997, 4-5) skiller mellom *peritekster* og *epitekster*, som begge representerer strategier der førstnevnte tilknyttes forfatter og sistnevnte til forlag. Peritekster er tekster som tilhører selve boken, slik som tittel, omslag, forord, etterord. Epitekster er tekster som omhandler boken, og på den måten forholder seg utenfor selve boken, slik som for eksempel bokomtale og offentlige tekster fra forfatter eller forlag. Det er peritekstene jeg vil forholde meg til i mine analyser. Med utgangspunkt i Genettes peritekstbegrep, retter Sanders (2018, s. 107-109) sin interesse mot peritekster som han mener er fremtredende i sakprosalitteratur for barn og unge, og at disse oppmuntrer særlig til en ikke-lineær lesning. Han setter dette i sammenheng med sakprosaabøkers format og ikke-narrative elementer som innholdsfortegnelse, bildetekst, ordliste og grafer. Leseren gis ulike leseopplevelser gjennom kapitler, tidslinjer og sidefelt med relatert grafikk (s. 107).

Nikolajeva & Scott (2006) er også opptatt av parateksters funksjoner, først og fremst i bildebøker. Men deres teoretiske refleksjoner om paratekster har en relevans for min studie av to illustrerte bøker. Det gjelder særlig peritekster som bokomslag, innsideperm og tittelside. Tittelen trekkes frem som avgjørende for om boken vil bli lest eller ikke (s. 242), og tittelsiden har en presenterende funksjon i å informere om bokens bidragsgivere (s. 250). Denne siden kan også legitimere bokens kilder hvis boken retter en takk til sine faglige

bidragsgivere, eller viser at den tilhører en viss litterær innkjøpsordning. Videre vises det til bokomslaget i bildebøker, der ofte baksiden er en fortsettelse av forsiden, og når leseren bretter ut boken skapes det et større og helt bilde (s. 253). Innsidepermen kan fungere som en ekstra paratekst og gi et bidrag til bokens innhold (s. 247-248).

Mjør (2010, s. 1) ser paratekster som meningsbærende elementer i barnelitteratur, og påpeker at de har både pedagogiske, legitimerende og presenterende funksjoner. Både bokomslag, innsidepermer, tittelside, innholdsfortegnelse og tittel trekkes frem som verbale og visuelle paratekster, som er med å skape en større tekstlig helhet og blir meningsbærende elementer som kan posisjonere leseren nærmere teksten (s. 1-12). Mjør (2010, s. 5) fremhever barnebokens fremside og setter den i sammenheng med det hun kaller tekstbånd. Et bånd mellom tekst og paratekst som er viktig for leseren å etablere til senere scener i boken, fordi det kan åpne nye dimensjoner av paratekstets betydning. Dette kan skje når leseren leser selve hovedteksten og stopper opp og tar en ny titt på bokomslaget, fordi hen har møtt på for eksempel bilder fra omslaget inni selve hovedteksten. Disse bildene får nå ny betydning i lys av det leseren vet kommer senere. Innholdsfortegnelsen kan fortelle leseren noe om hvordan fagstoffet i boken er valgt ut, og når en bok retter spørsmål til leseren, ses dette som en retorisk strategi for å motivere og interessere leseren for fagstoffet (s. 3). Mjør viser også til typografiens rolle som kan oppleves meningsbærende, men da må mottakeren «[...]konstruera korrespondansar mellom visuelle form og leksikalsk innhald[...]» (s. 6). Frampek trekkes frem som en klassisk paratekstfunksjon, et litterært virkemiddel som gir hint om hva som skal skje senere i boken (s. 8). Mjør trekker også frem viktigheten av visuelle design når det kommer til serielitteratur, der visuelle og verbale paratekster er avgjørende for å skape gjenkjenning hos leseren (s. 12). Paratekstets funksjon er å bære mening og står i forhold til hovedteksten. Leserens forståelse av hovedteksten formes av paratekster, og formålet er at disse samsvarer med forfatterens intensjon med teksten (Genette, 1997, s. 407–410). Det blir da nyttig å hente inn Hallbergs (1982) ikonotekstbegrep igjen, fordi det fokuserer på den gjensidige påvirkningskraften som realiseres mellom bilder og tekst, og kan derfor si noe om hvordan tekst og bilder virker sammen i paratekstene. I møte med mitt tekstmateriale, er det gjennom paratekstene at den unge leseren først presenteres for tematikken, nemlig samer. Dette første møtet kan være avgjørende for hvordan leseren oppfatter bøkene og ikke minst skaper en interesse for dem.

## 2.7 Postkolonialistisk teori

Der sakprosatheori og bildebokteori tilbyr innsikt i hvordan jeg kan nærme meg mitt tekstmateriale og analysere det, vil postkolonialistisk teori være styrende for hva slags fremstilling av samer i sakprosaabøkene mine byr på. I denne delen av oppgaven redegjør jeg for sentrale begreper i den postkolonialistiske diskursen som er av betydning for min analyse av samers fremstilling i mitt tekstutvalg.

Jeg støtter meg blant annet på Ashcroft sin definisjon på postkoloniale studier som «behandler koloniseringens virkninger på kulturer og samfund» (Ashcroft et al., 2000, sitert i Hauge, 2007, s 8). Claudi (2013, s. 190) skriver at sentralt i postkolonialistisk teori står forholdet mellom majoritetskultur og minoritetskultur, som utviklet seg gjennom vestlig kolonialisme gjennom århundrer. Forståelsen for hvordan Vesten vant frem dominans og opprettholdt denne over kolonistatene, og hvordan deres motstand mot dominansen var, samt påvirkningen mellom koloniserte samfund og kolonimaktene, dannet et viktig bakteppe som studieobjekt for postkolonialistisk litteraturteori.

Postanalytiske analyser forsøker gjerne å undersøke enten hvilke holdninger til mennesker av ikke-vestlig bakgrunn som kommer til uttrykk i vestlig litteratur, eller hvordan litteraturen, først og fremst litteratur av forfattere fra tidligere kolonistater, utfordrer og undergraver etablerte vestlige forestillinger om ikke-vestlige mennesker og samfund (Claudi, 2013, s. 190).

Holdninger kan uttrykkes i litteratur gjennom diskursen som føres, og er av betydning for det som fremstilles. Jan Grue (2021) beskriver diskurs som en «[...]samtale, vidløftig drøftelse eller dispuTT. Ordet brukes også om en sammenhengende rekke med språklige enheter som er ytret i en gitt kontekst». Ut ifra definisjonen kan diskursbegrepet forstås som muntlige og/eller skriftlig ytringer. Disse må forstås i forhold til den sammenhengen de tilhører. Foucault (1999, s. 61–62) sier at diskurser er i stadig endring og nært knyttet til sine omgivelser. Der det finnes et samfunnssystem, finnes det også et diskurssystem, en ordnet diskurs. Man kan ikke løsrive språk og samfund, diskurs og praksis. Videre sier Foucault at diskursdannelser i et samfund skjer ved ulike krefter i samfunnet, og at diskurser påvirkes av ulike samfunnsprosedyrer som kontrollerer, sorterer og organiserer diskursene (s. 9). Det er ikke enkeltpersoner alene som står bak diskursdannelser, men de ulike kreftene i samfunnet

som samarbeider innad i et felt, eller i en institusjon. Et eksempel på dette er skolen, en institusjon som utøver pedagogiske praksiser gjennom en diskurs.

Claudi (2013, s. 93) presiserer at hvordan vi omtaler og forstår verden på, knyttes til en bestemt språklig og sosial praksis, altså en sosial og historisk bestemt diskurs. Hvordan vi forstår fenomener, er altså ikke hvordan de *er* i seg selv, men hvordan vi snakker om dem. Diskurser kan være rådende i gitte tidsperioder som gir legitimert ovenfor innhold og verdier, normer som tillater visse måter å skrive på og snakke om bestemte fenomener, og rommer makthierarkier som gir autoritet til å uttale seg i gitte sammenhenger. Diskursbegrepet står sentralt for en postkolonialistisk forståelse av at litteratur og menneskets virkelighetsoppfatning påvirker hverandre.

Koloniale forhold kan representeres i litteratur gjennom ulike holdninger, og Saids (1994) diskurs om «den Andre» som han kaller *orientalisme*, blir særlig relevant for hvilke holdninger til samer som kommer til uttrykk i mine sakprosattekster. Said (1994, s. III-V) omtaler den vestlige verden som *Oksidenten*, som en motpol til den ikke-vestlige verden *Oriente*n, en mystisk, sensuell og fjern verdensdel med kulturelle særtrekk som skiller seg fra *Oksidenten*. Disse representerer to forskjellige verdensbilder, der orientaleren fremstilles som «den Andre», altså en ikke-europeer, og mens *Oksidenten* viser til den vestlige verden. Said peker på moderniseringsteoretikerens bilde på at tradisjonelle samfunn var underutviklet, og dermed underordnet det moderne samfunnet, altså *Oksidenten*. Dette ga vestlig overlegenhet som legitimerte koloniseringen av den ikke-vestlige verden. Hans Hauge (2007, s. 11–15) beskriver disse holdningene gjennom et universelt verdensbilde av Vesten som opererer som en slags fellesnevner for postkolonialistiske studier. Hauge viser til et verdensbilde som betrakter Vesten, deriblant Europa, som sentrum og koloniene som motsats til Vesten. En postkolonialistisk tankemåte innebærer altså å ha et skjerpet blikk for «[...]kulturelle, etniske og politiske maktstrukturer både i skjønnlitteraturen og i andre tekst- og kulturuttrykk» (Claudi, 2013, s. 209). De postkolonialistiske perspektivene retter seg ikke bare primært mot litteraturen, men beveger seg utover litteraturen og mot hvordan den påvirker samfunnet og kulturen i samfunnet. Det handler om å stille spørsmål ved hvordan vi ser verden, og utfordre disse forestillingene vi tar for gitt.

Koloniale forhold kan representeres i litteratur gjennom bilder. Cathrine Baglos (2012) undersøkelser av representasjoner av urfolk i fotografier fra 1800-tallet til begynnelsen av 1900-tallet, gir et interessant bidrag inn i postkolonialistiske perspektiver. Der er det særlig fotografiets materialitet, altså bilders betydning for forestillinger om samisk kulturell

fremmedhet, som står sentralt. Hun presiseres at det å undersøke og kartlegge hvilke funksjoner og virkemåter fotografiet har i samfunnet, har for mange forskere de siste tiårene stått i fokus. Dette som en reaksjon og en kritikk på «[...]ideen om fotografiet som et *avtrykk* av virkeligheten» (s. 46). Spørsmålet om fotografiet virkelig avbilder virkeligheten, er noe Baglo problematiserer og sier at bilder inngår i sosiale prosesser, og av disse følger det ulike «[...]etiske, politiske, estetiske og epistemologiske implikasjoner[...]» (s. 46). Bildets rolle har derfor blitt gitt betydning som ideologisk og politisk teknologi. Et sentralt poeng er at «[...]fotografier og fotografiske praksiser har bidratt til å naturalisere, stereotypisere og objektivere sosiale og kulturelle ulikheter i samfunnet» (s. 46). Noe som leder frem til et perspektiv som knyttes til Michel Foucaults teorier om makt og disiplinerende praksiser, som igjen kan forankres i «[...]materielle, visuelle, og normaliserende teknologier som fikserer bestemte kategorier og normer slik at disse oppfattes som *sanne*» (s. 46). I arbeidet med fotokritisk litteratur, om blant annet det kolonialistiske og antropologiske fotografiet, blir Foucaults teorier anvendt, der Edward Said og hans bok *Orientalismen* (1978) har spilt en viktig rolle.

Diskursbegrepet innehar som vi ser en sentral rolle for det postkolonialistiske teorifeltet for hvordan en både snakker, skriver og tenker om forståelsen av verden. Mitt tekstmateriale formidler kunnskap om samisk historie, kultur og språk, og slik sett kan samer ses som en ikke-europeer fordi de har vært kolonisert av den norske stat i hundrede år gjennom fornorskningsprosessen. Denne perioden førte til undertrykkelse av den samiske kulturen som har gitt ringvirkninger for det samiske samfunnet. Kulturelle avtrykk i samfunnet om samer kan reproduseres i møte med litteratur, eller i litteraturen, der visse holdninger påvirker det fremstilte, altså samer. For leserne kan disse avtrykkene skape distanse til det fremstilte hvis det fremstilte blir fremmedgjort og stigmatisert. Hvis den samiske kulturen anses som underutviklet og underlegen den norske, som noe eksotisk som særpreger en hel kultur, kan samer stå i fare for å bli fremstilt på stereotypiske måter som marginaliserer en hel folkegruppe. Dermed kan samene som urfolk og minoritet bli omtalt som «dem», i motsetning til Norge som en majoritet, som kan omtales som «oss». Noe som kan føre til fremmedgjøring og marginalisering. Postkolonialistiske perspektiver kan bidra til å utforske og synliggjøre litteraturens potensiale til å påvirke våre oppfatninger om samer og våre holdninger til dem. Det blir derfor viktig at jeg i møte med mine sakprosaer benytter en postkolonialistisk nærlesning som hviler på Sids (1994) perspektiv om «den Andre».



## 3 ANALYSE AV SAMER (2012)

### 3.1 Bokens komposisjon – organisering av kunnskap om samer

Boken *Samer* (2012), er skrevet av den samiske forfatteren Sigbjørn Skåden og illustrert av Ketil Selnes, utgitt av Cappelen Damm forlag. Den visuelle utformingen er preget av humoristiske og fargerike illustrasjoner som går igjen i store deler av boken. Formatet er rektangulært, noe som gjør at boken er lett å holde i og bla i, altså har den et barnevennlig format. Gjennom bokens forside som viser to glade samiske og lekne barn, og forlagets karakteristiske Leseløve-symbol kjent fra Leseløveserien, signaliseres det på flere måter at dette er en bok med en tiltenkt yngre lesegruppe. Dette bekreftes gjennom det webbaserete søkeverktøyet Mentor, der forlaget anbefaler en lesegruppe på 9 år og oppover, og kategoriserer boken som en faktabok.

Boken er på 78 sider og handler om samisk historie og kultur, og er delt inn i tretten kapitler som er rikt illustrert. De første seks kapitlene forteller hvordan det var å leve som same før i tiden. Kapittel én («Sápmi») introduserer kort hovedtemaet, ved at fortelleren avklarer det viktige begrepet samisk kultur. «Samisk kultur er for eksempel samenes musikk, fortellinger, skikker, klær og andre ting som gjør at samer er samer (s. 5 og 7). Samene plasseres på kartet som et folk uten eget land (s. 6), en problematikk som gjentas gjennom boken. For at leseren skal kunne forstå hvem samene er «[...]må man også vite litt om historien deres» (s. 8). Slik åpner kapittel to («Siidasamfunnet») seg for leseren, og samenes historie fortelles i korte trekk. Det er særlig samens samfunnssystem som står i fokus, noe kapittel tre («Samenes gamle samfunn forsvinner») bygger videre på og viser hvordan samenes samfunn endret seg gjennom mektige menn og nasjoners inngripen, noe som førte til at siidasamfunnet sluttet å fungere. Tilpasninger til det nye samfunnet står sentralt i kapittel fire («Grenser blir opprettet i Sápmi»), der forhandlinger om grenser startet uten å inkludere samene.

Fornorskningsprosessen har satt dype spor i samers historie, og den har betydning for samers liv den dag i dag, noe kapittel fem («Samene skulle bli norske») forklarer gjennom assimileringmåter av samer på en lettfattelig måte. Her dannes bakgrunnen for det sjette kapitlet («Samene reiser seg»), der styrken til det samiske folket viser seg gjennom Altaaksjonen på 1970-tallet. Med et fokus på demonstrasjonene som fulgte, avsluttes kapitlet med å fortelle at «Det er denne hendelsen som førte til at det Norske Sametinget ble opprettet» (s. 35). Dette signaliserer store endringer for samers rettigheter.

Disse seks første kapitlene bygger som vi ser på hverandre, og er avhengige av å leses i en bestemt rekkefølge for å få en sammenheng, men også for å kunne forstå den samiske kulturen i dag. De bærer preg av en narrativ historisk oppbygging og presenterer den samiske historien etter en kronologisk rekkefølge etter tid. Den unge leseren må lese den første delen av boken som en slags fortelling for å få en større forståelse av samenes historie, men også for å forstå hvem samene er i dag, noe resten av boken handler om. De neste syv kapitlene følger en annen organisering av informasjonen. I det syvende kapitlet («Reinen, fisken, poteten og Imac-en»), endres fokuset fra fortid til nåtid gjennom spørsmålet «Men hva betyr det å være same i Norge i dag?» (s. 39). Kapitteloverskriften er interessant og signaliserer også endring av tid ved det moderne ordet «Imac-en». Selv om reindrift står i fokus som levevei, fortelles det at de fleste samer lever av jordbruk og fiske, samt mange andre «vanlige» yrker. De neste fire kapitlene vektlegger den samiske kulturen, hvor kapittel åtte («Det samiske språket») presiserer at alle samiske barn har rett til å lære sitt eget språk i skolen. Det følger en inndeling av de samiske dialektene i form av et kart over Norge (s. 48-49), samt en tabell med ulike ord på norsk, nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk (s. 52-53). Kapittel ni («Samedrakta»), handler om den samiske folkedrakta kofta, og det trekkes paralleller til den norske folkedrakta bunaden. Kapitlet belyser folkedraktens betydning i samfunnet. Det understrekes at «Kofta er både et hverdagsplagg og et festplagg» (s. 57), og denne får også en sentral plass i kapittel ti («Samefolkets dag»). Vi får vite hvordan samene markerer denne dagen og hvorfor. I den samiske kulturen står samisk mat sentralt, noe som understrekes i kapittel elleve («Samisk mat»). Samisk mat forklares som «[...]mat laget med blod fra rein, sau eller ku» (s. 65). På slutten av boken i kapittel tolv («Samiske pionerer»), presenteres viktige samiske pionerer. Selv om verbalteksten først og fremst presenterer leseren for de viktigste samiske pionerene Isak Mikal Saba og Elsa Laula Renberg (s. 67), er det imidlertid to kjente samiske kjendiser som preger bildeoppslagene. Det er den kjente fotografen Per Heimly (s. 71), og villmarkskongen Lars Monsen (s. 72). Kapittel tretten («Moderne samer»), avslutter boken og sier at «Hverdagen for en norsk same i dag likner ganske mye på hverdagen til alle andre som bor i Norge» (s. 75). Her sammenlignes hverdagen til samer med alle andre som bor i Norge og viser til likheter i skolegang, utdanningsforløp og arbeidsliv. De syv siste kapitlene har en tematisk organisering (Goga, 2019), noe som gjør at det blir enklere for leseren å orientere seg i boken. Hen kan velge selv hva slags informasjon hen vil skaffe ved å bevege seg mellom bokens tematiske områder uten å måtte lese boken kronologisk. Det gjør boken lettere å lese og skaper variasjon.

Noe annet verdt å merke seg når det kommer til hvordan boken organiserer kunnskap om samer, er de mange blå boksene som går igjen i de fleste kapitlene i boken. Det er til sammen atten bokser som alle inneholder faktainformasjon om samer, og jeg velger derfor å kalle disse for faktabokser. Alle relaterer seg til kapitlenes overordnede tematikk, noe overskriftene deres viser. Den første faktaboksen møter vi i det andre kapitlet («Siidasamfunnet»), som strekker seg over mange sider. Den starter på side 11 og har overskriften «Lávvu», en viktig bygningstype utviklet gjennom generasjoner, tilpasset samenes nomadiske liv. Faktaboksene gir detaljrike beskrivelser om lávvuen, dens betydning og funksjon for samer. I det sjette kapitlet («Samene reiser seg»), finner vi en annen faktaboks på side 37 med overskriften «Same eller Norsk?», som peker på et utfordrende identitetsspørsmål mange samer har. På påfølgende side er det en ny faktaboks med overskriften «Joik», altså samisk folkemusikk, som for noe mange samer er en viktig del av deres identitet. Her får leseren en innføring i kunsten å joike. Faktaboksene gir utdypende faktainformasjon innenfor kapitlenes tematikk, og kan derfor ses som sidekategorier til de overordnede kategoriene. Sett i sammenheng med de kategoriene Goga (2009, 2019) omtaler, plasserer faktaboksene seg under den tematiske måten å organisere kunnskap på. Faktaboksene skiller seg ut fra hovedteksten ved deres plassering i egne blå klammer og egne overskrifter på slutten av hvert kapittel. De er lett å få øye på, og leseren kan velge å lese disse fremfor hovedteksten, eller overse dem og hoppe videre til neste kapittel.

Oppsummert vil jeg påstå at organiseringen av kunnskap om samer i boken *Samer*, representerer en ganske typisk struktur for sakprosasjangeren, noe Goga (2019, s. 15) påpeker når hun sier at det er vanlig å kombinere ulike organiseringsmåter av kunnskap om et gitt område. Selv om boken gjør rede for den samiske historien gjennom en lineær struktur i den første delen, er det den tematiske strukturen som dominerer organisering av kunnskap om samene gjennom den største og siste delen av boken. Den tematiske organiseringen av samisk kunnskap er gjennomgående med de blå faktaboksene med faktaopplysninger som også preger den første halvdel av boken. Dette gir leseren variasjonsmuligheter når det kommer til å lese boken, kunnskapen er lett å hente ut imens leseren kan bevege seg fritt i boken alt etter hva som er mest interessant å lese, eller lese boken kronologisk.

## 3.2 Bokens komposisjon – presentasjon av kunnskap om samer

Boken *Samer* presenter kunnskap om samer på mange ulike måter både verbalt og visuelt. Boken starter med å presentere kunnskap om samer gjennom en utforskende tilnærming. Forfatteren undersøker og drøfter faktaopplysningene for leseren, og allerede på første side introduseres leseren for temaet samer gjennom ulike faktaopplysninger som at samer har sitt eget språk, sin egen nasjonaldag og sitt eget flagg. Verbalteksten på side 5, henvender seg direkte til leseren ved pronomenet «du», og spør: «Men visste du at samene har sin egen nasjonaldag og sitt eget flagg?». Leserens inviteres dermed inn i teksten og kan samtidig aktivere sin bakgrunnskunnskap om samer. Så stilles et åpent spørsmål «Men er det slik at alle samer har rein og at alle snakker samisk?» (s. 5). Dette kan skape nysgjerrighet hos leseren, og for å finne svar kreves det at leseren tar stilling til spørsmålet og undrer seg. Her må lese videre i boken og i møte med teksten stille kritiske spørsmål, noe Sanders (2018) mener sakprosaetekster for barn og unge bør oppfordre til. Bare på denne sidens verbaltekst benyttes pronomenet *du* hele seks ganger, noe som kan tyde på at forfatter ønsker en deltakende leser som raskt inviteres til å være med i utforskningen av hva det vil si å være same. Forfatteren tydeliggjør for leseren at noen svar finnes i boken: «I denne boken får du vite litt av hvert om samisk historie, kultur og språk» (s. 5). Underveis drøfter han spørsmålene som stilles i det største avsnittet på side 5 som innledes med «Men selv om[...]» (s. 7). Forfatteren fortsetter med å henvende seg direkte til leseren og stiller flere spørsmål gjennom hele boken: «Kanskje du har lyst til å lage en samisk matrett?» (s. 64), og «Kanskje du har hørt om noen av disse samekjendisene?» (s. 70). Eksemplene viser en utforskende måte å presentere kunnskap om samer på ved at forfatter stiller direkte spørsmål og dermed adresserer den unge leseren. Leserens blir på denne måten gjort aktiv og medskapende, og gjennom utforsking av kunnskapen, kan leseren i møte med teksten utvide urfolksperspektivet ved tilgang til ny kunnskap, eller utvide eksisterende kunnskap omkring samer.

Mange av de blå faktaboksene gjennom boken gir utdypende faktainformasjon om samer gjennom å beskrive, forklare og ved å demonstrere, som ifølge Goga (2019, s. 15) er vanlige måter å presentere kunnskap på. Et eksempel på det dette finner vi allerede i bokens andre kapittel hvor vi møter bokens første faktaboks med overskriften «Lávvu». På side 11 får leseren vite hvordan en lávvu skal bygges gjennom verbale og visuelle instruksjoner, fordelt over fire blå faktabokser over totalt fire sider. I den første faktaboksen får leseren vite litt om hva en lávvu er, og så henvender verbalteksten seg direkte til leseren og sier «Du kan jo prøve å lage en gammeldags lávvu selv! Her får du vite hvordan du gjør det» (s. 11). Dette er en

direkte henvendelse til leseren der forfatter benytter ordet «du» i begge setningene, og dermed inviteres leseren til en egenaktivitet. Alle kan i prinsippet bygge sin egen Lávvu, en trenger altså verken å være samisk eller å være i et samisk område for å gjøre dette. Det som kreves er at leseren fortsetter lesingen, noe den blå pilen nederst til høyre for faktaboksen signaliserer ved at den peker mot neste side. Dette er et eksempel på det visuelle elementet og litterære virkemidlet som Nikolajeva & Scott (2006, s. 152) kaller for «pageturner». På side 12 og 13 følger flere instruksjoner og en fremgangsmåte som demonstrerer og forklarer den videre byggingen. Det er to illustrasjoner i farger på hver side utenfor faktaboksene som beskriver steg for steg hvordan trestokkene og lávvuken skal monteres. Hele veien har fortelleren en dialog med leseren: «Når dette er gjort, kler du lávvuen utvendig med duken» (s. 12) og «Nå har lávvuen blitt ganske fin, men det er kanskje ikke så godt å sitte i den?» (s. 13). På side 14 fortsetter forklaringen på hvordan den blir god å sitte i og bruke, og illustrasjonen tar oss med inn i selve lávvuen der det er tent et bål med ei gryte hengende over flammene. Verbalteksten sier «Nå har du laget din egen lávvu, nesten helt lik den samene brukte i gamledager!» (s. 14). Hele fire sider er tildelt faktaboksene med temaet lávvu, noe som indikerer deres viktige funksjon for en mer utdypende kunnskapsformidling. I dette tilfellet samisk byggeskikk, noe som også forteller leseren at lávvuen er viktig for samers levemåte. Dette kommer også til uttrykk i verbalteksten på side 11: «Lávvu er et telt som samene bruker når de flytter rundt». Ved at faktaboksene beskriver, forklarer og demonstrerer, får leseren gode muligheter til å lære om samisk kultur på en variert måte, blant annet ved å drive egenaktivitet. Dette eksemplet viser et godt multimodalt samspill. Ved at verbaltekst forklarer og illustrasjoner demonstrerer, engasjerer leseren til en aktiv deltagelse i møte med kunnskap om samer. Det oppstår dermed en multimodal redundans, fordi leseren trenger ikke å tolke noe for å forstå hva han skal gjøre. En måte å se forfatterens hensikt med alle spørsmålene som rettes direkte til leseren på, er at leseren blir utfordret til å bygge en lávvu og dermed få ta del i en samisk tradisjon, noe som gjør det samiske mindre eksotisk og fremmed for leseren.

I sakprosalitteratur står kravet om etterrettelighet sterkt (Tønnesson, 2012, s. 128), og det å presentere kunnskap krever dermed åpenhet om kilder. En kildeliste representerer en slik åpenhet og er ganske vanlig i sakprosabøker. Boken *Samer* (2012) har ikke en kildeliste, den presenterer kunnskap om samer til leseren gjennom verbaltekst og illustrasjoner. Et eksempel finner vi på side 38 der det redegjøres for samenes folkemusikk og den mest kjente joiken i Norge. Verbalteksten refererer til Mathis Hætta og Sverre Kjelsbergs seier av den norske Melodi Grand Prix-finalen i 1980 med joiken «Sámiid ædnan». Det er ingen henvisninger til

primærkilde på denne informasjonen, men den uskrevne leserkontrakten (Tønnesson, 2012, s. 17-18), gjør at leseren kan forvente at det som står i boken er sant. Leseren kan gjøre et raskt søk på internett som bekrefter at denne informasjonen stemmer. Samtidig hender det at fortellerinstansen uttrykker usikkerhet om sin kunnskap. På side 45 kan vi lese om samer på ski og det står «Mange tror at samene var de første som gikk på ski i Norge. Det vet vi ikke sikkert, men vi vet at samene har brukt ski i mange tusen år». Her signaliserer fortelleren at denne informasjonen ikke er kvalitetssikret. Denne usikkerheten oppfordrer ifølge Sanders (2018, s. 50-51) leseren til å være kritisk til det som presenteres, fordi forfatteren viser at han ikke har stor nok oversikt over kunnskapsfeltet. Slike formuleringsmåter skaper skjulte steder i teksten, det som Sander kaller for «hedges» (s. 50-51). Men med en referanse i verbalteksten i boken tilbake til år 550 etter Kristus med uttalelser fra den greske historikeren Prokopius (s. 45), påpekes det at samer har brukt ski i mange tusen år. Leseren kan dermed anta at informasjonen stemmer.

Det er ikke bare verbaltekst som refererer til kilder og dokumenterer kunnskap i boken, men også illustrasjoner. Den visuelle fremstillingen av det samiske flagget på side 66 kan sies å være en avgrenset naturalistisk fremstilling (Løvland, 2014a, s. 5) som kan styrke en teksts ethos. Verbalteksten sier: «Her vaier det samiske flagget...» (s. 66), noe som bekrefte gjennom det visuelle. Det skapes dermed en redundans mellom påstand og den visuelle fremstillingsformen. Leseren får også vite gjennom verbalteksten at flagget ble tegnet i 1986 av den samiske kunstneren Astrid Båhl, at flagget gjelder samer ikke bare i Norge, men også i Sverige, Finland og Russland, og at den norske stat godkjente bruken av flagget i Norge i 2003. Når informasjonen om samer dokumenteres, fastslår forfatteren fakta ved hjelp av kilder som gir belegg for en viss mengde kunnskap om samer for leseren, og i disse eksemplene er det gjennom presise henvisninger til personer, årstall og steder. Det samiske flagget er med å fremstille samer som en nasjon og en folkegruppe, og markerer at de har en juridisk betydning.

Oppsummert vil jeg si at kunnskap om samer presenteres i boken *Samer* gjennom mange av måtene Goga (2019, s. 15) viser til i sin analysemodell. Kunnskapen blir først og fremst presentert ved hjelp av beskrivelser, forklaringer, demonstrasjoner og dokumentasjon, og leseren oppfordres særlig til å være en aktiv og medskapende leser. Samene fremstilles som et folkeslag med nær tilknytning til naturen, der låvvuen er et symbol på deres nomadiske liv. Når boken fremstiller samer på denne måten, kan det skape et bilde av at det *er* slik samer lever i dag. At de er nomadiske og lever som reindriftssamer står i motsetning til det boken

presiser som tidligere nevnt på side 75, at samers hverdagsliv ligner mye på resten av hverdagslivet til Norges befolkning. Det betyr at de fleste samer ikke lever et nomadisk liv, men bor i for eksempel hus eller leilighet og livnærer seg av «vanlige» yrker. Det er ikke sikkert at leseren ser det slik, noe som gir gode muligheter for refleksjon og samtaler, også i klasserommet der læreren kan hjelpe elevene til å stille kritiske spørsmål til samers fremstilling i boken. Det er flere andre fremstillingsmåter av samer som gir rom for kritisk tenkning. På side 45, påpekes det at samer i mange årtusener benyttet seg av ski. Når Norge ofte forbindes som en nasjon der vi alle «blir født med ski på beina», kan denne fremstillingen av samer være med på å gjøre dem mindre eksotiske, fordi så mange av oss i Norge har et forhold til ski. Med samisk deltagelse med joik, som ledet til seier av den norske og kjente musikkonkurransen Melodi Grand-Prix i 1980, fremstilles samer på en mere moderne måte på side 38. Folkegruppen blir dermed representert utenfor typiske samiske områder i en ny og moderne setting, der datidens moderne musikk gikk i møte og anerkjente den tradisjonelle samiske joiken. Det samiske flagget er med å fremstille samer som en nasjon og en folkegruppe, og slik som det norske flagget har også det samiske flagget juridisk betydning. Som verbalteksten på side 67 sier, så anerkjente Norge bruken av det samiske flagget i 2003, og i dette ligger det respekt som også leseren kan utvikle i forhold til samer. Det gis dermed rom for å reflektere over samers urfolksstatus og deres rettigheter i et demokratisk perspektiv, også i klasserommet der lærer kan legge forholdene til rette for gode diskusjoner om dette.

### 3.3 Samiske fremstillinger gjennom bokens peritekster

Boken *Samer* inneholder en mengde verbale og visuelle peritekster som er med å fremstille samer på visse måter. Når Genette (1997, s. 2) sier at paratekstene representerer strategier som skal sikre teksten en best mulig mottagelse, og at de har meningsbærende funksjoner, vil disse ha stor betydning for leserens første møte med boken. Førsteintrykket er avgjørende for om hen vil lese boken eller velge seg en annen, paratekstene må derfor skape interesse og motivere for lesing. Samtidig er paratekster med på å fremstille samer på en gjenkjennelig eller på nye måter for leseren. Det blir derfor de verkinterne peritekster som tittel, forside, innsidepermer, tittelblad og innholdsliste (Genette, 1997, s.4-5) som er av stor interesse å undersøke nøyer i denne forbindelse.

### 3.3.1 Tittel og omslag

Til informasjon finnes det et også en annen forside på boken enn den jeg har i besittelse. Forsiden på den andre boken inneholder ikke den rektangulære boksen nederst på forsiden som avbilder leseløven og teksten «Jeg vil vite» og «Fakta-løve», den har kun symbolet av leseløven som vises nederst til høyre på sin forside med teksten «Leseløve». Jeg valgte å forholde meg til den utgaven jeg selv har, fordi denne forsiden inneholder flere visuelle elementer som gir et viktig bidrag til bokens peritekster.



Bilde 1: Forsiden. Fra *Samer*, av S. Skåden, 2012. ©Cappelen Damm Forlag. Gjengitt med tillatelse.

Bokens omslag inneholder verbale og visuelle peritekstelementer som signaliserer bokens innhold. Ved å studere illustrasjonene på bokens forside, som viser to smilende barn kledd i fargerike samiske kofter, kjørende på en snøkuter med en lávvu og reindsyr i bakgrunnen, kan leserene ane hvilket kunnskapsområde boken dekker, nemlig samer. Dette er noe den røde tittelen *Samer* øverst på forsiden bekrefter, som nærmest svever over hodene på de to samiske barna. Den er sentrert mellom fjellene på øvre del av forsiden, og barna holder begge opp hver sin hånd, der jentas hånd nesten tar på tittelen. Det er som om de utfører en slags presenterende gest der de vinker mot leseren og ønsker hen velkommen inn i boken. I møte med sakprosa skriver Mjør (2010, s. 1) at tittelen i seg selv har en presenterende funksjon i å fortelle leseren hva boka handler om. Skriftypen på denne tittelen er derfor interessant og verd å merke seg.

Rannem (1988, s. 65-67) hevder at typografi er en del av det visuelle innholdet, og sier at skrift aldri er helt nøytral fordi den er med å skape assosiasjoner. Det er derfor viktig at skriften passer til innholdet. Farger er også avgjørende da assosiasjoner også forsteker et budskap (Rannem, 1988, s. 179). Tittelen på boken er skrevet med store bokstaver og skriftypen har seriffer. Bokstavene *S*, *M*, *R* strekker seg ut og er betydelig lengre enn de andre bokstavene og danner en slags linje leseren kan lese etter. Kurven i bokstaven *S* kan minne om en fjord eller en sjø, og formen på bokstaven *M* ligner spisse fjelltopper. Den horisontale streken mellom de to skråstilte linjestykkene på bokstaven *A* er ikke en rett strek, men bretter seg ut og kan minne om en vidde. Bokstaven *E* er skrevet i en skrifttype som gir den en buet form, og minner om en skrifttype benyttet i eldre tid. Den siste bokstaven er en *R* som strekker seg ned mot høyre side av boken, motsatt veg av det *S* og *M* gjør, og på denne måten



rammes illustrasjonene inn. Tittelens farge er rød og står i kontrast til den blåhvite lyse bakgrunnen der den fremheves og blir et blikkefang for leseren. For den observante leser kan skrifttypen i tittelen i seg selv gi mange assosiasjoner til steder hvor samene tradisjonelt bodde, ved fjorder, vidder og fjell. Typologien gir dermed betydning til innholdet, noe Mjør (2010) påpeker når hun skriver at «For å oppleva typografi som meningsberande må mottakaren konstruera korrespondansar mellom visuell form og leksikalsk innhald[...]» (s. 6). I dette tilfellet legger typografien opp til en slik korrespondanse som blir en viktig meningsbærende modalitet på forsidebildet.

Selv om tittelens form og farge gjør den til et blikkefang, er det allikevel ikke tittelen som er mest fremtredende på forsiden, det er de to samiske barna som kjører snøskuter. Dette er det største og mest dominerende visuelle elementet, og opptar dermed en stor del av bokens forside. Med sin sentrete plassering i forgrunnen av boken, samt bruken av mange og sterke farger, tiltrekker illustrasjonen seg mye oppmerksomhet. Dette er et godt eksempel på det som Kress og van Leeuwen (2006) omtaler som et «salient element» (s. 176-177). De samiske barna står i fokus og imøtegår dermed den tiltenkte unge leseren. Den visuelle komposisjon på forsiden har et dynamisk uttrykk som signaliser liv og kraft. De samiske barna fremstår lekne og glade, i full aktivitet og bevegelse der de nærmest sklir inn sidelengs fra bokens høyre side. De svever over snøskutersettet og håret deres vaier i vinden, og bak snøskuteren spruter snø opp fra bakken. Barna stirrer rett på leseren og har store brede smil som viser både tunge og tenner. Reinsdyret i bakgrunnen står stille og stirrer rett frem, som om det sanser liv og røre rundt seg. Gjennom blikket skapes et visuelt uttrykk, noe Kress og van Leeuwen (2006, s. 114) ser som en strategi benyttet for å kommunisere med leseren. Måten leseren blir tiltalt på gjennom de direkte blikkene og smilene fra de samiske barna på forsiden, er med å etablere en kontakt som inviterer leseren til en aktiv og underholdende lesning.

Det er benyttet mange forskjellige farger på forsiden, og innenfor typologien har fargevalg ulike funksjoner (Rannem, 2000, s. 179- 180). Som tidligere nevnt, blir farger et blikkefang gjennom kontraster, men de kan også bidra til å skape assosiasjoner, gjengi virkeligheten på en naturtro måte, samt skape liv og et godt miljø. Bokens forside består av fargene blå, grønn, rød, gul, orange, hvit, brun, grå og sort. De mest fremtredende er grønn, (snøskuteren), og blå, gul og rød, som kan assosieres til det samiske flagget. Der representerer hver farge ulike elementer i den samiske kulturen: rødt symboliserer solen, blått månen, gult og grønt naturen og dyrene. Disse fargene er også vanlige i samiske klær (gákti), slik som i den samiske kofta. På denne måten settes fargene inn i en større sammenheng der de forsterker og gir

assosiasjoner til bokens innhold, nemlig samer. Fargene er også med å formidle noe av omgivelsene på en naturtro måte. Forsiden avbilder naturen med kjente elementer som snøkledd fjell, en blå himmel og sjø, samt en hvit og snørik vidde. Det er også mennesker der sammen med menneskeskapte objekter som en låvvu og en snøskuter. På denne måten representerer forsiden et dynamisk og fargerikt liv. Fargene i seg selv er behagelige og harmonerer med hverandre, og skaper en hyggelig leseopplevelse.

Et annet element verdt å merke seg er den signifikante løven nederst til venstre på forsiden plassert i en gul rektangulær boks. Dette er leseløven fra faktaserien til Cappelen Damm forlag. Mjør (2010, s. 12) skriver at visuelle og verbale paratekster har presenterende og informerende funksjoner, og ved serielitteratur er særlig visuell design avgjørende for gjenkjenning hos leseren. For den observante leseren kan denne løven skape gjenkjenning i forhold til hvilken type bok dette er, nemlig en faktabok. Verbalteksten signaliserer også løvens betydning gjennom snakkeboblen som sier «Jeg vil vite», noe vitenskapelig og samfunnsmessig representert ved reagensrøret og jordkloden som løven holder. Løven har også på seg briller, som kan gi et bilde på en stereotypisk fremstilling av kunnskapsrike individ. Ved siden av snakkeboblen står det «FAKTALØVE» med store bokstaver. Det er dermed ingen tvil om hvem denne løven er, hva denne løven vil, eller hvem som er den tiltenkte leseren, noen som vil vite noe om samer og som tilhører aldergruppen 9-12 år. Noe annet som signaliseres er hvilken sjanger boken tilhører, nemlig sakprosajangeren.

Når leseren snur boken møter hen på den samme gule rektangulære boksen plassert på samme sted som på forsiden. Der er den samme leseløven, men nå i en større størrelse. Snakkeboblen inneholder en verbaltekst som forteller om Leseløve-seriens funksjon: «Leseløve-serien er lagd for å gjøre veien inn i bøkens verden så lett og spennende som mulig. La barna bruke sine kunnskaper til noe gøy: Lese en hel bok selv!» Verbalteksten informerer med dette at serien er beregnet på barn som skal ha det spennende og gøy imens de lærer noe nytt. Hvis en bretter ut permen kan en se at den gule boksen nederst på begge sidene skaper et slags bånd og dermed binder sidene sammen. Baksiden utvider fremsiden med mer detaljert informasjon om bokens innhold og skaper en større helhet, i tråd med det Nikolajeva & Scott (2006, s. 253) sier er vanlig for en bildeboks omslag, og i mitt tilfelle for en sakprosabok. Øverst på baksiden er det en rektangulær boks lik den på forsiden som viser forfatter og illustratørs navn. Men i motsetning til forsiden, står det på baksiden: «For deg som er nysgjerrig», noe som er med å posisjonere leseren som både nysgjerrig og vitebegjærlig. Dette viser at det er et visst samsvar mellom forsiden og baksiden.

Under den gule boksen på baksiden er det spørsmål til leseren: «Hvem er samene? Hvordan lever de? Hva betyr det å være same?». Det å stille spørsmål ses som en retorisk strategi benyttet for å motivere og interessere leseren for innholdet (Mjør, 2010, s. 3). Her kan den verbale periteksten sies å skape en interesse for innholdet ved at den aktiverer leserens bakgrunnskunnskap om samer. Videre antar fortelleren at leseren kanskje vet litt om samer. «Kanskje vet du at samer har rein. Kanskje vet du at samene snakker et helt annet språk. Kanskje vet du at det finnes et eget Sameting i Karasjok». Det interessante her er at fortelleren benytter ordet «du» i hver setning. Også i siste setning gjør Skåden dette når han skriver «Her får *du* vite litt mer om hva en same er og hva det betyr å være same i dag». Fortelleren henvender seg dermed direkte til leseren og oppretter en personlig kontakt, noe som kan føles inviterende for den som skal lese boken. Fortelleren lover også leseren hva hen skal få vite mere om.

Boken *Samer* har et interessant omslag som særlig domineres av fargerike og humoristiske illustrasjoner på forsiden. Det er mange innholdselementer som er med å fremstille samer tradisjonelt slik som den samiske kofta, reinsdyr, snøskuter, lávvu, snø, fjell, sjø og vidde. Slike visuelle fremstillinger om samer er noe Mortensen-Buan (2016, s. 93) trekker frem som sitt eget grunnbilde av samer, som en konsekvens av innholdet i de lærebøkene og mediene hun vokste opp med på 1970-tallet. I Mortensen-Buans studie (2016), blir gjerne kofta, reinsdyr, snø og vidde karakteristiske identitetsmarkører for det samiske. Det gjelder også i denne boken. De samiske barna er et blikkfang på omslaget, og deres fargerike kofter på illustrasjonen kan ses som attributter, og ved å bære dem gis de en identitet som samiske. For lesere av boken som ikke har samisk bakgrunn, kan illustrasjonens innhold fungere som et identitetsutsagn på bakgrunn av deres bilde av hva en same *er*, og hvordan en same skal se ut. Denne annerledesheten kan skape en distanse mellom leseren og teksten. For lesere med samisk bakgrunn kan illustrasjonens innhold bekrefte deres identitet, eller ses som en stereotypi, fordi det er en ubalanse mellom deres egen forståelse om hva det vil si å være en same og det som kommer til uttrykk på forsiden. Selv om bokomslaget fremstiller samer på tradisjonelle måter, bidrar den grønne snøskuteren til en litt mer nyansert fremstilling. Snøskuteren er et moderne innslag blant det tradisjonelle, en påminnelse om at også samer benytter seg av moderne fremkomstmidler.

### 3.3.2 Smusscover, tittelside og innholdsfortegnelse

Smussomslaget har hentet opp det visuelle motivet fra forsiden, nemlig leseløven. Nederst på siden ligger han i en rød sakkosekk der han leser en bok. Ansiktet er halvveis skjult bak boken, han ligger med den ene armen bak hodet og ser veldig komfortabel og konsentrert ut. Ved beina hans er det en stabel med bøker der èn inneholder et bokmerke og èn annen ligger oppslått med sidene vendt ned mot gulvet. Dette kan signalisere leselyst, interesse og at bøkene ikke leses fra perm til perm, men legges til side til fordel for andre bøker. Det er gjerne slik med sakprosa-bøker at de ikke alltid krever å leses i en kronologisk rekkefølge. For den unge leseren kan leseløveillustrasjonen på smusscoveret være et frampek, den signaliserer en lese måte og inviterer leseren til egenaktivitet i det å lese en egen bok, noe Mjør (2010, s. 8) selv viser til når hun skriver om innsidepermers funksjoner. Nikolajeva og Scott (2006, s. 247-248) trekker frem at bildebokens innsideperm ofte er nøytral, men at den kan fungere som en ekstra paratakst, et bidrag til bokens innhold. Denne innsidepermen er et godt eksempel på dette.

Tittelsiden inneholder informasjon om bokens bidragsgivere, som forfatteren Sigbjørn Skåden, illustratør Kjetil Selnes og forlaget Cappelen Damm, samt boktittelen *Samer*. Boktittelen er skrevet med større bokstaver og fortsatt i rød skrift lik den på forsiden. Leseløven er en sentral illustrasjon nederst på siden gjengitt identisk som på for- og bakside av boken. Tittelsiden gir dermed en viktig plass for et viktig visuelt element fra forsiden, og på den måten inngår det i bokens tekstbinding (Mjør, 2010, s. 12). Leseren vil gjenkjenne leseløven flere steder før hen kommer til hovedteksten, og dermed blir hen stadig påminnet bokens faglige og legitimerende innhold.

Jeg har tidligere i analysen vist til innholdsfortegnelsen gjennom de tretten kapitteloverskriftene under bokens komposisjon, der jeg undersøkte hvilken betydning de har for organiseringen av samisk kunnskap. Innholdsfortegnelse er ifølge Mjør (2010, s. 12) en viktig verbalspråklig peritekst som ses som et meningsbærende element, den kan hjelpe leseren til å få en større tekstlig helhet, og får derfor betydning for hvordan *samer* fremstilles i boken gjennom sitt representative utvalg av den samiske kulturen. Kapitteloverskriftene signaliserer en gjennomgående tradisjonell måte å fremstille *samer* på, der samisk kultur står i sentrum både før og nå, slik som samiske klær, det samiske språket og samisk mat. Selv om det ikke er visuelle innslag på denne siden, vil innholdselementer verbalteksten nevner, slik som reinsdyr og samedrakta, kunne skape bilder hos leseren som noe de nettopp forbinder med hvordan *samer* ser ut og *er*. Innholdsfortegnelsen gir også hint om hva leseren skal møte i

hovedteksten, og i denne boken er det samisk historie og den tradisjonsrike samiske kulturen. Den gjennomgående tradisjonelle fremstillingen av samer møtes av modernitet til en viss grad gjennom ordene «Imac-en» og «Moderne», som er del av kapitteloverskriftene for kapittel sju og tretten. For å vite hva disse moderne innslagene står for, og om disse er med å fremstille samer på andre og nye måter, krever at leseren leser selve hovedteksten.

### 3.4 Bokens illustrasjoner – humor og alvor

Boken *Samer* inneholder mange fargerike illustrasjoner, og deres estetiske uttrykk er lekent og humoristisk. Dette uttrykkes gjennom stilisering, noe Mjør (2015, s. 49) viser til gjennom karikatur, der det som avbildes gis overdrevne kroppsdeler og komiske fremstillinger av kroppslige trekk, samt et overdrevent kroppsspråk. Illustrasjonene er med å fremstille samer på visse måter, og i møte med disse vil leseren raskt danne seg et bilde av hvordan samer *er* og ser ut. Men illustrasjonene kan også være med å posisjonere leseren nærmere teksten, eller distansere leseren fra teksten på grunn av sin fremstilling av samer. Jeg vil derfor se nærmere på illustrasjonene på side 10, 32, 35 og 79, fordi jeg synes disse bærer preg av stilisering der samer fremstilles med overdrevent store munn og tenner, samt unormalt tynne halser, ben og armer. Det finnes mange eksempler på dette i boken, som på side 10, der en gammel samisk kvinne står smilende, med kun en tann i den store munnen, foran flere samer og viser til et bilde av noe som ser ut som frihetsgudinnen i USA. Kroppsspråket kommuniserer energi på samme måte som tilhørerne responderer gjennom måpende munn og en knyttet neve og en pekefinger rettet mot den gamle damen. En annen side i boken som viser karikatur, men også energi og entusiasme, finner vi på side 32. Her er det en same og en arbeider som krangler foran en gravemaskin og ei elv, noe kapitlet i sin helhet viser til gjennom den kjente Alta-aksjonen. De er begge illrøde i ansiktet, de strekker hals som er unormalt tynne og nærmest flekker tenner mot hverandre med unormalt store åpne munn. Øynene ses som små sorte kuler og utstråler sinne. Det gestikuleres heftig med både knyttneve og pekefinger rettet mot hverandre. Det samme gjelder tilhørerne. Konflikten rundt Alta-aksjonen fortsetter på side 35, der illustrasjonen viser en sultestreikende same foran Stortinget i Oslo. Tre unormalt lange og tynne hender strekker seg mot samer og tilbyr ham pizza, pølse med brød og hamburger, noe han avslår med hode høyt hevet og en protesterende hånd mot dem som tilbyr ham maten. Det bekreftes at mannen er sulten, siden verbalteksten i bildet sier «rumle», og det gis dermed et inntrykk av en viljesterk, utholdende og stolt same med en sterk kampånd,

villig til å sulte for en sak. Samtidig er det noe med kroppsspråket hans som gjør illustrasjonen morsom, til tross for den alvorlige situasjonen han er i. Side 79, viser en samisk jente iført en fargerik kofte som står og veiver med armene foran snøkledd fjell, en sjø og det samiske flagget vaiende i vinden. Jenta har et stort hode med en overdrevent bred og diger munn som resulterer i et stort smil der både tenner og tunge vises. Hun utstråler glede og nærmest omfavner leseren med åpne armer, noe som i seg selv kan skape leselyst og gi en følelse av at det er gøy å være samiske barn. De humoristiske illustrasjonene kan skape engasjement hos leseren, og dette viser hvordan sakprosaetekster for barn inneholder elementer som vekker følelser hos barneleseren, noe som ifølge Løvland (2014a, s. 18) er vanlig. Løvland understreker at bruk av illustrasjoner også kan styrke tekstenes *etos*, det vil si dens troverdighet og tillit gjennom faglig kvalitet (s. 2). Når en leser sakprosalitteratur må den være etterrettelig, noe Tønnesson (2012) poengterer med sin plassering av sakprosa under det han kaller for «etterrettelighetsregimet» (s. 128).

Men illustrasjonene som er preget av stilisering kan fjerne seg fra virkeligheten, noe som gjør at humorens bidrag inn i sakprosa-boken «[...]kan vere ei utfordring, både å skape og å oppfatte» (Mjør, 2015, s. 48). Humor kan bidra til at leseren ikke tar informasjonen like seriøst, dermed svekkes denne sakprosaetekstens *etos*. Humor kan bli et forstyrrende element som kan krenke og skape avstand til leseren. For eksempel kan den sultestreikende sammen på side 35 oppfattes som en useriøs fremstilling av Alta-aksjonen. Lesere med samisk bakgrunn kan bli støtt, mens lesere uten samisk bakgrunn kan miste forståelsen for alvorlighetsgraden ved aksjonen. For å styrke tekstens *ethos*, blir det derfor viktig at illustrasjonene i boken uttrykker faglig kvalitet, noe de gjør til en viss grad gjennom naturalistiske gjengivelser av samisk kultur, tradisjonelle samiske klær, levemåter, historiske hendelser og begivenheter.

### 3.5 Mangfold og variasjon

Samtlige illustrasjoner i boken fremstiller samiske barn og voksne i ulike situasjoner og hverdagsliv, ikledd kofte og noen i det tilhørende samiske hodeplagget. Dette skaper et bilde på at det er normalt for samer å bruke kofte hele tiden. Dermed normaliseres bruken av samiske tradisjonelle klær, som kan ses som en identitetsmarkør. Alternative måter å være same på uten disse identitetsmarkørene er fraværende, noe som skaper lite variasjon i boken når det kommer til mangfoldet blant samer. Dette kan være med på å stigmatisere folkegruppen på en slik måte at denne fremstillingen representerer en felles identitet om at

slik *er* «ekte samer». For ikke-samiske lesere kan denne stigmatiseringen representere en annerledeshet de tar avstand fra, fordi den skiller seg fra deres egen identitet. Lesere med samisk bakgrunn kan velge å ta avstand fra teksten, fordi de ikke identifiserer seg med sin egen fremstilte kultur.

Det er rimelig å forvente et visst mangfold blant en folkegruppe som samene er, siden de er bosatt og spredt over store deler av Sápmi og ellers i Norge. Mange bor i større byer og jobber i ulike yrker, de livnærer seg ikke bare på reindrift slik mange tror. Boken viser til et visst mangfold gjennom ulike yrker samer kan ha, og på side 43 kan vi lese at «I dag jobber samer med alle mulige ting». Verbalteksten nevner at det finnes både samiske snekkere, prester og brannmenn, noe som bekreftes på neste side. Her er det en helsides illustrasjon som viser tolv oppstilte mannlige samer, godt synlige med yrkesidentiteter (snekker, prest, brannmann, men også andre yrker som lege og en politi som jager en tyv med en safe i hendene). På denne måten oppstår det et multimodalt samspill i boken der både verbaltekst og illustrasjon formidler samme meningsinnhold, nemlig ulike yrkesgrupper samer kan ha, noe Løvland (2010, s. 2) kaller multimodal redundans. Selv om de tolv samene har på seg samiske hodeplagg, er yrkesgruppene gjenkjennelig ved det som best karakteriserer dem (for eksempel snekkerens verktøybelte med ulike verktøy i, prestens prestekjole og prestekrage, brannmannens brannbekledning og store brannslange, doktorens hvite legefrakk og notatbrett og politiets uniform og batong). Tyven representerer kanskje ikke en yrkesgruppe i seg selv, men kan være et symbol på at i alle samfunn og kulturer finnes det kriminelle. På denne måten representerer disse samene et mangfold, og det samiske miljøet ligner det norske. En ting verdt å merke seg er at det er ingen kvinner blant disse yrkesaktive samene. Det er med å gi et skjevt bilde av samiske kvinners yrkesliv. Ingen av samene har heller yrke som reindriftssamer i illustrasjonen, et viktig poeng når det kommer til å skape mangfold og variasjon i utvalget disse samene representerer. Foruten mangelen av kvinner i yrkene, bidrar bildet til en nyansert fremstilling av samer. Dette kan føre leseren nærmere teksten ved at hen selv kan identifisere seg med det som fremstilles.

Den samiske kulturen er mangfoldig, noe illustrasjonene i boken viser til gjennom eksempler på klestradisjoner og språk. Som tidligere nevnt domineres illustrasjonene av samer ikledd den fargerike kofta og med samiske hodeplagg. Verbalteksten på side 54 sier «Mange forbinder samer med samedrakta eller kofta», og det er godt mulig at det er derfor forteller har valgt å nettopp fremstille så mange samer i boken ikledd dette plagget. Ved nærmere øyesyn kan en se at det er mange ulike samiske kofter, i ulike farger og mønstre. Dette er eksempel på

variasjon og mangfold som vi finner illustrert i det niende kapitlet «Samedrakter» på side 55. Gjennom en helsides illustrasjon presenterer fire samiske par ulike samiske kofter som skiller seg alle fra hverandre gjennom ulike mønstre, farger, snitt og lengder. Verbalteksten på side 54 sier at «Kofta til en same viser hvor han eller hun kommer fra. Ofte viser den også hvilken slekt personen tilhører». Det er ifølge teksten «[...]båndene nederst på kofta, på ermene og på kragen» som signaliserer stedsopprinnelse. Det er dermed ikke bare en type samisk kofte som vises for leseren, men fire ulike opphav. Da er det nærliggende å tenke at siden koftene i bokens illustrasjoner har mange ulike bånd, viser også de til ulike steds- og slektstilhørighet. Det samiske språket kan også representere et mangfold, noe kapittel åtte gjør. I den samiske kulturen står det samiske språket i fokus, og i boken kommer det tydelig frem i både verbaltekst og i illustrasjoner at det er mangfoldig: «Det finnes ti ulike dialekter av samisk. Disse dialektene er så ulike at mange regner dem som ti forskjellige samiske språk» (s. 46). For å illustrere dette, er det et kart på side 48 og 49 som viser spredningen av de ti ulike dialektene og hvor de plasserer seg i Sápmi. Her kan vi se seks ulike samer, der fem av dem er plassert på kartet ikledd ulike samiske kofter. Den sjette samer holder et skilt med de ti ulike språkene listet opp under hverandre hvor også han har på seg en kofte som skiller seg fra de andre. Verbalteksten trekker også frem at det «I Norge er det tre samiske hoveddialekter: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk» (s. 50). Dialektforskjellene kommer tydelig frem på tabellen på side 52 og 53, som viser eksempler på ulike ord både på norsk, nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Det blir veldig tydelig for leseren at det er stor variasjon mellom ordene i de ulike dialektene, og at den samiske kulturen er veldig mangfoldig.

Også de ulike omgivelsene gjenspeiler et mangfold, slik som på side 41 der en illustrasjon viser en same gående på ski opp et fjell hvor det står et reinsdyr på toppen og venter. Reinsdyret i seg selv kan gi assosiasjoner til reindrift, selv om den langstrakte vidda reinen beiter på er fraværende. Den langstrakte vidda er faktisk ikke gjengitt i boken, men nevnes på side 40: «Reinen er som regel langt ute på vidda eller oppe på fjellet». På side 43 er det en illustrasjon som viser fire samer og ei ku. To av dem er ute i båt og trekker opp garn, noe som kan gi assosiasjoner til sjøsamer og deres levemåter. De to andre fokuserer på kua, og en samisk dame gjør seg klar til å melke den, mens den andre samer kaster lasso, kanskje for å fange og slakte kua? Verbalteksten på side 42 sier at «Men selv om mange forbinder samer med reindrift, er det faktisk slik at de fleste ikke driver med rein. Samer har jobbet med fiske og jordbruk omtrent like lenge som de har drevet med reindrift». Disse eksemplene viser at innenfor den samiske kulturen finnes et større mangfold. Det finnes mange ulike kofter, det er



langt ifra alle samer som er reindriftssamer og samer snakker ikke det samme språket, da det er hele ti ulike samiske språk.

### 3.6 Samer før og nå

Boken *Samer* preges av en gjennomgående tradisjonell fremstillingsmåte av samisk identitet og kultur. For å gi et bilde på hvordan samer var før i tiden, skildrer boken samer gjennom historiske øyeblikk. Samer omtales som en samlet folkegruppe med felles interesser og livsførsel. Særlig i kapittel to beskrives det samiske fellesskapet sterkt. «Alle bodde i det som på samisk heter siida» (s. 8) og «[...]de familiene som bodde i siida var gjerne i slekt» (s. 8). At de levde i store familietelt eller flyttet rundt i mindre telt, lávvuer, blir også vektlagt. Samer fremstilles også tett forbundet til naturen: «De jaktet, fisket og sanket bær og urter» (s. 8), samene levde altså i pakt med naturen som de livnærte seg på. Når boken fremstiller samer før i tiden er det gjennom fellesbetegnelse «samer» og «samene», altså en ganske homogen gruppe som representerer en større helhet. Dette vises tydelig gjennom den visuelle fremstillingen der samtlige samer er ikledd den tradisjonsrike kofta, med unntak av et bilde av en samisk mann på side 24. Dette er et bilde som illustrerer assimileringen av samene i fornorskningsperioden, som verbalteksten beskriver som en periode på hundre år med tvang ved at «[...]norske myndigheter bestemte at samene skulle tvinges til å bli norske» (s. 23-25). Illustrasjonen på side 24 viser dette gjennom at samedrakta til mannen ligger på gulvet, og en kost nærmer seg den i en feiende bevegelse. Her skal det samiske bort til fordel for det «norske», noe de åtte hendene som strekker seg mot mannen signaliserer. Han står midt i et rom ikledd en norsk bunad, og i hendene holder han ei hardingfele og et norsk flagg. På hodet er det plassert en vikinghjelm, og hendene rundt mannen tilbyr han både bibelen, brunosten, den norske retten smalahovud, en lp-plate med musikk av Edvard Grieg, melkesjokolade og et bilde av vår norske konge. Den siste hånden holder fast i en slags plakat bak mannen som avbilder norsk natur med snøkledd fjell, en langstrakt fjord og grønne skoger. Alle disse motivene assosieres med det norske. Samlet kan disse elementene gi et stereotypisk og forenklet bilde på hva som regnes som norsk. Illustrasjonen skaper derfor rom for tolkning fordi det som representeres kommer ikke frem i verbalteksten. Teksten sier at samene ble tvunget «til å bli norske» (s. 25) gjennom det norske språket og norsk kultur uten å konkretisere hva «norsk kultur» består av.

Samers gis ikke individuelle trekk slik som ved personlige navn før halvveis inn i boken. På side 38 blir den samiske artisten Mathis Hætta nevnt som vinner av Grand Prix-finalen i 1980. Derimot nevnes flere ikke-samiske personer, som amerikaneren Clement Clarke Moore (s. 27), norskamerikaneren Carl Loman (s. 28), den amerikanske forhandleren Robert L. May (s. 29), og tidligere statsminister Gro Harlem Brundtland (s. 34). Som nevnt, må vi over i nyere tid før samer gis individuelle trekk, og i de tilfellene dette skjer, er det for det meste gjennom verbalteksten. Blant sentrale samer finner vi den samiske kunstneren Astrid Båhl (s. 66), og de samiske pionerene Isak Mikal Saba og Elsa Laula Renberg (s. 67). Det er bare to illustrasjoner som avbilder samiske personer med navn, og det er den samiske stjernefotografen Per Heimly (s. 71) og den samiske villmarkskongen Lars Monsen (s. 72). De får dermed en individuell visuell karakterisering. De fleste navngitte personene ellers finner vi på nærliggende sider (s. 70, 73 og 74), hvor alle er samiske kjendiser og gis karakteristikk gjennom å være offentlige personer. Dette er med å fremstille samer som en mer heterogen gruppe.

Moderne yrker kan være en annen måte å fremstille moderne samer på slik som yrkesgruppene på side 44. Her er det flere yrker som hører moderne tid til, slik som astronaut, profesjonell fotballspiller og journalist. Selv om alle de tolv yrker representeres av samer, noe det samiske hodeplagget viser, blir alle ulikt fremstilt. Boken har viet et eget kapittel som heter «Moderne samer», og kapitlet starter med følgende påstand: «I dag er samer moderne på samme måte som alle andre» (s. 75). Som nordmenn ellers, bruker også samer internett, de ser tv og går på butikken. Alle disse aktivitetene hører til moderne tid. Kjente internasjonale artister som Rihanna og Kanye West trekkes frem når det kommer til hvilken musikk samer hører på, selv om verbalteksten på side 76 sier at også samer lytter til samiske artister, som «Adjágas, Rolffa og Amoc på mp3-spilleren». Disse er alle artister fra 2000-tallet, altså fra moderne tid, som også mp3-spilleren er et symbol på. I tillegg understreker teksten (s. 76), at samer er moderne i sin levemåte. Samiske barn går i barnehagen (noen av dem er samiske), de fleste samer går på vanlige norske skoler, og de fullfører høyere utdanning. En del av avslutningen i kapitlet presiserer at «Samer i Norge er en del av det norske samfunnet. De blir en del av alle ting som skjer i Norge og måten ting gjøres på i Norge» (s. 78). Verbalteksten spiller sterkt på fellesskapet gjennom å sammenligne samene med nordmenn ved hjelp av uttrykk som «som alle andre», «som andre» og «den/de samme» (s. 75 og 76).

## 4 ANALYSE AV SÁPMI (2007)

### 4.1 Bokens komposisjon – organisering av kunnskap om samer

Boken *Sápmi* (2007) er skrevet av forfatterne Elisabeth Johansen og John Roald Pettersen. Ane Nordvik Hasselberg står for illustrasjonene i boken, samt lay-out og design. Formatet er kvadratisk, og det gjør boken enklere for leseren å holde den i hånden enn om den hadde et liggende format. Både for- og baksiden viser flere fotografier som avbilder samiske barn, noe som signaliser at leseren kan forvente å lese om barn i boken, og som de aldersmessig kan identifisere seg med. Her er det flere faktorer som antyder at boken egner seg for en yngre lesergroupe, noe forlaget selv viser til i det webbaserte søkeverktøyet Mentor, når de anbefaler boken for barn på 9 år og oppover.

Boken inneholder til sammen elleve kapitler som alle omhandler samiske kultur og historie. Det første kapitlet («Bil med til Sápmi»), er en slags invitasjon til leseren om å reise inn i Sameland og bli kjent med den norske urbefolkningen. Fortelleren stiller flere spørsmål til leseren: «Men hvem er egentlig samene? Hvor mange er de? Hvor bor de? Har de alltid bodd i Norge? (s. 6). Leseren loves at hen skal få svar på disse spørsmålene, men også høre om dagens samiske barn og det samiske språket. Allerede i det neste kapitlet («Møt seks samiske barn»), møter leseren barn som intervjues om livet som samer. Det spørres om hvor og når de bruker det samiske språket, hvilke fritidsinteresser de har, de snakker om både skolefag og fremtidsplaner, om de har kofte og hvordan de markerer Samefolkets dag, og ikke minst hvordan det er å være samer. Den samiske historien plasseres tidlig i boken, og i kapittel tre («For lenge, lenge siden...»), blir vi tatt med tilbake til steinalderen og frem til 1900-tallet. Kapitlet beskriver samene som veidefolk, det samiske samfunnet, fornorskningsprosessen og samiske leker. Rein har alltid vært viktig for samer, og i kapittel fire («Driver alle samer med rein?»), beskrives levemåter og reindriftens betydning for samene før og nå. Her presenteres også de samiske befolkningsgruppene sørsamer, elvesamer, skogsamer, lulesamer og sjøsamere. Samisk husflid og håndverk gis stor plass i det femte kapitlet («Duodji»), der naturalhusholdning står i fokus, samt overføringen av kunnskaper og ferdigheter til nyere generasjoner. Flere kapitler, for eksempel kapittel seks («Gammer og lavvoer»), viser at det å utnytte naturen er typisk for samer, og at samisk byggeskikk henger sammen med syn på naturen og det å leve i pakt med den. Naturen trekkes videre inn som et viktig utgangspunkt for hva som havner på matfatet i kapittel syv («Bidos og

rognbollsuppe»), mens det i kapittel åtte er fokus på samiske klestradisjoner, («Med skinnklær til lands og til vanns»). I kapittelet får man høre om reinskinnet og alle dens bruksområder, og kapittelet avsluttes med informasjon om den samiske drakten kofta som er viktig for den samiske kulturen. Kofta gir også identitet, noe påfølgende kapittel ni («Vis at du er same!») forklarer for leseren. Kapittelet handler om samisk identitet, samhold og rettigheter beskrevet gjennom utviklingen av oppstarten av samiske foreninger på starten av 1900-tallet og frem til 2000-tallet. Samisk språk er temaet for kapittel ti («Bea, bea lábbázan...»), der vi får kunnskap om det samiske språk og dialekter. Boken avslutter med «Solens og vindens folk», som omhandler samisk religion, musikk og fortellertradisjon. Samiske myter og guddommer, ånde verdenen, joik, eventyr og legender beskrives. Gjennomgående for mange av kapitlene i boken er at de er bygd opp rundt en sammenligning av samisk kultur før og nå som både verbaltekst og fotografier viser. Kunnskapen bygger på hverandre og gir leseren et større perspektiv på kulturelle betydninger innenfor en historisk sammenheng. Jeg viser til eksempler etter hvert i analysen.

Kapitlene i boken viser at de er organisert gjennom ulike temaer som handler om samisk historie, kultur og språk. Slik sett kan kunnskapen sies å være organisert tematisk, en av flere strukturer Goga (2019, s. 15) omtaler som vanlige ordensmåter for kunnskap i sakprosalitteratur for barn og unge. Hvert kapittel er avsluttende, de følger ikke noe narrativ som krever å bli lest i en gitt rekkefølge for å gi mening. Dette gir leseren muligheter til å bevege seg fritt mellom bokens ulike deler, alt etter hva som frister mest å lese. Men det kan også resultere i at enkelte deler av boken ikke blir lest, og dermed går leseren glipp av viktig kunnskap om samer. Det er derimot ett kapittel der kunnskapen følger en lineær organisering, og har derfor størst utbytte av å bli lest kronologisk. Det er det tredje kapitlet som omhandler samisk historie. Den lineære organiseringen av fagstoffet gir leseren variasjonsmuligheter i sin lesning, hvor hen kan lese den samiske historien som en fortelling der kunnskapen bygger på hverandre i en gitt tidsrekkefølge. På den måten struktureres fagstoffet og skaper historiske linjer leseren kan dra nytte av når hen tilegner seg kunnskap om samer.

Gjennom boken dukker det opp atten fargerike figurer med faktainformasjon tilknyttet de overordnede temaene. Alle gir utdypende informasjon relatert til kapitlenes tema, de har overskrifter med påfølgende verbaltekst med faktainformasjon, og tretten av dem har i tillegg visuelle elementer som fotografier og illustrasjoner. Jeg velger å kalle disse for faktabokser. De er plassert innad i kapitlene med tilhørende farger og overskrifter, og viser slik at de relaterer seg til de ulike temaene i boken. Et eksempel på dette er faktaboksen «Åtte årstider»

på side 39. Her gis det utdypende fakta knyttet til kapitlet «Driver alle samer med rein?». Årstidene står sentrale for reindriften, og leseren får inngående informasjon om deres inndeling og betydning. To fargerike fotografier avbilder reinsdyr og naturen, en visuell støtte som utvider verbalteksten. Et annet eksempel er faktaboksen «Svenskegamme – en kåte» på side 62 og kapitlet «Gammer og lavvoer». Faktainformasjon beskriver gammens oppbygging, og under følger et fotografi som avbilder en sørsamisk torvgamme. Faktaboksenes innhold relaterer seg tematisk til kapitlet de selv tilhører og på den måten utgjør de en sidekategori til den overordnede kategorien. Sett i sammenheng med kategoriene omtalt av Goga (2009, 2019), minner dette om en tematisk måte å organisere kunnskap på. Boken viser med dette at den kombinerer ulike organisasjonsformer av kunnskap, både lineære og tematiske. Det er allikevel den tematiske organiseringen som dominerer bokens struktur.

## 4.2 Bokens komposisjon – presentasjon av kunnskap om samer

Kunnskap om samer blir i boken *Sápmi* presentert både gjennom verbaltekst, fotografier og tegninger. Dermed blir bokens visuelle elementer like sentrale som verbalteksten. Mange steder i boken dokumenteres samers liv gjennom en sakpreget fremstilling. Et eksempel finner vi i kapitlet «Driver alle samer med rein?», og på side 28 møter vi en faktaboks med overskriften «Merking av rein». Her er det både gjennom verbaltekst og visuelle elementer at kunnskap om reinmerker og hvilken funksjon disse har blir presentert for leseren.

Verbalteksten presiserer at når reinkalvene er født trer reindriftsloven inn, som sier at «[...]alle reinkalver må være merket innen 31. oktober hvert år» (s. 28). Leseren får også vite at øremerkene har forskjellig form, og at reineiere har hver sine merker som samles i et dataregister. Verbalteksten henviser til dette registeret og tydeliggjør for leseren at: «Du kan finne det på nettstedet [www.reindrift.no](http://www.reindrift.no)» (s. 28). Her blir leseren konfrontert gjennom et «du», og oppfordres til å bevege seg utenfor boken for å søke og samle kunnskap. Leseren kan ta stilling til det verbalteksten hevder og undersøke dette nøyere på egenhånd. Det er også andre eksempler på dette: «Du kan lese om Sørsamisk museum og kultursenter gjennom nettsiden [www.saemiensijte.no](http://www.saemiensijte.no)» (s. 33) og «Du kan høre denne fortellingen på [www.fjordgaten.no](http://www.fjordgaten.no)» (s. 105). På denne måten skapes nysgjerrighet og engasjement hos leseren, i tråd med det Sanders (2018) mener sakprosalitteratur for barn og unge bør oppfordre til. I tillegg til verbalteksten, består faktaboksen (s. 28) av en tegning og et fotografi, der tegningen viser seks ulike reinmerker. Fotografiet viser reinmerkingen i praksis av en mann i

koft og en ung gutt som illustrerer hvordan merkingen blir gjort. At det er et barn som utfører merkingen av reinsdyret, gjør dette fotografiet særlig interessant for barneleseren. Det illustrerer samtidig at dette er en aktivitet som involverer hele familien. Når forfatteren velger å trekke inn juridiske forhold gjennom ord som «reindriftsloven», og «dataregisteret» som støtter oppunder loven, kan disse ordvalgene være med å minne den unge leseren om at dette er fakta om virkeligheten og ikke fiksjon. Også med tanke på at verbalteksten henviser til en nettside som fortsatt i dag er aktiv, og samtidig illustrerer det at også samer må forholde seg til norske lover og regler. I sakprosattekster står kravet til etterrettelighet sterkt (Tønnesson, 2012, s. 128-129), og det som presenteres som sannhet må også kunne bekreftes gjennom pålitelige kilder, noe dette eksemplet gjør. Dette eksemplet er med å fremstille samer som nært knyttet til den tradisjonelle samisk leveveien reindriftssamer. Reinsdyret gis en sentral plass for samer liv og livsførsel.

I det niende kapitlet («Vis at du er same!»), finner vi flere eksempler på en dokumenterende måte å formidle kunnskap på. Verbalteksten viser til mange ulike årstall, personer og steder, og flere fotografier visualiserer informasjonen. På side 81 står det at det første samiske landsmøtet i Norge ble holdt i 1917. Over halve siden er dekket med et stort sort-hvitt fotografi med bildeteksten «Deltakerne på det første landsmøtet i 1917». Leseren får dermed ikke bare vite at det ble holdt et landsmøte, hen får også se bilde av selve deltakerne. Fotografiet kan dermed ses som et avtrykk av virkeligheten, noe Løvland (2018, s. 225) trekker frem som en viktig faktor for å opprettholde sakprosakontrakten med leseren. Hvis leseren velger å forholde seg til sakprosatteksters forpliktelser, vil fotografiet i dette tilfellet styrke tekstens troverdighet. Fotografiet viser et sterkt samhold mellom samene, noe verbalteksten bekrefter når den sier at «I årene etter 1917 ble det startet flere foreninger, både nord og sør i de samiske områdene[...]» (s. 81). Samer blir slik også fremstilt som handlekraftige, og særlig kampånden blir formidlet på side 82-83 med Alta-aksjonen som bakteppe: «Foran Stortinget i Oslo satte en gruppe samer i gang en sultestreik i protest mot utbyggingen» (s. 83). Dette gir et bilde av stolte samer som står opp for sine liv og sin samiske kultur.

En annen måte å presentere kunnskap på er ifølge Goga (2019, s. 15) å beskrive. I kapittel åtte («Med skinnklær til lands og til vanns»), kan en på side 71 og 72 lese om det samiske klesplagget *pesk* som var helt nødvendig for at samene skulle holde varmen i kulden. Forskjellige pesker blir beskrevet, laget av ulike skinn fra dyr som reinkalv og geitekillung. For de voksne var det vanlig å sy peskene i reinkalvskinn, mens «Barna hadde pesker av

forskjellige skinn» (s. 72), slik som geitekillingskinn og bukskinnet til reinen. På side 72 er det to forskjellige fotografier, der fargefotoet dekker halve siden og avbilder et samisk barn iført en hvit pesk stående ute i snøen. Peskens tekstur ser både glatt, myk og varm ut. Barnet virker fornøyd der det står og ser oppmerksomt på noe utenfor fotografens linse. Barnet er ikledd tradisjonelle samiske sko og votter, samt en moderne lue med en logo. De kalde kinnene signaliserer at det er kaldt da bildet blir tatt. I bakgrunnen står et reinsdyr og flere personer ikledd samiske kofter, samt en person ikledd en grønn jakke ved siden av en snøskuter som skimtes så vidt i bakgrunnen. Dette indikerer at bildet er fra nyere tid. Det andre fotografiet er i sort-hvitt og avbilder en samisk mann iført en litt mørkere pesk stående ute i snøen. Han har på seg tradisjonelle votter og en skinnlue trukket godt rundt ansiktet. Han myser mot solen og kameraet, og i bakgrunnen skimtes flere samer ikledd pesker sittende på en benk ved en husvegg. Fotografiets verbaltekst forklarer at «Bildet over og til venstre er tatt med 100 års mellomrom og begge har på seg en god varm pesk» (s. 72). Vi kan både lese og se at pesken er et viktig klesplagg for å holde varmen i kulden, og tidsrommet på hundre år tydeliggjøres ved moderne innslag som fargefotografiet, snøskuter og barneluen med logo. På denne måten er det et samspill mellom tekst og illustrasjoner, de komplementerer hverandre der fotografiene bekrefter og utdypet det verbalteksten formidler. I dette eksemplet viser modaliteten bilde at det effektivt får frem hvordan en pesk ser ut og kan føles i både form, farge og tekstur, mens manglende farger får frem tidsspennet på hundre år. Verbalteksten på sin side beskriver og forklarer peskens funksjon og nødvendighet. En kan derfor si at denne teksten har benyttet seg av modalitetenes funksjonelle spesialisering (Kress, 2003, referert i Løvland 2010, s. 2). Selv om det er hundre års mellomrom mellom de to samene som avbildes, viser dette eksemplet at samiske klestradisjoner fortsatt er viktig for samisk kultur i dag.

I bokens femte kapittel («Duodji»), presenteres informasjon om samisk husflid og håndverk. Kapitlet er rikt illustrert gjennom mange fargefotografier, men også flere i sort-hvitt. Duodjens betydning for den samiske kulturen formidles gjennom en rekke forklaringer og eksempler satt i sammenheng med fortid som spiller på nåtid: «I riktig gamle dager fantes det ikke butikker, og folk måtte lage alt de hadde bruk for» (s. 40). På side 43 får leseren vite at «I dag kan vi kjøpe alt vi trenger» og «[...]mange lever av å lage duodji som de selger til andre». I den forbindelse sier også verbalteksten at det finnes en egen duodji- utdanning, og at «De som lager duodji i dag, tar vare på, og bygger på, de gamle samiske tradisjonene» (s. 43). Et stort fargefotografi på samme side avbilder den samiske mannen Mauri Palto der han

monterer kniver i en duodjifabrikk i Karasjok. Det oppstår dermed et modalt samspill der fotografiet bekrefter og viser det verbalteksten forklarer. Det samme meningsinnholdet uttrykkes slik gjennom begge modalitetene, et samspill Løvland kaller for multimodal redundans (Løvland, 2010, s. 2). For leseren er det dermed lett å følge det som forklares, noe som kan motivere for videre kunnskapstilegnelse. På *Sápmi*s side 51, presenteres leseren for reingevirets mange bruksområder gjennom en detaljert tegning som belyser alle delenes nyttefunksjoner. Et eksempel viser leseren et reingevir tegnet opp og delt inn i femten godt nummererte deler. Verbalteksten er en liste der hvert nummer av geviret gjøres rede for i forhold til sin bruksfunksjon. Eksemplet viser leseren at det er ingen tvil om at bevaring av samiske tradisjoner er viktig fortsatt i dag. Flere andre steder i boken er eksempler benyttet for å informere leseren, slik som på side 35, der et fotografi viser et eksempel på hvordan en lulesamisk kofte ser ut. Ulike samiske fottøy som skaller og komager blir eksemplifisert gjennom verbaltekst og to fotografier på side 74 og 75.

Det er også verdt å nevne bokens mange direkte henvendelser til leseren gjennom ordlyden «du» og «deg». Dette finner vi eksempler på i flere kapitler som på side 16: «Tenk deg flere tusen år tilbake» og «Hva høres dette ut som?». Det er en direkte oppfordring til leseren om innlevelse. Fortelleren stiller også ulike spørsmål til leseren og slik oppstår det nærmest en dialog. På side 52 får leseren spørsmålet «Hva gjorde folk før i tiden tror du, før platen?». Dette gir rom for refleksjon, fordi leseren oppfordres til å aktivere sine bakgrunnskunnskaper og fantasi.

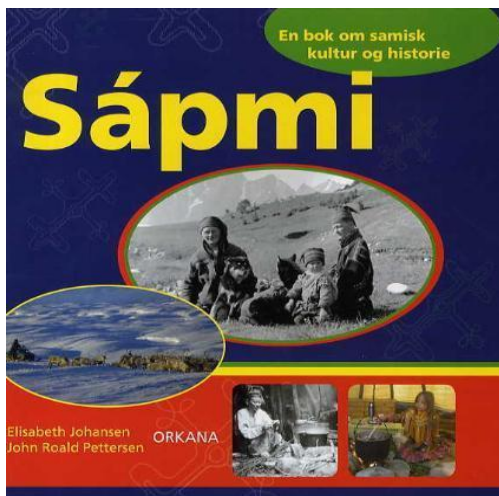
*Sápmi* presenterer informasjon om samer først og fremst gjennom å dokumentere, beskrive, forklare, eksemplifisere og utforske. Leserens får varierte innganger til informasjonen, og gis muligheter til å aktivt ta del i kunnskapstilegnelsen, også ved å samle kunnskap om samer utenfor teksten gjennom andre kilder. Informasjonen om samer som presenteres for leseren domineres av den tradisjonelle samiske kulturen, der reindrift, husflid, håndverk og språk står sentralt. Dette gjør at samer fremstilles tradisjonelt, særlig gjennom det samiske klesplagget kofta, som er høyt representert i bokens mange fotografier. Reinsdyrets betydning for samene blir flere steder beskrevet, de er både en levevei, en matkilde og kilde til samisk husflid og håndverk, altså en viktig del av samers liv, noe som også signaliserer at de lever tett på naturen. Boken gir dermed samer en felles identitet gjennom disse innholdselementene, og skaper et bilde på hva en same *er* og hvordan en same ser ut. Det kan gjøre at leseren opplever det fremstilte, nemlig samer, som fremmed, annerledes og eksotisk, fordi de skiller seg fra det de selv identifiserer seg med. Den tradisjonelle fremstillingen av samer gir liten plass for



andre fremstillingsmåter og kan bidra til at leseren distanserer seg fra teksten. Når boken fremstiller samer på andre måter enn det tradisjonelle, er det særlig deres samhold og kampånd som fremheves. Kapittelet om samiske foreninger fremstiller samer som stolte og handlekraftige, spesielt gjennom den kjente Alta-aksjonen.

## 4.3 Samiske fremstillinger gjennom bokens peritekster

### 4.3.1 Tittel og omslag



Bilde 2: Forsiden. Fra *Sápmi*, av E. Johansen & J. R. Pettersen, 2007. ©Orkana Forlag. Gjengitt med tillatelse.

Studerer man bokens for og bakside, skapes den en klar forventning til hva boken handler om, nemlig samer. Bokens forside preges av ulike verbale og visuelle peritekstelementer, som tittelen *Sápmi*, skrevet med store, fete, gule bokstaver på en blå bakgrunn plassert til venstre på øvre del av forsiden. I og med at vi leser fra venstre til høyre blir tittelen ekstra iøynefallende. Tittelen er mange ganger større enn resten av verbalteksten på siden, og med sin gule farge skapes en kontrast til den blå bakgrunnen. På denne måten fremheves tittelen.

Bruken av gulfargen går igjen i verbalteksten på

forsiden, slik som i den grønne boblen øverst til høyre for tittelen. Her understrekes bokens tema og det leseren kan forvente seg å lese om i boken gjennom teksten «En bok om samisk kultur og historie». Den kontrasterende fargebruken forsterker dermed bokens tematikk gjennom sin synlighet. Dette er i tråd med det Rannem (1988, s. 179) sier om typologi, der fargevalg kontrasterer, men også for å understreke og forsterke bestemte assosiasjoner.

Fotografiene på forsiden fremstiller samer nært knyttet til naturen og viser deres nærhet til dyr. Forsiden er rik på farger og gjør bruk av de fire fargene blå, gul, grønn og rød. Disse går igjen på forsiden så vel som på hele omslaget til boken, og siden boken har et samisk tema, er det lett å forbinde disse fire fargene og assosiere dem med det samiske flagget. Der har fargene hver sin betydning hvor rødt og blått går igjen i sirkelen i flagget, og rødt symboliserer solen og blått månen. Gult og grønt forestiller naturen og dyrene i den samiske kulturen. Fargene er også vanlige på tradisjonelle samiske klær (*gákti*), slik som *kofta*.

Fargene får dermed en symbolsk betydning når de ses i sammenheng med den samiske kulturen, og slik sett er de med å understreke og forsterke samisk identitet. Sentrert midt på forsiden under tittelen er det et stort sort-hvitt ovalt fotografi av to menn, to hunder og et lite barn, der alle sitter på ei slette foran snøkledd fjell iført samiske kofter. De to fargene rødt og grønt omkranser fotografiet, og med fargesymbolikken i det samiske flagget i mente, er det nærliggende å tenke at grønnfargen kan symbolisere naturen, og rødfargen solen som forbindes med liv, i dette tilfellet mennesker og dyr. Fotografiet kan også signalisere familie og samhold der dyr har en naturlig plass. Et annet mindre ovalt fotografi i farger overlapper deler av det sort-hvite fotografiet, og viser en person på snøskuter omgitt av reinsdyr på ei snøkledd vidde. Det følger to andre fotografier nederst på forsiden, et i farger og et i sort-hvitt. Disse er kvadratiske og er oppstilt ved siden av hverandre og avbilder en voksen og et barn iført ei kofte, sittende ved et bål og lager mat. Fotografiet viser at også barn hjelper til med hverdagslivets krav som matlaging, et signal på at familie er viktig for det samiske samfunnet.

Noe annet som er verdt å merke seg med bokens omslag, er at forsiden er inndelt i to, med et slags horisontalt bånd av fargene grønt og gult, og båndene følger boken hele veien til baksiden. Også i dette tilfellet skapes det assosiasjoner til det samiske flagget, noe som tydeliggjør fokuset på samisk identitet og tilhørighet. Fotografienes plassering er tilnærmet lik de på forsiden, og hvis en bretter ut boken utgjør omslaget til det Nikolajeva & Scott (2006, s. 253) omtaler som et helhetlig bilde. Dette er også tilfellet for denne boken der verbalteksten fra forsiden utvides. Leseren får vite at boken handler om Sápmi, altså Sameland, om samisk historie og den samiske kulturen og språket. Båndene skaper med dette et helhetlig design, en slags forlengelse av bokens innhold som henger sammen både visuelt og verbalt. Baksiden er også en kombinasjon av verbaltekst og ulike fotografier i forskjellig form og farge. Slik som på forsiden dominerer blåfargen som bakgrunn, og kan ses som en slags himmel når den relateres til den symbolske betydningen blått har i flagget, nemlig månen. Den grønne boblen ser ut til å ha beveget seg rett over på baksiden og vokst i størrelse. Her møter leseren overskriften «Bli med til Sápmi – Sameland». Verbalteksten utvider dermed tittelen *Sápmi*, og leseren får med dette en direkte invitasjon til å bli med inn i Sameland, og slik skapes en interesse for å lese boken. Når leseren leser boken, vil hen oppdage at alle fotografiene på omslaget også er avbildet inni selve boken, og dermed etableres det Mjør (2010) kaller «[...]tekstband til seinare scener» (s. 5). Når leseren stopper opp i en lesning og vender

tilbake til omslaget, eller leser boken flere ganger, åpnes nye dimensjoner ved boken. Videre følger to tekstavsnitt, og som resten av verbalteksten i den grønne boblen sier, så skal leseren få høre og lære om samer.

Slik som på forsiden, vises to ovale fotografier sentrert på baksiden, et i sort-hvitt og et i farger. Begge viser en oppstilling av mennesker iført tradisjonelle samiske klær. Det første avbilder en mann, en dame og et spedbarn ikledd yttertøy, i noe som ser ut som dyreskinn. Barnets plassering i midten kan uttrykke dens plass og verdi innad i familien, i sentrum for sine omsorgspersoner. Faren ser ned på barnet som han holder i sine hender, og moren smiler mot kameraet. Det andre fotografiet viser en større mengde barn og voksne ikledd samiske kofter, de yngste barna plassert foran og på hver sin side av to voksne som holder hender, og de eldste barna bak. Både barn og voksne er ikledd kofter. Med tanke på det Birkeland & Mjør (2012, s. 14–15) skriver om hvordan barnelitteraturen oppfatter og dermed fremstiller barn og barndom sett i sammenheng med historiske og kulturelle kontekster, kan en si at disse fotografiene signaliserer at familie er viktig i det samiske samfunnet.

#### 4.3.2 Peritekstenes fotoutvalg

Omslaget til denne sakprosa-boken domineres av ni ulike fotografier, og deres sammensetning har betydning for hvordan samer fremstilles. Elementer av naturen, slik som snøkledd vidder, fjell og skog er til stede i flere av fotografiene. Hverdagslivet avbildes blant annet gjennom innsamling av rein på vidda og matlaging ute. Dette signaliserer at reinsdyr og naturen er viktig for samene, både som en levevei og som en viktig matressurs. Fotoutvalget illustrerer dermed at samer lever i pakt med naturen, og at dyra er viktige for den samiske kulturen. I flere av fotografiene gjør familiestrukturer seg til kjenne der barn er sterkt representert. De er ikke bare presentert som et familiemedlem, men også som bidragsgivere inn i hverdagslivets oppgaver. Dette kan signalisere at familie er en grunnleggende enhet i det samiske samfunnet. Det er mange personer som er avbildet i fotografiene, og når samtlige personer bærer kofte eller en pesk, bidrar dette til en tradisjonell fremstilling av samer.

Fotoutvalgets formater har også noe å si for hvordan samer fremstilles i boken. Det er fire ovale og fem kvadratiske fotografier, som alle er omsluttet av hver sin farge og kan ligne på rammer. Nikolajeva og Scott (2006, s. 62) understreker rammenes betydning for visuelle representasjoner i bildebøker. Innramming av bilder fører ofte til en løsrivelse mellom leser og bilde, og er dermed med å skape en viss avstand, noe som til en viss grad er gjeldende for disse fotografiene. De ovale fotografiene avbilder samer i ulike situasjoner med et noe

«livløst» uttrykk. Personene virker «oppstilte» og viser seg frem på et vis, noe både den stive posituren og enkelte ansiktsuttrykk bærer preg av i det de fleste stirrer rett inn i kameraet. De kan minne om familieportretter der familiemedlemmene viser seg frem slik de vil bli husket i et gitt tidspunkt i livet. Deres valg av klær og omgivelser er med å vise både gruppetilhørighet og samisk identitet. De kvadratiske fotografiene virker mere som «øyeblikksbilder», og de portretterte oppleves som mer naturlig. Ingen av de avbildede ser mot kameraet, men retter blikket mot det de foretar seg. Bildeutsnittet er total, vi ser de avbildede fra en viss avstand, og vi gis en oversikt over personene og omgivelsene rundt dem. Det er dermed ingen blikkontakt som adresseres mot leseren, noe som ifølge Kress og van Leeuwen (2006, s. 116) har betydning for hvordan leseren posisjoneres. Det skapes en avstand mellom leser og det som avbildes, og forsterker inntrykket av at samisk levesett utføres av «den Andre». Samiske kulturelle trekk som den samiske kofta og et tradisjonelt levesett skaper en felles samisk identitet, som for leseren kan skape en fremmedgjøring fordi det skiller seg fra hens eget liv og identitet. For den unge leseren kan sort-hvitt bilder i seg selv skape en viss avstand, fordi dagens barnelesere vanligvis forholder seg til farger. Bilder fra gammel tid er naturligvis ofte sort-hvite, fordi å fremkalle bilder i farger var dyrt, men også fordi det tok tid før fargefotoet ble utviklet. Når leseren møter fotoutvalget i boken, kan de sort-hvite fotografiene gi sterke assosiasjoner til at dette er bilder fra «gamle dager», og dermed ikke være så relevante for tiden vi lever i nå. Mangelen av farger kan også gjøre dem mindre synlige blant de fotografiene med farger, og slik gjøre at leseren ikke forholder seg til det fremstilte på samme måte som fotografiene i farger. Det at barn er representert i noen av fotografiene, bidrar allikevel til en viss nærhet. På denne måten gir ikke fotografiene et objektivt og upersonlig bilde, slik mange tenker at fotografiet skal gjøre. Sontag (2004) understreker at «[...]fotografier ikke bare dokumenterer hva som finnes der, men hva et individ ser, det er ikke bare en nedtegnelse, men en bedømmelse av verden» (s. 116). Slik sett representerer fotografiene på bokens omslag et tolkningsrom, der leseren kan gjøre seg sine egne betraktninger om hva en same er.

### 4.3.3 Smusscover, tittelside og innholdsfortegnelse

Paratekstens oppgave er både å omkrans, presentere og utvide den egentlige teksten, og de opererer innenfor en sone (Genette, 1997, s. 1). Smusscover og tittelsiden i en bok er en del av peritekstene, og innehar derfor en funksjon som blir interessant å undersøke nøyere. Tittelen *Sápmi* har en sentrert plassering på både smusstittelbladet og tittelbladet, skrevet med samme font, på den første siden i grønt og på den andre siden i rødt, altså to farger som vi kjenner fra

det samiske flagget. På smusstittelbladets fremside under tittelen er det to symboler som kan minne om blomster i en gulaktig farge, og sammen med tittelens grønnfarge kan dette gi assosiasjoner til det samiske flaggets symbolverdi, der disse to fargene står for naturen og dyrene i den samiske kulturen. Den største blomsten er plassert helt ut i høyresiden og deles derfor på midten av selve siden. Det kan se ut som om blomsten er på vei ut av siden, noe som gjør at leseren kan bli nysgjerrig på om en finner igjen den andre halvdel på baksiden. Dette er et visuelt virkemiddel Nikolajeva og Scott (2006) omtaler som «pageturner» (s. 152), som benyttes for å oppmuntre leseren til å fortsette lesingen. Når man blar om, er det ikke noen blomst på den neset siden, men istedenfor dukker det opp noe som minner om trestokkene i en lávvu. Videre på siden ser man flere fargerike symboler som minner om gule samiske sko, komager, og en gul vott, en grønnaktig kopp med varm drikke, to grønne blomster lik dem på smusstittelbladet, gulaktige dyrespor og en grønn figur som ligner en mann som holder et reinsdyr over hodet. Dette kan se ut som en helleristning, et symbol på samers livsførsel fra gammel tid. Alle de fargerike symbolene kan knyttes til den samiske kulturen, noe som i seg selv korresponderer med bokens innhold. Et av dyresporene og mannen er plassert helt ut i kanten av siden slik at leseren ikke ser hele omfanget av dem. Dette gir en effekt at de er på vei ut av siden lik blomsten på forrige side. Plasseringen av symbolene skaper dermed en slags bevegelse og oppmerksomhet til å bla om til neste side, nemlig tittelsiden. Her møter leseren også symboler som fortsetter som en slags forlengelse av dyresporet og mannen fra forrige side. Det er det samme symbolet som dekker bakgrunnen på bokomslaget som her vises i en slags grønnfarge, og på høyre siden av tittelbladet vises en gul samisk vott og komager. Over den røde tittelen («Sápmi»), står forfatternavnene skrevet i samme font, men i en mindre skriftstørrelse, og forlagets navn er plassert i midten av den gule votten nederst på siden. Tittelsidens oppgave er å presentere teksten gjennom bokens tittel, forfattere og forlag (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 250). De fargerike symbolene gir et sterkt signal om bokens innhold og tema, ikke minst ved at fargebruken assosieres med fargene i det samiske flagget. Smusscoveret og tittelbladets verbale og visuelle elementer viser med dette at de både utvider og presenterer den egentlige teksten i boken, og skaper dermed interesse og forventninger hos leseren.

På tittelbladets bakside finner vi kolofonsiden med forskjellig informasjon om boken. Her kan vi lese at både forfatterne og forlaget retter en takk til flere bidragsgivere. Boken er altså blitt til gjennom konsulentbistand, samtaler, gjennomlesning og nyttige innspill fra ulike aktører tilhørende ulike institusjoner, som alle har delt sin kunnskap om samer. Disse bidragene blir

alle viktige kilder og danner et grunnlag for kunnskapsformidlingen. Selv om boken har en kildeliste til slutt, vil det å rette en takk til bidragsgiverne i starten av boken tydeliggjøre at mange har vært involvert i å lage denne boken. Videre på kolofonsiden kan vi lese at boken er kjøpt inn av Norsk kulturfond, der en av fondets oppgaver er å verne om kulturarven (Kulturrådet, u.å.,a, avsn. 1). Det står også at forfatterne har mottatt støtte fra *Det faglitterære fond*, kjent for å dele ut stipend til blant annet faglitterære forfattere. Det kulturelle og faglige står dermed i fokus, noe som understreker at *Sápmi* er sakprosa. Når en leser sakposatekster som denne, ligger det altså en leserforventning om at teksten representerer virkeligheten. På denne måten får tittelsiden en legitimerende funksjon, i tråd med en av flere funksjoner Mjør (2010, s. 1) gir paratekster.

Kapitteloverskriftene utgjør innholdsfortegnelsen og gir en oversikt over tematikken i *Sápmi*. I følge Mjør (2010, s. 12) er innholdsfortegnelsen en peritekst som kan hjelpe leseren til å få en større tekstlig helhet, og ses derfor som et viktig meningsbærende element. Bokens tematikk er knyttet opp til både samiske historie, kultur og språk, og når innholdsfortegnelsen bruker ordet «tradisjoner» i forbindelse med overskriftene «mattradisjoner», «klestradisjoner» og «fortellertradisjon», gis det et sterkt signal om at i denne boken er tradisjoner viktig når kunnskap om samer formidles. Kapitteloverskriftene viser til blant annet den tradisjonelle samiske gryteretten bidos, og til den tradisjonelle samiske drakta gákti, men også til samisk byggeskikk og musikk. Basert på denne informasjonen kan leseren danne seg et bilde av hvordan en same *er* og ser ut, og i dette tilfellet fremstilles samer på en gjennomgående tradisjonell måte.

#### 4.4 Mangfold og variasjon

Verbalteksten i kapittel «Driver alle samer med rein?», viser til ulike samiske befolkningsgrupper og deres boområder, slik som sørsamene «[...]i områdene fra Saltfjellet i Nordland og sørover til Femunden i Hedemark» (s. 32). Lulesamene er for det meste bosatt i Tysfjord i Nordland, og sjøsamene «[...]langs store deler av kysten i Nord-Norge og Trøndelag» (s. 37). Vi får vite at de samiske befolkningsgruppene har ulike språk, og illustrasjonene fremstiller sørsamer som reindriftssamer (s. 32), og både lulesamer og sjøsamere har nær tilknytning til jakt og fiske (s. 34 og 36). Som tidligere nevnt i analysen blir reindrift omtalt i samme kapittel, og verbalteksten sier at «I dag er det bare 5-10 prosent av den samiske befolkningen som lever av reindrift» (s. 26). Kapitlet avsluttes med beskrivelser

av moderne samiske levesett: «De lever av det samme som alle andre her i landet» (s. 38). Det gis eksempler på yrkesgrupper bestående av samer, som leger, bussjåførere og lærere.

Boken *Sápmi* viser også til et mangfold innenfor den samiske kulturen gjennom samisk musikk, litteratur og film. Musikk og fortellertradisjon står sentralt i kapitlet «Solens og vindens folk», der joik trekkes frem som samisk musikktradisjon. Her får leseren vite at «Joiken er en gammel samisk musikkform som hører med til muntlig tradisjon» (s. 110) og at «Joiken er en personlig måte å uttrykke seg på musikalsk» (s. 111). Joiken fremheves som en viktig formidler av både historie, religion og opplevelser. Den blir historisk fremstilt gjennom religion og noaiden, bindeleddet mellom mennesker og guder, der joiken var en del av offerseremonier. Så fremstilles moderne joik med innhold av moderne musikk, eksempelvis gjennom tekno og jazz, samt mangfoldige litterære tradisjoner. Side 91 avbilder den første barneboken på samisk, *Ammul ja alit oarbmælli* (Ammul og den blå kusinen, 1976) av Marry Áilonieida Somby, og i 1988, ble tegneseriebladet *Donald Duck* oversatt til samisk. Dette viser et spenn i den samiske litteraturen. På side 95 kan leseren se omslaget til bladet, avbildet i farger og med samisk tekst. Samisk kultur og historie uttrykkes også gjennom film, blant annet filmatiseringen av det kjente Kautokeino-opprøret høsten 1852 («Kautokeino-opprøret»), og på side 105 får leseren vite om årsakene som lå bak opprøret. Fotografiet på siden avbilder den kjente samiske skuespilleren Mikkel Gaup, som hadde en sentral rolle i filmen.

Ved å vise til spredte bosetningsområder, at få samer livnærer seg på reindrift, og det å trekke inn andre mere vanlige yrkesgrupper samer har som levebrød, viser et mangfold og skaper et spenn mellom det tradisjonelle og det moderne. Dette forsterkes også gjennom samisk musikk, litteratur og film, som viser en utvikling der samisk tradisjonell kultur smelter sammen med moderne kulturelle uttrykk. Fremstillingen av samer blir dermed noe mer nyansert, og står i kontrast til de tradisjonelle fremstillingene av den nomadiske samen på vidda med reinsdyra sine som joiker dyra sine. Dette gjør samer mindre fremmede og eksotiske.

Boken inneholder en mengde fotografier og tegninger, og disse har også noe å si for hvordan samer fremstilles. Gjennomgående for dem alle er at de tradisjonelle fremstillingene av samer dominerer. Med unntak av fotografiene i kapitlet «Møt seks samiske barn», samt noen få fotografier andre steder i boken, avbildes samtlige samer med kofte eller med et samisk hodeplagg (s. 6, 19, 22, 34, 36, 42, 55, 58, 69, 75, 77 og 85). Der disse elementene er fraværende, gis personene samisk tilknytning gjennom elementer fra samisk husflid, håndverk

og reinsdyr (s. 11, 32, 41, 42, 43, 44, 45 og 71). Noe verdt å merke seg er at dette fotoutvalget viser til ulike tidsperioder, ikke bare fra gammelt av, men også nåtiden er representert. Dette kan vi ane gjennom de mange tilhørende bildetekstene som tidfester øyeblikket fotoet ble tatt (s. 19, 22, 34, 36 og 85). Mange av fotoene har også bildetekst der personene navngis.

Variasjon i fremstillinger av samer kommer også til uttrykk ved å synliggjøre variasjon innad i den samiske kulturen. I kapitlet «Med skinnklær til lands og til vanns», blir leseren presentert for ulike typer kofter. På side 76 beskrives «Kautokeinokofta», den mest kjente av alle samiske drakter. Detaljerte beskrivelser følger, og leseren får vite at det er forskjell på damer og menns kofter. Et stort fotografi på side 77 avbilder en stor mengde samer iført denne kofta og visualiserer forskjellene verbalteksten beskriver. Så presenteres både Kåfjord- og Lyngenkofta, Skånlandskofta, den Sørsamiske-kofta, den Lulesamiske kofta og til slutt Karasjokkofta. Samtlige er avbildet og verbalteksten beskriver også disse i detalj. Noe annet verdt å merke seg er at koftene er viet plass på slutten av kapitlet. Påfølgende side har kapitteloverskriften «Vis at du er same!», noe som understreker koftas rolle for samisk identitet. Her kan det også ligge et annet budskap, at man ikke skal skjule sin identitet, og derfor er kofta viktig for samer. Den dominerende bruken av kofta i fotografiene er med å normalisere bruken, og kan på denne måten ses som en felles identitetsmarkør. For leseren kan det derfor bli vanskelig å forestille seg samer uten at de bærer den tradisjonelle klesdrakta, selv om verbalteksten på side 71 sier «I dag er samekofta en festdrakt», og at det er helst eldre som bruker kofta som et hverdagsplagg. Kofta gir et bilde på hva en «ekte same» er, og for lesere uten samisk tilhørighet kan dette oppleves som fremmed. For lesere med samisk tilhørighet er det ikke sikkert at denne fremstillingen av samer er representativ. Teksten kan dermed skape seg et bilde på en «ikke-ekte same», fordi samene gjøres representative gjennom et lite utvalg kjennetegn.

Naturen er også sterkt representert i fotografiene, noe som signaliserer samers tette bånd til naturen, både gjennom deres nomadiske liv som reindriftssamer, men også der de utnytter naturens ressurser ved jakt og fiske, samt innhøsting av bær og planter. Boken viser også naturen som et matfat for samer ved å fokusere på dyrenes bruksområder og hvilken mat dette kan gi. Samer fremstilles dermed som et folkeslag i dyp kontakt med en natur de respekterer og har levd i pakt med i generasjoner. De kan dermed ses som et naturfolk, noe kapitteloverskriften «Solens og vindens folk» (s. 98) signaliserer. Kapitlet forklarer at samer har blitt kalt dette igjennom tidene, at samene mente at alt i naturen har en sjel, og at samer hadde fått lov av gudene til å forvalte naturen på best mulig måte. Samene har en holistisk



forståelse av naturen, at alt henger sammen og er avhengig av hverandre. Dette synet på omgivelsene kommer også til uttrykk gjennom beskrivelser av samisk byggeskikk: «I samisk kultur levde de etter leveregler om at mennesket er en del av naturen. Når de reiste fra en boplass til den neste la de vekt på at teltplassene ikke skulle sette varige spor i naturen» (s. 56-57). Gammel kunnskap nedarvet i generasjoner er fortsatt viktig for å kunne bevare naturen til neste generasjon. Samer blir fremstilt som kloke, kunnskapsrike, praktiske og løsningsorienterte.

Samlet sett viser bokens bilder og tekst mangfold og variasjon innenfor den samiske kulturen. Kulturelle trekk er selvfølgelig viktig når en skal formidle kunnskap om samisk kultur og bevaring, slik denne boken gjør. Men de gjentakende fotografiene av samer i kledd kofte tett knyttet til naturen, eller samers sterke forbindelsen til samisk husflid, håndverk og reindrift, blir repeterende elementer og dermed identitetsmarkører som kan danne «[...]en stereotypisk grunnforestilling om hva det vil si å være en same» (Mortensen-Buan, 2016, s. 108).

Imidlertid inneholder boken eksempler på mer moderne livsformer blant samer, som for eksempel deltakelse i arbeidslivet og en variasjon i kulturelle avtrykk. Dette viser et bilde på at også samer har tilpasset seg en mer moderne livsstil, noe som kan stå i motsetning med de mer tradisjonelle samiske verdier og praksiser. Dermed skapes en spenning mellom det tradisjonelle og det moderne, og gir slik et mangfold som er med å fremstille samer på ulike måter.

## 5 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV FUNN

Avslutningsvis vil jeg oppsummere og diskutere mine analytiske observasjoner og funn av mitt tekstmateriale med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling: «**Hvordan fremstilles samer i to sakprosabøker for barn, og i hvor stor grad kan sakprosabøkene bidra til å utvide barneleserens urfolksperspektiv?**». Gjennom problemstillingen utledet jeg to forskningsspørsmål:

1. Hvordan fremstilles samer gjennom tekst og bilder i Sigbjørn Skådens *Samer* (2012) og Elisabeth Johansen og John Roald Pettersens *Sápmi* (2007)?
2. Hvilket didaktisk og pedagogisk potensial har de verbale og visuelle fremstillingene i bøkene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007) for å utvide elevers urfolksperspektiv?

Jeg besvarer forskningsspørsmålene gjennom overordnede funn og resultater fra analysene og sammenfatter disse under delene: «Bøkernes fremstillinger av samer» og «Bøkernes didaktiske og pedagogiske potensial».

### 5.1 Bøkernes fremstilling av samene

Felles for både *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007) er den dominerende tradisjonelle fremstillingen av samer. Analysene viser at i de visuelle elementene som illustrasjonene, fotografiene og tegningene, er det særlig bruken av kofta, de fargerike båndene og det samiske hodeplagget som samene avbildes med som gir et tradisjonelt uttrykk. Spesielt i boken *Samer* er dette fremtredende, fordi boken har ingen visuelle fremstillinger av samiske personer uten samiske særtrekk, det vil si uten kofta, samisk hodeplagg, eller de fargerike båndene fra kofta. Disse særtrekkene kan ses som symbolske attributter og er med å gi samer felles identitet. I *Sápmi* vies kofta særlig stor plass gjennom de mange fotografiene som avbilder mange samer i ulike kofter, men også i verbalteksten som gir en oversiktlig og god beskrivelse av koftene og deres stedstilhørighet. Verbalteksten i bøkene formidler også kunnskap om samer og deres kultur som viser at tradisjon er viktig og står sentralt for samers liv. Bøkernes tema viser dette når de sentrerer seg rundt samisk historie, husflid, håndverk, byggeskikk, reindrift og mattradisjoner, noe også innholdsfortegnelsene viser oss.

Samene fremstilles i bøkene både verbalt og visuelt som et samlet og fredelig folkeslag med dyp respekt for den rike naturen og miljøet som de lever i pakt med. Naturen er både en levevei i form av reindrif, men også en viktig matressurs. Respekten samene gir naturen ved å forvalte jorda på best mulig måte, vises når de for eksempel gir hele reinsdyret nytteverdi. Det er ikke bare kjøttet samene er ute etter, men også pels og gevir, fordi de kan bli til nyttige klesplagg og redskap. Samer viser en unik forståelse og tilknytning til naturen, de samarbeider og deler med hverandre, og slik kan de ses som et verdifullt og respektert folkeslag med høy moral fordi de tar vare på hverandre og miljøet rundt dem.

Samer fremstår på en gjennomgående tradisjonell måte også i bøkens visuelle og verbale peritekster. Særlig i bøkens omslag gjennom elementer som de samiske fargene, kofta, reinsdyr, snø og samenes tette liv til naturen. Fotoutvalget på *Sápmis* omslag understreker at familie er viktig for den samiske kulturen, da mange av fotoene avbilder samiske familier godt representert ved ulike generasjoner. De avbildede er samlet rundt barna som er gitt sentrale plasser i fotoene, ikledd i like flotte samiske kofter, godt ivaretatt av sine omsorgspersoner. Når ei jente avbildes idet hun lager mat rundt bålet inni en lávvu, gir signal om at også barn bidrar inni hverdagslivets plikter. Familie kan dermed ses som en grunnleggende enhet i det samiske samfunnet. Peritekstene forespeiler dermed for leseren hva slags fremstillinger som dominerer i de to bøkene.

Samer blir altså i all hovedsak fremstilt tradisjonelt i bøkene ved at teksten og de visuelle elementene fokuserer sterkest på de tradisjonelle sidene av den samiske kulturen. Samiske særtrekk som tradisjonelle klær, tradisjonell mat, den nomadiske livsstilen, samisk håndverk og byggeskikk er med å skape et grunnbilde av samer. Bøkene gir dermed lite rom for nyanserte fremstillinger, fordi den samiske befolkningen gjøres representativt gjennom et lite utvalg kjennetegn innenfor den samiske kulturen. Mortensen-Buan (2016, s. 95) minner om at mangelen på nyanserte fremstillinger av samer kan føre til stereotypi, og når samiske særtrekk gjentas over tid og blir en vanlig oppfatning på samer som mange deler gjennom generasjoner, forsterkes samers fellesidentitet gjennom disse særtrekkene. Dette bidrar til stereotypiske samiske fremstillinger som kan være vanskelige å oppdage uten et kritisk blikk. Hvilke samiske oppfatninger leseren får presentert, har mye å si for leserens egne oppfatninger av hva en samer er. Med andre ord er det snakk om kulturelle avtrykk som reproduseres i litteraturen, noe Claudi (2013, s. 191) viser til som underforståtte kolonialistiske oppfatninger. I dette tilfellet tradisjonelle samiske fremstillinger i sakprosalitteratur for barn og unge. I neste omgang vil de gjentakende tradisjonelle

fremstillingene bidra til at samene skiller seg fra majoritetssamfunnet, fordi leserne kan oppfatte samer som noe fremmed, annerledes og kanskje til og med eksotisk. Dette kan skape avstand til det fremstilte fordi leserne selv ikke identifiserer seg med samene. Skillet mellom «oss» og «dem» oppstår, noe Sævi (1994) diskurs om «den Andre» viser til. Det skapes en avstand og fremmedgjøring mellom leser og det som avbildes, og forsterker inntrykket av at samisk leveste utføres av «den Andre». Kontrasten mellom minoritet og majoritet kan ses gjennom det som gjør samer «forskjellig fra» og ikke en «del av». Samers nomadiske fremstilling og deres nære kontakt med naturen, kan reise spørsmål om samer har høyre moral på grunn av denne levemåten som respekterer så sterkt naturen og miljøet rundt dem. Og selv om mitt tekstmateriale fremstiller samer på denne måten, betyr det da at *alle* samer deler denne respekten for naturen, og at alle samer lever så tett på naturen i forhold til resten av Norges befolkning? Forfatterne kunne derfor med fordel ha benyttet illustrasjoner og gitt større plass i verbalteksten til tema som spiller mindre på det tradisjonelle samiske uttrykket, for å vise et mere realistisk bilde på hvordan samer i dagens samfunn lever og ser ut.

Bøkene *Samer* og *Sápmi* viser at de representerer en veldig etablert og tradisjonell fremstilling av samer. Men det er allikevel innslag i bøkene der samer fremstår som mer moderne, og står dermed i kontrast til det tradisjonelle. Særlig i boken *Sápmi* i forbindelse med intervjuene av de seks samiske barna/ungdommene, fotografert og avbildet i hverdagslige klær som hvilke som helst tenåringer i Norge kunne gått med. Dette gir boken et mer nyansert bilde på fremstillinger av hvordan samer ser ut, og viser at det er langt ifra alle samer som går med kofte og samiske hodeplagg til enhver tid.

En måte samer fremstår mer moderne på, skjer når bøkene sammenligner samer med resten av Norges befolkning og viser til at også samer utdanner seg, befinner seg i ulike yrkesgrupper, interesserer seg for populærkultur og har urbane livsstiler. Både *Samer* og *Sápmi* gir eksempler på disse forholdene, både i verbaltekst og i de visuelle elementene, noe som viser at også samer lever moderne liv på lik linje med majoriteten av Norges befolkning. Det er derfor interessant at begge bøkene vier relativt god plass til informasjon om reindrift, en samisk tradisjonell levevei, selv om de fleste samer ikke driver med rein i dag. Det begrunnes i bøkene med reinens viktige betydning for samenes liv. Forfatterne kunne derfor med fordel ha gitt større plass til det moderne aspektet i bøkene gjennom flere visuelle elementer som avbilder samer uten samiske særtrekk som det samiske hodeplagget, når samer fremstår som yrkesaktive i ulike yrkesgrupper. Det kan tenkes at valget illustratør har tatt ved å tegne samer i moderne yrker med det samiske hodeplagget i *Samer* (2012, s. 44), kan ha noe å gjøre med

at den samiske identiteten står sterkt, og at hodeplagget i større grad blir representerende for kulturen fremfor et faktisk hodeplagg. Også i bøkens verbaltekst kunne informasjonen om moderne samer fått større plass, slik at det blir lettere for den unge leseren å forestille seg samer i andre og mindre tradisjonelle samiske yrker. Men moderne yrkesgrupper mot det tradisjonelle reindriftsyrket gir et spenn, og kan gjøre at leseren forholder seg nærmere til teksten fordi samer ikke oppleves fullt så annerledes og fremmed. Den moderne fremstillingen av samer gjennom utdanning, yrkesgrupper, populærkultur og en urban livsstil, gir dermed rom for tolkning med tanke på leserens oppfatning og mening om hvordan en «ekte» same *er* og skal se ut. Det skapes dermed en mer nyansert fremstilling av samer, noe som synliggjør et mangfold blant samer.

I mangfoldet kommer det tidvis frem individuelle trekk blant den samiske befolkningen. I *Sápmi* er det flere sider der fotografier viser samiske kofter, og verbalteksten beskriver ulike typer, både gamle og nye. Mange steder viser bildeteksten til personlige navn på dem som bærer kofta, men også stedsnavn og årstall. Flere av fotografiene er nærbilder, noe som gir en mer detaljert fremstilling. Kofta i seg selv presenterer ikke bare samer, den presenterer ulike samer innenfor ulike områder, i forskjellige situasjoner og tidsperioder. Fokuset flyttes dermed fra selve kofta som en samisk identitetsmarkør, til den som er bærer av kofta. Slik gis samer individuelle karakteristikk og det skaper en personlig og nær fremstilling som posisjonerer leseren nærmere teksten. Boken *Samer* avbilder også samer i ulike kofter, de plasseres på kartet og viser slik sin samiske tilhørighet spredt over Sápmis områder. Men det er ikke den samme nærheten til det fremstilte, det vil si til samene som bærer kofta, slik som i boken *Sápmi*. Det er kun to tilfeller i boken *Samer* der samer som bærer kofta avbildes med navn (s.70-73), og det er når samiske kjendiser blir omtalt. Dette skjer gjennom verbalteksten og to karikaturtegninger, noe som gir en humoristisk fremstilling av de to samiske kjendisene, og kan dermed skape en mer useriøs fremstilling. Selv om samene fremstilles med både navn og kjendisstatus, blir kofta en felles identitetsmarkør, fordi de karikerte illustrasjonene spiller så sterkt på humor og useriøsitet og kan dermed fjerne seg fra personifiseringen og slik skape avstand til det fremstilte.

Boken *Samer* skiller seg fra boken *Sápmi* ved sin humoristiske fremstilling av samer. Illustrasjoner er preget av stilisering, som kjennetegner en karikaturtegning (Mjør, 2015, s. 49), og i analysen har jeg argumentert for at det er de overdrevne kroppstrekkene som de unaturlige store hodene og munnene på samene som bidrar til dette uttrykket. Det karikerende uttrykket tilfører boken humor og energi og kaller på leserens engasjement, noe som gjør at

innholdet for mange kan oppleves underholdende, samtidig som det er lærerikt. På en annen side kan også humor og karikatur ha en negativ effekt. Lesere kan bli støtt av en overdreven og useriøs fremstilling av samer som fjerner seg fra virkeligheten, og dermed svekkes tekstens etos. Humor og karikatur kan også oppfattes å spille på stereotypiske fremstillinger av samer, og kan da skape fremstillinger som gjør samer mere fremmed og annerledes enn de trenger å være. Humor utfordrer på denne måten tekstens sannhet og virkelighet, i tråd nettopp med det Mjør (2015) uttrykker at humor i sakprosa «[...]kan vere ei utfordring, både å skape og å oppfatte» (s. 48). De humoristiske illustrasjonene kan slik være med å møte barneleseren på andre premisser enn tradisjonell sakprosalitteratur, og tilbyr leseren andre måter å forholde seg til kunnskapsformidling på.

## 5.2 Bøkernes didaktiske og pedagogiske potensial

Selv om sakprosa-bøkene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007) ikke er lærebøker, har de allikevel et stort potensial i klasserommet og har pedagogiske og didaktiske verdier en lærer kan dra nytte av.

I bøkene er kunnskap om samer organisert gjennom en kombinasjon av to ulike ordensmåter, den lineære og den tematiske. At den sistnevnte dominerer, er ganske vanlig for sakprosa som henvender seg til barn, ifølge Goga (2019, s. 15). Dette gir leseren variasjonsmuligheter når hen skal lese bøkene. Selv om *Samer* og *Sápmi* domineres av den tematiske ordensmåten, inneholder de også en lineær ordensmåte når bøkene skildrer samenes historie. Denne historiske fremstillingen danner bakteppe for resten av bøkernes innhold, og tilbyr leseren historiske linjer, noe som kan gjøre det lettere å forstå hvem samene er i dag. Samisk historie er sammensatt og mangfoldig, samene har vært igjennom ulike historiske hendelser og erfaringer slik som kolonisering, assimilering og modernisering. For at leseren skal få størst mulig utbytte av delene som forteller om den samiske historien i bøkene, blir det avgjørende at leseren leser informasjonen kronologisk. Dette er viktig for å få frem at den historiske konteksten har formet samene der samiske tradisjoner og språk har gått tapt, noe som har endret samer og gitt følger for hvem de er i dag. Blir disse bøkene benyttet i undervisningssammenheng eller lest i skoletiden, kan læreren stille kritiske spørsmål og hjelpe elevene til å reflektere over hvor stor betydning historien har for samenes liv i dag. Bøkernes dominerende tematiske ordensmåte gjør at leseren kan bevege seg friere i sakprosa-tekstene ved å velge seg ut tematiske områder som frister å lese der og da. Dette kan

skape motivasjon og interesse, men kan også føre til at leseren velger å kutte ut den historiske gjennomgangen som krever en mere sammenhengende lese måte, noe som fører til at leseren får en mindre forståelse for hvem samene er.

Selv om begge bøkene formidler samenes lange historie som urfolk i Nord-Europa på en kortfattelig måte, understrekes samers tilhørighet til Norge for leseren. Det er viktig med tanke på læreplanens beskrivelser av den norske kulturarven, hvor alle elever i den norske skolen skal utvikle en bevissthet omkring Norges kultur mangfold der samer er en viktig folkegruppe. Læreplanen presiserer at «Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del). Et viktig spørsmål her blir hvilken norsk fellesskapsforståelse som ligger i «vår felles kulturarv». Det kan derfor tenkes at valget med å gi den samiske historien så stor plass, særlig i boken *Samer*, nettopp er fordi forfatterne vil bevisstgjøre sine lesere om samenes plass i det norske samfunnet. Det er viktig å ha historisk bevissthet for å kunne anerkjenne samer som vårt urfolk, som igjen kan bidra til å fremme respekt, likeverd og toleranse. Jeg mener at begge bøkene kan være gode kilder til å synliggjøre samenes historie og plass i det norske samfunnet, og de blir dermed gode kilder til undervisning i demokrati og medborgerskap i skolen.

Analysene viser at noe annet bøkene har til felles er de mange spørsmålene forfatterne stiller, og henvender seg slik direkte til leserne og oppfordrer til aktivitet og engasjement. I boken *Samer* stilles spørsmål som: «Men er det slik at alle samer har rein og at alle snakker samisk?» (s. 5), og «Kanskje du har lyst til å lage en samisk matrett?» (s. 64). I boken *Sápmi* får leseren spørsmål som: «Men hvem er egentlig samene?» (s. 6) og «Hva gjorde folk før i tiden tror du, før platen?» (s. 52). Gjennom tekst og bilder, deriblant illustrasjoner, fotografier og tegninger, samt spørsmål som henvender seg til leseren, iskares det didaktiske muligheter for både egenaktivitet og samarbeid, refleksjon og kritisk tenkning om hva og hvem samer er i en klasseromssituasjon. Sanders (2018) mener at sakprosalitteratur for barn og unge bør oppfordre til engasjement og kritisk tenkning, noe jeg mener mitt tekstmateriale gjør. Læreplanen (LK20) påpeker at elever i den norske skolen skal gis forståelse av hva kritisk tenkning er (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om overordnet del). De mange spørsmålene som stilles til leseren i disse sakprosa bøkene kan benyttes for å jobbe med kritisk tenkning der forståelsen av urfolksperspektivet står i sentrum. Sakprosa bøkene kan også benyttes i en eksplisitt sjangerundervisning av sakprosa, og slik belyse det læreplanen sier om

viktigheten av at elevene skal kunne lese sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019).

De mange faktaboksene i begge bøkene tilfører en mere utdypende informasjon. De gir kunnskap på lettfattelige og oversiktlige måter, og gir leseren muligheter for å raskt sette seg inn i ulike temaer. Disse har verdi i klasserommet og kan brukes på ulike måter i undervisningen. I norskfaget skal elevene møte ulike tekster, slik som fagtekster i sakprosalitteraturen, noe disse faktaboksene er. De kan for eksempel benyttes ved informasjonsinnhenting når elevene selv skal skrive fagtekster om samer. Siden de gir faginformatjon på oversiktlige og lettfattelige måter, kan det motivere elever i deres arbeid med både skriving og lesing av fagtekster. Faktaboksene kan fungere godt for lesesvake elever, fordi tekstene ikke er for lange eller for vanskelige å lese og forstå. Men for andre elever kan de virke demotiverende å lese, de kan bli for enkle og lite interessante å lese, og dermed kan elevene velge å la være å forholde seg til disse.

Peritekstene i *Samer* og *Sápmi* viser at de er av betydning for leserens første møte med sakprosa-bøkene og med samer. Plasseringen av de ulike peritekstene henger sammen med bøkens form, og har både pedagogiske, legitimerende og presenterende funksjoner. Analysene viser at forsidenes tekst og bilder, samt tittelside, smusscover og innholdsfortegnelse bidrar til å styre leserens forventninger til bøkens innhold, og kan også bekrefte eller avkrefte elevenes forkunnskaper om samer. Bokomslagene både forbereder og lover leseren hva hen skal lære. Dermed gis peritekstene en pedagogisk funksjon. Peritekstene har også til felles at de domineres av en tradisjonell fremstillingsmåte av samer. De visuelle elementene avbilder samer i tradisjonelle klær som kofta og samiske hodeplagg, samene plasseres tett på naturen, noe som signaliserer en nomadisk livsstil som reindriftssamer. Bøkens innholdsfortegnelse viser at det tradisjonelle innenfor den samiske kulturen står sterkt, og er sentralt for kunnskapen som formidles om samer. Innholdet i bøkene legitimeres gjennom forfatterens bruk av ulike kilder og mulige støttespillere. Særlig fotografiene på bokomslaget til *Sápmi* styrker tekstens ethos, de er med å forsterke dette i den grad at de dokumenterer virkelige hendelser fra ulike tider i noens samers liv. På denne måten setter peritekstene rammer og skaper betingelser for forståelse hos leseren, og kan ses som meningsbærende elementer i sakprosalitteratur for barn og unge. De gis dermed ytterligere en funksjon, en hermeneutisk funksjon som etablerer en større forståelse hos leseren.

På grunn av fotografiens transparente karakter, kan man i undervisninga benytte de mange fotografiene i boken *Samer* til utforskende samtaler i klasserommet. Sanders (2018, s. 133-



137) minner oss om at fotografier gir inntrykk av å være et direkte uttrykk for virkeligheten, og at de uttrykker bevis som må tolkes. Når elever leser sakprosaetekster, ligger det en forventning om at det de leser er sant og at kunnskapen er etterrettelig, noe som er i tråd med den uskrevne leserkontrakten mellom tekst og leser (Tønnesson, 2012, s. 17-18). Leserne kan dermed bli passive i sin kunnskapstilegnelse hvis de ikke stiller kritiske spørsmål til kunnskapen som presenteres for dem, men aksepterer det de leser som en sannhet. Når elevene leser sakprosaaboken *Sápmi*, kan de gå i dialog med teksten ved å stille kritiske spørsmål og undersøke det som fotografiene formidler og fremstiller. Læreren kan bruke fotografiene i undervisningen når elevene leser og reflekterer over sakprosalitteratur, og snakke om kulturelle ulikheter og fremstillingen av samer i lys av urfolkperspektivet. Et viktig spørsmål å reflektere rundt kan være: «Finnes det mere enn *ett* perspektiv på samer?». Dette kan åpne opp for nye måter å se samer på, og dermed utvides elevenes urfolkperspektiv. Baglos (2012) undersøkelser på fotografiske praksiser på kulturelle ulikheter i samfunnet, viser at de kan avdekke kulturell fremmedhet, slik som ved stereotypifisering av samer. Fotografiene i boken *Sápmi* får dermed en viktig funksjon for et kritisk engasjement rundt sakprosalitteraturs fremstilling av samer.

De humoristiske innslagene i sakprosaaboken *Samer*, viser at de fremstiller samer på andre måter enn den mer tradisjonelle måten hos *Sápmi*. I dette ligger et didaktisk potensial i klasserommet, fordi når humor i sakprosalitteratur blir benyttet på en kreativ og morsom måte, kan det føre til positive opplevelser for leseren. I de mange fargerike illustrasjonene i *Samer*, fremstår samer på en morsom og noen steder på en kreativ måte gjennom karikerende trekk. Det kan være med å gjøre informasjonen lettere å huske og forstå, og dermed engasjeres og motiveres barneleseren i kunnskapstilegnelsen omkring samer. De humoristiske elementene kan være en motivasjonsskaper i undervisningssammenheng, de tiltrekker seg oppmerksomhet fra leserne og kan gjøre dem interessert i å lese boken, og slik posisjonere dem nærmere teksten. Et annet didaktisk potensiale humoren i sakprosaaboken *Samer* har, er at den kan bidra til andre måter å nærme seg alvorlige, følsomme og vanskelige temaer på, slik som for eksempel forunderskningsperioden der samene opplevde stor undertrykkelse. Humor kan «ufarliggjøre» alvorlige situasjoner, og gjøre dem lettere å forholde seg til for den unge leseren. Men humor og bruk av karikatur i boken kan ha en negativ effekt hvis dette fører til at leseren tar informasjonen useriøst. Da blir humor forstyrrende, det kan svekke alvorlighetsgraden i det som formidles og svekke sakprosaetekstens etos. *Samer* trekker frem Alta-aksjonen (s. 31-36), som er viktig for samenes historie og deres kamp for selvstendighet,

og benytter i den forbindelse morsomme og karikerende illustrasjoner og bildetekst. Dette kan føre til at den alvorlige hendelsen fremstår på en useriøs måte, og dermed kan leseren bli krenket og posisjonere seg lengre unna teksten. Humor og karikatur i boken kan også oppfattes å spille på stereotypiske fremstillinger av samer, og kan da skape fremstillinger som gjør samer mere fremmed og annerledes enn de trenger å være. For å styrke tekstens ethos, blir det derfor viktig at illustrasjonene i boken uttrykker faglig kvalitet, noe de gjør til en viss grad gjennom naturalistiske gjengivelser av samisk kultur, tradisjonelle samiske klær, levemåter, historiske hendelser og begivenheter.

De to sakprosabøkene representerer et spenn mellom det tradisjonelle og det moderne, noe som fører til at samer fremstilles på ulike måter. Det gir rom for sammenligninger og kan skape refleksjoner hos leseren. Lærer kan for eksempel be elevene om å reflektere rundt hva det vil si å være unge samer i det norske samfunnet i dag. Lærer kan også stille kritiske spørsmål til det representerte som så sterkt domineres av det tradisjonelle innenfor den samiske kulturen. Det er snakk om at elevene inntar en kritisk tilnærming til de samiske fremstillingene i både verbaltekst og bilder. På denne måten kan urfolksperspektivet trekkes frem og gi rom for tolkninger og refleksjoner, som kan være med å utvide elevenes urfolksperspektiv.

Oppsummert vil jeg si at både *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007) viser at de egner seg godt i klasserommet og innehar pedagogiske og didaktiske verdier. Begge bøkene gir gode muligheter for å engasjere leseren og oppfordrer til kritisk engasjement. Gjennom tekst og bilder, deriblant illustrasjoner, fotografier og tegninger, tomme plasser i teksten, samt spørsmål som henvender seg til leseren, iskares det didaktiske muligheter for både egenaktivitet og samarbeid, refleksjon og kritisk tenkning om hva og hvem samer *er*, i en klasseromssituasjon. Dette er i tråd med det Sanders (2018) mener at sakprosalitteratur for barn og unge bør oppfordre til, og slik sett mener jeg at mitt tekstmateriale er gode eksempler på hva god sakprosa for barn og unge kan være. Bøkene er begge informative og visuelt tiltalende, og de formidler kunnskap om samisk kultur og historie på flere måter. De inspirerer og motiverer leserne til å engasjere seg gjennom utforskning og læring av samisk kultur og historie. Bøkene inviterer til dialog, de ber leseren både reflektere over informasjonen som formidles, men også undersøke og selv prøve ut ulike sider av den samiske kulturen. Bøkene oppfordrer også sine lesere til å søke kunnskap utenfor disse tekstene i ulike samiske nettsteder, noe som inviterer leseren til å aktivt engasjere seg i sin kunnskapstilegnelse. Ved en lærers tilrettelegging, kan utforskende samtaler i klasserommet gi nyttige betraktninger om

bøkernes fremstillinger av samer, og gi gode muligheter for å reflektere rundt læreplanens benevnelse av *urfolksperspektivet* knyttet opp imot samene. Dette er et viktig og relevant tema for elever i skolen, og sakprosa-bøkene får en betydningsfull innvirkning for hvordan leseren oppfatter samer. Særlig med tanke på at samer fremstår for det meste på en tradisjonell måte i begge bøkene, som også vises gjennom samers verdier og praksiser. Kulturelle trekk er selvsagt viktige når kunnskap om samisk kultur skal formidles i *Samer* og *Sápmi*. Men når disse trekkene spiller så sterkt på det tradisjonelle innenfor den samiske kulturen, står andre måter å fremstille samer på i skyggen av disse. Den moderne samer står i en kontrast til den tradisjonelle, fordi bøkene gir liten plass til det som betegnes som moderne. Bøkene viser til et visst mangfold, men mest av alt innenfor den tradisjonelle samiske kulturen.

### 5.3 Avsluttende ord

Denne masteroppgaven har hatt som mål å undersøke hvordan samiske perspektiver fremstilles i sakprosa-bøkene *Samer* (2012) og *Sápmi* (2007). Boken *Samer* er skrevet av den samiske forfatteren Sigbjørn Skåden, og dermed vil samiske perspektiver komme *fra* urfolk, og ikke bare handle *om* urfolk, men representere en autentisk stemme i oppgavens sakprosalitteratur.

Med fagfornyelsens fokus på *urfolksperspektivet*, har oppgaven gitt rom for å diskutere hva slags fremstillinger av samer som finnes i sakprosalitteraturen. Hvordan sakprosalitteratur fremstiller samer er i den sammenheng viktig, fordi barn og unge skal lære om samene på skolen og bli bevisst at de er en del av Norges kulturarv. Elevene er selv en del av den kommende generasjonen som får ansvar for å forvalte kulturarven videre, og må dermed bevisstgjøres på hvem samene er. For å forhindre negative holdninger til minoriteter i samfunnet kreves kunnskap. Lærere har derfor en viktig oppgave i å bidra til at kulturelle ulikheter i samfunnet respekteres, og sakprosalitteraturen kan ha en viktig rolle i dette arbeidet.

Det er sannsynlig at mitt tekstmateriale er representert på landets skolebibliotek og folkebibliotek. Disse kan i tillegg til fritidslesing også benyttes i undervisningssammenheng, og fungere som utgangspunkt for å diskutere holdninger til kulturelle ulikheter i samfunnet. Det å lese sakprosa krever tekst- og bildeforståelse, og gjennom eksplisitt sjangerundervisning i sakprosa, blir elevene bedre til å bli selvstendige og kritiske lesere. Sakprosa-tekster er som regel sammensatte tekster, og består av ulike modaliteter som formidler mening, slik som mitt

tekstmateriale som kommuniserer kunnskap om samer både gjennom tekst og ulike visuelle elementer. Elevene i skolen må kunne forholde seg til sammensatte tekster, og kunne kjenne til hvilke egenskaper som karakteriserer ulike modaliteter for at tekstene skal gi best mulig mening. I møte med sakprosa tekster gis dermed elevene muligheter til refleksjon og kritisk tenkning, slik som i mitt tekstmateriale. Da må lærerne sørge for å ha relevante sakprosa tekster som inviterer til ulike fremstillinger av blant annet samer. Elevene må også få opplæring i kritisk tenkning ved å reflektere over for eksempel kildene og deres troverdighet av det som sakprosalitteraturen benytter for å tegne et bilde av samer i det norske samfunnet.

## Litteraturliste

- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2016). Forord. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? : Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 9–10). Portal forlag.
- Baglo, C. (2012). Fotografiers materialitet: Bilders betydning for forestillinger om samisk kulturell fremmedhet. *Tidsskrift for kulturforskning : TjK*, 11(3), 45–59.  
<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/649>
- Bird, E. & Yokota, J. (2018). Picturebooks and illustrated books. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 281–291). Routledge.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie* (3. utvida utgåve.). Samlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Når barn leser bildebøker. I E. S. Tønnessen & A.-M. Bjorvand (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 69–80). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Conrad, J. (2020). The Pioneers of Sámi Children's Books: The "Mothers" Who Made the Invisible Visible. *Barnboken*, 43, 1–33. <https://doi.org/10.14811/clr.v43.511>
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. Desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Spartacus Forlag A/S. (Opprinnelig utgitt 1970).  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021004056](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021004056)
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosaesing i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75–89). Fagbokforlaget.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.

- Goga, N. (2009). Barnelitteraturens sakprosa: Forvaltning av form eller faglitterær forskning? *Prosa*, 15(4), 48–52.
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? – How Can we Analyse Information Texts for Children and Young Adults? *Sakprosa*, 11(3), 1–27.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Goga, N. & Johansen, A. (2019). Pålitelig kunnskap, engasjerende språk – Reliable knowledge, engaging language. *Sakprosa*, 11(3), 1–9. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6937>
- Grue, J. (2021, 21. januar). *Diskurs i Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://snl.no/diskurs>
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, (3/4), 163–168.
- Hauge, H. (2007). Introduktion. I H. Hauge (Red.), *Postkolonialisme* (s. 7–34). Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, E. & Pettersen, J. R. (2007). *Sápmi*. Orkana Forlag.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (2010). Innledning. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 11–17). Fagbokforlaget.
- Kolpus, I. S. (2015). *Hva er en same? En kvalitativ studie av fremstillinger av samer i lærebøker i RLE* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45818/Master-Isalill-Simonsen-Kolpus-2015.pdf?sequence=1>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2. utg.). Routledge.
- Kulturrådet. (u.å.a). *Innkjøpsordning—Ny norsk sakprosa for barn og unge*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://www.kulturradet.no/stotteordning/-/vis/innkjopsordning-ny-norsk-sakprosa-for-barn-og-unge>
- Kulturrådet. (u.å.b). *Kulturrådet*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://www.kulturradet.no/norsk-kulturfond>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Larkin-Lieffers, P. A. (2010). Images of childhood and the implied reader in young children's information books. *Literacy (Oxford, England)*, 44(2), 76–82. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00557.x>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*, 7, 1–5. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Løvland, A. (2012). Når barn leser fagbøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 81–102). Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2014a). Bilete av verkelegheit. Illustrasjonenes bidrag til framstilling av verkelegheit i opplysningslitteratur. *Sakprosa*, 6(3), 19. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.772>
- Løvland, A. (2014b). Fagbøker. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur—Ei innføring*. (s. 163–174). Cappelen Damm akademisk.
- Løvland, A. (2016). Talking about something real: The concept of truth in multimodal non-fiction books for young people. *Prose studies*, 38(2), 172–187. <https://doi.org/10.1080/01440357.2016.1232784>
- Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 221–236). Universitetsforlaget.
- Merveldt, N. v. (2018). Informational Picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 231–245). Routledge.
- Mjør, I. (2010). I resepsjonens teneste. Paratekst som meningsberande element i barnelitteratur. *Nordic journal of childLit aesthetics*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.3402/blft.v1i0.5856>
- Mjør, I. (2015). Humor og alvor i bildeboka—Sanningsvurdering av ikonotekstar. *Edda*, 102(1), 48–62. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2015-01-05>

- Mortensen-Buan, A.-B. (2016). «Dette er en same». Visuelle fremstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? : Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 93–112). Portal forlag.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Rannem, Ø. (1988). *Bokstav, bilde, budskap: Lærebok i typografi*. Universitetsforlaget.
- Said, E. W. (1994). *Orientalismen* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Forlag. (Opprinnelig utgitt 1978).
- Sanders, J. S. (2018). *A Literature of Questions: Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Skyggebjerg, A. K. (2011). Er fagbøger en del af børnelitteraturen? *Nordic journal of childLit aesthetics*, 2(1), 101–113. <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5836>
- Skyggebjerg, A. K. (2012). Billedfagbogen: Velegnet til undervisning og fritidslæsning. I A. Quist Henkel & M. B. Johansen (Red.), *Billedbøger: En grundbog* (s. 82–95). Dansk lærerforening.
- Skåden, S. (2012). *Samer*. Cappelen Damm.
- Sontag, S. (2004). *Om fotografi: Bd. nr 12*. Pax.
- Teigland, A.-S. (2021). Information and delight. A study of visual transmission of knowledge. I N. Goga, S. H. Iversen, & A.-S. Teigland (Red.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches*. (s. 263–276). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>
- Tønnessen, E. S. (2018). Visuelle barneromaner. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (s. 173–194). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. & Berge, K. L. (2009). Forskningen om sakens prosa. *Sakprosa*, 1(1). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.32>



## **Bildeliste**

- Bilde 1: Forsiden. Fra Samer, av S. Skåden, 2012. ©Cappelen Damm Forlag. Gjengitt med tillatelse. .... s. 48
- Bilde 2: Forsiden. Fra Sápmi, av E. Johansen & J. R. Pettersen, 2007. ©Orkana Forlag. Gjengitt med tillatelse. ....s. 65

## Figurliste

Figur 1: Fra «Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge?», av N. Goga, 2019.

*Tidsskriftet sakprosa*, 11, s, 15 (<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>). ©Goga. .... s. 35