



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Representasjon av samiske tema i et utvalg norskfaglige læreverker

En kritisk diskursanalyse av læreverker i norsk utformet for ungdomstrinnet, i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Gabriel Gleditsch og Hanna Eline Sønvisen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2022



Forord

Vi vil først og fremst takke våre veiledere, Andreas Halvorsen Lødemel og Ragni Vik Johnsen, for god støtte, hjelp og veiledning i arbeidet med denne masteroppgaven. Takk for både gode, faglige diskusjoner og hyggelige samtaler om livet ellers. Vi vil også takke Norunn Askeland og Hella Veierud Busch for deres tid og gode innspill tidlig i skriveprosessen. Videre vil vi takke våre medstudenter, som har gjort masterkontoret til en fin plass å arbeide, og som har fylt dagene våre med sårt trengte kaffepauser, latter og gode samtaler. Til slutt vil vi takke våre nære og kjære for all støtte, tålmodighet og godhet.

Tromsø, 16. mai 2021

Gabriel Gleditsch og Hanna Eline Sønvisen

Sammendrag

På hvilke måter konstrueres virkelighetsforståelser om samiske tema i et utvalg norskfaglige læreverker for ungdomstrinnet, utformet i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?

I dette masterprosjektet har vi ved bruk av kritisk diskursanalyse undersøkt representasjonen av samiske tema i lærebøker fra fire forlag. Utvalget består av totalt ti lærebøker fra Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal. Problemstillingen er konkretisert gjennom fire forskningsspørsmål: (1) Hvordan representeres ulike samiske språk og den samiske språkhistorien i læreverkene? (2) Hvordan er utvalget av bilder i læreverkene med på å fremstille samiske tema? (3) Hva slags samiske verbaltekster blir inkludert i læreverkene? og (4) Hvilke typer oppgaver er tilknyttet tekstene med samiske tema, og hva slags formål gjenspeiles i oppgavenes utforming?

Vår analyse viser at samiske tema tildeles en begrenset plass i alle fire læreverkene, både når det gjelder verbaltekster, bilder og oppgaver. Gyldendal skiller seg ut som det forlaget som vier mest plass til samisk innhold. En gjennomgående tendens er likevel at det samiske fremstilles som én del av mangfoldet i Norge, samtidig som kompleksiteten og nyansene innenfor samisk språk, identitet, kultur og samfunnsliv i liten grad tematiseres. Videre synliggjør analysen av læreverkene noen konkurrerende diskurser tilknyttet samiske tema. Disse diskursene bærer preg av både indigenisering, fravær og inkludering, hvor sistnevnte står sterkest. Dermed har vi grunnlag for å si at læremiddelforlagene helt klart tillegger samiske tema verdi i opplæringen, men at det samiske innholdet som inkluderes i enkelte tilfeller har et potensial for forbedring. Disse funnene viser et behov for en mer nyansert og virkelighetsnær fremstilling av samisk språk, identitet, kultur og samfunnsliv i læreverkene, samt at de i større grad trekker samiske perspektiver inn i en bredere sammenheng. Samtidig blir det tydelig at lærere i skolen må ha kompetanse til å oppdage, nyansere og fylle kunnskapshull i det samiske innholdet som læreverkene formidler. Samlet sett er det et behov for kvalitets- og kompetanseløft når det gjelder opplæring om samiske tema.

Nøkkelord: Lærebokanalyse, lærebokforskning, kritisk diskursanalyse, diskurs, samiske tema, samer og samiske forhold

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Oppgavens mål og problemstilling.....	2
1.3	Samisk innhold i dagens opplæring og i et historisk perspektiv	3
1.4	Tidligere forskning	5
1.5	Oppgavens videre struktur.....	8
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Språk og makt.....	9
2.1.1	Språkideologier	10
2.1.2	Andregjøring, mainstreaming og whitestreaming.....	12
2.1.3	Fravær, inkludering og indigenisering	13
2.2	Læremidler i skolen	14
2.2.1	Begrepsavklaring.....	14
2.2.2	Lærebokas rolle og posisjon.....	15
2.2.3	Produksjonen av lærebøker	16
2.2.4	Oppgaver	17
2.3	Multimodal tekstkompetanse.....	18
2.3.1	Bilder.....	19
3	Metode.....	21
3.1	Vitenskapelig tilnærming	21
3.2	Diskursanalyse.....	21
3.2.1	Diskurs	22
3.2.2	Kritisk diskursanalyse – hva og hvorfor	22
3.2.3	Kampen om betydningsdannelse.....	23
3.2.4	Faircloughs modell.....	24
3.2.5	Sjangre, stiler og diskurser	26

3.3	Forskningsdesign	27
3.4	Læreverkenes oppbygning	28
3.5	Prosjektets avgrensing	28
3.6	Metodisk fremgangsmåte	29
3.6.1	Språkanalyse.....	30
3.6.2	Analyse av samisk skjønnlitteratur og sakprosa	30
3.6.3	Bildeanalyse	31
3.6.4	Oppgaveanalyse	32
3.6.5	Læreplananalyse.....	34
3.7	Forskningens kvalitet og forskningsetiske betraktninger	36
4	Analyse og drøfting	39
4.1	Funn 1: Samiske språk.....	39
4.1.1	Representasjon av samiske språk i læreverkene	39
4.1.2	Spesifisering av samiske språk i læreverkene	40
4.1.3	Drøfting om representasjonen av samiske språk.....	43
4.2	Funn 2: Samisk språkhistorie	44
4.2.1	Forholdet mellom samisk språkhistorie og øvrig språkhistorie	44
4.2.2	Bruken av begrepet «fornorskning».....	47
4.2.3	Drøfting om fremstillingen av samisk språkhistorie	49
4.3	Funn 3: Bilder.....	51
4.3.1	Samiske identitetsmarkører i læreverkenes bildeutvalg.....	51
4.3.2	Drøfting om bilder.....	59
4.4	Funn 4: Verbaltekster	61
4.4.1	Samisk innhold i forlagenes læreverk	61
4.4.2	Samisk skjønnlitteratur og sakprosa i læreverkene	63
4.4.3	Drøfting om verbaltekster	64
4.5	Funn 5: Oppgaver	67

4.5.1	Fordeling av oppgavetyper i læreverkene	67
4.5.2	Drøfting av oppgaver	69
5	Overordnet drøfting.....	71
5.1	Lærebøkene som sjanger – hva kommuniseres av samisk innhold.....	71
5.2	Lærebøkene og stiler – hvilken samisk identitet konstrueres.....	73
5.3	Diskurser om samiske tema i lærebøkene	74
6	Konklusjon	79
6.1	Oppsummering og svar på problemstillingen.....	79
6.2	Avsluttende refleksjoner og veien videre	82
	Referanseliste	85

Tabelliste

Tabell 1	Spesifisering av samiske språk i læreverkene.....	41
Tabell 2	Bilder og illustrasjoner i Kontekst 8-10.....	52
Tabell 3	Bilder og illustrasjoner i Norsk 8, 9 og 10.....	55
Tabell 4	Bilder og illustrasjoner i Synopsis 8-10 håndbok og lesebok.....	57
Tabell 5	Bilder og illustrasjoner i Fabel 8, 9 og 10.....	58
Tabell 6	Generell oversikt over læreverkenes tekstinnhold.....	62
Tabell 7	Fordeling av samisk skjønnlitteratur og sakprosa i læreverkene	64
Tabell 8	Oppgaver tilknyttet tekster med samisk innhold i læreverkene.....	68

Figurliste

Figur 1	(Blichfeldt et al., 2020a, s. 252)	40
Figur 2	(Blichfeldt et al., 2020a, s. 47)	60
Figur 3	(Horn et al., 2021b, s. 418).....	61

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lærere i norsk skole skal kunne gi opplæring om samiske tema, noe som belyses både i opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Opplæringslova, 1998, § 6-4; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Forskning viser likevel et behov for økt kunnskap om samiske tema både i lærerutdanningene og i skolen. I artikkelen «Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene» peker Olsen et al. (2017) blant annet på at verken læreplaner, lærebøker, undervisningspraksis eller lærerutdanning per i dag gir tilstrekkelige forutsetninger for at elever i den norske skolen skal kunne utvikle kunnskaper om samer og samiske forhold (Olsen et al., 2017, s. 5 og 6). Videre poengterer forfatterne at lærere har et dobbelt oppdrag – de må både kunne ivareta rettighetene til samiske barn og ungdommer, men også opplæring om samiske forhold for *alle* elever. De mener det er maktpåliggende med nyvinninger når planverket stiller nye krav, og uttrykker et behov for flere undervisningsressurser og for å tenke nytt om hvordan undervisningen organiseres (Olsen et al., 2017, s. 11 og 12). De nye læreverkene produsert etter fagfornyelsen kan fungere som en slik nyvinning.

Vårt inntrykk er at lærere har relativ stor frihet når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning. Blikstad-Balas & Gabrielsens (2020) forskning basert på LISA-studien viser likevel at en overveldende andel av tekstene som blir lest i norskundervisningen, er hentet fra elevenes lærebok eller annet pedagogisk materiell som er tilpasset eller laget for å brukes i undervisningen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 85). Samtidig hevder forfatterne at i den grad det finnes en *de facto* litterær kanon i den norske skolen, er denne et resultat av lærebokforfatterens valg, ikke lærernes (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 95). Mye tyder på at læreverkene fortsatt står i en sterk posisjon i norskfaget, og i stor grad påvirker hvilke tekster som blir lest.

Vårt masterprosjekt legger til grunn et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor språket oppfattes som et medium for den menneskelige fornuft og som et redskap vi bruker for å skape orden i verden slik at den blir forståelig for oss (Lillejord, 2013, s. 192). Berger og Luckmann (1966, s. 78) hevder at språket er sosialiseringens viktigste område, fordi det er gjennom språket den institusjonelle verden overføres fra generasjon til generasjon. I studier av lærebøker innebærer dette at lærebøker kan være med på å konstruere og formidle en forestilling om en sosial virkelighet som overføres i generasjoner. På grunn av læreverkernes sterke posisjon i skolen (jf.

Blikstad-Balas & Gabrielsen), kan læreverk være en viktig aktør for fremstilling og implementering av samiske tema i norskfaget. Dermed kan læreverkene potensielt være toneangivende for hvilke måter tematikken løftes frem og anvendes som ressurs i klasserommet. Dette er en bakgrunn for at vi vil undersøke hvordan nyere læreverk fremstiller samer og samiske forhold.

1.2 Oppgavens mål og problemstilling

I denne masteroppgaven skal vi gjøre en kritisk undersøkelse av hvordan utvalgte læreverk utformet for norskfaget på ungdomstrinnet, implementerer føringene fra LK20 omkring samiske tema i opplæringen. Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

På hvilke måter konstrueres virkelighetsforståelser om samiske tema i et utvalg norskfaglige læreverk for ungdomstrinnet, utformet i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020?

Vi forstår begrepet *samiske tema* som en samlebetegnelse for fremstillinger av samer, samiske språk, samisk litteratur, samt samisk kultur og samfunnsliv. Vår definisjon av læreverk baserer seg på den gjeldende opplæringsloven, hvor læremidler defineres som: «alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-2). Vi har valgt å avgrense læremidler til å gjelde *trykte* læreverk, noe som vil bli ytterligere presisert (jf. Kapittel 3.5).

Problemstillingen konkretiseres i fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan representeres ulike samiske språk og den samiske språkhistorien i læreverkene?
2. Hvordan er utvalget av bilder i læreverkene med på å fremstille samiske tema?
3. Hva slags samiske verbaltekster blir inkludert i læreverkene?
4. Hvilke typer oppgaver er tilknyttet tekstene med samiske tema, og hva slags formål gjenspeiles i oppgavens utforming?

Med bakgrunn i den overordnede problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene har vi gjennomført en kritisk diskursanalyse av læreverk fra fire forlag: Gyldendal, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Aschehoug. Ifølge Skjelbred (2019, s. 62) er dette de dominerende læremiddelforlagene i Norge. Bakgrunnen for forskningsspørsmålenes utforming er å favne de

ulike delene av norskfaget og prøve å dekke så mye som mulig om samiske tema. Vi har i forbindelse med forskningsspørsmål 1 undersøkt hvilke samiske språk som er representert i læreverkene, samt sett på hvordan både disse språkene og den samiske språkhistorien omtales av forlagene. I tilknytning til forskningsspørsmål 2 har vi gjort en kvantitativ analyse av samiske identitetsmarkører i læreverkenes bildeutvalg. Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3 har vi analysert utvalget av samisk skjønnlitteratur og samisk sakprosa. For å svare på forskningsspørsmål 4 har vi analysert læreverkenes oppgaver som er tilknyttet tekster med samiske tema, og undersøkt hvilke oppgavetyper som dominerer. I vår analyse av forskningsspørsmålene bruker vi Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse som metodisk rammeverk (jf. Kapittel 3.2.4). Forskningsspørsmålene gir en bredde i belysningen av samiske tema i læreverkene. Samlet sett gir forskningsspørsmålene oss grunnlag for å drøfte formålet med masteroppgaven: Å si noe om hvilke diskurser om samiske tema som preger læreverkene.

1.3 Samisk innhold i dagens opplæring og i et historisk perspektiv

Selv om det juridiske rammeverket skal sikre at elevene i den norske skolen tilegner seg kunnskaper om samer og samiske forhold, har dette vist seg å være en utfordring i den faktiske undervisningen (Andreassen & Olsen, 2018, s. 130). Den samiske kulturens rett til plass som tema i skolen er nedfelt i opplæringsloven. Opplæringsloven § 6-4 stadfester at elever i grunnskolen og i den videregående skolen skal få opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til de ulike fagene (Opplæringslova, 1998, § 6-4). Lovverkets vektlegging av opplæring om samene og samiske tema har sitt utspring de politiske endringene i Norge på slutten av 1980-tallet (Andreassen & Olsen, 2018, s. 132). Historisk sett har forholdet mellom staten Norge og samene vært preget av utfordringer og konflikter. I om lag 100 år var urfolkspolitikken i Norge preget av tanken om fornorskning (Andreassen & Olsen, 2018, s. 131). Fornorskningspolitikken tok slutt rundt 1950-tallet, og på slutten av 1980-tallet ble blant annet Grunnloven § 108 (sameparagrafen), og sameloven vedtatt. Dette politiske skiftet har resultert i en utdanningspolitikk med økt prioritering av blant annet samiske og urfolksrelaterte temaer (Andreassen & Olsen, 2018, s. 132).

Ser en tilbake i tid synliggjøres utviklingen av den norske urfolkspolitikken i både tidligere og nåværende læreplaner. I læreplanene for norsk var samiske tema i stor grad fraværende frem til 1990-tallet. I mønsterplanen for norskfaget på grunnskolen fra 1974 ble det adressert flere mål

som handlet om elevers bruk av eget morsmål. Med mål om å utvikle elevenes evne til å bruke morsmålet sitt både skriftlig og muntlig, og å bli glad i sitt eget morsmål, fremsto læreplanen fra 1974 tilsynelatende positiv til morsmålundervisning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96). Det er likevel rimelig å tro at betydningen av «morsmål» i mønsterplanen fra 1974 utelukkende siktet til norsk (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 19; Golden et al., 2020, s. 138). I mønsterplanen for norsk på grunnskolen fra 1987 ble samisk innhold inkludert under «Arbeid med nasjonal litteratur og litteraturhistorie». Her kom det frem at samisk litteratur skulle være representert i litteraturen som ble arbeidet med i norskfaget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 137). Mengden eller antallet litterære verk ble ikke oppgitt. Videre utover 1990-tallet ble kunnskap om samer og samiske forhold vektlagt som en del av den norske og nordiske kulturarven. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 ble språklig mangfold, i større grad enn tidligere, vektlagt som en ressurs. I revideringen av denne læreplanen i 2013 ble dette synet styrket, og aspekter ved det samiske språket ble dratt inn som arbeidsområder i norskfaget (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 19).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 finnes det flere eksempler på prioritering av samiske og urfolksrelaterte temaer. Overordnet del stadfester følgende: «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Videre presiserer overordnet del at elevene gjennom opplæringen «skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Kunnskap om samer og samiske forhold skal med andre ord inngå i opplæringen ved alle skoler i Norge. Alle lærere har dermed ansvar for å sette seg inn i tematikken, og tilegne seg kompetanse som kan bidra til å oppfylle mandatet som er presisert i overordnet del av læreplanen. I læreplanen for norskfaget etter 10. årstrinn står det: «De [elevene] skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa [...] i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).¹ Formuleringen er aktuell, fordi den legger opp til refleksjon rundt hvilke typer samiske tekster som velges til bruk i opplæringen, samtidig som den også poengterer tekstens posisjon som medium for arbeid med samiske tema.

¹ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

Samlet sett gjenspeiler både LK20, og de juridiske føringene nedfelt i opplæringsloven en tanke om språklig og kulturelt mangfold som ressurs. I tillegg synliggjøres også den politiske anerkjennelsen av samene som Norges offisielle urfolk. Det forventes også at alle lærere uavhengig av fag, skal ha generell kompetanse om samiske forhold (Andreassen & Olsen, 2018, s. 134). Trykte lærebøker er fortsatt det som i størst grad blir brukt blant lærerne i skolen. Disse læreverkene er i ofte produsert med utgangspunkt i gjeldende læreplanmål (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 270). Dette gjør det relevant å se på hvordan læreverkene faktisk samsvarer med de statlige føringene de er produsert etter.

1.4 Tidligere forskning

Studier av læreverk varierer både i omfang, tematikk og metodisk fremgangsmåte, men har til felles at de belyser og/eller problematiserer innholdet i de læremidlene som enten brukes eller har blitt tatt i bruk i skolen. I det følgende skal vi presentere tidligere forskning som vi bygger videre på, og som kan bidra til å aktualisere vårt masterprosjekt.

I en masteroppgave fra 2020 gjennomførte Elin Furu Markusson en kritisk diskursanalyse av fremstillingen av samiske språk og språkforhold i Gyldendals norskfaglige lærebøker for ungdomstrinnet, i et historisk perspektiv. Studien posisjonerer seg dermed noe annerledes enn vårt masterprosjekt, som er synkront orientert. Læreverkene Markusson (2020) tar for seg er utgitt i perioden 1997-2014, og inkluderer ikke læreverk utgitt etter LK20 (Markusson, 2020, s. 1). Johansen og Markusson (2022) tar også for seg Gyldendals nyeste læreverk utgitt i forbindelse med LK20. Artikkelen er en tematisk forlengelse av Markussons masteroppgave fra 2020, og konkluderer med at Gyldendals norskfaglige læreverk gradvis har utviklet seg i retning av en mer nyansert og detaljert fremstilling av samiske språk. Forfatterne trekker også frem at de nyere lærebøkene er preget av indigenisering og innlemmer samiske perspektiver i større grad enn tidligere. Forfatterne påpeker likevel at skolen som institusjon har et utviklingspotensial, og at læreverkene samtidig som de har utviklet seg fortsatt tidvis bærer preg av en språklig praksis som gjenspeiler ideologier vi nå anser som utdaterte i utdanningssystemet (Johansen & Markusson, 2022, s. 17).

Bente Aamotsbakken publiserte i 2015 en forskningsartikkel som handler om norskfaglige læreverks inkludering av samiske tekster på ungdomstrinnet, samt hva som konstituerer en samisk skjønnlitterær skolekanon (Aamotsbakken, 2015, s. 282). Forfatteren undersøker kun samisk skjønnlitteratur, noe som gjør at samisk sakprosa bortfaller. I artikkelen finner hun at antallet samiske skjønnlitterære tekster er lavt, og at den inkluderte samiske litteraturen ofte

blir behandlet som et kulturelt uttrykk fremfor et kunstnerisk uttrykk. Tekster med samiske perspektiver presenteres ofte i relasjon til samisk kultur, og blir sjelden fremhevet for sine allmenne litterære kvaliteter. Aamotsbakken (2015, s 290) hevder at dette signaliserer en holdning om at samisk skjønnlitteratur er mindre viktig enn majoritetslitteratur. I tillegg viser Aamotsbakken (2015) at den samiske skjønnlitterære skolekanonen i stor grad er representert gjennom de samme samiske forfatterne på tvers av læreverk, og som regel i oversettelse ved Laila Stien (Aamotsbakken, 2015, s. 291). Artikkelen gir vårt masterprosjekt grunnlag til å undersøke det samiske tekstutvalget innenfor sakprosa, samt det samiske litterære tekstutvalget i de nyere læreverkene utgitt etter LK20.

Norunn Askeland (2021) har undersøkt det samiske skjønnlitterære tekstutvalget i norskfaglige lærebøker. Mer spesifikt analyserer hun metaforbruk i det samiske tekstutvalget og hva metaforene formidler om samisk identitet, med særlig vekt på språk og kultur. Forfatteren baserer seg på diskursorientert metafor-teori, og analyserer et utvalg norskfaglige læreboktekster i et historisk perspektiv. Det er hovedsakelig lyriske tekster som utgjør datamaterialet, hentet ut fra ulike lærebøker utgitt etter læreplanene M87, L97 og LK06. Askeland (2021) peker på en dreining fra en samisk underlegenhetsdiskurs til en samisk stolthetsdiskurs, fra tekster som forteller om det såre ved undertrykking, mobbing og fornorskning i de tidligste lærebøkene, til tekster som utfordrer vanlige metaforer, kritiserer tenkemåtene i majoritetskulturen og synliggjør verdier i språk, kunst og kultur. I tillegg peker forfatteren på en tredje form for diskurs, en samisk selvironisk diskurs, som preger de nyere lærebøkene. Askeland (2021) hevder at disse lærebøkene i større grad tar inn flere unge samiske stemmer, som ofte er rekruttert via sosiale medier. Stemmene tar i bruk nye sjangre, som standup-forestillinger og blogg-innlegg, og drøfter «samiskhet» på en humoristisk og selvironisk måte (Askeland, 2021, s. 64).

I en masteroppgave fra 2017 analyserte Lisa Agathe Winther representasjonen av samisk språk, kultur og litteratur i norskfaglige læreverk for videregående opplæring. Winther (2017) problematiserer læreplanens utforming fordi den åpner for individuell tolkning omkring innholdet som skal inkluderes i læreverkene, noe som resulterer i forskjeller mellom forlagenes vektlegging av samisk innhold (Winther, 2017, s. 70). Videre viser studien at samiske tema presenteres på en overfladisk måte, og at representasjonen av samiske tema i lærebokstoff og antall litterære tekster er lavt (Winther, 2017, s. 67). Winthers (2017) funn belyser samtidig at samene som urfolk ikke har kommet i posisjon til å produsere kunnskap om seg selv, og at lærebøkene uten unntak er skrevet fra et norsk perspektiv. Samene fremstilles ofte som en liten

og homogen gruppe (Winther, 2017, s. 73). Winthers (2017) studie dekker kun norske lærebøker utformet for videregående opplæring, og dermed ser vi et behov for å gjøre en lignende undersøkelse av norskfaglige lærebøker på ungdomsskolen utgitt etter LK20.

Kajsa Kemi Gjerpes (2021) funn viser noen av de samme tendensene som hos Winther (2017). I sin studie fra 2021 undersøker forfatteren én samfunnsfagsbok utgitt i norsk og samisk versjon for ungdomsskolen. Gjerpe (2021) finner at den norske versjonen ikke nødvendigvis gir uttrykk for gruppebaserte fordommer, men heller ikke bidrar til å bryte dem ned. Dette skyldes at læreboka inneholder få tekster, samt at tekstene formidler en dikotomisk fremstilling av samiske tema og nedtoner konflikter. De ulike tekstene mangler også en klar sammenheng og fremstår løsrevne fra det helhetlige innholdet i læreboka (Gjerpe, 2021, s. 315). Studien viser at utgavene i liten grad belyser det samiske mangfoldet. Gjerpe (2021, s. 316) uttrykker et behov for inkludering av et mangfoldsperspektiv i lærebøkene, slik at de samiske tekstene fremstår mindre løsrevet. Studien gir vårt masterprosjekt et grunnlag for å undersøke hvordan de nyere norskfaglige læreverkene inkluderer et mangfoldsperspektiv tilknyttet samiske tema.

Emilia Andersson-Bakken og Jonas Bakken publiserte i 2016 en artikkel om oppgavekulturer i et utvalg norskfaglige læreverk for videregående. I januar 2022 publiserte de en ny artikkel med samme tema tilknyttet læreverk i norsk og naturfag utgitt etter LK20. Artikkelen fra 2016 setter søkelys på hva slags forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa som gjenspeiles i læreverkens oppgaver (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 2). Den nye artikkelen ser mer spesifikt på hvordan oppgavekulturen i læreverkene for norsk og naturfag har endret seg etter LK20, og på forskjellen mellom fagsynet i læreplanen og læreverkens oppgaver (Andersson-Bakken & Bakken, 2022, s. 1). Forskningen avdekker blant annet tydelige forskjeller mellom hva slags oppgavetyper som opptrer sammen med skjønnlitteratur og med sakprosa. Skjønnlitteratur-oppgavene tilbyr flere tolkningsmuligheter enn sakprosa-oppgavene. En konsekvens av denne oppgavekulturen kan være at elevene får inntrykk av sakprosa som tekst leserne ikke trenger å analysere eller tolke, noe som vil være i strid med læreplanens vektlegging av kritisk tenkning i møte med tekster (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 28). I artikkelen fra 2022 slår forfatterne fast at oppgavekulturen i stor grad er uforandret i læreverkene produsert etter LK20. Læreverkens oppgaver beskrives som motstandsdyktige mot forandring og faglig utvikling, og at de ikke fullt ut gjenspeiler læreplanens nye krav (Andersson-Bakken & Bakken, 2022, s. 5).

Som de foregående avsnittene har belyst, befinner vårt masterprosjekt seg i samme landskap som flere studier omhandlende samisk representasjon i skolen og i lærebøker. Likevel posisjonerer vi oss annerledes enn de overnevnte studiene. I en overgangstid der skoler tar i bruk en ny læreplan og dermed også nye læreverk, er behovet for vårt masterprosjekt særlig tydelig. Som nevnt kan nye læreverk fungere som en mulighet for å besvare læreplanens nye krav (Andersson-Bakken & Bakken, 2022, s. 5; Olsen et al., 2017, s. 11). De norskfaglige læreverkene utformet før LK20 viser tendenser til at samiske tema presenteres på måter som kan tolkes som overfladiske, at utvalget av samisk innhold generelt er lite, og at det ofte kun blir presentert i en kulturell sammenheng (Aamotsbakken, 2015, s. 290; Winther, 2017, s. 3). Forskning på samisk innhold i læreverk utformet etter LK20 viser tendenser til utvikling i retning av økende indigenisering og inkludering. Likevel er det rom for utvikling, fordi læreverkene fortsatt tidvis bærer preg av en språklig praksis som gjenspeiler ideologier vi i dag anser som utdaterte (Johansen & Markusson, 2022, s. 17). Annen forskning peker på en dreining bort fra en samisk underlegenhetsdiskurs til en samisk stolthets- og selvironiskdiskurs, innenfor samisk lyrikk spesielt (Askeland, 2021, s. 64). Samlet sett er det en økende mengde forskning på feltet, men vi anser likevel mengden som liten, og den forskningen som er gjort, ser primært på norskfaglige lærebøker fra et begrenset antall forlag i et historisk perspektiv. Vårt prosjekt kan dermed bidra til å se mer bredde i hvordan samiske tema blir presentert, fordi vi tar for oss trykte norskfaglige læreverk for ungdomstrinnet utgitt etter LK20, fra de fire største forlagene.

1.5 Oppgavens videre struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks overordnede kapitler: Introduksjon, teoretisk rammeverk, metode, analyse og drøfting, overordnet drøfting og oppsummering. I kapittel 2 vil vi presentere det teoretiske grunnlaget til prosjektet. I kapittel 3 vil vi redegjøre for den metodiske bakgrunnen, samt de metodiske fremgangsmåtene for analyse av datamateriale. I dette kapitlet vil det også bli redegjort for forskningens kvalitet og forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 vil funnene fra datamateriale presenteres, analyseres og drøftes enkeltvis. Kapittel 5 utgjør en overordnet drøfting av prosjektet overordnede målsetning. I kapittel 6 skal vi oppsummere og svare på problemstillingen, før vi avslutningsvis gjør oss noen refleksjoner og tanker rundt veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Språk og makt

Innenfor sosiokulturell språkforskning belyser Hårstad et al. (2021) forholdet mellom språk, makt og sosiale forhold ved å presentere fire påstander. De fire påstandene er også formulert slik at de vektlegger forholdet mellom språk, *avmakt* og sosiale forhold, det forfatterne kaller skyggesiden av maktforholdene. Påstandene og deres skyggesider er som følger (Hårstad et al., 2021, s. 46):

1. Den som kan bruke språk på hensiktsmessige måter, har makt // Den som ikke har mulighet til å bruke språk på hensiktsmessige måter, kan oppleve seg som maktesløs.
2. Noen språk og varieteter er forbundet med makt og prestisje // Noen språk og varieteter er stigmatiserende og forbundet med lite makt og prestisje.
3. De som har råderett over språklige forhold, er mektige // De som ikke råder over språklige forhold, kan bli undertrykte.
4. En kan uttrykke og utøve den makten en har, gjennom språkbruk // Språkbruk kan reflektere og opprettholde undertrykkelse og diskriminering.

I praksis kan det være utfordrende å se tydelig hvordan makt gjør seg gjeldende i språklige forhold. Hårstad et al. (2021, s. 52) skriver at det kan være vanskelig å se at vi etterlever bestemte språknormer, fordi vi ikke er fullt ut bevisste på dem. I vårt forskningsprosjekt er det trykte læreverk som undersøkes, og i den forbindelse er det viktig å presisere at språknormene det er snakk om, knyttes til den skriftlige dimensjonen. Hårstad et al. (2021) skriver at det er et prinsipielt skille mellom modalitetene skrift og tale fordi de har vidt forskjellige fysiske-materielle vilkår. Skrift er ingen sosialt nøytral teknologi som kun fyller en medierende funksjon. Skrivning og staving er symbolsk ladde praksiser som må studeres på lik linje med andre sosiokulturelle signalsystemer. Den digitale revolusjonen, fra 1990-tallet og fremover, har ført til at skriftbasert kommunikasjon står minst like sterkt som muntlig samhandling i dagens samfunn (Hårstad et al., 2021, s. 133).

Skriftkyndighet har historisk sett vært tilknyttet institusjoner med mye makt i samfunnet, som statsforvaltning, kirke og ikke minst skole. Dette har resultert i at det skrevne generelt har blitt oppfattet som noe særlig prestisjefyllt eller fornemt. At noe står «svart på hvitt», altså nedfelt i skrift, kan fortsatt ha betydelig kraft i en diskusjon om sannhetsgehalt. Skriftspråket indekserer dermed, på grunn av sin historie, kultivering, forpliktelse, seriøsitet og autoritet (Hårstad et al.,

2021, s. 135). Bjørhusdal (2020) beskriver lærebøker som mektige tekster i opplæringsfeltet. Lærebøker blir brukt av lærere og elever daglig, og har dermed har mye å si for hvordan vi tenker og snakker om oss selv og verden (Bjørhusdal, 2020, s. 162). Ett av skolens hovedoppdrag er ifølge Hårstad (2019) å tilføre elevene visse forståelsesformer og tankesett om samfunnet omkring dem, altså en sosialisering inn i visse ideologi- og verdisystemer. Et essensielt element i denne sammenhengen er læreverk og andre former for pedagogisk materiell, som presenterer elevene for ulike forestillinger om og synsmåter på omgivelsene (Hårstad, 2019, s. 24).

2.1.1 Språkideologier

En språkideologi er ifølge Sollid (2009, s. 149) et system av forestillinger om språk som er rådende i en bestemt samfunnsgruppe til en bestemt tid. En språkideologi oppstår ved at bruken av et bestemt lingvistisk element (for eksempel språk) blir en indikator for bestemte sosiale identiteter og språkbruksaktiviteter. Språkideologiene blir på denne måten en forklaringsmodell for språklige forskjeller, og disse oppfatningene vil gjelde for både språk, folk og begivenheter (Irvine & Gal, 2000, s. 37; Sollid, 2009, s. 149). Med andre ord forklares sosiale ulikheter mellom mennesker på bakgrunn av hvordan de bruker språket. Dermed kan også språklige ideologier bidra til å etablere og opprettholde maktrelasjoner mellom sosiale grupper (jf. Kapittel 3.2.2). Forskere er også påvirket av språklige ideologier, noe som kan ha innvirkning på forskningen som blir gjort. Dette vil bli utdypet ytterligere (jf. Kapittel 3.7). Irvine og Gal (2000) har undersøkt etnografiske og lingvistiske fenomener, med utgangspunkt i språklig differensiering (Irvine & Gal, 2000, s. 36). Mer spesifikt baserer forfatterne seg på egen forskning fra Afrika og Europa for å vise hvordan språklige ideologier kommer til uttrykk gjennom språklig differensiering. Videre har forfatterne identifisert tre sentrale prosesser de mener virker inn i språklige ideologier: *ikonisering* («iconization»), *fraktal rekursivitet* («fractal recursivity») og *utvisking* («erasure»).

Ikonisering defineres som «a transformation of the sign relationship between linguistic features (or varieties) and the social images with which they are linked» (Irvine & Gal, 2000, s. 37). Ikonisering er altså prosessen hvor det skapes en ikonisk relasjon mellom språklige trekk eller språklige varieteter og et bestemt sosialt bilde. Markusson (2020) skriver at ikonisering av et språklig fenomen kan føre til at det fungerer som en identitetsmarkør for en sosial gruppe. Det språklige trekket fremstår dermed som et nødvendig element ved denne folkegruppa, som eksempelvis at vedkommende *må* snakke samisk for å oppfattes som same (Markusson, 2020,

s. 15). Hiss (2012) påpeker at den sosiale gruppa og dens språk ofte beskrives med de samme attributtene. Forfatteren har undersøkt Tromsø-debatten, hvor det kommer frem at det for mange personer eksisterer en slik ikonisk relasjon mellom samisk språk, samisk identitet og noen stereotypiske symboler som blant annet reinsdyr (Hiss, 2012, s. 118). I vårt prosjekt er det aktuelt å undersøke om læreverkene formidler en slik ikonisk relasjon mellom samisk språk, samisk identitet og stereotypiske symboler.

Fraktal rekursivitet beskriver prosessen hvor en ikonisk opposisjon som er gjeldende på et nivå, overføres til et annet nivå: «the projection of an opposition, salient at some level of relationship, onto some other level» (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Hiss (2012) eksemplifiserer fraktal rekursivitet gjennom språkdebatten i Tromsø. Forfatteren hevder at det har oppstått et klart skille mellom samisk og norsk identitet, som kan kobles til ikoniske symboler som blant annet språk og levemåte. Disse fremstilles som en opposisjon. Denne opposisjonen er rekursiv i ulike sosiale kontekster og kan opptre i lignende mønstre på ulike nivå. Samtidig kan de samme forholdene som utgjør de ikoniske grensene mellom to grupper, også skape opposisjoner innenfor gruppene og mellom enkeltpersoner (Hiss, 2012, s. 118). I vårt tilfelle er det interessant å undersøke om læreverkene skaper fraktal rekursivitet ved å skille samisk identitet og norsk identitet, gjennom ikoniske symboler som språk, levesett og kulturarv.

Utvisking beskriver prosessen hvor kunnskaper og oppfatninger tilknyttet et fenomen blir forenklet eller bearbeidet slik at kompleksiteten forsvinner: «the process in wich ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible» (Irvine & Gal, 2000, s. 38). Dette kan blant annet føre til at forhold som ikke passer inn i en forenklet forklaringsmodell, blir forbigått eller bortforklart (Markusson, 2020, s. 15; Sollid, 2009, s. 150). Markusson (2020) beskriver utvisking gjennom at ulikhetene mellom de samiske språkene ikke nevnes – en snakker og skriver om samisk som om det var ett språk og én språksituasjon, når det i realiteten er snakk om en rekke språk og språksituasjoner (Markusson, 2020, s. 15). I vårt prosjekt vil det være relevant å undersøke om læreverkene formidler mangfoldet av samiske språk, som for eksempel at det finnes ti samiske språk med egne skriftspråk og dialektvariasjon innad i språkene. Ved å undersøke læreverkernes representasjon av samiske språk, kan en avdekke hvilke språklige ideologier læreverkene er med på å formidle.

2.1.2 Andregjøring, mainstreaming og whitestreaming

Minoritetskulturer står alltid i forhold til en majoritetskultur. Dette forholdet kan åpne opp for samfunnsmessige utfordringer på ulike plan. I skolesammenheng, og da nærmere bestemt i læreverk, er fremstillingen og representasjonen av minoritetsbefolkninger ofte et tema som problematiseres.² Én av utfordringene ved representasjon av minoritetsgrupper i læreverk er *andregjøring*. Andregjøring beskrives som et fenomen der mennesker eller grupper med mennesker ikke inkluderes som en del av majoritetsbefolkningen, og utelates fra den konstituerte fremstillingen av et «oss» (Olsen, 2017, s. 72).

Innenfor skoleforskning brukes begrepet *mainstreaming* om den undervisning som er rettet mot hele elevgruppa. Denne hovedstrømmen av undervisning skal inneholde alle fagområdene læreplanene vektlegger, deriblant innhold tilknyttet samiske tema og urfolkstematikk. Skoleforskning fra New Zealand kritiserer mainstreaming-undervisning for å ofte være det de kaller *whitestreaming*. Med whitestreaming mener de at hovedstrømmen av undervisning bærer preg av å være utformet på den hvite majoritetsbefolkningens premisser (Ritchie & Skerret, 2014, s. 29). Når mainstreaming er preget av whitestreaming blir undervisningen partisk til majoritetskulturen i samfunnet. Olsen et.al. (2017) hevder at en viss grad av whitestreaming er uunngåelig, men at whitestreaming likevel aktivt må motarbeides gjennom pågående refleksjon og kritisk kunnskapspåfyll i utdanningssektoren (Olsen et al., 2017, s. 10). I en norsk urfolkskontekst kan whitestreaming-begrepet problematiseres for ikke å være like velegnet som i opphavslandet New Zealand. I New Zealand kan begrepet oppfattes som mer intuitivt beskrivende fordi det polynesiske maoriurfolket som etnisitet ofte har en annen hudfarge enn den hvite majoritetsbefolkningen. I Norge er situasjonen derimot noe annerledes. Det samiske urfolket har stort sett samme hudfarge som landets majoritetsbefolkning. Dermed kan begrepets utforming oppfattes som misvisende, fordi det refererer til en kontekst der en hvit majoritetsbefolkning skiller seg fra andre minoritetsgrupper. Likevel finner vi ingen norske begreper som vi synes beskriver whitestreaming på en dekkende måte.

² Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

2.1.3 Fravær, inkludering og indigenisering

De største læreverkene er som regel skrevet med den generelle befolkningen som tenkt målgruppe (Olsen, 2017, s. 82). Derfor er det relevant å vurdere hvordan disse læreverkene fremstiller minoritetskulturer i relasjon til den generelle befolkningen.³ I et forsøk på å motvirke andregjøring i læreverk presenterer Olsen (2017) tre måter minoritetskulturer kan bli representert på: *fravær*, *inkludering* og *indigenisering* (Olsen, 2017, s. 72). De tre begrepene har noen likhetstrekk med begrepene mainstreaming og whitestreaming, men de skiller seg blant annet fra dem ved å gi en litt mer nyansert fremstilling av samisk tematikk rettet mer spesifikt mot læreverk.

Fravær handler om hvordan minoritetskulturer blir utelatt fra og ignorert i beskrivelsen av samfunn, historie og kultur. Dette er en tendens som ofte preger eldre læreverk fra etterkrigstiden, som i større grad tenderer til andregjøring og ekskludering av minoritetskulturer (Olsen et al., 2017, s. 4). Det implisitte «vi» i læreverk preget av fravær ekskluderer minoritetsgrupper og fremstiller sitt tekstlige innhold på majoritetskulturens premisser (Olsen, 2017, s. 83). Inkludering skiller seg fra fravær, og beskrives som et steg i riktig retning, bort fra fravær. Inkludering kan gjennomføres på ulike måter, og én måte er når inkluderingen fortsatt gjøres på majoritetskulturens premisser. I slike tilfeller fremstår den større narrative fortellingen som uforandret, noe som gjør at tekstene fortsatt i stor grad er formet av og for majoritetskulturen (Olsen, 2017, s. 83). Én av utfordringene ved inkludering av samer og samiske forhold, er at presentasjonen av minoritetskulturen som en mangfoldig og kompleks gruppe ser ut til å forsvinne.

Indigenisering skiller seg fra inkludering ved å inneha et perspektiv der stemmene til urfolk og minoritetskulturer blir hørt og anerkjent som verdifulle i en større sammenheng. En indigeniserende fremstilling må bære preg av å være dynamisk, der minoritetskulturen karakteriseres som mangfoldig og variert. Denne fremstillingen kan ikke lenger være på kun majoritetskulturens premisser, men må tale til det helhetlige mangfoldet i samfunnet (Olsen, 2017, s. 84).⁴ Indigenisering kan blant annet gjøres gjennom tekster som lytter til en minoritet, gir et minoritetsperspektiv, eller er skrevet av forfattere fra en minoritet (Olsen, 2017, s. 72). Denne strategien kan beskrives som en form for mainstreaming, og skiller seg fra fravær og inkludering ved at de faglige valgene baseres på et samisk ståsted i undervisning for alle elever

³ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

⁴ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

i norsk skole, og ikke kun for elevene som følger samisk læreplan (Olsen et al., 2017, s. 4). Dette tilsier at de faglige valgene tatt i forbindelse med utformingen av de ordinære læreplanene, må være basert på et samisk ståsted, men også at alle lærerne som underviser, må ha tilstrekkelig kompetanse til å gjøre faglige valg som kan synliggjøre et samisk ståsted.

2.2 Læremidler i skolen

Vårt prosjekt dreier seg hovedsakelig om undersøkelser av læremidler, og vi går her nærmere inn på begrepsavklaringer og avgrensninger vi har gjort i den forbindelse. Det vil være relevant å si noe om lærebokas rolle og posisjon i dag, samt hvordan lærebøker produseres og hvem som står for produksjonen av dem. Vi vil også redegjøre for vår forståelse av oppgaver i læreverk, samt hvordan oppgavene kan kategoriseres.

2.2.1 Begrepsavklaring

Læremiddel som begrep, har ifølge Skjelbred (2019, s. 17) lang tradisjon i skolen. Gilje (2017, s. 27) definerer læremidler som «utvalgt kunnskap om verden». Han skriver at ett av læremidlenes viktigste oppgaver er å omsette kunnskap i en fagdisiplin til et språk elevene kan forstå. Dette bygger på et premiss om at kunnskap om verden må presenteres på en bestemt måte i utdanningen, slik at flest mulig elever skal kunne lære. Læreboka er i så måte en representasjon av utvalgte faglige kunnskaper vi har om en del av verden (Gilje, 2017, s. 28). Vi har som nevnt valgt å avgrense vårt datamateriale til trykte, norskfaglige lærebøker. Vi har valgt å avgrense begrepet «læreverk» til å bety forlagenes helhetlige trykte boksamlinger, og ser dermed bort ifra digitale tilleggsressurser. Hvert enkeltstående element innad i læreverkene blir referert til som «lærebøker». Vi undersøker både det Skjelbred (2019, s. 22) kaller for *primære* skoletekster og *sekundære* skoletekster i lærebøkene. Primære skoletekster er produsert av forlaget med faglig læring som mål, som for eksempel læreboktekster. Sekundære skoletekster trekkes inn i læringskontekster. I vårt tilfelle er læringskonteksten selve læreboka, og de sekundære tekstene forstås dermed som blant annet romanutdrag eller avisartikler (Skjelbred, 2019, s. 22).

2.2.2 Lærebokas rolle og posisjon

Skolens tekster er, ifølge Skjelbred (2019), viktig og mektig litteratur. Hun hevder at lærebøker og andre skoletekster leses av omkring 800 000 mennesker på en daglig basis, og i stor grad styrer det som skjer i et klasserom (Skjelbred, 2019, s. 11). I forfatterens gjennomgang av nyere læremiddelforskning kommer det blant annet frem at læremiddelbruken på tvers av fag i grunnskolen, både før og etter innføringen av LK06, er ganske lik: «Læreboka hadde fremdeles en dominerende plass, elevene arbeidet oftest individuelt med oppgaver (...)» (Skjelbred, 2019, s. 71). Forskningsprosjektet *Med ARK&APP* fra 2016, som undersøker hvilke læremidler som velges i skolen, viser de samme tendensene. Funnene viser blant annet at grunnskolelærere i all hovedsak velger papirbaserte læremidler, og supplerer med digitale læremidler og ressurser for læring. Videre finner de at den papirbaserte læreboka er det læremiddelet som flest lærere oppgir var i bruk sist time (Gilje et al., 2016).

Blikstad-Balas og Klette (2021) skriver at en grunn til at lærebøker er så populære, er at de er skreddersydd for å brukes nettopp i skolen, og at de er skrevet med utgangspunkt i gjeldende læreplaner. Blikstad-Balas og Klette (2021) baserer seg på Tønnesen (2013), som poengterer at lærebøkene alltid blir utformet for å møte kravene i en konkret læreplan. Hun beskriver hvordan en kan «se på læreboka som en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 270 og 271; Tønnesen, 2013, s. 149). Dette samsvarer med funn i *Med ARK&APP*, hvor det kommer frem at mange lærere opplever at læreboka sikrer at de dekker kompetansemålene, og dermed sikrer progresjon i arbeid med faget. Det kommer også frem i lærerintervjuene at mange lærere bruker læreboka når de planlegger undervisning (Gilje et al., 2016, s. 27-29). Å bruke læreboka som et planleggingsredskap, vil ofte føre til at undervisningen følger lærebokas faglige prioriteringer og føringer (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 271).

Lærebøkene har altså en sentral rolle i norsk skole, og som Hårstad (2019) skriver er det derfor verdifullt å sette søkelys på disse tekstene, avskåret fra undervisningskonteksten de normalt er en del av. I likhet med Selanders (2010) hevder forfatteren at denne typen tekster ofte fremstår som «sannings-tekster» (Selanders, 2010, s. 48), fordi de blir posisjonert som objektive, heldekkende, balanserte og verdinøytrale. En slik frikobling fra sosiale vurderinger og interesser er likevel umulig i praksis, og derfor vil læremidler alltid implisere en form for ideologidanning (Hårstad, 2019, s. 25). Tanken om at lærebøker gjerne fremstår som objektive ved første øyekast, men sjelden er det, er et viktig poeng å ha med seg i analysen. Forståelsen

av samiske tema som lærebøkene er med på å konstruere, kan si mye om de ideologiene som ligger til grunn, blant annet i læreplanen.

2.2.3 Produksjonen av lærebøker

Det er flere faktorer som påvirker produksjonen av læreverk. I sin definisjon av læremiddelbegrepet, uttrykker opplæringsloven at det finnes noen kvalitetskrav læreverk skal oppfylle (Forskrift til opplæringslova, 2006, §17-2). Læreverkene må være utviklet til bruk i opplæringen, samt oppfylle kompetansemålene i læreplanen, enten alene eller sammen med andre læremidler. Dette gir produsentene noen felles føringer, men ut over dette står forlagene fritt til å gjøre det utvalget de tenker er mest høvelig. Skjelbred (2019) skriver at økonomi er et viktig aspekt ved læremiddelfeltet, sammen med innhold og pedagogisk tilrettelegging. Alle elever i grunnskoleopplæringen får i dag fritt skolemateriell, noe som betyr at kommunene og fylkeskommunene betaler for den enkelte elevs læremidler. Produsentene av læremidlene konkurrerer dermed på et marked, og det er snakk om betraktelige summer. Produsentene av læremidler består både av kommersielle aktører og aktører som er finansiert av staten eller kommuner. Blant kommersielle aktører er det de etablerte læremiddelforlagene som er viktigst (Skjelbred, 2019, s. 60-62). Videre påpeker forfatteren at vi i dag har fire dominerende læremiddelforlag i Norge: Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal (Skjelbred, 2019, s. 62). Vårt prosjekt tar utgangspunkt i de norskfaglige trykte læreverkene fra disse fire forlagene.

Skjelbred (2019) viser til at lærebøker tidligere har blitt produsert av én eller to forfattere. I dag oppretter derimot forlagene forfatterteam, som kan bestå av både forskere, lærerutdannere og praktiserende lærere. I tillegg trengs redaktører, bilderredaktører, designere og personer med spesialkunnskaper om digitale løsninger. Utviklingen av et læreverk består altså av mange bidrag, og ikke alle bidragsytere er like kjent med de enkelte skolefagene eller har erfaring fra undervisning. Dette er noe som kan gjenspeiles i læreverket. Samtidig kan det bli et problem at læremiddelet ikke fremstår som konsistent (Skjelbred, 2019, s. 65). I vårt prosjekt er det aktuelt å se på sammenhengen mellom bilder, tekster, brødtekster og oppgaver i læreverkene.

Lærebøker impliserer som nevnt alltid en form for ideologidanning. Hårstad (2019) skriver at utformingen av pedagogiske tekster innebærer mer eller mindre bevisste seleksjonsprosesser der visse forhold blir inkludert og representert, mens andre blir holdt utenfor (Hårstad, 2019, s. 25). Seleksjonsprosessene er det lærebokforfatterne og -redaktørene som står for. Slik skapes, ifølge Luke (2015), «(...) tools used by human subjects and their communities to represent and

construct versions of cultural and biosocial worlds, real and imagined, past and present» (Luke, 2015, s. 132). Videre hevder Hårstad (2019) at lærebøkene inngår i en institusjonell diskurs som fremholder en autorisert virkelighet, og reproduseres gjennom undervisning (Hårstad, 2019, s. 25). Vi skal ikke undersøke læreverkene i en undervisningskontekst. Likevel er det viktig å ha i mente at lærebøkene inngår i en tresidig lærings situasjon, sammen med læreren og elevene. I likhet med Askeland (2021), sier funnene våre dermed mest om valgene forlagene har gjort, og hvilke aspekter ved samer og samiske forhold disse aktørene ønsker å vise frem. Ifølge Askeland (2021, s. 63) er tekstutvalget i læreverkene slik sett et uttrykk for hva majoriteten tenker om og legger merke til ved minoriteten.

2.2.4 Oppgaver

En viktig teksttype i læremidler er oppgaver (Skjelbred, 2019, s. 95). Skjelbred (2019) beskriver oppgaver som «alle de tekstene som er utformet for å utløse en aktivitet uavhengig om de er utformet som et spørsmål, en ordre eller et forslag» (Skjelbred, 2019, s. 97). Videre skriver hun at oppgaver er tekster som kan kategoriseres ut fra formål, utforming og relasjon til andre tekster innenfor skolens tekstkultur og ut fra hvilke tilbakemeldinger de er ment å utløse (Skjelbred, 2019, s. 97). Andersson-Bakken og Bakken (2022) baserer seg på Doyle (1983), som hevder at oppgavene elevene gjør i et skolefag har stor betydning for både *hva* de lærer, og for *hvordan* de lærer i faget. For det første retter oppgavene elevenes oppmerksomhet mot en avgrenset bit av faget, som eksempelvis en faktaopplysning, et teoretisk prinsipp eller en ferdighet. For det andre forteller oppgavene elevene hva de skal gjøre med denne biten av faget, for eksempel huske den, bruke den på en bestemt måte, kritisere den eller reflektere over den (Andersson-Bakken & Bakken, 2022, s. 1: Doyle, 1983).

I vårt tilfelle er «den avgrensede biten av faget» samisk tematikk, og vi har dermed analysert alle oppgavene tilknyttet tekster med samisk innhold i de ulike læreverkene. Kategoriseringen vi har gjort er inspirert av Andersson-Bakken og Bakkens (2016) oppgaveanalyse. Forfatterne deler oppgavene inn i *lukkede* og *åpne* oppgaver. Lukkede oppgaver deles videre inn i underkategoriene *reproduserende* og *resonnerende*, mens de åpne oppgavene deles inn i underkategoriene *utforskende*, *vrderende* og *aktiviserende*. Dette vil bli redegjort for ytterligere (jf. Kapittel 3.6.4). Begrepsapparatet er relevant, fordi forfatterne hevder at lukkede oppgaver kan signalisere til elevene at tekstens mening er enkel og entydig, mens åpne oppgaver kan signalisere at meningspotensialet er stort. Det vil kunne belyse et spørsmål som det finnes ulike meninger om i norskfaget, nemlig hvor tolkbare sakprosaer er (Andersson-

Bakken & Bakken, 2016, s. 17). En kan videre spørre seg om de ulike oppgavetyperne kan si noe om hvor mye tid forlagene har tenkt skal bli lagt av til arbeid med tekster som inneholder samisk tematikk.

Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk er et veiledningsdokument utarbeidet av utdanningsdirektoratet, som blant annet skal støtte opp under vurdering og valg av læremidler, og gi signaler om hva som kjennetegner læremidler med god kvalitet. Her trekkes oppgaver frem som et sentralt kvalitetskriterium. Oppgaver er en viktig delsjanger i alle læremidler fordi elever på alle nivåer i skolen bruker mye tid på å arbeide med dem (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 31). Et viktig poeng i veiledningsdokumentet er at oppgavene tilknyttet både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster skal være utforskende og åpne, samt at oppgavene skal legge opp til en kritisk tilnærming til selve læremiddelteksten (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 33). Videre påpekes det at oppgaver kan være et viktig orienteringspunkt når elevene skal finne ut hva som er sentralt og mindre sentralt i fagstoffet de arbeider med. Sett fra et elevperspektiv er fagstoffet som blir gjort til emne for oppgaver, viktig stoff – det gir lite mening å bli satt til å arbeide med uviktig fagstoff. Dermed er det viktig at oppgavene gir elevene hjelp til å finne ut hva som er sentralt stoff i faget, at de tar opp emner som er viktige, og utfordrer elevene til å se flere kunnskapselementer i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 34).

2.3 Multimodal tekstkompetanse

Literacy er et omdiskutert begrep, når det gjelder hvor vidt og bredt begrepet skal tolkes. Opprinnelig omhandlet literacy å mestre kommunikasjon gjennom skriftspråk. I senere tid har begrepet blitt utvidet til en mer generell kompetanse, som både omfatter evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter, samt evnen til å beherske ulike medier (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 14). I likhet med Maagerø og Tønnessen (2014), har vi valgt å oversette begrepet literacy til *tekstkompetanse*. Ved å legge vekt på det tekstlige aspektet blir helhetsforståelsen av tekster viktig, i den kompetansen en er ute etter å beskrive og drøfte. Det er i denne helheten en finner mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Forfatterne baserer seg på Halliday og Hasan (1985) som definerer tekst som en meningsenhet:

The important thing about the nature of a text is that, although when we write it down it looks as though it is made of words and sentences, it is really made of meanings. [... A] text is essentially a semantic unit. (s. 10)

En slik forståelse av tekst gir rom for å inkludere blant annet bilder, grafer, lyd, farger og bevegelse i den semantiske enheten som teksten utgjør (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Videre baserer forfatterne seg på Baldry og Thibault (2006) som hevder at den trykte siden gjennom de siste tiårene har utviklet seg fra en lingvistisk til en visuell enhet. De tolker Baldry og Thibault (2006) dithen at det tidligere var verbalteksten som dominerte boksiden, mens det i dag er andre visuelle elementer av ulike slag som ofte dominerer. Dette betyr ikke at verbalteksten har blitt uviktig, men den er kun ett meningsskapende system sammen med mange andre. Forfatterne skriver at en i nyere tekstforskning derfor snakker om multimodale tekster, tekster som skaper mening på flere måter, eller gjennom flere modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Aasen (2010) skriver at et aspekt som medfører endringer i tekstene elevene møter i skolen, og dermed kan gi de nye modeller og mønstre for egen produksjon av mening, er tendensen til at visuelle uttrykk i læremiddel stadig får mer funksjonell tyngde (Aasen, 2010, s. 164). Forfatteren baserer seg på Kress (2003, s. 46) som hevder at bilder, illustrasjoner og organisering av modaliteter på papir- og skjermesider får en stadig viktigere rolle i formidlingen av informasjon (Aasen, 2010, s. 264 og 265)

2.3.1 Bilder

Bilder av ulike slag brukes ifølge Maagerø og Tønnessen (2014) i så godt som alle tekster, deriblant trykte læremidler. For å forklare hvordan bilder skaper mening, tar forfatterne utgangspunkt i Roland Barthes (1994) sine fremstillinger. Barthes (1994) var opptatt av skillet mellom *denotasjon* og *konnotasjon*. Han knyttet de to begrepene til tegnet, og hevdet at den denotative meningen er forankret i tegnets referent og uten de merbetydningene som kulturen og fortolkeren legger til. Da blir denotasjonen gyldig for alle referenter som kan representeres gjennom ett bestemt tegn. Videre er konnotasjoner til tegnet tilknyttet alle former for assosiasjoner vi kan få av tegnet. Slike assosiasjoner er kulturelt og subjektivt bestemt, og de oppstår i kontekster hvor vi møter tegnet. Et bilde vil alltid ha en denotativ mening, altså en slags grunnmening som ligger i selve uttrykket. Den denotative meningen holder dermed bildet sammen, men som lesere av bilder vil vi alltid knytte assosiasjoner til dem (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Bildene i lærebøker har altså en grunnmening, men vi som lesere vil alltid tillegge bildene en konnotativ mening. Skrede (2017) hevder at det er mye å hente ved å studere andre modaliteter enn verbaltekst, fordi mening også kan skapes ved å bruke andre semiotiske ressurser enn kun språk (Skrede, 2017, s. 94). Lærebøkene vi undersøker, består både av verbaltekst og bilder, og disse kan sies å ha ulike meningspotensial. Bilder kan ifølge Skrede (2017) brukes til å si ting som ikke kan sies ved hjelp av ord:

Om vi leser en nyhetssak i en avis om en hendelse fra et muslimsk samfunn og saken er ledsaget av et bilde av en kvinne i burka, kan dette konnotere: «Alle muslimer ser slik ut» eller «dette er representativt for alle muslimer» – noe som ville vært politisk ukorrekt å si ved hjelp av tekst. Bilder kan imidlertid formidle et slikt syn, siden bilder og tekster har ulike epistemologiske forpliktelser. (s. 93 og 94)

Dersom det kun er bilder av samiske personer ikledd kofter, kan dette konnotere at «alle samer bruker kofte» eller «dette er representativt for alle samer». Læreverkene kan på denne måten være med på å reprodusere visse ideologier og stereotypier på bekostning av mangfoldet i den samiske befolkningen. I Meld. St. 28 (2007-2008) uttrykkes det at samiske identitet har mange former og er i stadig endring. Diskursen om samisk identitet er levende og foregår både på akademisk plan, på lokalplan, i møte med storsamfunnet og i den enkelte sames hverdag. I tillegg påpekes det at det samiske samfunnet i dag står overfor en viktig utfordring når gjelder å definere samisk(e) identitet(er) slik at så mange samer som mulig skal kunne inkluderes i denne definisjonen (Meld. St. 28 (2007-2008), s. 7). Dermed er det relevant å undersøke hvilke representasjoner av samiske tema som er å finne i utvalget lærebokforfatterne har gjort i tilknytning bilder.

Meld. St. 28 (2007-2008) uttrykker videre at samisk identitet står i brytningspunktet mellom det tradisjonelle og det moderne, det samiske og det fleretniske, det lokale og det globale (Meld. St. 28 (2007-2008), s. 7). Dankertsen (2017) bruker begrepene *ortodokse* og *heterodokse* om ulike måter å forholde seg til samiske tema som samisk identitet, kultur og samfunnsliv på. De ortodokse definerer symboler gjennom det tradisjonelle og det opprinnelige. I forbindelse med samisk tematikk forstås dette som gamle tradisjoner, tilknyttet blant annet tradisjonelt samisk levesett. De heterodokse utfordrer de ortodokse definisjonene ved å definere symboler på nye måter. Det heterodokse vil i en slik sammenheng kunne være den mer moderniserte oppfatningen av det samiske, der samisk også kan være noe urbant og moderne som er videreutviklet fra det tradisjonelle. Siden maktkampen foregår i spennet mellom det ortodokse og heterodokse, vil det samiske ikke nødvendigvis utelukkende være preget av kun én av sidene, men heller på ulike måter gi uttrykk for strømninger fra begge sider (Dankertsen, 2007, s. 59). I denne sammenhengen kan en spørre seg om utvalget av bilder i læreverkene er med på å formidle et ortodokst eller heterodokst syn på samiske tema, eller drar på diskurser fra begge strømningene.

3 Metode

3.1 Vitenskapelig tilnærming

På hvilke måter konstrueres virkelighetsforståelser? Spørsmålet er relevant, blant annet fordi det er en del av vår problemstilling, men formuleringen bidrar også til å posisjonere vår mastergradsoppgave innenfor et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap. Konstruktivisme er ifølge Lillejord (2013) ikke en læringsteori, men en kunnskapsteoretisk posisjon, som bygger på en oppfatning om at mennesket spiller en aktiv rolle i konstruksjonen av kunnskap (Lillejord, 2013, s. 191). Innen sosialkonstruktivisme legges det vekt på at kunnskap er noe som skapes sosialt. Det skjer først og fremst gjennom språket, som bidrar til å forme våre måter å forstå verden på (Imsen, 2014, s. 46). Innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen kan tekster både gjenspeile og konstruere forestillinger om samfunnet. Tekster er intertekstuelle, som vil si at skriverne tar utgangspunkt i språket slik det er konstruert gjennom tidligere tekster, eksisterende begreper og kategorier, samt andres ytringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). Språk blir med andre ord forstått som en meningsskapende struktur, hvor det kan foregå kamper om definisjonsmakten. Slike kamper kan utspille seg gjennom hvilke begreper og kategorier som brukes for å beskrive og sette ord på virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 121).⁵ En hermeneutisk tilnærming baserer seg på at fortolkning av tekst kan bidra til en større forståelse av virkeligheten. Vårt prosjekt kan plasseres innenfor sosialkonstruktivisme og hermeneutikk.

3.2 Diskursanalyse

På bakgrunn av vår vitenskapsteoretiske forankring har vi valgt å ta utgangspunkt i kritisk diskursanalyse som metodisk verktøy. I den følgende delen skal vi gjøre rede for de diskursteoretiske tilnærmingene i dette prosjektet. Først skal vi presentere hvilke forståelser av diskurs vi har jobbet ut ifra, samt hva kritisk diskursanalyse er og hvorfor det egner seg for vårt prosjekt. Deretter vil vi gå nærmere inn på aktuelle teoretikere og presentere det teoretiske grunnlaget for analysen og drøftingen vår.

⁵ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

3.2.1 Diskurs

I sin mest grunnleggende form forstås *diskurs* utelukkende som samtale eller drøfting. Når diskursanalyse brukes innenfor utdanningsvitenskap eller samfunnsvitenskap, er imidlertid betydningen av diskursbegrepet litt annerledes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 126). Den franske filosofen Michel Foucault blir ofte nevnt i tilknytning til diskursbegrepet, da han var blant de første som begynte å bruke begrepet slik vi kjenner det i dag. Bjørhusdal (2020) har tolket Foucaults diskursbegrep til å bety blant annet «en bestemt måte å forstå og dermed snakke om verden på» (Bjørhusdal, 2020, s. 160). Foucault var opptatt av hva som gjør en vitenskap til en vitenskap. Han hevdet at en kan oppfatte ulike felt eller vitenskaper som forskjellige, gjennom måten utsagn, tekster og praksiser er knyttet sammen, som igjen avgjør hva det er mulig å si noe om, og hvordan dette kan sies (Bjørhusdal, 2020, s. 160). Vi forstår læreverkene og læreplanen som to ulike sosiale praksiser innenfor skole- og utdanningsfeltet, hvor det sirkulerer diskurser tilknyttet samisk tematikk. Det er disse diskursene vi forsøker å avdekke i vårt masterprosjekt.

I mange diskursanalytiske tilnærminger (blant annet Foucaults tilnærming) omfatter forståelsen av diskursbegrepet både tekst, tegn og meningsytringer, i tillegg til sosial praksis i bredere forstand. Innenfor kritisk diskursanalyse brukes derimot begrepet i noe snevrere mening, fordi en først og fremst legger vekt på tekster og visuelle uttrykk (Næss, 2017). Vi tar utgangspunkt i Skredes (2017) fremstillinger av Norman Faircloughs forståelse av diskursbegrepet, da Fairclough er en sentral skikkelse innenfor kritisk diskursanalyse. Fairclough forstår diskurs som blant annet: «meningsdannelse [meaning-making] som et element av sosiale prosesser». Denne generelle forståelsen omtales som *semiosis* og kan forstås bredere en semiotikk, og konnoterer at verbalspråk kun er én av flere semiotiske modaliteter (andre eksempler er bilder og kroppsspråk). Semiosis er videre oppfattet som et element av sosiale prosesser, som er dialektisk relatert til andre, primært ikke-semiotiske prosesser, og derfor kalles Faircloughs tilnærming dialektisk-relasjonell kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 26). Vi vil undersøke både tekst og bilder i læreverkene, og derfor er det relevant å ta utgangspunkt i Fairclough og hans dialektisk-relasjonelle tilnærming.

3.2.2 Kritisk diskursanalyse – hva og hvorfor

Sentralt i Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse, er det å undersøke hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene. Fairclough definerer ideologi som «representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans

og utnyttelse». Videre hevder han at diskurser er ideologiske i den grad de bidrar til å opprettholde eller utfordre slike maktrelasjoner (Skrede, 2017, s. 21). Ifølge Skovholt og Veum (2014) er makt noe som blir konstruert og spredt gjennom ulike sosiale praksiser, språklige ytringer og tekster. Makt er noe som ligger i samfunnsstrukturene, i språket, i sjangrene og tekstene som ulike institusjoner skaper og formidler. Samtidig ligger det makt i den retten visse institusjoner og samfunnsgrupper har til å definere og kategorisere visse fenomener, handlinger og ulike grupper av mennesker i samfunnet (Skovholt & Veum, 2014, s. 35). Det er nettopp denne relasjonen, mellom ulike institusjoner, organisasjoner og samfunnsmessige strukturer, og de semiotiske praksisene som disse er dialektisk relatert til som kritisk diskursanalyse er opptatt av (Skrede, 2017, s. 27).

Kritisk diskursanalyse egner seg som metodisk rammeverk for vårt masterprosjekt, fordi urfolkstematikk ofte frembringer maktforhold og meninger som kan være kritikkverdige. Historisk sett har forholdet mellom staten Norge og samene vært preget av utfordringer og konflikter. I om lag 100 år var urfolkspolitikken i Norge preget av tanken om fornorskning (jf. Kapittel 1.3). Skolen var en viktig arena for implementering av ideologiene som dominerte under denne perioden, noe som gjenspeiles i tidligere læreplaner og læreverk. Diskurser tilknyttet samisk tematikk var i lang tid med på å opprettholde disse ideologiene. Etter hvert vokste det derimot frem utfordrende diskurser, og revitaliseringen førte til at urfolkstematikk ble en prioritering i skolen og samfunnet ellers. Selv om det samiske perspektivet i dagens læreplan og tilhørende læreverk skal bli vektlagt, er det fremdeles viktig å undersøke disse tekstene med et kritisk blikk. Ved å undersøke og/eller identifisere hva slags diskurser som sirkulerer tilknyttet samiske tema, får en også grunnlag til å si noe om hvilke ideologiske interesser læreverkene kan tenkes å tjene. Derfor er det relevant å se på hvordan læreverkene innhold samsvarer med de statlige føringene de er utformet etter.

3.2.3 Kampen om betydningsdannelse

Med grunnpremisset om at mening kan ligge nedfelt i tekst, åpner det seg spørsmål tilknyttet hvilke meninger som får være gjeldende foran konkurrerende meninger og hvordan dette maktforholdet utspiller seg. Meninger som anerkjennes som gjeldende blir dermed mektige (Bratberg, 2021, s. 217). Dette maktforholdet innenfor kritisk diskursanalyse beskrives av Steven Lukes (2005, s. 27) som tredimensjonalt. I Lukes' tredimensjonale maktforhold kan: «A utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han ellers ikke ville ha gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme B sine ønsker» (Skrede, 2017, s. 29). Denne

forståelsen av makt beskrives av Skrede (2017) som et elementært aspekt å analysere innenfor kritisk diskursanalyse. En slik analyse kan bidra til å avdekke hvordan noen ideologier naturaliseres og ansees som det eneste eller det beste meningsalternativet (Skrede, 2017, s. 29). I en kritisk diskursanalyse, der en skal avdekke hvilke diskurser som er å anse gjeldende, er det vesentlig å skille mellom tegn som er relevante og mindre relevante for en diskurs. I denne sammenhengen kan begrepet *diskursorden* være relevant å ta i bruk. Diskursorden brukes til å referere til de diskurser som brukes innenfor et bestemt sosialt felt. En diskursorden kan være entydig, ved å bestå av én enkeltdiskurs som er gjeldende for hele feltet. Samtidig kan en diskursorden også være preget av meningsbrytning og maktkamp. I en diskursorden preget av meningsbrytning og kamp vil ulike diskurser eksistere i samme felt og kjempe om å definere det feltet de er en del av (Gleiss & Sæther, 2021, s. 129). Et slikt felt bestående av forskjellige diskurser som fungerer konkurrerende med hverandre kalles av Laclau og Mouffe (1990, s. 17) for *antagonisme*.

Et felt preget av antagonisme byr på utfordringer fordi diskursene innad i feltet stiller motstridende krav til ens handlinger i samme terreng. Dermed blokkerer den ene diskursen den andre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60). I en diskursorden preget av én entydig gjeldende diskurs kan denne diskursen beskrives å være *hegemonisk* dominerende. Hegemonisk dominans gir en diskurs en fastlåst posisjon som det eneste naturlige meningsalternativet innenfor et sosialt felt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). Hegemoni er likevel aldri fullstendig. Alle sosiale felt har et potensiale for endring, og diskurser fungerer ofte dynamisk. Dette medfører at hegemonisk dominerende diskurser kan bli utfordret av nye diskurser, samt at gamle diskurser kan gjenfinne økt posisjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 129).

3.2.4 Faircloughs modell

Kritisk diskursanalyse er ikke én enkelt teori eller metode, men trekker veksler på en rekke teoretiske innsikter og bruker ulike data. Det underliggende begrepsapparatet som brukes til tekstanalyse, er også forskjellig (Skrede, 2017, s. 22). Vår analyse og drøfting tar hovedsakelig utgangspunkt i den nyeste versjonen av Faircloughs modell for hvordan en skal gjennomføre kritisk diskursanalyse. Det finnes også en eldre versjon som tar i bruk et annet begrepsapparat. Før Faircloughs modell presenteres, anser vi det som nødvendig å avklare at vi ser på skolen som en diskursorden. Ifølge Skrede (2017, s. 38) er en diskursorden «et nettverk av sosiale praksiser som velger ut visse ting og ekskluderer andre». Skolen er en diskursorden som består av en rekke sosiale praksiser, og læreverk er én av disse. Videre forstås diskursordener som

delvis lingvistiske og delvis sosiale – hvor det lingvistiske elementet består av spesifikke konstellasjoner av sjangre, stiler og diskurser (Skrede, 2017, s. 38). Et læreverk er en slik konstellasjon, og vi er interessert i å finne ut hvilke diskurser om samiske tema som kommer til uttrykk her.

Vi fortsetter å holde oss til Skredes (2017) beskrivelser av Faircloughs modell. Modellen består av tre analysenivåer: *sosiale begivenheter*, *sosial praksis* og *sosial struktur*. Det første nivået – sosiale begivenheter – blir beskrevet som det tekstuelle nivået i analysen. Det er altså et sted hvor nærlesing av tekst og lingvistiske analyser finner sted. Likevel kan ikke det tekstuelle nivået reduseres til kun tekster. Tekster er heller en del av sosiale begivenheter (Skrede, 2017, s. 32). Det andre nivået – sosial praksis – bygger videre på tekstanalysen fra det første nivået, men det er primært språklige prosesser over setningsnivå som analyseres. En forsøker å identifisere diskurser som representerer sosiale fenomener fra spesifikke ståsted (Skrede, 2017, s. 31). Det tredje nivået – sosiale strukturer – handler om den sosiokulturelle konteksten diskursene er dialektisk relatert til. Sosiale strukturer omtales som rimelig stabile strukturelle mønstre som påvirker våre liv til daglig. Slike strukturer kan være økonomiske strukturer, maktforhold eller byråkrati. En kan tenke seg sosiale strukturer som et *potensial*, noe som gir oss muligheter, men også begrensninger (Skrede, 2017, s. 32 og 33).

Faircloughs modell er med på å ramme inn vår analyse og drøfting. Sentralt i modellen er relasjonen mellom sosiale strukturer og sosiale begivenheter, som blir mediert av sosial praksis (Skrede, 2017, s. 33). Vi ser læreverk som en sosial praksis, og derfor foregår store deler av analysen på det andre nivået. Vi analyserer derfor primært språklige praksiser over setningsnivå. En måte vi gjør det på, er ved å analysere utvalgte deler av innholdet kvantitativt, noe som gir et oversiktsbilde over representasjonen av samiske tema i de fire læreverkene. Vi går derfor i mindre grad inn på de enkelte tekstene, bildene og oppgavene i lærebøkene, men teller og kategoriserer de utvalgte delene, slik at vi danner oss en bredere forståelse av læreverkene som uttrykk for sosial praksis. Vi analyserer også enkelte deler på et tekstuelt nivå, som eksempelvis språkhistorien og fornorskingsbegrepet. Utvalget av samisk innhold som forlagene har gjort kan være et uttrykk for hva majoriteten tenker om og legger merke til ved minoriteten (jf. Kapittel 2.2.3). Dermed kan det tenkes at vår analyse kan synliggjøre de sosiale strukturene, ved at vi identifiserer hva slags diskurser som kommer til uttrykk i læreverkene som sosial praksis.

3.2.5 Sjangre, stiler og diskurser

Fairclough tillegger språk en sentral rolle innenfor sosial praksis. Han hevder at språket består av tre bestanddeler: *sjangre*, *stiler* og *diskurser* (Skrede, 2017, s. 33 og 34). Læreverket kan sees på som en sosial praksis, og er i semiotisk forstand bygget opp av sjangre, stiler og diskurser. Disse tre semiotiske elementene danner utgangspunktet for den overordnede drøftingen av prosjektet, hvor vi forsøker å se analysen og drøftingen av enkeltfunnene i sammenheng, samt identifisere hva slags diskurser som kommer til uttrykk i læreverkene. Vi skal nå presentere de tre elementene nærmere.

Skrede (2017) beskriver *sjangre* som semiotiske måter å kommunisere på. Han skiller mellom to definisjoner: 1) språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet og 2) en tekst blir «typisk» fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre lignende tekster (Skrede, 2017, s. 34). Læreverket kan fungere som en sjanger, samtidig som de også inneholder ulike sjangre. I denne studien undersøker vi både hva læreboksjangeren kommuniserer om samiske tema, men også hvordan samiske tema kommer til uttrykk i sjangrene innad i læreverkene.

Stiler beskrives som semiotiske måter å være på, og omfatter blant annet personlig stil, verbalspråk, kroppslige uttrykk, materielle objekter og tekster. I en tekstuell sammenheng leter en etter hvordan ulike stiler og/eller identiteter konstrueres språklig (Skrede, 2017, s. 36). I forbindelse med denne studien er vi interessert i å identifisere hvilke samiske identiteter som konstrueres, både språklig og visuelt.

Til slutt omtaler forfatteren *diskurser* som semiotiske måter å representere på. Diskursens innhold vil påvirkes av hvilken sjanger den forholder seg til, som eksempelvis en politisk sjanger eller en humoristisk sjanger. Dersom det skal eksistere en diskurs, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet. Diskurser overskrider lokale variasjoner, er over-individuelle og noenlunde stabile over tid (Skrede, 2017, s. 35). Denne studien undersøker hva slags forståelser av samiske tema som konstrueres språklig og visuelt, samt hvilke diskurser om samiske tema som gjør seg gjeldende, i læreboksjangeren. Disse diskursene må gå igjen i flere av læreverkenes innhold, og på tvers av de ulike forlagenes læreverk.

3.3 Forskningsdesign

Vi analyserer trykte læreverk fra forlagene Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal. Disse forlagene omtales som de fire dominerende læremiddelforlagene i Norge (jf. Kapittel 1.2), og kan derfor beskrives å være det naturlige utvalget om en ønsker et mest helhetlig overblikk over de trykte læreverkene som er å finne i klasserom i Norge. Masterprosjektet vårt tar utgangspunkt i fire ulike forskningsspørsmål, som hver for seg ser på ulike aspekter ved tekst og samiske tema i norskfaglige læreverk. Dette tematiske spennet fordrer ulike metodiske fremgangsmåter. Mer spesifikt vil prosjektet analysere og drøfte ulike former for tekst, bilder og oppgaver tilknyttet samiske tema. I tillegg vil også deler av LK20 analyseres metodisk, med det formål å kunne drøfte læreverkens innhold i lys av læreplanen.

Masterprosjektets forskningsdesign er bygget på en kombinert metodologi (mixed methods research), og har sitt utspring i prosjektets fire forskningsspørsmål. En kombinert metodologi ansees i dette prosjektets sammenheng som mest gunstig for å gi et så komplett bilde som mulig av forskningsfeltet som undersøkes. Det vil ideelt sett fungere mer dekkende enn alternativet, som ville vært å ta i bruk én metode for å besvare forskningsspørsmålene (Cohen et al., 2018, s. 33). De kvantitative metodene som blir tatt i bruk i prosjektet har som mål å gi et overordnet bilde av ulikt innhold i de forskjellige forlagenes læreverk. De kvalitative metodene har som mål å gå dypere inn i deler av den kvantitative dataen, og å gjøre en mer inngående analyse av enkelte trekk ved læreverkene som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. En slik kombinert metodologi, vil forhåpentligvis bidra til å vise hvilke representasjoner av samiske tema læreverkene konstruerer, og hvordan læreverkens formidling kan ha relevans for hvilke diskurser om samiske tema som kommer til uttrykk. Dette vil kunne demonstrere hvordan læreverkene og deres innhold plasseres i forhold til sosiale strukturer og sosiale begivenheter, i Faircloughs modell om relasjonelle nivåer innenfor kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 32). Før vi presenterer prosjektets ulike metodiske fremgangsmåter, ser vi det hensiktsmessig å gå litt nærmere inn på de ulike læreverkens oppbygning og avgrensningene vi har gjort.

3.4 Læreverkenes oppbygning

De fire forlagene har i hovedsak to måter å strukturere sine norskfaglige læreverker. Aschehoug og Cappelen Damm har en tredelt oppbygning gjort etter trinn. Det vil si at de har én lærebok til hvert årstrinn. Disse bøkene inneholder en kombinasjon av primærttekster og sekundærttekster. De primære læreboktekstene er produsert av forlaget selv, mens sekundærttekstene er skjønnlitteratur og sakprosaetekster hentet inn fra eksterne kilder. Aschehoug strukturerer sitt læreverker *Fabel 8, 9 og 10* inn i et antall kurskapitler bygget opp av læreboktekster og en tekstsamling mot slutten av hver bok. Cappelen Damms *Norsk 8, 9 og 10* er i stor grad bygget opp på samme måte, men Cappelen Damm innlemmer i større grad sekundærttekstene inn i hvert enkelt kurskapittel. Fagbokforlaget og Gyldendal deler sine læreverker inn to bøker: én basisbok og én tekstsamling. Fagbokforlaget kaller sin basisbok for *Synopsis Håndbok* og sin tekstsamling for *Synopsis Lesebok*. Gyldendals basisbok har navnet *Kontekst Basisbok*, og deres tekstsamling heter *Kontekst Tekster 5*. Til forskjell fra Aschehoug og Cappelen Damm er bøkene ikke delt inn etter trinn, men heller ment som ett læreverker elevene bruker kontinuerlig gjennom hele ungdomsskolen. *Synopsis Håndbok* og *Kontekst Basisbok* fremstår mer generelle med et variert innhold preget av blant annet tekstutdrag, kurskapitler, oppgaver og tips. *Synopsis Lesebok* og *Kontekst Tekster 5* er i større grad strukturert som rene tekstsamlinger med tilhørende oppgaver til de ulike tekstene.

3.5 Prosjektets avgrensning

På bakgrunn av dette masterprosjektets omfang har vi sett det nødvendige å gjøre flere avgrensninger. For det første undersøker vi læreverkene isolert fra den konteksten de normalt fungerer i. Læreverkene inngår alltid i et tresidig læringsforhold, hvor læreren og elevene er de to andre partene (jf. Kapittel 2.2.3). Denne studien gir dermed ikke grunnlag til å si noe om hvordan lærere eller elever drar nytte av læreverkene. For det andre har vi valgt å avgrense prosjektet til å gjelde *norskfaglige* læreverker produsert for ungdomstrinnet. Læreverker produsert for andre fag og andre årstrinn kan være skrevet av andre forfattere. Dette tilsier at læreverker produsert for ulike fag og årstrinn, men fra samme forlag, kan vektlegge ulike samiske tema forskjellig. For det tredje har vi valgt å se bort ifra lærerveiledninger og digitale læringsressurser som inngår i forlagenes læreverker. Vi ser det mer hensiktsmessig å gå i dybden på de trykte læreverkene, istedenfor det vi tror i større grad hadde blitt et overflateperspektiv på både trykte læreverker, lærerveiledninger og digitale læringsressurser. Vi ser likevel at digitale læringsressurser er relevante forskningsobjekter i en stadig mer digitalisert skolehverdag.

Avgjørelsen omkring prosjektets avgrensning er tatt etter at vi fikk innsyn i de nevnte forlagenes digitale læringsressurser. Vi har derfor satt oss inn i hva slags digitalt innhold de ulike forlagene tilbyr, og hvorvidt dette materialet inneholder samisk tematikk som går utover det innhold som er å finne i de trykte læreverkene.

Etter å ha satt oss inn i forlagenes ulike digitale tilbud har vi sett at alle forlagene i varierende grad tilbyr samisk innhold utover det som er å finne i de trykte lærebøkene. Noen av forlagene tilbyr flere tekster, og andre tilbyr også dynamiske «aktuelt»-sider som kontinuerlig oppdateres med ulikt innhold. «Aktuelt»-sidene besto av samisk innhold i forbindelse med samefolkets dag, da vi hadde innsyn i dem. En analyse som inkluderer de digitale læringsressursene, ville ideelt sett kunne gjenspeilet et mer helhetlig bilde av det totale omfanget av fagmateriale forlagene produserer for utdanningssektoren. De digitale dimensjonene ved digitale læringsressurser ville derimot krevd metodiske fremgangsmåter utover de vi allerede har satt for de trykte læreverkene. Det dynamiske elementet ved «aktuelt»-sidene noen av forlagene tilbyr, gjør at en analyse av det digitale materiale fort kan bli mindre relevant hvis forlagene skulle velge å endre, fjerne eller oppdatere innholdet. I et slikt tilfelle vil den statiske siden ved de trykte læreverkene potensielt holde sin forskningsmessige relevans lengre. Det er likevel viktig å ikke avfeie viktigheten av god forskning omkring de digitale læringsressursene. Det digitale tilbudet til forlagene er ofte rimeligere enn trykte læreverker. På tross av at trykte læreverker fortsatt står relativt sterkt i skolen, er det rimelig å tro at mange skoler av økonomiske årsaker, og i større grad enn tidligere, drar nytte av det digitale alternativet (Gundersen, 2022). På grunn av omfanget på denne studien, ser vi det derfor mer hensiktsmessig å ta for oss de trykte læreverkene, og heller la de digitale læringsressursene være et objekt for andre forskningsprosjekter.

3.6 Metodisk fremgangsmåte

I det følgende skal vi gjøre rede for de metodiske fremgangsmåtene som er brukt i masterprosjektet. Vårt forskningsprosjekt bygger på en kombinert metodologi og en induktiv tilnærming til datamaterialet. Gleiss og Sæther (2021) skriver at analysemetoden er induktiv når forskeren utvikler kategorier med utgangspunkt i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). I arbeidet med datamaterialet har vi innledningsvis forsøkt å ta for oss lærebøkene på samme måte som en leser ville gjort. Vi har studert innholdsfortegnelsene og stikkordsregistrene for å identifisere eksplisitte kapitler og begreper tilknyttet samiske tema. Videre har vi skimlet over alle lærebøkene og markert språkkapitler, litteratur, bilder og

oppgaver med samisk innhold. Med utgangspunkt i vårt innledende arbeid utformet vi fire forskningsspørsmål omhandlende språk, litteratur, bilder og oppgaver. Vi har analysert læreverkene på bakgrunn av de fire forskningsspørsmålene. I tillegg har vi analysert ett norskfaglig kompetansemål tilknyttet LK20.

3.6.1 Språkanalyse

For å analysere representasjonen av ulike samiske språk i de fire læreverkene, har vi brukt både kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden tilknyttet språk har som mål å få en oversikt over hvilke av de ti samiske språkene som blir nevnt i læreverkene, men også om det står hvilket samisk språk tekster *på* eller *i oversettelse fra* samisk opprinnelig er skrevet på. Tekstene det gjelder er både primære læreboktekster skrevet av forlagene selv, samt sekundære skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster som er plukket ut for å brukes i lærebøkene. I analysedelen har vi dermed ramset opp hvilke samiske språk som eksplisitt er nevnt i hvert læreverk. Videre har vi utformet en tabell (Tabell 1) som viser hvor mange ganger det oppgis (og ikke oppgis) at en samisk tekst er skrevet på samisk. Denne tabellen viser også hvor mange ganger det spesifiseres hvilket samisk språk tekstene *på* eller *i oversettelse fra* samisk er skrevet på. Tabell 1 blir presentert i analysen av språk. Den kvalitative metoden dreier seg om nærlesing av læreverkens språkkapitler, hvor vi har analysert spesielt to aspekter ved omtalen av de samiske språkene: Først har vi sett på hvilken form uttrykket «samisk språk» bøyes i, og videre hvilken status samiske språk tillegges. Når det gjelder omtalen av samiske språk som fellesbetegnelse, har vi begrenset oss til lærebokteksternes omtale av samiske språk, og valgt ut ett samisk språkkapittel fra hvert forlag på henholdsvis to sider hver. Bøkene som ble valgt var: *Synopsis Håndbok* (Fagbokforlaget), *Kontekst Basisbok* (Gyldendal), *Norsk 9* (Cappelen Damm), og *Fabel 9* (Aschehoug). Avgrensningen kan kritiseres for ikke å gi et helhetlig bilde av begrepsbruken. Kapitlene tar for seg samiske språk, og dermed kan utvalget likevel vise en tendens som muligens går igjen i resten av lærebøkens samiske innhold.

3.6.2 Analyse av samisk skjønnlitteratur og sakprosa

Vi skal nå redegjøre for hvordan vi har gått frem for å analysere verbaltekstene i lærebøkene. Her inngår ikke oppgaver, fordi oppgavene har en egen analyse som blir presentert senere i dette kapittelet (jf. Kapittel 3.6.4). Vi har analysert verbaltekstene både kvantitativt og kvalitativt. Den kvantitative metoden tilknyttet verbaltekster fungerer som en systematisk gjennomgang av alle sidene med samisk innhold i de fire læreverkene. Det totale antallet sider i læreverkene og antall sider med samisk innhold ble så satt inn i en tabell (Tabell 6), som blir

presentert i analysen av verbaltekster. I denne tabellen la vi også inn det totale antallet tekster og samiske tekster som var å finne i læreverkens tekstsamlinger. Vi har omgjort alle tallene til prosent. Tabell 6 viser dermed prosentandelen av sider med samisk innhold i forhold til det totale antallet sider i læreverkene, i tillegg til prosentandelen av tekster med samisk perspektiv i forhold til det totale antallet tekster i læreverkens tekstsamlinger. Dette mener vi kan gi et tydelig bilde av hvor mye plass samiske tema får i læreverkene. Tabell 6 har blitt bruk som et utgangspunkt for videre analysearbeid.

Videre har vi utformet en tabell (Tabell 7), som viser fordelingen av ulike skjønnlitterære sjangre og sakprosasjangre i læreverkens tekstsamlinger. Denne blir presentert i analysen av verbaltekster. Tabellen har blitt brukt som utgangspunkt for å drøfte fordelingen av skjønnlitteratur og sakprosa. Den kvalitative metoden fungerer som nærlesing av lærebokteksternes tematisering av språkhistorie, for å undersøke om den samiske språkhistorien blir inkludert i og sett i sammenheng med den øvrige språkhistorien, og eventuelt i hvor stor grad. Utvalget av tekster til nærlesing ble gjort på bakgrunn av den innledende gjennomgangen av læreverkene, der vi så at den samiske språkhistorien framsto som løsrevet fra den øvrige språkhistorien.

3.6.3 Bildeanalyse

I analysen av bildeutvalget i læreverkene, har vi valgt å ta for oss alle bildene og illustrasjonene som brukes i tilknytning til tekst med samiske tema. Dette er et totalt bildeantall på 47 bilder, fordelt over de fire læreverkene. Bildene er ført opp i fire ulike tabeller delt opp etter forlag (Tabell 2, 3, 4 og 5), som blir presentert under analysen av bilder. Mortensen-Buan (2016) analyserer i sin forskningsartikkel naturalistiske orienterte bilder av det samiske, altså bilder av virkelige motiver, i samfunnsfag. Utvalget av bilder og illustrasjoner i vår studie favner bredere, men vi ser det likevel hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Mortensen-Buans (2016) metodiske fremgangsmåte i møte med vårt eget bildeutvalg. Vertikalt lister Tabell 2, 3, 4 og 5 opp alle bildene i den rekkefølgen en møter når en leser gjennom lærebøkene. Vi har nummerert hvert bilde, og lagt ved en kort beskrivelse av bildets motiv. Horisontalt er tabellene delt opp i kulturelle samiske identitetsmarkører som i størst grad opptrer i læreverkens helhetlige bildeutvalg. Identitetsmarkørene i vår tabell er *samisk flagg, språk, kart, rein, tradisjonell samisk klesdrakt, duodji, kjente samiske kulturpersonligheter og naturlandskap*. I likhet med Mortensen-Buan (2016) valgte vi å trekke ut de identitetsmarkørene som forekom oftest i

bildeutvalget vårt. Flere av identitetsmarkørene vi identifiserte er de samme som Mortensen-Buan (2016) trakk frem. Vi har i tillegg lagt til noen identitetsmarkører utover dette.

Ved å vektlegge kulturelle identitetsmarkører, har vår bildeanalyse som mål å avdekke hva slags fremstilling av samiske tema som konstrueres gjennom læreverkens bildeutvalg. Det er rimelig å tro at tabellene vi har utformet også kan avdekke eventuelle mangfoldige, ensidige og gjentakende billedlige fremstillinger av samiske tema, samt synliggjøre forskjeller mellom forlagenes læreverk. Mortensen-Buan (2016) skriver at identitetsmarkører som kofte og andre samiske kulturelle trekk spiller en viktig rolle i gjenoppbygningen av ideen om samisk nasjonalbygging, og dermed er det også viktig for å revitalisere samisk kulturhistorie og samiske samfunn. Likevel påpeker forfatteren at det er en fare for at flere ikke kjenner seg igjen i disse identitetsmarkørene, fordi de har en annen forståelse av egen samisk identitet. Det er også en fare for at fremstillingen og bruken av slike identitetsmarkører, blant annet i læreverk, kan oppfattes av ikke-samiske som markører for én felles identitet, samt kan fungerer som et ideal eller et mål for hva som er å regne som en «ekte same» (Mortensen-Buan, 2016, s. 104).

3.6.4 Oppgaveanalyse

Vår undersøkelse av oppgavekulturen tilknyttet samisk innhold i norskfaglige læreverk på ungdomstrinnet, tar utgangspunkt i Andersson-Bakken og Bakken (2016) sin kategorisering av oppgaver. I likhet med forfatterne deler vi lærebøkens tekstkultur i tre hoveddeler: skjønnlitteratur, sakprosattekster og primære læreboktekster. Vi har kategorisert alle oppgavene tilknyttet de tre hoveddelene, satt dataene inn i tabeller og sammenlignet utbredelsen av ulike oppgavetyper i de ulike lærebøkene (Tabell 8). Andersson-Bakken og Bakken (2016) kategoriserer oppgaver på to nivåer. På nivå 1 kategoriseres oppgavene etter hvor fritt eleven står i utformingen av svaret. Oppgavene beskrives som *lukkede* dersom de har ett fasitsvar eller oppfordrer til gjengivelse fra et klart avgrenset utvalg av alternativer. Dersom oppgavene kan besvares eller løses på ulike måter, beskrives de som *åpne* oppgaver (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 16 og 17).

På nivå 2 kategoriserer forfatterne oppgavene inn i underkategorier, etter hvordan elevene skal gå frem for å løse dem. Lukkede oppgaver kan være enten *reproduserende* eller *resonnerende*. Oppgavene betegnes som reproduserende når elevene skal gjengi et fasitsvar som er eksplisitt uttrykt i læreboka eller i en annen informasjonskilde, og resonnerende når elevene skal slutte seg frem til fasitsvaret ved å følge bestemte fremgangsmåter som er beskrevet i læreboka. Videre kan de åpne oppgavene enten være *vurderende*, *utforskende* eller *aktiviserende*.

Vurderende oppgaver beskrives som oppgaver der elevene skal finne svaret inn i seg selv, for eksempel gjennom å vurdere, tolke eller ta stilling til noe. Oppgavene betegnes som utforskende når elevene skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser, mens de aktiviserende oppgavene fordrer elevene til å utføre en bestemt handling (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 17). Hensikten med å kategorisere oppgavene på denne måten er innsikten vi kan få når det gjelder *hva* og *hvordan* elevene lærer om samiske tema i norskfaget. Derfor er det relevant å undersøke om det finnes noen forskjeller i hvilke aktiviteter oppgavene inviterer til innenfor de tre hoveddelene i lærebøkene.

I utgangspunktet er det uproblematisk å identifisere hva som er en oppgave. Som Andersson-Bakken og Bakken (2016) skriver, er oppgaver ofte skilt fra den øvrige teksten i boka og gjerne tydelig markert med et nummer, en bokstav, innramming eller andre visuelle signaler. Likevel er det noen oppgaver som er mer komplekse og satt sammen av flere spørsmål og/eller imperativer, og da kan det oppstå tvil om dette bør ansees som én eller flere oppgaver (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 15). I vårt tilfelle møtte vi oppgaver som både var tydelig skilt fra hverandre med visuelle signaler, og sammensatte med flere spørsmål og/eller imperativer. Avklaringene vi gjorde på forhånd er basert på Andersson-Bakken og Bakkens (2016) fremgangsmåte: dersom en oppgave inneholder flere spørsmål og/eller imperativer i samme avsnitt, skal det regnes som én oppgave. Slike sammensatte oppgaver skal samtidig kategoriseres på bakgrunn av det siste spørsmålet og/eller imperativet (Andersson-Bakken & Bakken, 2016, s. 15). Følgende oppgave er et slikt eksempel (Horn et al., 2021b, s. 395):

Før du leser: Hvordan tror du synet på joik og samisk kultur har forandret seg de siste tiårene? Finn ut hva fornorskningspolitikken er.

Den første setningen i denne oppgaven kan kategoriseres som en vurderende oppgave, mens den siste setningen peker i retning av å være reproduserende. Dermed ble den plassert som en reproduserende oppgave. Videre ble det avklart at vi forholdt oss til separate oppgaver, dersom de var skilt fra hverandre grafisk, gjennom eksempelvis nummerering, linjeskift eller avsnittsmarkering. Følgende oppgave regnes dermed som fire separate oppgaver (Horn et al., 2021b, s. 395):

53 Diskuter alene eller sammen i små grupper.

- a. Hvorfor joiker ikke de eldste i familien, når dette er en viktig del av kulturarven deres?
- b. Hvorfor synger farfaren salmer?
- c. Hvorfor snakker de eldste samisk?
- d. Hvorfor tror du jeg-personen joiker, men ikke kan snakke samisk?

Avslutningsvis er det relevant å nevne at vi i flere tilfeller måtte lese gjennom oppgavens tilhørende tekster, for å forsikre oss om at kategoriseringen vi hadde gjort var korrekt. Noen av oppgavene var utformet slik at de isolert sett fremsto som vurderende, men dersom en så oppgaven i lys av teksten den tilhørte, ble det tydelig at oppgaven egentlig var reproduserende. Følgende oppgave er et slikt eksempel (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 166):

3 Forklar kvifor du tror Eira er så oppteken av å lære å lese og skrive samisk.

3.6.5 Læreplananalyse

Dersom en legger til grunn at skolen kan beskrives som en diskursorden, så kan læreverkene beskrives som en sosial praksis innenfor Faircloughs modell for kritisk diskursanalyse (jf. Kapittel 3.2.4). En annen sosial praksis innenfor skolen som diskursorden er Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, som på lik linje med læreverkene er et uttrykk for det relasjonelle forholdet mellom sosiale strukturer og sosiale begivenheter. Sosiale praksiser kan i henhold til Fairclough, beskrives som hvordan forskjellige strukturelle muligheter kontrolleres og selekteres (Skrede, 2017, s. 33). Denne beskrivelsen passer godt med hvordan innholdet i både læreverk og læreplanen selekteres, fordi dette innholdet selekteres av større og fremtredende aktører. Det er likevel verdt å poengtere at aktørene som produserer læreverkene tar utgangspunkt i læreplanens innhold, og at disse aktørene, til forskjell fra utdanningsdirektoratet, i stor grad er kommersielle aktører med økonomiske insentiver (Skjelbred, 2019, s. 61).

Siden læremiddelforlagene i stor grad følger læreplanen når de utformer sitt innhold er det vanskelig å analysere læreverkene metodisk uten også å gjøre en delvis analyse av læreplanen. I denne studien har et kompetansemål for norsk etter 10. årstrinn i LK20 blitt analysert. Etter en nærlesing av læreplanen, med mål om å få en fullstendig oversikt over hvordan samiske tema skal komme til uttrykk og presenteres i norskfaget, ble et kompetansemål valgt ut på bakgrunn av sin eksplisitte omtale av undervisning omkring tekster oversatt fra samisk. I analysen av dette kompetansemålet har Bernsteins kodeteori om innramming av

kompetansemål vært gjeldende. Den versjonen som tas i bruk i denne studien er Andreassen og Tillers (2021, s. 88) modellerte versjon av Bernsteins begreper. Kompetansemålet innramming har en innvirkning på hvor mye spillerom kompetansemålet gir skoler, lærere og elever til å arbeide i. Innrammingen deles inn som enten *ekstern* og *intern*, og kan igjen vurderes som *sterk* eller *svak*. Den eksterne innrammingen handler om maktrelasjonen mellom nasjonale utdanningsmyndigheter og skolen, mens den interne innrammingen handler om maktrelasjonen mellom skolen og eleven (Andreassen & Tiller, 2021, s. 89).

Kompetansemål som er sterkt eksternt innrammet, gir lite handlingsrom og tolkningsmuligheter til skolene og lærerne. Kompetansemål som er svakt eksternt innrammet gir større lokalt handlingsrom i tolkningen av læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 89). Denne studien handler om forholdet mellom læreplan og læreverk, og derfor er intern innramming i dette prosjektets sammenheng mindre relevant. På tross av at Andreassen og Tillers (2021) bruk av Bernsteins begreper i all hovedsak dreier seg om skoler og lærere som brukere av læreplanen, kan deres inndeling likevel være relevant i vår sammenheng. Læreplanen og dens kompetansemål danner utgangspunkt for innholdet i forlagenes læreverk, på lik linje som den danner utgangspunkt for undervisningen til lærere.

Bernsteins begreper danner i forbindelse med denne studien grunnlag for en begrepsstruktur som kompetansemål kan plasseres innad i. For å kunne demonstrere hvordan kompetansemålet fungerer i forhold til disse begrepene, har vi valgt å bryte opp kompetansemålet i tre deler. Dette er gjort etter inspirasjon fra Andreassen og Tillers (2021) analyse av samme kompetansemål. De bryter opp kompetansemålet i tolv deler, for å demonstrere hvordan ett enkelt kompetansemål kan inneholde flere implisitte kompetansemål (Andreassen & Tiller, 2021, s. 171). Målet i vår analyse er å demonstrere kompetansemålets tvetydighet i forhold til arbeid med litteratur i oversettelse fra samisk, og dermed ser vi det ikke nødvendig å gjøre en like stor oppdeling. Vår metode for analysen av kompetansemålet legger seg likevel nært opp mot Andreassen og Tiller (2021), fordi vi også har undersøkt hvilke ferdighets- og kunnskapsdimensjoner som kommer til uttrykk i kompetansemålet.

3.7 Forskningens kvalitet og forskningsetiske betraktninger

Av dataene vi skal analysere er LK20 et offentlig dokument, som er tilgjengelig for alle. Læreverkene er derimot noe mindre tilgjengelig fordi disse må kjøpes fra utgiver. Det er viktig å poengtere at læreverkene er tatt ut av konteksten de normalt fungerer i. Forskingen vår vil dermed ikke si noe direkte om hvordan læreverkene brukes av lærere og elever, eller hva slags læringsutbytte elevene har av læreverkene. Forskingen er likevel relevant for undervisning i grunnskolen, fordi mange lærere baserer sin undervisning på innholdet i læreverkene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Som nevnt har vi valgt undersøke trykte læreverker, og ser derfor ikke på lærerveiledninger eller digitale tilleggsressurser produsert i tilknytning til læreverkene (jf. Kapittel 3.5). Det er også verdt å påpeke at noen av forlagene har tekstlig innhold tilknyttet samiske tema i sine digitale tilbud, som går utover det innholdet som er i de trykte læreverkene. Utvalget er gjort blant annet med den hensikt å heller kunne gå i dybden på innholdet i de trykte læreverkene. Ved å gjøre dette håper vi på å sikre høy kvalitet på den analysen vi gjennomfører, og heller la digitale læreverker og tilleggsressurser være tema for andre studier.⁶

Når det gjelder personlig posisjonering til oppgavens tematikk, er det flere aspekter som kan problematiseres. Vi som forskere er, på lik linje med andre, preget av ideologier, og kan aldri være helt nøytrale i vårt analysearbeid. Irvine og Gal (2000) beskriver det på denne måten:

There is no “view from nowhere”, no gaze that is not positioned. Of course, it is always easier to detect positioning in the views of others, such as the linguists and ethnographers of an early era, than in ones’ own. (s. 36)

Vi er to studenter med ulik posisjonering til det samiske. Den ene studenten er fra Finnmark og opplever å ha et relativt nært forhold til den samiske kulturen, men snakker ikke et samisk språk. Den andre er oppvokst i Oslo og opplever å ha et distansert forhold til både samisk språk og kultur. Dermed kan en si at den ene studenten kanskje har mer bakgrunnskunnskap enn den andre, som den har fått gjennom sin oppvekst. Ifølge Olsen et al. (2017, s. 12) skal alle lærere undervise om samiske tema. Det er derfor nærliggende å anta at forskning gjort av mennesker med ulik posisjonering til et tema kan være fruktbar og relevant.⁷ Det som overrasker oss begge, er forskjellen på opplæringen vi har fått når det gjelder samiske tema i grunnskolen. Studenten fra Oslo kan huske opplæringen som liten og mangelfull, mens den andre studenten opplevde

⁶ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

⁷ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

at det samiske perspektivet ble trukket inn i undervisningen. Derfor ble vi nysgjerrige på om og eventuelt hvordan lærebøker bidrar til at tematikken blir løftet frem og kan brukes som en ressurs i klasserommet. I løpet av dette arbeidet har vi blitt oppmerksomme på våre egne antakelser og holdninger tilknyttet samiske tema, som vi ikke tidligere har vært bevisste på. Samtidig har vi fått en forståelse for hvor utfordrende det kan være å identifisere de holdningene og kunnskapene som læreverkene formidler.

Siden vår kombinerte metodologi blant annet inneholder kritisk diskursanalyse, er det aktuelt å problematisere diskursanalyse i forhold til reliabilitet og validitet. Bratberg (2021) hevder at diskursanalyse sjeldent egner seg for generalisering, og i liten grad åpner opp for tydelig operasjonalisering eller avgrensede kausale forhold (Bratberg, 2021, s. 74). Forskning har ulike formål, og dermed kan det diskuteres i hvilken grad generalisering er relevant i vårt forskningsprosjekt. Formålet med vår forskning er å undersøke hvilken tekstkonstruert samisk virkelighet som møter norske elever i trykte læreverk. Tekstene vi skal undersøke blir brukt som kilde til kunnskap i store deler av norskundervisningen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Det kan derfor være rimelig å hevde at vårt prosjekt har en allmenngjørende effekt fordi læreverkene som undersøkes i stor grad blir allment brukt.⁸

Med støtte i en bredere forståelse av validitet, argumenterer Bratberg (2021) for at diskursanalyse har gyldighet. I en slik sammenheng settes det krav om en detaljert beskrivelse av dokumentene som analyseres, hva slags analytiske verktøy som tas i bruk, hvordan tekstene er lest og analysert, og hvilke bærende teoretiske retninger tekstene tolkes i lys av (Bratberg, 2021, s. 74). Utfordringene tilknyttet reliabilitet dreier seg om hvordan tolkningen er utført, samt hva slags tekster som er analysert. Tekstutvalget bør favne bredt, over så mange tekster som mulig, og så nært grasrota som mulig (Bratberg, 2021, s. 75).⁹ Dette har vi gjort ved å gjøre greie for analytiske verktøy, fremgangsmåter og analyserte dokumenter. Vi anser bredden i tekstutvalget vårt som tilstrekkelig, fordi vi undersøker læreverk fra de fire største læremiddelforlagene i Norge. Det er rimelig å tro at disse forlagene ofte er representert gjennom de læremidlene som blir tatt i bruk i norskfaget, men da kun på ungdomstrinnet.

⁸ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

⁹ Hentet fra egen eksamensbesvarelse i LER-3500

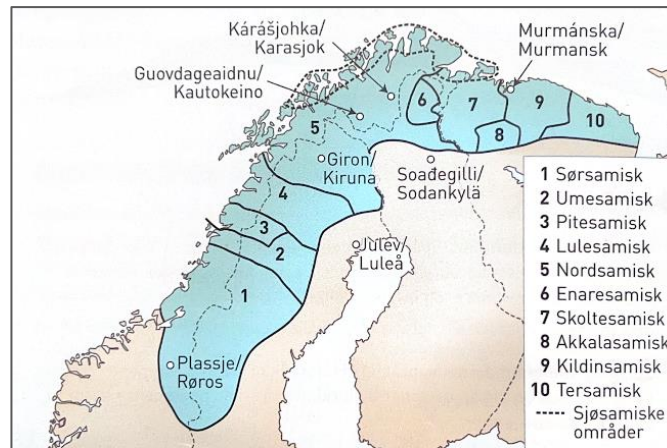
4 Analyse og drøfting

I denne delen presenterer vi funnene fra vår studie av de ulike forlagenes læreverk. Vi vil trekke frem fem overordnede funn innenfor temaene: språk, språkhistorie, bilder, verbaltekster, og oppgaver. For å tydeliggjøre funnenes relasjon til forskningsspørsmålene, presenteres funnene i rekkefølge lik studiens forskningsspørsmål. Denne delen er strukturert som en kombinert analyse- og drøftingsdel. Funnene som presenteres vil analyseres og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket vi presenterte i kapittel 2. Etter at funnene har blitt presentert og drøftet enkeltvis, drøfter vi funnene i lys av hverandre og i lys av studiens overordnede problemstilling.

4.1 Funn 1: Samiske språk

4.1.1 Representasjon av samiske språk i læreverkene

Det første funnet handler om representasjonen av samiske språk i læreverkene. Gyldendal skiller seg ut som det eneste forlaget som henviser til alle ti av de samiske språkene. Forlaget illustrerer det språklige mangfoldet i form av et kart som viser språkenes geografiske utbredelse (se Figur 1). Cappelen Damm, Aschehoug og Fagbokforlaget henviser kun til nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk. Selv om de andre samiske språkene – umesamisk, pitesamisk, enaresamisk, skoltesamisk, akkalamisk, kildinsamisk og tersamisk – ikke blir eksplisitt henvist til, kan det virke som om noen av forlagene til tider forsøker å formidle at det finnes flere samiske språk utover nord-, sør-, og lulesamisk. I Fagbokforlagets *Synopsis Håndbok* står det blant annet at «samene er en folkegruppe som bor nord i Norge, Sverige, Finland og Russland» og «samisk er en språkgruppe som består av flere språk og dialekter» (Bjelland et al., 2020b, s. 165). Cappelen Damms *Norsk 9* beskriver også de samiske språkene som en språkgruppe: «ulike språk som har nokre felles kjenneteikn», samtidig som de påpeker at nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk er de mest brukte samiske språkene i Norge (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 212). Aschehougs *Fabel 9* omtaler ikke det samiskspråklige mangfoldet utover nord-, sør- og lulesamisk.



Figur 1 (Blichfeldt et al., 2020a, s. 252)

I nærlesinger av forlagenes språkkapitler har vi merket oss at samtlige forlag både bruker «samisk (språk)» (entallsform) og «samiske språk» (flertallsform) som fellesbetegnelse for de samiske språkene. Entallsformen «samisk (språk)» brukes ofte uten artikkel, men konteksten tydeliggjør i liten grad om det er snakk om ett eller flere språk. I språkkapittelet til *Synopsis Håndbok* brukes «samisk (språk)» ni ganger, mens «samiske språk» brukes én gang (Bjelland et al., 2020b, s. 264 og 265). I *Kontekst Basisbok* brukes «samisk (språk)» ni ganger, mens «samiske språk» brukes seks ganger (Blichfeldt et al., 2020a, s. 252 og 253). I *Norsk 9* brukes «samisk (språk)» ni ganger, mens «samiske språk» brukes tre ganger (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 212 og 213). I *Fabel 9* brukes «samisk (språk)» én gang, mens «samiske språk» brukes tre ganger (Horn et al., 2021a, s. 250 og 251). Samlet sett viser utvalget vi har gjort, at entallsformen er mest brukt som fellesbetegnelse for de samiske språkene. Unntaket er *Fabel*, men det er likevel verdt å nevne at betegnelsen «samiske språk» virker å brukes i omtalen av sør-, nord- og lulesamisk, som kun er tre av ti samiske språk.

4.1.2 Spesifisering av samiske språk i læreverkene

Vi har gått gjennom alle de sekundære skjønnlitterære tekstene og sakprosa tekstene som enten er skrevet på samisk eller i oversettelse fra samisk. I tillegg har vi gått gjennom primære læreboktekster og oppgaver som tar i bruk samiske ord og fraser. Vi undersøker om forlagene oppgir om tekstene er skrevet på eller oversatt fra samisk, samt om forlagene spesifiserer hvilket samisk språk som er tekstenes originalspråk. Tabell 1 viser oversikten over dataen fra denne undersøkelsen.

Tabell 1 Spesifisering av samiske språk i læreverkene

<u>Læreverk</u>	<u>Gyldendal:</u> <i>Kontekst</i> <i>Basisbok og</i> <i>Tekster 5</i>	<u>Cappelen</u> <u>Damm:</u> <i>Norsk</i> <i>Grunnbok 8, 9</i> <i>og 10</i>	<u>Aschehoug:</u> <i>Fabel 8, 9 og</i> <i>10</i>	<u>Fagbokforlaget:</u> <i>Synopsis</i> <i>håndbok og</i> <i>lesebok</i>
Samisk språk blir ikke oppgitt eksplisitt	1	-	-	-
Det oppgis at teksten er oversatt fra samisk, men ikke hvilket samisk språk	2	-	3	2
Nordsamisk spesifiseres	4	1	-	-
Sørsamisk spesifiseres	1	-	1	-

Tabell 1 viser at *Fabel* inkluderer noen samiske tekster og tekstutdrag: et eventyr i oversettelse fra samisk og noen samiske ordforklaringer i *Fabel 8*, samt to samiske dikt både på samisk og i oversettelse til norsk i *Fabel 9*. I tilknytning til eventyret i *Fabel 8* er det oppgitt at eventyret er en oversettelse fra samisk, men det kommer ikke eksplisitt frem hvilket samisk språk det er oversatt fra. Det kommer likevel implisitt frem at originalspråket nok er sørsamisk, fordi det står at teksten er hentet fra boka *25 sørsamiske eventyr* (Horn et al., 2020, s. 284) De samiske ordforklaringene i *Fabel 8* er forklaringer på ord som brukes i fortellingen *Elvesang* av Ellen Hofsø (Horn et al., 2020, s. 313). Forlaget skriver ikke hvilket samisk språk ordene er på. Diktene som er inkludert i *Fabel 9*, er utdrag fra diktsamlingen *Jus gazzebiehtár bohkosivččii* av Nils-Aslak Valkeapää. Her kommer det frem at den norske oversettelsen er gjort av Harald Gaski, men det kommer heller ikke her frem hvilket samisk språk diktene originalt er skrevet på (Horn et al., 2021a, s. 363).

Hovedvekten av Cappelen Damm sitt innhold som tar for seg samiske tema, er å finne i *Norsk 9*. Det er noe innhold i *Norsk 8* og *10*, men det er kun *Norsk 9* som inneholder et tekstutdrag i oversettelse fra samisk. I *Norsk 9* er det inkludert et utdrag fra den oversatte versjonen av romanen *Dagen Gryr* av Anders Larsen. I forkant av tekstutdraget har forlaget inkludert en kort informerende tekst om boka. Der får leseren blant annet vite at romanen originalt er skrevet på nordsamisk (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 161). Det er ingen samiske fraser eller

teksteksempler inkludert i Cappelen Damms *Norsk 8, 9 og 10*. Fagbokforlaget sitt læreverk *Synopsis* har ikke inkludert noen tekster eller tekstutdrag i *Synopsis Håndbok*, men i *Synopsis Lesebok* er det inkludert et samisk eventyr. Det kommer frem at teksten er hentet fra samlingen *Nakkul og Lainit. Samiske Eventyr*, og leseren kan dermed anta at teksten er en oversettelse (Bjelland et al., 2020a, s. 28-30). *Synopsis Lesebok* inkluderer også én samisk frase i tilknytning til monologen *Fornorskningsoffer*. Det kommer ikke frem hvilket samisk språk frasen er skrevet på (Bjelland et al., 2020a, s. 238-240).

I Gyldendals *Kontekst Basisbok* og *Tekster 5* er det totalt åtte tekster og tekstutdrag som enten helt eller delvis består av samiske tekstpassasjer. Til forskjell fra de andre forlagenes læreverk inkluderer *Kontekst* alltid den samiske originalteksten i tillegg til oversettelsene. *Kontekst Basisbok* har et kapittel om det språklige mangfoldet i Norge i dag. Kapittelet starter med en oppramsing av ordet «jenter» skrevet på ulike språk. Et av disse språkeksempelene er på samisk, men det oppgis ikke at det er skrevet på samisk (Blichfeldt et al., 2020a, s. 229). På et vis sidestilles samisk her med de andre språkene, men det er likevel kun lesere med tilstrekkelig samiskspråklig kompetanse som vil kunne se at eksemplet er på et samisk språk. Senere i *Kontekst Basisbok* skal leseren sammenligne en tekstpassasje gjengitt på fem ulike språk. Én av disse gjengivelsene er på nordsamisk, noe som spesifiseres av forlaget (Blichfeldt et al., 2020a, s. 239). Basisboka inkluderer også teksten *Fortellingen om stjernehimlen*. Her poengteres det at teksten inneholder nordsamiske fraser. I tillegg har teksten en tilhørende illustrasjon av et stjernekart. Her brukes det sørsamiske navn, noe som også blir oppgitt. Fortellingen har også en oppgave tilknyttet seg, der elevene skal sammenligne ukedagene på et samisk språk med de norske navnene. Det er ikke spesifisert hvilket samisk språk ukedagene er skrevet på (Blichfeldt et al., 2020a, s. 255).

Kontekst Tekster 5 inkluderer tre samiske tekster: ISÁKs samiske coverversjon av Kristoffer Cezinando Karlsens *Håper du har plass*, og to dikt av Juvvá Pittja hentet fra samlingen *Duodain in dieðe/Vet verkligen inte*. Det oppgis ikke hvilket samisk språk coverversjonen er skrevet på, men det blir derimot spesifisert at diktene er på skrevet på nordsamisk (Blichfeldt et al., 2020b, s. 95; Blichfeldt et al., 2020b, s. 122 og 123). Alt i alt viser analysen at forlagene markerer bruken av samiske språk og tekster på ulike måter. I ett tilfelle blir det ikke oppgitt at en samisk tekstpassasje er skrevet på samisk. Syv tekster og tekstpassasjer blir oppgitt enten å være *på* eller *i oversettelse fra* samisk, uten at noe spesifikt samisk språk blir oppgitt. Fem nordsamiske og to sørsamiske tekster og tekstpassasjer blir spesifisert. Det er verdt å nevne at Gyldendals *Kontekst* i stor grad er med på å øke det totale antallet, fordi de i fem av syv tilfeller spesifiserer

hvilke samiske språk tekstene er skrevet på. Det kommer også frem at det kun er nordsamisk og sørsamisk som blir brukt i tekster der spesifikke samiske språk blir oppgitt.

4.1.3 Drøfting om representasjonen av samiske språk

Samisk er ikke ett språk, men en *språkgruppe* bestående av ti ulike samiske språk. Ofte blir disse ti hovedvariantene av samisk omtalt som dialekter, og det finnes ikke noen presise språkvitenskapelige definisjoner av hvordan en skal skille mellom språk og dialekt. Det samiske språkområdet kan kalles for et *dialektkontinuum*. Det vil si at samiske språk som er forbundet til hverandre som nabospråk kan forstå hverandre, mens samiske språk som er langt fra hverandre i rekken ikke nødvendigvis forstår hverandre (Nymark & Theil, 2011, s. 41). I tillegg er samisk et grenseoverskridende språk hos mennesker som bor i Norge, Finland, Sverige og Russland (Nymark & Theil, 2011, s. 37). På bakgrunn av at både samiske språk og folk brer seg over ulike landegrenser finnes det et stort sosiolingvistisk og språklig mangfold innad i dette språkområdet. Overordnet del i LK20 stadfester blant annet at «elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Når det gjelder læreverkene representasjon av ulike samiske språk, er det tydelig at det språklige mangfoldet i liten grad tematiseres.

Tre av fire læreverk henviser kun til nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk, noe som kan bidra til å formidle en forståelse av at det kun finnes tre ulike samiske språk. Dette blir særlig tydelig når de implisitte koblingene noen av læreverkene forsøker å gjøre for å formidle at det finnes flere samiske språk utover de tre som er nevnt, er så utydelige. Det er kun Gyldendal som eksplisitt nevner alle de ti samiske språkene, i tillegg til å illustrere den geografiske utbredelsen til hvert språk. Læreverkene viser også tendenser til ikke å spesifisere hvilket samisk språk tekster og tekstutdrag *på* eller *i oversettelse fra* samisk er skrevet på. I den grad et bestemt språk spesifiseres er det kun tilknyttet nordsamiske eller sørsamiske tekster. Dersom læreverkene i større grad hadde eksemplifisert og spesifisert originalspråket i tekster og tekstutdrag, kunne dette vært en anledning til å synliggjøre flere samiske språk. Dialektvariasjon innenfor nordsamisk og sørsamisk tematiseres ikke, og dermed får vi heller ikke vite hvilket geografisk område tekstene stammer fra.

Videre tenderer læreverkene til å bruke entallsform i sin omtale av samiske språk som fellesbetegnelse. En kan dermed si at læreverkene bidrar til å formidle språkideologier om samiske språk som bærer preg av både utvisking og fraktal rekursivitet (jf. Kapittel 2.1.1). Utvisking ser vi eksempler på fordi det i stor grad blir sett bort i fra at samisk er hele ti språk

med ulike språksituasjoner. Innholdet som tre av fire læreverker formidler virker heller å gi en forståelse av at samisk er en språkgruppe som kun består av tre ulike språk. Samtidig virker det som læreverkene til tider tar utgangspunkt i en enspråklighetsnorm i sin omtale av de samiske språkene. Ved å bruke entallsform som samlebetegnelse, kan det virke som samisk kun er ett språk og én språksituasjon, selv om det i realiteten er snakk om en rekke språk og språksituasjoner. Vi ser også tendenser til fraktal rekursivitet, og et eksempel på dette er at omtalen av dialektvariasjon innad i de ulike samiske språkene stort sett er fraværende, mens omtalen av dialektvariasjon i det norske språket får større plass i læreverkene. Basert på våre funn er det en fare for at det samiske innholdet i læreverkene formidler bidrar til å konstruere en forståelse av samiske språk som ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten, fordi (samisk)språklig mangfold synliggjøres i så liten grad.

4.2 Funn 2: Samisk språkhistorie

4.2.1 Forholdet mellom samisk språkhistorie og øvrig språkhistorie

Det neste funnet vi vil trekke frem, er basert på egne observasjoner ved første gjennomgang av de ulike læreverkene. På dette tidspunktet fikk vi et inntrykk av at den samiske språkhistorien i liten grad ble inkludert i den øvrige norske språkhistorien, men sto som en egen del i bøkene. Vi har analysert kapitler i de fire ulike læreverkene hvor den samiske språkhistorien blir eksplisitt omtalt. Vi forstår samisk språkhistorie som den historiske bakgrunnen for dagens samiske språksituasjon. Eksempler på dette kan være fornorskningsspolitikk, men også bakgrunnen for at det finnes ti ulike samiske språk. Vi har undersøkt hvordan den samiske språkhistorien posisjonerer seg i forhold til den øvrige norske språkhistorien, og særlig når det gjelder debatten om det norske skriftspråket. Denne avgrensningen er gjort på bakgrunn av primært to sentrale hendelser innenfor språkhistorien på 1800-tallet. Ifølge Pedersen (2019) ble det fra andre halvdel av 1800-tallet bestemt at samisk og finsk ikke skulle brukes i skolen. Samtidig med at samisk ble utdefinert som skolespråk, ble lærerne i 1879 pålagt å ta hensyn til elevenes norske dialektgrunnlag og deres lokale ordtilfang. I 1885 vedtok Stortinget jamstillingsvedtaket, som slo fast at bokmål og landsmål (nynorsk) skulle være likestilte målformer, og dermed fikk nynorsk offisiell status. Utvalget som i 1985 utredet forslaget om en samisk språkløve, kommenterte dette forholdet slik:

Paradoksalt nok vokste denne respekten for norsktalende barns språklige forutsetninger parallelt med at en motsatt tendens – minst mulig hensyn til barns talespråk – ble gjort gjeldende overfor samisktalende og finsttalende barn (NOU 1985:14, s. 168).

Innholdet i Aschehougs *Fabel 8, 9 og 10* er i stor grad strukturert på samme måte gjennom alle bøkene. Alle tre inneholder flere overordnede kapitler med mange av de samme tematiske overskriftene. Innholdet er ulikt, men er i stor grad underordnet samme tematiske inndeling i hver bok. Bøkene har blant annet til felles at de inneholder et kapittel med navnet «Språk og kultur». Dette kapitlet tematiserer språk, språkhistorie, kultur og identitet i Norge og Norden. Innen kapitlet «Språk og kultur» i *Fabel 8* presenteres blant annet den indoeuropeiske språkfamilien, og utviklingen av det norrøne skriftspråket frem til etableringen av bokmål og nynorsk. I dette kapitlet er samisk stort sett fraværende, med ett unntak: Innledningsvis i kapitlet nevnes samisk som ett av de to offisielle språkene i Norge (Horn et al., 2020, s. 245). På tross av at samisk omtales som et offisielt språk, utdypes ikke den historiske bakgrunnen for denne avgjørelsen. Videre omtaler *Fabel 9* samisk språkhistorie i kapitlet «Språk og kultur», hvor det overordnede temaet er språk som et uttrykk for identitet. Her står det blant annet om dialekter og hvordan språk påvirker hverandre, men skriftspråkets utvikling omtales ikke. I kapitlet tematiseres språk og makt, og i den forbindelse vier læreboka omtrent en side til samisk språkhistorie. Mer spesifikt står det om den historiske undertrykkelsen av samisk språk og kultur i Norge (Horn et al., 2021a, s. 262-263). Kapitlet «Språk og kultur» i *Fabel 10* tar i hovedsak for seg de nordiske språkene, og det er primært svensk og dansk som blir omtalt. I dette kapitlet er det en kort tekst som handler om Nordens andre språk utover norsk, svensk og dansk. Her nevnes samisk eksplisitt som ett av de andre språkene, og som et medlem i den finsk-ugriske språkfamilien (Horn et al., 2021b, s. 294). Den finsk-ugriske språkfamilien er det nærmeste *Fabel 10* kommer tematisering av samisk språkhistorie.

Norsk 9 fra Cappelen Damm tar for seg både samisk og øvrig norsk språkhistorie, men i ulike kapitler. Samisk språkhistorie finner vi hovedsakelig i kapittel 3, «Motgang og medgang», under underoverskriften «Sidemålet ditt». I disse avsnittene trekkes fornorskningspolitikken overfor samene frem. I kapitlet står det blant annet:

Heilt fram til 1959 var det ulovleg for samiske barn i Noreg å snakke samisk på skulen. I det norske samfunnet var haldninga at det samiske var underlegent det norske, og at dei samiske barna måtte reddast frå sin eigen kultur». (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 160)

Den øvrige norske språkhistorien finner vi i kapittel 5, «Det mangfoldige språket». Her omtales utviklingen av det norske skriftspråket primært som et resultat av uenighetene mellom Knud Knudsen og Ivar Aasen (Blikstad-Balas et al., 2021a, s. 264). Jamstillingsvedtaket nevnes ikke.

Samtidig er det på side 263 spørsmål og svar som tar for seg hvorfor det var så viktig for nordmenn å få et eget norsk språk på 1800-tallet. Det trekkes ingen linjer til verdien av språket til urfolk eller konsekvensene nasjonsbyggingen fikk for den samiske befolkningen. Under kapittelet «Repetisjon» i *Norsk 10* repeteres kort innholdet om samisk språkhistorie og debatten om det norske skriftspråket, som allerede er å finne i *Norsk 9*. *Norsk 8* inneholder ikke denne tematikken.

Fagbokforlagets *Synopsis Håndbok* vier én og en halv side til samiske språk i kapittel 13, «Dialekter og talemål». Samisk språkhistorie inkluderes som et mindre tema i denne delen, og tildeles dermed kun en rolle i sammenhengen talemål (Bjelland et al. 2020b, s. 265). Den øvrige språkhistorien finner vi i kapittel 14 «Språkhistorie», og er tema gjennom hele kapittelet. Den samiske språkhistorien er ikke inkludert her. De to sidene ved Norges språkhistorie inndeles dermed i ulike kapitler og sees ikke i sammenheng, men isoleres fra hverandre.

Videre finner vi i Gyldendals *Kontekst Basisbok* at både norsk språkhistorie og samisk språkhistorie er inkludert i kapittel 6, «Språk og mangfold», i ulike delkapitler. Den øvrige norske språkhistorien finner en i delkapittelet «Norsk Språk – hvor kommer det fra?» Kapitlet starter med en tidslinje som forklarer hvordan norsk språk har utviklet seg fra indoeuropeisk til moderne norsk, både muntlig og skriftlig. Den norske skriftspråkdebatten er inkludert i denne delen, og jamstillingsvedtaket blir også nevnt: «I 1885 vedtok Stortinget at begge målformene skulle være likestilte. Dette jamstillingsvedtaket gjelder fremdeles, og derfor har Norge to offisielle norske skriftspråk, de vi i dag kjenner som nynorsk og bokmål» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 245). Fornorskningspolitikken som ble ført i samme tidsperiode, blir ikke inkludert i denne omtalen. Videre tar kapittelet for seg samisk språkhistorie i delkapittelet «Det flerspråklige Norge», primært gjennom noen korte fraser og en illustrasjon. Illustrasjonen viser utviklingen av henholdsvis nord-, sør- og lulesamisk gjennom et språktre. De syv andre språkene er samlet under grenen «andre samiske språk». Fornorskningspolitikken blir også implisitt nevnt: «For noe over hundre år siden ble det forbudt å snakke og bruke andre språk enn norsk på skolen – selv for de som hadde snakket finsk, kvensk eller samisk i familien i generasjoner» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 250).

4.2.2 Bruken av begrepet «fornorskning»

I undersøkelsen av den samiske språkhistoriens posisjonering i forhold til den øvrige språkhistorien, ble vi også oppmerksomme på læreverkene bruk av begrepet «fornorskning». Vi har gått gjennom alle de fire læreverkene omtale av fornorskning begrepet, og undersøkt i hvilke sammenhenger begrepet ble tatt i bruk. Dersom en søker opp fornorskning som begrep i søkemotorer på internett, kommer det hovedsakelig opp tekster om fornorskning av samer. Fornorskning er en bøyning av begrepet «å fornorske», som blir definert som å gjøre noe eller noen norsk(ere) (Fornorske, u.å.). Begrepet har dermed både positive og negative konnotasjoner, ut ifra hvilken sammenheng det brukes i. Vår analyse viser at læreverkene bruker fornorskning begrepet i ulike sammenhenger, men problematiserer ikke begrepet forskjellige meningspotensial, noe som vil bli drøftet nærmere (jf. Kapittel 4.2.3).

Ordet «fornorskning» blir tatt i bruk i flere sammenhenger i Aschehougs *Fabel 8* og *9*. I *Fabel 8* brukes begrepet «å fornorske» fem ganger, utelukkende i forbindelse med Knud Knudsen og fornorskningen av det danske språket (Horn et al., 2020, s. 251-257). Også i *Fabel 9* brukes begrepet i tilknytning til utviklingen av bokmål og nynorsk, «(...) skole og språkmannen Knud Knudsens riksmål (senere bokmål) var en fornorskning av det danske skriftspråket» (Horn et al., 2021a, s. 256). I tillegg omtales fornorskning begrepet som en annen måte å ta inn nye ord i det norske språket (Horn et al., 2021a, s. 257). *Fabel 9* bruker også fornorskning begrepet til å beskrive fornorskningen av samene, og uttrykker at «Fra cirka 1850 og langt inn på 1900-tallet var det et politisk mål å fornorske samene» (Horn et al., 2021a, s. 263). Læreverket eksemplifiserer også denne tematikken med et utdrag fra Laila Stiens *Skolegutt* som handler om den samiske gutten Mattis som har utfordringer med å lære seg norsk på internatskole (Horn et al., 2021a, s. 263). *Fabel 9* bruker altså «fornorskning» eller «å fornorske» på tre forskjellige måter innenfor et sidespenn på syv sider. I *Fabel 10* fant vi ingen omtaler av begrepet.

I *Norsk 9* fra Cappelen Damm forklares begrepene assimilering og fornorskning politikk. Læreboka omtaler assimilering som «å gjere lik», her brukt i forbindelse med å gjøre den samiske minoritetsbefolkningen lik den norske majoritetsbefolkningen. Videre omtaler læreboka fornorskning politikk som «politikken som den norske staten førte for å gjere samane meir 'norske'» (Blikstad-Balas et al. 2021a, s. 161). I kapittel 4 presenterer læreboka litt om synet på samisk i dag. Her nevnes igjen fornorskning politikk, før forfatterne går over til å skrive om de revitaliseringsprosessene som har funnet sted i senere tid (Blikstad-Balas et al. 2021a, s. 213). I kapittel 5, «Sidemålet ditt» finner vi en historisk gjennomgang av norsk

språkhistorie med særlig vekt på debatten om det norske skriftspråket. Her bruker lærebokforfatterne betegnelsen «å fornorske» det danske skriftspråket, for å beskrive hvordan bokmål ble til (Blikstad-Balas et al. 2021a, s. 264). Vi fant ingen omtaler av fornorskningbegrepet i *Norsk 8*. Under kapittelet «Repetisjon» i *Norsk 10*, brukes «fornorskningpolitikk» overfor samene, og «å fornorske» det danske skriftspråket, på lik linje som i *Norsk 9*.

I kapittel 14, «Språkhistorie», i Fagbokforlagets *Synopsis Håndbok* brukes begrepene «å fornorske» dansken, samt «fornorskingsarbeidet» for å beskrive utviklingen av bokmål. Her står det for eksempel at «Henrik Wergeland var en av forkjemperne for å fornorske dansk», samt at «fornorskingsarbeidet ble tatt opp av læreren Knud Knutsen» (Bjelland et al. 2020b, s. 279). I kapittel 13, «Dialekter og talemål», omtales begrepet «å fornorske» som «nye norske ord som blir brukt i stedet for fremmedordet» (Bjelland et al. 2020b, s. 264). Videre brukes «assimilasjonpolitikk» om fornorskningen av samene: «samisk språk og kultur ble lenge undertrykt i Norge. [...] Målet var at alle skulle bruke norsk og ikke ha en samisk identitet» (Bjelland et al. 2020b, s. 265). Den eneste gangen Fagbokforlaget tar i bruk begrepet fornorskning i forbindelse med fornorskning av samene er i *Synopsis Lesebok*. Her tilknyttet tekstutdraget *Fornorskningsoffer* av Siri Broch Johansen. I forkant av tekstutdraget er det en kort informerende læreboktekst der begrepet «fornorskningpolitikk» brukes om norske myndigheters arbeid for å fornorske den samiske befolkningen (Bjelland et al. 2020a, s. 238).

I Gyldendals *Kontekst Basisbok* kapittel 6, «Språk og mangfold», brukes både begrepet «fornorskning» og «å fornorske» i tilknytning til debatten om det norske skriftspråket. Her står det blant annet at «mange forfattere støttet Knud Knudsens (1812-1895) ønske om en fornorskning av det danske (...)» (Blichfeldt et al., 2020a, s. 245). I sin beskrivelse av fornorskningen av samene bruker ikke *Kontekst* noen spesifikke begreper (jf. Kapittel 4.2.1). Det kan tenkes at læreverkforfatterne har valgt å ikke vie så mye oppmerksomhet til hverken fornorskningen av samene eller de to begrepene, fordi det også er nært tilknyttet samfunnsfagsdisiplinen. Likevel finnes det en tidslinje i den siste delen av boka hvor «fornorskningpolitikk og kolonialisering av samiske områder» står som en sentral hendelse på 1800-tallet (Blichfeldt et al., 2020a, s. 393). Å plassere fornorskningen av samene i en språkhistorisk tidslinje, kan tyde på at Gyldendal forsøker å sette de ulike hendelsene i sammenheng. Likevel kan det tenkes at det vil være vanskelig for elevene å trekke de samme linjene, fordi de ikke har fått presentert begrepene.

4.2.3 Drøfting om fremstillingen av samisk språkhistorie

Observasjonene vi har presentert i dette kapittelet kan sies å stå i kontrast til overordnet del i LK20 som uttrykker følgende: «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Gjennom denne formuleringen kan det tenkes at den samiske språkhistorien burde inkluderes som en del av den norske språkhistorien. Likevel viser funnene at dette i liten grad er tilfelle. Ved å isolere samisk språkhistorie fra øvrig språkhistorie fremstår den samiske språkhistorien som en historisk prosess uten noen klar sammenheng med majoritetskulturens historie. Funnene våre viser at dette er spesielt tydelig når en sammenligner forlagenes fremstillinger av etableringen av de norske skriftspråkene opp mot fremstillingen av fornorskningspolitikken (jf. Kapittel 4.2.1). Aschehoug tematiserer samisk språkhistorie og øvrig språkhistorie i ulike bøker, Cappelen Damm og Fagbokforlaget har temaene fordelt i ulike kapitler, og Gyldendal har de fordelt i ulike delkapitler.

Denne isoleringen kan bidra til å fremstille språkhistoriske hendelser, som for eksempel jamstillingsvedtaket, som begivenheter under en nesten utelukkende positiv nasjonsbyggingperiode. Fornorskningspolitikken som ble ført under nasjonsbyggingen, var et resultat av en tanke om å skulle definere hva som egentlig var det norske. En av konsekvensene ved en slik tankegang var at urfolkscultur falt utenfor definisjonen av «det norske» (jf. Kapittel 1.3). Den positive fremstillingen av nasjonsbyggingen setter majoritetskulturens språkhistorie i et kanskje ufortjent godt lys, der historisk nyanse og kompleksitet viskes bort. I lys av Irvine og Gals (2000, s. 38) begrep *utvisking*, bidrar læreverkernes isolering av samisk språkhistorie til en forenkling av en kompleks historie. Det er nødvendig å forenkle historiske hendelser i læreverk; funnene våre demonstrerer hvordan dette er en nødvendighet preget av en viss risiko, som kan føre til en isolert og til dels mangelfull fremstilling av den norske og samiske språkhistorien.

Det er også verdt å merke seg at samisk språkhistorie omtrent utelukkende tematiseres gjennom fornorskningen av samene. Fornorskningspolitikken som tema har stor historisk relevans og det ville være rart å utelate den, men det er likevel interessant å se forskjellen i hvordan den samiske språkhistorien fremstilles sammenlignet med den øvrige språkhistorien. Gyldendals *Kontekst Basisbok* presenterer den øvrige norske språkhistorien blant annet gjennom en tidslinje som viser den historiske utviklingen fra indoeuropeisk til moderne norsk (Blichfeldt et al., 2020a, s. 242 og 243). Det nærmeste vi kommer en lignende fremstilling av den samiske språkhistorien,

er et språktre som viser den finsk-ugriske språkfamilien (Blichfeldt et al., 2020a, s. 251). Den førstnevnte fremstillingen gir et tidsperspektiv og historiske detaljer i form av tekstbokser, mens språktreet kun gir et oversiktsbilde over språkfamilien. Når fornorskningspolitikken blir essensen av den samiske språkhistorien, står en i fare for at det som er et viktig bruddstykke av en lengre språkhistorie, blir den eneste innsikten elevene får av samisk språkhistorie. I tillegg fremstår majoritetsbefolkningen som aktive påvirkere, mens den samiske befolkningen i større grad fremstilles som passive påvirkede. Dermed kan en spørre seg om en slik fremstilling lar den samiske befolkningen få spille hovedrollen i sin egen språkhistorie.

Når fornorskningspolitikken i stor grad er hovedvekten av den samiske språkhistorien, er det interessant å poengtere at den delen av den samiske språkhistorien som da tydeligst er representert i læreverkene, også er den der majoritetsbefolkningen er involvert. Selv om majoritetskulturen i liten grad tilskrives noen positiv omtale i dette innholdet, kan dette likevel problematiseres, fordi den samiske språkhistorien i praksis kun fremstår relevant når den har noe med majoritetsbefolkningen å gjøre. Fornorskningspolitikken går igjen som tema i alle læreverkene. I og med at læreverkene har hele elevgruppa som målgruppe, kan en argumentere for at dette er et uttrykk for undervisningsinnhold som kan karakteriseres som mainstreaming. En holdning om at samisk språkhistorie først og fremst er relevant når majoritetskulturen er involvert, kan i tillegg sies å gjenspeile en indirekte bias til fordel for majoritetskulturen, og kan derfor beskrives som å ha et preg av whitestreaming (jf. Kapittel 2.1.2). Det er viktig å påpeke at dette ikke er et argument for å fjerne eller redusere innholdet om fornorskningspolitik. Dette er et viktig tema, og en kunne derfor heller forsøkt å utvide diskursen omkring det samiske til å favne en lengre og mer kompleks fremstilling av samisk språkhistorie. Som Olsen et al. (2017) argumenterer for, er whitestreaming til dels uunngåelig, og derfor må det aktivt motarbeides gjennom pågående refleksjon og kunnskapspåfyll (jf. Kapittel 2.1.2).

Vi har sett at begrepet fornorskning brukes til å forklare tre ulike språklige fenomener i læreverkene: fornorskning av den samiske befolkningen, fornorskning av det danske språket, samt fornorskning av ord som opprinnelig stammer fra andre språk. Dette er tre ulike fornorskingsprosesser som på hver sine måter preger den norske kulturarven, og kanskje er det positivt at fornorskningbegrepet brukes i ulike sammenhenger. Det kan gi elevene en større forståelse for hvordan et begrep både kan være positivt og negativt ladd, samt hvordan språk kan brukes på forskjellige måter for å oppnå ulike mål. Likevel fordrer dette at læreren gjør elevene oppmerksomme på den flersidige bruken av fornorskningbegrepet, fordi de tre

språklige fenomenene begrepet er knyttet til, ofte presenteres i ulike kapitler. Dermed kan det være utfordrende for elevene å gjøre denne koblingen selv. Videre er det verdt å nevne at Gyldendal skiller seg ut ved å ikke koble fornorskningbegrepet opp mot fornorskningen av den samiske befolkningen, men kun i tilknytning til fornorskningen av dansk. Fagbokforlaget skiller seg ut på en annen måte, ved å bruke assimilasjonspolitik overfor samene, og fornorskning av det danske språket.

4.3 Funn 3: Bilder

4.3.1 Samiske identitetsmarkører i læreverkenes bildevalg

Vi har utformet fire tabeller hvor alle bildene tilknyttet samiske tekster i læreverkene er inkludert (Tabell 2, 3, 4 og 5). Bilder med samiske tema som ikke har tekster med samisk innhold tilknyttet seg, vil dermed falle utenfor undersøkelsen. Hvert læreverk har fått en egen tabell med kategoriene: *samisk flagg, kart, rein, kofte, duodji, kjente samiske kulturpersonligheter og naturlandskap*. Kategoriene er valgt på bakgrunn av det vi ser går igjen i læreverkene. Kategorien «samisk flagg» inneholder alle bilder hvor det samiske flagget vises. Kategorien «språk» inneholder alle bilder som retter oppmerksomhet mot samisk språk, som blant annet bokomslag, språklige eksempler, skilt eller geografisk språkutbredelse (men ikke verbaltekster). Kategorien «kart» tar for seg illustrasjoner av alle karttyper. Likeså tar kategorien «rein» for seg alle illustrasjoner og fotografier som inneholder reinsdyr. Kategorien «tradisjonell samisk klesdrakt» inneholder alle bilder som viser dette, enten det er samiske kofter, kofteelementer eller andre plagg som har tilknytning til samisk kultur. Kategorien «duodji» inneholder bilder som viser samisk tradisjonelle mønster og håndverk. Tradisjonell samisk klesdrakt kan forstås som en form for samisk håndverk. Vi ser det likevel hensiktsmessig å skille disse fra hverandre, for å få frem mer nyanse i datamaterialet. «Kjente samiske kulturpersonligheter» viser bilder av kjente samiske sangere, kunstnere og diktere. Avslutningsvis tar kategorien «naturlandskap» for seg landskap i bilder tilknyttet de samiske tekstene.

Tabell 2 Bilder og illustrasjoner i Kontekst 8-10

Gyldendal	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kulturpersonligheter	Naturlandskap
Totalt antall	2	7	2	1	12	-	6	4
Kontekst Basisbok								
Bilde 1: Kvinne iført kofte (totalt tre bilder) (s.47-48)	x	x	-	-	xxx	-	-	-
Bilde 2: Kvinne (s.49)	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilde 3: Chattebobler på ulike språk (én på nordsamisk) (s.239)	-	x	-	-	-	-	-	-
Bilde 4: Illustrasjon av den finsk-ugriske språkfamilien (s.251)	-	x	-	-	-	-	-	-
Bilde 5: To personer som tar en selfie (s.252)	-	-	-	-	x	-	-	-
Bilde 6: To veiskilt (s.252)	-	x	-	-	-	-	-	-
Bilde 7: Kart av språklig geografisk utbredelse (s.252)	-	x	x	-	-	-	-	-
Bilde 8: Samisk flagg (s. 253)	x	-	-	-	-	-	-	-
Bilde 9: Timimie	-	-	-	-	x	-	x	-

Gyldendal	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kulturpersonligheter	Naturlandskap
Märak i kofte (s.253)								
Bilde 10: To kunstverk av Máret Ánne Sara (s.254)	-	-	-	-	X	-	-	-
Bilde 11: Stjernekart på sørsamisk (s.255)	-	X	X	-	-	-	-	-
Bilde 12: Mennesker i kofte (s.258)	-	-	-	-	X	-	-	-
Bilde 13: Første bok utgitt på samisk (s.392)	-	X	-	-	-	-	-	-
Kontekst Tekster 5								
Bilde 14: Cezinando og Ella Marie Hætta Isaksen (s.94)	-	-	-	-	X	-	X	-
Bilde 15: Regndråper på et vindu (s.95)	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilde 16: Juvvá Pittja (s.122)	-	-	-	-	-	-	X	-
Bilde 17: Mann på fjellet (s.122)	-	-	-	-	-	-	-	X
Bilde 18: Fugl som flyr (s.123)	-	-	-	-	-	-	-	X
Bilde 19: Ingá Elin	-	-	-	-	X	-	X	-

Gyldendal	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kulturpersonligheter	Naturlandskap
Marakatt (s.198)								
Bilde 20: Person på snøscooter og reinflokk (s.199)	-	-	-	X	X	-	-	X
Bilde 21: Kvinne (s.262)	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilde 22: To unge voksne (s.263)	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilde 23: To unge voksne som går over et vann (s.264)	-	-	-	-	-	-	-	X
Bilde 24: Merethe Kuhmunen (s.272)	-	-	-	-	X	-	X	-
Bilde 25: Ella Marie Hætta Isaksen (s.272)	-	-	-	-	X	-	X	-

Som det kommer frem i Tabell 2 har *Kontekst* et totalt antall på 25 bilder og illustrasjoner tilknyttet tekster med samisk innhold, fordelt utover både *Kontekst Basisbok* og *Kontekst Tekster 5*. Sammenligner en *Kontekst* opp mot de andre forlagenes læreverker, er det et tydelig flertall av bilder og illustrasjoner i dette læreverket. Overordnet sett opptrer alle identitetsmarkørene i *Kontekst* minst én gang, med unntak av duodji. Dette gjenspeiler en viss bredde i innholdet i *Konteksts* visuelle uttrykk, samtidig som en kan argumenter for at det store antallet bilder i *Kontekst* også øker sjansen for ulikhet mellom innholdet i bildene. Det er likevel stor ulikhet i hvor ofte de ulike markørene opptrer i *Kontekst*. Tradisjonell samisk klesdrakt går igjen ti ganger og er den identitetsmarkøren som går igjen flest ganger i læreverket. Denne markøren opptrer som oftest i nærbilder av personer ikledd kofte, men også i bilder og

illustrasjoner av mennesker med kofteelementer på seg, som for eksempel hodeplagg eller sjal. I tillegg til dette opptrer den tradisjonelle samiske klesdrakten pesk.

Videre går markøren språk igjen syv ganger i *Kontekst*, og kjente samiske kulturpersonligheter går igjen seks ganger. Naturlandskap går igjen fire ganger. Språk vises blant annet gjennom bilder av offentlige skilt med samisk tekst, illustrasjoner som viser språkhistorie og språklig utbredelse, men også i bilder som viser eksempler på hatefulle ytringer mot samer og samisk kultur. Kjente samiske kulturpersonligheter er som oftest til stede i bilder av forfattere av tekstutdrag. Dette er gjerne journalister, kunstnere eller artister. Artisten Ella Marie Hætta Isaksen er den eneste kulturpersonligheten som går igjen flere ganger. Naturlandskap vises på ulike måter, blant annet som snødekte skogsområder, tåkelagte fjellandskap og tettgrodd skog. Markørene samisk flagg og kart går igjen to ganger hver, og rein én gang. Samisk flagg brukes i forbindelse med språk og i et bilde av en kofte. Kart opptrer både som et stjernekart med samiske begreper, og som illustrasjon av samiske språks geografiske utbredelse. Rein opptrer i et bilde som illustrerer reindrift.

Tabell 3 Bilder og illustrasjoner i Norsk 8, 9 og 10

<u>Cappelen</u> <u>Damm</u>	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kulturpersonligheter	Naturlandskap
Totalt antall	1	-	-	2	7	2	1	4
Norsk 9:								
Bilde 26: Familie foran lavvo (s.160)	-	-	-	x	x	-	-	x
Bilde 27: Av boka «Dagen gryr» (s.161)	-	-	-	-	-	x	-	-
Bilde 28: Illustrasjon av gutt i kofte foran et åpent naturlandskap (s.162-163)	-	-	-	-	x	-	-	x
Bilde 29: Gutt foran forsamling, mange har på	-	-	-	-	x	-	-	-

<u>Cappelen</u> <u>Damm</u>	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kulturpersonligheter	Naturlandskap
seg kofte. (s.165)								
Bilde 30: Bånd med mønster (s.166)	-	-	-	-	-	X	-	-
Bilde 31: Nærbilde av kofte (s.166)	-	-	-	-	X	-	-	-
Bilde 32: Ella Marie Hætta Isaksen på scenen (s.212-213)	-	-	-	-	-	-	X	-
Bilde 33: To unge voksne og rein på vidda (s.214-215)	-	-	-	X	X	-	-	X
Bilde 34: Kvinne på snøscooter (s.216)	-	-	-	-	X	-	-	X
Bilde 35: Kofte og samisk flagg (s.217)	X	-	-	-	X	-	-	-

Av Cappelen Damms lærebøker er det kun *Norsk 9* som inneholder bilder tilknyttet tekst med samiske tema. *Norsk 9* inneholder totalt ti bilder og illustrasjoner, hvorav åtte er avbildninger med mennesker i sentrum. Med bakgrunn i Tabell 3 kan en lese at den samiske kulturelle identitetsmarkøren Cappelen Damm legger mest vekt på er tradisjonelle samiske klesdrakter, både i form av kofter, kofte-elementer og uteklesplagg laget av reinskinn. Det er kun ett bilde tilknyttet tekst med samisk innhold, hvor personen i fokus ikke er avbildet med tradisjonell samisk klesdrakt. Denne personen er også den eneste kjente samiske kulturpersonligheten som er avbildet i læreboka – sangeren Ella Marie Hætta Isaksen. To andre identitetsmarkører som går igjen i flere av bildene hvor mennesker er avbildet, er naturlandskap og rein. Fire av bildene plasserer menneskene i naturlandskap, mens to av disse bildene har rein i bakgrunnen. Videre

er det ett bilde som inneholder det samiske flagget, hvor flagget er festet i beltet til en koftekledd person, som står med ryggen til. De to siste bildene faller inn under identitetsmarkøren duodji. *Norsk 9* inneholder dermed ingen bilder som viser identitetsmarkørene språk og kart.

Tabell 4 Bilder og illustrasjoner i *Synopsis 8-10 håndbok og lesebok*

Fagbok- forlaget	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kultur- personligheter	Naturlandskap
Totalt antall	2	-	-	-	1	-	-	1
<i>Synopsis Håndbok</i>								
Bilde 36: Samisk flagg (s.247)	x	-	-	-	-	-	-	-
Bilde 37: Samisk flagg (s.265)	x	-	-	-	-	-	-	-
<i>Synopsis Lesebok</i>								
Bilde 38: Fugler i naturlandskap (s.28-29)	-	-	-	-	-	-	-	x
Bilde 39: Kofte med Sølje (s.239)	-	-	-	-	x	-	-	-

I Fagbokforlagets *Synopsis Håndbok* og *Lesebok* er det totalt inkludert fire bilder og illustrasjoner tilknyttet tekster med samisk tema (se Tabell 4). Sammenlignet med de andre forlagene, er Fagbokforlaget det forlaget som inkluderer færrest bilder og illustrasjoner tilknyttet samiske tema i sitt læreverk. Av identitetsmarkørene som blir tatt i bruk i tabellen, er det kun markørene samisk flagg, tradisjonell samisk klesdrakt og naturlandskap som går igjen. Samisk flagg går igjen to ganger, og blir brukt i sammenheng med informativ tekst om temaet etnolekt og samene i Norge. De to andre markørene går igjen én gang hver. Tradisjonell samisk klesdrakt opptrer som et nærbilde av en sølje på en kofte, og markøren naturlandskap opptrer som et bilde av en skog med fugler flyvende over trærne.

Tabell 5 Bilder og illustrasjoner i Fabel 8, 9 og 10

Aschehoug	Samisk flagg	Språk	Kart	Rein	Tradisjonell samisk klesdrakt	Duodji	Kjente samiske kulturpersonligheter	Naturlandskap
Totalt antall	-	-	-	2	4	-	1	2
Fabel 8								
Bilde 40: En rein (s.282)	-	-	-	x	-	-	-	-
Bilde 41: En rein (s.284)	-	-	-	x	-	-	-	-
Bilde 42: Mari Boine og Ella Marie Hætta Isaksen (s.320)	-	-	-	-	x	-	x	-
Fabel 9								
Bilde 43: Innsiden av Sametinget (s.262)	-	-	-	-	x	-	-	-
Bilde 44: Maleri av Nils-Aslak Valkeapää: Áillohås (s.363)	-	-	-	-	-	-	-	x
Fabel 10								
Bilde 45: Person i kofte (s.294)	-	-	-	-	x	-	-	-
Bilde 46: Mullebær (s.394)	-	-	-	-	-	-	-	x
Bilde 47: Tre unge voksne (s.418)	-	-	-	-	x	-	-	-

Samlet sett inneholder Aschehougs *Fabel* 8, 9 og 10 totalt ti bilder og illustrasjoner. Identitetsmarkøren Aschehoug legger mest vekt på, er tradisjonell samisk klesdrakt. Vi fant fire bilder av personer i kledd kofte eller kofte-elementer, og to av disse personene er i tillegg de eneste samiske kulturpersonlighetene som er avbildet i læreboka – sangerne Mari Boine og Ella Marie Hætta Isaksen. Bilde 47 skiller seg derimot fra de andre tre, fordi tre samiske unge voksne er avbildet, men kun én er iført kofte (se Figur 2). Videre er det to avbildninger av rein, og to bilder av naturlandskap – ett maleri og ett nærbilde av multebær. Disse to identitetsmarkørene står for seg selv, og er ikke tilknyttet andre identitetsmarkører. *Fabel* inneholder i tillegg ett bilde av Sametinget, som ikke er avbildet i de andre forlagenes læreverk. Læreboka inneholder ingen bilder som viser samisk flagg, språk, kart eller annen duodji enn tradisjonell samisk klesdrakt.

4.3.2 Drøfting om bilder

Analysen viser store forskjeller i forlagenes bildeutvalg, og når det gjelder inkluderte identitetsmarkører. Noen av forlagene har et stort antall bilder som favner over et bredt antall identitetsmarkører, mens andre forlag har et betydelig snevrere utvalg. En kan spørre seg hva som gjenspeiler et mangfoldig eller et ensidig bilde av samiske tema: På den ene siden kan et bredt utvalg bilder gjenspeile et mangfold av mange ulike identitetsmarkører. På den andre siden så bør ikke disse markørene bli for ensidige og stereotypiske, fordi samisk identitet, kultur og samfunnsliv kan oppleves forskjellig fra person til person. Dersom en tar utgangspunkt i at et stort antall bilder som tar i bruk mange identitetsmarkører gjenspeiler en mangfoldig fremstilling av samiske tema, kan Gyldendals *Kontekst* trekkes frem som det læreverket med et mest mangfoldig bildeutvalg. Likevel går for eksempel markøren «tradisjonell samisk klesdrakt» igjen ti ganger i de totalt 25 bildene, noe som kan argumenteres for at gjenspeiler en grad av stereotypisk fremstilling. Læreverk med et betydelig færre antall bilder har tilsvarende færre identitetsmarkører. Dette gjør at læreverk som Fagbokforlagets *Synopsis* har færre anledninger til å fremme et mangfoldig bilde av samiske tema.

Samlet sett har alle forlagenes læreverk et bildeutvalg som i størst grad viser elementer av tradisjonell samisk klesdrakt og naturlandskap. Dermed kan bildeutvalget konnotere at «alle samer bruker kofte», «alle samer lever i tak med naturen» og «dette er representativt for alle samer». Identitetsmarkørene som er valgt, bidrar også i sin helhet til å formidle et ortodokst syn på samisk identitet, kultur og samfunnsliv, hvor det opprinnelig og tradisjonelle blir vektlagt (jf. Kapittel 2.3.1). Dette gjør det relevant å diskutere hva slags representasjon som kan

oppfattes som mangfoldig. En kan argumentere for at en mangfoldig fremstilling av samiske tema oppstår når et læreverk i så stor grad som mulig viser en bredde i sin bruk av tradisjonelle identitetsmarkører. Samtidig kan en argumentere for at mangfold kan gjenspeiles i fremstillinger der læreverk utfordrer de tradisjonelle identitetsmarkørene. Et eksempel på et slikt utfordrende bilde er å finne i Gyldendals *Kontekst Basisbok* (se figur 2). Tilknyttet teksten *Kofte* er Charlotte Sollid Larsen avbildet med sin netthetskofte. Johansen og Markusson (2022) beskriver Larsens kofte som en flerspråklig tekst som kombinerer elementer på norsk (netthetskommentarene), engelsk (“Sami Power”; “Made in Sápmi”) og samisk (det samiske flagget, bokstaver i samiske farger – og, selvfølgelig, selve kofta). De hevder det er verdt å merke seg at læreboka har valgt en samisk tekst hvor det ikke er innslag av samisk språk, men det er likevel – uten tvil – en erklæring om samisk statsborgerskap og et tydelig eksempel på indigenisering (Johansen & Markusson, 2022, s. 16 og 17). Vi merker oss at avbildningen av Larsens kofte kan bidra til å utfordre det tradisjonelle synet på hva en kofte skal være, ved å trekke inn mer moderne elementer i en tradisjonell kontekst.



Figur 2 (Blichfeldt et al., 2020a, s. 47)

Et annet eksempel er å finne i Aschehougs *Fabel 10* (se figur 3). Avbildet er tre samiske unge voksne, hvor kun én er iført kofte. Gutten som er iført kofte står i tillegg lengre bak i bildet, og tildeles ikke samme fokus som de to jentene. I den tilhørende teksten kommer det frem at alle

de tre personene er samiske. Bildet bidrar dermed til å bryte ned inntrykket av at samer nødvendigvis går kledd i kofter eller kofteelementer. Vår analyse antyder derfor at læreverkene inneholder flest bilder som bidrar til å konstituere det ortodokse og tradisjonelle aspektet ved samiske tema. Samtidig har også noen av læreverkene bilder som konstruerer en mer heterodoks fremstilling, og i større grad utfordrer det tradisjonelle synet om hva samisk identitet, kultur og samfunnsliv er i dagens samfunn (jf. Kapittel 2.3.1).



Figur 3 (Horn et al., 2021b, s. 418)

4.4 Funn 4: Verbaltekster

4.4.1 Samisk innhold i forlagenes læreverker

Tabell 6 viser forholdet mellom mengden samisk innhold og det totale innholdet i læreverkene. Med «samisk innhold» mener vi innhold på samisk, i oversettelse fra samisk og innhold der samiske forhold blir behandlet tematisk. Vi ser antall sider med samisk innhold opp mot læreverkenes totale antall sider, i tillegg til at vi også ser antallet tekster med samisk perspektiv opp mot det totale antallet tekster i læreverkenes tekstsamlinger.

Tabell 6 Generell oversikt over læreverkernes tekstinnhold

Læreverk	<u>Gyldendal:</u> <i>Kontekst Basisbok og Tekster 5</i>	<u>Cappelen</u> <u>Damm:</u> <i>Norsk Grunnbok 8, 9 og 10</i>	<u>Aschehoug:</u> <i>Fabel 8, 9 og 10</i>	<u>Fagbokforlaget:</u> <i>Synopsis Håndbok og Lesebok</i>
Totalt antall sider:	Basisbok: 426 Tekster 5: 415	Norsk 8: 335 Norsk 9: 351 Norsk 10: 392	Fabel 8: 379 Fabel 9: 394 Fabel 10: 441	Håndbok: 359 Lesebok: 395
Antall sider med samisk innhold:	Basisbok: 16 Tekster 5: 15	Norsk 8: 3 Norsk 9: 14 Norsk 10: 1	Fabel 8: 12 Fabel 9: 6 Fabel 10: 9	Håndbok: 4 Lesebok: 7
Prosent:	Basisbok: 3,8% Tekster 5: 3,6%	Norsk 8: 0,9% Norsk 9: 4,0% Norsk 10: 0,3%	Fabel 8: 3,2% Fabel 9: 1,5% Fabel 10: 2,0%	Håndbok: 1,1% Lesebok: 1,8%
Totalt antall tekster i tekstsamling:	Basisbok: 45 Tekster 5: 95	Norsk 8: 24 Norsk 9: 24 Norsk 10: 30	Fabel 8: 54 Fabel 9: 57 Fabel 10: 42	Håndbok: 24 Lesebok: 73
Tekster med samisk perspektiv:	Basisbok: 2 Tekster 5: 6	Norsk 8: 0 Norsk 9: 2 Norsk 10: 0	Fabel 8: 2 Fabel 9: 3 Fabel 10: 3	Håndbok: 0 Lesebok: 2
Prosent:	Basisbok: 4,4% Tekster 5: 6,3%	Norsk 8: 0% Norsk 9: 4,2% Norsk 10: 0%	Fabel 8: 3,7% Fabel 9: 5,3% Fabel 10: 7,1%	Håndbok: 0% Lesebok: 2,7%

Aschehoug inkluderer totalt 27 sider med samisk innhold i sine tre lærebøker, som til sammen består av 1214 sider. Av de 27 sidene er 3,2 prosent i *Fabel 8*, 1,5 prosent i *Fabel 9* og 2,0 prosent i *Fabel 10*. Cappelen Damm har i sine læreverk totalt 18 sider med samisk innhold, fordelt over 1078 sider i *Norsk 8, 9 og 10*. Majoriteten av dette forlagets samiske tekstinnhold er å finne i *Norsk 9*, der prosentandel er 4,0. I *Norsk 8* utgjør det samiske innholdet 0,9 prosent av verbalteksten, og i *Norsk 10* 0,3 prosent. Fagbokforlaget vier elleve sider til samisk innhold, over et sidespenn på totalt 754 sider. *Synopsis Håndbok* har 1,1 prosent av innholdet, mens *Synopsis Lesebok* har 1,8 prosent. Gyldendal har totalt 31 sider med samisk innhold i sine to lærebøker. Det totale innholdet i Gyldendals lærebøker består av 841 sider. Her utgjør det samiske innholdet i *Kontekst Basisbok* 3,8 prosent, og 3,6 prosent i *Kontekst Tekster 5*.

Siden bøkene inkluderer ulike tekster som varierer i størrelse, presenterer vi også antall tekster med samisk perspektiv i forhold til læreverkernes totale antall tekster. Vi har her avgrenset oss til sekundærttekster, altså tekster som er hentet inn til læreverkernes tekstsamlinger, og inkluderer dermed ikke primærttekster som er produsert av forlagene selv. Vi bruker betegnelsen

tekster med samisk perspektiv, for å kunne utelukke tekster som omhandler samisk skrevet fra et majoritetsperspektiv. Vi fant likevel ingen tekster som utelukkende er skrevet fra et majoritetsperspektiv, blant de inkluderte, selv om noen av tekstene ikke nødvendigvis har en forfatter med samisk bakgrunn. Et eksempel på dette er teksten «Stolt av det samiske» i *Fabel 10*, som er skrevet av journalisten Ingvild Vik (Horn et al., 2021b, s. 418-422). Det samiske perspektivet kommer her tydelig frem ved at Vik intervjuer tre samiske studenter. Aschehoug inkluderer totalt 153 tekster, fordelt utover sine tre lærebøker. Åtte av disse tekstene har samiske perspektiver. Cappelen Damm sine tre lærebøker har totalt 78 tekster. Herunder er det to tekster med samiske perspektiver, som begge er å finne i *Norsk 9*, *Norsk 8* og *Norsk 10* inkluderer ingen slike tekster. Fagbokforlaget har et totalt antall tekster på 97, i sine to lærebøker. *Synopsis Lesebok* inkluderer to tekster med samiske perspektiver, mens *Synopsis Håndbok* ikke inkluderer noen. Gyldendal inkluderer totalt 140 tekster i sine lærebøker. *Kontekst Basisbok* har to tekster skrevet fra et samisk perspektiv, mens *Kontekst Tekster 5* har seks slike tekster.

4.4.2 Samisk skjønnlitteratur og sakprosa i læreverkene

For å kunne gå dypere inn i dataen fra Tabell 6 har vi valgt å utforme Tabell 7 som i større grad viser hva slags litteratur som blir inkludert i de ulike læreverkene. I tabellen har vi valgt å dele teksttypene i to overordnede sjangrer: skjønnlitteratur og sakprosa. Dette er blitt gjort fordi LK20, som læreverkene baserer seg på, også benytter de samme sjangertypene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4 og 5). Tabellen inkluderer ikke primærtekster skrevet av forlaget selv. Vi ser at det kan være problematisk å plassere tekster fra den muntlige fortellertradisjonen under skjønnlitteratur, da blant annet sagn kan argumenteres for å være sakprosa. Forholdet mellom språk og virkelighet er for komplisert til at en lettvinnt kan slå fast at sakprosa *er* direkte utsagn om virkeligheten (Tønnesson, 2010, s. 19). Likevel er det rimelig å tro at en leser vil oppfatte en tekst som utgir seg for å være et sagn, som en fiktiv tekst – og også en skjønnlitterær tekst.

Tabell 7 Fordeling av samisk skjønnlitteratur og sakprosa i læreverkene

	<u>Gyldendal:</u> <i>Kontekst Basisbok og Tekster 5</i>	<u>Cappelen</u> <u>Damm:</u> <i>Norsk Grunnbok 8, 9 og 10</i>	<u>Aschehoug:</u> <i>Fabel 8, 9 og 10</i>	<u>Fagbokforlaget:</u> <i>Synopsis Håndbok og Lesebok</i>
<u>Skjønnlitteratur</u>	5	1	7	2
Lyrikk	3	-	4	-
Eventyr/sagn	1	-	1	1
Romanutdrag	1	1	1	-
Monolog	-	-	-	1
Novelle	-	-	1	-
<u>Sakprosa</u>	3	1	1	-
Leserinlegg	-	1	-	-
Avisartikkel	2	-	1	-
Intervju	1	-	-	-

Som det kommer frem i Tabell 7 er det stor forskjell i hva slags tekster som inkluderes i de ulike forlagenes læreverk. Totalt sett inkluderer de fire læreverkene 15 skjønnlitterære tekster og utdrag, og fem sakprosa-tekster. Innenfor skjønnlitteratur er det lyrikk som blir hyppigst tatt inn i lærebøkene, mens avisartikler dominerer innenfor sakprosa. Innenfor hvert læreverk er andelen samiske sakprosa-tekster lavere enn andelen samiske skjønnlitterære tekster, med ett unntak. I Cappelen Damms *Norsk 8, 9 og 10* er det like mange sakprosa-tekster som skjønnlitterære tekster, med henholdsvis én tekst fra hver sjangertype. I læreverkene til de øvrige forlagene er forskjellene varierende. Gyldendals *Kontekst 8-10* har åtte samiske tekster, hvorav tre er sakprosa-tekster og fem er skjønnlitterære tekster. Aschehougs *Fabel 8, 9 og 10* har også totalt åtte samiske tekster, hvorav én er sakprosa og syv faller under skjønnlitteratur. Fagbokforlagets *Synopsis 8-10* har totalt to samiske tekster, begge skjønnlitterære. Det vil si at Fagbokforlaget har valgt å ikke inkludere noen samiske sakprosa-tekster i sitt norskfaglige læreverk for ungdomstrinnet.

4.4.3 Drøfting om verbaltekster

Vår undersøkelse kan sees på som en forlengelse av Aamotsbakkens (2015) artikkel, fordi vi undersøker samiske skjønnlitterære tekster i nyere norskfaglige lærebøker. I tillegg anser vi det som viktig å inkludere samisk sakprosa. Aamotsbakken (2015) fant at de norskfaglige lærebøkene inneholdt signaliserte en holdning om at samisk skjønnlitteratur var mindre viktig enn majoritetslitteratur. Antallet samiske skjønnlitterære tekster var lavt, i tillegg til at samisk skjønnlitteratur ble begrenset som et kunstnerisk uttrykk (jf. Kapittel 1.4). I vår analyse av de

fire læreverkene finner vi at andelen samisk litteratur fremdeles er lav. Aamotsbakken (2015) viser blant annet til Gyldendals *Kontekst 8-10: Tekster 1* (2006), *-Tekster 2* (2006) og *-Tekster 3* (2010) som inneholdt henholdsvis én, fire og to skjønnlitterære tekster med samiske perspektiver. I Gyldendals *Kontekst 8-10: Tekster 5*, utgitt etter LK20, finner vi fire skjønnlitterære tekster og to sakprosaetekster som representerer det samiske. Aamotsbakken (2015) har ikke inkludert samisk sakprosa i sin artikkel, og dermed kan det hende de tidligere lærebøkene inneholdt flere samiske tekster. Likevel er ikke andelen samisk skjønnlitteratur betydelig større i de nyere lærebøkene vi har sett på. Gyldendals *Kontekst 8-10* og Aschehougs *Fabel 8-10* er de læreverkene fra de fire store forlagene som inneholder flest samiske tekster blant dem vi har sett på. Sammenlignet med Cappelen Damms *Norsk 8-10* og Fagbokforlagets *Synopsis 8-10* er forskjellen betydelig. Overordnet sett viser vår data at av den samiske litteraturen som inkluderes er skjønnlitteratur fortsatt i overvekt, og at lyrikk er den sjangeren som oftest går igjen. Dette kan underbygge Aamotsbakkens (2015) påstand om at samisk litteratur blir begrenset som kunstuttrykk.

Aamotsbakken (2015) har ikke valgt å inkludere samisk sakprosa i sin analyse av Gyldendals læreverker. Samtidig har forfatteren valgt å kun undersøke tekstsamlingen i sin artikkel, og dermed får en ikke vite om basisboka inneholder samisk litteratur. I vårt prosjekt er det et poeng å få en helhetlig oversikt over alle samiske tekster i de fire trykte læreverkene, noe som gjør at Aamotsbakkens (2015) funn ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare med våre funn. Vi finner at antallet samiske tekster, både innenfor skjønnlitteratur og sakprosa, fremdeles er lavt. Dermed kan det virke som om samisk litteratur i sin helhet, regnes som mindre viktig enn majoritetslitteratur. Dette kan peke i retning av en underlegenhetsdiskurs, et begrep nevnt i Askeland (2021, s. 64) sin artikkel. Samtidig er samiske tema kun ett av mange temaer, som skal inngå i et læreverker. Hvor mye plass det vil være riktig å gi samiske tema, kan det være vanskelig å bestemme. Likevel er den ulike vektleggingen i de fire forlagene, helt tydelig. Dataene i Tabell 6 viser at prosentandelen sider med samisk innhold på sitt største fortsatt er under fire prosent. De trykte læreverkene gjenspeiler dermed en norskfaglig diskurs der samisk innhold får en prosentvis liten plass.

Om en ser andelen samisk skjønnlitteratur og sakprosa i lys av LK20 kan forskjellen i tekstutvalget problematiseres. Vi vil særlig utlegge ett relevant læreplanmål, som vi mener legger opp til ulike tolkningsmuligheter. I læreplanen for norsk tilknyttet LK20 står det at elevene før slutten av 10. årstrinn skal:

Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

Kompetansemålet kan sies å være tettpakket med informasjon, og det er formulert på en måte som gjør at det etter vårt syn kan tolkes på ulike måter. Dette avsnittet vil forsøksvis demonstrere kompetansemålets ulike tolkningsmuligheter. Kompetansemålet kan brytes ned i tre deler: hva som skal leses, hvilket språk det skal leses på og i oversettelse fra, og hvordan elevene skal arbeide med disse tekstene. En slik nedbrytning kan bidra til å tydeliggjøre kompetansemålets innramming (jf. Kapittel 3.6.5). Den første delen består av de fire første ordene i kompetansemålet, som dreier seg om hva som skal leses. Her kommer det frem at elevene skal lese tekst innenfor kategoriene skjønnlitteratur og sakprosa. Den andre delen er de neste tolv ordene frem til kompetansemålets første komma, som tar for seg hvilke skriftspråk tekstene skal være på og fra hvilke språk de kan være oversatt fra. Her kommer det frem at elevene skal lese tekster på skriftspråkene bokmål og nynorsk. I denne delen av kompetansemålet er det tydelig at elevene skal lese tekst som er oversatt fra andre språk, og at noen av disse «andre språkene» må være samiske. Den tredje delen er kompetansemålets siste ni ord, som sier noe om hvordan elevene skal arbeide med de leste tekstene. Her beskrives ingen spesifikk arbeidsmetode, men det oppgis at arbeidet må bidra til refleksjon rundt tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.

Hver for seg kan de ulike delene av kompetansemålet beskrives som ganske forståelige. Den andre delen kan problematiseres for ikke å inkludere tekster originalt skrevet på bokmål, nynorsk eller nabospråket svensk av samiske forfattere, men kun tekster oversatt fra samisk. Samtidig kan en argumentere for at en samisk tekst skrevet på bokmål også faller innenfor kompetansemålet. Utfordringene ved dette kompetansemålet blir derimot tydeligere når de tre ulike delene av kompetansemålet sees i sammenheng med hverandre. Som et resultat av kompetansemålets utforming kommer det ikke tydelig frem om det er ment at elevene skal lese og arbeide med både skjønnlitteratur og sakprosa innenfor alle de ulike språkkategoriene. Kompetansemålet kan tolkes i retning av at elevene skal lese og arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa, men at elevene ikke nødvendigvis må lese både skjønnlitteratur og sakprosa innenfor hver språkkategori. Med andre ord kan de som bruker læreplanen som utgangspunkt for sitt arbeid, i denne sammenhengen forlagene bak læreverkene, legge til grunn ulike tolkninger av læreplanen som resulterer i forskjellig vektlegging og prioritering av innhold i læreverkene.

Variasjonene i tolkningsmulighetene for kompetansemålet nevnt over gir nye drøftingsmuligheter av tallene i Tabell 7. Ved å utelukkende se på tallene, kan Fagbokforlagets og Aschehougs skjevfordeling av samisk sakprosa og skjønnlitteratur problematiseres. En mulig konsekvens av denne skjevfordelingen kan være at samisk litteratur i større grad enn annen litteratur, blir assosiert med teksttyper som lyrikk, skjønnlitterær sakprosa, og tekster fra den muntlige fortellertradisjonen. Tolkningsrommet i formuleringene fra LK20 kan være noe av årsaken til læreverkernes variasjon i andel samisk sakprosa og skjønnlitteratur. Sees dette i lys av Bernsteins kodeteori kan kompetansemålet beskrives som å være svakt eksternt innrammet (jf. Kapittel 3.6.5).

Konsekvensen av dette svakt innrammede kompetansemålet blir i lys av Andreassen og Tiller (2021) at den nasjonale læreplanen i dette tilfellet gir stor lokal frihet og spillerom til skoler og lærere (Andreassen & Tiller, 2021, s. 89). Det er likevel rimelig å hevde at det samme også kan gjelde læremiddelforlagene, fordi de på samme måte som skoler og lærere bruker læreplanen som utgangspunkt i utviklingen av nye læreverk (Skjelbred, 2019, s. 143). Med dette som grunnlag blir det utfordrende å hevde at noen av de fire forlagene har tolket læreplanen feil, de har heller tolket den forskjellig. Dette kompetansemålet legitimerer slik skjevfordelingen hos Fagbokforlaget og Aschehoug, på lik linje som det legitimerer den noe jevnere fordelingen hos Cappelen Damm og Gyldendal. Denne skjevfordelingen bærer likheter med funnene i Winther (2017). Winther (2017) problematiserte utformingen av den daværende læreplanen, fordi den i for stor grad åpnet for individuell tolkning over hva som skulle inkluderes i læreverkene. Dette resulterte i forskjellig vektlegging av ulikt innhold blant forlagene hun undersøkte (jf. Kapittel 1.4). I lys av dette kan vi, ved hjelp av våre funn, legge til at det samme fortsatt er tilfelle i norskfaglige læreverk for ungdomskolen utformet i tilknytning til LK20.

4.5 Funn 5: Oppgaver

4.5.1 Fordeling av oppgavetyper i læreverkene

Vi har gått gjennom alle oppgavene tilknyttet tekster med samisk innhold. Som nevnt er oppgaver en viktig tilleggstekst i alle lærebøker, og blir også trukket frem som et kvalitetskriterium ved lærebøker (jf. Kapittel 2.2.4). Det kan dermed tenkes at oppgavene kan bidra til å belyse hvilken verdi tekster med samisk innhold tillegges av forlagene, ved å sette søkelyset på mengden av oppgaver, samt hvilke oppgavetyper som knyttes til tekstene. Vi har utformet en tabell som skiller mellom sekundære skjønnlitterære tekster og sakprosatekster, og primære læreboktekster utformet av forlagene selv. Som en kan se i tabellen under, har vi

kategorisert oppgavene som enten lukkede eller åpne. Videre kan de lukkede oppgavene enten være reproduserende eller resonerende, mens de åpne oppgavene enten kan være vurderende, utforskende eller aktiviserende (jf. Kapittel 3.6.4).

Tabell 8 Oppgaver tilknyttet tekster med samisk innhold i læreverkene

<u>Skjønnlitteratur</u>	<u>Gyldendal:</u> <i>Kontekst Basisbok og Tekster 5</i>	<u>Cappelen Damm:</u> <i>Norsk Grunnbok 8, 9 og 10</i>	<u>Aschehoug:</u> <i>Fabel 8, 9 og 10</i>	<u>Fagbokforlaget:</u> <i>Synopsis håndbok og lesebok</i>
Lukkede oppgaver:	11	4	12	5
Reproduserende	4	4	11	5
Resonerende	7	-	1	-
Åpne oppgaver:	25	3	18	5
Vurderende	15	3	9	4
Utforskende	2	-	5	-
Aktiviserende	8	-	4	1
<u>Sakprosa</u>	<u>Gyldendal:</u> <i>Kontekst Basisbok og Tekster 5</i>	<u>Cappelen Damm:</u> <i>Norsk Grunnbok 8, 9 og 10</i>	<u>Aschehoug:</u> <i>Fabel 8, 9 og 10</i>	<u>Fagbokforlaget:</u> <i>Synopsis håndbok og lesebok</i>
Lukkede oppgaver:	11	1	-	-
Reproduserende	9	1	-	-
Resonerende	2	-	-	-
Åpne oppgaver:	25	4	4	-
Vurderende	13	2	4	-
Utforskende	2	1	-	-
Aktiviserende	10	1	-	-
<u>Læreboktekster</u>	<u>Gyldendal:</u> <i>Kontekst Basisbok og Tekster 5</i>	<u>Cappelen Damm:</u> <i>Norsk Grunnbok 8, 9 og 10</i>	<u>Aschehoug:</u> <i>Fabel 8, 9 og 10</i>	<u>Fagbokforlaget:</u> <i>Synopsis håndbok og lesebok</i>
Lukkede oppgaver:	7	-	-	1
Reproduserende	3	-	-	1
Resonerende	4	-	-	-
Åpne oppgaver:	12	-	-	-
Vurderende	1	-	-	-
Utforskende	6	-	-	-
Aktiviserende	5	-	-	-

Samlet sett viser Tabell 8 at Gyldendal skiller seg ut, som det forlaget med flest oppgaver uavhengig av kategorisering. Gyldendal har samlet sett 91 oppgaver knyttet til tekster med samisk innhold, mens Aschehoug har 34, Cappelen Damm har 12 og Fagbokforlaget har 11. Funnet er ikke overraskende, fordi Gyldendal har flest sider med samisk innhold, og dermed har forlaget flere anledninger til å inkludere oppgaver tilknyttet dette innholdet (jf. Kapittel 4.4.1). Videre viser tabellen at det samlet sett er flest oppgaver tilknyttet skjønnlitterære tekster, med et større antall åpne enn lukkede oppgaver. Dersom en går nærmere inn på underkategoriene viser tabellen at det er flest åpne-vurderende og lukkede-reproduserende oppgaver tilknyttet de skjønnlitterære tekstene. Når det gjelder oppgaver tilknyttet sakprosa-tekster, er det helhetlige antallet betraktelig lavere, men også her er de åpne oppgavene i flertall. *Synopsis* har ingen oppgaver tilknyttet sakprosa-tekster med samisk innhold; dette er heller ikke overraskende fordi læreverket ikke inneholder noen slike tekster. Går en dypere inn i sakprosa-teksternes oppgavetyper, ser en at det er flest vurderende oppgaver innenfor de åpne oppgavene, og flest reproduserende oppgaver innenfor de lukkede oppgavene.

Når det gjelder de primære læreboktekstene, er antallet oppgaver svært lavt, med unntak av Gyldendal som har tolv åpne og syv lukkede oppgaver knyttet til disse. Videre har Cappelen Damm og Aschehoug ingen oppgaver knyttet til primære læreboktekster, mens Fagbokforlaget kun har én lukket-reproduserende oppgave. Samlet sett viser tallene et forbedringspotensial hos forlagene når det gjelder mengden oppgaver tilknyttet både sakprosa-tekster og læreboktekster. Gyldendal har likevel en jevnere fordeling av oppgavetyper tilknyttet de tre ulike teksttypene, men disse oppgavene legger i liten grad opp til kritisk tilnærming til tekst.

4.5.2 Drøfting av oppgaver

Oppgavene i et læreverk kan sies å være et viktig kvalitetskriterium ved lærebøker. Som tidligere nevnt, kan fagstoff som blir gjort til emne for oppgaver, fra et elevperspektiv, fremstå som særlig viktig. Oppgavene skal altså hjelpe elevene å finne ut hva som er sentralt stoff i faget (jf. Kapittel 2.2.4). At forlagene, med unntak av Gyldendal, har et lavt antall oppgaver tilknyttet tekster med samisk innhold, kan føre til at samiske tema ikke fremstår som sentralt stoff i norskfaget for elevene. Samtidig kan det lave antallet oppgaver i læreverkene indikere at det i liten grad blir lagt til rette for å bruke tid på å arbeide med tekstene som inneholder samiske tema. Videre er et kvalitetskriterium ved lærebøker, at oppgavene tilknyttet både skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster skal være utforskende og åpne, samt legge opp til en kritisk tilnærming til selve læremiddelteksten (jf. Kapittel 2.2.4). I tilknytning til

sakprosatextene, ser vi at både Gyldendal, Cappelen Damm og Aschehoug har utformet flest åpne-vurderende oppgaver, selv om de to sistnevnte har et lavt antall oppgaver. Vårt funn skiller seg dermed fra Andersson-Bakken og Bakken (2016), som fant at sakprosatextene hadde en større andel lukkede-resonerende oppgaver (jf. Kapittel 1.4).

Når det gjelder oppgavene tilknyttet de primære læreboktekstene, er antallet samlet sett svært lavt. Unntaket er som nevnt Gyldendal. Det finnes likevel ingen oppgaver tilknyttet læreboktekstene hos Gyldendal som legger opp til en kritisk tilnærming til selve læremiddelteksten. Andersson-Bakken & Bakken (2022) finner at en stor del av oppgavene tilknyttet primære læreboktekster, er lukkede, hvor elevene ofte skal gjengi informasjon. Forfatterne hevder at det dermed er en fare for at elevene kan forstå læreboka som en sakprosa-janger som de ikke trenger å analysere kritisk (Andersson-Bakken & Bakken, 2022, s. 4). Denne forståelsen kan også dannes hos elevene ved at det ikke er utformet oppgaver til læreboktekstene generelt, som vi finner i vår analyse av læreverkene. Dersom elevene ikke får muligheten til å drøfte og stille seg kritisk til læreboktekstene, samtidig som deler av det samiske innholdet fremstår som forenklet og mangelfullt (for eksempel representasjonen av samiske språk og språkhistorie), er det en fare for at elevenes kunnskaper blir mangelfulle og feilaktige. Dette gjelder ikke kun innenfor et samisk perspektiv, men er et viktig prinsipp innenfor alle temaer som elevene møter i lærebøkene. Lærebøker vil muligens aldri klare å gi et helhetlig bilde av et tema. Dette kan oppgavene kompensere for ved å oppfordre elevene til å drøfte og tenke kritisk rundt tekstene de møter i læreverkene, samt å utforske tematikken videre. Likevel viser vår analyse et forbedringspotensial hos samtlige forlag, når det gjelder å utforme oppgaver som bidrar til at elevene får utforske, drøfte og tenke kritisk rundt samisk tematikk.

5 Overordnet drøfting

Vi bruker Faircloughs modell som metodisk rammeverk for vår analyse, og forstår læreverk som en sosial praksis. Læreverk kan dermed sees på som en konstellasjon bestående av sjangre, stiler og diskurser (jf. Kapittel 3.2.5). I det følgende skal vi drøfte masterprosjektets overordnede målsetning med utgangspunkt i disse tre begrepene. Målsetningen er å kunne si noe om hvilke ideologier og diskurser som preger læreverkene når det gjelder samiske tema.

5.1 Lærebøkene som sjanger – hva kommuniseres av samisk innhold

Sjangre kan forstås som semiotiske måter å kommunisere på. I en tekstuell sammenheng defineres begrepet som «en tekst blir ‘typisk’ fordi den innehar karakteristikk som også kan gjenkjennes i andre lignende tekster» (jf. Kapittel 3.2.5). På den ene siden kan en snakke om en læreboksjanger. Lærebøker har som regel noen like karakteristikk, både når det gjelder struktur og innhold. Samtidig må forlagene forholde seg til lovverket hvor det finnes noen kvalitetskrav læreverk skal oppfylle. De må blant annet være utviklet til bruk i opplæringen, samt oppfylle kompetansemålene i læreplanen, enten alene eller sammen med andre læremidler. Dette gir produsentene noen felles føringer, men utover dette står de fritt til å gjøre et utvalg av innhold (jf. Kapittel 2.2.3). De fire læreverkene vi har undersøkt, har mye av det samme samiske innholdet, men mengden og omfanget varierer. Gyldendal er det forlaget som har flest sider med samisk innhold, mens Fagbokforlaget har færrest. Aschehoug og Cappelen Damm legger seg en plass i midten. Dette gir ulike rammer for behandlingen av samisk innhold i de ulike læreverkene, hvor noen samiske tema får stor plass, mens andre enten blir forenklet eller rett og slett sett bort ifra. Trykte læreverk er viktig og mektig litteratur – de leses daglig av svært mange mennesker og har en sterk posisjon i undervisningen. Læreboksjangeren er av den grunn viktig å sette søkelyset på, og vil alltid implisere en form for ideologidanning (jf. Kapittel 2.2.2). Ideologier kan komme til uttrykk i forbindelse med mengden av samisk innhold i læreverkene, fordi mengde implisitt kan si noe om hvor mye plass samiske tema skal få i undervisningen.

På den andre siden kan en snakke om sjangre innad i læreverkene, som blant annet ulike sjangre innenfor skjønnlitteratur og sakprosa. Våre undersøkelser viser at andelen samisk litteratur fremdeles er lavt. I likhet med Aamotsbakken (2015) kan dette funnet indikere at samisk litteratur fremstår som mindre viktig enn majoritetslitteratur (jf. Kapittel 1.4). Videre finner vi at samtlige læreverk inneholder flere skjønnlitterære tekster med samisk innhold enn

sakprosatekster, og lyrikk dominerer samlet sett. Norskfaget har tradisjonelt blitt forstått som et skjønnlitteraturfag, og det var ikke før læreplanen for norsk i kunnskapsløftet (LK06) at skjønnlitteratur og sakprosa ble likestilte (Eide, 2010, s. 50). Læreplanen for norsk tilknyttet LK20 viderefører føringene fra LK06 om at skjønnlitteratur og sakprosa skal være likestilte. Likevel har vi vist at det norskfaglige kompetansemålet tilknyttet lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (blant annet i oversettelse fra samiske språk) er svakt innrammet, og åpner opp for flere tolkningsmuligheter for forlagene om hva slags samisk innhold som skal inkluderes (jf. Kapittel 4.4.3). Skjevfordelingen av samisk skjønnlitteratur og sakprosa som vi finner i læreverkene, kan være et resultat av dette. Dermed kan læreplanens utforming problematiseres, fordi den åpner for individuell tolkning blant forlagene, om hva slags samisk innhold som er viktig og mindre viktig i norskfaget. Det kan virke som om læreverkene kommuniserer en oppfatning av at samisk skjønnlitteratur er mer verdifullt enn samisk sakprosa, samtidig som skjevfordelingen også kan tenkes å henge samme med et tradisjonelt syn på hvilke sjangre som er viktige i norskfaget.

Videre er oppgaver en viktig sjanger i læreverk. Disse kan forstås som ideologiske. Fagstoff som blir gjort til emne for oppgaver, fremstår gjerne som særlig viktig (jf. Kapittel 2.2.4). Samlet sett er det få oppgaver tilknyttet samiske tema i læreverkene, og dermed står samiske tema i fare for å bli sett på som uviktig fagstoff fra et elevperspektiv. Samtidig virker det som om det tradisjonelle synet på norskfaget som skjønnlitteraturfag også er rådende innenfor oppgavesjangeren, fordi det er flest oppgaver tilknyttet skjønnlitterære tekster. Sakprosa- og læreboktekster har få oppgaver tilknyttet seg. Sakprosa har minst like stor innvirkning på språk, samfunnsutvikling og tenkemåter som skjønnlitteratur (Eide, 2010, s. 52). Det er viktig at elevene blir rustet til å møte slike tekster, reflektere over dem og stille seg kritisk til innholdet de formidler. Likevel kan det virke som om læreverkene i liten grad legger opp til en kritisk tilnærming til tekst. Dermed er det en fare for at sakprosatekstene, og kanskje spesielt de primære læreboktekstene, fremstår som teksttyper elevene ikke trenger å stille seg kritisk til. Dette kan stå i kontrast til kvalitetskriteriene for norskfaglige læremiddel, som blant annet påpeker viktigheten av en kritisk tilnærming til selve læremiddelteksten (jf. Kapittel 2.2.4). Dermed er det fare for at læreboktekstenes formidling av samiske tema også fremstår som udiskuterbar fakta.

5.2 Lærebøkene og stiler – hvilken samisk identitet konstrueres

Stiler kan forstås som semiotiske måter å være på. I en tekstuell sammenheng leter en etter hvordan ulike stiler og/eller identiteter konstrueres språklig (jf. Kapittel 3.2.5). En kan også argumentere for at læreverkenes skal bidra til mainstreaming, altså undervisning om samiske tema som er rettet mot hele elevgruppen (jf. Kapittel 2.1.2). Det kan likevel virke som om læreverkenes ikke alltid lykkes med å formidle det mangfoldet som finnes innenfor samisk språk, identitet, kultur og samfunnsliv. Lignende funn er også gjort i andre studier. Markusson (2020) fant i sin lærebokanalyse at fremstillingen av samiske språk og språkforhold bevegde seg i riktig retning (fra de eldre norskfaglige læreverkenes til de nyere læreverkenes). Likevel peker forfatteren på at behandlingen av det samiske ikke ble viet nok oppmerksomhet i form av kvalitetssikring, slik at deler av informasjonen som ble formidlet, var feil, mangelfull eller unyansert (Markusson, 2020, s. 53). I en annen lærebokanalyse fant Haugli og Simonsen (2021, s. 83) at språkmangfold og nyere flerspråklighet i liten grad ble tematisert i de norskfaglige læreverkenes utformet i tilknytning til LK20. Forfatterne har undersøkt språkmangfoldet i Norge, deriblant samiske språk.

Overordnet sett viser vår analyse at samtlige forlag har valgt å plassere den samiske språkhistorien for seg selv. Dermed bidrar læreverkenes i liten grad til å trekke linjer til øvrig språkhistorie, og se sammenheng mellom ulike typer fornorskingsprosesser. Å isolere samisk språkhistorie på denne måten, kan fungere som en form for andregjøring (jf. Kapittel 2.1.2), hvor den samiske befolkningens historie ikke inkluderes i majoritetsbefolkningens. Dermed er det en fare for at læreverkenes, som et resultat av sin praksis, fraskriver seg ansvaret om å fremstille den samiske kulturarven som en del av vår felles kulturarv. Markusson (2020, s. 53) gjorde et lignende funn i sin studie – hun fant at fremstillingen av fornorskingshistorien var svært mangelfull, både i de eldre og nyere læreverkenes. Konsekvensen av dette kan bli at lærerne må inneha nok kunnskap om både den samiske og den øvrige språkhistorien til å kunne hjelpe elevene å se sammenhenger i læreverkenes innhold, for å kompensere for manglene i læreverkenes fremstilling.

Videre fremstilles samene ofte som en liten og homogen gruppe i læreverkenes, både når det gjelder språk og visuelle fremstillinger. Det språklige mangfoldet tematiseres i liten grad. De visuelle fremstillingene bidrar til en form for ikonisering (jf. Kapittel 2.1.1) av tradisjonelle identitetsmarkører, ved at eksempelvis kofte og naturlandskap, fremstår som nødvendige

elementer ved den samiske befolkningen. En mulig risiko ved slike fremstillinger er at elever med samisk bakgrunn i klasserommet ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i det lærebøkene deres kommuniserer. De har kanskje en annen forståelse av egen samisk identitet, eier ikke en kofte, bor ikke i nærheten av skog eller vidde, snakker ikke samisk, eller snakker et samisk språk som ikke blir nevnt i læreboka. Læreverkene kan på denne måten være med på å reprodusere visse ideologier og stereotyper som kan gå på bekostning av mangfoldet i den samiske befolkningen. Dermed kan det tenkes at læreverkene tidvis bærer preg av andregjøring whitestreaming, fordi spesielt samiske elever står i fare for å føle seg fremmedgjort og ekskludert fra det samiske innholdet læreverkene formidler (jf. Kapittel 2.1.2). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at innholdet ikke lenger er rettet mot hele elevgruppen. Basert på utvalget vi har undersøkt er det en fare for at innholdet læreverkene kommuniserer kan oppfattes av majoriteten som én felles samisk kultur, identitet og språksituasjon. Dermed kan det også skapes et slags ideal for hva som er samisk og hvem som er same, noe som kan resultere i at flere samer vil kunne oppleve å bli ekskludert fra denne oppfatningen.

5.3 Diskurser om samiske tema i lærebøkene

Det er verdifullt å sette søkelys på lærebøker fordi de ofte blir posisjonert som objektive, heldekkende, balanserte og verdinøytrale. En slik posisjonering er likevel umulig i praksis, fordi læremidler alltid vil være påvirket av normer, verdier og interesser fra samfunnet de er en del av (jf. 2.2.2). En av de overordnede målsetningene til denne studien er å kunne si noe om hva slags diskurser som preger det samiske innholdet i læreverkene vi har undersøkt. Diskurser forstås som ulike måter å representere noe eller noen på (jf. Kapittel 3.2.5). I vår sammenheng er vi ute etter hvilke representasjoner av samiske tema som kommer til syne i læreverkene. For at en diskurs skal kunne eksistere, må innholdet til en viss grad repeteres, samtidig som diskursen må gå utover lokale variasjoner og fremstå noenlunde stabil (jf. Kapittel 3.2.5). I denne studiens sammenheng må diskursene gå igjen flere steder i læreverkene, og for å kunne si noe om de overordnede diskursene må de også gå igjen på tvers av forlagene. Askeland (2021) peker i sin studie av læreverk på en dreining bort fra en samisk underlegenhetsdiskurs til en samisk stolthetsdiskurs og selvironisk diskurs (jf. Kapittel 1.4). Vi har tatt utgangspunkt i diskursene Askeland (2021) identifiserer, men trekker også koblinger til begrepene indigenisering, inkludering og fravær. Vi mener en indigeniserende diskurs blant annet henger sammen med en stolthets- og selvironisk diskurs, mens en diskurs preget av fravær kan henge sammen med en underlegenhetsdiskurs. En diskurs preget av inkludering kan fremstille samer

og samiske forhold som både stolte og underlegne, og på denne måten legger denne diskursen seg mellom en stolthets- og underlegenhetsdiskurs.

Samlet sett viser analyse- og drøftingsdelen at det er likheter i hvordan samiske tema fremstilles på tvers av forlagene, samtidig som det kommer frem at Gyldendal skiller seg ut fra de tre andre. Samiske språk som samlebetegnelse omtales gjerne i entall, og det er kun i Gyldendals *Kontekst* det kommer eksplisitt frem at det finnes ti samiske språk. Dermed synliggjøres tidvise tendenser til whitestreaming (jf. Kapittel 2.1.2), fordi det samiskspråklige mangfoldet ikke blir presentert like nyansert som majoritetskulturens språkmangfold. Det er også interessant at språk som pitesamisk og østsamisk, som er i en vitaliseringsfase i Norge, ikke nevnes i norske læreverker som blant annet handler om språksituasjonen i Norge (Sámediggi, u.å). Læreverkene kunne hatt mulighet til å styrke revitaliseringen av språk som pitesamisk og østsamisk, og dermed aktivt styrket samisk minoritetskultur. Passasjene omkring de samiske språkene kan dermed sies å uttrykke en diskurs preget av inkludering, fordi urfolk ikke er utelatt fra temaet språklig mangfold, men virker å være inkludert på en måte som tidvis gjør deler av minoritetskulturen usynlig (jf. Kapittel 2.1.2). Samtidig viser Gyldendal i sin fremstilling av de samiske språkene tendenser til en mer indigeniserende diskurs, som i større grad enn de andre forlagene presenterer det helhetlige samiske språkmangfoldet.

Samisk språkhistorie går igjen som tema i alle læreverkene, men isoleres i varierende grad fra den øvrige språkhistorien. Den samiske språkhistorien tematiseres nesten også utelukkende gjennom fornorskingsperioden, og læreverkene vier liten plass til annen samisk språkhistorie. De som har råderett over språklige forhold er mektige, og dermed kan de som ikke råder over språklige forhold bli undertrykte (jf. Kapittel 2.1). Med andre ord ligger definisjonsmakten over den samiske språkhistorien hos de som utformer læreverkenes innhold. Måten læreverkene forholder seg til den norske nasjonsbyggingen som historisk begivenhet, bærer preg av både whitestreaming og en diskurs preget av fravær (jf. Kapittel 2.1.2 og 2.1.3). Fremstillingene av skriftspråkenes utvikling gjenspeiler nasjonsbyggingen som et tema med klar bias til fordel for majoritetskulturen, der urfolktematikk i stor grad er fraværende. Overordnet ser vi antydning til en diskurs preget av inkludering, der deler av samisk språkhistorie inkluderes, men isoleres fra den øvrige språkhistorien. Samtidig presenterer læreverkene kun den delen av samisk språkhistorie der majoritetskulturen er involvert. Dette gjør at den større narrative fortellingen om temaet nasjonsbygging fremstår som en nesten utelukkende patriotisk fortelling, mens fornorskingspolitikken ført i samme periode omtales som noe annet uten tydelig sammenheng med nasjonsbyggingens ideologier.

Som gjort rede for i teoridelen er en indigeniserende fremstilling av en minoritetskultur en fremstilling som bærer preg av å være dynamisk, og der minoritetskulturen karakteriseres som variert og mangfoldig (jf. Kapittel 2.1.3). Funnene fra bildeanalysen synliggjør to konkurrerende diskurser, hvor den ene kommer tydeligere til syne enn den andre. Læreverkenes konstituering av ortodokse og tradisjonelle fremstillinger av det samiske viser tydelige tendenser til en diskurs preget av inkludering, der det ofte er et fravær av mer heterodokse billedlige fremstillinger, og minoritetskulturen oftest trekkes inn når den fremstår forskjellig fra majoritetskulturen (jf. Kapittel 4.3.2). Likevel viser blant annet Gyldendal og Aschehoug tendenser til heterodokse strømninger i sine bildeutvalg. Dette kan tolkes som et uttrykk for enn mer mangfoldig og variert fremstilling av kultur og samfunnsliv, noe som igjen uttrykker en mer indigeniserende diskurs. Samtidig fordrer dette et bildeutvalg stort nok til å gjenspeile mangfoldet og variasjonen, noe som kan gjøre det utfordrende for læreverk med snevre bildeutvalg å fremme en indigeniserende diskurs.

Samiske tema får generelt liten plass i læreverkene. Dette kommer frem i våre funn tilknyttet representasjonen av samiske verbaltekster. Prosentandelen samisk litteratur er forholdsvis liten, sett opp mot den totale andelen tekst i læreverkene. Samtidig er dette vanskelig å kritisere fordi det ikke settes noen tydelige krav omkring mengden samisk innhold, og forlagene kan dermed ikke med sikkerhet vite når de har inkludert *nok* samisk innhold (jf. Kapittel 4.4.3). Minst like påfallende som den totale mengden verbaltekst er skjevfordelingen av samisk skjønnlitteratur og sakprosa. Av den inkluderte samiske litteraturen i læreverkene er det en overvekt av skjønnlitteratur, og da spesielt lyrikk. Denne begrensningen gjør at samisk litteratur kan stå i fare for å fremstå mest relevant og verdifull i skjønnlitterære sammenhenger. Når det gjelder sakprosa, kan vi si at læreverkene ikke bærer preg av indigenisering i så stor grad, fordi en indigeniserende fremstilling vektlegger at stemmene til urfolk må bli hørt og anerkjent i en større sammenheng (jf. Kapittel 2.1.3). I våre funn virker det heller som om stemmene, i dette tilfelle sakprosaetekstene, blir hørt eller lest i en begrenset sammenheng.

Samiske verbaltekster blir altså inkludert i alle læreverkene, noe som kan være et uttrykk for en diskurs preget av inkludering. Det finnes også enkelte tekster som faller innenfor en indigeniserende diskurs. Dette demonstreres av Johansen og Markusson (2022), som trekker frem tekstutdraget «Kofte» fra Gyldendals *Kontekst Basisbok*, som eksempel på hvordan de nyere lærebøkene inneholder tekster som bærer preg av indigenisering (jf. Kapittel 1.4). Likevel påpeker de også at læreverkene fortsatt tidvis gjenspeiler utdaterte ideologier innenfor utdanningssystemet (Johansen & Markusson, 2022, s. 17). Deres artikkel handler utelukkende

om Gyldendals læreverk, noe som gjør at funnet hovedsakelig forteller oss at Gyldendal tidvis bærer preg av en indigeniserende diskurs. Funnene fra vår analyse demonstrerer også hvordan læreplanens tidvise utydelighet kan resultere i ulike tolkningsmuligheter hos forlagene (jf. Kapittel 4.4.3). Det er rimelig å tro at en tydeligere læreplan kunne lagt sterkere føringer for vektlegging av samiske verbaltekster, som igjen kunne resultert i at læreverkene i større grad bevege seg mot en mer indigeniserende diskurs.

Funnene tilknyttet oppgaver viser et tydelig fravær av åpne oppgavetyper når det kommer til samisk sakprosa og læreboktekster om samiske tema. Samiske tema inkluderes i liten grad og noen oppgavetyper er helt fraværende hos Aschehoug, Fagbokforlaget og Cappelen Damm (jf. Kapittel 4.5.1). Samisk tematikk er sterkest representert innenfor oppgaver tilknyttet skjønnlitterære tekster. Dette kan sees i sammenheng med overvekten vi fant av samiske skjønnlitterære tekster i forhold til sakprosaetekster, noe som kan styrke oppfatningen av at samiske tekster blir lest i en begrenset sammenheng. Oppgaver kan også sees på som en mulighet til å fremme en indigeniserende diskurs, fordi de kan legge opp til at leseren kan tilegne seg nye perspektiver på fagstoffet de forholder seg til. Ser en for seg at oppgavene tilknyttet læreboktekster i større grad hadde bidratt til å utdype innholdet i for eksempel historiegjengivelse, kunne dette kanskje kompensert for forenklingene gjort i noen av læreverkene. For eksempel kunne dette ha vært gjort i forbindelse med læreverkens behandling av fornorskningspolitikken og nasjonsbyggingen. Her kunne oppgaver som la opp til kritiske måter å forholde seg til læreboktekster fungert som bindeledd mellom de to temaene. Dette kunne resultert i at elevene i større grad så sammenhenger og nyanser i det som er en kompleks og mangfoldig språkhistorie. En implementering av slike forbindelser mellom kapitler og delkapitler kunne også dempet isolering av spesifikke temaer, i dette tilfelle den samiske språkhistorien. Fagstoff på ungdomstrinnet må forenkles og forkortes for å kunne inngå i læreverkene, men slike forenklinger styrker samtidig behovet for oppgavetyper som gir dybde til tekstene de står i sammenheng med.

Overordnet sett viser våre analyser at læreverkene som i utgangspunktet skal fungere som et uttrykk for mainstream-undervisning, av og til bærer preg av whitestreaming på grunn av en tidvis bias til fordel for majoritetskulturen. Som beskrevet av Olsen et al. (2017), er en viss grad av whitestreaming uunngåelig, men det må likevel aktivt motarbeides. Forlagene bak læreverkene har mulighet til dette når de produserer nye læreverk, fordi en slik prosess muliggjør kritisk kunnskapspåfyll og refleksjon over innholdet i utdanningssektoren (jf. Kapittel 2.1.2). Det samiske innholdet i læreverkene synliggjør ulike konkurrerende diskurser.

Vi finner ingen hegemonisk dominerende diskurs, men noen diskurser kan sies å ha en sterkere posisjon enn andre. I vår drøfting fremstår diskursen preget av inkludering som den sterkeste uttrykte diskursen tilknyttet samisk innhold. Denne diskursen beskrives å befinne seg mellom en diskurs preget av fravær og en av indigenisering, og drøftingen viser tendenser til innhold som dras i begge retninger. Sees drøftingen i lys av lignende forskning gjort på noen av de samme læreverkene (jf. Johansen & Markusson, 2022), kan tendensene til den indigeniserende diskursen kanskje sies å være sterkere enn tidligere, men her er forskningsgrunnlaget fortsatt relativt smalt. I tillegg til å vise tendenser til en indigeniserende diskurs, synliggjøres også potensialet ved et mer indigeniserende innhold. Ved å styrke den indigeniserende diskursen, er det rimelig å tro at læreverkenes innhold tilknyttet samiske tema i sterkere grad vil konstruere en forestilling der det samiske fremstår som mangfoldig og variert, og der samiske perspektiver trekkes inn i en større sammenheng.

6 Konklusjon

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

Innledningsvis presenterte vi følgende problemstilling:

På hvilke måter konstrueres virkelighetsforståelser om samiske tema i et utvalg norskfaglige læreverker for ungdomstrinnet, utformet i tilknytning til Læreverket for Kunnskapsløftet 2020?

For å svare på problemstillingen har vi arbeidet tett opp mot oppgavens fire forskningsspørsmål. Vi vil her, ved hjelp av forskningsspørsmålene, forsøke å besvare oppgavens overordnede målsetning.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan representeres ulike samiske språk og den samiske språkhistorien i læreverkene?

Det kan virke som om det er utfordrende for læreverkene å formidle mangfoldet og variasjonen innenfor samiske språk. Læreverkene tenderer til å fremstille samisk som om det kun er snakk om et fåtall språk og språksituasjoner, når det i realiteten er snakk om ti ulike språk og språksituasjoner. Tre av fire læreverker henviser kun til nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk, noe som kan skape en forståelse av at det kun er disse tre samiske språkene som finnes. Unntaket er Gyldendal, som henviser til alle de ti samiske språkene og deres geografiske utbredelse. Samtlige læreverker er også i liten grad konsekvente i spesifiseringen av hvilket samisk språk tekster og tekstutdrag *på* eller *i oversettelse fra* samisk er skrevet på. Tekstutdragene der språket spesifiseres, omfatter kun nord- og sørsamisk. Samtidig bruker samtlige læreverker ofte entallsform i sin omtale av samiske språk som fellesbetegnelse. Dermed kan representasjonen av samiske språk som blir formidlet av læreverkene fremstå som misvisende for leserne. Forenklingen av historiske hendelser kan ansees å være nødvendig, men måten det er gjort på i læreverkene resulterer i at viktige sammenhenger blir fraværende. Ved at læreverkene isolerer den samiske språkhistorien fra majoritetskulturens, bidrar de i liten grad til å trekke linjer til øvrig språkhistorie, samt å se en sammenheng mellom ulike typer fornorskingsprosesser. Fornorskingspolitikken virker også å være det eneste temaet og den eneste perioden læreverkene belyser tilknyttet samisk språkhistorie, og det trekkes ingen koblinger til øvrig språkhistorie som foregikk i samme tidsperiode.

Forsknings spørsmål 2: Hvordan er utvalget av bilder i læreverkene med på å fremstille samiske tema?

Det er stor variasjon mellom læreverkene i antall bilder som er inkludert tilknyttet samiske tema. Gyldendal har det største bildeutvalget, noe som gir forlaget større mulighet til å formidle mangfold innenfor samiske tema, enn noen av de andre forlagene. Likevel viser vår studie at det hovedsakelig er tradisjonelle identitetsmarkører som kommer til uttrykk gjennom læreverkens bildevalg. Dermed bidrar læreverkene til å konstituere et ortodoks og tradisjonelt syn på samiske tema. Samtidig er det tilfeller hvor noen læreverk inkluderer bilder som i større grad konstruerer en heterodoks fremstilling av samisk identitet, kultur og samfunnsliv. På denne måten utfordrer disse læreverkene det rådende tradisjonelle synet som kommer til uttrykk.

Forsknings spørsmål 3: Hva slags samiske verbaltekster blir inkludert i læreverkene?

Det samiske innholdet i læreverkene får prosentvis liten plass i forhold til det totale innholdet. Gyldendal har sammenlagt 3,7 prosent samisk innhold av sitt totale innhold, mens Aschehoug har 2,2 prosent, Cappelen Damm har 1,7 prosent og Fagbokforlaget har 1,5 prosent. Antall tekster med samiske perspektiver kan også beskrives som lavt. Gyldendal og Aschehoug har sammenlagt 5,4 prosent tekster med samiske perspektiver i sin tekstsamling, mens Cappelen Damm og Fagbokforlaget har 1,4 prosent. Av den samiske litteraturen som inkluderes er skjønnlitteratur i overvekt, og lyrikk er den sjangeren som går igjen oftest. Norskfaget har tradisjonelt sett blitt forstått som et skjønnlitteraturfag, noe som kan være årsaken til at samisk skjønnlitteratur får større plass enn samisk sakprosa. Læreverkene virker fortsatt å tidvis bære preg av det tradisjonelle synet på hvilke tekster som skal inngå i norskfaget. Videre viser studien at læreplanen ikke setter noen tydelige føringer for fordelingen av samisk sakprosa og skjønnlitteratur. Denne utydeligheten kan bidra til å legitimere den tradisjonelle fordelingen hos forlagene. Med dette som grunnlag blir det utfordrende å hevde at noen av forlagene har tolket læreplanen feil, de har heller tolket den forskjellig fordi kompetansemålet gir rom til det. Kompetansemålet legitimerer dermed skjevfordelingen til Fagbokforlaget og Aschehoug, på lik linje som det legitimerer den noe jevnere fordelingen til Cappelen Damm og Gyldendal.

Forskningsspørsmål 4: Hvilke typer oppgaver er tilknyttet tekstene med samiske tema, og hva slags formål gjenspeiles i oppgavenes utforming?

Av oppgavene læreverkene presenterer, er flest tilknyttet samisk skjønnlitteratur. Når det gjelder skjønnlitteratur, åpner oppgavene opp for refleksjon og drøfting hos elevene. Det er betraktelig færre oppgaver tilknyttet samisk sakprosa, og nesten ingen oppgaver tilknyttet læreboktekstene. Gyldendal er forlaget som har utformet flest oppgaver tilknyttet sakprosa- og læreboktekster, men ingen av disse oppgavene åpner for refleksjon og kritisk tenkning hos elevene. Dette står i kontrast med kvalitetskriteriene satt for læremidler i norskfaget, som tydelig presiserer at oppgaver tilknyttet både skjønnlitteratur og sakprosa skal legge opp til utforskende og kritiske tilnærminger. Dermed er det en fare for at elevene mister viktige analytiske verktøy i møte med spesielt sakprosa- og læreboktekster. Samtidig kan oppgavenes utforming bidra til kunnskapspåfyll og nye perspektiver, spesielt innenfor samiske temaer som lærebøkene forenkler kompleksiteten av. Ved at oppgavene ikke inviterer elevene til å utforske samiske temaer også utenfor læreverkens innhold, er det en fare for at elevenes kunnskaper blir mangelfulle.

De fire forskningsspørsmålene tar for seg ulike aspekter ved samiske tema, innenfor ulike elementer som læreverkene består av. Det vil si at vi analyserer samisk tematikk i språk, tekster og tekstutdrag, bilder og oppgaver. Funnene kan plasseres innenfor en større sammenheng for å demonstrere hvilke virkelighetsforståelser om samiske tema læreverkene samlet sett er med på å konstruere. Ved å identifisere diskurser om samiske tema i læreverkene kan disse virkelighetsforståelsene synliggjøres. Gjennomgående i læreverkens formidling er fremstillingen av det samiske som én del av mangfoldet i Norge, samtidig som mangfoldet innenfor samisk kultur i liten grad tematiseres. Dette mener vi resulterer i at kompleksiteten og nyansene innenfor samisk språk, identitet og samfunnsliv delvis forsvinner. Faren ved dette er at læreverkene kan bidra til whitestreaming og andregjøring, ved at de kun trekker frem aspekter ved det samiske når det skiller seg ut fra majoriteten. Dermed synliggjøres viktigheten av å fremstille samisk kultur som mangfoldig og variert innenfor mangfoldet i Norge, samt motvirke fremstillingen av det samiske som enten-eller.

For å unngå whitestreaming, kan det tenkes at fremstillingen av samiske tema i læreverkene i større grad bør kobles opp mot det norske samfunnet, *samtidig* som en unngår bias til fordel for majoritetskulturen ved at urfolksperspektivet bevares og fremmes. Slike fremstillinger vil legge seg nærmere en indigeniserende diskurs, som kan styrke det samiske ståstedet i undervisning.

Dette vil kunne bidra til å tilskrive urfolk anerkjennelse i en større sammenheng, og gjenspeile dynamikken innad i det samiske mangfoldet. Den indigeniserende diskursen kommer til uttrykk i læreverkene vi har undersøkt, og sammen med annen forskning synliggjøres tendenser til at den indigeniserende diskursen står sterkere i læreverk nå sammenlignet med tidligere. På tross av dette viser vår studie at læreverkene inneholder tilknyttet det samiske i stor grad befinner seg mellom en diskurs preget av fravær og en preget av indigenisering. Av de konkurrerende diskursene vi har sett på står diskursen preget av inkludering sterkest. Dette viser at samisk innhold helt klart inkluderes i læreverkene, men at dette innholdet i enkelte tilfeller har et potensial for forbedring. På bakgrunn av at læreverkene i stor grad synliggjør en diskurs preget av inkludering, er det ingen tvil om at læremiddelforlagene tillegger samiske tema verdi i opplæringen. Likevel kan det se ut til at den virkelighetsforståelsen læreverkene konstruerer om samiske tema, ikke gjenspeiler hele den samiske virkeligheten i dagens samfunn. Dersom læreverkene skal klare å formidle et nyansert og virkelighetsnært bilde av samisk kultur, språk, identitet og samfunnsliv, må forlagene i større grad arbeide for at læreverkene skal være preget av en indigeniserende diskurs.

6.2 Avsluttende refleksjoner og veien videre

I arbeidet med masterprosjektet har vi fått innsikt i flere av de norskfaglige læreverkene utformet i tilknytning til læreplanen for norsk på ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet 2020. Hensikten med prosjektet skal ikke kunne ut i en verdivurdering av de fire forlagenes læreverk, hvor vi konkluderer med hvilket læreverk som på best måte fremstiller samiske tema. Det er problemstillingen og det analyserte datamaterialet vårt for snevert til å kunne avgjøre. Hensikten med prosjektet har heller vært å presentere et overordnet perspektiv på de virkelighetsforståelsene læreverkene samlet sett er med på å konstruere om samiske tema. Med andre ord har vi drøftet hvilke diskurser om samiske tema som kommer til uttrykk i læreverkene. På bakgrunn av studiens omfang har vi begrenset datamaterialet til kun trykte lærebøker, og analysen vår foregår hovedsakelig innenfor språkkapitler og tekstutvalg hvor samiske tema blir behandlet. Oppgavene og bildene vi har undersøkt er også tilknyttet dette utvalget. Dermed har vi ikke fullstendig oversikt over om samiske tema kommer til uttrykk eksempelvis gjennom oppgaver og bilder i kapitler og tekstutdrag med annen tematikk. Samtidig vil vi si at vi har et bredt datagrunnlag, fordi vi har inkludert mange ulike deler innenfor samisk tematikk i læreverkene, og at vi har valgt et bredt datautvalg i stedet for å gå i dybden på ett læreverk.

Gjennom arbeidet med masterprosjektet har vi tilegnet oss kunnskaper om samer og samiske forhold, samt utviklet «briller» for å analysere læreverkenes innhold og fremstillinger kritisk. Samtidig har vi utviklet en større forståelse for hvordan læreverkenes formidling og representasjoner er med på å fremme ideologier og holdninger som vi lesere suger til oss mer eller mindre ubevisst. Trykte læreverker har lenge hatt en sentral plass i norsk skole, men en stadig mer digitalisert skolehverdag krever nye digitale løsninger. Alle læreverkene vi har sett på inneholder digitale læringsressurser som vi ikke har analysert på bakgrunn av studiens omfang. Likevel kan det tenkes at «brillene» vi har utviklet gjennom dette prosjektet vil være overførbare og kanskje spesielt nyttige i forbindelse med de digitale læringsressursene og også til andre typer pedagogisk materiell som er utviklet til bruk i skolesammenheng. Med bakgrunn i vår egen forskning sitter vi med et inntrykk av at de trykte læreverkene har et forbedringspotensial når det gjelder å formidle et nyansert og virkelighetsnært bilde av samer og samiske forhold. Lærere har en viktig oppgave når det kommer til å oppdage, nyansere og fylle de kunnskapshullene som måtte finnes i læreverkene, dersom de velger å bruke dem i undervisningen. Dette fordrer at lærere innehar nok kunnskaper til å kunne gjøre dette. Samlet sett synliggjøres et behov for et kvalitets- og kompetanseløft når det gjelder opplæring om samiske tema.

Avslutningsvis har vi gjort oss noen refleksjoner rundt hvilke forskningsprosjekter som kunne vært viktige bidrag i det videre arbeidet. Som nevnt ovenfor har vi avgrenset oss til å analysere trykte læreverker. Likevel er det rimelig å tro at mange skoler, nå i større grad enn tidligere, tar i bruk digitale læringsressurser. Etter å ha satt oss inn i forlagenes ulike digitale tilbud har vi sett at alle forlagene i varierende grad tilbyr samisk innhold utover det som er å finne i de trykte lærebøkene. Dermed kan representasjonen av samiske tema i læreverkenes digitale læringsressurser være et interessant forskningsobjekt i et videre arbeid. Samtidig tydeliggjør vårt masterprosjekt et behov for å undersøke representasjonen av samiske tema i norskfaglige læreverker for små- og mellomtrinnet, og videregående, fordi læreverkene utformet på bakgrunn av Kunnskapsløftet 2020 er relativt nye. Videre har vi avgrenset oss til å ikke undersøke læreverkene i undervisningskonteksten de normalt fungerer i. Vi ser dermed også et behov for å undersøke hvilke former for norskfaglige læremidler lærere faktisk velger å bruke i sin undervisning, hvilke vurderinger de gjør om dette, hvordan denne undervisningen fungerer, og i hvilken grad lærerne supplerer læreverkenes fremstillinger.

Referanseliste

- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur?: Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-4), 282–293. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>
- Aasen, A. J. (2010). Skrivning og multimodale tekster: Multimodal skrivekompetanse. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 257-321). Tapir Akademisk Forlag.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2022, 18. januar). *Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/laerebokoppgavene-er-ikke-fagfornyhet/308584>
- 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.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Andreassen, B.-O. & Olsen T. A. (2018). Samisk innhold i skolen - kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 130-146). Gyldendal Akademisk.
- Andreassen S.-E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Askeland, A. (2021). Metaforar om identitet i samisk litteratur i lærebøker i norsk i åra 1987-2014. I M. Brovold, S. Dingstad, H. Karlsen & E. Rees. (Red.), *Minoritetsdiskurser i norsk litteratur* (s. 45-66). Universitetsforlaget.
- Baldry, A. & Thibault, P. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Equinox.
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essay*. Pax.

- Berger, P. & Luckmann, T. (1983). *Den samfundsskabte virkelighed* (A. Diemer & E. Lyng, Overs.). Lindhardt og Ringhof. (Opprinnelig utgitt 1966).
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F. & Selboe, M. (2020a). *Synopsis: Lesebok Norsk 8-10*. Fagbokforlaget.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M. & Jetne, Ø. (2020b). *Synopsis: Håndbok Norsk 8-10*. Fagbokforlaget.
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: metodeboka 1* (s. 158-172). Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. H. & Huseby, Å. (2020a). *Kontekst 8-10: Basisbok* (3. utg.). Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. H. & Huseby, Å. (2020b). *Kontekst 8-10: Tekster 5*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2020). *Norsk 8 fra Cappelen Damm*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2021a). *Norsk 9 fra Cappelen Damm*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C. & Haustreis, M. (2021b). *Norsk 10 fra Cappelen Damm*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- Dankertsen, A. (2007). «Men du kan jo snakke frognersamisk» – bysamer mellom tradisjon og modernitet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 4(1), 52-61 [https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-3010-2007-01-08](https://doi.org/mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-3010-2007-01-08)
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 45-55). Fagbokforlaget.
- Fornorske. (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 6. mai 2022 fra <https://naob.no/ordbok/fornorske>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Sluttrapport). UiO. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker: Konseptualiseringen av lærebok «Sápmi». I M. V. D. 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.
- Golden, A., Opsahl, T., & Tonne, I. (2020). “One, Two, Many = One too many?” Conceptualizations of mother tongue. *Oslo Studies in Language*, 11(2), 135–157. <https://doi.org/10.5617/osla.8494>
- Gundersen, K. S. (2022, 9. februar). *Med begge hendene på rattet i den moderne skolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/digitalisering-karsten-s-gundersen-laeremidler/med-begge-hendene-pa-rattet-i-den-moderne-skolen/311932>

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Cambridge University Press.
- Haugli, M. L. & Simonsen, S. (2021). *Språkmangfold og nyere flerspråklighet i et utvalg norsklærebøker En kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker i norsk produsert for ungdomstrinnet, i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Hiss, F. (2012). Tromsø som samisk by? – Språkideologier og medienes rolle i språkdebatten. *Nordlit*, (30), 111-127. <https://doi.org/10.7557/13.2375>
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8 norsk for ungdomstrinnet* (2. utg.). Aschehoug Undervisning.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2021a). *Fabel 9 norsk for ungdomstrinnet* (2. utg.). Aschehoug Undervisning.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M. & Ødegaard, H. (2021b). *Fabel 10 norsk for ungdomstrinnet* (2. utg.). Aschehoug Undervisning.
- Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. Van. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle Perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverker for småtrinnet. *Målbryting*, (10), 23-47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I P. V. Kroskrity (Red.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (s. 35-84). School of American Research Press.
- Johansen, Å. M. & Markusson, E. R. (2022). «I know the world in two languages»: Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I T. Olsen & H. Sollid (red.), *Indigenizing Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond*. Universitetsforlaget.

- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Norsk m/skriftforming*. Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Kapittel 20: Norsk*. Mønsterplan for grunnskolen. Aschehoug.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/?lang=nob>
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1990). Post-Marxism without Apologies. I E. Laclau (Red.), *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Verso.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1* (2.utg., s. 177-208). Fagbokforlaget.
- Luke, A. (2015). Cultural content matters: A critical sociology of language and literacy curriculum. I C. Weininger & X. L. Curdt-Christiansen (red.), *Language, Ideology and Education: The politics of Textbooks in Language Education* (s. 130-136). Routledge.
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*. Palgrave Macmillan.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- Markusson, E. F. (2020). «Derfor har vi lite felles å bygge på når samer og norsktalende nordmenn skal forsøke å forstå hverandres språk»: En kritisk nærlesing av læreverk i norskfaget på ungdomsskoletrinnet [Mastergradsoppgave]. UiT Norges arktiske universitet.

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning - forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 28 (2007-2008). *Samepolitikken*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-2007-2008/id512814/>
- Mortensen-Buan, A.-B. (2016). «Dette er en same»: Visuelle framstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land: Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 93-112). Portal.
- NOU 1985: 14. (1985). *Samisk kultur og utdanning*. Kultur og vitenskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154576-nou1985-14.pdf>
- Nymark, J. & Theil, R. (2011). *Dei ukuelege språka: språkpolitikk og språksituasjonar*. Fagbokforlaget.
- Næss, P. (2017). Bokanmeldelse: Kritisk diskursanalyse. *FormAkademisk*, 10(3), 1-3. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2300>
- Olsen, T. A. (2017). Colonial conflicts: Absence, inclusion and indigenization in textbook presentations of indigenous peoples. I B.-O. Andreassen, J. R. Lewis & S. A. Thobro (Red.), *Textbook violence* (s. 71-86). Equinox.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, S. (2019, 29. mars). *Fornorskingspolitikken*. Samiske Veivisere. https://samiskeveivisere.no/article/fornorskingspolitikken/?fbclid=IwAR08hfaXR0rSaCKlyfk-idc9Xa-o91m_2MYF5hCXWGauW5gfckXpW4o8EJ8
- Ritchie, J. & Skerrett, M. (2014). *Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand. History, Pedagogy and Liberation*. Palgrave Pivot.

Sámediggi. (u.å). *Fakta om samiske språk*. Hentet 25. april 2022 fra

<https://sametinget.no/sprak/fakta-om-samiske-sprak/>

Selander, S. 2010. En hermeneutisk läsning av pedagogiska texter. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32-51). Høyskoleforlaget.

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

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Sollid, H. (2009). Utforsking av nordnorske etnolekter i et faghistorisk lys. *Maal og minne* 101(2), 147-169. <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/article/view/299>

Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I B. Aamotsbakken, N. Askeland & Maagerø, T. (Red.), *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 147-163). Akademika Forlag.

Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/#>

Winther, L. A. (2017). *Hvilken plass har det samiske i norskfaget?: En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole* [Mastergradsoppgave]. Høgskolen i Sørøst-Norge.

