



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Therese Bergmo Solbakken og Kathrine Johnsen

Masteroppgave
**Samisk tematikk i norskfaget – et
garnityr eller en ingrediens?**

Sami in the Norwegian subject – a garnish or an
ingredient?

MGLUS1-7-19S

2MASTER17

2024

Forord

Da står vi her ved veis ende på vår reise ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, og denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem begivenhetsrike år. Masteroppgaven er ferdig skrevet, og siste punktum er dermed satt. Det føles både som en stor lettelse og litt vemodig på en og samme tid. Men nå er tiden inne for nye utfordringer og eventyr. Prosessen vi har gått gjennom har vært både inspirerende og utfordrende, og vi har opplevd både høye topper og dype daler. Tidvis har målstreken virket uutholdelig langt borte, og det har vært godt å ha noen å støtte seg på på veien. Og her står vi nå, og kan klappe oss selv på skuldrene for en vel utført jobb.

Vi har vært så heldige at vi har hatt mange som har heiet på oss underveis, men aller først vil vi rett og slett takke oss selv for å ha holdt ut og nådd målet vårt. Så, takk til oss, og takk til hverandre. Ved studiets oppstart hadde vi aldri møtt hverandre, men tilfeldigheter gjorde at våre veier krysset, og heldigvis for det. Vi har utviklet et sterkt og godt vennskap som vi skal ta med oss livet ut.

Vår veileder Marte Monsen fortjener også en takk, for å dele av sin store fagkunnskap og komme med kloke og oppklarende ord. I tillegg vil vi også gi honnør til våre medstudenter som har vært en viktig del av livene våre de fem siste årene. Arbeidstimer og pustepauser, inspirasjon, frustrasjon, latter og gråt i en herlig symbiose. Vi greide det, dere! Og ikke minst må vi rette en stor takk til de vi har hjemme, for å ha stått i stormene sammen med oss. Nå er vi endelig trygt i havn.

Let's teach!

Larvik/Fåvang, mai 2024

Kathrine Johnsen & Therese Bergmo Solbakken

Sammendrag

I denne studien har vi ved hjelp av mixed methods foretatt to innholdsanalyser av lærebøker for norskfaget for 5-7. trinn, produsert i tilknytning til LK20, med henholdsvis kvantitativ og kvalitativ innfallsvinkel. Den kvantitative innholdsanalysen har tallfestet det totale antall forekomster av samisk innhold i lærebøkene, mens den kvalitative innholdsanalysen har hatt som formål å undersøke om et utvalg av tekster presenterer sitt innhold på samiske stemmers premisser, og om de fremhever spesifikke identitetsmarkører i tekstene.

Vi har i studien analysert et totalt antall på 19 lærebøker fra fire av de største læremiddelforlagene i Norge, Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal. Resultatet vi sitter igjen med, er at innholdet av samiskrelatert tematikk er lavt, og at det i hovedsak presenteres sekvensvis i lærebøkene heller enn å være jevnt fordelt gjennom verket. Disse resultatene samsvarer med lignende studier det vises til i oppgaven. På bakgrunn av tekstutvalget til den kvalitative analysen, kan vi slå fast at samiske stemmer blir løftet frem og at tekstene belyser et bredt spekter av innhold, fra fornorskningspolitikken til nyere tids populærkultur. Særlig unge samiske stemmer blir fremhevet gjennom de representerte tekstene, selv om det også er inkludert tradisjonelt anerkjente tekster og forfattere som har hatt særlig betydning for samisk kultur gjennom historien. Vi mener, dog fra et majoritetsperspektiv, at læreboktekstene forsøker å fremme det mangfoldet av ulike identiteter som finnes blant den samiske befolkningen. Derimot kunne tekstomfanget vært større, slik at samisk tematikk ville blitt presentert mer gjennomgående gjennom de ulike årstrinnene.

Nøkkelord: samiske stemmer, lærebok, identitet, dekolonisering, indigenisering

Abstract

In this study, using mixed methods, we have carried out two content analyses of textbooks for the Norwegian subject for grades 5-7., produced in connection with LK20, with respectively a quantitative and a qualitative angle of approach. The quantitative content analysis has quantified the total number of occurrences of Sami themes in the textbooks, while the qualitative content analysis has aimed to investigate whether a selection of texts, chosen based on given selection criteria, presents its content on the premises of Sami voices, and in what way identity markers are highlighted in the texts.

We have analyzed a total of 19 textbooks from four major publishing companies in Norway, Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal. The resulting finding indicates a low presence of Sami-related topics, primarily confined within sequential sections of the textbooks, rather than distributed throughout the entirety of the books. These findings align with similar studies presented in the thesis. Based on the text selection for the qualitative analysis, we can state that Sami voices are brought to the fore and that the texts shed light on a wide range of content, from the Norwegian assimilation policy to recent popular culture. Young Sami voices in particular are emphasized through the texts represented, although traditionally recognized texts and authors who have had particular importance for Sami culture throughout history are also included. However, we believe that, from a majority perspective, the textbooks aim to promote diversity among the Sami population by representing various identities. In contrast, the scope of the text could have been greater, so that Sami themes would have been presented more consistently throughout the various year levels.

Keywords: Sami voices, textbook, identity, decolonization, indigenization

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord | 2 |
| Sammendrag..... | 3 |
| Abstract | 4 |
| 1. Innledning | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling | 8 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål | 10 |
| 1.2.1 Samer og samiske stemmer | 11 |
| 1.3 Studiens relevans | 12 |
| 1.4 Læreplanverket | 14 |
| 1.4.1 Samisk innlemmes i læreplanverket | 14 |
| 1.4.2 Læreplanverket i dag | 15 |
| 1.5 Oppgavens videre struktur og oppbygning | 17 |
| 2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver | 19 |
| 2.1 Tidligere forskning | 19 |
| 2.1.1 Samisk i lærebøker..... | 19 |
| 2.1.2 Makt..... | 22 |
| 2.1.3 Majoritetens syn på minoriteten i det norske samfunnet i dag | 24 |
| 2.2 Teoretiske perspektiver | 26 |
| 2.2.1 Lærebokteori | 26 |
| 2.2.2 Samene som urfolk | 28 |
| 2.2.3 Maktfenomenet | 32 |
| 2.2.4 Identitet..... | 38 |
| 2.3 Oppsummering av teori | 47 |
| 3. Metode og materiale | 49 |
| 3.1 Læreboka..... | 50 |
| 3.1.1 Lærebokanalyse | 51 |
| 3.2 Innholdsanalyse | 52 |
| 3.3 Den kvantitative tilnærmingen til studien..... | 53 |
| 3.3.1 Kvantitativ innholdsanalyse | 54 |
| 3.3.2 Gjennomføring av kvantitativ innholdsanalyse..... | 54 |
| 3.4 Den kvalitative tilnærmingen til studien | 59 |
| 3.4.1 Kvalitativ innholdsanalyse | 59 |
| 3.4.2 Gjennomføring av kvalitativ innholdsanalyse..... | 61 |
| 3.5 Validitet og reliabilitet | 65 |
| 4. Kvantitativ innholdsanalyse: En analytisk drøfting av funn | 69 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 Utvalg for kvantitativ innholdsanalyse | 69 |
| 4.1.1 Norsk | 69 |
| 4.1.2 Salto..... | 70 |
| 4.1.3 Ordriket | 70 |
| 4.1.4 Fabel | 71 |
| 4.2 Resultat | 72 |
| 4.2.1 Representasjon av samisk i Norsk 5-7, Cappelen Damm | 72 |
| 4.2.2 Representasjon av samisk i Salto 5-7, Gyldendal..... | 74 |
| 4.2.3 Representasjon av samisk i Ordriket 5-7, Fagbokforlaget | 76 |
| 4.2.4 Representasjon av samisk i Fabel 5-7, Aschehoug..... | 78 |
| 4.3 Drøfting av den kvantitative innholdsanalysen | 80 |
| 4.3.1 Sammenligning av forlag | 82 |
| 5. Kvalitativ innholdsanalyse: En analytisk drøfting av funn..... | 86 |
| 5.1 Tekstutvalg for kvalitativ innholdsanalyse | 86 |
| 5.1.2 Sakprosaetekster..... | 86 |
| 5.1.3 Lyrikk..... | 95 |
| 5.1.4 Romanutdrag..... | 101 |
| 6. Sammenfletting av funn fra kvantitativ og kvalitativ analyse | 105 |
| 7. Avsluttende betraktninger og veien videre | 111 |
| 7.1 Videre forskning | 114 |
| 7.2 Sluttkommentar | 115 |
| Litteraturliste | 117 |
| Vedlegg..... | 128 |
| Vedlegg 1: Tallfesting av litterære tekster i alle 19 lærebøker | 128 |

Figuroversikt

| | |
|--|----|
| Figur 1. Resultat Norsk 5-7, Cappelen Damm | 58 |
| Figur 2. Resultat Norsk 5-7, Cappelen Damm | 73 |
| Figur 3. Resultat Salto 5-7, Gyldendal | 75 |
| Figur 4. Resultat Ordriket 5-7, Fagbokforlaget | 77 |
| Figur 5. Resultat Fabel 5-7, Aschehoug..... | 79 |
| Figur 6. Resultat ved sammenligning av funn per forlag | 83 |
| Figur 7. Prosentvis fremstilling av resultat av funn per forlag..... | 84 |
| Figur 8. Prosentvis fordeling av tekster med samisk og ikke-samisk tematikk i de 19 analyserte lærebøkene..... | 85 |

Tabelloversikt

| | |
|--|----|
| Tabell 1: Kompetansemål med eksplisitt og implisitt samisk innhold i læreplanen i norsk..... | 17 |
| Tabell 2: Kategorier med kriteriebeskrivelser | 56 |
| Tabell 3. Eksempel på skjema for registrering av funn hos Aschehoug..... | 57 |
| Tabell 4. Kodeskjema Cappelen Damm | 58 |
| Tabell 5. Tekstutdrag for kvalitativ analyse..... | 63 |
| Tabell 6. Tabell med lærebøker fra Norsk, Cappelen Damm | 70 |
| Tabell 7. Tabell med lærebøker fra Salto, Gyldendal | 70 |
| Tabell 8. Tabell med lærebøker fra Ordriket, Fagbokforlaget..... | 71 |
| Tabell 9. Tabell med lærebøker fra Fabel, Aschehoug | 72 |
| Tabell 10. Tabell for funn i Norsk 5-7 per årstrinn | 72 |
| Tabell 11. Tabell for funn i Salto 5-7 per halvtårsbok for trinn..... | 74 |
| Tabell 12. Tabell for funn i Salto 5-7 per årstrinn | 75 |
| Tabell 13. Tabell for funn i Ordriket 5-7 per halvtårsbok for trinn | 76 |
| Tabell 14. Tabell for funn i Ordriket 5-7 per årstrinn..... | 77 |
| Tabell 15. Tabell for funn i Fabel 5-7 per halvtårsbok og per trinn..... | 78 |
| Tabell 16. Tabell for funn i Fabel 5-7 per årstrinn..... | 78 |
| Tabell 17. Prosentvis fremstilling av resultat av funn per forlag | 85 |

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

“Hvorfor må vi feire samene sin nasjonaldag? Hvorfor har de egentlig en nasjonaldag og sitt eget flagg? De er jo norske”. Disse utsagnene fikk en av oss høre i forbindelse med en samtale omkring markeringen av den samiske nasjonaldagen. Vi lever kanskje i den tro at samene er en likeverdig del av det norske samfunn, men slike formuleringer og utsagn viser at fordommer og manglende kunnskap fortsatt forekommer. Årsakene til dette kan være flere, og en av dem kan være en begrenset innsikt og kunnskap om den samiske historien, deres urfolksstatus og deres rettigheter. Det faktum at denne samtalen fant sted, gjorde at vi fikk øynene enda mer opp for dette temaet, og den rolle skolen har for å bidra til å øke kunnskapen i befolkningen om at vi alle er en del av det norske samfunnet.

Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk - nordmenn og samer. Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskningsspolitikk. Den norske stat har derfor et særlig ansvar for å legge forholdene til rette for at det samiske folk skal kunne bygge et sterkt og levedyktig samfunn. Dette er en hevdvunnen rett basert på samenes tilstedeværelse i sine områder som går langt tilbake i tiden (...) For å sikre et positivt samfunn for oss alle, er en utvikling der samer og den øvrige norske befolkning kan leve som likeverdige, av avgjørende betydning. At hele nasjonen besitter grunnleggende kunnskap om samisk kultur og historie vil være av betydning for å skape de holdninger som er nødvendige for en slik likeverdig sameksistens (Kong Harald V, 1997).

Dette ytret kong Harald V i sin tale da han åpnet det tredje Sametinget i 1997. Her gav han samene en uforbeholden unnskyldning for den urett de har blitt påført gjennom historien, og poengterte samtidig viktigheten av at samer og resten av den norske befolkningen skulle leve sammen som likeverdige. Norge ratifiserte ILO-konvensjon nr. 169 i 1990, og anerkjente dermed samene som et urfolk. Som urfolk har den samiske befolkningen særrettigheter i lovverket, blant annet rett til selvbestemmelse og til “land og vann”, som innebærer å forvalte landområder. Samenes status som urfolk ble ytterligere styrket gjennom en endring i Grunnloven § 108 kunngjort 26.05.2023, som etter endringen lyder “Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at det samiske folk, som urfolk, kan sikre og

utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv” (Grunnloven, 2023). Dette innebærer at også skolen er ilagt en stor del av ansvaret for å tilrettelegge, anerkjenne og bidra til utvikling for den samiske befolkningen.

Skolen er en institusjon med sterk påvirkningskraft i samfunnet, og en arena der mange av barnas grunnleggende tanker og holdninger blir etablert og internalisert. Læreplanen gir retningslinjer som pålegger at det i flere fag er obligatorisk å gi kunnskap om den samiske historien, kulturen og språket (Askeland & Aamotsbakken, 2014, s. 13). I den overordnede delen av læreplanen forankres skolens verdigrunnlag der menneskeverdets ukrenkelighet, inkludering og bygging av elevens identitet står frem som noe av det viktigste norsk skole er tuftet på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr at hver enkelt elev, uansett språklig og kulturell bakgrunn, skal bli verdsatt og anerkjent. Skolen spiller slik en betydningsfull rolle i et dekoloniserende arbeid, ved å formidle samiske perspektiver som en del av det verdigrunnlaget som bør gjennomsyre hele samfunnet (Sollid & Johansen, 2024, s. 327-328).

Skolen er tillagt et bredt samfunnsmandat, forankret i formålparagrafen i opplæringsloven. Der står det i §1-1 at “Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Opplæringslova, 1998, §1-1). I lys av at Kong Harald V viser til viktigheten av at alle i det norske samfunn skal besitte grunnleggende kunnskap om samisk kultur og historie, anser vi det som relevant at skolens største fag, norskfaget, bidrar til å øke og forvalte denne kunnskapen. På denne måten vil norskfaget være en bidragsyter til å fremme de holdninger og verdier som muliggjør at samer og den øvrige befolkningen i Norge skal kunne leve side om side i et samfunn basert på respekt og likeverd. I denne sammenhengen trår læreboka frem som et av norskfagets viktigste verktøy. Angvik (1982, s. 368) påpeker at lærebøkene er «produkter og produsenter av innstillinger og forhold i et samfunn». De er en informasjonskanal for felles formidling som skal gjenspeile det samfunn vi lever i. Hvordan ting formidles vil derfor kunne ha avgjørende betydning for den innstilling og holdning eleven vil opparbeide seg, og med Angvik sin påstand styrkes skolens rolle i dette arbeidet ytterligere. På bakgrunn av dette har vi et ønske om å undersøke i hvilken grad lærebøker i norskfaget produsert etter Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20), bidrar til dette formålet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette masterarbeidet har vi undersøkt et utvalg lærebøker i norskfaget, produsert for mellomtrinnet, der intensjonen har vært å utforske hvordan og i hvilken grad den samiske delen av norsk kultur er inkludert og naturlig del av formidlingen i læreverkene produsert til LK20. Dette innebærer en granskning av omfang av samisk tematikk presentert i læreverkene, samt en vurdering om hvorvidt skolen bidrar til dekolonisering. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

I hvilken grad ivaretar og fremstiller et utvalg læreverk for norskfaget, produsert i tilknytning til Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 samisk tematikk?

Formålet med undersøkelsen er å utforske om de utvalgte læreverkene produsert for norskfaget bidrar til å bygge en bro mellom samene og den øvrige norske befolkningen, ved å fremstille det samiske som en likeverdig del av det norske samfunnet og slik forhindre at det sees på som noe eksotisk og separat. Som en avgrensning i forskningen har vi valgt å ta utgangspunkt i trykte læreverk. Vi har dermed ikke vurdert tilhørende digitale ressurser, eventuelle oppgavebøker eller lærerveiledninger, ei heller samiske lærebøker som er produsert for den parallelle samiske læreplanen. Undersøkelsen har blitt utført på fysiske lærebøker produsert for mellomtrinnet fra fire av de mest dominerende læremiddelforlagene i Norge, Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal. Disse læreverkene vil presenteres ytterligere i kapittel 4.1 med tilhørende underkapitler.

I prosessen med å besvare problemstillingen har vi utviklet følgende forskningsspørsmål:

- 1. I hvilken grad reflekteres samiske stemmer i lærebøkernes behandling av samiske temaer?*
- 2. På hvilken måte gjenspeiles identitetsbegrepet i lærebøkernes samiskrelaterte tekstutvalg?*

Forskningsspørsmål 1 retter seg mot om, og i hvilken grad, det er samiske stemmer som formidler et utvalg teksters innhold, mens i forskningsspørsmål 2 analyserer vi hvordan tekstutvalget i lærebøker for norskfaget i skolen bidrar til ivaretagelse og utvikling av samiske identiteter, samt hvordan de presenteres til øvrigheten. For å besvare den overordnede

problemstillingen, og forskningsspørsmålene, har vi benyttet ulike innfallsvinkler, og undersøkt ulike enheter i lærebøkene.

1.2.1 Samer og samiske stemmer

I dette arbeidet benytter vi begrepet *samer* og *samiske stemmer* som gjennomgående og fremtredende begreper. I begrepet *samer*, legger vi til grunn en befolkning som har samisk bakgrunn, som kommer fra de samiske forvaltningsområdene, eller gjennom tolkning av tekster vi har lest identifiserer seg med å være samisk. Vi kunne brukt benevnelsen norsk-samisk, da den samiske befolkningen er en likeverdig del av den norske befolkningen. Dog har vi, på bakgrunn av at dette er benevnelse som benyttes også i den samiske befolkningen, valgt omtalen *samer* og *samisk befolkning*, uten hensikt om å skape en avstand mellom den samiske og den øvrige norske befolkningen. Gjennom arbeidet benyttes også betegnelsen *samisk språk*. Dette brukes som et paraplybegrep for det mangfold av samiske språk som finnes, og inkluderer både nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk, og de øvrige varieteter av samiske språk. Vi vil ikke skille konsekvent på de ulike varieteter i videre formuleringer, men i hovedsak bruke betegnelsen *samisk språk*.

I gjennomgangen av tekstutvalget, har vi forsøkt å knytte samiske perspektiver inn mot de stemmer som formidles i tekstene. Alle tekster uttrykker en stemme, enten via et innenfra- eller utenfraperspektiv. Stemmen inkluderer identiteten vår og det vi står for, og handler om at mennesker må få snakke innenfra, ikke at noen snakker for dem. Dog opplever noen at det finnes syn som viser at deres stemme ikke er verdig å lytte til. En slik marginalisering kan oppstå på bakgrunn av undertrykkelse og manglende anerkjennelse, og kan føre til et fravær av stemmer, der de marginaliserte grupper ikke blir hørt. For å forstå individets virkelighet er det viktig å gi stemme til alle varieteter som finnes, for å anerkjenne og gi rom for et mangfold av erfaringer og perspektiver (Sheared, 1994, s. 269-278). Gjennom historien kan eksempler på marginaliserte stemmer være kvinner, religiøse grupper, mennesker med ulike seksuelle legninger, undertrykte folkegrupper slik som samene osv.

Simone de Beauvoir er en av de som har tatt til orde for å poengtere viktigheten av at ulike stemmer kommer frem i lyset. Hun mener at man skaper solidariske samfunn ved å utfordre autoriteter gjennom å forsterke og fremheve marginaliserte stemmer for å forhindre at noen tvinges til stillhet. Hun anser dette som en metode for å avskaffe undertrykkelse, og at verdi i eget liv oppnås først når man tillegger verdi i andres liv (Clearly, 2017). Hennes arbeid med å fremheve stemmer er viktig i dekoloniale perspektiver, og man kan dra paralleller fra hennes

fremhevelse av kvinnestemmer til å fremheve det samiske perspektivet, der de marginaliserte samiske stemmer må fremheves i det norske samfunn. Å gi stemmer til minoriserte grupper er viktig i kampen for dekolonisering.

I vår studie har vi derfor lagt vekt på nettopp stemmer, mer presist *samiske stemmer* i et innenfraperspektiv, som et viktig element i skolens mektige tekst, læreboka. Samiske stemmer kan komme frem i lærebøker gjennom ulike tekster, slik som fortellinger, dikt eller i sakprosa sjangere som intervju og selvbiografiske fremstillinger. Blant annet kan fortellinger, i et samisk perspektiv, være særlig nyttig som et redskap i dekoloniseringsprosesser fordi fortellinger på en slik måte bidrar som mekanismer til å gi rom for andre synsvinkler, styrke identiteter og gjøre minoriserte stemmer synlige, jf. Simone de Beauvoirs kamp for å heve stemmer som et verktøy i bekjempelse av undertrykkelse (Clearly, 2017). Som en undervisningsstrategi kan fortellinger aktualisere lærestoffet og åpne for refleksjoner og dialog (SAIH, 2020, s. 39). Når et folks historie skal formidles, er det viktig at deres egne stemmer og erfaringer kommer frem (Olsen, 2016, i Dietrichson, 2016). På den måten vil deres historie fortelles fra et innenfraperspektiv. Vår tanke bak begrepet *samiske stemmer* er at historiene fortelles av samer selv fra deres perspektiver, slik at deres historier og erfaringer ikke gjenfortelles fra et majoritetsperspektiv. Samiske stemmer kommer ikke bare til syne gjennom det enkelte individ, men også via kollektive uttrykk som kunst, litteratur og politikk. Felles for individets og fellesskapets stemmer, er at de begge er med på å reflektere samiske verdier, tradisjoner og språk som sammen bidrar til å formidle samiske erfaringer til hele samfunnet. Det er samtidig viktig å påpeke at betegnelsen *samiske stemmer* inkluderer flere perspektiver, historier og kulturer, og termen presenteres derfor i flertallsform.

1.3 Studiens relevans

Læreverk i norskfaget spiller en sentral rolle i arbeidet med å bevare, styrke og revitalisere samisk språk og kultur. En studie av læreverk med samisk innhold som innfallsvinkel, er et vitalt innslag i en stadig pågående anerkjennelse av urfolk og deres rettigheter. Resultatene fra vår studie vil videre kunne belyse og skape andre problemstillinger omkring lærebokforskning, og da kanskje spesielt med samisk som tematisk formål. Vår analyse vil kunne gi innsikt i skolens maktposisjon, der de tekster og de temaene elevene møter i klasserommet, fortsatt i stor grad baseres på lærebøkens innhold. Dette støttes av Skrunes (2010, s. 112), som påpeker at analyse av lærebøkens tekstinnhold er av stor verdi, da de

primære tekstene elevene jobber med, i hovedsak blir hentet fra lærebøker. Forskning viser at læreboka fortsatt har en sterk posisjon i norsk skole (Askeland et al., 2013, s. 11-12), på tross av den stadig økende digitaliseringen der flere læringsplattformer tilgjengeliggjøres, samt at LK20 gir læreren større spillerom både når det kommer til innhold og metode.

Samtidig kan prosjektet vise til hvordan norskfaget favner om det faktum at vi har et flerkulturelt samfunn. Dette både med tanke på det samiske, men også den generelle tilstrømningen av nye språk og kulturer, med en økende globalisering som bakenforliggende årsak. Løgstrup ([1981] 2005, i Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 21-29) viser til skolen som en dynamisk arena der samfunnets sosiale, politiske og kulturelle mangfold kommer til uttrykk. Dette skjer gjennom daglige, uformelle møter mellom elever og skoleansatte med ulik språklig og kulturell bakgrunn, samt gjennom de didaktiske problemstillinger man vil stå ovenfor for eksempel i forbindelse med tekstutvalg for lesing til jul, påske eller andre feiringer, inkludert religiøse markeringer, festdager og nasjonaldager, slik som samenes nasjonaldag. I lys av at LK20 understreker viktigheten av å bistå elevenes utvikling av egen identitet og trygge dem i seg selv, kan slike problemstillinger oppleves utfordrende med tanke på hva som kan oppleves anerkjennende for noen og krenkende for andre. På samme tid skal skolen, jf. overordnet del i læreplanen, formidle de verdier samfunnet anerkjenner som nødvendige for å være delaktig i et sammensatt befolkningsmangfold for å ruste elevene i møte med fremtidens globaliserte verden med den hensikt å fremme individuell og samfunnsmessig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En studie med slik innfallsvinkel vil i tillegg potensielt kunne være et bidrag innenfor lærebokforskningen, spesielt med tanke på lærebokanalyse innenfor norskfaget i grunnskolen. Analyser av lærebøker settes ifølge Angvik (1982, s. 377) inn i et videre perspektiv gjennom å vurdere effekten av det innhold som formidles og måter det formidles på. Denne studien vil dermed kunne bidra til å se samisk innhold i læreverk fra nye perspektiver. Vår studie presenteres som en del av en større diskusjon omkring samisk fremstilling og den kunnskap og kompetansen som finnes om samiske temaer i skolen i dag. En økende kunnskap kan bidra til å skape en aksept og forståelse, slik at urfolksperspektivet inkluderes naturlig i klasserommet. Kunnskap fremheves som en av de viktigste byggesteinene i et inkluderende samfunn (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 13).

1.4 Læreplanverket

Læreplan er et begrep som gjerne brukes både om et helt læreplanverk, slik som *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, og det brukes om den enkelte fagplan - slik som *Læreplan for norsk*, gjerne da konkretisert til det enkelte trinn, slik som eksempelvis 4. trinn. Et læreplanverk er bygd opp med en overordnet del, fag- og timefordeling, samt egne læreplaner i alle fag, og er som skolens styringsdokument, ledende for innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det kan oppleves naturlig å tenke at skolefaget norsk omhandler kun det norske språket, den norske litteraturen og det som er relatert til den norske kulturen. Når man blar seg gjennom både læreplaner og læreverk, ser man at dette ikke er virkeligheten. Norge er ikke lenger det som kan regnes som et monokulturelt samfunn, og har vel heller egentlig aldri vært det (Ånensen, 2021, s. 1). Dog ble flerkulturaliteten i Norge først løftet inn i læreplanverket gjennom innføringen av Mønsterplanen av 1974 (heretter kalt M74), og særlig i revideringen av denne i 1987, Mønsterplanen av 1987 (heretter kalt M87) (Spernes, 2012, s.32).

1.4.1 Samisk innlemmes i læreplanverket

I 1974 fikk Norge en felles nasjonal læreplan for hele skolen, og siden den gang har det samiske innholdet fått en mer fremtredende plass. I M74 var det samiske innholdet i skolen i hovedsak beregnet for de samiske elevene, i form av at det ble aksept for at den første lese- og skriveopplæringen kunne foregå på samisk. I forlengelse av at samene har blitt anerkjent som urfolk, har også myndighetene konstatert at ikke bare samene selv, men også resten av den norske befolkningen, skal ha kunnskap om samenes historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter (Johansen & Sollid, 2023, 19).

I M87 ble samiske skole spørsmål for første gang inkludert i et læreplanverk, og dette var også første gang samenes særrettigheter ble anerkjent i skolesammenheng. I kapittel 5 i M87, som omhandlet samiske elever, ble det beskrevet at et "kulturelt press gjennom flere hundre år har ført til gradvis assimilasjon og tap av samisk egenart. Nedvurdering av samisk språk og væremåte har også enkelte steder ført til isolasjon i forhold til det norske samfunnet" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 33). Ved å innlemme deler av den samiske historien som en del av informasjonen i læreplanverket, ble anerkjennelsen av den samiske befolkningen fra skoleverket tydeliggjort. Denne anerkjennelsen kom også frem i formuleringen:

Elevene må tidlig lære å verdsette den norske kulturarven (...) Samene står i en særstilling blant etniske minoriteter i vårt land. Samene har i særlig grad krav på at skolen i sin undervisning bygger på og tar hensyn til deres språk og kultur (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22).

Gjennom en slik fremstilling inkluderes det samiske som en del av den norske kultur og kulturarv. Slik kan man anse læreplanverket M87 som et av de første grunnleggende skrittene mot anerkjennelsen av det samiske språket og den samiske kulturen, og et startskudd for målet om et mer indigeniserende samfunn.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), inneholdt for første gang læringsmål om samiske språk og språksituasjon, selv om det 20 år tidligere (M87) ble slått fast at det i tekstutvalget skulle inngå oversatt samisk litteratur. Ifølge Sollid og Johansen (2024, s. 326), har norskfaget i et historisk perspektiv vært et fag hvor fokuset har vært på å lære om det norske språket, snarere enn om språk generelt. De mente at en direkte konsekvens av dette var at inkludering av egne samiske læringsmål lot vente på seg i så mange år. Introduksjonen av læringsmålene i LK06 kan antas å komme på bakgrunn av at norskfaget fra nå av skulle favne både eldre og nyere språklig og kulturelt mangfold. Sollid og Johansen (2024, s. 326) hevder dog at læringsmålene som omhandler det samiske i LK06 i stor grad går ut på å tilegne seg spesifikke kunnskaper, slik som at elevene etter 7. trinn skal kunne kjenne igjen og uttale bokstaver i det samiske alfabetet, heller enn å utvikle dypere kunnskap om samisk språk, litteratur og historie. På denne måten inkluderte læreplanen samiskspråklige tema, men det kan diskuteres hvorvidt undervisningspraksisen var preget av indigensidering i denne perioden.

1.4.2 Læreplanverket i dag

Olsen, Sollid og Johansen (2017, s. 5) problematiserer at elever og lærere i norsk skole mangler kompetanse omkring samiske emner. De har vært kritiske til tidligere læreplaner for manglende inkludering av samiske tema, og har understreket et behov for grundigere ivaretagelse av slike aspekter. LK20 bidrar i en ny retning, der det tidligere ble gjort en innsats for å undertrykke og viske ut samiske identiteter, satses det nå mer tydelig på å anerkjenne og styrke samiske identiteter for å oppnå likestilling. Andreassen og Olsen (2020, s. 23) setter søkelys på hvordan LK20 vektlegger samenes rolle i historien og samfunnet på en indigeniserende måte, gjennom å poengtere at det i større grad bør innlemmes samiske

perspektiver i undervisningen, heller enn at samiske temaer skal presenteres fra et majoritetsperspektiv.

LK20 gjenspeiler i sin omtale av samene, de endringene som har skjedd innenfor samepolitikken siden 1980-tallet, og fra en samisk synsvinkel, peker endringene i LK20 i positiv retning (Sollid & Johansen, 2024 s. 327). Samenes rettigheter i samfunnet, både generelt og i skolesammenheng, løftes frem i læreplanverket. I overordnet del står det at “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).

Dette tyder på at myndighetene i Norge i større grad enn tidligere, anerkjenner samiske tema og perspektiv som en del av de grunnleggende verdiene skolen skal bygge på. Disse verdiene skal ikke bare fremmes i skolens kjerneverdier, men de skal også være til stede i norskfaget (Sollid & Johansen, 2024 s. 327).

I den gjeldende læreplanen LK20, er samenes rettigheter tydelig fastsatt i overordnet del gjennom formuleringen:

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. Den overordnede delen gjelder også den samiske skolen. Betegnelsen «den samiske skolen» benyttes om opplæring som følger et samisk parallelt likeverdig læreplanverk. Det samiske læreplanverket gjelder i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk. Det samme læreplanverket gjelder for elever som har rett til opplæring på samisk språk i landet for øvrig. Elever i landet for øvrig som har rett til opplæring i samisk språk, skal følge det samiske læreplanverket i faget samisk. Skolen har ansvar for at disse rettighetene blir oppfylt. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Gjennom urfolkstatusen medfølger altså en rett til beskyttelse i samsvar med norsk lov, noe som er gjeldende også innenfor utdanningssystemet. Dette innebærer at skolen er pliktig til å gi de samiske elevene en opplæring på eget språk, et ansvar skolen er pålagt for å sikre deres rettigheter og en undervisning i overensstemmelse med den sammenfallende samiske læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Andreassen & Olsen, 2020, s. 18). Selv om LK20 har lagt tydelige føringer for at samiske perspektiver og tematikk skal inkluderes i undervisningen for majoritetsbefolkningen, legges det samtidig føringer for at skolen skal

legge opp til en undervisning også for det samiske folk. De har på lik linje med majoritetsbefolkningen rett til kunnskap om egen kultur, på sitt språk og i tråd med egne tradisjoner for å styrke og ivareta sin samiske identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019).

I overordnet del i LK20 står det eksplisitt at undervisning i norsk skole skal gi elevene kunnskap i “det samiske urfolks historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er veiledende for undervisningen, og rettleder skolen til å innlemme samisk tematikk i undervisningen ved hjelp av kompetansemål for ulike trinn i ulike fag. Dog finnes det kun to eksplisitte kompetansemål direkte relatert til samisk tematikk i læreplanen for norskfaget fra 1. til 7. trinn. Derimot finnes det en rekke implisitte formuleringer som åpner muligheter for innfallsvinkler hvor samiske temaer som språk, litteratur og kultur kan trekkes frem i undervisningen (Johansen & Sollid, 2023, s. 30). Inspirert av Johansen og Sollid (2023, s. 29-30) har vi laget en tabell for å kunne gi en mer oversiktlig fremstilling av de eksplisitte og implisitte målformuleringene i læreplanen i norsk.

Tabell 1: Kompetansemål med eksplisitt og implisitt samisk innhold i læreplanen i norsk

| Trinn | Kompetansemål med eksplisitt samisk innhold |
|----------------|---|
| Etter 4. trinn | Lese og lytte til fortellinger, eventyr og sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven |
| Etter 7. trinn | Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales |
| Trinn | Kompetansemål med implisitt samisk innhold |
| Etter 2. trinn | Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk |
| Etter 4. trinn | Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk Utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet |
| Etter 7. trinn | Sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet |

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.5 Oppgavens videre struktur og oppbygning

Denne masterbesvarelsen består i sin helhet av syv kapitler. Den starter innledningsvis med kapittel én som inneholder prosjektets formål og avgrensning. I kapittel to vil vi redegjøre for det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn for studien, inkludert tidligere forskning vi

anser som relevant for vår innfallsvinkel. I kapittel tre vil vi presentere det metodiske utgangspunktet vi har benyttet for å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. I dette kapitlet vil gi en redegjørelse for hvordan vi har benyttet mixed methods, en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse. Kapitlet vil også inneholde en formidling og vurdering av studiens validitet og reliabilitet. I det fjerde kapitlet presenteres studiens kvantitative del. Her vil vi presentere utvalget av læreverk vi benytter for å innhente empiri, for deretter å presentere og drøfte funn forankret i tidligere forskning og teoretiske perspektiver. I kapittel fem gjør vi rede for studiens kvalitative del. Her utfører vi en analytisk drøfting, der tekstmaterialet vi benytter som analyseobjekt presenteres og analyseres parallelt. I kapittel 6 kobler vi sammen hovedfunn i kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse, og trekker ut det vi anser som hovedfunn. I masterbesvarelsens siste kapittel, kapittel syv, knytter vi våre hovedfunn inn mot besvarelse av problemstillingen, før vi presenterer forslag til videre forskning og avrunder med en avsluttende sluttkommentar.

2. Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenterer og drøfter vi tidligere forskning og teoretiske perspektiver som utgjør det teoretiske rammeverk for vår masteroppgave. Vi vil i delkapittel 2.1 gjøre rede for tidligere forskning inn mot lærebokanalyse, lærebokas maktposisjon og samisk tematikk i lærebøker. I delkapittel 2.2 formidler vi det teoretiske rammeverket for studien, der vi presenterer teori om læreboka, som er vår primære kilde for å innhente empiri. Videre introduserer vi et innblikk i det historiske bakteppet i samisk perspektiv, før vi tar for oss maktfenomenet og setter dette i sammenheng med lærebokas posisjon. I dette delkapitlet setter vi også identitetsfenomenet, indigensisering og dekolonisering i sammenheng med lærebok og tekstutvalg. I delkapittel 2.3 oppsummerer vi de viktigste aspektene vi tenker å ta med videre i studien.

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Samisk i lærebøker

Aamotsbakken presenterte i 2015 sin studie basert på en analyse av forekomsten av samisk skjønnlitteratur i trykte læreverk, sett i lys av de siste 30 års planverk. Planverkene legger føringer for å sørge for at alle elever skal få kunnskap og innsikt i samisk skjønnlitteratur og kultur, samt det samiske språket. Formuleringer innen planverkene vil være retningsgivende for både omfanget av tekster, samt hvilke typer tekster som blir inkludert i lærebøker. Selv om det kom egne planverk for samiske elever i 1987/1989, finnes det i dag mange samiske elever rundt i norskspråklige klasserom som opplever å være en minoritet (Aamotsbakken, 2015, s. 282). Disse elevene vil møte tekster som opprinnelig var skrevet på deres morsmål i en oversatt form, blant annet på grunn av planverkets formuleringer, slik som i kompetansemål i norsk etter 7. trinn: “(...)lese samiske tekster på norsk” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Analysen til Aamotsbakken er basert på rundt 20 lærebøker i norsk for ungdomstrinnet, knyttet til planverkene fra 1987 og frem til det reviderte læreplanverket Kunnskapsløftet 06. Gjennomgangen viser at samiske skjønnlitterære tekster er representert i liten skala. Samtidig viser analysen at det er et fåtall samiske forfattere i forbindelse med de oversatte tekstene, og at det i stor grad er de samme forfatterne som benyttes. På bakgrunn av dette, mener Aamotsbakken at disse forfatterne kan plasseres innenfor “den samisk skjønnlitterære skolekanon”. Forfattere som går igjen i læreverkene er blant annet Nils-Aslak Valkeapää som står bak den samiske nasjonaljoiken *Sámiid eatnan duoddariid* (1978, 1996). Videre finner

man forfattere som Ailo Gaup, Mari Boine, Paulus Utsi, Laila Stien, Elle Márjá Vars og Rauni Magga Lukkari (Aamotsbakken, 2015, s. 287).

Aamotsbakken konkluderer med at en av utfordringene knyttet til det lave antallet samiske skjønnlitterære tekster i lærebøker, vil være at det i mindre grad blir tatt opp temaer som vil være av relevans for den samiske befolkningen. Samisk litteratur blir ved en slik snever representasjon marginalisert, og dette kan samtidig føre til antagelser om at samisk litteratur ikke innehar samme status som litteratur produsert av forfattere fra majoritetsbefolkningen. Aamotsbakken peker også på at oppgavene i lærebøkene kunne vært utnyttet bedre for å kaste lys over samenes historiske undertrykkelse, istedenfor å vektlegge at elevene skal identifisere tekstenes identitetsdannende elementer (Aamotsbakken, 2015, s. 290).

Videre peker Aamotsbakken på konsekvensene ved at de skjønnlitterære tekstene ofte blir representert gjennom utdrag eller at de er oversettelser, da hun mener at dette potensielt gir et begrenset innsyn i samisk skjønnlitteratur. Gjennom en marginal vektleggelse, forsvinner også muligheten for majoritetslevende til å få kunnskaper om kulturen til det urfolket som bor på norsk territorium. Planverkene skal sikre elevens tilgang til kunnskap, men Aamotsbakkens studie viser at lærebøkene ikke bidrar til denne kunnskapsformidlingen i den grad planverkene legger opp til (Aamotsbakken, 2015, s. 291).

Aamotsbakkens forskning har vært til inspirasjon for flere andre studier. Blant annet forankres Gjerpes (2021) innholdsstudie av ulike læreverk på denne forskningen. Gjerpe viser til ulike tendenser for hvordan samisk innhold presenteres i norske lærebøker. Hun antyder at fremstillingen ofte er stereotypisk, der samene fremstår som noe eksotisk og fremmed. Hun viser også til at historiske begivenheter av konfliktfylt art, slik som assimileringen av den samiske befolkningen eller Alta-saken, enten utelates, dysses ned eller presenteres som tilbakelagte utfordringer. Alta-saken var en viktig historisk begivenhet som medførte endringer i demokratiet som system, der det samiske folk demonstrerte for å bevare elva på grunn av dens betydning i deres nærings- og kulturliv. Denne saken er en gyllen mulighet til ikke bare å undervise om samenes historie, men også som et bidrag til arbeid med demokrati og medborgerskap, som er et av de tverrfaglige temaene i LK20 (Folkenborg, Johanson & Pedersen, 2023, s. 188).

Askeland presenterte i 2021 sin studie, *Metaforar om identitet i samisk litteratur i lærebøker i norsk i åra 1987–2014*. Denne studien kartla omfanget av samisk litteratur i lærebøker for norskfaget for ungdomsskolen. I studien har Askeland undersøkt hva metaforene i tekstutvalget skrevet av samiske forfattere uttrykker i forhold til den samiske identiteten.

Askeland analyserer metaforbruken i både skjønnlitterære og sakprosaetekster. Hun viser til metaforer som nyttig når en skal forsøke å forklare noe som er ukjent ved å benytte seg av noe kjent, og at metaforer også er godt egnet til å formidle følelser og tanker (Askeland, 2021, s. 47). Askeland henviser videre til Cameron (2011, i Askeland, 2021, s. 48), som viser til at tidligere forskning på metaforer har vist at disse ofte blir brukt i situasjoner der noe står på spill, eksempelvis der man trenger å løse opp i en konflikt og det er behov for empati. Ut fra dette viser Askeland, i lys av denne metaforforskningen, at det vil være nærliggende å tro at samiske forfattere skriver ut ifra et slikt ståsted i tekster som omhandler tematikken rundt den historiske undertrykkelsen, eller når det skrives generelt om hvordan det er å være samisk i dag eller hvordan man kan se for seg å være samisk i fremtiden (Askeland, 2021, s. 48). I presentasjonen av vår forskning, vil vi komme inn på denne tematikken. Lærebøkene tar opp konfliktfylte temaer, eksempelvis assimileringspolitikken, som opplevdes vanskelig for den samiske befolkningen.

Askeland har brukt noen av de samme tekstene som Aamotsbakken (2015) tok for seg i sin studie. Dog har Askeland kun valgt tekster som eksplisitt har den samiske identiteten som tema, særlig sakprosaetekster, da hun mener at problematiseringen rundt et tema som identitet vil være gunstig å undersøke ved hjelp av sakprosa. Både Askeland (2021, s. 49) og Aamotsbakken (2015, s. 290) mener det er viktig å få frem at samisk tematikk er lavt representert i tekstutvalget i lærebøker i norskfaget.

Gjennom sin analyse, belyser Askeland at tekstene i lærebøkene som er skrevet av samiske forfattere, ofte omhandler temaet fornorskningpolitikk, spisset inn mot hvordan det opplevdes å være elev i skolen da dette foregikk (Askeland, 2021, s. 55). Askelands funn på bakgrunn av analysen, viser en diskurs i de samiske tekstene som bærer preg både av underlegenhet og stolthet (Askeland, 2021, s. 64). Dette synliggjøres gjennom tekster som både omhandler undertrykking og fornorskning, og tekster som slår tilbake mot majoritetskulturens tenkemåter. I nyere tids lærebøker finner Askeland i tillegg en økende bruk av unge samers stemmer. Askeland antyder at det ser ut til at samisk innhold vil bli representert i større og mer variert grad i fremtiden. Hun argumenterer for påstanden gjennom at det samiske perspektivet nå skal komme til syne i alle fag i den norske skolen (Askeland, 2021, s. 50).

Åse Mette Johansen og Elin Furu Markusson publiserte i 2022 resultatet av sin analyse av et gitt antall læreverker produsert mellom 1997 og 2020, med tilknytning til ulike læreplaner. Resultatene viser at det har blitt en økt kvalitet i fremstillingen av det samiske innholdet i

lærebøkene, gjennom at det presenteres et mer presist bilde av det samiske mangfoldet (Johansen & Markusson, 2022, s. 187). Både Askelands antydninger og resultatene fra Johansen og Markussons forskning kan gi en indikasjon på at samisk tematikk i norskfaget er i en positiv utvikling. Man ser at innholdet beveger seg bort fra en udifferensiert fremstilling av samer som en homogen gruppe, til å romme et mer mangfoldig perspektiv på både kultur og språk (Johansen & Markusson, 2022, s. 175). De tidligst utgitte lærebøkene fremstiller språklig kunnskap som grunnleggende for å identifisere seg som samisk, mens de nyere lærebøkene har et mer nyansert bilde. Der presenteres det samiske visuelt mer perifert, som en del av det bredere flerspråklige norske “vi”, noe Pietikäinen et al. (2016, s. 13) beskriver som ‘peripheral Sámi cool’. I overført betydning vil dette samsvare med det språklige mangfoldet man møter i det moderne samfunn på bakgrunn av økt globalisering (Johansen & Markusson, 2022, s. 187). Gjennom resultatene fra sin studie, anser Johansen og Markusson (2022) at utviklingen av lærebøkens innhold har oppstått som et resultat av økt fokus på å styrke det samiske innholdet i norsk skole og et perspektiv som ser på mangfold som en ressurs i opplæringen (Johansen & Markusson, 2022, s. 177).

Både Aamotsbakkens, Gjerpes, Askelands og Johansen og Markussons forskning viser lærebokas posisjon som førende for hvor representativ den samiske tematikken vil kunne være i en undervisningssammenheng. De viser en tendens til at det samiske innholdet i liten grad er representert i lærebøkene i perioden deres forskning ble utført, men viser samtidig til at graden og kvaliteten av innholdet er i en positiv utvikling. Dette viser at læreboka potensielt kan ha stor definisjonsmakt omkring hva elever i norsk skole får presentert av samisk innhold i undervisningen.

2.1.2 Makt

Fenomenet makt er i sin helhet et vidt konsept som kan romme ulike betydninger ut fra hvilken setting og fokus man tilegner det. Man kan belyse dette fra flere nivåer, både innenfor et høyere politisk regime og til det lavereliggende, helt inn i klasserommet. I hvilken grad man kan påstå at en skole og dens midler har makt, kommer an på hva man legger i maktbegrepet. Relatert til vår studie, kan man i skolesammenheng diskutere maktbegrepet i lys av lærerens posisjon, som de som bestemmer hva som velges ut for undervisningen, eller makt relatert til læreplanens posisjon, som det overordnede styringsdokumentet som fastsetter hva elevene skal lære, hvilket innhold som får plass i lærebøkene, og hvilke rammer man som lærer må manøvrere seg innenfor.

På tross av at skolen i dag har et større tilbud av alternative læringsressurser, viser forskning at lærebøkene fortsatt er aktuelle og blir benyttet i stor grad i de fleste skolefagene.

Lærebøkene er kanskje de bøkene mange elever investerer mest tid med, og dermed de bøkene de har størst forhold til (Askeland et al., 2013, s. 11-12). Dette viser til at læreboka har en sterk posisjon i samfunnet i dag, og gjør at den potensielt kan ha en stor definisjonsmakt. At Romanowski (2017, i Gjerpe, 2021, s. 296) sidestiller lærebokas autoritet med religiøse bøker, er med på å underbygge dette.

2.1.2.1 Læreboka som maktfenomen

Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas presenterte i 2020 en studie der de undersøkte hvilken litteratur elevene blir eksponert for i skolen, spesifikt inn mot norskfaget på åttende trinn. Studien er en observasjon gjennom videoopptak av 178 enkelttimer fordelt på observasjoner i 47 ulike klasserom, der formålet er å utforske hvilken litteratur som faktisk leses i norsktimene. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 85) fremmer lærebokas definisjonsmakt som betydelig, da resultatene av deres undersøkelser viser at lærere i stor grad følger læreboka, og at de tekstene som leses i klasserommet i hovedsak hentes derfra. Studien viste også at antall samiske tekster som ble lest i klasserommet i de timene de observerte, enten var av marginalt antall eller ikke-eksisterende. Studien omhandler både hvilke skjønnlitterære tekster elevene møter, sjangre, representasjon av forfattere, litterære epoker, representasjon av nasjonalitet og om tekstene er presentert som utdrag eller i sin helhet. Alle disse kategoriene er ikke interessante inn mot vår studie, og vi har valgt å ha fokus på resultater inn mot tekster med samisk tematikk. Der viste deres studie at det ikke ble lest oversatt samisk litteratur i noen av de observerte klassesetningene, hverken i læreboktekster eller selvvalgte tekster. Resultatene i denne studien viser da den fremtredende makten som ligger hos læreboka, forstått som de forlagene som produserer lærebøkene og dermed definerer innholdet. På tross av den friheten læreren er gitt jf. LK20, overlates altså utvalget av skjønnlitterære tekster i stor grad til de store forlagene, og i den grad det finnes en litterær kanon, er denne basert på forlagenes utvalg (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 95).

Denne forskningsstudien er relevant for vårt forskningsprosjekt, da vi har sett på antallet samiske tekster i lærebøkene. Jf. lærebokas posisjon og det faktum at Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) påpeker lærebokas definisjonsmakt, kan man anslå at et økt antall tekster med samisk tematikk hadde gjort at elever i skolen hadde lest flere tekster enten med samisk tematikk, tekster på samisk språk, tekster skrevet av samiske forfattere eller samiske tekster i oversatt form.

Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 96) poengterer avslutningsvis i sin studie at norskfaget i skolen er tilkjent et særskilt mandat, med det ansvar å tilrettelegge for refleksjon omkring tekster de leser og tema de leser om. Dersom tekstene de møter ikke fremstår viktigere enn at de spiller en birolle for skriveoppgaver, vil de miste sin autoritet, både for norskfaget og i elevens univers.

2.1.3 Majoritetens syn på minoriteten i det norske samfunnet i dag

I 2022 ble det offentliggjort en rapport fra Norges Institusjon for Menneskerettigheter (NIM) som omhandler hvilke holdninger som finnes om urfolk og de nasjonale minoritetene i det norske samfunnet. Denne rapporten kom som resultat av en større spørreundersøkelse der resultatet avslørte at hatefulle ytringer og undertrykkelse av minoriteter er utbredt i det norske samfunnet. Rapporten viser til at en av årsakene til negative holdninger, fordommer, stereotypier, diskriminering og hets, er mangel på kunnskap. Ifølge rapporten var ikke hatefulle ytringer nødvendigvis ønsket formidlet av de som gjorde det. Ytringene kom gjerne som konsekvens av manglende kunnskap, noe som kunne føre til negative stereotypier og fordommer, ofte uttrykt gjennom hets og hatprat (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 13). Rapporten karakteriserer dette som et samfunnsproblem, og fremmet en anbefaling om et nasjonalt kompetanseløft omkring samer og nasjonale minoriteter. Anbefalingen var spesielt rettet inn mot norsk skole gjennom kompetanseheving for lærere og i lærerutdanningen, for å forebygge nedlatende holdninger i samfunnet (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 13). Daværende leder av sannhets- og forsoningskommisjonen, Dagfinn Høybråten, løftet, i lys av denne rapporten, frem kunnskap som grunnleggende i et inkluderende samfunn (Johansen & Sollid, 2022, s. 20).

Denne rapporten kan relateres til vår studie, da vi har undersøkt både omfanget av tekster med samisk tematikk i læreverk for norskfaget, samt om samiske stemmer kommer frem. Tidligere forskning har vist at mye av undervisningen som foregår i norske klasserom baseres på læreboka, noe som gjør at kunnskap som formidles gjerne baseres på lærebokrelaterte tekster. Hvis læreboka da har marginalt med tekster som omhandler det samiske, vil kunnskapen rundt dette temaet fortsette å være snever. Den kunnskapen som da eksisterer i befolkningen, som kan være stereotypisk, vil da kunne fortsette å være det. Dette samsvarer med studien til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), som fremmet lærebokas definisjonsmakt, noe som igjen er overførbart til vår studie av læreboka som kunnskapsformidler omkring samisk tematikk.

Også Pia Mikander (2016) har undersøkt hvordan urfolkstematikk presenteres i skolen. Hun la i 2016 frem resultatet av sin doktorgradsavhandling *Westerns and others in Finnish school textbooks*. Denne studien er gjennomført i Finland, og er foretatt på et antall finske og svenske lærebøker. Formålet var å undersøke om lærebøkene reflekterte et maktperspektiv som gjenspeilte verden på en slik måte at det fremmet andregjøring, altså med et “vi- og de andre”-perspektiv. Studien viste at det lille av samisk tematikk som var representert i lærebøkene var preget av marginalisering. Det ble fremstilt som mindre viktig, heller enn å bidra til å fremme likeverd (Mikander, 2016, s, 31-32). På tross av dette, så hun at stigmatiseringen som var fremtredende i tidligere læreverker, var mindre tydelig i nyere produksjoner. Ved å studere lærebøker, anser hun at man får et oversiktsbilde over hva som fremmes som viktig og normalt, og lærebøkene fremstår dermed som et produkt av tiden. Fremstillinger som presenterer det samiske som noe eksotisk og fjernt, noe som eksisterer “der oppe i nord”, er med på å skape enkle skiller mellom de som bor i et tradisjonelt norsk samfunn, og de som ikke gjør det, være seg en presentasjon av å bo i lavvo og driver med rein. Dette kan potensielt bidra til å bygge opp under det Mikander (2016) beskriver som en negativt ladet stereotypi, som vi kan relatere inn til vår studie, der det samiske i lærebøker kan fremstilles som “de andre”. På tross av at studien undersøker lærebøkene i lys av diskursanalyse, anser vi den likevel relevant opp mot vår studie med den begrunnelse at Mikander fremmer maktbegrepet og stigmatisering av samisk befolkning i sin presentasjon av urfolk i læreverker.

Da tidligere forskning som nevnt har vist at lærebøker står sterkt i norsk skole, vil det være elementært for kunnskapsutbyttet hvilket innhold disse lærebøkene har. LK20 vektlegger identitetsbygging og dybdelæring, og for å oppnå en inkluderende undervisningspraksis, bør temaer som identitet og holdninger være inkludert både for å underbygge identitetsutvikling og å motvirke stigmatisering og marginalisering. Økt kunnskap vil kunne virke inn på å forhindre diskriminering og stigmatisering, jf. NIM-rapporten. Slik undervisning kan gjennomføres blant annet ved hjelp av litteratur, både i form av fagtekster og skjønnlitterære tekster. Bal og Veltkamp publiserte i 2013 resultatene av sin studie *How Does Fiction Reading Influence Empathy?* som omhandlet litteraturens påvirkning av leseren. De undersøkte sammenhengen mellom opplevelsen av å bli trukket inn i fiktive fortellinger og den innvirkning dette hadde på menneskers empati over tid. Dersom leseren kjenner manglende opplevelse av å bli trukket inn i historien, ble dette assosiert med lavere grad av empati, mens høy opplevelse av å bli trukket inn i historien kunne være knyttet til høyere nivå

av empati. Dette indikerer at erfaringer med skjønnlitterære tekster kan ha betydelig effekt på menneskers empatiske evner (Bal & Veltkamp, 2013, s. 1-12). De mente også at en leser kun vil oppleve affekt av en fiktiv fortelling dersom fortellingen oppleves autentisk. Denne virkeligheten må ikke bare oppleves troverdig innenfor sin kontekst, men også virke realistisk for leseren selv. Dermed vil den være i stand til å initiere en emosjonell og kognitiv påvirkning (Bal & Veltkamp, 2013, s. 2). Vi anser denne studien som relevant for vår tematikk, da formålet med studien er å undersøke om tekstens påvirkning av leseren bidrar til å se seg selv og andre i et symbiotisk samfunn, gjennom å gjenkjenne og identifisere seg med tekster man leser. Å trekkes inn i tekster samsvarer med det Iser (1978, Monsen og Randen, 2022, s. 115) fremhever i sin resepsjonsteori, der han beskriver litteratur som en mulighet til å trå inn i ulike verdener uten at det gir noen direkte konsekvenser i eget liv, annet enn i form av endring i tankesett.

2.2 Teoretiske perspektiver

2.2.1 Lærebokteori

Lærebøker gjenspeiler samtidens skolelover, læreplaner og pedagogiske idéer. Samtidig påvirkes de kontinuerlig av samfunnets dynamikk og endringer. Deres rolle som en viktig og innflytelsesrik kilde til kunnskap og læring kan således ikke undervurderes. I utviklingen av lærebøker tolkes og konkretiseres læreplaner av både forlag og forfattere, som stadig må vurdere hvilke temaer og tekster som skal aktualiseres og integreres i de ulike fagene (Skjelbred, 2017, s. 88). Selv om læreplanene er detaljerte og gir retningslinjer, har forlag og forfattere stor autonomi i utvelgelsen av hvilket innhold som skal presenteres i lærebøkene. Tidligere var lærebøkene underlagt en godkjenningsordning som regulerte utgivelsen, da det var krav om at de samsvarte med gjeldende læreplaner. Da denne ordningen ble fjernet i 2000, økte forlaget og forfatterens makt over lærebokas innhold, basert på gjeldende retningslinjer i læreplanverket (Skjelbred, 2017, s. 88). Dette har ført til at lærerens rolle i formidling av kunnskap har blitt forsterket, da LK20 i større grad fokuserer på mål elevene skal oppnå heller enn å detaljstyre undervisningens innhold (Torvatn, 2009, s. 442-443). Lærebøkene vil i samspill med andre læremidler bidra sterkt i påvirkningen av hvilke tema, og dekningsgraden av disse, som blir belyst i fagene i norske klasserom.

Historisk sett har lærebøkene gjennomgått betydelige endringer både i innhold og formål. Fra en tid der undervisningen primært handlet om å utvikle leseferdigheter og etablere

kristendomskunnskap, har lærebøkene nå utviklet seg til å få et bredere spekter av faglige emner. Etableringen av fastskoleloven på 1860-tallet markerte en overgang fra en spredt undervisning som foregikk rundt på gårdene, til krav om at kommunene måtte etablere permanente skoler. Med denne lovendringen økte debatten og etterspørselen etter lærebøker som kunne tilfredsstille det nye behovet. Den første publiseringen av en ny lesebok endte til dels i et foreldreopprør, hvor innhold ble sensurert gjennom direkte ødeleggelse av bøkene, eller at barna ble holdt hjemme fra skolen. Striden var dog ikke ensartet mot selve leseboka, men en del av et større opprør mot skolens innhold og formål på slutten av 1800-tallet (Skjelbred, s. 89, 2017). Som et ledd i lærebokas utvikling, kom det i 1951 ut en tospråklig lesebok, på norsk og samisk. Dette var en del av den bredere historiske konteksten av lærebøkernes rolle i samfunnet, dog fungerte denne som et ledd i assimileringspolitikken (Askeland, 2021, s. 48).

Lærebokas historiske utvikling har ikke bare bidratt til å gi generasjoner av elever innsikt i språk, religion, historie, kulturarv og politikk, men den har også vært, og vil fortsette å være, en mektig formidler av samtidens verdier og holdninger (Skjelbred, 2017). På tross av spådommer om lærebokas fall på 1960- og 70-tallet, har den fortsatt vært en sentral del i undervisningen på tross av økt tilgang til nye typer læremidler. Prognosene peker mot at dens rolle som kunnskapsformidler vil fortsette å være sentral også i fremtiden (Angvik, 1982, s. 367).

2.2.1.1 Lærebøkers oppbygging og innhold

Læremateriell blir skrevet og utgitt med tanke på barn og unge, og språk og innholdet i lærebøkene vil være med på å forme elevene. Lærebøkene har ifølge Teigland (Skjelbred et al., 2013, s.3) stor innflytelse på undervisningen, og mye læring skjer derfor direkte fra lærebok til elev. Det er derfor viktig at språket både er korrekt og brukt på en hensiktsmessig måte.

Læremidler er i dag sammensatt av en rekke ulike elementer, og kan derfor sies å være multimodale (Skjelbred, 2013, s. 11). Rapporten *Språklig kvalitet i læremidler* (2013), som på oppdrag fra Språkrådet ble utarbeidet for å undersøke kvaliteten på språket i læremidler, viser til læreboka som en teksttype med en rekke karakteristiske kjennetegn. I rapporten peker de på noen felles trekk som nivådeling, tilleggstekster (paratekster) i form av mindre tekstbokser, margtekster og annet innhold som skal virke engasjerende. I alle lærebøkene fantes også oppgaver av ulik utforming. Dette er noe som går igjen i de fleste lærebøkene som ble

undersøkt i forbindelse med rapporten, og er gjenkjennbart til dagens utforming av lærebøker (Skjelbred, 2013, s. 14-15).

Ved produksjon av lærebøker må det tas hensyn til at mottakergruppen er sammensatt, med ulike språk og kulturell bakgrunn. I lys av dette er det åpenbart at det kan være en utfordring å utforme en lærebok som vil være like treffende for alle elevene. En god lærebok skal ifølge Skjelbred (2013, s. 11-12) fungere som et bidrag til sammenheng, variasjon og systematikk i alle elevers opplæring, samtidig som den skal gi opplevelser av gjenkjennelse og autentisitet. I så måte bør lærebøkene gjenspeile og utnytte det flerkulturelle og flerspråklige samfunnet som en ressurs i møte med både majoritet- og minoritetsspråklige elever. Et flerkulturellt perspektiv vil derfor kunne fungere som et bakteppe på flere måter når lærebøker skal vurderes (Skjelbred, 2013, s. 11-12). Med opphevingen av godkjenningsordningen i 2000, vil dette vurderingsarbeidet samtidig kreve mer av skolen og lærere i utvelgelsesprosessen, også med tanke på at lærebøkene innehar stor makt over tenkemåter, verdisyn og kunnskap.

Dog vil ikke spørsmålet om hvordan norskfaget skal forholde seg til et samfunn som stadig utvides med nye språk og kulturer, lett kunne besvares. Faget formet seg på bakgrunn av nasjonsbyggingsprosjektet mot slutten av 1800-tallet, og ifølge Fjørtoft (2014, s. 50, i Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 18) var det overordnede målet med faget å etablere og internalisere den norske identiteten. Norskfaget er bygget på et bredt spekter av disipliner, som for eksempel lingvistikk, litteraturvitenskap, filologi, kulturhistorie og folkloristikk. De ulike elementene har på hver sin måte fremstilt det norske i kultur, språk eller litteratur, og smeltet dette sammen til ett fag (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 18). Derimot påvirker den økte globaliseringen også det norske samfunnet. Inkluderingen av flerkulturelle perspektiver i Kunnskapsløftet kan anses som en nødvendig tilpasning til dagens moderne samfunn (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 19). Det er derfor av betydning at også lærebøkene for faget gjenspeiler dette og anerkjenner det moderne samfunnets kulturelle mangfold bestående av de som kommer på bakgrunn av den økte globaliseringen, men også den opprinnelige gruppen som bosatte seg før landets grenser ble etablert.

2.2.2 Samene som urfolk

Tradisjonelt anses samenes opprinnelige språk- og bosetningsområde i Sápmi, som strekker seg over Nordkalotten og inkluderer deler av Norge, Sverige, Finland og Russland. Den samiske befolkningen er anerkjent som urfolk og representerer en unik etnisk, språklig og kulturell gruppe (Johansen & Sollid, 2023, s. 44-48). Dog forekommer det gjerne en stereotypisk misoppfatning av det samiske folk som en ensartet gruppe, for eksempel at det

finnes kun én samisk identitet, ett språk og én kultur, noe resultatet fra NIM-rapporten viste at fortsatt eksisterer (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 9). Virkeligheten viser derimot et mangfold med ulike kulturer, livsstiler og opp mot 10 ulike samiske språk. I Norge har tre av disse språkene; nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk, fått status som offisielle språk (Andreassen & Olsen, 2020, s. 56).

Den rike kulturelle og språklige variasjonen blant samene, gjenspeiler deres komplekse historie og nære tilknytning til sitt bosetningsområde. Urfolk er en befolkning som har en historisk tilknytning til et område før nasjonalstatsgrensene ble etablert. Internasjonale konvensjoner anerkjenner urfolks rettigheter til sitt eget språk, kultur og forvaltning av naturområder og dets tilhørende ressurser (Kjeldstadli, 2008, s. 51). De anser seg selv, eller anerkjennes som et urfolk, og har, eller har hatt, en tydelig og særegen kultur og språk som skiller seg fra majoritetens. Å være et urfolk handler dog ikke bare om dette, det handler i tillegg om identitet og selvforståelse, om rettigheter, om politikk og samfunnsmessige oppfatninger, og det handler om historien, både den lokale og den nasjonale (Andreassen & Olsen, 2020, s. 10-11).

2.2.2.1 Historisk bakteppe: Veien mot anerkjennelse

Tradisjonelle samiske historier forteller om lange reiser før samene til slutt bosatte seg i det området de i dag kaller Sápmi eller Sámiid eanan (Gaski, 2022). Sápmi har en tradisjonell kultur, som spenner seg som et fellesskap over nasjonalstatenes grenser. Gjennom historien har samene krysset de etablerte grensene, og vandret nomadisk mellom kyst og innland. Dette skyldtes gjerne reinens beitemønster gjennom årstidene, men også menneskelig kontakt gjennom handel og religion (Johansen & Sollid, 2023, s. 45).

I eldre tider var forholdet mellom samer og nordmenn basert på likestilling og samarbeid, og relasjonen var i stor grad tuftet på en gjensidig avhengighet (Gaski, 2022; Olsen, 2020, s. 41). Vikingene benyttet seg av kystsamenes gode båtbyggerkunst, og de rådførte seg med de høyt anerkjente samiske sjamanene (noaider), som var kjent for sin klarsynthet og trolldomsevner (Gaski, 2022). Synet på samene og andre minoritetsgrupper var stort sett preget av at disse var lojale mennesker som fulgte maktinnehavernes lover og regler, og de betalte skatt på lik linje med resten av befolkningen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 160).

Samarbeidet mellom styresmaktene og minoritetene var av positiv art frem til omkring 1850. Minoritetenes kultur, språk og levesett ble respektert, selv om historien har vist at det også ble utført urett og overgrep. Det positive forholdet fikk dog en knekk da Stortinget i 1848 innførte to vedtak som på ulike måter handlet om det overordnede synet på minoritetsgruppene. Et av

vedtakene understreket regjeringens muligheter til å starte norskopplæring av samene. Dette blir ansett som startpunktet for fornorskningspolitikken (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 160).

Fornorskningspolitikken, som strakte seg fra midten av 1800-tallet til omkring 1980, var preget av en nasjonsbygging der norsk språk og kultur skulle fremmes (Minde, 2012, s. 5). Dette innebar at styresmaktene dyrket norsk språk og kultur som det eneste rette, og all kommunikasjon i det offentlige skulle praktiseres på norsk. Målet med denne politikken var at samene og andre grupper som i dag anses som nasjonale minoriteter, skulle assimileres og gjøres mer lik den norske befolkningen (Sollid & Johansen, 2024, s. 323). Assimilering er en form for minoritetspolitikk som staten praktiserer mot en innvandret, språklig og/eller kulturell minoritet, med det mål om å gjøre minoritetsgruppen mest mulig lik majoritetsbefolkningen. Gjennom assimilasjon, blir gruppen en del av storsamfunnet, derimot er dette en prosess som foregår utelukkende etter storsamfunnets premisser og retningslinjer (Wæhle & Tjora, 2021). For samene innebar dette at fornorskningspolitikken skulle sikre at de ble inkludert i det norske samfunnet gjennom å snakke det norske språket, og favne om den norske kulturen. I tillegg var det en forventning om at de på samme tid skulle gi avkall på sitt eget språk, kultur og levesett, og slik sørge for at det norske fikk bedre grobunn (Sollid & Johansen, 2024, s. 323). Gjennom å måtte gi avkall på sitt eget språk, kan det sies at samene mistet en del av sin identitet. Språk regnes for å være av stor betydning for den menneskelige identitet. Språket er med på å definere hvem man er, og da fornorskningspolitikken retningslinjer la begrensninger for samenes språklige praksis, ble kampen for å få bruke eget språk i både skole og samfunnsliv, en viktig identitetsmarkør (Moen & Lund, 2017, s. 56-57).

I 1898 ble fornorskningslinjen i skolen strammet inn. Bruken av samisk og andre minoritetsspråk ble ytterligere marginalisert blant annet gjennom innføringen av en språkinstruks kalt "Wexelsenplakaten". Der ble det slått fast at undervisningsspråket i skolen i all hovedsak skulle være norsk, og at det kun i ytterst få tilfeller kunne benyttes samisk som "hjelpespråk" (Sollid & Johansen, 2024, s. 323). Denne praksisen var svært streng, og elever risikerte fysisk avstraffelse om de brukte eget språk (Berg-Nordlie, 2023). Datidens diskriminerende holdninger førte til at samiske perspektiv ble holdt utenfor skolen på bekostning av de norske, og disse verdiene ga også grobunn til rasistiske holdninger i det norske samfunnet (Sollid & Johansen, 2024, s. 323).

Slike holdninger kom blant annet til syne i utsagnet fra skoledirektør Brygfjeld i Finnmark i perioden 1923-1933. Han ble ansett som en av forsvarerne av fornorskningspolitikken, og omtalte samene slik:

Lapperne har hverken hatt evne eller vilje til å bruke sitt språk som skriftspråk. [...] De få individer som er igjen av den opprinnelige lappiske folkestamme er nu så degenereret at det er lite håp om nogen forandring til det bedre for dem. De er håpløse og hører til Finnmarkens mest tilbakesatte og usleste befolkning og skaffer den største kontigent herfra til vore sindssukeasyler og åndssvakeskoler (Meløy Lind, 1980, s. 103-104, i Sollid & Johansen, 2024, s. 323).

Sitatet og holdningen var typisk for sin tid, men man kan ikke trekke en direkte kobling mellom de holdninger som fremmes her, og hvordan lærere i skolen utøvet sin praksis i perioden fornorskningen pågikk (Sollid & Johansen, 2024, s. 323). Jensen (2005, s. 102-103) anslår at de fleste lærere var støttende til fornorskningen. De var også forpliktet til å følge dette fornorskingsprosjektet gjennom gjeldende instruksjoner fra styringsdokumenter som Wexelsenplakaten, samt den mer overordnede politikken. Lærere ble på bakgrunn av dette en forlengelse av nasjonalstatens politiske føring inn til elevene i klasserommet. Dette viser en kontrast til dagens situasjon, der målet er å anerkjenne samene og deres rettigheter som urfolk gjennom å indigenisere skolen og norskfaget (Sollid & Johansen, 2024, s. 323-324).

Samenes posisjon i samfunnet var marginalisert etter den inngrepene assimileringperioden. De manet da til en politisk kamp, og opprøret rundt Alta-saken omkring 1980 fikk ringvirkninger i form av en politisk omveltning som påvirket samenes status og rettigheter i positiv retning (Olsen et al., 2017, s. 3; Zachariassen, 2021, s. 407). Samenes status ble stadfestet da den norske stat erkjente den urett som var begått mot det samiske folk under assimileringen. Dette kom først til syne gjennom innføringen av sameparagrafen i Grunnloven i 1988 og videre etableringen av Sametinget i 1989 (Olsen et al., 2017, s. 3). Anerkjennelsen av samene ble for alvor bekreftet gjennom ratifiseringen av ILO-konvensjon nr. 169, da de ble anerkjent som urfolk. Siden den gang har samene hatt en rekke særrettigheter på bakgrunn av sin urfolkstatus. Dette innebærer å ha rett til undervisning på eget språk i skolen, rett til å utnytte naturressurser i avklarte landområder, rett til å delta i beslutninger og rett til selv å identifisere seg som tilhørende eller ikke-tilhørende i en folkegruppe. Helt sentralt i denne ratifiseringen, er kravet om å inkludere urbefolkningen i saker som angår dem, for eksempel det som berører deres kulturelle arv og livsform. Det overordnede prinsippet i ILO-

konvensjonen er at urfolk har rett til å ivareta og utvikle sin kultur, og myndighetene plikter å tilrettelegge og bidra til dette (Regjeringen, 2020; Zachariassen, 2021, s. 419).

I sin åpningstale for det tredje Sametinget i 1997, uttrykte kong Harald V en uforbeholden unnskyldning til samene for den urettferdighet de har blitt utsatt for gjennom historien. Samtidig understreket han betydningen av at samer og resten av den norske befolkningen skulle leve sammen som likestilte (Kongehuset, 1997). I den senere tid har samenes urfolkstatus gått fra å være anerkjent til å bli grunnlovsfestet. Stortinget endret 15. mai 2023 Grunnloven §108, og vedtok dermed å lovfeste samenes status som urfolk i Norge. Dette innebærer ytterligere anerkjennelse av samene som urbefolkning, og verdsetter deres rettigheter og mulighet for selvbestemmelse og maktutøvelse i enda større grad enn det har vært gjort tidligere (Hoelseth, 2023).

2.2.3 Maktfenomenet

Ved grunnlovfesting av samene som urfolk, fikk samene ytterligere anerkjennelse. Gjennom anerkjennelse øker status, og gjennom status øker muligheten for selvbestemmelse og påvirkning. Makt kommer til uttrykk på ulike måter, og det historiske forholdet mellom samer og nordmenn kan forstås på samme måten som Foucault (1983, s. 219, i Engelstad, 2005, s. 19) beskriver maktfenomenet på: “Maktutøvelse (...) er en måte som visse handlinger påvirker andre handlinger på”. Gjennom undertrykkelsen av samene påvirket handlingen fra myndigheter og den øvrige norske befolkningen den samiske språkpraksisen. Denne formen for maktutøvelse er relasjonsbetinget, og er basert på en hensikt og et ønske om virkning (Engelstad, 2005, s. 19-20). Hensikten i dette tilfellet var at samene skulle bli så like den norske befolkningen som mulig, og virkningen var at det samiske språket ble undertrykt, svekket og gitt en lavere status. Visse språk, dialekter og varianter av uttale har fått tildelt høyere status enn andre, og man kan derfor si at språk kan forbindes med makt. En følge av dette, kan være at mennesker som snakker språk eller dialekter som blir oppfattet som lav status, vil forsøke å unngå å bruke dette i situasjoner hvor autoritet kreves (Eide, 2022, s. 408).

At språk får tildelt ulik status, kan kobles til begrepet *diglossi*. Diglossi er et sosiolingvistisk begrep, først introdusert av Charles Fergusson i 1952. Formålet var å beskrive bruken av to forskjellige varieteter av det samme språket i et område. Det er ofte vanlig å referere til språkene som høyspråk og lavspråk. De to varietetene vil i språksamfunn hvor fenomenet oppstår, ha tydelig atskilte funksjoner. Høyspråk vil være det språket som blir brukt i offentlige domener, mens lavspråket på sin side vil bli ansett som et hverdagspråk og bli

benyttet i uformelle situasjoner (Mæhlum et al, 2019, s. 44). Begrepet har både blitt utvidet og revidert opptil flere ganger siden det først ble definert av Fergusson i 1952. Joshua Fishman sitt forslag på en definisjon, blir per nå ansett som den mest betydningsfulle. Fishman (1972, i Mæhlum et al, 2019, s. 45) utvider blant annet at diglossibegrepet til å omfatte bruk av to helt adskilte språk. Sett i lys av Fishmans brede definisjon av diglossi, kan flerspråklige anses å ha et minoritetsspråk som vil bli betraktet som lavspråk, mens majoritetsspråket i landet de bor i vil fungere som høyspråk (Mæhlum et al, 2019, s. 45). Diglossi har hatt stor påvirkning som teoretisk begrep innen språkvitenskapelig forskning (Hudson, 1992, i Steien, 2020, s. 239) og har blitt mye debattert. Forskingen har blant annet blitt kritisert for ikke å anerkjenne de skjeve maktforholdene diglossi ofte representerer, samt hvilke konsekvenser det har for individene som lever i diglossiske samfunn (Steien, 2020, s. 239).

Sett i lys av dette, ser vi at det kan dras paralleller til samenes situasjon i perioden hvor fornskingspolitikken foregikk. Det norske språket stod i en særskilt stilling i samfunnet, og det var dette språket undervisningen i skolen skulle foregå på. Dersom man kobler situasjonen til diglossibegrepet, var det samiske språket ansett som lavspråk, mens norsk var høyspråk i denne perioden og slik sett var språket en tydelig representasjon for det skjeve maktforholdet som utspilte seg i perioden. Ifølge Eide (2022, s. 410) har språket evnen til å splitte folkegrupper og markere sterke eller mer underliggende maktforhold. På en annen side har det også krefter til å forene mangfoldet av mennesker inn i et helhetlig fellesskap.

Stadfesting av maktforhold kan også forekomme gjennom språket via trykte kilder. I undervisningssammenheng vil læreboka være en slik kilde. Dette kan samsvare med Angviks (1982, s. 367) omtale av læreboka, som han argumenterer for at kan sies å gjenspeile samfunnets historie, normer og verdier, som et produkt av sin tid. Lærebøker er en viktig og mektig litteratur, og benyttes daglig av omkring 800 000 mennesker. De siste læreplanene er formet med mer generelle kompetansemål, noe som gjør at lærebøkernes utforming og tekstutvalg er mer styrende for innholdet i undervisningen (Skjelbred, 2019, s. 5-6).

Lærebøkene har, som nevnt tidligere, fortsatt en sterk posisjon i samfunnet, og de lærebøkene som benyttes i norsk skole er gjerne designet for å passe til de gjeldende læreplanene som er i bruk i de ulike fagene på gitt tidspunkt. Dette gjør at lærebøkene, i tillegg til å bli ilagt en maktrolle som retningsgivende for hva det undervises om i klasserommene, også får rollen som fortolker av læreplanen (Tønnessen, 2013, s. 149; Skjelbred, 2017, s. 91). Lærebokas utforming og materiale konkretiserer forlagernes tolkning av innholdet i læreplan og skolelover, og utøver slik betydelig makt over skolehverdagen (Bjørhusdal, 2020, s. 162), da

ulike former for skriftlig publiserte fagtekster gjerne tolkes som en sannhet, både for elever og lærere, rett og slett fordi trykte ord utviser autoritet (Sanner, 2003, s.7). Samtidig må læreren være bevisst på den definisjonsmakten læreboka er tillagt, gjennom kritisk refleksjon rundt hva man kan regne som kunnskap (Nerland, 2004, i Blix, 2018, s. 51). Læreboka definerer ikke den faktiske læringen i klasserommet, men gjennom sin presentasjon av samfunnet og dets normer og verdier, vil den legge føringer for hva som fremstår som viktig og relevant i samtiden. Dersom samisk tematikk er lavt representert, kan dette fremstå som mindre viktig. Dette kan igjen virke ekskluderende og fremstille det samiske som “de andre” gjennom et utenfrablikk i majoritetsperspektiv (Gjerpe, 2021, s. 314).

Undertrykkelse kan sees i sammenheng med et forhold som inkluderer en majoritet og en minoritet. Dette skjer i form av at visse væremåter og enkelte identiteter får høyere status og mer privilegier i samfunnet, mens de som ikke befinner seg innenfor disse karakteristikene blir marginalisert (Kumashiro, 2000, s. 25). Et historisk tilbakeblikk viser at minoriteter, herunder samer, har blitt utsatt for varierende behandling basert på hvordan de avviker fra det som anses som normalt. Dette har vokst ut av majoritetens “(...) makt til å definere sosiale grupper ut fra hvor annerledes de er fra majoriteten. Majoriteten blir dermed et sentrum som *de Andre* blir definert ut fra” (Faye, 2021, s. 185). En slik fremstilling viser at majoriteten fremstiller seg selv som sentrum, og “de andre” presenteres gjennom majoritetens brilleglass som objekter uten påvirknings- eller handlingskraft.

2.2.3.1 Inkludering og andregjøring

Ifølge Fürst (2016, s. 48) handler betraktningen om oss selv i forhold til andre, om identitet. “Vi” er de som er akseptert og som vi identifiserer oss med, mens “de andre” er de vi tar avstand fra og anser som fremmede. Å kjenne på at man ikke har tilhørighet i et sosialt fellesskap, gir raskt en opplevelse av manglende mestring i skolesammenheng. Denne følelsen av å ikke høre til, eller å ikke være en del av fellesskapet, kan bidra til en fornemmelse av utenforskap. Sosialt utenforskap kan bli en realitet når man ikke føler seg knyttet til sine medelever eller læringsmiljøet generelt (Jordet, 2020, s. 19). Det er nærliggende å tro at dette var en kjent følelse for de samiske elevene i perioden med sterk fornorskningpolitikk, der de ble ekskludert fra både det språklige og sosiale fellesskapet og ansett som mindreverdige. Skolehverdagen besto i undervisning på et språk de ikke mestret, under et regime som fremmet de norske elevenes rang.

Barn kommer til skolen med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger for å lykkes. De ressursene man besitter gir ulike forutsetninger for både faglig og sosial læring, og det er skolens

oppgave å håndtere disse variasjonene i elevgruppa. Forskning viser ifølge Jordet (2020, s. 160) at det er utfordrende for skolen å håndtere disse ulikhetene. Skolens innhold og de verdier som fremmes er gjerne basert på de maktforhold som er gjeldende i samfunnet. Samtidig er det viktig for alle elever å føle seg inkludert, også elever med samisk bakgrunn. For å oppnå dette, må også samisk kultur og språk være integrert som en naturlig del av undervisningen (Somby, 2022, s. 34). Dersom det ikke presenteres på en naturlig måte, vil man risikere eksotifisering og andregjøring.

2.2.3.2 Dekolonisering og indigenisering

Dekolonisering er et forsøk på å oppheve gamle maktstrukturer som fortsatt virker, og dette gjøres blant annet når man løfter frem urfolksperspektivet. Gjennom å endre de eksisterende maktstrukturene, kan man imidlertid oppnå motsatt effekt, for eksempel gjennom eksotifisering og andregjøring. Målet med dekolonisering er å gjøre kunnskap og kunnskapsproduksjon demokratiske, slik at et mangfold av stemmer og perspektiver blir inkludert og ansett verdifulle. Det er derfor avgjørende at også de som ikke tilhører den samiske kulturen deltar i denne prosessen og støtter opp om samiske interesser (SAIH, 2020, s. 26).

Siden etterkrigstiden har skolen beveget seg i en dekoloniserende retning, og nåtidens mål er en indigenisering av norskfaget. Dette står i motsetning til skoledirektør Brygfjelds undertrykkende holdninger om samene som mindreverdige (Sollid & Johansen, 2024, s. 323-324). I sin oppsummering av læreplanverk og lærebøker i etterkrigstiden, viser Andreassen og Olsen (2020, s. 22-23) hvordan disse tar stilling til samisk- og urfolksrelaterte tema. Her identifiseres tre overordnede skolepolitiske strategier: ignoranse (fravær), inkludering og indigenisering. Strategien for perioden frem til 1970-tallet preges av ignoranse overfor innhold av samisk og urfolksrelatert tematikk. Derimot inkluderer M87 at det skal inngå oversatt samisk litteratur i tekstutvalget. Inkludering i denne forbindelsen, vil si at opplæringen inkluderer samiske tema i undervisningen, dog på premisser lagt av majoritetssamfunnet - en motpol til en indigensiderende tilnærming, som tilsier at det skal etterstrebes at læring skal skje på "samenes premisser og ut fra samiske interesser og begreper" (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23). På denne måten introduseres dermed et indigensiderende perspektiv. Ved å benytte samiske forfatteres litteratur, som hovedsakelig tar utgangspunkt i samiske ståsteder, vil undervisningen kunne fungere dekoloniserende (Sollid & Johansen, 2024, s. 325)

I vår gjennomgang av læreverk så vi at ingen av lærebokforfatterne hadde samisk bakgrunn. Av den grunn kan man anslå at det som er tatt med av samisk tematikk i lærebøkene er valgt ut av representanter fra norsk majoritetsbefolkning. Dette innebærer at utvalget er gjort på majoritetens premisser, og satt på spissen kan man dermed anslå at dette ikke står helt i samsvar med målet om en indigenisering av norskfaget. Samtidig ser vi at det finnes et utvalg tekster med samiske forfattere som formidler samiske stemmer, noe som taler for at målet om indigenisering hensyntas på tross av at det utføres av majoriteten.

Målet med indigenisering er å få frem de samiske perspektivene. Dette vil være med på å underbygge et av de grunnleggende behovene, som blant annet er å oppleve tilhørighet og det å være en del av et inkluderende fellesskap. Å føle tilhørighet innebærer også å våge å stå frem med den man er og stole på at det man har av kunnskap og ferdigheter er godt nok. Når man føler at de sidene man har blir verdsatt, vil man føle tilhørighet i gruppa (Jordet, 2020, s. 294-295). Dette er ifølge Hattie (2013, referert i Jordet, 2020, s. 295) helt grunnleggende for å oppnå læring i skolen. En av lærerens viktigste oppgaver er derfor å gjøre undervisningen relevant og virkelighetsnær, både for de norsk- og de samiskspråklige elevene, og slik skape et klassemiljø som fremmer inkludering og tilhørighet. Dette omtaler Jordet (2020, s. 295) som et "bør" og et "må" i lærerens profesjonelle utøvelse. Klasserommet bør være et sted der alle elever føler seg verdsatt. Lærebøker med samiske tekster med gjenkjennbart innhold vil slik kunne bidra til at de samiske elevene føler seg inkludert og anerkjent, gjennom at samiske stemmer kommer frem i lyset.

2.2.3.3 Dekolonisering av norskfaget

Dekolonisering av norskfaget innebærer en aksept av at fagets historisk sett har spilt en særlig rolle i koloniseringen ved å bidra til marginalisering gjennom ensrettede språklige og kulturelle holdninger over en lang tidsperiode. Dog markerer det økte fokuset på dekoloniseringen av faget nå en dreining mot å øke samenes status og bidra til å styrke samisk språk og kultur. En viktig del av oppdraget er nå å innlemme det samiske som en likeverdig del av det norske språk- og kultur mangfoldet, som det også har vært gjennom generasjoner (Sollid & Johansen, 2024, s. 324). En slik anerkjennelse av samisk som en del av det språklige og kulturelle mangfoldet i Norge vil kunne utfordre de hierarkiske strukturer mellom nordmenn og samer som har vært gjeldende i lang tid. Til slutt handler norskfaglig dekoloniseringsprosess om indigenisering, det vil si at det samiske perspektivet skal komme frem i undervisningen på samenes premisser, både innenfor språklig og litterær tematikk (Johansen & Sollid, 2023, s. 25). For å indigenisere norskfaget må opplæringen anerkjenne

samenes rettighetsbaserte status som et urfolk og at deres perspektiver i seg selv er verdifulle i vårt demokratiske samfunn (Sollid & Johansen, 2024, s. 324; Johansen & Sollid, 2023, s. 25). Dette kan gjøres gjennom å bruke tekster skrevet av forfattere med samisk bakgrunn, for å fremme de samiske stemmer fra et innenfra-perspektiv. Å gjenkjenne seg selv i tekster bidrar til identitetsskaping og anerkjennelse, noe som samsvarer med Honneths anerkjennelsesteori, der han argumenterer for at anerkjennelse fra andre er et grunnleggende behov, og en forutsetning for vår egen selvoppfatning og vår oppfatning av andre. Anerkjennelse er forankret i sosiale forhold, da den oppstår og utvikler seg gjennom mellommenneskelig interaksjon (Honneth, 1995, referert i Egeland, 2015, s. 34-35). Dersom samisk tematikk uteblir, kan dette resultere i krenkelser av den samiske befolkningen. Kleemann (2023, s. 278) fremhever at dersom samiske temaer oppleves fremmed, vil dette kunne videreføres til manglende anerkjennelse i forholdet mellom den samiske og den øvrige norske befolkningen.

En tolkning av læreplanen i norsk i LK20 viser at norskfagets tekster skal bidra til å utvikle identitet og danning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er ifølge Monsen & Randen (2022, s. 115) viktig for enhver elev, men ikke alle vil møte tekster de kan identifisere seg med. Det viser seg at tekstutvalget i hovedsak baseres på majoritetslevendes erfaringer. Identitetutvikling, identifisering og innsikt i andres livsverden er like viktig for minoritets- som majoritetslevende. Ifølge Appleyards resepsjonsteori (1991, referert i Monsen & Randen, 2022, s. 116) er det å identifisere seg med det man leser svært viktig for at lesingen skal oppleves meningsfull og gi forståelse og utvikling, og bidra til identitetsskaping. Derfor anbefales en variasjon i tekstutvalget elevene møter i norskfaget, slik at flere elever vil ha mulighet til å identifisere seg med litteraturen. Et virkemiddel forfattere gjerne bruker for å oppnå identifisering er å henvende seg til en barnlig leser gjennom å presentere teksten gjennom barn og unges øyne, som gir et innenfra-perspektiv (Ims, 2013, s. 40). Slik inviterer teksten til identifikasjon og gjenkjenning, som igjen kan hjelpe barne- og ungdomsleseren til å leve seg inn i teksten fordi de kjenner seg igjen i karakterenes tanker og følelser og de situasjonene de leser om. Forfatteren allierer seg med den barnlige leseren, og skaper en forståelse for det tekstinholdet som presenteres på en måte som gjør at teksten oppleves som nær og relevant (Hennig, 2017, s. 115-116; Slettan, 2020, s. 17). Dette samsvarer med Rosenblatts teori om at tekstene er mest effektfulle om de er relaterbare til elevenes liv. Dette gir en subjektiv relevans for leseren (Rosenblatt, 2005, referert i Hennig, 2017, s. 122).

LK20 viser også til at norskfaget skal bidra til å skape kulturforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å bruke bøker og tekster i formidling av kunnskap om

andre kulturer, er mulige veier for å skape respekt og å anerkjenne annerledeshet. Den pedagogiske virkningen øker om man setter dette i et sammenligningsperspektiv. Man blir gjerne oppmerksom på ulikhetene, men like viktig er det å sette søkelys på å se forbindelser mellom kulturene. Dette er gjerne viktig spesielt for ungdom, da de er i ferd med å vokse inn i et samfunn som er større enn skolegården og lokalsamfunnet (Hennig, 2017, s. 102). Hennig (2017, s. 104-106) omtaler dette som “speil”, og er en av de største årsakene til at man bør benytte litteratur fra ulike kulturer i undervisningen. Litteraturen speiler gjerne den kultur og den samtiden den er produsert i. Å lese litteratur som er gjenkjennbar for eget liv, medvirker til at elevene kan bruke teksten til å få en større forståelse av seg selv, noe som bidrar til identitetsskaping og utvikling av selvfølelsen. Samtidig kan sammenligningen man da kan komme ovenfor, føre til at man ser at den kulturen man er en del av, er en del av noe større (Hennig, 2017, s. 104-106). Litteratur fra ulike kulturer har potensial til å skape kulturforståelse, og forståelse for andre menneskers verden. Dette omtaler Hennig som “vindu”, forklart med at man gjennom å observere og undre seg over andre mennesker, får innblikk og økt forståelse for at alle mennesker er sosiale vesener til ulike tider og på ulike steder.

2.2.4 Identitet

I LK20 fremstår det å bygge elevens identitet som et fremtredende begrep med grunnleggende betydning for elevens utvikling og læring. Dette understrekes i overordnet del i læreplanen, der skolen ilegges et særlig ansvar for å gi elevene kunnskap og innsikt om vår samlede kultur og historie. En slik kunnskap skal bidra til at enhver samfunnsdeltaker skal kunne utvikle og anerkjenne egen og andres identitet i et mangfoldig fellesskap. Dette gjenspeiles i en følelse av tilhørighet og det å være en del av et større fellesskap. Elevenes identitet skapes blant annet gjennom de erfaringene man tilegner seg gjennom å bli eksponert for ulike kulturelle uttrykk og tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Identitetsbegrepet henger sammen med ordet *idem*, som er latinsk for “den samme”. Dette kan komme til uttrykk gjennom dobbelthet; en motsetning mellom *personlig identitet* og *sosial identitet*. Den personlige identiteten er det som gjør enkeltmennesket unikt, mens den sosiale identiteten gjenspeiler egenskaper for individet som kvalifiserer til medlemskap i ulike grupper. Formene er gjensidig avhengig av hverandre, og er to sider av samme sak (Mæhlum et al., 2019, s. 108). Å utvikle eller tilegne seg en identitet innebærer å oppleve en sammenheng mellom det vi oppfatter om oss selv og de forventningene og reaksjonene

omgivelsene gir oss, og som bidrar til å forme vår oppfatning av hvem vi er (Høgmo, 1994, s. 12)

På et individuelt nivå kan identitet gjenspeiles i ens egen oppfattelse og karakteristikkk av et *jeg*: hvem er jeg og hvilken sosial og kulturell tilhørighet har jeg? (Mæhlum et al., 2019, s. 107). Derimot er interaksjonsprosessen i samspillet mellom individet og andre mennesker også avgjørende for identitetsutformingen. For å oppdage eller erkjenne den identiteten “de andre” tilegner oss, må vi samhandle med andre. Hvordan andre oppfatter oss, vil påvirke hvordan vi ser på oss selv (Mæhlum et al., 2019, s. 111). Mead (i Jordet, 2020, s. 67) beskriver dette som å speile seg i reaksjoner fra “de andre”. Slik ser man seg selv gjennom andres perspektiv for å bedre forstå både seg selv og andre. Den eksterne identifiseringen gjort av andre, vil altså i stor grad påvirke hvordan vi ser oss selv. Den atferden som vises overfor samiske elever på bakgrunn av deres samiske identitet, vil kunne gjenspeile antakelsene om hvilke egenskaper de samiske elevene opplever å bli tillagt. Denne kontinuerlige vekslingen mellom jeget og “de andre” kan skje ubevisst hos individet, og blir ofte kalt identitetsforhandling. Derimot vil vi trekke slutninger om hvordan andre oppfatter oss, og hvilke egenskaper de tillegger oss, ut fra atferden de viser overfor oss (Mæhlum et al., 2019, s. 111). Dette kan sammenlignes med i hvilken grad man identifiserer seg med hvordan en folkegruppe presenteres i lærebøker. Hvordan samisk språk, kultur og historie behandles i skolesammenheng vil være kritisk i utviklingen av samiske elevers identitetsoppfattelse. Med tanke på omfanget av samiskrelatert innhold man kan finne i lærebøker, vil dette kunne føre til en opplevelse av å bli eller ikke bli anerkjent.

Det kan dras paralleller mellom menneskelig identitet og bruk av språk. Støtte for dette finnes i tradisjoner innenfor psykologi, filosofi og antropologi, hvor språk er betraktet som sentralt blant de identitetsskapende faktorene på bakgrunn av at vi presenterer vår identitet gjennom språket (Mæhlum et al., 2019, s. 106). Samtidig er språket uvurderlig i sosialiseringprosessen. Hvert individ må kommunisere med andre mennesker, der vi gir og mottar informasjon via språket. Videre kan språket betraktes som en form for makt, da det har evnen til å påvirke gjennom både hva som blir sagt og måten det blir sagt på (Mæhlum et al., 2019, s. 110).

Likeledes som språk og individ henger sammen, har også språket potensial som sosialt symbolsystem på et kollektivt nivå, da man finner tilfeller der grunnleggende politiske og sosiokulturelle konflikter har blitt utspilt som en kamp nettopp om språk (Mæhlum et al., 2019, s. 106). I norsk sammenheng kan historien rundt fornorskningspolitikken trekkes frem

som et eksempel på denne betydningsfulle effekten. Konsekvensen medførte for mange samer tap eller svekkelse av eget språk, og dertil identitet, som satte spor i mange generasjoner.

Å ha en positiv holdning til tradisjonell flerspråklighet og samisk identitet kan være med på å berike den mangfoldige identiteten til norske elever, spesielt gjennom bruk av samisk i offentligheten, slik som i stedsnavn, radio, osv. Det faktum at Norge består av flere nasjoner handler ikke bare om identitet og representasjon, men også om fysisk synlighet (Kleemann, 2023, s. 277). Dette aspektet er også av betydning i skolesammenheng. Ved å inkludere samisk kultur og språk i lærebøkene, blir det synliggjort og anerkjent som en viktig del av det offentlige rommet, noe som kan bidra til å styrke identiteten til elever med samisk bakgrunn og fungere som en markør for anerkjennelse. Å se en fysisk representasjon av sin kultur og sitt språk, kan være like viktig som å bli hørt (Marten et al., 2012, i Kleemann, 2023, s. 273). Blikstad-Balas påpeker nødvendigheten av at tekster man leser i skolen har gjenkjennerverdi, da dette bidrar som en identitetsskaper. Hun understreker litteraturutvalget som representant for ulike identitetstilbud (Blikstad-Balas i Norsk Rikskringkasting NRK, 2017, 01:01:15-01:03:20). For at samiske elever skal oppleve identitetstilbud i tekstene de leser, må også deres språk, kultur, tradisjoner og levesett også presenteres.

På en annen side kan ikke samisk anses som bare én kultur eller ett språk. Det finnes et mangfold av samiske språk, kulturer og identiteter. Askeland (2021, s. 51) viser til at samisk identitet er sammensatt og mangfoldig, og identitet blir på bakgrunn av dette et komplekst tema både for samene selv, men også for majoritetsbefolkningen. Dog er det ens egen identifisering som avgjør om en selv skal regnes som samisk. Det finnes mange faktorer som påvirker samiske identiteter. Selle et al. (2015, s. 95) sin undersøkelse omkring hvilke faktorer samer selv anser som de viktigste identitetsmarkørene, rangerte familie, språk og mattradisjoner som de viktigste. Videre ble kofta (nasjonaldrakten) og kunnskap om samenes historie fremhevet, etterfulgt av natur, samisk kunst, nasjonalsangen, Sametinget, det samiske flagget og politiske konflikter som og Alta-og Kautokeino-opprøret. Dette viser at mange av de tingene som majoritetsbefolkningen kan forbinde med typisk samisk, også blir fremhevet av den samiske befolkningen som det som identifiserer dem. Samenes selvbestemmelse forankres i ILO-konvensjonen nr 169 punkt 2, artikkel 1, der det står at "Egen-identifisering som urbefolkning eller stammefolk skal være et grunnleggende kriterium for å bestemme hvilke grupper bestemmelsene i denne konvensjonen skal gjelde for" (Regjeringen, 2020).

Dette er ifølge Broderstad (2008, gjengitt i Andreassen & Olsen, 2020, s. 13) en viktig del av urfolks tilgang til rettigheter og identitetsutvikling.

Derimot oppleves det ofte at andre tilegner oss karaktertrekk eller egenskaper vi nødvendigvis ikke identifiserer oss med, eller kjenner oss igjen i. Dette kan resultere i en, “uønsket identitet” et mangelfullt samsvar mellom ekstern og intern identifisering. Dette vil gjerne oppleves som en negativ bekreftelse, noe som kan være ubehagelig (Mæhlum et al., 2019, s. 111). Dersom individet har fått tillagt en slik uønsket identitet, vil man i noen tilfeller forsøke å gjøre endringer for å oppnå en forandring i reaksjonsmønsteret hos de andre ovenfor en selv, for eksempel ved å endre sin språklige atferd. Dette kan imidlertid føre til at andres oppfatning av jegets identitet fremstår så dominerende at det etter hvert kan påvirke den selvoppfatningen jeget har om seg selv (Mæhlum et al., 2019, s. 111). En slik uønsket identitet er også overførbart til grupper av mennesker gjennom stigmatisering, som i en overført betydning betyr å “merke”. I en sosial sammenheng, kan stigmatisering bety å merke noen negativt. Ved å hevde at en minoritetsgruppe har særskilt dårlige egenskaper, er uintelligente osv., vil dette føre til negativ stigmatisering. Skoledirektør Brygfjelds utsagn “De er håpløse og hører til Finnmarkens mest tilbakesatte og usleste befolkning (...)” (Meløy Lind, 1980, s. 103-104, i Sollid & Johansen, 2024, s. 323) viser en klar negativstigmatiserende holdning overfor den samiske befolkningen på denne tiden.

Alle individ har egenskaper ved identiteten som ikke bare kan endres eller skjules. Disse vil være vanskelig å forhandle om i samspillet med andre, jf. identitetsforhandling. Slike egenskaper ved enkeltindividet kan ofte være sterkt knyttet til stereotypiske oppfatninger, med tydelige forventninger om bestemte atferder eller kjennetegn, eksempelvis makrososiale tilhørigheter som nasjonalitet, etnisitet, sosial klasse eller gruppetilhørighet, som aktivt blir brukt i den uvilkarlige “grovklassifiseringen” mennesker foretar seg av de rundt oss (Mæhlum et al., 2019, s. 111).

Læreplanene legger i dag opp til at elever skal lære seg om ulike folkegrupper, også urfolk. Urfolksbegrepet brukes ikke kun i forbindelse med samer, men rommer et mangfold av kulturer og historier med felles særtrekk. Begrepet har bidratt til at grupper verden over har fått mulighet til rettigheter, både politisk og juridisk. I lys av dette, kan en si at urfolksbegrepet er transkulturelt. Slike felles historiske og kulturelle særtrekk, kan dog medføre stereotypiske oppfatninger ved at kulturers særegenhet i mindre grad kommer frem i lyset (Holander & Høvik, 2023, s. 300). For å unngå stereotypiske oppfatninger om enkeltgrupper, vil kunnskap være avgjørende, jf. NIM-rapporten (2022, s. 13). Stereotypier

kan defineres som et forenklet og unyansert syn på et fenomen, eksempelvis en folkegruppe, og undervisning bør derfor føre til at elevene får et flersidig bilde av det mangfoldet av grupper som finnes rundt oss idag. Som tidligere nevnt, vil man ofte grovklassifisere på bakgrunn av menneskers nasjonalitet eller etnisitet, og kunnskap om andres ulike identiteter vil kunne være nyttig i forhindring av stereotypi (Dypedahl & Eschenbach, 2014, s. 161-162). I forbindelse med læreplanens bruk av urfolksbegrepet, kommer Helen Murray (2020, i Holander & Høvik, 2023, s. 300) med et sentralt poeng. Hun mener at bruk av "urfolksperspektivet" i entall går imot planverkets fokus på mangfold og er direkte misvisende og kan føre til et innsnevret perspektiv på verden. Dette fordi det ikke kun finnes ett urfolksperspektiv.

2.2.4.1 Norskfaget som identitetsfag

Norskfaget står i en særstilling blant fagene i skolen, da det er dette faget som gjennom hele grunnskolen utgjør det største timeantallet på alle årstrinn. Norskfaget er i stor grad et redskap for å gi elevene den kompetanse og kunnskap de trenger for å bli rustet for samfunnet. I LK20 blir det lagt stor vekt på at skolen, og særlig norskfaget, skal være med på å gi elevene kunnskap om og bevisstgjøring rundt situasjonen i Norge i dag, med et mangfold av språk og kulturer. Både overordnet del og læreplanen i norsk tydeliggjør at elevene skal få innsikt i den kulturarven man har i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del vil formuleringer som "Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner" (Kunnskapsdepartementet, 2017) samtidig vise at skolen må arbeide for å forene norsk og samisk for å ivareta den felles kulturarven. I sitt omfang vil derfor norskfaget spille en sentral rolle i arbeidet med å ivareta språk og kultur, som begge er sentrale identitetsmarkører og er med på å definere hvem man er (Moen & Lund, 2017, s. 56-57).

Norskfaget skal gi elevene muligheten til å oppleve et rikt tekstutvalg innenfor ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakprosa. Disse skal bidra til identitetsbygging og bekreftelse, både gjennom nasjonale- og internasjonale tekster. Dog kan dette anses paradoksalt, da læreboktekster ikke vil oppleves identitetsbekreftende for enhver elev. I skolesammenheng vil samisk stå i en spesiell stilling på bakgrunn av deres urfolkstatus og konkrete rettigheter. Samtidig legger norskfagets rammer føringer for at også etnisk norske elever har en planfestet rettighet til å lese samisk litteratur og få kunnskap om det samiske språket (Aamotsbakken, 2015, 282).

Tidligere var det forventet at norsklærere skulle utøve yrket med fokus på dannelse. Det var lærerens oppgave å la eleven oppleve et rikt mangfold av det som var ansett som god litteratur gjennom blant annet klassiske norske fortellinger. Derimot kan identitet sies å ha tatt over for begrepet dannelse, som har ført til at norsk nå kan anses som et identitetsfag. Synet om at identitet er noe som skal avdekkes, står ikke sentralt i vår tid. Derimot skal identitet skapes gjennom undervisning som gir elevene innsikt i nåtidens mangfold av språk og kultur (Penne, 2001, s. 9).

2.2.4.2 Undervisning

I en rapport fra Sannhets- og forsoningskommisjonen, overlevert til Stortinget i juni 2023, vises det til konkrete tiltak slik at prosessen rundt forsoningen mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen kan videreføres. Et av tiltakene er at utdanningsinstitusjonene gjennom hele skoleløpet, fra grunnskole til universitet, må legge opp til undervisning som omhandler fornorskningspolitikken som har foregått, og hva som ble de negative konsekvensene av denne politikken for minoritetsgruppene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 652). Kumashiro (2002, i Eriksen, 2018, s. 63) argumenterer for at kampen mot undertrykkelse krever mer enn å lære om historien til de som blir undertrykt. Han påstår at for å unngå fremmedgjøring, må man både ha kunnskap, samtidig som man møter fremmedgjøring med en kritisk tilnærming. Han mener det handler om å skape en forståelse for ringvirkningene denne undertrykkelsen gir, gjennom å utfordre og motarbeide det gjennom utdanning. I dette samfunnsoppdraget har norskfaget, som skolens største fag, en viktig rolle (Sollid & Johansen, 2024, s. 326-327). Dette forankres i fagets sentrale verdier, der norskfagets mandat er å “gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge”, (Kunnskapsdepartementet, 2019) noe som gjenspeiler hvorfor samiske tema i norskfaget er særlig relevante. Norskfaget har i et historisk perspektiv spilt en sentral rolle i fornorskningspolitikken og undertrykkelsen av samene. Som en del av revitaliseringsprosessen, ligger det nå forventninger om at faget skal etablere kunnskap om uretten som ble begått mot samene, men også om deres språk, kultur og samfunnsforhold. Dette for å bidra til at samene skal kunne gjenoppta og fortsette å bruke sitt språk (Kleemann, 2023, s. 275-276).

Man finner få eksplisitte kompetansemål i læreplanen i norsk som omhandler det samiske. Et unntak er kompetansemålet etter 7.trinn som omhandler uttale av samiske bokstaver i steds- og personnavn (Kunnskapsdepartementet, 2019). En kilde til oppnåelse av dette kompetansemålet kan være å undersøke samiske skilt, skrevet på samisk språk. Slike skilt er

ofte flerspråklige, da stedsnavnet også forekommer på norsk. Dermed gir slike flerspråklige skilt didaktiske muligheter til å reflektere og sammenligne forskjeller og likheter mellom språkene, noe som også er et av kompetansemålene etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom å sammenligne skilt med stedsnavn kan man øke den metaspråklige bevisstheten hos elevene, men også gi dem mulighet til å få et innblikk i det mangfoldet som finnes gjennom samiske spor i de mange nærmiljøene, og på den måten åpne for refleksjon mellom språk og identitet (Kleemann, 2023, s. 275-276). Samtidig vil bruken av å studere samiske skilt for å oppnå disse læreplanmålene fungere dekoloniserende, da inkluderingen av samiske stedsnavn tydeliggjør anerkjennelsen fra staten om at Norge er bygd på territoriet til to folk (May, 2012 referert i Kleemann, 2023, s. 273).

Det vil styrke samfunnet at elevene får kunnskap om hvilke prosesser som har ført til, og fortsatt bidrar til undertrykkelse og marginalisering av samer. Dette vil ikke kun være positivt sett ut ifra et samisk ståsted, det vil også for majoritetsbefolkningen være av relevans ved at man på den måten samtidig lærer om seg selv gjennom bevisstgjøringen rundt historien om Norge som kolonimakt (Johansen & Sollid, 2023, s. 56). Ansvar for en undervisning som fører til kunnskap om historien og disse prosessene vil i stor grad ligge hos den enkelte lærer, og med lærebøkens begrensede innhold i forhold til samisk språk og historie, vil lærere måtte benytte seg av andre ressurser for å supplere lærebøkene (Johansen & Sollid, 2023, s. 71).

Å undervise om samer og andre marginaliserte grupper, handler ifølge Kumashiro (2000, s. 31) i stor grad om at elevene, og da kanskje spesielt majoritetselvene, skal få økt kunnskap om disse gruppene. Faren er at disse fremstilles ut fra majoritetens forståelse av hva som er det typiske. Slik risikerer man at "de andre" blir fremstilt som en motsetning til 'det typiske og riktige', noe som igjen kan medføre dannelse og opprettholdelse av stereotypiske holdninger overfor disse gruppene. I samisk perspektiv ser man ofte en presentasjon av at samer alltid går i kofte, alle samer holder på med reindrift og den eneste musikken de har er joik. Virkeligheten er derimot at samer er en heterogen gruppe mennesker med svært ulike egenskaper. Kumashiro (2000, s. 34) påpeker viktigheten av å sørge for at den kunnskapen man formidler til elevene ikke kun er for å tette kunnskapshull, men å konfrontere de antakelser og forståelser som allerede eksisterer. Den viten man har vil aldri være fullstendig, og det må tas høyde for et mangfold som innebærer at den stemmen som kommer til uttrykk ikke nødvendigvis er representativ for en hel gruppe.

Kumashiro (2000, s. 34 og 35) problematiserer bruk av skjønnlitteratur som kunnskapsformidler omkring marginaliserte grupper. Han argumenterer for at dette kan føre

til at elever tror de har forståelse for 'gruppen' eller kulturen teksten representerer, om de opplever at de har forstått innholdet av det de leser. En skjønnlitterær tekst vil ifølge hans syn være en snever representasjon, og den vil bare delvis presentere et perspektiv, da mye i teksten blir utelatt. Han anser det derfor lite hensiktsmessig å benytte skjønnlitteratur i undervisning om man skal lære sannheten om et gitt tema. Han mener dog at skjønnlitteratur kan benyttes i søken etter å problematisere og utfordre eksisterende kunnskap, og understreker viktigheten av lærerens rolle i arbeid med skjønnlitteratur som omhandler minoriteter. Istedenfor å spørre elevgruppen hva man lærte om en gitt minoritet ut fra en tekst, kan man heller stille spørsmål rundt hva som ikke kommer frem i lyset, eller om teksten gir en stereotypisk fremstilling. Derimot er tekstinnholdet i sakprosa ofte rettet mot et bestemt tema eller en bestemt sak, og er skrevet for at leseren skal oppnå kunnskap innenfor dette gjennom informasjon og argumentasjon (Birkeland et al, 2018, s. 146). Det er derfor viktig med en balanse mellom skjønnlitteratur og fagtekster i undervisningen.

Hvis man skal undervise *om* sami, vil derimot den samiske barne- og ungdomslitteraturen ifølge Karlsen (2023, s. 236-237) være en kilde til samenes historie, tradisjon og kultur. Disse historiene inneholder ofte naturskildringer og skrives gjerne i et samisk perspektiv. Å anerkjenne samisk litteratur skrevet av samiske forfattere som en del av tekstutvalget i undervisningen, vil dette kunne føre til at man i større grad nærmer seg dagens mål om indigenisering av norskfaget (Sollid & Johansen, 2024, s. 323-324). Det kan i tillegg inkluderes samisk populærkultur som et middel i undervisning. Ifølge Johansen og Sollid (2023, s. 69) er dette en gyllen mulighet til å få innsikt i samisk identitet og språklig mangfold. Populærkultur inkluderer tema som er samfunnsaktuelle og som fenger ungdom, slik som musikk, film, spill og sosiale medier. De fremhever Røyneland og Opsahls (2016, i Johansen & Sollid, 2023, s. 69) studie, som viser funn om at populærkultur har en sterk påvirkningskraft. Johansen og Sollid (2023, s. 69) bruker dette som et argument for å fremheve språklige praksiser, hvor også samisk kan høre inn under, og kan være ledende for holdningsendringer knyttet til samfunnets flerspråklige mangfold.

2.2.4.3 Antidiskriminerende undervisning

Historien rundt fornorskningen handler om diskrimineringen og forskjellsbehandlingen samene har gjennomgått. Assimileringsprosessen har lagt igjen dype spor i den samiske befolkningen, blant annet i form av skam og undertrykkelse av deres eget språk og bakgrunn (Høgmo, 2011; Nergård, 2011, i Mikkelsen & Ødegårdstuen, 2023, s. 204). Samtidig omhandler den en kulturell vekking og en økt stolthet. Arbeidet med revitalisering har

gradvis medført at flere unge samer kjenner på økende stolthet over sin opprinnelse, språk og kultur (Mikkelsen & Ødegårdstuen, 2023, s. 204).

Som et ledd i indigeniseringen av norskfaget, benyttes gjerne det Kumashiro (2000, s. 25-53) betegner som “anti-oppressive education”. Dette oversetter Røthing (2020, sitert i Mikkelsen & Ødegårdstuen, 2023, s. 205) til antidiskriminerende undervisning, og forstås som undervisning som forsøker å redusere fordommer og stereotypier gjennom kritisk undersøkelse av prosessene som opprettholder skjeve maktforhold overfor minoritetsgrupper (Kumashiro, 2000, s. 32). Kumashiro (2000 s. 26-35) viser til undervisning *om* og *for* den andre. Sistnevnte henger sammen med en oppfatning av diskriminering hvor “den andre” utsettes for krenkelser, både fysisk og psykisk (Mikkelsen & Ødegårdstuen, 2023, s. 205-206). Undervisning *om* den andre baserer seg på antagelser om at diskriminering av “den andre” skjer på bakgrunn av uvitenhet eller feilslutninger om hva som anses å være normalen. En slik misoppfatning kan i skolesammenheng overføres til elever gjennom stereotypiske fremstillinger av “den andre”, noe som kan unngås ved å inkludere tematikk om “den andre” i undervisningen. Slik fremheves og anerkjenner mangfoldet av ulike menneskers levesett og kultur (Mikkelsen & Ødegårdstuen, 2023, s. 205-206).

Disse tilnærmingene tar sikte på at elevene øker sin medmenneskelighet og respekt for andre kulturer og levesett. Samtidig kan det å benytte folk fra andre kulturer som “eksperter” føre til et større skille mellom “oss” og “dem”. Eriksen (2022, s. 31) viser til et eksempel hvor hun selv gikk rundt i ulike klasserom på skolen sin ikledd kofte og sa en setning på samisk for å presentere samisk språk og kultur i forbindelse med 6.februar. På tross av at dette gjerne gjøres med den hensikt at man vil fremheve mangfoldet, kan dette ifølge Kumashiro (2000, s. 34-35) fremstille denne eleven som noe eksotisk og bidra til å opprettholde maktforhold og negative stereotypier, heller enn å skape indigenisering. Stereotypiske holdninger om minoritetsgrupper kan forsterkes om hvis undervisningens hovedformål er formidle av kunnskap *om* “den andre”, særlig om man velger å se bort ifra mangfoldet av individuelle uttrykksformer og levesett til fordel for særegne trekk ved minoritetene.

Samiske perspektiver kan bli påvirket av hvordan undervisningen legges opp på og mellom de ulike årstrinn. Ved å legge all undervisning omkring samiske temaer til én konsentrert periode, slik som for eksempel omkring nasjonaldagen 6. februar, bidrar ikke dette til å normalisere og viske ut avstanden mellom samene og den øvrige norske befolkningen, men heller å opprettholde samene som “de andre” og virke forsterkende på en andregjøring.

Et grep for å forhindre dette kan være å innlemme kunnskapen omkring samiske tema gjennom hele undervisningsåret, på lik linje med annen skolefaglig kunnskap. Dette kan bidra til å anerkjenne samiske stemmer som noe viktig, som må fremmes hele året, ikke *kun* lyttes til bolkvis rundt særskilte tidspunkt på året (Sæther, 2022, s. 29-30).

2.3 Oppsummering av teori

Aamotsbakken (2015) trekker i sin studie frem at mengden samisk representasjon i norskfaglige læreverker er lav, og at hun ser en antydning til en “samisk skolekanon”. Hun uttrykker at en snever representasjon, gjerne formidlet gjennom utdrag, kan risikere å virke marginaliserende. Gjerpe (2021) støtter seg på Aamotsbakkens studie, og antyder at presentasjon av samisk innhold i lærebøker kan ha en tendens til å være stereotypisk, og utelater ofte saker om viktige og konfliktfylte hendelser. Askeland (2021) undersøker bruk av metaforer og identitetsmarkører i tekstene, og hun trekker frem at metaforer ofte uttrykker samisk identitet gjennom temaer som fornorskning og undertrykkelse, eller andre tema som er viktig for identitetsutviklingen. Hun presenterer også funn av økt bruk av unge samiske stemmer som formidlere i tekstene, og antyder å se en positiv utvikling i nyere læreverker. Johansen og Markusson (2022) mener samisk presentasjon i nyere norsklæreverker gir et mer nyansert bilde av samisk språk og kultur enn tidligere, og de antyder at dette er en konsekvens av at mangfold og samisk innhold har fått økt fokus i skolen.

Samlet sett viser forskningen vi tar med videre inn i vår analyse at på tross av at samisk tematikk er underrepresentert i lærebøker, viser det kanskje et tegn til positiv utvikling de senere årene. Lærebøker har stor definisjonsmakt, og skal være et bilde av det generelle samfunnet. Siden lærebøkene ifølge Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) benyttes i stor grad i skolen, og slik setter sterkt preg på undervisningen, har forlag og lærebokforfattere et stort ansvar i utvelgelsen av tematikk for formidling. Mikanders (2016) doktorgradsavhandling presiserer lærebokas maktperspektiv, og antyder at den representasjonen hun så i sin lærebokanalyse, viste tendens til et “vi-og-de andre”-perspektiv, og at tekstene var preget av marginalisering.

Rapporten fra Norges Institusjon for Menneskerettigheter, utgitt i 2022, viser tendenser til at det fortsatt eksisterer negative holdninger og diskriminering mot samer. En konklusjon fra NIM-rapporten var at de anså kunnskap som grunnleggende for å etablere et inkluderende samfunn, og at dette var viktig å øke kunnskapsnivået i befolkningen. Andreassen og Olsen

(2022) trekker også frem stereotypiske oppfatninger om at samene er en ensartet gruppe, dog de i virkeligheten består av et mangfold av ulike identiteter og stemmer. De fremhever at læreplanverk og lærebøker har hatt en positiv utvikling, fra å praktisere ignoranse av samisk innhold, til inkludering, og nå i LK20 en indigenisering, der målsetningen er at samisk innhold skal presenteres mer på den samiske befolkningens premisser.

Videre inn i vår forskning tar vi med oss norskfagets rolle i indigeniseringsprosessen. LK20 viser til at faget skal bidra til dannings- og identitetsutvikling både for majoritets- og minoritets elever. Derfor er det viktig at tekstutvalget i dagens lærebøker representerer et mangfold av sjangre, stemmer og identitetsmarkører, for å sørge for å bistå elevene i å oppnå økt kunnskapsutbytte, samt være en kilde til å redusere diskriminering og stigmatisering, jf. NIM-rapporten (2022).

I dette kapitlet har vi presentert tidligere forskning og teoretiske innfallsvinkler vi anser som relevante for vår forskning. Oppsummerende har vi trukket frem noen av de perspektivene vi vil forsøke å forankre vår studie i.

3. Metode og materiale

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvilken metodisk tilnærming som er benyttet for å belyse studiens problemstilling. Formålet med studien er å utforske samisk representasjon i et utvalg lærebøker produsert til norskfaget. I tillegg tar vi for oss en mengde tekster, der utvalget er gjort på bakgrunn av gitte kriterier. Studien omhandler både en tallfesting av tekster med samisk tematikk, samt en undersøkelse av et utvalg enkelttekster i lys av identitetsbegrepet og hvorvidt det er samiske stemmer som blir løftet frem.

Innen den samfunnsvitenskapelige metoden, vil valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode spille en sentral rolle, basert på problemstillingen og hva forskeren ønsker å undersøke. Det prinsipielle skillet mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming dreier seg hovedsakelig om hvordan data registreres og analyseres. Den kvalitative metoden opererer med *tekst*, og har en innsamlings- og analyseprosess som er mindre formalisert enn den kvantitative, hvor analysemetodene er basert på spesielt utviklede statistiske prosedyrer, og opererer med *tall* (Johannessen et al., 2016, s. 239). Enkelt forklart kan data defineres som kvantitative om de kan fremstilles ved rene tall eller mengdebeskrivelser, mens data som ikke kan presenteres på denne måten er kvalitative. Begge metodene har sine fordeler og ulemper, og ved å bevisstgjøre seg de styrker og svakheter som finnes ved den enkelte metode, vil forskeren ha en større forutsetning for å kunne foreta en bedre og mer grundig refleksjon av det gjensidige samspillet som finnes mellom forsker, forskning, kunnskap og virkelighet, og dertil velge den mest hensiktsmessige metoden til sitt formål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Samtidig påpeker Postholm & Jacobsen (2018, s. 110) at kvantitativ og kvalitativ metode ikke er ekskluderende, men bygger på samme prinsipp om å innhente empiri, og at de gjerne kan virke utfyllende på hverandre. Studier viser at å bruke en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder i forskning blir stadig mer utbredt. Glaser og Strauss (1967, s. 17-18, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110) argumenterer for at det i enkelte tilfeller både kan være nødvendig og hensiktsmessig å benytte begge tilnærminger.

Studien vi har utført har bestått av å utføre innholdsanalyse med både kvantitativ og kvalitativ tilnærming, altså å benytte mixed methods. Vi forankrer vårt metodevalg i Glaser og Strauss og Postholm og Jacobsens argumentasjon om at disse gjensidig kan utfylle hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110; Glaser & Strauss, 1967, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110). Hensikten med valget om å benytte mixed methods, har vært å belyse en studie på en måte som kan relateres til hvordan man ifølge Cohen et al. (2017, s. 31) finner svar på hverdagslige problemstillinger, gjennom å benytte alle fremgangsmåter og informasjon man

har tilgjengelig. De påpeker at verden ikke er enten kvalitativ eller kvantitativ, men en kombinasjon, noe som oppfordrer til å se verden på ulike måter. Ved å kombinere metoder vil man kunne oppnå en bredere forståelse enn ved å bruke en enkelt forskningsmetode alene (Cohen et al. 2017, s. 32).

Gjennom det kommende kapittel vil vi redegjøre de valgene vi har foretatt gjennom analyseprosessen. Kapittelet starter med en gjennomgang av innholdsanalyse som overordnet metode. Deretter vil vi presentere kvantitativ innholdsanalyse, som har vært vår primære metodiske ramme for prosjektets første del, der målet har vært å tallfeste representasjoner av samisk innhold i de fire læreverkene. Deretter vil vi presentere kvalitativ innholdsanalyse, som er den metoden som har blitt benyttet i prosjektets andre del. Her tar vi med oss noen av funnene fra studiens første del, med det formål å se om, og i hvilken grad, det er faktiske samiske stemmer som blir fremmet, og på hvilken måte identitetsbegrepet gjenspeiles i lærebøkens samiskrelaterte tekstutvalg. Videre beskrives en gjennomgang av prosessen for analysen vi har gjennomført, samt det materialet vi har gjennomgått. Denne delen vil inneholde de kriteriene vi har gjort for utvalg av funn, samt en begrunnelse for dette utvalget. Avslutningsvis i kapittelet vil vi drøfte kvaliteten på studiet, gjennom å vurdere studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Læreboka

Læreboka har ifølge Skrunes (2010, s. 15) alltid vært en sentral komponent i skoleundervisningen. Han bemerker at til tross for samfunnsmessige endringer som har bidratt til teknologiske fremskritt og nye pedagogiske hensyn, har lærebokas relevans vist seg å være vedvarende. Dette synet støttes også av Angvik (1982, s. 367), som understreker at læreboka fortsatt er en sentral del av kunnskapsformidlingen i de fleste skolefag. De argumenterer for at læreboka med stor sannsynlighet vil være fundamental innenfor informasjons- og kunnskapsformidling for å utvikle god undervisning og fremme læring i skolen også i fremtiden (Skrunes, 2010, s. 15; Angvik, 1982, s. 367). Samtidig påpeker Angvik at lærebøkene er «produkter og produsenter av innstillinger og forhold i et samfunn» (Angvik, 1982, s. 368), der de skal gjenspeile verdier og kunnskap og er et produkt av sin samtid. Den unike posisjonen lærebøkene har hatt i skolen gjennom historien, har bidratt til at dette har blitt interessante objekter å forske på. Forskningens fokus kan varieres gjennom å benytte ulike tilnærminger og perspektiver (Skrunes, 2012, s. 15).

Før år 2000 var det etablert en offentlig ordning for godkjenning av lærebøker i Norge. Avviklingen av dette resulterte i økt autonomi for forlag og lærebokforfattere når det gjaldt lærebøkens innhold (Skrunes, 2010, s. 52). Utvalget av tekstinhold til læreboka ble gjort på bakgrunn av faglig, pedagogisk, sosiokulturell og økonomisk påvirkning. Denne utvelgelsesprosessen kan til dels være komplisert. Man er bundet av lover og læreplaner i det enkelte fag, samtidig som det er et visst handlingsrom som forlaget kan handle innenfor. Læreboka representerer dermed et domene der politikk, verdier, fagkunnskap og didaktikk samvirker, og hvordan et emne blir presentert avhenger av forfattere og forlagenes tolkning av læreplanen (Skrunes, 2010, s. 62-64).

3.1.1 Lærebokanalyse

Overordnet kan man dele inn lærebokanalyse i enkeltanalyser og gruppeanalyser.

Enkeltanalyser innebærer å analysere en enkeltstående lærebok ut fra et gitt formål, mens gruppeanalyser består av analyser av et utvalg lærebøker. Gruppeanalyser kan videre inndeles i horisontal og vertikal analyse, der tidsrom for produksjonen er sentralt. I en horisontal analyse er verkene som analyseres produsert i samme tidsrom, mens i vertikale analyser ser man på ulike verk produsert over en gitt tid (Angvik, 1982, s. 371-372).

Vår analyse tar for seg samisk representasjon i et utvalg lærebøker produsert i tilknytning til LK20. Denne analysen vil derfor kategoriseres som en horisontal gruppeanalyse, med analyser av et gitt antall læreverk produsert i samme tidsrom.

Forskningsfeltet på læreboktekster er bredt, og det finnes flere ulike kontekster rundt lærebokteksten som det er viktig å få mer kunnskap og bedre innsikt i. Werner Wiaters (2003, i Skrunes, 2010, s. 60) har utarbeidet en oversikt som kan bidra til å belyse hvilke sammenhenger innenfor forskningen lærebokteksten kan oppstå i. I denne oversikten nevner han blant annet skolebøkens pedagogiske og didaktiske funksjon, som sammen med opplæringsloven og de ulike fagenes læreplaner, skal fremme skolens verdier og overordnede formål (Skrunes, 2010, s. 73). Et annet punkt på Wiaters liste er "Skolebøkene og tekstanalytisk forskning". Læreboken i seg selv trer frem som en selvstendig, ny type tekst etter at den er ferdig utformet, og representerer derfor et bredt forskningsfelt. Til tekstene som er representert i lærebøker, vil det ofte være tilhørende bilder og illustrasjoner. Dette åpner for at forskeren blant annet kan se på hvilken fremstilling som skapes av ulike kulturer i lys av bildene og illustrasjonene som blir benyttet i forbindelse med tekstene som omhandler de ulike kulturene (Skrunes, 2010, s. 65-66).

En undersøkelse av lærebokas kunnskaps- og verdiinnhold gir ikke en fullstendig forståelse av det som faktisk formidles i undervisningen. Læreren, med sin egen fagkompetanse, fungerer i tillegg til lærebøkene som en viktig kilde til kunnskap i undervisningsprosessen. Likevel er en analyse av tekstinnholdet i lærebøkene av betydelig verdi, da læreboken typisk inneholder de primære tekstene elevene arbeider med. Derfor vil en slik forskning bidra til å gi en forståelse av samfunns- og kulturaspektene som blir formidlet i skolen, noe som vil gi en verdifull innsikt for en rekke interessenter, inkludert skolepolitikere, foreldre, utdanningsinstitusjoner og næringslivet (Skrunes, 2010, s. 112). Sett i sammenheng med Skrunes' argumenter om analyse av lærebøker, anser vi vår innholdsstudie av læreboka som kunnskapsformidler omkring samiske stemmer, som relevant og samfunnsnyttig.

3.2 Innholdsanalyse

Dokumenter utgjør verdifulle kilder som er velegnet til å utforskes fra ulike innfallsvinkler innen samfunnsvitenskapelige studier. En effektiv tilnærming til dette er gjennom innholdsanalyse, der dokumenter gjennomgås på en systematisk måte, gjennom å kategorisere, registrere og analysere innholdet (Grønmo, 2016, s. 135). Innholdsanalyse som metodisk tilnærming gir ikke konkrete føringer for gjennomføringen. Den forutsetter dog en kombinasjon med teoretisk materiale for å kunne muliggjøre tolkninger av innholdet som studeres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139-140). Grønmo (2016, s. 135) fremhever dokumenters styrke som innholdsformidler, ved å påpeke at de kan gi informasjon over større avstander i tid og rom.

Krippendorff definerer innholdsanalyse som “en metode for å trekke reproduerbare og valide slutninger fra tekster og til den konteksten der de blir brukt” (Krippendorff, 2004, s. 18, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Denne definisjonen trekker frem flere sentrale kjennetegn for innholdsanalyse. Han poengterer at dette er en metode som kan benyttes på alle typer tekster med verbalt innhold, enten det forekommer muntlig eller skriftlig, men det kan også benyttes til andre fremstillingsmåter, slik som bilder, video, symboler eller andre visuelle sjangre (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Innholdsanalyser ble tradisjonelt benyttet for å analysere massemedieoppslag eller offentlige taler, men har utviklet seg til å være en egnet metode for alle typer tekstmateriale (Cohen et al., 2017, s. 674), og er derfor å anse som hensiktsmessig i analyse av lærebøker. Ifølge Ringdal (2018, s. 259) representerer denne metoden den viktigste tilnærmingen for å systematisk gjennomgå et

materiale, og vil derfor i denne studien være et redskap for å avdekke i hvilket omfang samisk kultur og språk er representert og formidlet.

Krippendorffs (2004, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305) definisjon av innholdsanalyse fremhever videre at resultatene i en innholdsanalyse må være reproduserbare. Dette krever at fremgangsmåten er veldokumentert, slik at analysen er etterprøvable. At resultatene skal være valide, krever at forskningsresultatene skal kunne granskes i etterkant, noe som forutsetter åpne resultater. Til slutt poengterer Krippendorff i sin definisjon at man i innholdsanalyse ikke ser på tekstene som isolerte enheter, men de blir gransket i den konteksten de blir benyttet. Innholdsanalyser vil derfor, i henhold til Krippendorffs (2004, i Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305) definisjon, kunne fortelle oss noe om den som skriver teksten, den som leser den, og den kulturen teksten er en del av.

Historisk sett, fra den ble tatt i bruk på 1700-tallet, har kvalitativ innholdsanalyse vært underlegen den kvantitative. Mot slutten av 1900-tallet har kvalitativ tilnærming i innholdsanalyse blitt mer anerkjent i forskermiljøet, blant annet på bakgrunn av sin fleksible form, noe som har resultert i at bruken har økt i omfang (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277-1278). Ifølge Weber (s. 10, i Cohen et al., 2017, s. 675) vil studier av høy kvalitet inneholde ofte elementer av både kvalitativ og kvantitativ tilnærming, og denne tilnærmingen er noe vi har valgt som fremgangsmåte i denne studien.

3.3 Den kvantitative tilnærmingen til studien

Kvantitativ metode vokste frem på grunn av at man i opplysningstiden hadde et mål om å kunne etablere generelle lover som ville være gjeldende for alt i den fysiske verden gjennom å matematisk modellere de sosiale prosessene som foregikk i samfunnet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 93). Vi ser fortsatt en slik tendens til å tallfeste sosiale fenomener i samfunnet, for eksempel gjennom rangering av filmer etter terningkast eller at vi velger restauranter basert på tilbakemelding fra kunder, ofte gjengitt i form av en skala eller score fra 1-5.

Bakgrunnen for kvantitative studier er å standardisere informasjon i form av tall. For å kunne gjøre dette, må forskeren på forhånd "tvinge" denne informasjonen inn i forhåndsdefinerte kategorier, enheter og variabler, før selve analysen kan bli gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Kvantitativ metode er derfor hensiktsmessig å benytte seg av når man ønsker å presentere studiens resultat statistisk. I og med at tall ikke gir like mye rom for tolkning, kan denne typen studier føre til at kunnskap blir mer overførbar og generaliserbar

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Metoden muliggjør undersøkelse av flere enheter ved å gå bredt ut og på denne måten få en videre oversikt av det som skal undersøkes, eksempelvis ved å sende ut et spørreskjema til en stor befolkningsgruppe, eller ved å analysere et stort antall bøker. Kvantitativ datainnsamling åpner altså for omfattende og grundige undersøkelser av et gitt fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 165).

3.3.1 Kvantitativ innholdsanalyse

Kvantitativ innholdsanalyse er en metode som baserer seg på en systematisk og grundig gjennomgang av innholdet i dokumenter og kan tjene ulike formål. Felles for disse formålene er at man søker å tallfeste og kvantifisere elementer i innholdet. Hensikten er å finne relevant informasjon i tekst for deretter å kunne bearbeide, systematisere og registrere funnene for at de skal kunne fungere som et datagrunnlag for å belyse en aktuell problemstilling (Grønmo, 2016, s. 213).

I denne studien gjennomfører vi en frekvensanalyse, og vil ved hjelp av denne metoden kunne se og tallfeste omfanget av forekomsten av samisk tematikk representert i læreverkene. Angvik (1982, s. 375) beskriver dette som å måle og stadfeste vektleggingen av et gitt tema. Dette kan gjøres gjennom å telle ord, linjer, sider og så videre, og kan brukes i alle typer skriftlig tekstmateriale.

3.3.2 Gjennomføring av kvantitativ innholdsanalyse

Grønmo (2016, s. 214) presenterer en skjematisk fremstilling hvor han lister opp en rekke kjennetegn for de ulike aspektene ved en kvantitativ innholdsanalyse. Vår analyse er utført med denne som utgangspunkt. Fremstillingen deles inn i tre faser: “Forberedelser til datainnsamlingen”, “gjennomføring av datainnsamlingen” og “typiske problemer under datainnsamlingen”. Til hver fase finnes tilhørende kjennetegn man finner ved kvantitativ innholdsanalyse. I og med at denne var støtten vi benyttet oss av i prosessen, anser vi det som hensiktsmessig også å redegjøre for gjennomføringen av vår kvantitative innholdsanalyse, i lys av Grønmos skjematiske fremstilling.

3.3.2.1 Forberedelser til datainnsamlingen

Ifølge Grønmo (2016, s. 214), kjennetegnes forberedelsene til datainnsamling gjennom først å finne de tekstene forskeren ønsker å studere. Han påpeker at denne jobben til dels kan være krevende, avhengig av hva slags tekster som er utvalgt, eksempelvis om de er offentlige eller private, nye eller gamle. Dog er kvantitativ innholdsanalyse som regel basert på tekster som er tilgjengelige for allmennheten og formidlet i full åpenhet.

I våre forberedelser måtte det i første omgang tas stilling til hvilke læreverker som skulle analyseres på bakgrunn av problemstillingen vi hadde utarbeidet. Vi laget oss noen kriterier og forutsetninger som måtte oppfylles for at bøkene skulle være aktuelle: Det første kriteriet var at lærebøkene måtte være produsert for norskfaget, og mer spesifikt mellomtrinnet. Videre var det at bøkene skulle være produsert eller revidert i forbindelse med innføringen av LK20. Et tredje kriterium, var at bøkene skulle være de mest brukte læreverkene i norsk skole. Utvelgelsen av *Cappelen Damm*, *Aschehoug*, *Gyldendal* og *Fagbokforlaget*, ble basert på Skjelbred (2019, s. 62) uttalelse om disse fire forlagene som de mest dominerende læremiddelforlagene i Norge. Vi antar derfor at det er læreverker fra disse fire forlagene som i størst grad velges for bruk i norsk skole. Vi har valgt å ta for oss de fysiske læreverkene, og ser bort fra tilhørende digitale ressurser.

Vi ønsket både bredde og dybde i studien, men grunnet dens omfang ville det ikke la seg gjøre å inkludere alle lærebøker fra 1.-7. trinn fra de fire forlagene. Valget falt derfor på å avgrense analysen til å omhandle lærebøker produsert for 5.-7. trinn. I tillegg til å undersøke omfanget av samisk relaterte temaer i bøkene, ville resultatet også vise hvordan forlagene hadde fordelt samisk innhold utover mellomtrinnet.

Etter å ha gjort tekstutvalget, var det neste steget i forskningsprosessen å samle inn datamateriale. Dette kan være en utfordring, da noen tekster kan være ilagt restriksjoner for bruk. Som forsker må man derfor avtale adgang med rettighetshaver for å kunne benytte seg av dem. Dette igjen kan medføre nye spørsmål omkring åpenheten forskeren ønsker å ha overfor rettighetshaverne rundt hensikten for analysen. Her gjelder de samme etiske, metodologiske og praktiske hensyn som ved annen forskning, og prinsippet bør uansett være at det skal være størst mulig åpenhet (Grønmo, 2016, s. 215). Dette var derimot spørsmål vi ikke trengte å ta stilling til, da alle lærebøkene er tilgjengelige for allmennheten.

3.3.2.3 Utforme kodeskjema

Ifølge Grønmo (2016, s. 215), kan det være en krevende og omfattende prosess å utforme kodeskjema, og en sentral del av dette arbeidet vil være å spesifisere kategoriene.

Utgangspunktet for disse kategoriene ligger i problemstillingen. I vår analyse var det nødvendig, i henhold til problemstillingen, å utarbeide kategorier som ville romme alle funn relatert til samisk innhold. Spesifiseringen av disse kategoriene vil innen kvantitativ innholdsanalyse belage seg på hva slags måleenhet man benytter seg av. Måleenheten sier noe om det forskeren ønsker å måle hyppigheten av. Grønmo (2016, s. 217-218) presenterer fem ulike måleenheter, hvorav en av dem er "frekvens". Da vi ønsket å kvantifisere eventuelle

funn av samisk innhold i læreverkene, var det denne måleenheten som var mest passende for vår registrering.

Vi bestemte på forhånd hvilke kategorier de ulike funnene skulle plasseres i, da det i kvantitativ innholdsanalyse er mindre hensiktsmessig å utarbeide kategorier underveis i gjennomgangen av analyse materialet (Grønmo, 2016, s. 213). Vi valgte derfor å pre-definere fire kategorier, “forfatter/illustratør”, “bilder/illustrasjoner”, “tekster” og “oppgaver”, for å romme alle forekomster av samisk relatert innhold i læreverkene. Da vi erfarte at enkeltord, eller korte setninger, med samisk innhold ikke passet inn som funn i noen av de pre-definerte kategoriene, fant vi det underveis nødvendig å tilføre en femte kategori. Vi valgte å kalle den femte kategorien “enkeltstående ord”, og oppnådde på denne måten å kunne registrere alle forekomster av samiskrelatert innhold. På de oppsummerende sidene i slutten av hvert kapittel, har vi unnlatt å gjenta registreringen av samisk innhold som blir repetert på nytt her. Dette er for å eliminere potensialet for dobbeltregistrering.

For å bli medregnet som funn, satte vi følgende kriterier som måtte oppfylles innenfor hver kategori:

Tabell 2: Kategorier med kriteriebeskrivelser

| | |
|------------------------------|---|
| Forfatter/illustratør | Medregnes som funn dersom de er født eller bosatt i samisk forvaltningsområde for språk. Med samisk forvaltningsområde for språk, menes de per nå 13 kommunene hvor de som er brukere av samisk språk har lovfestede rettigheter i møte med offentlige organer i området. Dette er regulert etter bestemmelsene i kapittel 3 i sameloven (Sameloven, 1987: Kapittel 3). Forfatter/illustratør vil også medregnes dersom de har produsert en mengde tekst/illustrasjoner med samisk innhold, eller på annen måte viet en betraktelig innsats for samisk kultur/historie/språk. |
| Bilder/illustrasjoner | Medregnes som funn dersom fotografiet/illustrasjonen kan direkte relateres til samisk innhold. Det medregnes ikke som funn dersom det samiske er implisitt. Herunder inngår også omslaget. |
| Tekst | Medregnes som funn dersom tekstens meningsinnhold eksplisitt er rettet mot samiskrelaterte tema. Her inkluderes både fagtekster og skjønnlitterære tekster, samt tilleggstekster (paratekster) i form av mindre tekstbokser, margtekster og annet innhold. |
| Oppgaver | Medregnes som funn dersom oppgavens innhold omhandler samiske temaer eller språk, eller om oppgavene er tilknyttet tekster eller illustrasjoner med samisk innhold som gjør at man må jobbe med disse tekstene for å kunne besvare oppgavene. I oppgaver som har deloppgaver, f.eks. “oppgave 1” med tilhørende a-, b- og c-oppgaver, vil vi kun telle dette som én enkelt oppgave, da elevene i utgangspunktet skal jobbe seg ferdig med oppgave 1 før de begynner på oppgave 2. Dette valget er gjort på bakgrunn av at telling av en enkelt oppgave med deloppgaver vil gi et feilaktig bilde dersom de regnes som separate enheter. |
| Enkeltstående ord | Regnes som funn dersom ordet eller den enkeltstående setningens betydning har samiskrelaterte tema. |

Etter pre-defineringen av kategoriene laget vi oss et skjema for registrering av funn. Her utarbeidet vi i første omgang et skjema for hvert enkelt forlag, med overskriftene “Forlag og utgivelsesår”, “Tittel”, “Forfatter” og “Utdrag for analyse”. Dette ble benyttet underveis i datainnsamlingen for å opprettholde struktur og skjematisk oversikt.

Tabell 3. Eksempel på skjema for registrering av funn hos Aschehoug

| Forlag Utgivelsesår | Tittel | Forfatter | Utdrag for analyse |
|------------------------|----------|--|---|
| Aschehoug 2020 | Fabel 5A | Bjørkvold, Tuva Fjeld, Terje Krogsrud Holm, Dagny Løkken, Bjørg Gilleberg | <ul style="list-style-type: none"> • s. 84 Samisk dikt av samisk forfatter (Karen Anne Buljo Karen Anne Buljo er en norsk samisk forfatter, bosatt i Alta. Buljo skriver på nordsamisk, og forfatterskapet omfatter mest bøker rettet mot barn og ungdom.) • s. 85 Oppgaver relatert til samisk språk |
| Aschehoug 2020 | Fabel 5B | Bjørkvold, Tuva Fjeld, Terje Krogsrud Holm, Dagny Løkken, Bjørg Gilleberg | <ul style="list-style-type: none"> • s. 176 Frampek om samisk i tekst |

3.3.2.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Vi startet prosessen med analysen gjennom systematisk gjennomgang av de totalt 19 lærebøkene. Dersom vi gjorde funn av samiskrelatert innhold, noterte vi oss så sidetallet, samt et kort notat om funnet i kolonnen for “utdrag for analyse”, som vist i tabell 3. Vi undersøkte i tillegg alle forfattere, illustratører og fotografer underveis, selv om ikke tekstene eller bildene nødvendigvis omhandlet noe samiskrelatert innhold. Dette gjorde vi for å fange opp der forlagene hadde benyttet seg av personer med samisk bakgrunn, noe som ville resultert i et funn i kategorien “forfatter/illustratør” eller “bilder/illustrasjoner”.

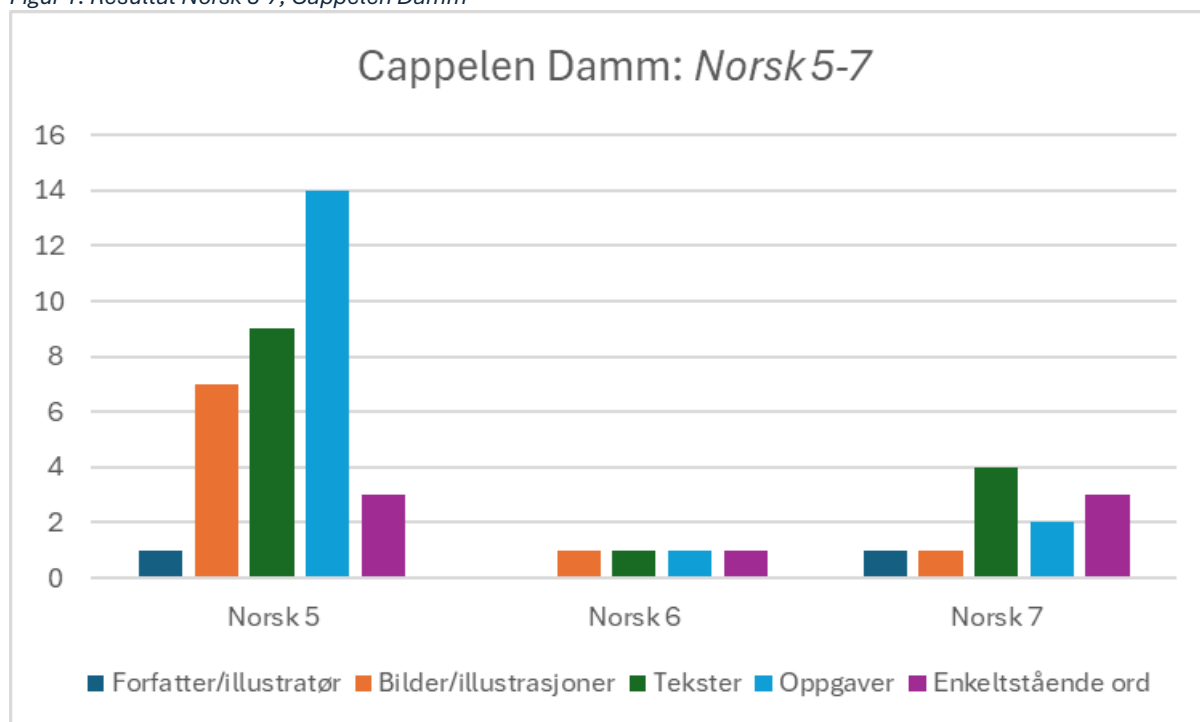
Etter analyseprosessen, utarbeidet vi et kodeskjema med de fem ovennevnte kategoriene. Et kodeskjema blir benyttet for registrering av data, i henhold til hvilken kategori funnet faller inn under (Grønmo, 2016, s. 213). På nytt gikk vi gjennom alle funn vi hadde notert oss i skjemaet for registrering av funn, og registrerte disse som tallverdier i en datamatrikse som vist under i tabell 4. For å illustrere dette har vi tatt med et eksempel fra kodingen gjort av funn i Cappelen Damms læreverk *Norsk* fra 5. trinn - 7.trinn:

Tabell 4. Kodeskjema Cappelen Damm

| Lærebok | Forfattere/illustratører | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkeltstående ord |
|---------|--------------------------|-----------------------|---------|----------|-------------------|
| Norsk 5 | 1 | 7 | 9 | 14 | 3 |
| Norsk 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Norsk 7 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Denne registreringen omtales ifølge Grønmo (2016, s. 213) som koding av teksten, og dataanalysen av alle lærebøkene ble til slutt utført med utgangspunkt i antall funn som er registrert i hver av kategoriene for den enkelte lærebok. Dette ble til slutt grafisk fremstilt gjennom et stolpediagram for å vise representasjonen av samisk innhold i hver av lærebøkene. Eksempelet er hentet fra den grafiske fremstillingen av analysen gjort av lærebøkene *Norsk* fra Cappelen Damm og inkluderer alle lærebøkene på 5. trinn til 7. trinn:

Figur 1. Resultat Norsk 5-7, Cappelen Damm



Vi har benyttet oss av en relativt enkel kvantitativ undersøkelse med få kategorier, men mener at metoden vi har benyttet bidrar til å belyse problemstillingen, da målet var at den skulle vise omfanget av forekomster av samiskrelatert innhold i et utvalg læreverker. Etter ferdigstillingen av den kvantitative analysen, ønsket vi en enda bredere undersøkelse av læreverkene, og besluttet dermed å inkludere enda et element i analysen. Dette gikk ut på å benytte

lærebøkernes litteraturliste som finnes bak i alle de analyserte lærebøkene, for å sammenligne totalt antall tekster med samisk innhold opp mot det totale antall av alle tekster i alle de 19 lærebøkene. Alle tekstene ble flere ganger, for i størst mulig grad sikre god reliabilitet. Se vedlegg 1.

En del av funnene gjort i studiets første del, har blitt videreført og undersøkt ved hjelp av kvalitativ metode i den kommende del av studien, og vil i det følgende bli belyst med en ny innfallsvinkel.

3.4 Den kvalitative tilnærmingen til studien

Formålet med kvalitativ forskning har, siden den først så dagens lys, vært å oppnå en forståelse for de aktører og de hendelser som foregår rundt oss. Begreper som beskrivelse, forståelse og mening blir dermed sentrale holdepunkter i kvalitative studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95-96). På 1800-tallet ble det mer vanlig med studier av menneskers sosiale liv i den hensikt å skape forståelse, både innad i en kultur, men også gjerne på tvers av kulturer med det formål å generalisere forståelsen av menneskets utvikling gjennom historien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95-96).

I denne delen av studien tar vi for oss et utvalg av funnene vi har gjort i den kvantitative forskningen og setter det i sammenheng med kriteriene vi ønsker å undersøke videre. Her vurderer vi det som passende å benytte oss av en kvalitativ innholdsanalyse for å analysere tekstene i lys av “identitet” og “samiske stemmer”, jf. forskningsspørsmål 1 og 2. Denne metoden gir mulighet til å oppdage mønstre, samt å identifisere samsvarende eller motstridende tendenser i tekstmaterialet gjennom systematisk kartlegging (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 322).

3.4.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse beskrives av Grønmo (2016, s. 177) som en systematisk gjennomgang av dokumenter med et formål om å finne spesifikk informasjon basert på gitte utvalgs-kriterier. Dette bygger på en organisert gjennomgang av teksters innhold, for deretter å kategorisere og registrere relevante data. Hsieh & Shannon (2005, s. 1278) tilføyer også at kvalitativ innholdsanalyse baseres på forskerens subjektive tolkning av innholdet i en mengde tekstdata, som kodes og kategoriseres i søken etter mønstre. Generelt kan man si at en kvalitativ innholdsanalyse består i å skape et system av tekstsitater, bildefremstillinger eller

andre tekstkomponenter med den hensikt å kaste lys på en gitt problemstilling gjennom et detaljert kategorisystem av innhold, bilder, kilder, oppgaver osv. (Angvik, 1982, s. 376).

Datainnsamlingen i kvalitativ innholdsanalyse foregår gjerne delvis parallelt med analysen, og igangsettes når forskeren starter å samle inn datamateriale. Dette være seg på feltet for observasjon, gjennomlesing av tekst, i intervjusituasjon eller andre metoder som benyttes for å samle empiri (Grønmo, 2016, s. 175; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Dette gjør at problemstillingen i vårt tilfelle belyses i takt med antall tekster som analyseres. En slik datainnsamling er vanskelig å detaljplanlegge, da funnene man gjør kan føre til at de planene man i utgangspunktet hadde, fort kan endres på bakgrunn av de data man innhenter (Grønmo, 2016, s. 175). Kvalitativ innholdsanalyse preges derfor i stor grad av fleksibilitet. Samtidig er det viktig med definerte rammer og en klar problemstilling, da det er dette som er det faste holdepunktet og det kriteriet man forholder seg til, for å vurdere behov for annen datainnsamling, eller om funnene er relevante for videre oppfølging (Grønmo, 2016, s. 176).

Hsieh & Shannon (2005, s. 1277) deler kvalitativ innholdsanalyse inn i tre ulike tilnærminger: *conventional content analysis*, *directed content analysis* og *summative content analysis*. Vi benytter videre oversettelsen av begrepene hentet fra Fauskanger & Mosvold (2014, s. 127-139) hvor begrepene er oversatt til konvensjonell innholdsanalyse (*conventional content analysis*), teoridrevet innholdsanalyse (*directed content analysis*) og summativ innholdsanalyse (*summative content analysis*). Vår fremgangsmåte kan plasseres mellom det Hsieh og Shannon (2005, s. 1278-1285) betegner som konvensjonell innholdsanalyse og teoridrevet innholdsanalyse. Konvensjonell innholdsanalyse kjennetegnes ved at man har som mål å skildre et fenomen gjennom å gjennomgå datamaterialet flere ganger før man utarbeider de kategoriene man anser som hensiktsmessige for forskningen (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Teoretisk innholdsanalyse karakteriseres gjennom å benytte tidligere forskning som en rettleiding. Samtidig vil man validere eller videreutvikle dette teoretiske rammeverket der analysen enten støtter opp om, eller ikke støtter opp om, eksisterende teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103).

I denne studien har den kvalitative innholdsanalysen blitt bygget på datainnsamlingen fra den kvantitative innholdsanalysen. Denne rekkefølgen er ifølge Grønmo (2016, s. 231) mindre utbredt enn undersøkelser med omvendt gjennomføring, der den kvantitative undersøkelsen gjennomføres som en oppfølging til den kvalitative. I denne studien anså vi vår rekkefølge som mer hensiktsmessig, da funnene som ble gjort i den kvantitative undersøkelsen ble grobunn for et strategisk utvalg tekstutdrag som ble relevant for videre undersøkelse. Grønmo

(2016, s. 231) påpeker at nødvendigheten av en kvalitativ oppfølging av de kvantitative funnene gjerne oppstår som et behov for å skape en dypere forståelse av de kvantitative funnene.

3.4.2 Gjennomføring av kvalitativ innholdsanalyse

I likhet med gjennomføringen av den kvantitative innholdsanalysen har vi også i den kvalitative innholdsanalysen basert oss på Grønmos (2016) aspekter ved datainnsamling som utgangspunkt for analyseprosessen. Ved å benytte dette har vi forsøkt å oppnå en systematisk struktur for å ha kontroll helt fra oppstart til sluttanalyse. I de kommende delkapitlene vil vi presentere gangen i forskningsprosessen vi har gjennomført, samt det datamaterialet vi har benyttet for analyse.

3.4.2.1 Forberedelse og tekstutvalg for videre analyse

Som forberedelse til datainnsamlingen vektlegger Grønmo (2016, s. 175-176) avklaring av fokus, tema og tekstutvalg som viktige aspekter. Som nevnt i delkapittelet om kvantitativ analyse, ble vårt tekstutvalg, valg av lærebøker, gjort på bakgrunn av problemstillingen. Enkelte funn som ble gjort i den kvantitative delen var av slik art at de var interessante å undersøke med en annen innfallsvinkel. Her har vi gjort et antall utvalg av funn som vi videre har analysert med tanke på “samiske stemmer” og “identitet” i lys av teori. Dette innebærer å vurdere om teksten er representativ, hvem den faktisk representerer, om den er indigeniserende og om teksten representerer forfatteren selv eller er laget av eller på vegne av andre (Grønmo, 2016, s. 178). Denne fremgangsmåten har vært en kontinuerlig prosess der vi stadig har beveget oss mellom empiri og teori, noe som benevnes som abduktiv tilnærming. En slik veksling kommer både på bakgrunn av, og som resultat av, ny undring og nye spørsmål som har skapt behov for andre undersøkelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103).

Etter å ha konkretisert vurderingskriterier og utvalg av tekst til analyse, satte vi funnene inn i samisk kontekst. Målet med tekstutvalget var å undersøke om det samiske i lærebøkene fremstår autentisk, og om det er faktiske samiske stemmer og identitet som formidles og belyses. Problemstilling og forskningsspørsmål har vært retningsgivende for hvordan utvalget har blitt gjort, og hvilke funn som har blitt ansett som relevante.

3.4.2.2 Gjennomføring og kategorisering

Når man kommer til selve gjennomføringen av datainnsamlingen, kjennetegnes kvalitativ innholdsanalyse ved den systematiske gjennomgangen av tekstene, samt en kontinuerlig vurdering av hvilke tekster som er relevante i forhold til problemstillingen. Her må man gjøre

vurderinger som er både kildekritiske og kontekstuelle. Ved å se en tekst i lys av den konteksten den er ment å fremstå i, bidrar den til å anslå om en tekst er autentisk og dertil troverdig. Samtidig må man foreta utvelgelse, registrering og kategorisering av det som fremstår som relevant innhold i forhold til satte kriterier (Grønmo, 2016, s. 176-178).

Etter vi hadde ferdigstilt den kvantitative analysen, gikk vi på nytt gjennom funnene vi gjorde der, og skrev mer detaljert rundt hvert enkelt funn vi anså som interessant og relevant for videre undersøkelse. I første omgang tok vi for oss tekstfunn fra alle 19 læreverkene. Deretter snevret vi inn utvalget ut fra de kriteriene at tekstene måtte ha en tittel og en forfatter, samt at de også kunne eksistere utenfor lærebokas tekstsamling, for eksempel en artikkel i en avis eller et utdrag fra en roman. Vi markerte så tydelig hvor vi mente samiske stemmer var representative, og med bakgrunn i våre egne notater fra funnene, valgte vi ut 24 tekstutdrag for kvalitativ analyse. Deretter gikk vi på nytt gjennom de 24 utvalgte tekstene, ord for ord, og kategoriserte tekstelementer underveis i gjennomgangen, og drøftet utvalgets relevans med tanke på å fremme det samiske.

Vi startet med å utvikle analysekategorier og koder med utgangspunkt i de kategoriene vi benyttet i den kvantitative undersøkelsen. Dette var fordi vi ønsket samsvar og struktur, men vi innså etter hvert at vi måtte kode funnene på en annen måte i den kvalitative innholdsanalysen. Vi startet bredt og laget oss et stort antall kategorier. Disse kan man se i kolonnen “tekstelementer” i tabell 4. For å avgrense valgte vi å sammenfatte færre kategorier, for å se om vi kunne finne et mønster i innhold. Vi endte opp med følgende seks kategorier: “identitet”, “språk”, “tradisjon og levesett”, “religion og overtro”, “politikk” og “samiske stemmer”. Hvordan vi gjorde dette kan man se i kolonnen “kategorier” i tabell 4. Videre foretok vi et utvalg tekster basert på teoretisk forankring i begrepet *othering*: som omhandler “vi” (med definisjonsmakt) og “de andre”, samt identitetsbegrepet. Dette utvalget ble gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålene, som har som formål å undersøke om, og på hvilken måte, det er samiske stemmer og identitetsmarkører som fremmes i tekstene.

Etter kategoriseringene tok vi for oss hvert funn, og foretok en koding for så å ende med åtte tekster fra lærebøkene vi anså som egnet til å belyse vår problemstilling. Disse tekstene vil bli presentert mer utfyllende i analysen, hvor de også vil drøftes i lys av teori omkring identitet, maktfenomenet og samiske stemmer.

3.4.2.3 Datamaterialet

I det følgende presenteres en skjematisk fremstilling av tekstutdragene med samisk tematikk, og hvordan vi har valgt å kode de ulike funnene. Tekstutvalgene vil presenteres ytterligere i analysen.

Vi utarbeidet seks kategorier. Inn under hver av disse kategoriene, lagde vi oss underkategorier, for å enklere kunne avgjøre hvilken hovedkategori vi skulle plassere funnet innunder. Hovedkategori og tilhørende underkategori registrerte vi slik:

1. **Identitet:** arv, samiske stemmer, historie
2. **Språk:** språkdød, språkbevaring
3. **Tradisjon og levesett:** joik, bekledning, håndverk, jakt, reindrift, natur, naturfenomen, kultur
4. **Religion og overtro:** sol, måne, nordlys, overtro
5. **Politikk:** fornorskning
6. **Samiske stemmer**

Tekstutvalget som ble tatt med til videre analyse, ble gjort på bakgrunn av valget om at tekstene skulle oppfylle de to kriteriene “samiske stemmer” og “identitet”. De fargede radene i tabell 5 viser utvalget av tekster som er tatt med til videre analyse. I kolonnen “forfatter” er samiske forfattere uthevet.

Tabell 5. Tekstutdrag for kvalitativ analyse

| Forlag | Lærebok | Tekst | Forfatter | Sjanger | Tekstelementer | Kategori |
|---------------|-----------------------|--|---|-------------------|--|--------------------------------------|
| Cappelen Damm | Norsk 5 s. 154-156 | <i>Solas datter</i> | Ukjent Gjenfortalt av Pia Tveterås | Samisk fortelling | overtro, reindrift, sol, arv | Religion og overtro |
| | Norsk 5 s. 204-205 | <i>Alt om ski</i> | Bjørn Ousland | Tegneserie | jakt, reindrift | Tradisjon og levesett |
| | Norsk 7 s.148-149 | <i>Hvordan snakker folk i Norge om 100 år?</i> | Marianne Nordahl | Artikkel | språkdød, språkbevaring | Språk |
| | Norsk 7 s.187 | <i>Heksejakt og heksebrenning i Europa</i> | Aina Basso | Sakprosa | overtro, religion, samiske stemmer | Religion og overtro |

| | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------|--|---|-----------------------------------|--|---|
| Gyldendal | Salto 6A s. 216 | <i>Svenska uppfindingar i Kamratposten 1 2015</i> | Maria Zamore | Sakprosa | kultur, håndverk | Tradisjon og levesett |
| | Salto 6B s. 32 | <i>Vindens veier</i> | Nils-Aslak Valkeapää | Lyrikk | nordlys, natur, vi/de andre, samiske stemmer | Identitet, samiske stemmer |
| | Salto 6B s. 35 | <i>Fleire gjer som Eli Maret (13) - har samisk på skulen</i> | Svein Olav B. Langåker | Artikkel fra framtidajunior.no | språk, identitet, samiske stemmer | Identitet, samiske stemmer |
| | Salto 6B s. 36 | <i>Biretloukta</i> | Ann Sylvi Larsen og Roald Larsen | Sagn | overtro, natur | Religion, overtro |
| | Salto 6B s. 41-44 | <i>Mellom verdener</i> | Máret Ánne Sárá | Utdrag fra roman | overtro, reindrift, naturfenomen | Religion, overtro |
| | Salto 6B s. 50 | <i>Sámis/ I Sápmi</i> | Risten Sokki | Lyrikk | natur, kultur, språk | Tradisjon, levesett |
| | Salto 6B s. 186- 187 | <i>-Jeg spilte Minecraft i går, det var artig</i> Fra aftenposten junior | Nicholas Berg | Artikkel | språk, samiske stemmer, identitet | Identitet, samiske stemmer |
| | Salto 6B s. 188- 189 | <i>Guten som terga sola, månen, stjernene og nordlyset</i> | Just Knud Qvigstad | Nordsamisk myte | naturfenomen, kultur, overtro, religion, reindrift, nordlys, sol, måne | Religion, overtro |
| | Salto 7B s. 63 | <i>Mia driv med reindrift og skodespel fra framtidajunior.no</i> | Bente Kjøllestad | Artikkel | språk, identitet, reindrift, samiske stemmer, kultur | Identitet, samiske stemmer |
| Fagbokforlaget | Ordriket 5B | <i>Sølvmånen</i> | Sissel Horndal | Utdrag bildebok | overtro, naturfenomen, håndverk, kultur, måne | Religion, overtro |
| | Ordriket 6B s. 32-35 | <i>De ville og de tamme dyr</i> | Jens A. Friis | Samisk eventyr | reindrift | Tradisjon, levesett |
| | Ordriket 6B s. 246- | <i>Ella Marie Hætta Isaksen</i> | Ella Marie Hætta Isaksen | Utdrag fra selvbiografi | identitet, kultur, samiske stemmer, språk, historie, | Identitet, samiske stemmer |

| | | | | | | |
|------------------|------------------------|--|---|------------------|--|---|
| | 249 | | | | bekledning | |
| | Ordriket 7A s. 134-135 | <i>Sámi soga lávlla Samefolkets sang</i> | Isak Saba | Lyrikk | naturfenomen, identitet, kultur, samiske stemmer, joik | Identitet, samiske stemmer |
| | Ordriket 7A s. 13 | <i>Fakta om samiske språk</i> | Elisabeth Johansen og John Roald Pettersen | Fagtekst | språk | Språk |
| | Ordriket 7A s. 137-139 | <i>Lappjævel</i> | Kathrine Nedrejord | Utdrag fra roman | historie, samiske stemmer, identitet, språk, fornorsking | Identitet, samiske stemmer |
| | Ordriket 7A s. 140-147 | <i>Mellom verdener</i> | Måret Anne Sara | Utdrag fra roman | overtro, reindrift, naturfenomen | Religion, overtro, samiske stemmer |
| Aschehoug | Fabel 5A | <i>Váccidettiinan Mens jeg vandret</i> | Karen Anne Buljo | Lyrikk | språk, kultur, samiske stemmer, natur | Språk, samiske stemmer |
| | Fabel 6 | <i>Samisk språk</i> | Björg Gilleberg Løkken | Fagtekst | språk | Språk |
| | Fabel 6 | <i>Samiske stedsnav</i> | Björg Gilleberg Løkken | Fagtekst | språk | Språk |
| | Fabel 7 s. 87-92 | <i>Lappjævel</i> | Kathrine Nedrejord | Utdrag fra roman | historie, samiske stemmer, identitet, språk, fornorsking | Identitet, samiske stemmer |

3.5 Validitet og reliabilitet

Forskningens validitet og reliabilitet omhandler hvor pålitelig og gyldig forskning og forskningsresultater er. Den ideelle forskningssituasjonen skal ifølge Ringdal (2018, s. 47) fremme partsnøytralitet og intersubjektivitet, for å etterstrebe å avdekke nøytrale forhold som ikke er påvirket av partsinteresser. Dette sikres gjennom å følge anerkjente metoder og benytte en strukturert fremgangsmåte for å dokumentere forskningen og å sikre etterprøvbarehet.

Å sikre validitet innebærer forskerens nøytralitet, og den potensielle påvirkningen bakgrunnskunnskap og erfaring kan medføre av forutinntatte oppfatninger og fordommer. Dette gjør det nærmest umulig at en forskning kan unngå å være verdiladet. På tross av dette, bør forskeren være bevisst sin subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

For å kunne anse en forskning som valid må den fremstå troverdig, altså at den er representativ for virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 231-234). Forskningen må også kunne bekreftes, som betyr at man kan skal kunne gjøre samsvarende undersøkelser som vil gi samme resultat. I valid forskning må resultatene i tillegg være overførbare, som betyr at de kan overføres til lignende prosjekter. Forskningen må fremstå pålitelig. Pålitelighet omhandler studiets reliabilitet, som vil beskrives mer senere i delkapittelet (Johannessen et al., 2016, s. 231-234).

I vår forskning har vi etterstrebet validitet gjennom at vi nøye har dokumentert våre funn i både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, for å sikre at forskningen karakteriseres som åpen og etterprøvable. Vi har i tillegg gjennomgått tekstutvalget både individuelt og i samhandling med hverandre, for å forsøke å unngå subjektive tolkninger basert på egen forutinntatthet. Underveis måtte vi derfor revidere kategorisering og rammer for kategorier, for å forhindre at noe urettmessig ble registrert som funn eller havnet utenfor. Dette har vært svært utfordrende, og spesielt kategorien “forfatter/illustratør” viste seg å være utfordrende å holde struktur på. Ikke bare er det en omfangsrik oppgave å foreta bakgrunnssjekk på alle forfattere og illustratører, men grensene for hva som skulle karakteriseres som “samiske stemmer” måtte gjennom flere revideringer før vi sto med en karakteristikk vi kunne stå inne for som representativ.

Reliabilitet er tilknyttet undersøkelsens data, og er kritisk i kvantitative undersøkelser. Innsamling av data er en avgjørende prosess. Her vil forskeren produsere data på bakgrunn av analyse materialet i et forsøk på å belyse problemstillingen som skal undersøkes. Kvaliteten på disse kildene eller analyse materialet vil være relevant og kan ikke vurderes generelt, men må sees i lys av problemstillingen. Kvaliteten vil bli høyere desto mer velegnet materialet er for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 237). Basert på dette anser vi analyse materialet vi har benyttet oss av som pålitelig og kvalitetssikret, da problemstillingen etterspør graden av samisk innhold i lærebøker, og det er lærebøkene som har blitt undersøkt for nettopp dette.

Reliabiliteten styrkes dersom forskeren gir leseren en detaljert fremstilling av både kontekst og fremgangsmåte gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 232). Vi

har forsøkt å etterkomme dette i kapittel 3.3.2 og 3.4.2, hvor vi så detaljert som mulig har forsøkt å beskrive de stegene og valgene vi har gjort underveis, fra startfasen med forberedelser, til kategorisering og utforming av kodeskjema. Selve gjennomføringen av datainnsamlingen er utført gjennom strukturerte datainnsamlingsteknikker vi selv lagde oss, blant annet gjennom skjema og tabeller. Disse tabellene valgte vi å vise til i kapittelet underveis for å gi leseren en bedre innsikt i prosessen og valgene vi tok. Vi har også lagt ved vedlegg 1, som viser tellingen vi gjorde i forbindelse med tallfestingen og sammenligning av det totale antall tekster med samisk tematikk mot alle tekster som var å finne i litteraturlistene i alle de 19 lærebøkene.

Videre har vi i tillegg gitt en grundig beskrivelse av læreverk og tekster som er benyttet i studien, samt at vi har gitt en nøye beskrivelse og begrunnelse for utvalget. Vi beskriver konkret hvilke kriterier vi har lagt til grunn for utvelgelsen, og kan slik forsvare hvorfor enkelte tekster er utelatt. Dette har vi flere ganger drøftet, og kan stå inne for de utvalg vi har gjort på bakgrunn av de avgrensninger vi har beskrevet. Telling av funn er utført både individuelt og kollektivt, for i størst mulig grad å sikre at de tallene vi presenterer er korrekte. Samtidig er dette utført manuelt, og man må derfor ta høyde for at det kan ha forekommet en feil i opptellingen som kan ha medført feil antall registreringer. Likevel anser vi den kvalitetssikringen vi har utført, gjennom individuell og kollektiv gjennomgang av funn, til å styrke studiens reliabilitet.

Denne studiens validitet og reliabilitet kan også sies å styrkes gjennom metodevalget, som innebærer både kvantitativ og kvalitativ metode. Denscombe (2014, i Cohen et al. 2017, s. 33) påpeker at man ved å benytte mixed methods, kan oppnå en større pålitelighet da man belyser et tema fra flere synsvinkler. Mixed methods kalles også triangulering, og denne metodekombinasjonen vil kunne medvirke til å avdekke og redusere den enkelte metodens svakhet, fordi man belyser et tema med ulike perspektiver. En slik kombinasjon av metoder vil kunne være hensiktsmessig av flere årsaker. Man vil belyse fenomenene på en mer nyansert måte, samtidig som det vil kunne tilføre større grad av teoretiske tilnærming, da ulike teorier vil kreve ulike data og metoder. Mixed methods vil også potensielt bidra til å styrke tilliten til studiet. Dersom man med bruk av ulike metoder kommer frem til et samsvarende resultat, kan man ha tillit til at de metoder og de resultater som kommer frem er gyldige og pålitelige. Samtidig vil man, dersom man kommer frem til ulikt resultat ved å benytte ulike metoder, medvirke til nye tolkningsperspektiver og mulig bidra til fremvekst av ny metodikk (Grønmo, 2016, s. 69).

Vår metode traff ikke direkte på noen av de metodene som ble beskrevet. Dette kan vise både styrker og svakheter. Styrken kan være å tørre å gå utradisjonelt, samtidig som man må gå opp sin egen vei, og akseptere å måtte gjøre enkelte elementer i forskningen flere ganger før man står med det man anser som gyldig resultat. Vi har gjennom hele studieprosessen forsøkt å gjøre datainnhenting og presentasjon av disse så gjennomsiktig som mulig, både når det kommer til datainnsamling, gjennomføring av analyse, og de valg vi har tatt underveis. Dette for å sikre at studien har så høy grad av validitet og reliabilitet og som mulig.

En av svakhetene ved vår studie, kan være at vi har benyttet et omfangsrikt datagrunnlag. Av den grunn har vi ikke hatt anledning til å gå grundig i dybden på materialet. Studien kunne potensielt fått en økt gyldighet dersom man velger et lavere antall lærebøker, og går enda dypere i datamaterialet. Vi står likevel inne for at det utvalget vi har gjort gir et helhetlig bilde omkring tematikken "samisk" hos fire av de største læremiddelforlagene, i et større utvalg lærebøker. Samtidig, ved å bruke et så stort antall lærebøker, vil det mulig kunne oppstå tellefeil, som videre kan resultere i følgefeil. Vi tar høyde for at dette kan ha skjedd, på tross av repeterende telling.

Oppsummert kan en si at validiteten og reliabiliteten i dette masterprosjektet kan anses som redelig, da vi har forsøkt å være så gjennomsiktige som mulig omkring hvordan vi har kommet frem til våre resultater. Vi har i tillegg reflektert omkring styrker og svakheter ved egen forskning, samt hvorvidt forskningen har overførbarhet. Vi har også forankret vår forskning i teori og gått i dialog med tidligere forskning, og kan derfor anse at vi har ivaretatt forskningen i tråd med det Postholm og Jacobsens (2018, s. 242) beskriver som god forskningsskikk.

4. Kvantitativ innholdsanalyse: En analytisk drøfting av funn

I dette delkapittelet vil vi presentere resultatene av den kvantitative undersøkelsen av læreverkene. Delkapittelet er strukturert i fire deler, hvor vi i del én vil presentere utvalget av læreverk for analysen. Del to vil bestå av en presentasjon av de hovedfunnene vi har gjort. Her vil antall forekomster av samisk innhold fra de enkelte forlag bli presentert i en tabell, samt en grafisk fremstilling i form av søylediagram, ut fra de kriterier vi satt oss. Vi har her valgt å presentere funnene vi har gjort basert på trinn i den grafiske fremstillingen, ikke fordelt på den enkelte lærebok. Der lærebøkene består av halvtårsværker A og B, har vi slått sammen disse i presentasjonen, for å gi et så likt bilde av læreverkene som mulig. For eksempel er *Salto 5A* og *5B* slått sammen til *Salto 5*. Dersom det kan være av interesse å undersøke funn i den enkelte lærebok, vil man finne dette i tabelloversikten. I del tre vil vi drøfte de funnene vi har gjort i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk. Analysen vil sammenflettes med den kvalitative innholdsanalysen i kapittel 6.

4.1 Utvalg for kvantitativ innholdsanalyse

I det følgende vil vi kort presentere utvalget av de ulike læreverkene vi undersøker i den kvantitative innholdsanalysen.

4.1.1 Norsk

Cappelen Damm har produsert læreverket *Norsk*, for 5.-7. trinn, i tilknytning til LK20. Grunnbøkene er produsert som en alt-i-ett-bok, slik at elevene har én norsk bok per trinn. Bøkene er strukturert på en slik måte at elevene skal jobbe kombinert med de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter i hvert kapittel, for å sikre dybdelæring. I tillegg til det fysiske læreverket, som blir benyttet til denne analysen, finnes det i tillegg den digitale lærerressurs *Skolen*, digital lærebok, samt lærerveiledning. Cappelen Damm beskriver sitt læreverk som “et oppdatert læreverk med god sammenheng og tydelig progresjon. Verket gir faglig trygghet, rom for dybdelæring og gode muligheter for vurdering og differensiering” (Cappelen Damm, u.å.).

Tabellen under viser en skjematisk fremstilling av de lærebøkene som utgjør vårt tekstutvalg fra læreverket *Norsk*, samt bøkens utgivelsesår og forfattere.

Tabell 6. Tabell med lærebøker fra Norsk, Cappelen Damm

| Tittel | Utgivelsesår | Forfattere |
|------------------|--------------|--------------------------------------|
| Norsk 5 Grunnbok | 2020 | Ingebjørg Anly og Stig Erlend Kvinge |
| Norsk 6 Grunnbok | 2020 | Ingebjørg Anly og Stig Erlend Kvinge |
| Norsk 7 Grunnbok | 2021 | Ingebjørg Anly og Stig Erlend Kvinge |

4.1.2 Salto

Gyldendal har revidert læreverket *Salto*, for 5.-7.trinn, i tilknytning til LK20. Salto er et komplett læreverk som har som formål å flette de grunnleggende ferdighetene inn i norskundervisningen (Gyldendal, u.å.). Elevbøkene er bygd opp som halvtårsbøker, med henholdsvis A og B-bok, og det er disse fysiske læreverkene som blir benyttet i denne analysen. I tillegg til dette består Salto av arbeidsbok A og B, lærerens bok A og B, bokstøtte og den digitale ressursen *Skolestudio*. Gyldendal beskriver sitt læreverk som et komplett læreverk der “arbeid med lesing, skriving og språklige emner integreres i hvert kapittel. Dette gir mange muligheter for differensiering, dybdelæring og samhandling” (Gyldendal, 2023).

Tabellen under viser en skjematisk fremstilling av de lærebøkene som utgjør vårt tekstutvalg fra læreverket Salto, samt bøkens utgivelsesår og forfattere.

Tabell 7. Tabell med lærebøker fra Salto, Gyldendal

| Tittel | Utgivelsesår | Forfattere |
|----------|-----------------|--|
| Salto 5A | 2020 (2. utg.) | Soufia Aslam, Ane Bjøndal, Gaute Brovold, Linn T. Sunne og Marianne Teigen |
| Salto 5B | 2021, (2. utg.) | Soufia Aslam, Ane Bjøndal, Gaute Brovold, Linn T. Sunne og Marianne Teigen |
| Salto 6A | 2021, (2. utg.) | Ane Bjøndal, Marit Aars Eide og Lisbeth Elvebakk |
| Salto 6B | 2021, (2. utg.) | Ane Bjøndal, Marit Aars Eide, Lisbeth Elvebakk og Anne Kristine Øgreid |
| Salto 7A | 2022, (2. utg.) | Kari Kolbjørnsen Bjerke, Marit Aars Eide og Pål Lundberg |
| Salto 7B | 2022, (2. utg.) | Kari Kolbjørnsen Bjerke og Mette Oftedal Pedersen |

4.1.3 Ordriket

Ordriket er Fagbokforlagets reviderte læreverk for LK20. Læreverket for 5-7. trinn består av komponentene lesebok A og B, lærerveiledning og en nettressurs. Verket tilbyr også d-bok til både lesebok A og B, samt lærerveiledning. *Ordriket* har som mål å fremme leselyst og leseglede. Gjennom verkets ulike komponenter får elevene mulighet til å arbeide systematisk ved hjelp av nivådifferensierte tekster og oppgaver. Kapitlene i boka er inndelt i “Leseriket”,

“Taleriket”, “Språkeriket” og “Skriveriket”, som skal bidra til å utvikle de grunnleggende ferdighetene (Fagbokforlaget, u.å.).

Tabellen under viser en skjematisk fremstilling av de lærebøkene som utgjør vårt tekstutvalg fra læreverket *Ordriket*, samt bøkens utgivelsesår og forfattere.

Tabell 8. Tabell med lærebøker fra *Ordriket*, Fagbokforlaget

| Tittel | Utgivelsesår | Forfattere |
|---------------------|-----------------|--|
| Ordriket Elevbok 5A | 2021, (2. utg.) | Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland |
| Ordriket Elevbok 5B | 2022, (2. utg.) | Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland |
| Ordriket Elevbok 6A | 2022, (2. utg.) | Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland |
| Ordriket Elevbok 6B | 2022, (2. utg.) | Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland |
| Ordriket Elevbok 7A | 2022, (2. utg.) | Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland |
| Ordriket Elevbok 7B | 2023, (2. utg.) | Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland |

4.1.4 Fabel

Aschehoug uttaler at “Vår ambisjon er å skape lese- og lærelyst ved å utgi “(...) de beste læremidlene” (Aschehoug, u.å). *Fabel 5-7* er Aschehougs læreverk og er tilrettelagt for LK20. *Fabel 5* tilbyr grunnbok A og B, unibok og arbeidsbok A og B. Grunnboka, som er det fysiske læreverket som er analysert i denne studien, er strukturert i fire hoveddeler. Disse er igjen inndelt i kapitler omkring ulike norskfaglige tema. I tillegg finner man en tekstsamling bakerst i boka. Elevene skal få oppleve å undre seg, bli engasjert og få en dypere forståelse for andre menneskers tanker og levesett gjennom et variert tekstutvalg. *Fabel 5 A* og *B* legger opp til at elevene skal arbeide strategisk og helhetlig på sitt eget nivå. *Fabel 6* og *Fabel 7* inneholder alt lærestoffet i én bok. Begge lærebøkene tilbyr også to arbeidsbøker, Les og Skriv. Til alle trinn tilbys nettressursen *Aschehoug univers*. Likt som *Fabel 5*, bygger kapitlene i *Fabel 6* og *7* på hverandre, men kan også arbeides med individuelt. Kapitlene er samlet under hovedområdene “Læringsstrategier”, “Skjønnlitteratur”, “Saktekster” og “Språket i bruk”, for å bidra til dybdelæring og tematisk arbeid. Verkets visuelle fremstilling skal bidra til utforskerlyst av temaer og tekster (Aschehoug, u.å.)

Tabellen under viser en skjematisk fremstilling av de lærebøkene som utgjør vårt tekstutvalg fra læreverket Norsk, samt bøkens utgivelsesår og forfattere.

Tabell 9. Tabell med lærebøker fra Fabel, Aschehoug

| Tittel | Utgivelsesår | Forfattere |
|-------------------|--------------|--|
| Fabel Grunnbok 5A | 2020 | Tuva Bjørkvold, Terje Krogsrud Fjeld, Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken |
| Fabel Grunnbok 5B | 2020 | Tuva Bjørkvold, Dagny Holm, Bjørg Gilleberg Løkken og Terje Krogsrud Fjeld |
| Fabel Grunnbok 6 | 2021 | Terje Krogsrud Fjeld, Bjørg Gilleberg Løkken, Nina Masdal og Tommy Lian Taraldsen |
| Fabel Grunnbok 7 | 2022 | Terje Krogsrud Fjeld, Emilie Fongen, Linn Christin Nilsson og Tommy Lian Taraldsen |

4.2 Resultat

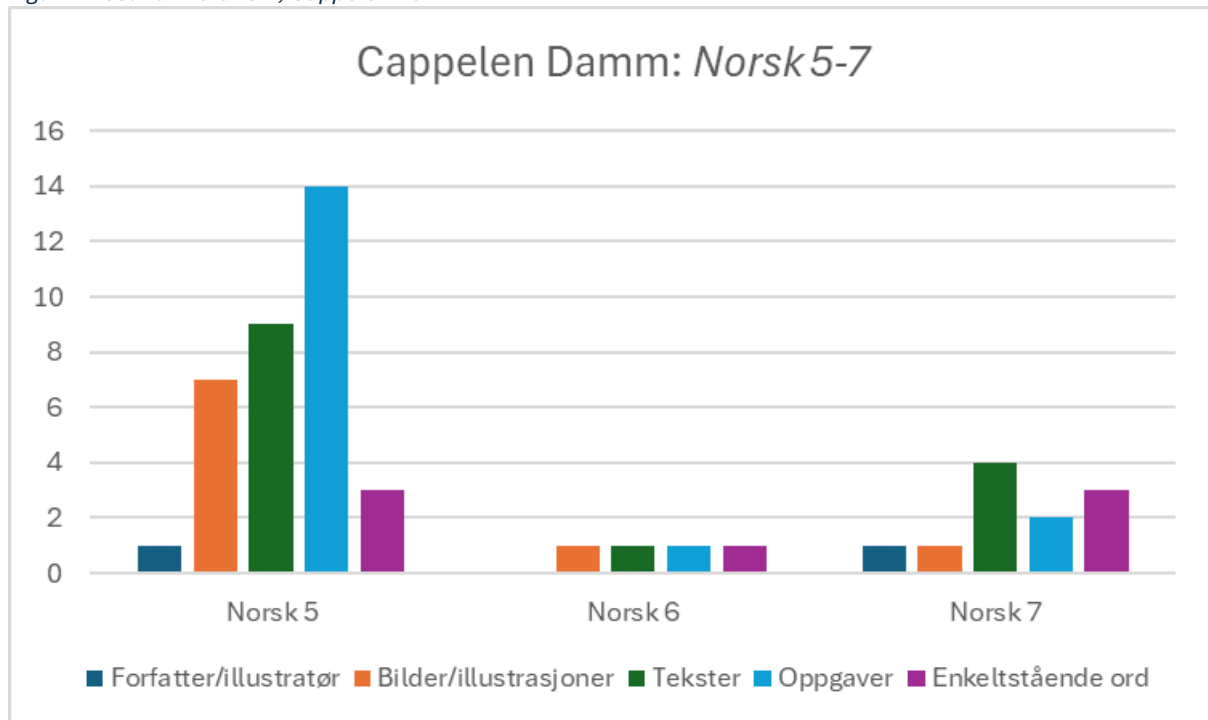
4.2.1 Representasjon av samisk i Norsk 5-7, Cappelen Damm

Det ble fra forlaget Cappelen Damm analysert totalt tre lærebøker, *Norsk 5* (2020), *Norsk 6* (2020) og *Norsk 7* (2021), hvor alle tre er en alt-i-ett bok.

Tabell 10. Tabell for funn i Norsk 5-7 per årstrinn

| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkeltstående ord |
|---------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|-------------------|
| Norsk 5 | 1 | 7 | 9 | 14 | 3 |
| Norsk 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Norsk 7 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 |

Figur 2. Resultat Norsk 5-7, Cappelen Damm



I læreverket *Norsk 5-7* vises det tydelig at det samiske innholdet har blitt vektlagt i læreboka produsert for femte trinn. Oppgaveomfanget i *Norsk 5* ble registrert til et antall på 14, hvorav 9 av disse ble gitt i forbindelse med teksten *Solas datter* gjenfortalt av Pia Tveterås (Anly & Kvinge, 2020, s. 154-156). Dette utgjør 64,3% av lærebokas totale oppgaveantall. Videre finner man fire oppgaver på s. 253 hvor elevene skal arbeide med det nordsamiske alfabetet. Dette utgjør en prosentandel på 28,5%, og man kan derfor si at 92,8% av oppgaver som omhandler samiskrelaterte temaer er i tilknytning til to av lærebokas tekster i kategorien “tekster”.

Det ble registrert ni funn i kategorien “tekster” i *Norsk 5*. I vår kategorisering av “tekster”, ble paratekster i form av små tekstbokser/margtekster, informasjonsbokser og lignende regnet som ett funn. To av funnene er litterære tekster, den skjønnlitterære teksten *Solas datter* som er en samisk fortelling og fagteksten *Lær litt samisk* (Anly & Kvinge, 2020, s. 252). De resterende funnene består av paratekster i form av kortere tekster som faktabokser og bildetekster som har en supplerende funksjon, eksempelvis gjennom opplysning rundt samiske pronomen. Av “enkeltstående ord” er det gjort tre funn, samt syv “bilder/illustrasjoner” hvorav ett av fotografiene er tatt av Dánil Røkke (Anly & Kvinge, 2020, s. 254) som utgjør det ene funnet i kategorien “forfatter/illustratør”.

I *Norsk 6* er det ingen forekomst av samiske “forfattere/illustratører”, mens det kun er funnet én “illustrasjon”, én “oppgave”, én “tekst” og ett “enkelstående ord”. Noe mer finnes i *Norsk 7*, dog er funnene sporadisk plassert gjennom boken. De fire funnene som er registrert i kategorien "tekster" er medregnet fordi samisk tematikk er løftet frem i et avsnitt, eksempelvis slik det er gjort i teksten *Hvordan snakker folk i Norge om hundre år?* (Nordahl, 2018 i Anvik & Kvinge, s. 148) I forbindelse med denne teksten finnes også det funnet som er gjort i kategorien “bilder/illustrasjoner”, et fotografi av skilt med stedsnavn på norsk, nordsamisk og kvensk hvor fotografen Ole Magnus Rapp (Anly & Kvinge, 2020, s. 148) utgjør funnet i kategorien “forfatter/illustratør”. I kategorien “oppgaver” er det gjort to funn, hvorav en fordypningsoppgave med Kautokeino-opprøret som eksempel.

Et hovedfunn i analysen av læreverket *Norsk 5-7*, viser at tyngden av samisk innhold er lagt til 5. trinn. I *Norsk 6* er representasjonen svært lav, og *Norsk 7* viser også marginalt antall samisk innhold.

4.2.2 Representasjon av samisk i Salto 5-7, Gyldendal

Fra Gyldendal ble det i alt analysert seks lærebøker, *Salto 5A* og *5B* (2020), *Salto 6A* og *6B* (2021) og *Salto 7A* og *7B* (2022). For hvert av trinnene finnes en halvtårsbok A og B.

Tabell 11. Tabell for funn i Salto 5-7 per halvtårsbok for trinn

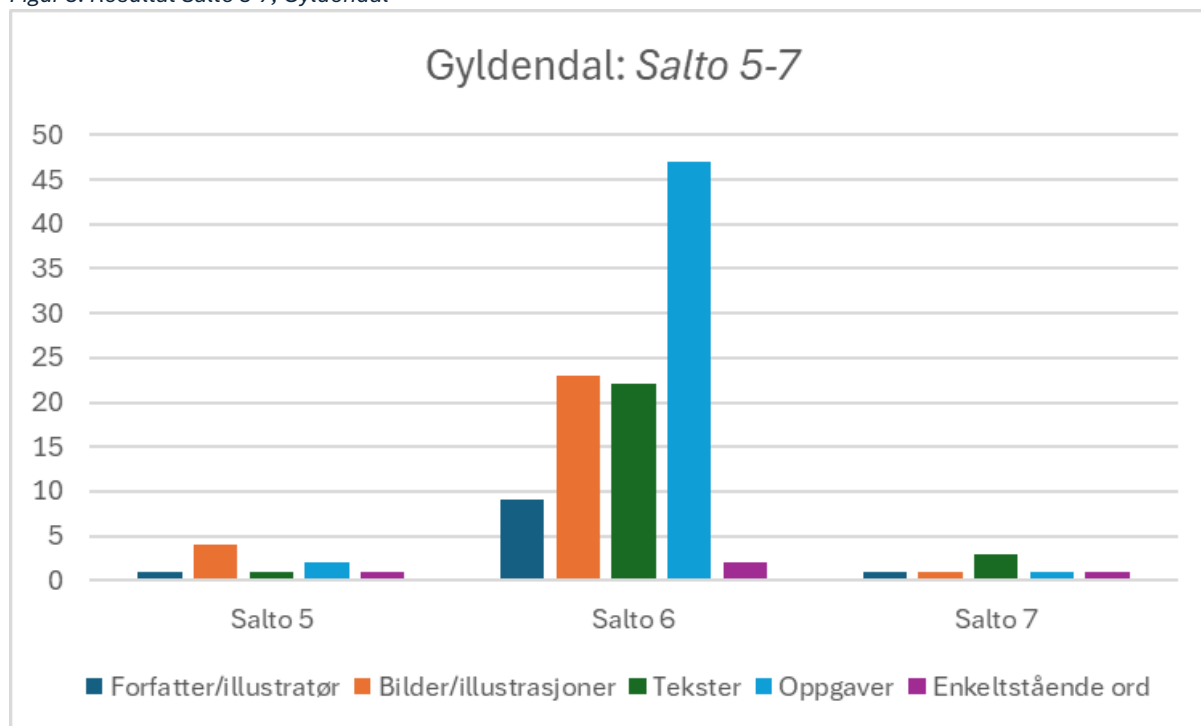
| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkelstående ord |
|----------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|------------------|
| Salto 5A | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Salto 5B | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Salto 6A | 0 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Salto 6B | 9 | 19 | 19 | 45 | 1 |
| Salto 7A | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Salto 7B | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 |

For å få frem et tydeligere bilde av representasjonen av samisk innhold per trinn i *Salto 5-7*, har vi valgt å slå sammen halvtårsbøker A og B i den grafiske fremstillingen. Den grafiske fremstillingen av resultatene i figur 3 er derfor basert på tabell 12.

Tabell 12. Tabell for funn i Salto 5-7 per årstrinn

| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkeltstående ord |
|---------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|-------------------|
| Salto 5 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 |
| Salto 6 | 9 | 23 | 22 | 47 | 2 |
| Salto 7 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |

Figur 3. Resultat Salto 5-7, Gyldendal



I gjennomgangen av lærebøkene fra *Salto* produsert for 5. trinn, finner vi totalt ett funn av "forfatter/illustratør", fire "bilder/illustrasjoner", én tekst, to "oppgaver" og ett "enkeltstående ord" som kan relateres til samisk tematikk. Blant funnene finner vi i kapittelet *Eventyr og fabler* i *Salto 5B*, boka anbefaling av bildeboken *Sølvmånen* (2019) av Sissel Horndal (Aslam et al., 2021, s. 31). På s. 17 i samme kapittel presenteres også en kort tekst med det overnaturlige fenomenet *Stallo*, som er en typisk skikkelse i samisk overtro. Dette er den eneste teksten med samisk innhold i de to halvtårsbøkene, noe som viser minimal representasjon. Lærebøkene *Salto 7* viser i likhet med *Salto 5* svært liten representasjon av samisk innhold, med tre funn i kategorien "tekster" og én registrering i hver av de resterende kategoriene, til sammen syv funn. Alle funn i *Salto 7B* er sentralisert mellom s. 62-69, som er en del av kapittelet "Språk og identitet". Av funnene gjort her finner man blant annet en autentisk helsidetekst om Mia som har skuespill og reindrift som hobby (Bjerke & Pedersen, 2022, s. 63).

Det sentrale funnet i resultatene av gjennomgangen av de totalt seks lærebøkene tilhørende læreverket *Salto*, viser at dette er det eneste læreverket som har viet et helt kapittel i en av lærebøkene til samisk tematikk. Dette kapittelet finner man i *Salto 6B*, og det strekker seg fra s. 30-51, et antall på 21 sider. Gjennomgangen viser at en betydelig overvekt av innhold med samisk tematikk er lagt til 6. trinn, og da med hovedtyngden i nettopp halvtårsboka *Salto 6B*. I våre utvalgskategorier er det registrert funn av 45 “oppgaver”, 19 “tekster”, 19 “bilder/illustrasjoner”, bruk av 9 “forfattere/illustratører”, ett “enkelstående ord”. Omfanget av oppgaver i *Salto 6B*, 45 stk, er det høyeste blant alle de 19 lærebøkene som har vært gjenstand for analyse. Samlet viser resultatet at *Salto 6B* står for 78,2% av det totale antall samisk representasjon i læreverket *Salto*, noe som er betydelig. Representasjonen av samisk innhold er marginal i de resterende lærebøkene, henholdsvis *Salto 5 A/B*, *6 A* og *7 A/B*.

4.2.3 Representasjon av samisk i Ordriket 5-7, Fagbokforlaget

Fra Fagbokforlaget ble det i alt analysert seks lærebøker, *Ordriket 5A* (2021) og *5B* (2022), *Ordriket 6A* og *6B* (2022) og *Ordriket 7A* (2022) og *7B* (2023). For hvert av trinnene finnes en halvtårsbok A og B.

Tabell 13. Tabell for funn i Ordriket 5-7 per halvtårsbok for trinn

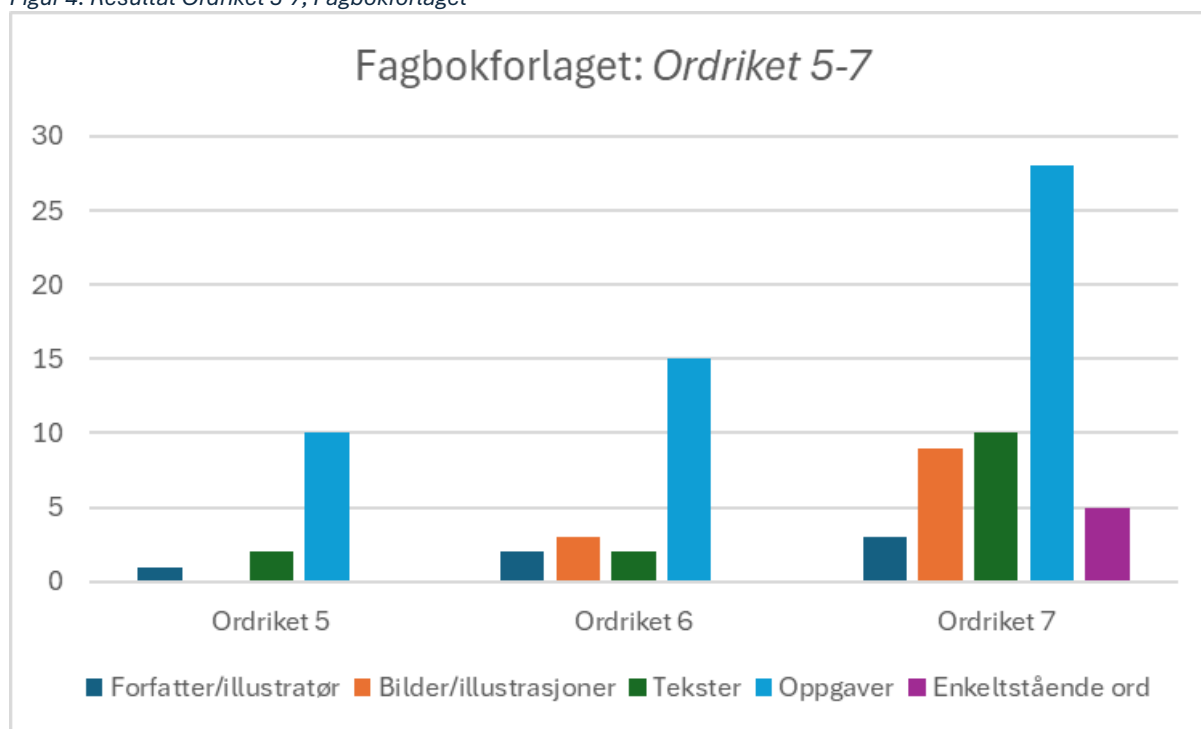
| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkelstående ord |
|-------------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|------------------|
| Ordriket 5A | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| Ordriket 5B | 1 | 0 | 1 | 8 | 0 |
| Ordriket 6A | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ordriket 6B | 2 | 3 | 2 | 15 | 0 |
| Ordriket 7A | 3 | 8 | 10 | 28 | 5 |
| Ordriket 7B | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

For å få frem et tydeligere bilde av representasjonen av samisk innhold per trinn i *Ordriket 5-7*, har vi valgt å slå sammen halvtårsbøker A og B i den grafiske fremstillingen. Den grafiske fremstillingen av resultatene i figur 4 er derfor basert på tabell 14.

Tabell 14. Tabell for funn i Ordriket 5-7 per årstrinn

| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkeltstående ord |
|------------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|-------------------|
| Ordriket 5 | 1 | 0 | 2 | 10 | 0 |
| Ordriket 6 | 2 | 3 | 2 | 15 | 0 |
| Ordriket 7 | 3 | 9 | 10 | 28 | 5 |

Figur 4. Resultat Ordriket 5-7, Fagbokforlaget



Samisk innhold i *Ordriket 5-7* er i hovedsak lagt til 7. trinn, med 55 funn fordelt over de fem kategoriene. Resultatene fra analysen viser også at det blant kategoriene er “oppgaver” som er representert i størst grad på alle tre trinnene. Av det totale antall funn blant lærebøkene fra 5-7. trinn, utgjør “oppgaver” 58,8% av det totale samiskrelaterede innholdet i bøkene, og utgjør hovedvekten av funnene.

Det ble registrert få funn i *Ordriket 5A* og *B*, med unntak av totalt 10 “oppgaver” i de to halvårsbøkene. Hverken i *5A* eller *B* er det gjort noe funn i kategoriene “bilder/illustrasjoner” eller “enkeltstående ord”. To “tekster” er funnet, hvorav en av dem er utdrag fra bildeboken *Sølvmånen* (2019) av Sissel Horndal i *Ordriket 5B* (Bjerke et al., 2022, s.156-159). I lærebøkene for 6. trinn fant vi ikke et eneste funn i *Ordriket 6A*. Fordelingen av funn i *6B* har samme tendens som for femte trinn. Oppgavene utgjør de fleste av funnene, med et totalt antall på 15. For 7. trinn, er alt samisk innhold lagt til *Ordriket 7A*, foruten ett enkelt funn i

kategoriene “bilder/illustrasjoner” i 7B. Det ble i *Ordriket 7A* gjort funn av totalt 28 “oppgaver”, 10 “tekster”, hvor en av tekstene er et utdrag fra romanen *Lappjævel* (2020, i Bjerke et al., 2022, s. 137-139) av Kathrine Nedrejord som utgjør ett av de tre funnene i kategoriene “forfatter/illustratør”. Videre fant vi 8 “bilder/illustrasjoner” og 5 “enkeltstående ord”.

De sentrale funnene gjort ved gjennomgang av læreverket *Ordriket*, viser at hovedvekten av samisk innhold er lagt til 7. trinn. Samtidig viser, jf. tabell 14 resultatet at “oppgaver” er den kategoriene som gir utslag av høyest antall funn, hele 59% av det samiskrelaterte innholdet for alle trinn.

4.2.4 Representasjon av samisk i Fabel 5-7, Aschehoug

Fra Aschehoug ble fire lærebøker analysert, *Fabel 5A* og *5B* (2020), *Fabel 6* (2021) og *Fabel 7* (2022). For femte trinn finnes en halvtårsbok A og B, mens læreboka for 6-7.trinn er en alt-i-ett bok.

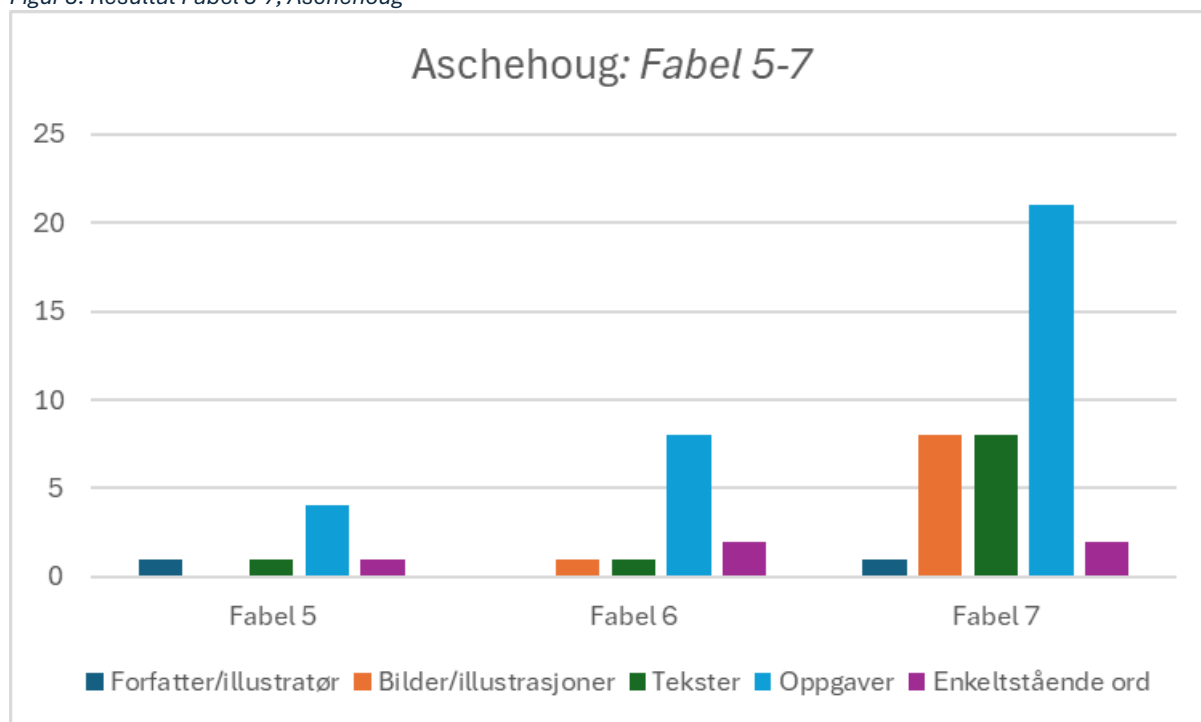
Tabell 15. Tabell for funn i Fabel 5-7 per halvtårsbok og per trinn

| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkeltstående ord |
|----------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|-------------------|
| Fabel 5A | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 |
| Fabel 5B | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Fabel 6 | 0 | 1 | 2 | 8 | 2 |
| Fabel 7 | 1 | 8 | 8 | 21 | 2 |

Tabell 16. Tabell for funn i Fabel 5-7 per årstrinn

| Lærebok | Forfatter/illustratør | Bilder/illustrasjoner | Tekster | Oppgaver | Enkeltstående ord |
|---------|-----------------------|-----------------------|---------|----------|-------------------|
| Fabel 5 | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 |
| Fabel 6 | 0 | 1 | 2 | 8 | 2 |
| Fabel 7 | 1 | 8 | 8 | 21 | 2 |

Figur 5. Resultat Fabel 5-7, Aschehoug



Resultatet av en evaluering av innholdet i læreverket *Fabel*, viser at den sentrale andelen av samisk tematikk er presentert i læreboka produsert for 7. trinn. Her er det gjort totalt 40 funn av samisk innhold, og hovedtyngden ligger i kategorien “oppgaver”, som representerer 21 av de 40 funnene. *Fabel 5* har et samlet antall på syv registreringer av samisk tematikk, der henholdsvis fire av disse finnes i kategorien “oppgaver”, og også i *Fabel 6* er “oppgaver” den kategorien som utgjør størst antall funn, med 8 av et antall på 13 funn. En prosentvis oversikt over læreverket *Fabel*, viser at “oppgaver” utgjør 55% av det totale antall samiskrelatert innhold i lærebøkene *Fabel 5-7*. Til sammenligning utgjør kategorien “tekster” kun 18,3% av funnene.

Funn i *Fabel 7* er i hovedsak fordelt på tre kapitler. Blant annet finnes et utdrag fra romanen *Lappjævel* av Kathrine Nedrejord i kapittelet “Les skjønnlitteratur” (Fjeld et al., 2022, s. 87-92). Man kan også finne en autentisk tekst under delkapittelet “Flere språk i samme land” som omhandler jentene Laila Natalie og Margit Chanel som har samiske røtter, men bor i Oslo (Fjeld et al., 2022, s. 259-260).

De mest sentrale funnene fra gjennomgangen av læreverket *Fabel*, er at en betydelig vekt av samisk innhold plassert på 7 trinn. 66,7% av den samlede mengden samisk tematikk i læreverket er plassert i *Fabel 7*, mens funnene i *Fabel 5* til sammenligning utgjør 11,7% av

totalen. Registreringen, jf. tabell 14, viser at kategorien “oppgaver” med betydelig vektning har høyest andel oppføringer i *Fabel*.

4.3 Drøfting av den kvantitative innholdsanalysen

Gjennomgangen av fire læreverker med det totale antall på 19 lærebøker med en kvantitativ innfallsvinkel, viser en rekke interessante funn. Flere av forlagene har valgt å sentrere sin presentasjon av samisk tematikk i læreverkene enten bolkvis, trinnvis, via et helt tematisk kapittel, eller jevnt over ulike kapitler og trinn. Slike beslutninger gir rom for å reflektere over hvorvidt det er fordelaktig å vie et helt kapittel til dette, eller om det er mest hensiktsmessig å spre det mer utover. Sæther (2022, s. 29-30) viser til at tematisk sortering av innhold kan bidra til andregjøring, da en slik samling gjerne da benyttes for eksempel i sammenheng med samisk uke omkring 6. februar. Dette kan virke som en forsterker for synet på den samisk kultur og språk som noe annerledes og eksotisk, og fremme et syn på samer som “de andre” som man ikke identifiserer seg med. Kumashiro (2000, s. 34-35) antyder at å undervise om et tema i sentrerte, korte perioder/tidspunkt på året, opprettholder maktstrukturer gjennom at undervisningen legges opp på majoritetens premisser, som igjen kan skape en fremmedgjøring og stereotypiske holdninger rundt den samiske befolkningen. Samtidig er ikke en sentrering nødvendigvis utelukkende negativt. Å samle samisk tematikk i et kapittel bidrar potensielt til dybdeløring i øyeblikket, gjennom å kunne fordype seg i et tema over tid, noe som støttes av formuleringer i LK20 om dybdeløring som en forutsetning for forståelse og ferdigheter som kan overføres i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vår studie av læreverker viser dog at det er få lærebøker som har samisk tematikk belyst jevnt gjennom verkene. For eksempel har Gyldendal valgt å legge hovedfokuset til 6. trinn, og da til *Salto 6B*, Aschehoug og Fagbokforlaget legger hovedtyngden til 7. trinn, mens Cappelen Damm har størst grad av samisk tematikk på 5. trinn.

Dog besitter læreren metodefrihet på bakgrunn av få føringer i LK20, og plikter ikke å følge lærebøkernes utforming, men hen har mulighet til å gjøre utvalg av tekster og benytte dem på en selvbestemt måte. Sæther (2022, s. 29-30) viser til dette som et grep for å anerkjenne samisk som noe som bør integreres og fremmes på jevn basis, i likhet med andre emner i norskfaget. Samtidig påpeker Angvik (1982, s. 367; Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 85) at lærebøkene har en sterk posisjon i skole og samfunnet generelt, og lærere benytter seg i stor grad av bøker i undervisningen, noe som gir lærebøkene en vesentlig definisjonsmakt.

Utvalget av tekster overlates på bakgrunn av dette i stor grad til forlagene basert på læreplanens føringer, og hvilket omfang elevene møter samisk tematikk kommer i vesentlig grad an på hva som presenteres i lærebøker. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 85) viser i sin studie av hvilken litteratur elever får presentert i skolen, en snever representasjon. Dette samsvarer med de marginale funnene vi har gjort av samisk tematikk i vår studie. På bakgrunn av et slik funn i vår analyse, der resultatet viser et overordnet marginalt antall tekster med samisk tematikk i læreverkene, er det nærliggende å drøfte hvorvidt et økt antall samiske tekster i lærebøker, enten på samisk språk eller i oversatt form, ville bidratt til en økt lesning av samiske tematikk. På grunn av lærebokas makt, og det faktum at mange lærere benytter seg av denne, kan man anta at økt representasjon ville kunne resultere i økt lesning av samiske tekster. Dette blir dog en antakelse.

Resultatene fra studiene til Aamotsbakken (2015) og Askeland (2021) viser begge til liten grad av samisk skjønnlitteratur i læreverk for norskfaget. Dette samsvarer med vår studie, selv om vi har valgt å romme flere teksttyper enn kun skjønnlitterære under kategorien "tekster". Samtidig peker Aamotsbakken (2015) i sin studie på at de samme forfatterne ofte går igjen i læreverk knyttet til planverkene fra 1987 til revisjonen av LK06 i 2013. På tross av at vår studie ikke tar for seg lærebøker over en lengre tidsperiode, ser vi derimot at det ved flere anledninger er benyttet de samme forfatterne og tekstene hos de ulike forlagene. Her kan Kathrine Nedrejords roman *Lappjævel* (2020) trekkes frem som mulige eksempel på en ny "samisk skjønnlitterær skolekanon" i lærebøker i norsk produsert i henhold til LK20.

Begge de skjønnlitterære tekstene av *Lappjævel* (2020) er presentert i form av utdrag, noe som samsvarer med Aamotsbakkens (2015) funn, som hun også kritiserer, da det kan bidra til et begrenset innsyn i den samiske skjønnlitteraturen. Derimot gir utdragene fra *Lappjævel* (2020) i *Ordriket 7A* og *Fabel 7* et viktig bidrag til kunnskapen omkring fornorskningspolitikken. Gjerpe (2021) kritiserer i sin innholdsstudie av presentasjonen av samisk innhold i norske lærebøker, den manglende fremhevingen av konflikthylte begivenheter i samenes historie, noe vi anser *Lappjævel* (2020) å belyse i stor grad. Å inkludere tekster som denne, vil ifølge Folkenborg et al. (2023, s. 188) kunne bidra som et tema i undervisningen i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Samtidig vil det kunne bidra til kunnskap om den urett som har blitt begått mot det samiske folk som et ledd i indigeniseringen av norskfaget, da manglende kunnskap blir trukket fram i NIM-rapporten som en underliggende årsak til diskriminering av samene i dag (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 9). Dette støttes av Dypedahl og Eschenbach (2014, s. 161-162)

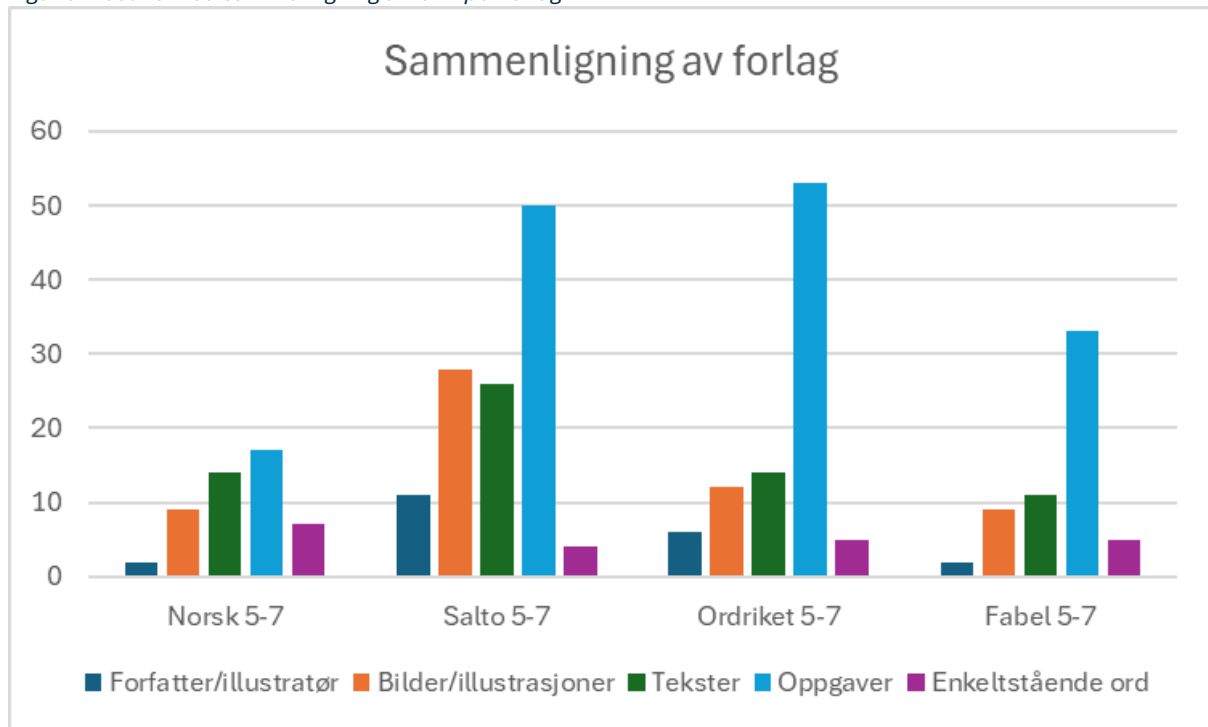
som fremmer kunnskap som avgjørende for å forhindre stereotypiske oppfattelser av folkegrupper.

Vi registrerer at den samiske fortellingen *Solas datter* er inkludert og gjenfortalt av Pia Tvetervås i *Norsk 5* (Anly & Kvinge, 2020, s. 154-156), og stiller spørsmål til hvorfor denne er gjenfortalt av en ikke-samisk forfatter, da det samiske eventyret fra før er blitt utgitt og gjenfortalt av den samiske forfatteren Marry Ailonieida Somby i boken *Solens datter* (1990). Ved å inkludere en gjenfortelling av et samisk eventyr av en ikke-samisk forfatter, vil det kunne antydes at opplæring om samiske tema skjer på majoritetssamfunnets premisser, da det ikke er samiske stemmer som kommer frem i teksten. Derimot ville bruk av Sombys gjenfortelling av eventyret kunne hatt en dekoloniserende effekt og åpnet mulighet for en indigeniserende undervisning gjennom at læring ville skjedd på "samenes premisser og ut fra samiske interesser og begreper" (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23).

4.3.1 Sammenligning av forlag

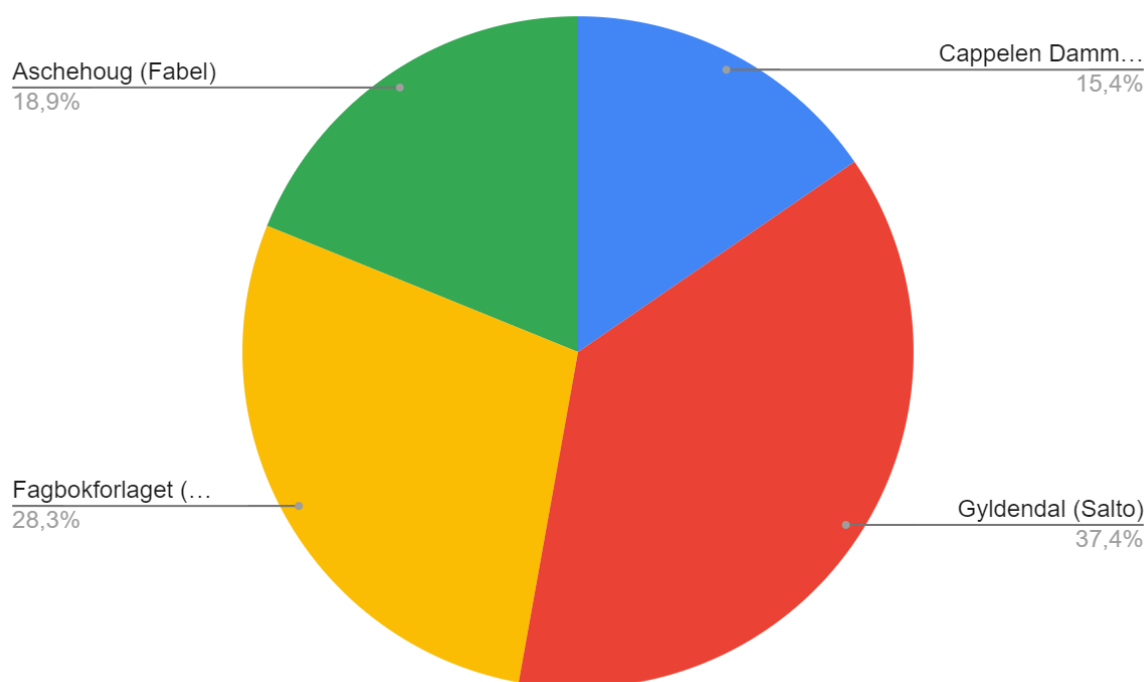
Ved en sammenligning av de ulike forlags fremstillinger, ser vi at *Salto* kommer best ut i de fleste kategorier, og leverer det høyeste antall samisk representasjon av de fire utvalgte forlagene for denne studien, jf. figur 6 og figur 7. Denne sammenligningen er ikke vår studies primære formål å drøfte, og den vil derfor ikke inngå i en dyptgående drøfting. Formålet er å sette fokus på den faktiske inkluderingen av samiske tema i læreverker for norskfaget. Jamfør norskfagets særstilling, med sitt store timeantall i skolen, innehar det et særlig ansvar for indigenisering. På tross av at sammenligningen av forlag ikke er av primært fokus, er det likevel interessant å gjøre en observasjon omkring likheter og ulikheter foretatt i utformingen og utvalg av lærebøkenes innhold. Dette kan gi grobunn for ytterligere studier omkring samisk tematikk i lærebøker.

Figur 6. Resultat ved sammenligning av funn per forlag



Ved en prosentvis fremstilling ser man i figur 7, at *Salto* inneholder 37,4% av det totale antall funn vi har gjort i vår studie. Til sammenligning kan man observere at det er en betraktelig avstand ned til *Norsk*, som er kilde til 15,4% av våre funn, noe som er betenkelig. Samtidig er det relevant å påpeke at denne gjennomgangen ikke har tatt hensyn til kvaliteten på funn, i form av “oppgaver”, “tekster” osv., dette er kun en tallfestet fremstilling.

Figur 7. Prosentvis fremstilling av resultat av funn per forlag



Etter ferdigstillingen av den kvantitative analysen, ønsket vi en enda bredere undersøkelse av læreverkenes, og besluttet dermed å inkludere enda et element i analysen. Dette gikk ut på å benytte lærebøkernes litteraturliste som finnes bak i alle de analyserte lærebøkene, for å sammenligne totalt antall tekster med samisk innhold opp mot det totale antall av alle tekster i alle de 19 lærebøkene. Alle tekstene ble flere ganger, for i størst mulig grad sikre god reliabilitet. Se vedlegg 1.

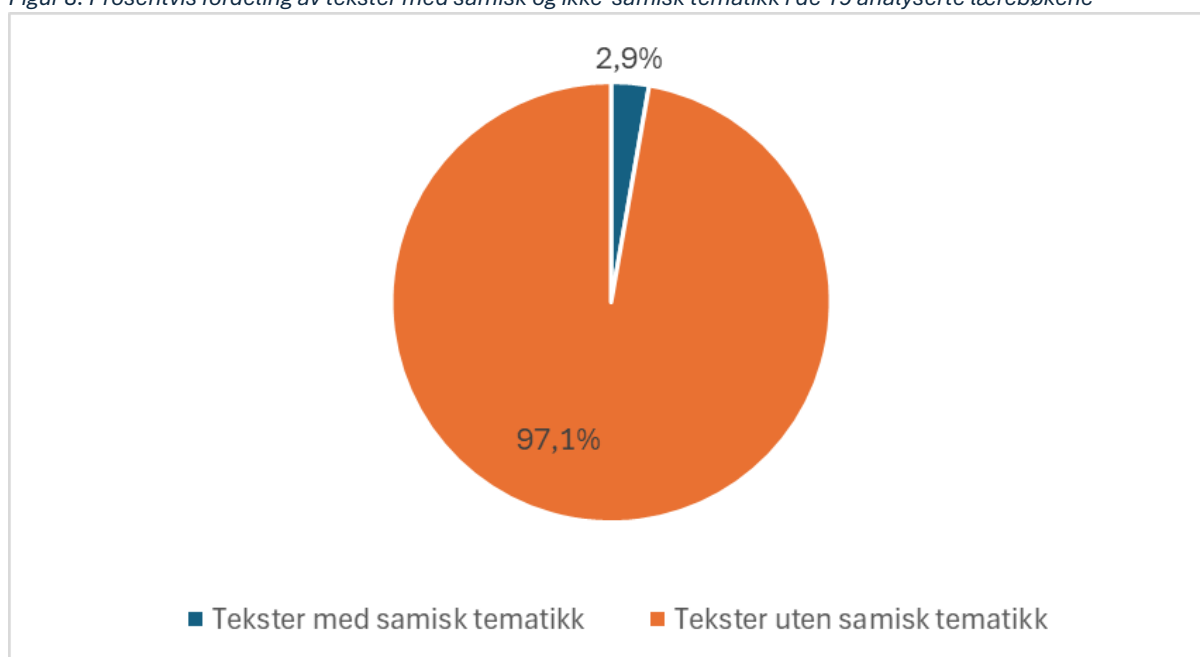
Som nevnt i kapittel 3.3.2.4, ønsket vi underveis å utvide analysen vår, for å sammenligne det totale antall tekster i lærebøkene, for å finne ut hvor stor andel tekster med samisk tematikk gjorde av det totale antall. Dette resulterte i en telling av alle tekster man finner i de 19 lærebøkernes litteraturliste. Totalt ble det registrert 829 tekster. Av disse var kun 23 litterære tekster med samisk tematikk. Dette utgjør en prosentvis andel på 2,9%, jf. figur 8. Resultatet viser en påfallende lav vielse til samiske litterære tekster og man kan dermed diskutere hvorvidt forlagene som produserer læreverker til norskfaget faktisk har som formål å bidra til indigenisering av norskfaget.

I tabellen tallfestes de tekstene som forlagene selv definerer som tekster/litteraturutvalg/kilder bak i lærebokas register. Videre etterfølger en figur som tydeliggjør skjevfordelingen i litteraturutvalget hos forlagene.

Tabell 17. Prosentvis fremstilling av resultat av funn per forlag

| Tekster | Antall |
|------------------------------|--------|
| Tekster med samisk tematikk | 23 |
| Tekster uten samisk tematikk | 806 |

Figur 8. Prosentvis fordeling av tekster med samisk og ikke-samisk tematikk i de 19 analyserte lærebøkene



5. Kvalitativ innholdsanalyse: En analytisk drøfting av funn

I dette delkapittelet vil vi presentere resultatene av den kvalitative undersøkelsen av tekstutdragene vi plukket ut for videre analyse etter gjennomføringen av den kvantitative innholdsanalysen. Delkapittelet er strukturert slik at presentasjon av tekster og analysen foregår parallelt. Analysen vil sammenflettes med den kvantitative innholdsanalysen i kapittel 6.

I gjennomføringen av den kvantitative undersøkelsen, gikk vi gjennom en stor mengde tekster, illustrasjoner og oppgaver. Underveis i kategoriseringen ble vi oppmerksomme på at flere av tekstene var rettet mot det vi kategoriserte som “identitet” og “samiske stemmer”. På bakgrunn av LK20 sin understreking av utforskning av egen identitet som en viktig faktor for utvikling og læring, ønsket vi å undersøke disse tekstene nærmere. Gjennom å innlemme temaer som kulturelt og språklig mangfold og demokrati, søker LK20 å styrke elevens forståelse av seg selv og sin rolle i samfunnet. Det understrekes også viktigheten av å vise respekt og anerkjennelse for ulike identiteter for å fremme inkludering og sosial likestilling, både i utdanningssystemet og samfunnet som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I forlengelse av identitetsbegrepet, lagde vi oss ytterligere kategorisering. I dette delkapittelet vil vi presentere det utvalget av tekster som har blitt gjort på bakgrunn av den kvantitative analysen. Vi har valgt å analysere åtte tekster innenfor ulike sjangere som vi anser relevante for å drøfte opp mot vår problemstilling, i lys av “identitetsbegrepet” og “samiske stemmer”.

5.1 Tekstutvalg for kvalitativ innholdsanalyse

Vi har foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av et knippe tekster i lys av et innenfra- og utenfra-perspektiv, med det formål å undersøke om og på hvilken måte samiske stemmer kommer frem i de ulike tekstene, samt på hvilken måte teksten bidrar til å bygge opp om elevenes identitetsutvikling. Tekstutvalget vi har gjort, inkluderer både tekster med forfattere med samisk bakgrunn og forfattere som ikke har samisk bakgrunn.

5.1.2 Sakprosaetekster

Gjennom vår analyse av lærebøkene, plukket vi ut fire sakprosaetekster som tilfredsstilte våre utvalgsriterier for videre analyse. Av disse er det tre artikler, alle hentet fra ulike nettaviser produsert for barn og unge. To av artiklene er portrettintervjuer av samiske ungdommers

fritidsinteresser, den tredje artikkelen satte søkelys på unge samers syn på at ord og begreper i Minecraft nå var oversatt til samisk. Den fjerde teksten er et utdrag fra selvbiografien til Ella Marie Hætta Isaksen, *Derfor må du vite at jeg er same*.

5.1.2.1 Fleire gjer som Eli Maret (13) - har samisk på skulen

Teksten *Fleire gjer som Eli Maret (13) - har samisk på skulen*, er et portrettintervju presentert i *Salto 6B* (Langåker, 2021, i Bjøndal et al., 2021, s. 35) og er hentet fra framtidajunior.no. Framtida junior er en redaksjonelt uavhengig avis ment for barn i aldersgruppen 7-14 år, som har et mål om å skape engasjement rundt ulike tema av interesse for aldersgruppen (Framtidajunior, u.å.). Intervjuet er av 13 år gamle Eli Maret Henriksdatter Kappfjell Gaup, skrevet av Svein Olav B. Langåker. Intervjuet er utført av en ikke-samisk journalist, noe som kan bidra til spørsmål omkring et maktperspektiv, da det er forfatteren selv som velger hva slags spørsmål som skal stilles, og hvilke utsagn som skal vektlegges fra jenta med samisk bakgrunn. Dog mener vi at reportasjen i seg selv gir et inntrykk av at samiske språk har oppnådd en høyere status, da den tydelig poengterer at det aldri før har vært så mange samiske elever som får bruke språket sitt som i dag. Dette kan vise til at en dekolonisering av skolen går i riktig retning, ved å løfte frem urfolkperspektivet gjennom språklig mangfold (SAIH, 2020, s. 26). Journalisten har i tillegg valgt å ta med en grafisk fremstilling som tydeliggjør dette enda mer, da grafen er lett å tolke/lese i samme retning som reportasjen er ment å poengtere.

Reportasjen starter med å understreke at det i dag er flere elever enn noen gang som har samisk på skolen. Eli Maret uttrykket i intervjuet at dette er positivt, men at hun samtidig er overrasket. Dette kan vise til at flere unge i dag er opplyst om hvordan den samiske befolkningen ble undertrykt uten rett til å praktisere eget språk og kultur. Det norske språk og den norske kultur var det eneste rette, og det var forbudt å snakke samisk i skolen. Det er dermed nærliggende å tro at de unge er oppdatert på den samiske historien, med undertrykkelse og diskrimineringen av deres språk og kultur. Sitatet “Me får snakke samisk heile tida, så det er veldig fint” (Langåker, 2021, i Bjøndal et al., 2021, s. 35) viser en klar motsetning til hvordan det var under assimileringssperioden og den markante endringen som har skjedd i språkpolitikken. Dette retter søkelys mot noe som tidligere var forbudt. Dette forbudet førte til at mange sluttet å snakke samisk, både offentlig og hjemme, noe som bidro til at de samiske språkene ble truet, og risikerte å dø ut. Som en konsekvens av dette har enkelte av de samiske språkene forsvunnet helt, noe som kan oppleves som tap av personlig identitet, da språk og identitet ifølge Mæhlum et al. (2019, s. 106) henger tett sammen. Grafen

som illustrerer antallet som har samisk på skolen, viser at det kan se ut til at de unge er i ferd med å bidra til en språkrevitalisering, der de ønsker å bevare sin samiske bakgrunn, og bygge opp sin samiske identitet.

Videre i teksten presenteres Eli Marets kommentar om at “Det er berre samar her, så då slepp eg å snakka norsk” (Langåker, 2021, i Bjøndal et al., 2021, s. 35). Dette utsagnet kan vise at Eli Maret opplever en avstand mellom det norske og sitt samiske språk. Hun bruker benevnelsen å “slippe å snakke norsk”, og det kan tolkes som at hun bevisst eller ubevisst skaper en distanse til det norske språket. En slik formulering kan fremstå som at man knytter seg til en gruppe man identifiserer seg med og skaper et “vi”, og holder avstand til de man anser som annerledes, og refererer til som “de andre”. Dette kan relateres til Fürsts (2016, s. 48) påstand om at identiteten vår er avhengig av hvordan vi betrakter oss selv i relasjon til andre.

Eli Maret peker på noen kjente samiske artister som har valgt å synge på samisk og gjøre språket kjent i samfunnet. Hun antar at disse kan ha vært med å påvirke at flere elever ønsker å ha samisk på skolen. Altså at språket øker i popularitet, og blir “in”. Vi antar også at disse artistene er godt kjent for majoritetselever, og deres status kan ha gjort at både norskspråklige elever og samiske elever blir nysgjerrige på samiske språk. Deres publisitet kan i tillegg kanskje ha virket som en viktig påminnelse om at det norske samfunn ikke er monokulturelt, men innehar et mangfold av både kultur og språk. Dette samsvarer med det Kühl (2021, s. 72-73) påpeker om at mange i befolkningen ikke er klar over at vi faktisk har en ur- og minoritetsbefolkning i Norden. Gjennom valget av KEiiNO som deltaker for Norge i Eurovision Song Contest, ble det samiske anerkjent som en representant for den norske kulturen gjennom sin symbiose av samisk og norsk språk. Mennesker som oppnår kjendisstatus, kan mulig bli tilegnet en høyere maktposisjon gjennom sin påvirkningskraft, noe Engelstad (2005, s. 19) karakteriserer som en evne til å influere. En slik makt kan bidra til å normalisere flere sider ved befolkningmassen og kan potensielt føre til en mer naturlig sammenfletting av kulturene.

På slutten av portrettintervjuet reflekterer Eli Maret over fremtiden da hun skal starte på ungdomsskolen. I Tromsø som helhet er det flere som snakker norsk enn samisk, og Eli Maret gir uttrykk for at dette derfor gjør det vanskelig å snakke kun samisk. Tromsø kommune er ikke en del av det samiske forvaltningsområdet, og er derfor ikke pliktig til å tilby undervisning på samisk. Hun ønsker fortsatt å opprettholde noe som er nært og trygt. Dette karakteriseres som sosial identitet, og kjennetegnes ved å føle tilhørighet i en gruppe

(Mæhlum et al., 2019, s. 108). Måten hun uttrykker seg på, kan tolkes som at om hun selv kunne valgt, ville hun gått i klasse med kun samiske elever, og snakket kun samisk.

Reportasjen inneholder et bilde av Eli Maret kledd en tradisjonell samisk kofte med tilhørende hodeplagg. Dette er en klassisk fremstilling av noe som fremstår som typisk samisk, og noe som er lett gjenkjennbart mot slik det samiske gjerne presenteres. Samtidig kan dette vise et stereotypisk bilde av samene som noe eksotisk og annerledes, da de faktiske særegenhetene i kulturen blir tilslørt av stereotypi (Holander & Høvik, 2023, s. 300). Ved å benytte slike bilder, kan dette gjøre at den som leser reportasjen får en oppfatning om at dette er Eli Marets hverdagsklær, og at samene alltid ser slik ut. Dette kan man se i sammenheng med media, og her lærebokas definisjonsmakt, i forhold til hvordan de formidler den samiske tematikken. Man kan derfor diskutere hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte illustrasjoner som utelukkende fremmer forskjeller og det typisk samiske, heller enn det som viser likheter. Samtidig viser resultater fra Selle et al. (2015, s. 95) at den samiske befolkningen selv presenterer blant annet nasjonaldrakten som en av de viktigste identitetsmarkørene de har.

Ved at reportasjen er presentert i en lærebok, jf. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 85) sin fremstilling av læreboka som et av de mest benyttede læremidlene i skolen i dag, står læreboka her i posisjon til å både kunne skape og redusere avstand mellom den samiske og den norske kulturen gjennom sin definisjonsmakt.

I gjennomgangen av denne teksten har vi observert at den tar opp viktige momenter fra den konfliktfylte samiske historien, både assimileringspolitikken og undertrykkelsen. Samtidig belyser den anerkjennelse av samene gjennom å illustrere den positive utviklingen av samisk språk i skolen. Den løfter også frem viktige forbilder innenfor samisk kultur, og får samtidig frem yngre samer sin stemmer gjennom sakprosaetekstens intervjuform. Slike sakprosaetekster i lærebøkene er sentrale fordi tekster som fremstår autentiske og fremmer samiske perspektiver og stemmer, er viktige å formidle i lærebøker. Som Skjelbred (2017) påpeker, besitter lærebøkene stor makt over sin tids måte å tenke på, samfunnets verdisyn og samfunnets kunnskap. De er derfor betydningsfulle ut fra et samfunnsperspektiv, da de kan være med å etablere holdninger og verdier.

5.1.2.2 “-Jeg spilte Minecraft i går, det var artig”

I *Salto 6B* (Bergh, 2020, i Bjøndal et al., 2021, s. 186-187) finner vi artikkelen “-Jeg spilte *Minecraft i går, det var artig*” skrevet av Nicholas Bergh. Teksten handler om Isak-Adrian og Jonah som endelig kan spille *Minecraft* på samisk fordi Lemet Máhtte Eira Sara har tatt

initiativ til å oversette 14 000 ord fra norsk til nordsamisk. Lemet Máhtte begrunner oversettelsen med at han ønsker å spre det nordsamiske språket for å forhindre at det utrykkes. Avisartikkelen er hentet fra *Aftenposten Junior*, som er en digital nyhetstjeneste for barn og unge mellom 6 og 12 år. Artikkelen har gaming som et visuelt overordnet tema, noe som er en felles interesse for mange barn og unge over hele landet, uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn. Tekstforfatterne har også valgt å supplere teksten med flere autentiske bilder fra Minecraftverden, som kan gjøre at lesere som har kjennskap til Minecraft kan relatere seg til innholdet i teksten. Den underliggende tematikken i artikkelen er det samiske språket. Ved å innlemme dette i et samfunnsaktuelt ungdomstema, kan de enklere fange interessen til elevene gjennom at de gjenkjenner autentiske situasjoner og kan leve seg inn i teksten (Iser, 1978, i Monsen og Randen, 2022, s. 115). Dette kan forankres i Bal og Veltkamps sin (2013, s. 1-12) argumentasjon om teksters påvirkning for identitets- og empatiutvikling, noe som igjen kan knyttes til Røyneland og Opsahls (2016, i Johansen & Sollid, 2023, s. 69) studie om populærkulturens påvirkningskraft.

Lemet Máhtte er som nevnt initiativtakeren til å få oversatt alle de 14000 ordene som finnes i Minecraft til nordsamisk. Lemet brukte et halvt år på oversettelsen, og tjente ingen penger på det. Selv om nordsamisk er det mest utbredte av de samiske språkene, kommer hans engasjement for språkbevaring til uttrykk i reportasjen. Han begrunner selv arbeidet han har gjort med sitatet “-Fordi nordsamisk er et utrydningstruet språk” (Bergh, 2020, i Bjøndal et al., 2021, s. 186). Dette viser at unge samer både er klar over, og opptatt av å bevare språket sitt. Dette kan underbygges av Mikkelsen & Ødegårdstuens (2023, s. 204) påstand om at språkrevitalisering påvirker stoltheten av egen bakgrunn, og bidrar til språkbevaring. I avisartikkelen uttaler Gjerpe at det er viktig å bevare språk, da et språk både er en grunnleggende del av ens identitet, og en samlende faktor for det samiske folk. Gjerpe berømmer innsatsen til Máhtte, og argumenterer for at samiske barn trenger ord for de aktivitetene de faktisk gjør. Det var ifølge [Activeplayer.io](https://www.activeplayer.io) registrert 172 millioner aktive brukere i Minecraft i mars 2024 ([Activeplayer.io](https://www.activeplayer.io), april 2024). Dette viser hvor stor utbredelse og popularitet spillet innehar, og det er nærliggende å tro at også et stort antall samiske barn bruker fritiden sin på Minecraft på bakgrunn av denne statistikken.

Artikkelen inneholder i tillegg en informasjonsboks hvor det vises til hvordan man kan bytte språket i Minecraft til nordsamisk. Dette kan føre til en revitalisering av språket, gjennom at samiske barn praktiserer språket sitt på flere ulike arenaer. Isak-Adrian og Jonah uttrykker i intervjuet at de på grunn av oversettelsen allerede har lært seg nye ord på nordsamisk, noe

som kan underbygge denne påstanden. Videre åpner dette muligheter for at majoritetselevne også kan utforske det nordsamiske språket på en annen måte, noe som kan skape økt interesse, kunnskap og innsikt i samisk språk. På en annen side kan dette medføre at det kan oppstå en avstand mellom de norskspråklige og de samiskspråklige. Det å ikke kommunisere på det samme språket kan bidra til å skape en avstand og en opplevelse av et “vi og dem”, der man i størst grad identifiserer seg med de som snakker samme språk som en selv (Mæhlum et al., 2019, s. 108).

5.1.2.3 Mia driv med reindrift og skodespel

Reportasjen “*Mia driv med reindrift og skodespel*” i *Salto 7B* (Kjøllesdal, s. 63, skrevet av Bente Kjøllesdal, handler om Mia som snakker sørsamisk, et språk hun kaller “hjertespråket” sitt. Hun har snakket samisk hele livet, både hjemme og i barnehage og skole, og hun formidler den samiske identiteten som en grunnpilar i livet sitt. Ved å benytte metaforen “hjertespråk” når hun omtaler språket sitt, formidler det hennes følelser, og illustrerer en stolthet over noe hun har kjært ved å plassere språket inn i hjertet. Å bruke metaforer på en slik måte som formidler tanker og følelser, slik Mia gjør for språket hun er stolt av, er ifølge Askeland (2021, s. 47) godt egnet for å uttrykke nærhet. Det er svært viktig for henne å praktisere og formidle samisk språk, og hun er stolt over å ha en rolle i filmen *Sameblod* (2016) på sitt eget samiske språk. Dette anser hun som en viktig måte å få det sørsamiske språket frem i lyset, spesielt i formidlingen av den samiske historien. Filmene *Sameblod* (2016) handler om assimileringspolitikken, som var svært belastende for den samiske befolkningen. Mia sier hun synes det er spennende å drive med skuespill fordi hun da kan sette seg inn i et annet menneskes liv og følelser, noe som samsvarer med det å oppleve tekster som autentiske og relaterbare. Dette kan sammenlignes med bruk av barneperspektiv i litteraturen, som inviterer den barnlige leseren til å leve seg inn i og identifisere seg med tekster (Hennig, 2017, s. 115-116). At reportasjen formidles gjennom Mias synsvinkel, der historien presenterer hennes tanker for fremtiden, gir et innenfra-perspektiv som løfter frem hennes stemme. Slik kan det være enklere for leseren å identifisere seg med teksten (Ims, 2013, s. 40). Mia presenterer også reindrift som en sterk del av sin identitet, og temaene i denne teksten er gjenkjennbare som noe som ofte anses som klassisk samisk, både gjennom reindrift, samisk språk og assimileringspolitikken. Ved å inkludere de hendelsene i samisk historie som har vært tøffe og vanskelige, kan man diskutere de funnene Gjerpe (2021) gjorde i sin studie, der hun konkluderte med at konfliktfylte begivenheter enten dysses ned, ikke tas med, eller fremstår som utfordringer som ikke lenger eksisterer. Våre funn er ikke samsvarende med dette, da to av reportasjene formidler historiske tilbakeblikk til assimileringen.

“*Mia driv med reindrift og skodespel*” handler i tillegg til de tradisjonelle samiske temaene reindrift og samisk språk, om skuespill. Mange barn og unge har kanskje sett filmen *Sameblod* (2016), om ikke, gir dette læreren implisitt en gyllen mulighet til å vise denne filmen for å jf. LK20, skape dybdelæring om samisk historie. Film og skuespill er fritidsaktiviteter for mange, og dette bidrar til at leseren kan identifisere seg med intervjuobjektet Mia. Det er i tillegg en måte å variere undervisningen på, og belyse et tema fra ulike innfallsvinkler.

I reportasjen har forfatteren lagt ved et bilde av Mia. Dette bildet er fotografert av hennes søster Ina-Theres Sparrok. Hvis man legger dette til grunn, kan man anse et samisk motiv presentert fra en samisk synsvinkel, noe som kan bidra til å styrke de samiske perspektivene i teksten ytterligere. Ved å tolke bildet, kan man se det som en kulturell symbiose av norsk og samisk. Hvis ikke bildet hadde inkludert en lasso og en samekniv, for å illustrere hennes bakgrunn med reindrift, hadde det vært vanskelig å konkludere med at jenta på bildet hadde samisk bakgrunn. Hennes bekledning viser klær som er vanlig for hele befolkningen i Norge, og hun blir derfor enkel å identifisere seg med som “en av oss”. Det visuelle i reportasjen kan derfor ikke sies å fremme et stereotypisk bilde av samene, men heller bidra til å viske ut den uheldige fremstillingen om det separerte “vi” og “de andre”. Dette kan være med på å bygge en bro mellom den samiske og den øvrige norske befolkningen som ett folk.

5.1.2.4 *Ella Marie Hætta Isaksen*

I *Ordriket 6B* (Bjerke et al., 2022, s. 246-248) finner vi en tekst med tittelen *Ella Marie Hætta Isaksen*, som er et utdrag hentet fra boka *Derfor må du vite at jeg er same* (2021). Boka ble skrevet i 2021 av Isaksen selv, i samarbeid med Randi Helene Svendsen. Teksten finnes i lærebokas kapittel “Å lese et liv”. Den er delt inn i to underoverskrifter, henholdsvis “Kraften” og “Kan vi please snakke samisk”, der disse utdragene er hentet fra de to første kapitlene i Isaksens bok. Teksten innledes med et avsnitt som gir bakgrunnsinformasjon om Ella Marie, om hvor hun kommer fra og hennes musikalske bakgrunn i det samiske bandet ISÁK. Her presenteres også bokas innhold, hvor hun forteller om den sterke tilknytningen hun har til sitt morsmål, nordsamisk, og hvordan hun opplevde sin flerspråklige oppvekst (Isaksen, 2021, i Bjerke et al., 2022, s. 246-248).

Vi forstår denne teksten både som et opprør mot assimileringen samene har blitt utsatt for, samtidig som den formidler en stolthet over en samisk identitet. Teksten er formidlet med en sterk samisk stemme, som bidrar til å presentere et budskap med overbevisning. I starten av teksten kan vi lese om opplevelsen Ella Marie hadde da hun sto på scenen under tv-

programmet *Stjernekamp* ikledd en tradisjonell klesdrakt hun kaller sin “kjære gákti” (Isaksen, 2021, i Bjerke et al., 2022, s. 246) og formidlet den samiske joiken Máze. Her fremlegger hun samisk kultur på en måte som er gjenkjennbar og tradisjonell, gjennom samisk bekleddning og joik. Hun viser til kofta som noe kjært, noe som er en viktig del av identiteten hennes, noe som samsvarer funnet til Selle et al. (2015, s. 95) om hva samene selv anser som viktige identitetsmarkører. Ved å inkludere dette sitatet fra Ella Marie, forankrer lærebokforfatterne innholdet til LK20 gjennom at det i overordnet del presenteres skolens ansvar for å utvikle og anerkjenne elevers identitet, noe som skjer gjennom å bli eksponert for de uttrykk og tradisjoner som tilhører ulike kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hun beskriver dette som at en kraft tok plass i kroppen hennes, som om generasjon på generasjon av hennes samiske forfedre sto bak henne på scenen og løftet henne opp, og hun opplevde massiv støtte fra publikum. Ella Marie evnet å trekke publikum og seere inn i den samiske historien, noe som ifølge Bal og Veltkamp (2013) har effekt på menneskers empatiske evner. Gjennom denne sceneopplevelsen, der hun kjente at hun tok et oppgjør med de følelsene av sorg og smerte som har sittet i den samiske befolkningen etter den undertrykkende behandlingen de ble utsatt for, ble Ella Marie oppmerksom sin påvirkningskraft som artist. Hun innså at det hun gjorde kunne ha betydning for andre enn henne selv, og denne kvelden gjorde at hun fant ut hvilken vei hun ville ta i livet. Gjennom denne formidlingen, tar Ella Marie tak i den makten hun har, og de saker hun ønsker å fremme. Artisters maktperspektiv kan sammenlignes med den posisjonen lærebokforfattere står i, når de gjør et utvalg av tekster som skal formidles. En artist på en scene står overfor den samme potensielle makten som et forlag, i den forstand at man selv definerer det som er ønsket formidlet. At Ella Marie velger å synge samisk, samsvarer med Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020, s. 96) sitt poeng om at dess mer samiske tekster som formidles i lærebøker, dess mer samiske tekster blir lest. På samme måte vil man lytte til mer samisk musikk dersom artister synger mer på samisk.

Teksten om Ella Marie formidler det flerspråklige samfunnet hun vokste opp i, og språket opplevdes som en integrert del av henne. “Hele verden var samisk da jeg vokste opp. Og hele verden var norsk. Både det samiske og det norske var to selvsagte biter av meg. De gled naturlig inn i hverandre som hår i en robust og vakker flette” (Isaksen, 2021, i Bjerke et al., 2022, s. 247). Her benyttes en metafor for å illustrere en symbiotisk kobling mellom den samiske og den norske identiteten til Ella Marie, som koblet sammen utgjør hennes hele. Sammenflettingen kan også tolkes som at samisk og norsk ikke bør forstås som to separate kulturer, men som én enhet, det norske samfunn. Metaforer brukes jf. Cameron (2011, i

Askeland, 2021, s. 48) gjerne i saker som betyr noe for formidleren, og Ella Marie formidler det samiske språket og kulturen som hennes grunnstein. Å omtale fletten som robust og vakker, kan tolkes metaforisk for den styrken hun kjenner på ved å ha både sine samiske og sine norske røtter, og at denne kombinasjonen gjør at hun føler seg styrket, samtidig som hun bærer med seg noe vakkert fra begge sider. Askeland (2021, s. 47) fremhever benyttelsen av gjenkjennbare språklige bilder som nyttig for å formidle følelser og oppnå empati og anerkjennelse i saker som er ukjente for leseren.

Selv om teksten presenterer et delvis symbiotisk språklig bilde, der teksten ikke gir noe utpreget positivt eller negativt språkpolitisk standpunkt, kan man samtidig tolke den som et ledd på veien mot dekolonisering. “Hver gang vi hadde vært flinke til å skille språkene fra hverandre og snakke samisk gjennom hele leken, fikk vi et klistremerke bak navnene våre” (Isaksen, 2021, i Bjerke et al., 2022, s. 248). Dette kan leses som at Ella Maries mor fremstiller det samiske språket i sentrum, der det norske er perifert plassert ved at hun premierer når man unngår å snakke norsk. Dette kan tolkes som at den flerspråkligheten Ella Marie har, blir sett på som et hinder for utviklingen av hennes samiske språk. Underforstått kan dette formidle et syn på at det norske språket er av mindre betydning og utfordrer et samisk ideal i arbeidet med å revitalisere det samiske språket til å bli levendegjort på ny. Dette kan man sette opp mot Simone de Beauvoir sitt argument om viktigheten av at ulike stemmer kommer frem for å skape solidariske samfunn (Clearly, 2017). Samtidig ser vi bakgrunnen for morens valg som et forsøk på å bevare og videreføre det samiske språket til neste generasjon. Dette er en motpol til det som foregikk under fornorskingsperioden, der man ikke ønsket at barn skulle lære samisk for å unngå de ulempene det medførte å være samisk. Å fremme viktigheten av de samiske stemmer i samfunnet gjenspeiler Beauvoir sin kampsak om å utfordre autoriteter og fremheve undertrykte stemmer (Clearly, 2017).

Teksten formidler budskapet om fornorskingspolitikken som en kampsak for Ella Marie. Assimileringen er opplevelser i den samiske befolkningen som har satt dype spor. Ifølge forskningen til Gjerpe (2021), har temaer av denne arten gjerne blitt dysset ned i lærebøkene, dog viser Askeland sin (2021, s. 55) studie at samiske forfattere ofte trekker fram denne problematikken. I denne formidlingen presenteres ikke bare en viktig hendelse fra historien, den fortelles av Ella Marie som har personlig interesse for å fremme en slik sak. Dermed kan man anse dette som en tilnærming fra et innenfraperspektiv, der historien som fortelles er sagt med samiske stemmer, og er en formidling av det syn og de erfaringene de som har erfart opplevelsene innenfra, anser som virkelig. Ved å inkludere tekster med et innenfraperspektiv

som formidles gjennom samiske stemmer, bidrar dette til at teksten settes inn i en kontekst. Samiske elever vil slik kunne identifisere seg med tekstinnholdet, fordi det oppleves gjenkjennbart. Dette understøttes av teorien om speil og vindu, som viser til at eleven får en større forståelse for seg selv, samt at det bidrar til identitetsutvikling og økt selvfølelse. Samtidig gir dette innsikt i den samiske kulturen for majoritetselevne, som igjen skaper økt kunnskap og forståelse for andre mennesker (Hennig, 2017, s. 104-106).

Teksten er sammensatt med et bilde av Ella Marie, iført kofta, mens hun står på en scene og synger. I likhet med de tidligere omtalte reportasjene, om Eli Maret og Isak-Adrian, velger også lærebokforfatterne/forlaget her å inkludere tekster som omhandler mennesker eller tematikk som er kjent for mange. Mange barn og unge interesserer seg for musikk, både gjennom å praktisere det selv, eller å like å lytte til det. En kombinasjon av noe som er kjent, kan virke inkluderende og identitetsskapende både om man gjenkjenner det samiske, eller om man er interessert i musikk. Å velge tekster med tema som samsvarer med interesser, kan bidra både til økt kunnskap, men også økt leselyst. Hennig (2017, s. 109-110) poengterer viktigheten av å lese det man interesserer seg for, slik at lesingen ikke alltid føles påtvunget, men faktisk betyr noe for elevene. Dette samsvarer med Appleyards (1991, referert i Monsen & Randen, 2022, s. 116) resepsjonsteori som understreker at det er avgjørende at man føler en tilknytning til det man leser, for at lesingen skal oppleves meningsfull og bidra til forståelse og personlig vekst. Identifikasjon med teksten er også vesentlig for å forme ens identitet.

5.1.3 Lyrikk

I gjennomgangen av lærebøkene fant vi to tekster fra lyrikksjangeren som oppfylte kriteriene for videre undersøkelse og analyse. De to tekstene er *Vindens veier* (1974) av Nils-Aslak Valkeapää og *Sami soga lávlla - Samefolkets sang* (1906) av Isak Saba. Tekstene er henholdsvis i dikt- og sangform.

5.1.3.1 *Vindens veier* av Nils-Aslak Valkeapää

Her kan du finne så mye
og har du øyne å se med
behøver du ikke lete

Nordlyset spraker

isperler tennes

spor av fjellrev pryder vidda
og til hver ny dag våkner du
til rypeskratt

Og dette kaller de mørketid

Nils-Aslak Valkeapää

I kapittelet “Buorre beaivi”, som er viet til samisk tematikk i *Salto 6B* (Bjøndal et al., 2021, s. 32), finner man på s. 32 et utdrag fra Nils-Aslak Valkeapääs klassiske verk, *Vindens veier* (Valkeapää, 1974, i Bjøndal et al., 2021, s. 32). *Vindens veier* er en diktsamling fra 1985, som bygger på en trilogi som består av diktbøkene *Lyse vårnetter* (1974), *Syng kvitter blåstrupe* (1976) og *Kildens sølvårer* (1981), og diktet er å finne i den første diktsamlingen i trilogien. Diktsamlingen ble senere oversatt til norsk ved Laila Stien i 1990. I forordet av *Vindens veier* (1990), viser Gaski til Valkeapää som sentral innenfor samisk kunst, og blir beskriver han som en multikunstner på bakgrunn av berikelsen han har tilført den samiske litteraturen som forfatter, joiker og billedkunstner. Hans joik *Sámi eatnan duoddariid* («Samelands vidder») ble valgt til samenes nasjonaljoik i 2022. Gjennom ulik formidling av kunstarter, belyser Valkeapää ofte uretten samene har blitt påført gjennom historien (Berg-Nordlie et al., 2023).

Vår tolkning av teksten går ut på at formidlingen presenterer at den generelle norske befolkningen har et snevert syn og manglende kjennskap til den nordnorske landsdelen med mørketida og de hvite viddene. Dette kan vi argumentere for gjennom ordformuleringen “Dette kaller de mørketid” (Valkeapää, 1974 i Bjøndal et. al, 2021, s. 32). Teksten kan således oppleves som en avstandsskaper gjennom Valkeapääs henvisning til “de” og kan tolkes som en henvisning til majoritetssamfunnet. Samtidig kan diktet i et didaktisk perspektiv gi rom for sammenligning både mellom språk og kultur, som kan bidra til større forståelse og økt kunnskap om andre kulturer.

Det er nærliggende å tro at de fleste forstår hvilken del av Norge Valkeapää sikter til i sin formulering. Han beskriver mørketiden, som er et naturfenomen som forekommer i ulik grad i den nordlige delen av Norge, og er slik sett unikt for denne landsdelen. Han viser også til nordlyset og hvordan dette spraker over vidda. I samisk kunst og litteratur går beskrivelser av nordlyset og viddelandskapet mye igjen. Diktet til Valkeapää viser tydelig stolthet for naturlandskapet og naturfenomenene man kan oppleve i nord, og presenterer dette som en viktig del av der tekstens stemme kommer fra. Stolthet over hvem man er og hvor man kommer fra er ifølge Høgmo (1994, s. 12) en viktig del av menneskers identitetsoppfatning. Sett i et sydligere perspektiv forbindes kanskje mørketiden som noe dystert og dunkelt som visker ut det vakre og skaper en tung stemning. Valkeapääs dikt fremhever derimot at så lenge man har øyne å se med, vil man på tross av mørketid likevel kunne få øye på alt det vakre som er å oppleve over de langstrakte viddene i nord, med nordlys og et rikt dyreliv. Samtidig kan verselinjene “(...) har du øyne å se med behøver du ikke lete” (Valkeapää, 1974, i Bjøndal et. al, 2021, s. 32) og “Og dette kaller de mørketid” (Valkeapää, 1974, i Bjøndal et. al, 2021, s. 32) tolkes i den retning at folk utenfra gjerne ikke ser det rike naturlandskapet man finner i samenes områder, men at man ofte har fokus på mørketiden. Dette viser til en form for distanse, om at “de” ikke har øyne for det “vi” ser. Stemmen i diktet fremmer et samisk perspektiv, og setter samene i sentrum. En kan tolke at den implisitte forfatteren ser på den øvrige befolkningen ut fra sine definisjoner på hva som er riktig, noe som samsvarer med hvordan Faye (2021, s. 185) beskriver hvordan “de Andre” defineres ut fra hva som gjør dem annerledes. Denne avstanden kan man også ane allerede i første verselinje, “Her kan du finne så mye” (Valkeapää, 1974 i Bjøndal et. al, 2021, s. 32). Her kan man tolke ordvalget som en beskrivelse av at her hos oss kan du finne så mange ting som du ikke har hos deg. Samtidig kan dette bidra til at leseren både blir trukket inn i diktet av nysgjerrighet på hva som kommer videre, noe som kan relateres til Bal og Veltkamps studie om hvordan litteraturen påvirker leseren (Bal & Veltkamp, 2013). Dette kan også settes i sammenheng med å identifisere seg med teksten man leser. Samiske elever vil gjerne gjenkjenne elementer som *vidda* og *nordlyset* som noe nært og kjent (Slettan, 2020, s. 17), noe som ifølge Rosenblatts teori gjør tekstene mer effektfulle (Rosenblatt, 2005, i Hennig, 2017, s. 122). Ved å skape et sammenligningsperspektiv, vil Valkeapää kunne oppnå at lesere fra ulike kulturer både vil kunne se seg selv og andre gjennom teksten, som igjen kan være et økt bidrag til å forstå egen og andres kultur (Hennig, 2017, s. 104-106).

I tillegg har Valkeapää benyttet flere metaforer i diktet, noe som er karakteristisk for lyrikk. Han beskriver nordlyset som at det spraker og isperler som tennes. Dette kan relateres til Askelands beskrivelse om metaforbruk som et hensiktsmessig virkemiddel når man skal beskrive noe som er ukjent (Askeland, 2021, s. 47). Ved å belyse nordlys og isperler mot noe som lyser opp, kan man kanskje identifisere det som at mørket aldri er komplett, men at det alltid finnes lys i mørket og med dette viser at mørketiden ikke nødvendigvis trenger å være tung og dyster, slik deler av befolkningen som ikke er kjent med dette fenomenet ofte kanskje tror.

Sett ut fra et didaktisk perspektiv, gir diktet læreren mulighet til å kunne fremkalle elevenes nysgjerrighet ved å invitere dem inn til å utforske samisk litteratur, samisk kultur og leveområder. Ved inkludere dette diktet i læreboka, kan det i tillegg gi inspirasjon til å la elevene fordype seg i forfatterens bakgrunn, da han har vært et særs viktig bidrag til den samiske kulturen både i sin levetid, men også etter sin død.

5.1.3.2 Sámi soga lávlla - Samefolkets sang av Isak Saba

Sámi soga lávlla

Guhkkin davvin Dávvgáid vuolde
sabmá suolggaid Sámieatnan.
Duottar leabbá duoddar duohkin,
jávri seabbá jávrri lahka.
Čohkat čilggiin, čorut čearuin
allánaddet almmi vuostái.
Šávvet jogat, šuvvet vuovddit,
cáhket ceakko stállenjárggat
máraideaddji mearaide.

Isak Saba

Samefolkets sang

Langt mot nord under Karlsvognen
sakte stiger Samelandet.
Vidde seg bak vidde strekker,
sjø ved sjø hvor øyet rekker.
Lier, åser, snaue rabber
hever seg mot himmelbrynet.
Elver bruser, skoger suser,
stålgrå, steile fjell-nes skyter
mot det ville hav seg ut.

Isak Saba

Slik presenteres første vers av *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906) av Isak Saba i kapitlet “Gode naboer” i *Ordriket 7A* (Bjerke et. al, 2022, s. 134). Parallelt med den norske oversettelsen, står også verset på samisk. Teksten er opprinnelig et dikt, og ble først publisert i den samiske avisa *Sagai Muittalægja* i 1906. *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906) ble vedtatt som samisk nasjonalsang på samekonferansen i Åre i 1986 (Zachariassen, 2012, s. 2). Nasjonalsanger er gjerne forbundet med noe nasjonalistisk, noe som er en av grunnsteinene i identiteten og som viser hvor vi kommer fra. At nasjonalsangen er viktig som identitetsmarkør for mange samer, blir bekreftet av Selle et al. (2015, s. 95). Det er samtidig

noe som skaper en gruppetilhørighet gjennom noe som tilhører alle, og som alle har et forhold til. Dette anerkjenner noe man kan anta at samene selv anser som noe som representerer dem.

I likhet med Valkeapääs dikt, er det naturen som kommer til uttrykk og blir gitt liv gjennom et skildrende metaforbruk. Beskrivelsene “Elver bruser, skoger suser (...) mot det ville hav” (Saba, 1906 i Bjerke et. al, 2022, s. 134) gir teksten liv, og man kan gjennom Saba sin ordlegging føle det nordlige landskapet gjennom diktet. Her benyttes metaforer på samme måte som i *Vindens veier* (1974), gjennom beskrivelser av det store, åpne landskapet. Samtidig tillegges dette dramatikkk gjennom skildringer av et hardt og brutalt klima som det samiske folket har lært seg å utnytte og leve i harmoni med.

Det kan være vanskelig å få et helt riktig bilde gjennom en oversettelse, da mange av de samiske ordene ikke har et tilsvarende på norsk. På samisk går diktets første linje slik “*Guhkkin davvin Dávvgáid vuolde*”, hvor “*Dávvgát*” ofte blir oversatt til “Store bjørn”, eller “Karlsvogna” slik det er gjort i *Ordriket 7A*. Det finnes ifølge Berg-Nordlie et. al (2023) ikke en direkte oversettelse av dette, da “*Dávvgát*” er et stjernebilde fra den samiske tradisjonen. Det kan slik sett være utfordrende å få et “samsvarende” inntrykk av diktet for dem som ikke selv snakker det samiske språket (Berg-Nordlie et al., 2023). Dette gjør at det kan diskuteres hvem sin stemme som faktisk kommer frem i den oversatte versjonen av diktet.

Aamotsbakken (2015, s. 291) argumenterer for at den samiske litteraturen blir marginalisert gjennom oversettelse. Hun anser dette som at tekstene derfor vil gi et begrenset innsyn, og snevre inn mulighet til kunnskap om mangfoldet i samiske språk og deres kultur. På en annen side anser vi oversettelser som elementære for at elevene skal kunne ha nytteverdi av en tekst, med det argument at om de presenteres for en tekst uten oversettelse, vil forståelsen utebli. Dersom det samiske språket ville vært representert i større grad enn i dag, ville man kunne argumentere for at forståelse kan oppstå gjennom å koble dette til konteksten. Samtidig kan man argumentere for at teksten kan få en annen mening enn den opprinnelige, da det samiske språket har et rikere utvalg av ord enn det norske på flere områder som omhandler tema som er aktuelle for samisk tematikk, slik som naturen.

Vi anser det i vår tolkning av *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906) som positivt at originalversjonen står side om side med den norske oversettelsen. Originalversjonen står plassert noe høyere på siden, slik som det fremstilles innledningsvis i dette delkapittelet. Den visuelle presentasjonen kan således tolkes som en illustrasjon på at de to språkene i dag er likeverdige, men at det samiske er løftet frem, jf. plasseringen. Å sidestille de to språkene på denne måten, ved å presentere en tekst både i original og oversatt versjon, kan samtidig virke

dekoloniserende. Dette gir også mulighet til å kunne sammenligne språklige elementer i det norske og samiske språk, og oppnå kunnskap på ord og setningsnivå. Dette er forankret i at den metaspråklige bevisstheten øker, gjennom å utforske språklige likheter og forskjeller, både gjennom skriftlig og muntlig språk (Kleemann, 2023, s. 275-276). Dog er et av læreplanmålene etter 4. trinn at elevene skal lese blant annet sangtekster i oversettelse fra samisk (Kunnskapsdepartementet, 2019), og det kan derfor være en direkte årsak til at diktet er inkludert i tekstutvalget. Derimot står det ikke eksplisitt i læreplanen at elevene skal lese tekster på samisk, noe som gjør at forlagene ikke har noen “plikt” til å ta med originalversjonen av diktet. Dette er også den eneste autentiske teksten i alle de 19 lærebøkene vi har analysert som er skrevet på originalspråket. Dette er derfor å anse som positivt, fordi det er viktig å også presentere det samiske språket autentisk, ikke kun som tekster som oversettes. Å presenteres for samiske språk, bidrar både til at de samiskspråklige elevene kan føle seg inkludert, og ved at samiske språk løftes frem i klasserommet, virker dette antidiskriminerende.

5.1.4 Romanutdrag

I to av lærebøkene fant vi utdrag fra Kathrine Nedrejords roman *Lappjævel* (2020). Ved gjennomgang anså vi at disse utdragene tilfredsstilte våre satte betingelser for videre analyse.

5.1.4.1 *Lappjævel*

Man finner utdrag fra Kathrine Nedrejords roman *Lappjævel* (2020) i både *Ordriket 7A* (Bjerke et. al, 2022, s. 137-139) og i *Fabel 7* (Fjeld et. al, 2022 s. 87-92). Nedrejord har selv sørsamisk bakgrunn, og har skrevet flere barne- og ungdomsbøker. *Lappjævel* (2020) tar opp ulike nyanser av samisk tematikk gjennom historie, språk og kultur. Selve handlingen beskriver den lille, samiske gutten Sammøl sin opplevelse av å måtte flytte fra hjemmet sitt og inn på en internatskole da han skal begynne i 1. klasse på midten av 1900-tallet. Gjennom dette gir romanen et innblikk i hvordan fornorskningspolitikken opplevdes for samiske barn. Romanen er skrevet i et barneperspektiv, fra Sammøls synsvinkel, noe som gjør at vi får innsyn i hans indre tanker og følelser. Dette er et virkemiddel som benyttes for at de unge leserne kan identifisere seg med karakteren som en jevnaldrende skoleelev, og få en dypere forståelse for handlingen (Hennig, 2017, s. 115-116). Via den barnlige fortellervinkelen, kan man derfor anse at de stemmene som kommer frem i teksten er tilhørende de samiske barna som opplevde å vokse opp under diskriminerende forhold under assimileringperioden. Gjennom den barnlige fortellervinkelen fra en samisk gutt, i kombinasjon med forfatterens samiske bakgrunn, kan man argumentere for at teksten formidles gjennom et

innenfraperspektiv, som ifølge Ims (2013, s. 40) vil kunne bidra til å skape forståelse av den samiske befolkningens opplevelser og erfaringer med undertrykkelsen.

Fornorskingspolitikken kom på bakgrunn av nasjonsbyggingen, der målet var å gjøre samer så norske som mulig. Gjennom historien prøver Sammol å bli litt mindre seg selv, og litt mer norsk. Dette gjør han på bakgrunn av blant annet frøken Steens stadige kommentarer om at de skal “lære alt om norsk språk og kultur, så dere vil passe bedre inn i dette landet” (Nedrejord, 2020, i Bjerke et al., 2022, s. 89). Å måtte dempe selvet sitt, ved å være mindre seg selv for å bli akseptert, kan resultere i at man mister identiteten sin gjennom tap av språk og kulturelle særtrekk. Dette er i strid med det skolen står for i dag, der det å bygge elevens identitet fremstilles som en av skolens grunnleggende oppgaver for å sørge for elevers utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Språk anses som en elementær del av et menneskets identitet, og det vil derfor være styrkende om man blir anerkjent for det språket man snakker. Språk er makt, og det er tett tilknyttet vår identitet (Karlsen, 2023, s. 242).

Gjennom innføringen av Wexelsenplakataten i 1898, ble det slått fast at norsk skulle være undervisningsspråket i den norske skolen (Sollid & Johansen, 2024, s. 323). Sitatet “Husker du det jeg sa til deg om samisk? Det [sic] kan ikke snakke det her på skoleinternatet. Det er forbudt” (Nedrejord, 2020, i Bjerke et al., 2022, s. 138) er med på å belyse denne problematikken i Nedrejords roman, som et tydelig eksempel på at samiske barn, som Sammol, ble nektet å bruke sitt eget språk på skolen.

I utdraget fra *Lappjævel* (2020) i *Ordriket 7A* får vi innblikk i den språksituasjonen Sammol står ovenfor i hjemmet: “Når vi en sjelden gang får besøk av naboer, snakker de også samisk eller kvensk. Men norsk? Nei. Aldri” (Nedrejord, 2020, i Bjerke et al., 2022, s. 137). På tross av at dette er en fiktiv tekst, er den basert på den realistiske situasjonen i samfunnet på 1950-tallet. Beskrivelsene man får gjennom teksten kan være en illustrasjon på at det norske samfunnet på mange måter kunne defineres som diglossisk på denne tiden, og man kan dra paralleller til Guri Bordal Steiens (2020, s. 235-236) forskning på diglossiske samfunn, og forholdet mellom språk, identitet og makt. I diglossiske samfunn vil det være en skjevfordeling i maktforholdene mellom to språk, basert på statusen som høy- eller lavspråk (Mæhlum et al, 2019, s. 45). Dette er sammenlignbart med Norges språksituasjon da fornorskingspolitikken foregikk. Som nevnt innledningsvis, ble samiske barn nektet å bruke språket sitt på skolen. I et diglossisk samfunn, vil høyspråket bli brukt i offentlige domener som skole, mens lavspråket blir benyttet som et hverdagspråk i hjemmet (Mæhlum et al., 2019, s. 44).

Lappjævel kan, med fornorskningpolitikken som tema, være en god inngang til antidiskriminerende undervisning. Utdraget fra *Lappjævel* (2020) i *Fabel 7* tar med leseren direkte inn i en scene fra et klasserom hvor man blir vitne til urettferdigheten de samiske barna ble utsatt for. Romanen kan på denne måten bidra til å synliggjøre det skjeve maktforholdet som utartet seg mellom det norske samfunnet og samene, gjennom å få dagens elever til å sammenligne sin egen skolehverdag mot den de samiske barna opplevde.

I utdraget fra *Lappjævel* (2020) i *Ordriket 7A* formidler Nedrejord hovedpersonen Sammols følelser av ubehag og frykt knyttet til å forlate sitt hjem for å begynne på en internatskole der språket er ukjent. Gjennom metaforiske beskrivelser som "Magen min blir tung" (Nedrejord, 2020 i Bjerke et al., 2022, s. 138) får leseren innblikk i Sammols indre konflikt da han ønsker å snu og løpe hjem ved ankomst til internatet. Den skjeve maktbalansen blir også metaforisk fremstilt i denne scenen, og som leser forstår man raskt det fullstendige forbudet mot samiske språk i skolen. Da Sammols i denne scenen svarer Rektor Rygh på samisk, illustreres rektorens vrede gjennom at hans "(...) blick blir mørkt" (Nedrejord, 2020, i Bjerke et al., 2022, s. 138). Ved å inkludere et slikt utdrag fra romanen, vil det kunne bidra til å øke kunnskapen om den diskrimineringen samene ble utsatt for. Gjennom å sammenligne hverdagen sin, vil elevene kunne føle en større empati overfor det samiske folk. Dette igjen kan føre til økt anerkjennelse, da kunnskap er en av grunnpilarene i et inkluderende samfunn (Johansen & Sollid, 2022, s. 20). Dette underbygges av de anbefalingene som ble presentert i rapporten fra Norges Institusjon for Menneskerettigheter omkring holdninger til minoriteter i Norge, der de fremmet økt kunnskap som et hovedtiltak for å unngå stigmatisering og diskriminering (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022).

I begge utdragene fra de to lærebøkene, kommer maktperspektivet frem gjennom autoriteten skolen viser gjennom henholdsvis rektor Rygh og frøken Steen. " "Dette er rektor Rygh. Han må du alltid høre på." Pappa tar han i handa, og rektor Rygh rister og rister i den til pappa forsiktig drar den til seg igjen. Jeg skjønner at jeg må gjøre det samme" (Nedrejord, 2020, i Bjerke et al., 2022, s. 138). Dette viser at det ikke var kun barna som var underlegne majoritetsbefolkningen og ansett som mindreverdige, dette gjaldt også de voksne i den samiske befolkningen. Dette beskrives gjennom hvordan rektor Rygh holder fast og rister i handa til Sammols far, uten å slippe. I denne scenen formidles også en form for underlegenhet fra Sammols far, gjennom frasen "Han må du alltid høre på" (Nedrejord, 2020, i Bjerke et al., 2022, s. 138) Dette kan tolkes som en form for frykt, som overføres fra far og over til

Sammol. Samtidig vises en kontrast mellom de to mennene, ved at rektor Rygh er voldsom, mens faren trekker hånda forsiktig til seg. Slik maktutøvelse og undertrykkelse skjer gjerne i forhold som inkluderer en minoritet og en majoritet (Kumashiro, 2000, s. 25). I utdragene vi viser til, blir minoriteten, samene, marginalisert av den rådende majoriteten på bakgrunn av at de er annerledes. Det er spesielt den språklige annerledesheten majoriteten anser som en legitim grunn for undertrykkelse. Både rektor Rygh og frøken Steen setter det norske språket i sentrum, og definerer Sammol og de andre samene ut fra deres avvik fra normen, jf. Fayes (2021, s. 185) teori om hvordan “den Andre” blir definert ut fra hvor ulike de er en selv. Dette samsvarer også med Fürsts (2016, s. 48) definisjon av “vi” som den sosialt aksepterte, og de “vi” tar avstand fra.

Samenes rike språk kommer også til syne i utdraget fra *Fabel 7*. Selv om det utspiller seg gjennom en negativ fremstilling, vil likevel styrkene ved det samiske språket belyses parallelt. Om en kun presenterer den konfliktfylte og negative delen av historien, kan dette bidra til å opprettholde fordommer og stereotyper (Kumashiro, 2000, s. 26-35). Det kan derfor gjennom dette utdraget fra *Fabel 7*, åpnes didaktiske muligheter for å løfte frem det positive og særegne ved det samiske språket.

Vår tolkning av utdragene fra *Lappjævel* (2020) er med å belyse mange av de problematiske sidene ved samenes historie, blant annet fornorskningspolitikken, maktperspektivet og hvordan Norge den gang kunne anses som et diglossisk samfunn. Da teksten er formidlet gjennom et barneperspektiv av en samisk gutt, skrevet av en samisk forfatter, kommer den samiske stemmen frem til den barnlige leseren som autentisk og relaterbar. Slik kan elevene oppleve gjenkjennbare elementer i teksten og relatere seg til det. I teksten synliggjøres også maktbalansen mellom den samiske og norske befolkningen som asymmetrisk. Det er nærliggende å tro at romanutdragene er inkludert i tekstutvalget fordi de er en god kilde til kunnskap og innsikt da de retter søkelys på viktige temaer i samenes historie som elevene bør kjenne til.

6. Sammenfletting av funn fra kvantitativ og kvalitativ analyse

I dette delkapittelet vil vi foreta en sammenkobling av det vi anser som hovedfunn i den kvantitative og den kvalitative innholdsanalysen, og drøfter dem i lys av hverandre.

Samlet sett er et av de overordnede funnene analysene har gitt, at det finnes et lite utvalg av tekster med samisk tematikk i læreverkene vi har gjennomgått. Dette dokumenteres gjennom vår opptelling av alle litterære tekster i de 19 lærebøkene som har vært gjenstand for undersøkelse i vår studie. Vi foretok en gjennomgang av alle tekstene som forlagene selv har registrert som litterære tekster i sin litteraturliste bak i boka. Vårt resultat, som vi har valgt å presentere gjennom en grafisk fremstilling i figur 8, viser et påfallende lite antall tekster som kan relateres til samisk litteratur. Resultatet viser i prosentvis fremstilling, at det i det totale tekstomfang, som omfatter alle fire forlag, er 2,9% samiske tekster. Dette er et resultat som samsvarer med både Aamotsbakken (2015) og Askeland (2021) sine studier, der de trekker frem lav representasjon av samisk tematikk i tekstutvalget for sine studier. Aamotsbakken (2015, s. 290) påpeker at utfordringen med den begrensede representasjonen i lærebøkene ikke er selve fraværet av tema som oppleves sentrale for den samiske befolkningen, men heller det lave antallet av slike tekster. En konsekvens av snevert innhold av samisk tematikk i lærebøkene kan begrense elevenes eksponering for samiske perspektiver og erfaringer, noe som kan føre til manglende kunnskap. Nettopp mangel på kunnskap er trukket frem som en av årsakene til diskriminering og stereotypi, og en av anbefalingene som ble fremmet i rapporten fra Norges Institusjon for Menneskerettigheter, var å øke kunnskapen om minoriserte grupper som et tiltak for et mer inkluderende samfunn (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022, s. 13). Kumashiro (2002, referert i Eriksen, 2018, s. 63) anser også mangel på kunnskap som en av årsakene til fremmedgjøring. Han poengterer i tillegg at kunnskapen som formidles om de som blir undertrykt, må omhandle mer enn historien om dem.

Gjennom en økt inkludering av samiske tekster, ville lærebøkene i større grad bidratt til dekolonisering, da samiske stemmer og perspektiver ville kommet ytterligere frem gjennom et flertall av tekster. Majoritetsbefolkningens bidrag i dekoloniseringsprosessen er avgjørende (SAIH, 2020, s. 26), og man kan slik sett peke på lærebokforfattere og forlagene som ansvarlige for læreverkernes bidrag gjennom det utvalg av tekster som blir innplassert i lærebøkene. Et av våre funn er at ingen av lærebokforfatterne i noen av forlagene har samisk bakgrunn eller tilhørighet, og satt på spissen kan man si at de derfor deltar i mindre grad i

indigenisering og dekoloniseringprosessen ved at de tilfører lite samisk tematikk inn i lærebøkene. Basert på dette kan det være relevant å vurdere hvorvidt en ny form for godkjenning, eller krav til innhold i lærebøkene kunne vært aktuell, for å sikre en større integrering av samisk temaer. Slik vil samiske perspektiver inkluderes i undervisningen på samers premisser, og dermed bidra til dekolonisering og indigenisering (Johansen & Sollid, 2023, s. 25).

En naturlig konsekvens av lite samisk innhold, er at det også presenteres lite samisk skjønnlitteratur i lærebøkene. Hovedtyngden av den presenterte samiske litteraturen er i tillegg fremmet gjennom utdrag, noe som kan føre til et begrenset innsyn (Aamotsbakken, 2015, s. 291). Eksempler på dette er romanen *Lappjævel* (2020) skrevet av Kathrine Nedrejord, som er representert i to av lærebøkene, og *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906) av Isak Saba, der kun første vers er inkludert i læreboken. Derimot kan man argumentere for at samiske stemmer kommer frem gjennom disse tekstene, da de begge er skrevet av samiske forfattere. I tillegg fremmes det man kan omtale som en visuell likestilling ved presentasjonen av *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906), der sangens første vers, skrevet både på samisk og norsk, er plassert ved siden av hverandre på samme side. Med dette kan man også dra paralleller til det samiske og det norske språket som sidestilte. Dette forankres i Sameloven § 1-5, etter bestemmelser i kapittel 3 (Sameloven, 1990, § 1-5). Det er også verdt å trekke frem at dette er det eneste funnet av en litterær tekst på originalspråket. Resterende tekster har vært i oversatt form. På bakgrunn av at *Lappjævel* (2020) og *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906) er skrevet av samiske forfattere med kjente temaer, kan man argumentere for at et indigeniserende perspektiv ivaretas gjennom lærebøkene, da man kan oppnå at tekstene fremstår som både gjenkjennbare og identitetsskapende for samiske elever, både gjennom språk og autentiske fortellinger (Sollid & Johansen, 2024, s. 325).

Gjennom tekstutvalget gjort for vår kvalitative analyse opplever vi at et mangfold av samiske stemmer er representert. I flere av tekstene finner man gjenkjennbar tematikk for både majoritets- og minoritetsbefolkningen. Vi har analysert med tanke på å undersøke hvorvidt de samiske stemmer kommer frem, og mener tekstene vi har valgt ut representerer et bredt mangfold av ulike samiske identiteter og stemmer. Samlet sett reflekterer disse tekstene en økende bevissthet blant unge samer om betydningen av å bevare og styrke sitt språk og sin kultur. De viser også en vilje til å ta et oppgjør med historiske urettferdigheter og utfordringer, samtidig som de formidler stolthet og identitet knyttet til det samiske. Dette representerer et viktig skritt mot å bygge broer mellom ulike kulturelle perspektiver og å fremme et mer

inkluderende samfunn der samiske stemmer og erfaringer blir verdsatt og anerkjent på lik linje med øvrige norske stemmer. Vi har dog poengtert at det i sakprosatextene i form av intervju, kan stilles spørsmål ved hvorvidt det er de faktiske samiske stemmer som kommer frem, da intervjuene og artiklene er utført av en forfatter uten samisk bakgrunn. Derimot løfter alle de tre artiklene frem stemmer fra samiske barn, og får frem deres budskap om at språkbevaring er viktig og at statusen til det samiske språket har økt. Dette viser seg både gjennom den grafiske fremstillingen i artikkelen om Eli Maret, og i teksten som formidler at samisk språk nå også finnes i populærkultur, gjennom spillet Minecraft. Vi ser også at fokuset i både teksten om Ella Marie og i utdragene fra *Lappjævel* (2020), fremhever språklige aspekter som viktige, og spesielt i teksten om Ella Marie er språkrevitalisering en fremtredende tematikk. Teksten om Ella Marie er den som i størst grad peker seg ut til å gi leseren innsyn i de bakenforliggende forholdene fra samenes historie basert på faktiske hendelser, og gjennom utdraget fra hennes selvbiografi, er det hennes stemme som trer tydelig frem og gir leseren innsikt i indre tanker og opplevelser. Dette gir teksten et innenfraperspektiv, der en samisk stemme presenteres på samers premisser, som innebærer at teksten bidrar indigensierende. *Lappjævel* (2020) omhandler samme tematikk, om samenes undertrykte situasjon i fornorskingsperioden. Dette er dog fiksjon, men fungerer likevel opplysende og gir et innblikk til historien, presentert i et barneperspektiv. Dette gjør tekstens innhold gjenkjennbar for en barnlig leser, noe som kan relateres til Appleyards (1991, referert i Monsen & Randen, 2022, s. 116) resepsjonsteori, der det understrekes at tekster man kan identifisere seg med oppleves meningsfulle og identitetsskapende.

I reportasjen *Mia driv med reindrift og skodespel* (2022), refererer Mia til samisk som sitt "hjertespråk". Hjertespråk er her en metafor som kan tolkes i retning av at Mia har en stor kjærlighet tilknyttet sitt sørsamiske språk. I seks av de åtte tekstene vi har analysert, fant vi bruk av metaforer, noe som kan tolkes som at metafor er et mye brukt virkemiddel i samiske tekster. Askeland (2021, s. 63) undersøkte i sin studie samiske tekster med det formål om blant annet å undersøke hvordan samisk identitet ble formidlet gjennom metaforer, og hvorvidt de var tilknyttet en underlegenhets- eller stolthetsdiskurs i disse tekstene. I tekstutdraget fra *Derfor må du vite at jeg er same* (2021) presenterer Ella Marie sin samiske og norske identitet som en naturlig sammenfletting av sine samiske og norske røtter. "(...) som hår i en robust og vakker flette" (Isaksen, 2021, i Bjerke et al., 2022, s. 246-248). Også i Nils-Aslak Valkeapääs dikt *Vindens veier* (1974) benyttes metaforiske beskrivelser av naturlandskapet i de nordlige landområdene. Nordlyset gis liv ved hjelp av lydlige og

illustrerende billedlige beskrivelser, ved at nordlyset spraker og skaper glødende isperler og det kan dras paralleller til de metaforiske beskrivelsene av naturlandskapet også i Isak Sabas *Sámi soga lávlla - Samefolkets sang* (1906). I tekstutdragene fra *Lappjævel* (2021) av Kathrine Nedrejord, benyttes også metaforer. I motsetning til de tidligere presenterte metaforeleksemplene, som er benyttet for å formidle positive følelser, viser metaforene i *Lappjævel* i større grad til det motsatte. Et eksempel er når Sammøl opplever redsel på kroppen da han benytter sitt samiske språk på skolen i det dengang diglossiske språksamfunnet i Norge. “Magen min blir tung” i møte med Rektor Ryghs autoritære vesen. Rektor Ryghs blikk “(...) blir mørkt” (Nedrejord, 2020 i Bjerke et al., 2022, s. 138). Metaforene i *Lappjævel* (2021) viser tilbake til den undertrykkelsen og uretten samene har blitt utsatt for gjennom historien.

Samlet viser vår tolkning av metaforer i de ulike tekstene vi har analysert, i likhet med Askelands (2021, s. 63) forskning, både uttrykk for stolthet og underlegenhet. Stoltheten over den samiske identiteten kommer til uttrykk i diktene til Valkepää og Saba gjennom metaforene om naturfenomener, mens det i tekstene om Mia og Ella Marie viser en stolthet til språket, kulturen og samiske røtter. Underlegenhetsmetaforen finnes tydelig i *Lappjævel* (2020), da de er med på å forsterke Sammøls redsel, men også gjennom maktposisjonen rektor Rygh både har og viser overfor ham. Slik sett samsvarer våre funn med den delen av Askelands (2015, s. 95) studie, der hun viser til at metaforer ofte benyttes i tilknytning til identitetsmarkører i samiske tekster i lærebøker. De identitetsmarkørene som ifølge Selle et al. (2015, s. 95) presenterer som viktige, finner man således igjen i tekstene vi har analysert. Deriblant språk, samenes historie og samenes nasjonalsang. Metaforbruken i tekstene gjenspeiler slik et mangfold av samiske identiteter, både gjennom unge og historiske samiske stemmer.

Vår tolkning av tekstene vi har analysert, viser at yngre samiske stemmer kommer tydeligere frem. Dette kan tyde på at man er på vei mot en revitalisering og en selvbevissthet omkring egen identitet. Dette samsvarer med Askelands (2021, s. 62) beskrive omkring stolthet og om egen avklart holdning til identitet. Bevisstgjøringen rundt språkene som har vært, og stadig er, utryddingstruet, har økt statusen, og mange yngre, jf. teksten om Ella Marie, har vist at unge mennesker viser større interesse for sine språklige røtter, noe som bidrar til å forhindre språkdød. At lærebøkene benytter tekster der unge samer formidler sine syn, spesielt i kombinasjon med at de uttrykker en stolthet over eget språk og sin samiske identitet, kan anses å være en del av en pågående indigeniseringsprosess. Dette støttes av Mikkelsen og

Ødegårdstuen (2023, s. 204), som påpeker at det arbeidet som gjøres med å revitalisere språket og på nytt gjøre det kjent og akseptert, gjør at unge samer opplever en større nysgjerrighet, og i økt grad kjenner på en stolthet over egen bakgrunn, språk og kultur.

Alle intervjuene av de samiske barna som er presentert i lærebøkene kan sies å fremme *unge* samiske stemmer. Dette stemmer overens med Askelands (2021, s. 50) studie som viser at det i større grad enn tidligere benyttes tekster som har som formål å formidle unge samiske perspektiver. På en annen side har disse intervjuene et felles likhetstrekk ved at de er utført av personer som ikke har samisk bakgrunn. Dette gjør at man kan diskutere hvorvidt det er ekte samiske stemmer som kommer frem, da det er forfatteren som sitter på definisjonsmakt og avgjør hva som faktisk formidles. Dette kan relateres til den definisjonsmakten læreboka besitter i formidling av tekster i skolesammenheng, da læreboka i stor grad benyttes i undervisning og er førende for tekstutvelgelsen (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 85).

Resultatet av våre undersøkelser har også gitt en pekepinn på at forlagene i stor grad har samlet samiske tema i seksjoner, her ment som at det er presentert i sentrerte deler og i liten grad fordelt jevnt gjennom lærebøkene. *Salto 6B* skiller seg vesentlig ut fra de andre lærebøkene, med en betydelig større forekomst av samisk innhold. Her var et helt kapittel viet til ulike samiske tema, og dette gav et betydelig utslag i den statistiske fremstillingen av forlagenes samiske innhold, jf. figur 7. Denne fremstillingen viser at *Salto 5-7* inneholder 37,4% av alt samisk innhold vi fant i alle læreverkene.

Sentrering av innholdet kan ha både positive og negative ringvirkninger. Både Sæther (2022, s. 29-30) og Kumashiro (2000, i Mikkelsen & Ødegårdstuen, 2023, s. 205-206) påpeker at bolkvise undervisning kan føre til opprettholdelse av maktstrukturer og bidra til andregjøring. De uttrykker videre at undervisningen på denne måten vil foregå på majoritetens premisser, da bruken av innholdet i stor grad ligger hos den enkelte lærer. Det kan samtidig føre til underbyggelse av stereotypiske holdninger ved at et tema kun blir belyst i en gitt periode på året, slik som ved markering av samenes nasjonaldag. På denne måten får temaet et eksotisk preg, og fremstår som noe som er annerledes (Mikander, 2016). På en annen side kan det å samle temaer i egne kapitler bidra til økt dybdelæring, da man da vil kunne jobbe med et tema over tid. Den enkelte lærer har metodefrihet og trenger ikke følge lærebokas struktur, men forskning viser at lærebøkene i stor grad blir benyttet i undervisningen (Askeland et al., 2013, s. 11-12). Dybdelæring er sentralt i LK20, og en slik sentrert tematisk fremstilling, vil være en mulighet til å undervise om et gitt tema med ulike innfallsvinkler over tid, som er en

forutsetning for å kunne overføre kunnskap mellom fag og til ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det lave antallet samiskerelaterte tekster den statistiske fremstillingen viser, kunne vært betraktelig høyere dersom forlagene hadde benyttet det vi betrakter som gyldne muligheter til å presentere samisk tematikk. Vi anser det som påfallende at vi har registrert at alle forlag har latt muligheter til å naturlig inkludere samiske stemmer og perspektiver stå ubenyttet. Spesielt innenfor samfunnsaktuelle saker, nasjonale temaer og i sammenheng med ordinær undervisning, kunne samisk tematikk gjerne vært inkludert i større grad som et ledd i skolens indigeniseringsprosjekt.

7. Avsluttende betraktninger og veien videre

“For å sikre et positivt samfunn for oss alle, er en utvikling der samer og den øvrige norske befolkning kan leve som likeverdige, av avgjørende betydning” (Kong Harald V, 1997). I kong Harald V sin åpningstale av det tredje sametinget i 1997, slo kongen fast viktigheten av likeverd i forholdet mellom den samiske og den øvrige norske befolkningen. Globalisering gjør at mennesker flytter på seg, og den samiske befolkningen har ikke lenger tilholdssted bare på det geografiske området Nordkalotten. Elever med samisk bakgrunn er å finne på skoler i hele Norge, helt fra det sydligste til det nordligste punktet, noe som gjør at det samiske bør være en naturlig del av norsk skole også utenfor det samiske forvaltningsområdet.

Et av målene i norsk skole i dag er indigenisering, der samisk innhold presenteres på en autentisk måte, og blir formidlet og presentert til samer selv, og øvrigheten, med samiske stemmer (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23). Norskfaget står med sitt omfang i en særegen posisjon, og er derfor tillagt en sentral rolle i oppdraget. Norskfaget rommer mye mer enn grammatikk, lese- og skrivekunnskap, rettskrivingsnorm og kommaregler, det rommer store muligheter for anerkjennelse, inkludering og identitetsbygging. Gabrielsen og Blikstad-Balas’ (2020, s. 85) forskning viser at lærere i stor grad bruker læreboka i undervisning i skolen i dag. Gjennom vår rolle som lærere vil vi ha et samfunnsansvar som omhandler å formidle kunnskap om samisk språk, historie og kultur til kommende generasjoner. I dette arbeidet vil vi med stor sannsynlighet benytte lærebøker i undervisningen i årene fremover. Disse betraktningene gjorde at vi ønsket å undersøke hva lærebøkene bidrar med i dette oppdraget. På bakgrunn av dette utarbeidet vi en problemstilling, som vi presenterte innledningsvis.

Denne lyder som følger:

I hvilken grad ivaretar og fremstiller et utvalg læreverker for norskfaget, produsert i tilknytning til Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020, samisk tematikk?

Med utgangspunkt i problemstillingen, utviklet vi to forskningsspørsmål, som et bidrag til å hjelpe oss å besvare problemstillingen på en utfyllende måte. Forskningsspørsmålene lyder:

1. *I hvilken grad reflekteres samiske stemmer i lærebøkernes behandling av samiske temaer?*
2. *På hvilken måte gjenspeiles identitetsbegrepet i lærebøkernes samiske tekstutvalg?*

For å besvare hovedproblemstilling og forskningsspørsmål, har vi gått grundig gjennom alle 19 lærebøker produsert for norskfaget for 5.-7. trinn fra de fire forlagene Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal. Vi har undersøkt forekomster av samisk tematikk, gransket bakgrunnen til forfattere og illustratører og vi har telt tekster. I tillegg har vi trukket ut interessante observasjoner, spesielt rettet mot samiske stemmer og søkt etter identitetsmarkører i tekstene.

En av observasjonene som står tydelig frem, er at vi kan se en tendens til at alle forlag i noe grad har valgt å sentrere samisk innhold. En av hovedtendensene viser at samisk innhold eksempelvis er lagt til ett trinn, altså at en hovedvekt av innhold for eksempel er å finne i lærebøkene for 7. trinn. En observasjon som stikker seg ut, er valget Gyldendal har gjort i læreboka *Salto 6B*. Her har de fylt et helt kapittel med samisk tematikk, og man finner innhold både innen språk og litteratur. Dette gjør at både læreverket *Salto* som helhet står frem som det læreverket med høyest andel av samisk innhold, og læreboka *Salto 6B* utpeker seg markant både i forhold til de andre *Salto*-bøkene, jf. tabell 11, men også i forhold til de andre læreverkene, jf. figur 6. En slik sentring av innhold trekkes frem av både Kumashiro (2000, s. 34-35) og Sæther (2022, s. 29-30) som potensielt andregjørende. En naturlig konsekvens med sekvensvis fremstilling, er at samisk tematikk blir forsvinnende liten gjennom store deler av året, og vi anser ikke at en slik presentasjon bidrar hverken dekoloniserende eller indigeniserende. Samtidig velger vi å påpeke at dette også kan bidra til dybdeløring og potensial til å variere undervisningen i de periodene man jobber med samiske temaer jf. LK20.

Et av de største inntrykkene vi sitter igjen med i etterkant av gjennomgangen av et stort antall lærebøker, er at vi anser at alle inkluderte forlag har latt mange opplagte muligheter til å trekke inn samisk tematikk og samisk språk gjennomgående i læreverkene, passere uutnyttet. På tross av at vi ikke hadde dette som inngangsfokus ved oppstart av studien, vil vi likevel trekke frem dette som en av de viktigste refleksjonene vi har gjort oss i etterkant. Et eksempel som kan være verdt å nevne, er kapittelet “Taler er gull” i *Salto 7B*, som presenterer inspirerende formidlere med sterke budskap. Vi anser at det her hadde vært en god mulighet til å trekke frem samiske stemmer, slik som Elsa Laula Renberg, for hennes kamp for samiske rettigheter, eller Ella Marie Hætta Isaksen for hennes engasjement i samenes undertrykkelse og rundt miljøspørsmål. En annen mulighet vi anser som “servert på sølvfat”, er å finne i kapittelet “Er det greit?” i *Norsk 7*. Her formidles ulike eksempler på at tidene har forandret seg under overskriften *Hvorfor er det sånn?* (Anly & Kvinge, 2021, s. 246). Her ville det,

etter vårt syn, være en åpenbar anledning til å fremheve hvordan den samiske befolkningen opplevde assimileringspolitikken, da de ikke fikk praktisere sitt eget språk i det offentlige rom. Vi anser også at Alta-opprøret hadde passet godt som eksempel på forandringer, da dette var en viktig hendelse som bidro til endring i sameenes status og tilværelse.

Lærebokforfatterne i *Norsk 7* argumenterer i egen tekst at:

“Hvis ingen noen gang hadde satt spørsmålstejn ved og reflektert over hvorfor ting er som de er, kan det hende vi hadde blitt stående fast i tenkemåter som virker gammeldage nå (...) De som tør å utfordre etablerte sannheter, kan bidra til å endre holdninger og utvikle samfunnet” (Anly & Kvinge, 2021, s. 246).

Vi stiller derfor spørsmålstejn til hvorfor de ikke benytter de muligheter de selv presenterer og argumenterer for som viktige og kunnskapsbyggende.

Avslutningsvis vil vi vise til hvordan vår studie har forsøkt å besvare problemstillingen. Gjennom den kvantitative analysen, kan vi dra slutninger mot at de utvalgte læreverker for norskfaget, produsert i tilknytning til LK20, i liten grad ivaretar samisk tematikk. Dette fremstilles tydelig gjennom den statistiske representasjonen av de funnene vi har gjort i de i alt 19 lærebøkene. Resultatet viser en beskjeden prosentandel på 2,9% av det totale litteraturutvalget, jf. figur 8.

Derimot har analysen av tekstutvalget vist at fremstillingen av samisk tematikk belyser et mangfoldig, stolt og språkbevisst Sápmi gjennom et bredt spekter av ulike identiteter, fra unge samiske stemmer til historiske pionerer innen kunst og kultur. Gjennom våre analyser har vi merket oss at samiske stemmer, og spesielt samiske unge stemmer, blir presentert gjennom autentiske tekster, der de formidler tydelige identitetsmarkører som anses viktige for hvordan de ser på sin egen kultur og hvordan de presenterer seg selv. Vi anser derfor at tekstutvalget vi har benyttet for videre analyse med søkelys på samiske stemmer og identitet, gjenspeiler forskning fra Askeland (2021, s. 50) om at unge samiske stemmer i stor grad er representert. Gjennomgående i tekstene vises det til en stolthet over ens samiske bakgrunn og historie, som gjenspeiles i det som fremstår som en språklig revitalisering, der både oversettelse av ord i Minecraft og referering til det samiske språket som et “hjertespråk”, viser et ønske om å bevare og praktisere sitt samiske språk.

Samiske stemmer presenteres både gjennom fagtekster, lyrikk og fiksjon, og fremhever både viktige historiske hendelser, fritidsinteresser og det tette båndet til naturen. Slike tekster forsterkes gjerne gjennom metaforbruk, og vi støtter oss på Askelands (2021) forskning som

viser at metaforer gjerne benyttes for å formidle noe som er viktig for en. Vi kan på en annen side ikke støtte fullt opp om Gjerpe (2021) sin forskning, da tekstene vi har analysert også tar opp de tøffe og vanskelige temaene i samenes historie, på en slik måte at de fremstilles ekte. På en annen side kan vi med sikkerhet støtte opp om at det finnes potensial til å øke mengden av slike tekster i lærebøkene.

Både i overordnet del og læreplanen i norsk understrekes skolens samfunnsrolle som en kunnskapsformidler om det språklige og kulturelle Norge. LK20 vektlegger å formidle kunnskap om den norske kulturarven, og denne forvaltes av både den samiske og den øvrige norske befolkningen, og er en del av vår felles historie. Gjennom danning og utdanning er en av skolens oppgaver å ivareta og utvikle norsk og samisk historie og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementet “språklig mangfold” i norskfaget fremmer viktigheten av at elevene skal ha kjennskap til den språklige situasjonen i Norge i dag, samt dens historiske utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette underbygger derfor vår påstand om at samisk tematikk burde være til stede i større grad, og mer gjennomgående enn det vår analyse har vist, for å nedkjempe fremmedgjøring og stereotypiske holdninger. På bakgrunn av vår studie vil vi derfor utfordre forlagene i sine senere revideringer, til å benytte seg av åpenbare muligheter for å trekke inn mer samisk tematikk i lærebøkene, for å bidra til en indigenisering av norskfaget. Dette kan knyttes direkte opp mot skolens mål om dekolonisering i dag.

7.1 Videre forskning

Å foreta en analyse av læreverk, har vist seg å gi mange spennende observasjoner, og det åpenbarer seg flere mulige innfallsvinkler å utforske videre mens undersøkelsen forløper. Etter ferdigstilling, ser vi flere muligheter for studier som kan bygge videre på vår studie. Blant annet anser vi observasjoner omkring hvordan forlagene har valgt å fordele det samiske innholdet i bøkene som et interessant studieobjekt videre. Vi finner også de åpenbare mulighetene for å inkludere samisk innhold, som forlagene etter vårt syn ikke har benyttet seg av, som en spennende tilnærming for et videre studie. I tillegg kan analyse av illustrasjoner, for eksempel med tanke på hvorvidt det forekommer stereotypiske fremstillinger, også være en mulig innfallsvinkel.

Med bakgrunn i vår studie, som er et innholdsstudie, kunne det også vært interessant å vri forskningen inn mot læreres bruk av lærebøkene i norsk, i forbindelse med formidlingen av

samiske temaer, og deres syn på hvordan samisk tematikk formidles gjennom bøkene. Man vil da kunne få et innblikk i læreres oppfatning av det forlagene anser som retningsgivende for å oppfylle gjeldende kompetansemål, og slik kunne vurdert om dette var i samsvar.

7.2 Sluttkommentar

Gjennom masterarbeidet har vi fått en god innsikt i flere av de nyere læreverkene produsert i tilknytning til LK20. Formålet med prosjektet har ikke vært å ende opp med en ensartet konklusjon på problemstillingen, eller å utpeke en “vinner” blant de undersøkte forlagene. Vi har ønsket å vie oppmerksomhet til graden av tilstedeværelse av samisk tematikk i norskfaglige læreverk etter revideringen av Kunnskapsløftet, med den hensikt å sette søkelys på et tema vi anser som viktig i et dekoloniserende perspektiv. Samfunnet har endret seg mye de senere år, både i form av globalisering og digitalisering. På tross av dette, er det naturlig at det norske språket, den norske kultur og dertil norsk litteratur fortsatt har størst plass i norskfaget. Samtidig er det viktig at det flerkulturelle og flerspråklige Norge vies betydelig oppmerksomhet, og at norskfaget må stå i ledtog for å fremme det språklige mangfoldet vi har.

Det språklig mangfoldige Norge har to offisielle språk, samisk og norsk. Det ene språket har fått blomstre fritt, det andre har blitt undertrykt som mindreverdige. I dag er begge språkene på papiret likeverdige, og samfunnet har anerkjent det samiske som en helhetlig del av norsk kultur- og samfunnsliv. Samtidig uttrykte sametingspresidenten i sin nyttårstale i 2017 “Vårt folk, vår kultur og vår historie har fortsatt en liten plass i fortellingen om Norge (...) Vi kan ikke utvikle det samiske samfunnet alene. Flere må eie den samiske kulturen ilag med oss” (Larsen, 2017, 5:25-6:39). Dette står frem som er en tydelig argumentasjon for behovet for støtte fra majoritetsbefolkningen i dekoloniseringsprosessen (SAIH, 2020, s. 26; Johansen & Sollid, 2023, s. 55-56). På en annen side kan dette masterprosjektet også fremstå som at det kan bidra til å opprettholde stereotypi, da vi, som en del av majoritetsbefolkningen, lager et skille mellom det norske og det samiske, eksempelvis ved å skille mellom norske og samiske forfattere. Dette er dog ikke gjort for å skape avstand, men heller for å skape en økt bevissthet rundt det faktum at det norske samfunn har to offisielle språk som må belyses i skolens undervisning og tekstutvalg, i samhandling med et mangfold av kulturer og identiteter.

Betraktninger vi har gjort oss gjennom arbeidet med dette masterprosjektet, har gitt indikasjoner på at det fortsatt gjenstår et stykke dekoloniserende arbeid for at både den

samiske befolkningen og den øvrige norske befolkning skal dele et grunnleggende syn på hvordan man kan indigenisere opplæringen i norsk skole. Basert på dette kan man anse at det å skrive denne masteroppgaven, med det formål å bidra til å øke kunnskapen om samisk tematikk som representanter fra majoritetssamfunnet, uten samisk bakgrunn, vil kunne anses å være vårt bidrag inn mot en indigensiering av norskfaget.

Litteraturliste

- Activeplayer. (2024, april). *Minecraft: Minecraft Live Player Count and Statistics*. Hentet 4. april 2024 fra <https://activeplayer.io/minecraft/>
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 18-31). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 66, nr. 10: 367-379.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 5*. Cappelen Damm.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 6*. Cappelen Damm.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2021). *Norsk 7*. Cappelen Damm.
- Aschehoug. (u.å.). *Norsk for barneskolen: Fabel 1-7*. Hentet 17. april 2024 fra https://skoleboker.aschehoug.no/laremiddel/fabel-1-7-2020/grunnbok-grunnbok_1-bokmal-1
- Askeland, N. (2021). Metaforar om identitet i samisk litteratur i lærebøker i norsk i åra 1987-2014. I E. Rees, H. Karlsen, M. Brovold & S. Dingstad (Red.), *Minoritetsdiskurser i norsk litteratur* (s. 45-66). Universitetsforlaget.
- Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster*. Akademika forlag.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *Salto 5A: Elevbok*. (2. utg.). Gyldendal.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2021). *Salto 5B: Elevbok*. (2. utg.). Gyldendal.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.

- Bal, M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE* 8(1): e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Bergh, N. (2020) -Jeg spilte Minecraft helt til midnatt i går, det var artig. I A. Bjørndal, M. A. Eide, L. Elvebakk & A. K. Øgreid (2021). *Salto 6B: Elevbok*. (2. utg., s.186-187). Gyldendal.
- Berg-Nordlie, M. (2023, 19. desember). *Samenes nasjonaljoik*.
https://snl.no/Samenes_nasjonaljoik
- Berg-Nordlie, M., Gaski, H. & Ryste, M. E. (2023, 22. desember). *Samenes nasjonalsang*.
https://snl.no/samenes_nasjonalsang
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2021). *Ordriket: Elevbok 5A*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket: Elevbok 5B*. (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket: Elevbok 6A*. (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket: Elevbok 6B*. (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket: Elevbok 7A*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2023). *Ordriket: Elevbok 7B*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, K. K. & Pedersen, M. O. (2022). *Salto 7B: Elevbok*. (2. utg.). Gyldendal.
- Bjerke, K. K., Eide, M. A. & Lundberg, P. (2022). *Salto 7A: Elevbok*. (2. utg.). Gyldendal.
- Bjøndal, A., Eide, M. A. & Elvebakk, L. (2021). *Salto 6A: Elevbok*. (2. utg.). Gyldendal.
- Bjøndal, A., Eide, M. A., Elvebakk, L. & Øgreid, A. K. (2021). *Salto 6B: Elevbok*. (2. utg.). Gyldendal.

- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 158-174). Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D. & Løkken, B. G. (2020). *Fabel 5A*. Aschehoug undervisning.
- Bjørkvold, T., Holm, D., Løkken, B. G. & Fjeld, T. K. (2020). *Fabel 5B*. Aschehoug undervisning.
- Blix, H. S. (2018). Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 48–61, <https://doi.org/10.23865/jased.v2.920>
- Cappelen Damm. (u.å.). *Norsk 5-7 fra Cappelen Damm*. Hentet 16. april 2024 fra <https://utdanning.cappelendamm.no/verk/norsk-5-7-fra-cappelen-damm-153425?omtale>
- Clearly, S. C. (2017, 10. mars). Simone de Beauvoir's political philosophy resonates today. *Aeon*. <https://aeon.co/ideas/simone-de-beauvoirs-political-philosophy-resonates-today>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. (8. utg.). Routledge.
- Dietrichson, S. (2016, 9. august). Kjønnblind urfolksforskning. *Kilden*. <https://kjonnsforskning.no/nb/2016/08/kjonnsblind-urfolksforskning>
- Dypedahl, M. & Eschenbach, J. (2014). Interkulturell kompetanse i språkundervisningen. I C. Bjørke, M. Dypedahl & G.-A. Myklevold (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 157-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Egeland, M. (2015). Anerkjennelse og autentisitet i virkelighetslitteraturen. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 18(1), 34–48. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-288X-2015-01-04>
- Eide, K. M. (2022). *Språket som superkraft*. Fagbokforlaget.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching about the other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57–67. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.4119/jsse-875>

- Eriksen, O. K. (2022). "Har du fri på 6. februar?". I K. G. Eriksen, Å. Aamaas & A.-L. Bjerknes (Red.), *Å lytte til - og å engasjere seg i fortellinger* (s.31-32). Dembra. Fagbokforlaget. (u.å.). *Ordriket*. Hentet 17. april 2024 fra <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket#verket>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98(2), 127-139. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhart, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget.
- Fjeld, T. K., Fongen, E., Nilsson, L. K. & Taraldsen, T. L. (2022). *Fabel 7*. Aschehoug undervisning.
- Fjeld, T. K., Løkken, B. G., Masdal, N. & Taraldsen, T. L. (2021). *Fabel 6*. Aschehoug undervisning.
- Folkenborg, H. R., Johanson, L. B. & Pedersen, H. C. (2023). Altasaken - en døråpner til samisk tematikk i samfunnsfagundervisningen? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 187-199). Universitetsforlaget.
- Framtida Junior (u.å.). *Om oss*. Hentet 11. april 2024 fra <https://framtidajunior.no/om-oss/>
- Fürst, E. L. (2016). Hvem er de andre? Og hva med relasjonen mellom oss og de andre? *Norsk antropologisk tidsskrift*, 27(1), 48-51. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2898-2016-01-06>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gaski, H. (2022, 8. november). *Samenes historie*. Store norske leksikon. https://snl.no/samenes_historie
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 295-319). Universitetsforlaget.

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grunnloven. (2023). *Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gyldendal. (2023, 23. juli). *Norsk 1.–7. trinn: Fem grunner til å velge Salto*.
<https://www.gyldendal.no/grunnskole/aktuelt/fem-grunner-til-aa-velge-salto/>
- Gyldendal. (u.å.). Salto: Norsk 1-7. Hentet 16. april 2024 fra
<https://www.gyldendal.no/grs/salto/c-181753/?filter={%2240001%22:%224%22,%2240002%22:%22nob%22,%22A8FC1C57C61D849719C90CF9851E3407%22:%221%22}>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hoelseth, D. T. (2023, 16. mai). *Endring i Grunnloven § 108 (samene som urfolk)*. Lovdata.
https://lovdata.no/artikkel/ending_i_grunnloven_%C2%A7_108_%28samene_som_urfolk%29/4404
- Holander, S. & Høvik, K. Ø. (2023). Urfolksperspektiver i engelskfaget. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 299-314). Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>
- Høgmo, A. (1994). Innledning. Samfunn, kultur, etnisitet og identitet. I R. Erke & A. Høgmo (Red.), *Identitet og livsutfoldelse: En artikkelsamling om flerfolklige samfunn med vekt på samenes situasjon*. Samisk utdanningsråd og Sámi Girji o.s.
- Ims, I. I. (2013). Språklig registerdanning og verditilskrivning: Betegnelser på nye måter å snakke norsk på i Oslo. *NOA - Norsk som andrespråk*, 29(2), Artikkel 2.
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/844>

- Isaksen, E. M. H. (2021). Ella Marie Hætta Isaksen. I C. Bjerke, L. E. Emilsen, M. M. Hagen & G. Ulland (2022). *Ordriket: Elevbok 6B*. (2. utg., s. 246-248). Fagbokforlaget.
- Jensen, E. B. (2005) *Skoleverket og de tre stammers møte*. Eureka forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, Å, M. & Markusson, E. F. (2022) 'I know the world in two languages': Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I T.A. Olsen & H. Sollid (Red.). *Indigenising Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices From Sápmi and Beyond* (s.173-194) . Scandinavian University Press.
- Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget - fra plan til praksis*. Fagbokforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, S. S. (2023). "Å klippe vekk." Samisk litteratur i norskfaget. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen. *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 235-251). Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen. M87*. Aschehoug.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: innvandring og inkludering*. Pax forlag.
- Kjøllestad, B. (2021). Mia driv med reindrift og skodespel. I K.K. Bjerke & M. O. Pedersen (2022). *Salto 7B: Elevbok*, (2. utg., s. 63). Gyldendal.
- Kleemann, C. (2023). Samisk i norskfaget: Flerspråklig landskap og nasjonal identitet. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen. *Ávdnet: Samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Kong Harald V (1997). Sametinget 1997: Åpningstale. Hentet fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>
- Kumashiro, K. (2000). *Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. Review of Educational Research*, Vol. 70, No.1, ss. 25-53.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kühl, J. (2021). Forskning i 18 anerkendte nationale mindretal i Norden siden år 2000. I *Minoritetspedagogik i Norden*. Kungl. Skytteanska Samfundet og Svensk-Österbottniska Samfundet.
- Langåker, S. O. B. (2021). Fleire gjer som Eli Maret (13) - har samisk på skulen. I A. Bjørndal, M. A. Eide, L. Elvebakk & A. K. Øgreid. *Salto 6B: Elevbok*. (2. utg., s. 35). Gyldendal.
- Mikander, P. (2016). *Westerns and others in finnish textbooks*. [Doktorgradsavhandling, University of Helsinki]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/ac0333fd-fcb4-4b37-9287-7075c31ba3a7/content>
- Mikkelsen, R. & Ødegårdstuen, B. (2023). Digitale fortellinger som didaktisk redskap i antidiskriminerende undervisning. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 203-217). Universitetsforlaget.
- Minde, H. (2012). Fornorskinga av samene - hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu čála - Tidsskrift for urfolks rettigheter*, 3(2005), s. 5.
- Moen, B. B. & Lund, A. B. (2017). Samer og tatere - en del av skolens mangfold. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 48-66). Gyldendal.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2019). *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nedrejord, K. (2020). I C. Bjerke, L. E. Emilsen, M. M. Hagen & G. Ulland (2022). *Ordriket: Elevbok 7A*. (2. utg., s. 137-139). Fagbokforlaget.

- Nedrejord, K. (2020). I T. K. Fjeld, E. Fongen, L. K. Nilsson & T. L. Taraldsen (2022). *Fabel* 7. (s. 87-92). Aschehoug undervisning.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006). Norges institusjon for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/2022/rapport-holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>
- Norsk Rikskringkasting NRK (2017, 1. januar). *Sametingspresident Vibeke Larsens nyttårstale* [Video]. NRK Sápmi. <https://www.nrk.no/sapmi/sametingspresident-vibeke-larsens-nyttarstale-1.13290273>
- Norsk Rikskringkasting NRK (2017, 1. mars). *Hva er galt med norskfaget?* [Video]. NRK TV. https://tv.nrk.no/program/MKDE23000117?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1vZAScPVFcfKChK2nw2t13y3OdZlrxswW7jcGSu7RTe5YcmCkS0ZETY4_aem_AfjHemQSFKMvjMvy5FoXx4VHcMUSdKyM5v5D4nk1SgRte7C0dEiugvg0-Pnc4-pgfkA3yc6pGreokvzdW77X4fsx
- Olsen, T. A. (2020). Samene - urfolk i Norge. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter: I skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A., Sollid, H., & Johansen, Åse M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 5, 15 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Pietikäinen, S., Jaffe, A., Kelly-Holmes, H., & Coupland, N. (2016). *Sociolinguistics from the periphery: Small languages in new circumstances*. Cambridge University Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2020, 20. februar). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

SAIH (Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpesfond). (2020). *Avkolonisering av akademia*.

https://cdn.sanity.io/files/lblvlg/production/ba5ddfb62b26a3d6c4a0d713a8a2611d69be3d07.pdf?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR2SfM7aljdD7tedobS0GYaaJNfAV1n9XrmodityQ3V8tCLMT9oS7S10oa07I_aem_AfgOaeosLAWJlbVByb5lCkG43X7iosQf7G5pOytHZDYJsC6S1gdGPVlo-gWFKcGweEdP5K2lkpOKrG9g_k6UtzY5

Sameloven. (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (LOV-1987-06-12-56). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1987-06-12-56>

Sanner, G. K. (2003). *Lærebøker i musikk – en studie av to læreverker i musikk for ungdomstrinnet*. (Rapport 4/2003). Høgskolen i Vestfold. https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-04/rapport4_2003fulltekst.pdf#page=52.72

Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning - grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen. (Dokument 19 2022-2023). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>

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

Sheared, V. (1994). Giving voice: An Inclusive Model of Instruction - A Womanist Perspective. I L. Phillips (Red.), *The womanist reader* (s. 269-268). Routledge - Taylor & Francis Group.

Skjelbred, D. (2013). *Bakgrunn og avgrensning* (Språklig kvalitet i læremidler: Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet 3). Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf>

Skjelbred, D. (2017). Vi trenger en lærebokhistorie! *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 29(2), 88-92. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202017.pdf>

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skjelbred, D., Mortensen- Buan, A.-B., Askeland, N., Bakke, J. O. & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i læremidler: Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet* (Språkrådets skrifter 3). Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Slettan, S. (2020). Introduksjon. Om ungdomslitteratur. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur -ei innføring* (2. utg., s. 13-33). Cappelen Damm Akademisk.
- Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2024). Mellom inkludering og indigenisering: Om utvikling av norskdidaktisk forskning om samiske tema. I J. Bakken (Red.), *Norskdidaktiske klassikere* (s. 321-333). Fagbokforlaget.
- Somby, H. M. (2022). Er samiske elever inkludert i en inkluderende opplæring? I K. G. Eriksen, Å. Aamaas & A.-L. Bjerknes (Red.), *Å lytte til - og å engasjere seg i fortellinger* (s. 33-35). Dembra.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal akademisk.
- Steien, G. B. (2020). «J'ai été endiglossisée par ma famille». Erfaringer med kreol, fransk og interlekt på Guadeloupe og Réunion før og nå. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser: festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020*. (s. 235–258). Novus forlag.
- Sæther, E. B. (2022). Samiske perspektiver overalt - fordi de er viktige. I K. G. Eriksen, Å. Aamaas & A.-L. Bjerknes (Red.), *Å lytte til - og å engasjere seg i fortellinger* (s. 29-30). Dembra.
- Torvatn, A. C. (2009). Lærebokvett. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 442-451). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I B. Aamotsbakken, N. Askeland & Maagerø, T. (Red.), *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (s. 147-163). Akademika Forlag.
- Valkeapää, N.-A. (1990). *Vindens veier*. Tiden Norsk Forlag.

- Wæhle, E. & Tjora, A. (2024, 27. april) *Assimilering - sosiologi*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/assimilering - sosiologi>
- Zachariassen, K. (2012). Isak Saba, Anders Larsen og Matti Aikio – ein komparasjon av dei samiske skjønnlitterære pionerane i Norge. *Nordlit*, 29(1), 1–13.
<https://doi.org/10.7557/13.2298>
- Zachariassen, K. (2021). I Sametingets tid 1990-2010. I A. Andresen, Evjen, B. & Ryymin, T. (Red.), *Samenes historie fra 1751-2010* (s. 407-463). Cappelen Damm Akademisk.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur?: Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-4), 282–293.
- Ånensen, R. D. (2021). Myter om det homogene Norge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(6), 1-8. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-06-03>

Vedlegg

Vedlegg 1: Tallfesting av litterære tekster i alle 19 lærebøker

| Lærebok | Totalt antall samiske tekster | Totalt antall tekster i læreboka | 1. telling | 2. telling | 3. telling | 4. telling |
|---------------------|-------------------------------|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Norsk 5 | 2 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 |
| Norsk 6 | 0 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 |
| Norsk 7 | 2 | 69 | 69 | 67 | 69 | 69 |
| Salto 5A | 0 | 37 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| Salto 5B | 0 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| Salto 6A | 1 | 48 | 49 | 48 | 48 | 48 |
| Salto 6B | 7 | 57 | 57 | 47 | 57 | 57 |
| Salto 7A | 0 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| Salto 7B | 1 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| Ordriket Elevbok 5A | 0 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Ordriket Elevbok 5B | 1 | 47 | 47 | 47 | 47 | 47 |
| Ordriket Elevbok 6A | 0 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| Ordriket Elevbok 6B | 2 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| Ordriket Elevbok 7A | 3 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 |
| Ordriket Elevbok 7B | 0 | 51 | 48 | 51 | 51 | 51 |
| Fabel Grunnbok 5A | 1 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Fabel Grunnbok 5B | 0 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Fabel Grunnbok 6 | 2 | 24 | 24 | 24 | 30 | 24 |
| Fabel Grunnbok 7 | 1 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| Totalt: | 23 | 829 | | | | |
| Samisk innhold i %: | 2,774427021 | | | | | |