

Astri Aalbu Forbregd

Fremstillingen av samer og samiske forhold i lærebøker i samfunnsfag.

En kritisk diskursanalyse av fremstillingen av samer og samiske forhold, og hvordan denne fremstillingen har endret seg fra LK06 til LK20.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Yngve Skjæveland

Juni 2022

Astri Aalbu Forbregd

Fremstillingen av samer og samiske forhold i lærebøker i samfunnsfag.

En kritisk diskursanalyse av fremstillingen av samer og samiske forhold, og hvordan denne fremstillingen har endret seg fra LK06 til LK20.

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Yngve Skjæveland
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan samer og samiske forhold blir fremstilt i lærebøker for samfunnsfag, og hvordan innholdet har endret seg fra LK06 til den nye LK20. Det empiriske materialet er hentet ut fra seks fagbøker brukt i grunnskolen. Den metodiske tilnærmingen er en diskursanalyse.

Jeg har foretatt en nærlesing og analyse av tekstene i lærebøkene som belyser de samiske temaene, og har benyttet begreper fra relevant teori når jeg har tolket funnene mine. Analysen viser at det er enkelte aspekter ved innholdet som har utviklet og endret seg i bøkene, skrevet til de to læreplanene. For eksempel har de samiske temaene fått en større rolle i de nye lærebøkene. Men noe er også likt; både de gamle og nye lærebøkene har et historisk fokus innenfor samiske tema. Det er også viktig å være oppmerksom på at mye av det som presenteres i flere av lærebøkene kan gi et stereotypisk bilde av det samiske, og at man i noen tilfeller ikke har kvalitetssikret godt nok, som igjen fører til at informasjon som formidles kan bli mangelfull og feil. De funnene jeg har gjort, viser at man nå har ett større behov for å nyansere og skape en mer virkelighetsnær fremstilling av de samiske temaene nå, enn før. Det blir identifisert fire diskurser, tradisjonell diskurs, urfolks- og rettighetsdiskurs, fornorskingsdiskurs og mangfold- og moderniseringsdiskurs. Fra det jeg har identifisert ser vi en tydelig overgang fra lærebøker som har en sterkere tradisjonsdiskurs, til lærebøker med en sterkere mangfold- og moderniseringsdiskurs. I tillegg kan vi også se en endring i form av at samene i de gamle lærebøkene fremstilles som passive aktører i historien. I de nye blir de trukket frem som aktive og deltakende aktører. Dette skiftet kan vi for eksempel se i form av hvilke tema som inkluderes. I de nye lærebøkene legges det i større grad vekt på ulike sider ved historien som viser hvordan samene har arbeidet for de rettighetene de har i dag. Disse funnene kommer jeg nærmere tilbake til i min konklusjon i slutten av masteroppgaven.

Abstract:

This master thesis is about how Sami topics are presented in textbooks for social studies, and how the content has changed from LK06 to the new LK20. The empirical material is six books from primary school. The methodological approach is a discourse analysis. I did a close reading and analysis of the texts in the textbook that shed light on the Sami topics, and have used concepts from theory when I have interpreted my findings. The analysis shows that there are some aspects of the books that have developed and changed in the books written for the two curriculums. For example, the Sami themes have been given a larger role in the textbooks. But there are also some similarities; both old and new textbooks have a historical focus when it comes to the Sami topics. It is also important to be aware that much of what is presented in several of the textbooks can present a stereotypical picture of the Sami, and that in some cases quality has not been ensured well enough, which in turn leads to information being disseminated being deficient and errors. My findings point out that there is now a greater need to nuance and create a more realistic presentation of the Sami themes, in textbooks used in school. I have identified four discourses, traditional discourse, indigenous and rights discourse, Norwegianisation discourse and diversity and modernization discourse. From what I have identifies, we see a clear transition from older textbooks that have a stronger traditional discourse, to newer textbooks with a stronger diversity and modernization discourse. In addition, we can also see a change in the form of the Sami in the old textbooks being portrayed as passive actors in history. In the new ones, they are highlighted as active and participating actors. We can see this shift, for example, in the form of which topics are included. In the new ones, greater emphasis is placed on various aspects of history that show how the Sami have worked for the rights they have today. I will come back to these findings in my conclusion, at the end of my master thesis.

Forord:

Det er flere som fortjener en stor takk for deres støtte og bidrag i arbeidet med min masteroppgave. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Yngve Skjæveland, for å ha vært en svært tålmodig, dyktig og grundig veileder gjennom hele arbeidet med oppgaven. Takk for gode innspill og innsiktsfulle samtaler. Jeg setter stor pris på all den gode hjelpen jeg har fått!

Videre vil jeg også takke mine fantastiske medstudenter som har gjort disse fem årene på NTNU til utrolige og uforglemmelige år. Takk for gode samtaler, innspill og støtte gjennom årene. Vi er flere som har følt på fortvilelse og frustrasjon gjennom året, og derfor setter jeg stor pris på morsomme og beroligende samtaler.

Jeg vil også rette en stor takk til familien min som har støttet og heiet på meg gjennom alle årene ved NTNU, og spesielt det siste halvåret. Dere har bidratt med støttende, kjærlige og oppmuntrende ord som har vært til stor hjelp for å holde motivasjon og motet oppe under skrivingen. Takk for at dere heier på meg, aldri tviler på meg, og støtter alle mine mål, håp og drømmer.

Oppdal, mai 2022
Astri Aalbu Forbregd

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT:	3
FORORD:	4
1. INNLEDNING	6
2. TEORETISKE PERSPEKTIV	10
2.1 FRA ASSIMILERINGSPOLITIKK TIL VERN OG PLIKT	10
2.2 URBEBOLKKNING	12
2.3 STEREOTYPI	14
2.4 IGNORERING, INKLUDERING OG INDIGENISERING	15
3. METODE	17
3.1 KVALITATIV METODE	17
3.2 DISKURSTEORI	17
3.2.1 <i>Kritisk diskursanalyse</i>	19
3.3 ETISKE DILEMMAER.....	20
3.4 DATAGRUNNLAG.....	21
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	22
4. EMPIRI OG ANALYSE	23
4.1 EN ANALYSE AV INNHOLD I LÆREBØKENE.....	23
4.1.1 <i>Gaia 6</i>	23
4.1.2 <i>Midgard 5</i>	25
4.1.3 <i>Globus 6</i>	26
4.1.4 <i>Refleks 6</i>	28
4.1.4 <i>Arena 5</i>	30
4.1.5 <i>Samfunnsfag 5</i>	32
5. DRØFTING	35
5.1 TRADISJONSDISKURS	35
5.2 URFOLK- OG RETTIGHETSDISKURS.....	37
5.3 FORNORSKINGSDISKURS:	39
5.4 MANGFOLD- OG MODERNISERINGSDISKURS:	40
6 KONKLUSJON	42
7 OPPSUMMERING	45
REFERANSELISTE	46

1. INNLEDNING

Læreboka har i lang tid vært det mest brukte verktøyet i norsk skole. Den formidler kunnskap ved å benytte seg av ulike modaliteter, og man omtaler den som en multimodal bok. NDLA definerer multimodal tekst ved å forklare at multi betyr flere, mens modale kommer fra ordet modus og betyr måte (Økland & Aksnes, 2019). Helt siden 1700-tallet har læreboka vært en sentral kilde til kunnskap, lærere har benyttet den som støtte i undervisning og planlegging, og elever har lært om fenomener som ofte er ukjente og kan være abstrakte for dem (Skjelbred, 2017, s.91). De formidler kunnskapene, holdningene og verdiene som er viktige for samtidens samfunn, og som samfunnet mener er så viktige at neste generasjon må lære. Læreboka har hatt og har fortsatt stor makt over hvilke tenkemåter, verdier og kunnskaper som blir formidlet videre til neste generasjon (Skjelbred, 2017, s.92).

I lærebøkene er det gjerne bilder, overskrifter og tekster som er dominerende, og det er både fordeler og ulemper ved dem, men sammen skaper de mening på forskjellige måter. Bildene er ofte det man legger merke til først, de gir et førsteinntrykk av hva tekstene gjerne vil handle om, og er gode for å beskrive hvordan noe ser ut. Ved førsteblikk får vi litt informasjon, på en annen måte enn vi får ved å lese tekstene, som gjerne i tillegg må leses i en bestemt rekkefølge. På en annen side kan det man umiddelbart oppfatter på bildene bli uuttalte tolkninger, og det man får kommunisert gjennom et bilde kan ikke alltid diskuteres på samme måte som når man leser en tekst. Dette kan også være fordi vi ikke har nok kunnskap om hvordan bilder representerer verden og fenomener, og hvordan de virker på oss. I skolen har man tradisjonelt lagt større vekt på informasjonsformidlingen i tekstene enn i det visuelle, men ved å formidle kunnskap gjennom lærebøker er det viktig at det multimodale spiller på lag. Dette betyr at valget lærebokforfatterne tar med tanke på bilder, farger, språk og teksttype og hvordan disse samspiller, krever like mye ettertanke som hvordan hvert av de ulike aspektene fungerer alene i kommunikasjonen (Metlisaas & Mørk, 2015, s.13).

Som sagt har læreboka hatt sterk posisjon i den norske skolen, men fra 1900-tallet var det et ønske om at læreplanene skulle styre innholdet i skolen, ikke læreboka. Tanken var at om læreplanen var målstyrt ville det bli enklere å få til elevmedvirkning og arbeidsmåter. Skjelbred og Aamotsbakken fant i sin forskning at lærebøkene er styrt av læreplanen gjennom temaene og innholdet som kommer til uttrykk i læreplanen, og at det ofte er disse temaene som er blitt inkludert i lærebøkene (Skjelbred & Aamotsbakken, 2015, s.13). Da godkjenningsordningen av lærebøker ble fjernet i år 2000, var det læreplanen som ga mål for opplæringen men ikke for innholdet. Det ble da enda viktigere at man er oppmerksom på hva som blir trukket frem og hva det ties om, når man benytter lærebøker (Skjelbred, 2017, s.91). Noen skoler bruker fortsatt en del tid på bøkene i undervisningen sin, men forskning utført av Rasmussen og Lund (2015) viser at lærebokas posisjon er svekket, og man ser at det ofte benyttes mange ulike læremidler (Skjæveland, 2020, s.151). I et samfunn med stadig flere digitale ressurser, og større digitalisering av læremidler, kan man se en endring på hvordan og hvilke læremidler vi benytter (Skjæveland, 2020, s.151).

Selv om Rasmussen og Lunds forskning viser at lærebokas posisjon er svekket, betyr ikke dette at den ikke benyttes i undervisning, og som sagt er det noen skoler som bruker en del tid på lærebøkene i sin undervisning (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.23). Dette forutsetter at det som formidles av bøkene må være konkret og innenfor de rammene som settes for årstrinn og emne, med tanke på det pedagogiske og didaktiske. Det som formidles må i minst mulig grad preges av stereotypi og svart/hvite-fremstillinger.

For mange oppleves samisk kultur som noe ukjent og abstrakt, men den norske skolen har forpliktet seg til å formidle kunnskap om dette. I læreplanen står det at alle elever «skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det presiseres i den overordnede delen at den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven, og at denne felles kulturarven skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

I læreplanene finner vi kunnskapsmål som er rettet mot det samiske i mange av fagene, men jeg har valgt å fokusere på det som står i læreplanen for samfunnsfag. Dette er fordi faget skal gi alle elever et historisk og nåtidsrettet bilde av samisk kultur og levemåte, som er nyansert og helhetlig.

I læreplan for samfunnsfag fra 2006 er de kompetansemålene som retter seg mot det samiske, etter 4. trinn, mer fokusert på det historiske. De ser mer på samisk kultur og levemåte frem til kristningen av samene, og er plassert under samfunnsfagets «Historie»-del, «beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte frem til kristninga av samane» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.6-7). Læreplanmålene i samfunnsfag, rettet mot det samiske, etter 7.trinn, har både et historisk perspektiv og ett større samtidsperspektiv. Under samfunnsfagets «Historie»-del er fokuset på hvordan grensesettingen mellom landene påvirket samene, «gjere greie for korleis dei nordiske statane og Russland trekte grensene på Nordkalotten mellom seg frem til første halvdel av 1800-talet, og korleis dette påverka kulturen og levemåte til samane og forholdet samane hadde til statane». Det er først under «Samfunnskunnskap»-delen at kompetansemålet retter seg mer mot samtiden, «gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.7-8).

Da fagfornyelsen kom i 2020, fikk fagene mindre og færre konkrete læreplanmål. En del av tematikkene blir likevel gjentatt i flere års trinn. Skolene og lærerne har som følge av dette fått en større faglig byrde, både for progresjonen fra tidlig barneskole og oppover trinnene, men også innholdet i fagene (Skjæveland, 2020, s.151). Når man ser på den nye læreplanen, nærmere på samfunnsfag, er det presisert fem kjerneelementer, men det kommer ikke tydelig frem hvilket innhold man ønsker i fagene (Imsen, 2020, s.357). Med den nye læreplanen for 2020 retter kompetansemålene for samfunnsfag etter 4. trinn, med fokus på det samiske, seg mot det historiske og et samtidsperspektiv, «presentere årsaker til at samane har urfolksstatus i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7-8). Målene for etter 7. trinn, som er rettet mot det samiske, har fokusert på hovedtrekk i den samiske historia, og hvilke rettigheter de har i dag «utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.8-9).

Samene er urfolket i Norge, og ble i perioden mellom 1840 og rundt 1980 utsatt for fornorskingspolitikk, hvor storsamfunnet prøvde å gjøre dem mer norske. De skulle lære seg det norske språket og avvenne seg den samiske kulturen, for å bli akkurat som alle andre nordmenn. På grunn av denne fornorskingen var det mange som mistet den samiske kulturen og språket sitt, og til tross for arbeidet i ettertid av fornorskingen, for å bygge opp igjen både samisk kultur, språk og identitet, kan vi si at det samiske språket fortsatt er truet. Samisk er ikke bare ett språk, ofte omtales det som en språkfamilie, og i Norge har det samiske språket fått formell status som et likeverdig språk med Norsk (Vikør, Jahr & Berg-Nordlie, 2020).

I dag sier man den samiske historien og norske historien er to sider av samme sak, og at den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven. Dette har vært med på å bidra til at vi fra 2020 har fått ett større fokus på det samiske i den nye læreplanen. Dagens norske skole har i denne forbindelse forpliktet seg til å gi alle elever, uavhengig av om man har eller ikke har samisk bakgrunn, opplæring om samer og samiske forhold. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom opplæringsloven §6-4, hvor det står om den norske skoles oppgave om å integrere samiske tema og urfolkstematikk i undervisning i alle fag (Opplæringsloven, 1998, §6-4). Ut fra dette skal alle elever skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Sammen med disse sidene av det samiske, skal elevene også lære om mangfold og variasjoner innenfor aspekter som kultur og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det samiske har vært et tema for forskning både i og utenfor skolen, og stadig dukker det opp ny forskning rettet mot den samiske tematikken. For å benytte meg av forskning som er relevant for min problemstilling, har jeg derfor fokusert på forskning rettet mot samisk innhold i lærebøker, men også forskning som har analyse av lærebøker som utgangspunkt.

Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014) har i sin studie sett på samfunnsfagbøker, og de etniske og religiøse minoritetene i læremidler. De fant at samfunnsfagbøkene var mer vinklet mot vår egen tid, blant annet når de redegjorde for situasjonen til samene, ble det relatert til dagens flerkulturelle samfunn. De fant at en del bøker brukte «etnisk minoritet» som et samlebegrep for samer, nasjonale minoritetsgrupper og nyere innvandringsgrupper, selv om dette ikke er korrekt med tanke på rettslige og faglige faguttrykk (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.10). Videre fant de at i flere av bøkens beskrivelser, gir de inntrykk av at problemene gruppene møter ikke lenger er relevante. Situasjonen er forbedret siden fornorskingspolitikkenes tid, men det er ikke dermed sagt at de ikke møter utfordringer i dag (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.10). De konkluderer med at en del av samfunnsfagbøkene de har sett på ender opp med å henvende seg til et antatt norsk «vi». Dette «vi»-et reflekterer ikke de etniske og religiøse sammensetningene vi har i skolen i dag (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.11). De fant også at det var en tendens til modning i lærebokfeltet, gjennom at begrepene som blir benyttet i lærebøkene er mer nyanserte enn de eldre, og nedbryting av stereotyper og generaliserende oppfatninger av grupper var en målsetning for lærebokforfatterne. Det var også en endring i temaene som ble inkludert i lærebøkene, ved at de var mer relevante, og at de nyere lærebøkene gjerne tar for seg dilemmaer og utfordringer man møter i et flerkulturelt samfunn, men da uttrykt på en måte som bidrar til å redusere stereotyper om enkeltgrupper (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.15).

Anne-Beathe Mortensen-Buan (2016) har forsket på hvordan samer i et nåtidsperspektiv fremstilles i bilder i lærebøker i samfunnsfag for 6., 8. og 9. trinn. Hun poengterer at læreboka er en viktig kilde til kunnskap i klasserommet, og at lærere og elever bruker den til å lese om ulike fenomener som ofte kan være helt eller delvis ukjente for dem. Derfor blir det desto viktigere at innholdet blir formidlet så korrekt som mulig, innenfor rammene som er satt, med tanke på årstrinn og emnene. Det er også viktig at det som blir formidlet i liten grad preges av svart/hvite-fremstillinger og stereotyper (Mortensen-Buan, 2016, s.96). Videre skriver hun at tidligere forskning har vist at urfolk i læremidler peker mot stereotype bilder av samer som noe fremmed og annerledes, og trekker frem masteroppgaven til Isalill Simonsen Kolpus som et eksempel, som fant at det foretas et utvalg av kjennetegn som videre blir brukt som representasjon på hele den samiske befolkningen, i noen læreverker i RLE (Mortensen-Buan, 2016, s.94).

Hadi Khosravi Lile (2011) har forsket på hvilken kunnskap elever i grunnskolen skal få og har om samer, og fant at det var manglende kunnskap blant lærere og at mange av elevene mente de fikk for dårlig opplæring. Han fant stor ulikhet mellom det de faktisk lærte om fornuksingspolitikken, og det som kom til uttrykk gjennom læreplanen, men det var også en avstand mellom det som sto i læreplanen om samene som et eget folk, og det elevene faktisk lærte. Han fant at kunnskapsnivået, om samiske tema, blant elever var lavt, men de fleste uttrykte at de mente samisk var et viktig tema i skolen, og at man har et behov for etterutdanning i skolen (Lile, 2011, s.346).

Siden samene etter ny læreplan i 2020 skulle få en større plass i den norske skolen, vil det også være realistisk å tenke at de nå får en større plass i lærebøkene. Læreboka har i lang tid vært ett av de viktigste verktøyene, og en sentral kilde til kunnskap, for lærer og elever, i skolen. Siden den brukes aktivt i mange klasserom er det viktig at kunnskapen som kommer til uttrykk også er korrekt, og i liten grad er preget av stereotypiske fremstillinger. Læreboka blir ofte et uttrykk for hva undervisninga handler om. Med dette som et utgangspunkt tenkte jeg det ville være interessant å se i lærebøker fra 2006, og nye lærebøker fra 2020, og innholdet som er rettet mot de samiske temaene har kommet mer til uttrykk eller ikke, og om det er ulikt hvordan samene blir fremstilt i lærebøkene. Problemstillingen jeg har valgt meg er derfor;

Hvordan blir samene og samiske forhold fremstilt i lærebøkene i samfunnsfag, skrevet til læreplanen fra 2006 og læreplanen fra 2020, og hvordan har innholdet i bøkene endret seg?

For å kunne besvare denne problemstillingen vil jeg foreta en analyse av seks lærebøker, tre skrevet for bruk til læreplanen fra 2006, og tre skrevet for bruk til læreplanen fra 2020. Nærmere bestemt vil jeg foreta en diskursanalyse av disse bøkene, med fokus på fremstilling av samene og deres historie.

Videre vil jeg presentere relevant teori for å kunne svare på problemstillingen min, før jeg vil presentere metoden jeg har valgt for å best kunne besvare problemstillingen. Videre vil jeg analysere bøkene, og se på hvilket fokus hver av bøkene har, og kort om innholdet i bøkene. Til slutt vil jeg drøfte diskursene jeg har funnet, og koble bøkene opp mot hverandre, og sammenligne innholdet jeg har funnet i bøkene med hverandre. Her vil jeg se på likheter og ulikheter på måten samene fremstilles, men også hvilke tema som er blitt vektlagt i de ulike bøkene.

2. TEORETISKE PERSPEKTIV

I denne delen skal jeg gjøre rede for teori som er viktig for min analyse av lærebøker. Dette innebærer teori og bakgrunnsstoff som vil gi meg en ramme for analysen, og som bidrar til å drøfte mine empiriske funn og til å identifisere diskurser om samene.

2.1 Fra assimileringsspolitikk til vern og plikt

Etter den nye læreplanen i samfunnsfag, fra 2020, får som sagt den samiske kulturarven ett større fokus, og kommer enda tydeligere og sterkere frem. Dette har ikke alltid vært tilfelle. Samene er en minoritet i landene Norge, Sverige, Finland og Russland. I Norge har de etter lang kamp fått urfolksstatus. Urfolk defineres av Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen (2020) som et folk som ser seg selv som og/eller er anerkjent som et urfolk, som har eller har hatt distinkte språk og kulturer, og som har bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser ble trukket (Andreassen & Olsen, 2020, s.11).

Samene har lenge kjempet for å få anerkjennelse i landene de bor i, og har, i Norge, gjennom flere år blitt forsøkt assimilert til den Norske befolkningen. Ønsket var at den etniske minoriteten skulle bli som resten av det norske samfunnet. Man ønsket å gjøre dem til en del av samfunnet, men på nasjonalstatens premisser (Niemi, 2018, s.131). Fra slutten av 1840-tallet, begynte Stortinget sitt arbeid for et vedtak om fornorsking (Hætta, 2021, s.1). Det var et ønsket om at samene skulle bli norske i sin sjel og sitt sinn, dette fordi gjennom en felles kultur ville man nå den moderne nasjonalstaten; ett folk, en nasjon, ett språk (Niemi, 2018, s.132). Assimileringen ble rettet kraftigst mot områder der det samiske språket sto veldig sterkt, altså nord i landet, i Troms og Finnmark området. Dette fordi utfordringen med nasjonsbyggingen ble sett på som ekstra stor jo lenger nord man kom, på bakgrunn av dette ble minoritetspolitikken satt sammen med grensesikring og utenriks- og forsvarspolitik (Niemi, 2018, s.132). Dette førte til at samene nå skulle skifte det samiske morsmålet sitt over til norsk.

Gjennom Stortingets innføring av Finnefondet i 1851, skulle lærere som jobbet i «språkblandingsdistrikter» få lønnstillegg, fordi det var der utfordringene ble ansett som særlig krevende. Samene skulle nå få innsikt i det norske språket, og lærebøker ble dobbelttekstede, med samisk og norsk, undervisningen i kristendom kunne gjennomføres på samisk. Tanken var at elevene måtte møtes på sitt morsmål for at en skulle kunne nå de pedagogiske målene skolen hadde, for å nå målet med fornorsking brukte en derfor morsmålet som en støtte (Niemi, 2018, s.135).

Fra 1800 ble det besluttet at fornorskingen måtte bli strengere. Et av de effektive virkemidlene for gjennomføringen av dette, var utestengingen av det samisk språk på offentlige og halvoffentlige arenaer (Hætta, 2021, s.1). Dette innebar at innholdet av samisk i skolene ble redusert. Undervisningen i skolene skulle nå, etter skoleloven fra 1889, foregå på norsk, og tekster på samisk i lærebøker og bibelhistorien ble redusert eller fjernet (Niemi, 2018, s.140). Selv om fornorskingen ble strengere på denne tiden, var det fortsatt mulighet, ved enkelte skoler, å bruke minoritetsspråket som et hjelpespråk for læringen sin del (Niemi, 2018, s.142). Også betraktning av noen mennesker som bedre enn andre fikk en økning av tilhengere på 1800-tallet, dette førte med seg at blant annet kraniestudie nådde et høydepunkt (Hætta, 2021, s.23).

I 1901 ble det bevilget penger til reising av internater i Finnmark. Her skulle barn fra reindriftsfamilier og familier som bodde langt unna skolene bo. Dette gjaldt store deler av året, og de måtte derfor bo skilt fra foreldre, søsken og annen familie i lange tider (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2014, s.164). De som flyttet inn på internatene måtte gi opp alt som hadde med samisk språk, kultur og levemåte å gjøre (Hætta, 2021, s.191). Ved å fjerne språket i en viktig arena som skolen fikk det som konsekvens at det samiske språket ble svekket eller forsvant helt. Samtidig var det debatt om man skulle gi opplæring på morsmål for å øke læringen blant barn, og i 1932 kom et forslag om å bruke samisk som hjelpespråk i skolens fag, fordi det var viktig å assosiere det man skulle tilegne seg av kunnskap, til begreper og ting man kunne fra før (Hætta, 2021, s.363).

Fra starten av 1900-tallet hadde motstand mot den strenge fornorskingspolitikken begynt å røre på seg. Samene benyttet det moderne samfunnets midler, i deres arbeid mot fornorskingen. De arbeidet for en anerkjennelse av det samiske språket, kulturen og samfunnslivet. En av de viktigste personene for dette arbeidet var Elsa Laula Renberg, som var viktig for gjennomføringen av det første samiske «landsmøtet» i Trondheim i 1917 (Niemi, 2018, s.145). Organiseringen ble svekket i mellomkrigstiden, og i etterkrigstiden ble det rettet et stort fokus mot «den norske likhetsideologien». Man ønsket å gjenopprette fornorskingen, dette fordi styresmaktene ønsket at alle som bodde innenfor Norges grenser skulle bli norske, det var et ønske om ett folk med en felles kultur (Børhaug et al., 2014, s.162). Det samiske ble nå sett som noe fra fortiden, og noe som måtte legges bort for at samene skulle bli norske og få samme rettigheter og plikter som andre norske borgere (Børhaug et al., 2014, s.162). Samtidig som arbeidet med fornorskingen fortsatte, ble det opprettet samiske organisasjoner som protesterte mot den nedlatende behandlingen av den samiske folkegruppen (Børhaug et al., 2014, s.166). I 1956 ble Nordisk sameråd opprettet, da samer fra Norge, Sverige og Finland møttes. De norske styresmaktene fikk opp øynene for samene, og ettervirkninger om menneskerettighetene, nedsatt av FN i 1948, og opplevelsene og erfaringene nordmenn hadde fått fra andre verdenskrig, ledet frem til at norske styresmakter i 1956 opprettet en Samekomite, som skulle se på samespørsmålet og foreslå økonomiske og kulturelle tiltak for å styrke den samiske minoriteten i Norge. Komiteen la frem sitt forslag i 1959, det gikk ut på å legge til rette for at samene kan bevare særpreget sitt (Børhaug et al., 2014, s.167). Regjeringen fulgte ikke opp dette forslaget fra Samekomiteen, men utover 1970, da norske styresmakter ønsket å bygge ut Alta-Kautokeino-vassdraget i Finnmark, begynte en glidning mot å akseptere samene som en egen befolkningsgruppe med eget opphav, språk og kultur, å skje (Børhaug et al., 2014, s.167). Utbyggingen ville føre til ødeleggelse for de tradisjonelle samiske næringene, gjennom at reinens beiteområde ble ødelagt samtidig med reinens vandreruter mellom vinter- og sommerbeite. Både samer og nordmenn protesterte mot utbyggingen, men til tross for stor mediedekning, gav ikke styresmaktene etter, og bygde ut kraftverket.

Etter Alta-Kautokeino-striden bestemte regjeringen og Stortinget seg for å ta for seg de samepolitiske problemstillingene (Niemi, 2018, s.146). Det sentrale var kravet om anerkjennelse av urfolkskategorien, og i 1987 vedtok Stortinget lov om Sametinget og sameloven. Det ble dermed slått fast at samene var et eget folk, og at landet Norge går over området til to folk; samene og nordmenn (Børhaug et al., 2014, s.168). Det ble skrevet egne lovverk som skulle beskytte det samiske språket og kulturen, og Grunnloven fikk tilført en del om statens forpliktelse overfor samene. Norge ble det første landet til å gyldiggjøre ILO-konvensjon 169 i 1990, som innebar at norske myndigheter

forpliktet seg til å støtte arbeidet urfolket gjør for å ta vare på og utvikle egen kultur, og som ga samene status som et urfolk (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020). Videre fortsatte arbeidet for urfolket med at kong Olav, høsten 1989 åpnet Sametinget, i Karasjok. I 2005 kom også Finnmarksloven, som refererer til samiske rettigheter, og at naturressursene i Finnmark skal komme alle finnmarkinger til gode. Finnmarksloven sier at både samene og finnmarkinger skal ha lik rett til å benytte seg av utmarksområde, reinbeiteområde og moltemyrer (Børhaug et al., 2014, s.172). En svært viktig og sentral hendelse i arbeidet for samiske rettigheter var kong Haralds unnskyldning, fra Sametingets talestol, for den urett samene hadde gjennomgått, som følge av myndighetenes fornorskingspolitikk (Niemi, 2018, s.146).

I dag er det samiske samfunnet et mangfoldig samfunn, og de bor fortsatt i de fire landene, Norge, Sverige, Finland og Russland. Det er utvilsomt at en virkning av fornorskingen som samene ble utsatt for, har ført til at en del har nedvurdert eget språk og kultur, og at en del også som følge av dette opplevde en følelse av identitetstap (Niemi, 2018, s.149). I følge Sameloven er det slik at den som oppfatter seg selv som same og har snakket eller snakker samisk som språk hjemme, eller har en forelder, besteforelder eller oldeforelder som snakker samisk i hjemmet, har rett til å skrive seg inn i valgmannstallet til sametingsvalget, det vil si skrive seg inn i samemanntallet (Sametinget, u.å.). Gjennom statistikk er det blitt vist at antallet som skriver seg inn i samemanntallet øker, altså at stadig flere melder seg inn (Sametinget, u.å.). Norge var det første landet til å gyldiggjøre ILO-konvensjon nr. 169, og skal gjennom denne gi samiske barn opplæring i lesing og skriving på sitt eget språk, og utvikle sin samiske identitet. Det er fortsatt mangelfull opplæring på eget språk for samiske elever i Norge, også med tanke på undervisning om samisk kultur og historie (Johnsen-Swart & Fønnebø, 2021). Gjennom den nye læreplanen for 2020, er det et ønske om å øke fokuset på den samiske kulturarven som en del av den norske kulturarven. Den nye læreplanen skal bidra til at ikke bare elever med samisk bakgrunn får opplæring i historie og kultur, men ved å gjøre den til en del av den felles kulturarven skal alle barn få kunnskaper om den (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Urbefolkning

ILO-konvensjonen som Norge ratifiserte i 1990 definerer urfolk som; folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet tilhører, på det tidspunkt da erobring eller kolonisering fant sted eller de nåværende statsgrenser ble fastlagt og som, uavhengig av sin rettslige stilling, har beholdt noen eller alle av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner. (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020). Samene var før statsgrensene mellom Norge, Sverige, Finland og Russland ble satt, og er fortsatt et folk med egen kultur og samfunnsliv, som gjør at de klassifiseres som et urfolk.

Opplæringsloven er utgangspunktet for den norske læreplanen, og forteller om rettigheter og plikter knyttet til opplæring og skolegang i Norge. Innenfor opplæringsloven finner man en del med formål med opplæringa hvor det står «Opplæringa i skole og lærebedrift skal i samarbeid med heimen, opne dører mot verden og fremtida og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring», og «opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelsen av den nasjonale

kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette kan ses som det punktet i formål med opplæringen som forankrer seg i størst grad til samisk kultur og språk i skolen, og som er gjeldende for alle elever i den norske skole. Samtidig er det også et eget kapittel i opplæringsloven som handler om samisk opplæring, altså kapittel 6. I §6-2 står det om samisk opplæring i grunnskolen, og den omhandler mer om barna med samisk bakgrunn og deres rett til opplæring i og på samisk (Opplæringsloven, 1998, §6-1 – 6-4).

Det første Kunnskapsløftet kom i 2006, og er senere blitt revidert flere ganger. Den siste revisjonen i 2013 har vært den fungerende læreplanen frem til 2020, da den nye læreplanen ble innført. Læreplanen er ikke ment å bare fungere som styrende for innholdet i undervisningen, den er også ment som en veiledning for alle lærerne i landet, og som en inspirasjon både for det faglige og pedagogiske i undervisningen (Imsen, 2020, s.299).

Når det gjelder samfunnsfaget, står det i kunnskapsløftet fra 2006 veldig generelt i formålsdelen. Det står om hvordan likestilling og likeverd er svært sentralt i samfunnsfaget, og at innenfor dette ligger kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samene som urfolk (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.2).

Etter 4. trinn skal de ifølge historiedelen kunne «beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane» og «Samtale om kvifor og korleis ein feirar 17. mai og 6. februar, og fortelje om nasjonaldagane i nokre andre land» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.6-7). Dette er de punktene for etter 4. trinn som omhandler samene, det er veldig historisk bevisst, og ikke noe rettet mot hvordan det er i dag.

Etter 7. trinn skal de ifølge historiedelen kunne «gjere greie for korleis dei nordiske statane i Russland trekte grensene på Nordkalotten mellom seg fram til første halvdel av 1800-talet, og korleis dette påverka kulturen og levkåra til samane og forholdet samane hadde til statane», og «gjere greie for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved rettane, historia og levkåra til dei nasjonale minoritetane» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.7-8).

I følge geografidelen skal de etter 7.trinn kunne «bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart».

I følge delen om samfunnskunnskap skal elevene etter 7. trinn kunne «gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag» og «diskutere formålet med FN og anna internasjonalt samarbeid, også urfolkssamarbeid, og gje døme på den rolla Noreg har i samarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.7-8).

I kompetansemålene for etter 7. trinn kommer også det at elevene skal beskrive hovedtrekk ved rettene, historia og levkårene til de nasjonale minoritetene i Norge, her kan man derfor si at fornorskingspolitikken kan trekkes inn i faget.

Man kan jo selvfølgelig også trekke inn samisk i andre kompetansemål også, men det er de over som eksplisitt bruker samisk som et begrep.

Den nye læreplanen for samfunnsfag fra 2020 har et enda større fokus på inkludering av den samiske kulturen, ved at faget samfunnsfag skal bidra til identitetsutvikling til den enkelte og forståelse av de ulike fellesskapene vi mennesker inngår i. Dette innebærer å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særlig samisk kultur og samfunnsliv. Det er et ønske om att samfunnsfaget gjennom å gi innsyn i dette bidrar til at elevene bedre forstår seg selv og det samfunnet de lever i, og at de kan være med å påvirke sitt

eget liv og fremtida. Det blir også presisert at alle fag skal bidra til at verdigrunnlaget i opplæringa blir realisert, og at samfunnsfag skal bidra til dette gjennom engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang, og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.2). I den nye læreplanen og kompetansemål for etter 4. trinn, hvor samene blir eksplisitt uttrykt skal elevene kunne «presentere årsaker til at samane har urfolksstatus i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.6-12). I den nye læreplanen og kompetansemål etter 7. trinn, og hvor samene kommer eksplisitt til uttrykk skal elevene kunne «utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag».

2.3 Stereotypi

Midtbøen, Orupabo & Røthing (2014) fant i sin forskning at samene omtales i langt flere kompetansemål enn andre minoritetsgrupper i Norge, de konkluderte med at dette blir reflektert gjennom at samene også omtales mest i læremidlene (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, s.14). En mye brukt stereotypi om samer er at alle driver med rein, og en del tidligere forskning har pekt på at fremstillingen ofte peker på noe annerledes, fremmed og noe eksotisk. En nyere studie av engelske læreverk viser likevel at en del retter seg mer mot urfolkets tradisjonelle sider, som fortsatt bidrar til at leseren distanseres fra det som uttrykkes som noe «fremmed» (Mortensen-Buan, 2016, s.94). Beskrivelsen av samer som et folk som driver med rein blir gjerne vist gjennom bilder i blant annet media og skolebøker. Etter samene ble utsatt for fornorskingspolitikken, hadde mange et mer anstrengt forhold til sin egen identitet, og mange måtte gi opp sitt samiske språk og sin etniske identitet. Vi kan si at de stereotypiske fremstillingene har påvirket hvordan mange i det norske samfunnet oppfatter samene, men også at stereotypiske fremstillinger er med på å forme hvordan man oppfatter seg selv. De negative stereotypiske beskrivelsene av en selv kan føre til at man til slutt tror på disse beskrivelsene, og at de blir en del av ens kulturelle selvbylde (Ulriksen, 2021). De stereotypiske fremstillingene skaper avstand mellom det som fremstilles og de disse fremstillingene rettes mot (Mortensen-Buan, 2016, s.95).

Som definisjon av begrepet stereotypi har jeg valgt å se på den definisjonen store norske leksikon benytter. De skriver at man definerer stereotypi som en generalisert forestilling om hvordan en bestemt gruppe mennesker oppfører seg, tror og tenker, for eksempel kan det være om visse nasjonaliteter eller yrkesgrupper (Svartdal, 2019). Av Fiske, Cuddy, Glick & Xu (2002) blir stereotypi definert som delte forestillinger om ulike sosiale gruppers kjennetegn, dette er forestillinger som primært representerer dominante gruppers perspektiver, men som deles av flere grupper (Bye, 2015). Stereotypiene kan være både positive og negative, og selv om man møter mennesker som disse stereotypiske egenskapene ikke stemmer overens med, trenger ikke forestillingene man har om gruppene å endre seg. Ved å ikke korrigere og nyansere forestillingene man har, dannes et feilaktig bilde av menneske, land, en gruppe eller et sted, stereotypiene påvirker ikke bare hvordan noen blir oppfattet, men også hvordan de oppfatter seg selv (Salole, 2013, s.67). Når vi ikke identifiserer oss med en fremstilling, kan vi ende med å distansere oss fra det. Dette ligger i stereotypiens natur. Det at fremstillingen godtas på

en side, mer eller mindre bevisst, men avvises på den andre siden, er også en del av stereotypens natur. Om man godtar eller avviser fremstillingen, er avhengig av hvem man er, om man er en del av vi-et som ser, eller ikke. Ser man seg selv som ikke en del av vi-et, posisjonerer man seg som den andre, eller utenfor vi-et (Mortensen-Buan, 2016, s.106).

Ofte kjennetegnes stereotypiske fremstillinger ved at det ikke er noe rom for nyansering. Beskrivelsene styrker gjerne inntrykket av at det er mulig å finne en felles identitet for grupper av mennesker, som man selv enten identifiserer seg med eller ikke. Mortensen-Buan skriver om det at enkelte mennesker fallen innenfor, mens andre faller utenfor denne typen fremstillinger (Mortensen-Buan, 2016, s.93). Som skrevet over vil fremstillinger som har fokus på stereotypi være med å skape avstand mellom det som blir fremstilt, og de som denne fremstillingen rettes mot. Dette fører igjen til at ved bruk av en lærebok vil leseren få en observatørrolle, ikke deltakerrolle, som vil fungere forsterkende på et skille mellom oss og de andre (Mortensen-Buan, 2016, s.95). Forskning viser at mange samer som er registrert i sametinget mener samisk språk, nasjonaldrakt og bruk av naturressurser osv er sentrale faktorer for samisk identitet, mens mange med samisk tilhørighet, som ikke er registrert i sametinget, ikke setter disse like høyt (Mortensen-Buan, 2016, s.96). Det er store forskjeller mellom samene og deres orientering og holdning til omgivelsene, og egen tilhørighet. I Norge er samer både samer og norske, mange kan føle tilhørighet til begge, mens andre kan føle mer tilhørighet til en av dem, eller ingen (Mortensen-Buan, 2016, s.95). Forskjellene mellom hva som oppfattes som samisk identitet er så store at det som presenteres i for eksempel lærebøker for noen fungerer som en bekrefter og forsterker deres identitetsforståelse, mens den for andre kan være en provokasjon fordi den ikke stemmer overens med egen forståelse av sin samiske identitet, eller den forståelsen en selv har av hva det vil si å være same (Mortensen-Buan, 2016, s.103). De identitetsmarkørene som ofte benyttes, kofte, reindrift, samisk språk osv., har vært viktig i arbeidet for gjenoppbygging av samisk kulturhistorie og samfunn. Samtidig er det som sagt fare for at enkelte ikke gjenkjenner seg i disse identitetsmarkørene, og at de har en annen forståelse av sin identitet enn den som blir trukket frem i storsamfunnet. Når de fremstillingene som presenteres for storsamfunnet, gjerne ikke-samiske, oppfattes som en felles identitet og gjerne blir betegnelsen på hva en «ekte same» er for storsamfunnet, men som for mennesker med samisk bakgrunn ikke stemmer, øker man forståelsen av et «oss» og «de andre», og det forsterkes at det er noe som kalles «ekte same» og noe som er «ikke-ekte same» (Mortensen-Buan, 2016, s.104). «Oss» her kan vise til de som hører til, de som er fellesskapet, og «de andre» blir dermed de som er ekskludert, noen som for eksempel har andre sider enn selve fellesskapet (Fürst, 2016, s.48). Det er ikke slik at identitet nødvendigvis bare handler om hva du er, selv om man ofte trekker tolkningen dit. Derimot er identitet noe man endrer på ut fra tid og sted, og en person kan ha flere identiteter, som kan komme til uttrykk i ulike situasjoner (Tapio, 2018, s.18).

2.4 Ignorering, inkludering og indigenisering

Tiden fornorskingen gikk for fullt ble samene utsatt for ignorering, for eksempel ble deres tradisjoner og språk ble gjemt bort og oversett. I skolebøker og planverk ble de samiske temaene lenge utelatt, før det etterhvert ble åpnet for noe opplæring i samisk, og ofte da kun lokale tilbud (Olsen, Sollid & Johansen, 2017).

Etterhvert bevegde det norske samfunnet seg bort fra fornorskingspolitikken, og skulle nå inkludere det samiske. Da Læreplanen fra 1974 ble innført fikk skolene i oppdrag å i økt grad formidle kunnskap om samisk historie og samfunn, og de samiske temaene ble nå inkludert i lærebøker og planverk, men på det norske storsamfunnets premisser (Olsen et al., 2017). Man innså etterhvert uretten samene hadde blitt utsatt for, og ratifiserte, som sagt, i 1990 FNs ILO konvensjonen. Det ble innført en egen paragraf i grunnloven i 1989 for å ta vare på samenes språk, kultur og samfunn, og læreplanen fra 2020 står det skrevet at det samiske er en del av den norske kulturarven. Til tross for dette har forskning vist at det fortsatt står svært lite om urfolks relaterte tema, og andre minoriteter i Norge.

Etterhvert ble det et mål at man ønsket å utdanne urfolk innenfor rammene av deres språk og kultur, men det ble også et mål å utdanne alle i urfolks tematikk. Det ble åpnet for å lære på samiske premisser, ved å ta utgangspunkt i samiske interesser og begreper. Dette er det vi kaller indigenisering, og skiller seg fra inkludering ved at de faglige valgene er basert på et samisk ståsted, men for alle elever i norsk skole, ikke bare de elevene som følger samisk læreplan. Olsen, Sollis & Johansen (2017) fant at indigenisering har en tosidig betydning; den ene siden handler om å utdanne urfolk innenfor rammene av deres språk og kultur, og på den andre siden handler det om å utdanne alle i urfolks tematikk (Olsen et al., 2017). Gjennom indigenisering ønsker man å godkjenne og skjønne samiske perspektiver, samtidig som man unngår at man skaper en andregjøring eller «vi og de andre»-tenking, det handler om at man nå ønsket å få kunnskapen som skal læres, fra et samisk perspektiv.

Ut fra forskningen vi har til nå ser man en tendens til at det ikke er særlig samsvar mellom føringer i lovverket og internasjonale konvensjoner, og det man gjør i norsk skole og lærerutdanning. Lærebokforfatterne etterstreber å gi samiske elever tekster som de kan føle en viss tilhørighet til, som forskning har vist ofte fører til at det samiske blir presentert på en essensialisert måte, med tydelig tilstedeværelse av stereotypi (Eriksen, 2018, s.59).

3. METODE

For å kunne svare på problemstillingen;

Hvordan blir samene og samiske forhold fremstilt i lærebøker i samfunnsfag, skrevet til læreplanen fra 2006 og læreplanen fra 2020, og hvordan har innholdet i bøkene endret seg?

har jeg valgt å foreta en kvalitativ studie, da med diskursanalyse som metode. Jeg analyserte lærebøker for grunnskolen, fordi det ville gi meg best og helhetlig innblikk i hvordan samene blir fremstilt i lærebøkene.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode i oppgaven min, det innebærer at jeg vil se nærmere på tekst og bilder i lærebøker for å samle inn datamateriale som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min.

Til forskjell fra kvantitativ metode, som gjerne ønsker å finne årsakssammenhenger, ønsker man heller i en kvalitativ metode å se på hvordan vi oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for oss. Vi kan si at kvalitative data er erfaringer som best beskrives med ord, ikke tall (Johannessen, 2018, s.21). Johannessen liker heller å benytte begreper og erfaringer i stedet for data for det man samler inn, fordi han mener data gir uttrykk for at noe er gitt, noe ingenting er. Han mener det som er samlet inn er et resultat av en forsker som har forsket på noe, og at det man samler inn vil bære preg av dette, dette innebærer at når en forsker samler inn noe kan en ikke forholde seg helt objektiv til noe, og at det som blir samlet inn vill bære preg av forskerens identitet og tidligere kunnskap (Johannessen, 2018, s.22).

Ved å bruke kvalitativ metode ønsker vi å avdekke mønster i vår forståelse og praksis, og videre se hvordan disse henger sammen i situasjoner, og hvilken dynamikk som opererer (Hoffmann, 2013).

Jeg ønsker å se på fremstillingen av samene i gamle og nye lærebøker, og det er for meg da en selvfølge å foreta en lærebokanalyse for å få en bedre oversikt over innholdet. Målet med den kvalitative metoden er å fortolke sosiale sammenhenger ved å lære om hva slags mening deltakerne tillegger dem, og innebærer at vi må forstå data og empiri i forhold til konteksten.

3.2 Diskursteori

Siden jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode gjennom å se på innholdet i lærebøker, mener jeg en diskursanalyse vil være den mest relevante fremgangsmåten for å svare på problemstillingen. Dette fordi jeg gjennom en diskursanalyse vil få innblikk i bakenforliggende meninger og verdier i tekst og bilder, som kanskje ikke kommer direkte frem i teksten.

Johannessen (2018) definerer en diskursanalyse som en kritisk analyse av allerede etablerte tenke-, skrive-, og snakkemåter, av tatt-for-gitte antakelser om hvordan verden er eller burde være (Johannessen, 2018, s.51). Diskurser er disse tatt-for-gitte

og bakenforliggende forståelser, og utgjør en kollektiv forståelsesramme, ikke noe individuelt (Johannessen, 2018, s.58). En diskursanalyse er både en teori og en metode. Det er en teori om forholdet mellom språk og virkelighet, og om hvordan vi opplever og oppfatter virkeligheten. Diskursene påvirker hvordan vi tenker om ulike fenomener, og påvirker videre hvordan vi snakker og skriver om disse fenomenene. Gjennom at vi blir eksponert for representasjoner av en type, lærer vi opp å ha bestemte tankesett (Johannessen, 2018, s.59).

Man gjennomfører gjerne en diskursanalyse fordi språklige beskrivelser aldri er nøytrale gjengivelser av virkeligheten, og fenomener kan beskrives på mange ulike måter, derfor er ikke noen beskrivelse som dekker alt eller er fullstendig (Johannessen, 2018, s.52). Diskursene kommer til syne som faste skrive og snakke måter, som kommer fra en felles forståelsesramme (Johannessen, 2018, s.59). Gjennom å foreta en diskursanalyse vil man se på hvordan man tenker og snakker om verden. De diskursene man benytter, fremhever og aksepterer ulike handlinger som er med på å opprettholde, forandre og skape samfunnet som en sosial virkelighet (Johannessen, 2018, s.67). Det er viktig å huske at diskurser bare påvirker våre handlingsvalg om vi faktisk legger dem til grunn for våre handlinger, og man kan derfor ikke anta at det faktisk er en kobling mellom diskurser og våre handlinger (Johannessen, 2018, s. 59).

En diskursanalyse handler om tolkning av mening og intensjon, og innebærer at man som forsker legger vekt på kollektive og språklige meningsdannelser (Bratberg, 2017, s.36), og ser på konkrete representasjoner, og de språklige enhetene som blir ytret i en kontekst, i min forskning er konteksten læreboka. Målet med diskursanalysen er å analysere både det materiellet og det språklige i en diskurs, gjerne gjennom bruk av tekster, og da gjerne multimodale tekster. Man analyserer språket for å se hvordan meninger oppstår (Sander, 2020). Dette vil for meg innebære å se på de multimodale tekstene i en lærebok, og finne hvilke tenkemåter og holdninger tekstene faktisk bygger på. En lærebok er en multimodal tekst, som gjerne kan inneholde holdninger som blir ytret direkte eller indirekte til leser, og som det er viktig å være oppmerksom på, så man er klar over hvilke holdninger og verdier barn i grunnskolen tilegner seg.

Ut fra min problemstilling som innebærer å finne hvordan samer blir fremstilt i lærebøker, blir historie, sosiologi og språk sentralt. Det er kombinasjonen av teoretisk tilfang som gjør området til et spennende tema å se på, og som et slags sentrum for undersøkelsen står den historiske bakgrunnen om hvordan samer er blitt omtalt og framstilt. Synet på samene har endret seg gjennom årene, og dette har gjerne vært med å prege hvordan fremstillingen av dem er blitt, ikke bare om man ser på tekster fra flere hundre år siden, men også tekster skrevet i vår samtid. Slike tekster kommuniserer gjerne en forståelse eller en viss oppfatning av hva en same er.

Jeg valgte å benytte meg av diskursanalyse som metode fordi jeg mener det vil være mest relevant for å finne bakenforliggende meninger og verdier i tekstene. Ved at jeg benytter meg av en diskursanalyse håper jeg å vise hvordan diskursive praksiser kan forbindes med den sosiale ordenen og sosial forandring. Gjennom diskursene blir kunnskap gjort sann, ved å bruke diskursanalyse vil man avdekke hvordan kunnskapen legitimeres (Isalill Simonsen Kolpus, s.4). Fremstilling av folkegrupper i lærebøker kan spores langt tilbake i tid. Derfor kan man si at fremstillinger og oppfatninger som har utviklet seg over tid, kan komme til uttrykk i lærebøkene, og at det derfor gjerne er forfattere og forlagene, og storsamfunnet sine oppfatninger som kommer til uttrykk.

3.2.1 Kritisk diskursanalyse

Det finnes flere ulike retninger innenfor diskursanalyse, men for min forskning er kritisk diskursanalyse særlig relevant. Dette fordi en kritisk diskursanalyse har som et av sine mål avdekke maktforhold og ideologier i samfunnet. Diskurser kan opprettholde eller endre maktforhold. Dette er relevant når man skal undersøke hvordan minoriteter i samfunnet blir omtalt, maktforhold og relasjoner mellom majoritet og minoritet. Kritisk diskursanalyse er også nyttig for å studere endringer over tid (Skrede, 2017, s.22). Jeg vil i den forbindelse ta utgangspunkt i Norman Faircloughs forståelse av hva kritisk diskursanalyse innebærer, han er en av hovedteoretikerne bak den kritiske diskursanalysen (Bratberg, 2017, s.52). Han jobbet for å finne teorier og metoder som kunne brukes for å diskutere forholdet mellom makt, språk og ideologi (Skrede, 2017, s.21).

Fairclough analyserte relasjoner mellom språk og sosial praksis, og han retter seg spesielt mot å undersøke hvordan diskursene bidrar til å opprettholde bestemte praksiser (Bratberg, 2017, s.52). Han mente drivkraften i en kritisk diskursanalyse var forholdet mellom tekst, diskurs og sosial praksis (Bratberg, 2017, s.49). Det som gjør en kritisk diskursanalyse spesiell er at den ser på forholdet mellom tekst, diskursiv praksis, og den sosiale praksisen som følger (Bratberg, 2017, s.50). Disse nivåene er avhengige og påvirker hverandre. Innenfor kritiske diskursanalysen er det sentralt å vise at språket kan kobles til endringer i samfunnsstrukturer og maktforhold (Skrede, 2017, s.39). Ved bruk av en kritisk diskursanalyse kan vi se på de kollektive forestillingene som ofte ikke er tydelige og åpenbare for oss, men som vi likevel kan si er med på å styre språkbruken, og videre er med på å påvirke det tankesettet som blir formidlet ut. For denne forskningen vil en kritisk diskursanalyse være naturlig å benytte seg av. Dette fordi samene i lang tid har vært en gruppe som tradisjonelt har blitt undertrykt i et maktforhold som har vært skjevt, mellom minoriteten og majoriteten i samfunnet. Dessuten er kritisk diskursanalyse brukt til å analysere forandringer over tid, hvordan diskurser kan forskyve seg og endrer seg. Dette er spesielt relevant for meg, siden jeg skal analysere endringer over tid.

Læreboka er et verktøy som er med på å forme tenkemåten og forståelsen til barn og unge, og er en tekst som vil være med å etablere og opprettholde ulike maktrelasjoner og samfunnsstrukturer (Skrede, 2017, s.21). Som sagt kan læreboka være med på å danne en forståelse av samenes identitet. Samene har en oppfatning av sin identitet, og hvem de er, men ved å plassere seg hvor enn man vil i forhold til diskursene som kommer til uttrykk i lærebøker, kan andre ha en annen oppfatning av hvem de er og ikke er. Dette er med på å forme hvilken oppfatning mange har om samer, og hva folk tror, vet og tror de vet om samer.

Fairclough har omfattende teori om diskurser og diskursanalyser, men det finnes ikke en veldig konkret oppskrift på hvordan man går frem, og analysen kan gjøres på ulike måter. Det er likevel grunnleggende for Fairclough at man starter med en tekstanalyse, der man analyserer tekst, språkbruk. Deretter kan diskursene analyseres i en større sosial sammenheng. Jeg har gått frem ved å begynne med en grundig tekstanalyse av bøkene. Her har jeg analysert språk, språkbruk, tema, innhold, og tegn som fremmet en mening. Deretter har jeg på bakgrunn av tekstanalysen, og teoretisk rammeverk om samer og urfolk identifisert noen sentrale diskurser. Til slutt har jeg drøftet hva disse diskursene betyr, og hva de kan fortelle oss om fremstillingen av samene i lærebøkene, og om hvordan dette har endret seg.

Tegn er et begrep som har vært viktig i min tekstanalyse. Det blir brukt til å fremme en mening, utfoldelse eller en utveksling av kulturuttrykk (Sander, 2020). I min oppgave vil det være tegn som er knyttet til det å være same på ulike måter. Dette kan for eksempel være kofte og urfolk.

Begrepet *hegemoni* har også hatt stor betydning for min analyse og benyttes for å beskrive noen bestemte ideer, og deres tendens til å bli ansett som fornuftig (Rosamond, 2020). Hegemoni omtaler ofte den dominerende diskursen (Gleiss, 2021, s.129).

3.3 Etiske dilemmaer

Siden man i kvalitativ forskning ønsker å se hvordan vi oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for oss, er det naturlig at man også møter på en del hinder som krever etisk refleksjon. Empirien min består av multimodale tekster i lærebøker, som er publisert av tre ulike forlag, og som har ulike forfattere. Forlag og forfattere har gjerne ulike oppfatninger om hva som er viktig og hva som er mindre viktig, og man må være oppmerksom på dette i en analyse av lærebøker.

Dette betyr for meg og min forskning, siden bøkene er publisert av offentlige forlag og at jeg ikke har direkte kontakt med personer, at jeg ikke trengte å innhente tillatelse eller godkjenning fra personvernombudet (NSD) for å kunne gjennomføre min forskning.

Det er viktig at man tenker gjennom at nærhet til forskningsobjektet kan være problematisk, og innholdet man har i ei lærebok er basert på den tolkningen av læreplan som lærebokforfatter og forlag har foretatt, de velger ut innhold de mener er det viktigste for å kunne nå læreplanmålene. Den tolkningen jeg da foretar av læreboka, blir derfor en tolkning av lærebokforfatter og forlag sin tolkning av temaet. Gjennom å benytte lærebøker skrevet av ulike lærebokforfattere og forlag, vil jeg få nyansert den enkelte forfatter og forlag sin tolkning, gjennom at jeg får se hvordan flere har valgt å velge ut innhold til lærebøker. I forberedelsen benyttet jeg meg av vurderingskriteriene utarbeidet av Bjarne Bjørndal, hvor jeg opplevde at jeg fikk en viss avstand fra lærebøkene, da jeg hadde en mal å forholde meg til når jeg så på kapitlene som en helhet. Dette for å se hvilke tema som kommer til uttrykk i lærebøkene, og hvordan bøkene er organisert. Videre gikk jeg tettere inn på bøkene når jeg så på diskurser i tekstene og bildene. Min rolle som forsker blir derfor å trekke frem sidene de ulike forlagene og lærebokforfatterne har valgt å legge vekt på, for å kunne se på forfatterne og forlagene sine preferanser, og ikke la min egen oppfatning påvirke tolkningen.

Det oppstod særlig en etisk problemstilling, siden min veileder har vært med på å skrive en av bøkene jeg skal benytte i min analyse. Vi snakket litt om det, og var enige om at dette potensielt kunne ha en innvirkning på min analyse av denne boka, men både jeg og veileder var oppmerksomme på dette under veiledningsprosessen, for å unngå at dette påvirker min analyse. Samtidig ble vi også enige om at siden det ikke er min veileder som har skrevet kapitlet som er en del av min analyse, vil det heller ikke være veldig betydningsfullt.

3.4 Datagrunnlag

Jeg har gjort et utvalg av lærebøker fra samfunnsfag, tre skrevet ut fra læreplanen fra 2006, og tre fra den nye læreplanen i 2020. Utvalget ble gjort på grunnlag av hvilke bøker vi har tilgjengelig på NTNU Kalvskinnets sitt bibliotek. De eldre lærebøkene er også valgt på bakgrunn av at jeg vet, fra praksis, at de blir brukt i grunnskolen. Det var også viktig for meg at det var samsvar mellom forlagene, for å bedre kunne se hvilke endringer de har foretatt seg eller ikke. Dette innebærer at to og to bøker, ei bok fra 2006 og ei fra 2020, er blitt utarbeidet av samme forlag. Det at bøkene kommer fra samme forlag, men fra ulike tidsperioder, 2006 og 2020, gir meg et større grunnlag for å kunne sammenligne endringer fra de ulike læreplanene, og bidrar til å gi oppgaven større validitet.

Jeg begynte som sagt med å velge meg ut seks lærebøker jeg mente egnet seg best for analysen, og kom frem til at jeg fra Aschehoug ville benytte meg av *Arena 5* og *Midgard 5*, fra Cappelen Forlag As ser jeg på *Samfunnsfag 5* og *Globus 6*, og fra Gyldendal Norsk Forlag As ser jeg på *Refleks 6* og *Gaia 6*. Bøkene har noe ulikt oppsett, og ulike lengder på kapitlene. De lærebøkene som er skrevet etter den nye læreplanen fra 2020, har kapitler om samiske tema, som består av mer enn 20 sider, mens de lærebøkene som er skrevet etter læreplanen fra 2006, har et innhold av samiske tema som består av maks 10 sider.

Læreboka er som sagt tidligere ei multimodal bok. Dette innebærer at boka består av mange deler, tekst, bilde, tabeller osv. Jeg har i min analyse valgt å legge mest vekt på tekst i min diskursanalyse, men jeg har også trukket inn bilder. Dette er viktig for oppgaven da det tidligere er definert at bilder også kan være en diskurs, og bilder har gjerne en stor plass i lærebøker. Mange husker gjerne lettere informasjon gjennom et bilde, enn det man leser. Denne avgrensningen med å legge større vekt på tekst har vært nødvendig på grunn av rammene for oppgaven, både med tanke på tidsbruk og sideomfang. Et større fokus på illustrasjoner ville ført til en mer omfattende analyse, med bruk av for eksempel metoder for å analysere visuelle elementer.

Ut fra titlene på bøkene kommer det frem at det er mellomtrinnet jeg har valgt å legge mitt fokus på. Dette fordi det etter å ha gjennomgått bøker fra mellomtrinn og småtrinn, og sett i sammenheng med læreplanen, kommer frem at det i hovedsak er på mellomtrinnet fokuset på samene ligger. Dette betyr ikke at det ikke står noe om samer i lærebøker for småtrinn, men for min masteroppgave var det mer relevant å benytte lærebøker for mellomtrinnet.

Det er også viktig å være oppmerksom på at ikke alle bøkene er fra samme trinn, men noen er for 5. og noen er for 6. Dette er fordi læreplanen har en del som heter kompetansemål etter 7.årssteget (2006), og kompetansemål etter 7. trinn (2020), derfor vil innholdet et forlag har valgt å legge til 5. trinns bok, kanskje ikke komme før i 7. trinns boka hos det andre forlaget. Jeg har derfor valgt ut de trinnene jeg mener har fokusert mest på temaene. Samtidig har jeg ikke hatt mulighet til å gjennomgå alle bøker for 7.trinn, da de ikke er utgitt. Disse kunne potensielt gitt meg annen eller mer informasjon om andre samiske temaer.

Skrunes skriver i sin bok om ulike metoder man kan benytte for å analysere en lærebok. Jeg benyttet meg av hans oversikt over vurderingskriteriene Bjarne Bjørndal utarbeidet, men dette var for å kunne danne meg en liten oversikt over hvordan innholdet i lærebøkene er (Skrunes, 2010, s.301). Samtidig hadde jeg det Skrunes skrev om kunnskapsinnhold i bakhodet, da jeg foretok diskursanalysen, spesielt når jeg har sett på

utvelgelse av innholdet, hvilke hendelser og kilder som er valgt ut, og hvordan dette kommer frem og blir tolket i bøkene (Skrunes, 2010, s.65). Dette mener jeg bidro til at jeg i diskursanalysen fikk en dypere forståelse av det som ligger bak det som i utgangspunktet kommer frem fra læreboka, og som bidrar til at jeg får et bedre utgangspunkt til å svare på problemstillingen jeg har satt meg.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om i hvor stor grad et prosjekt er gyldig og pålitelig. I kvantitativ forskning handler validiteten om riktigheten av et forskningsresultat, og om hvilken grad de resultatene man har fått er gyldige (Dahlum, 2021). Når man for eksempel forsker på lærebøker vil man kunne tolke innholdet på forskjellige måter, man har gjerne en bakenforliggende kunnskap, og en viss formening om tema, som fører til at man kan ha ulik oppfatning av hva som er de viktigste sidene av et tema. For å kunne oppnå en høyere grad av validitet vil det være viktig å minimere skjevheten i forskningen.

For å øke validiteten av min masteroppgave har jeg reflekter over egen posisjon og hvordan den kan virke inn på studiens utfall. Jeg har, så langt det lar seg gjøre, satt til side mine forkunnskaper om de samiske forholdene, for å gi et mest mulig korrekt bilde av fremstillingen som kommer til uttrykk gjennom lærebøkene. Det har også vært viktig å se på flere lærebøker enn bare de jeg har analysert. Dette for at jeg selv, og for at jeg skal kunne begrunne utvalget av lærebøker, vet at selv om noe av temaene kommer til uttrykk i bøkene jeg benytter, kan noen sider av læreplanen vektlegges i andre trinn sine lærebøker.

Videre har det også vært relevant å reflektere rundt det faktum at min veileder har bidratt i utarbeidningen av den ene læreboka jeg har benyttet i analysen. Dette var noe vi diskuterte, både før og under skriveprosessen, men vi ble enige om at det ville ha liten betydning, siden han ikke har skrevet det kapitlet jeg har analysert.

Siden jeg har valgt å benytte en kritisk diskursanalyse, vil det være muligheter for å identifisere andre diskurser enn de jeg har identifisert. Gjennom å redegjøre for mine teoretiske og metodiske valg, og hvorfor de vil være relevante for min kritiske diskursanalyse, får oppgaven en styrket validitet. Ved å begrunne tanker og valg jeg har foretatt vil det bli enklere å forstå hvordan jeg har kommet frem til konklusjonen, som også er med å styrke validiteten av oppgaven.

Reliabilitet handler om troverdighet, og innebærer at forskningen skal gjennomføres på en troverdig og pålitelig måte (Svartdal, 2020). Dette fører til at forskere må kunne argumentere for troverdighet, eller reliabilitet, ved å vise til hvordan forskningen, fra start til slutt, har avdekket empiri som er viktig for forskningen. Om man kan reproducere og gjenta forskningen på nøyaktig samme måte, og få samme resultat, kan man si at forskningen er reliabel.

For å øke reliabiliteten til min masteroppgave har jeg skrevet alle de ulike delene, fra start til slutt, på en oversiktlig måte, som skal gjøre det mulig for den som leser å forstå hvordan jeg har gått frem i min diskursanalyse av lærebøkene. Metoden kritisk diskursanalyse er blitt omtalt på en måte som skal gjøre det enklere for andre å benytte samme metode ved senere forskning.

4. EMPIRI OG ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg presentere min analyse av læreplanverkene Refleks 6 (2021), Arena 5 (2020), Samfunnsfag 5 (2021), Gaia 6 (2007), Midgard 5 (2007) og Globus 6 (2006). Analysen er basert på de lærebøkene, ikke lærerveiledninger eller eventuelle nettressurser. Bøkene er multimodale som vil si at den benytter flere metoder for å formidle kunnskap, dette kan være blant annet bilder, tekst og diagrammer. Problemstillingen for denne forskningen er som nevnt tidligere;

Hvordan blir samene og samiske forhold fremstilt i lærebøker i samfunnsfag, skrevet til læreplanen fra 2006 og læreplanen fra 2020, og hvordan har innholdet i bøkene endret seg?

I analysen av lærebøkene har jeg i hovedsak sett på ulike sider av innholdet. Dette innebærer at jeg ikke kun har sett på fremstillingen av samer, jeg har også hatt fokus på hvilke temaer som er blitt trukket frem i lærebøkene, altså hvilke sider ved Norges urbefolkning som er gjort relevant og som er satt i fokus. Det som har vært viktigst for meg i min analyse har vært å avdekke ulike diskurser knyttet til samene. Disse diskursene vil bli presentert i en egen drøftingsdel, og jeg har tatt utgangspunkt i Johannessens forståelse av diskursanalyse i min analyse.

Det som kommer til uttrykk gjennom bilder, tekst osv. er viktig for at jeg skal kunne si noe om hvordan fremstillingen av samene er i de ulike bøkene. Bilder spiller en viktig rolle i formidlingen, siden man gjerne får en viss informasjon bare ved å se på dem, samtidig vil som sagt mitt fokus være tekst.

Videre vil lærebøkene som jeg har brukt i min forskning presenteres, og jeg vil belyse min analyse av disse bøkene og gi en oversikt over innholdet i hver av lærebøkene. De eldste bøkene vil bli presenteres først, mens de nyere bøkene vil komme til slutt.

4.1 En analyse av innhold i lærebøkene

4.1.1 Gaia 6

Læreboka Gaia 6 er utgitt av Gyldendal Norsk Forlag i 2007, og er skrevet for å dekke kompetansemålene for samfunnsfag i LK06. Boka retter seg mot grunnskolen, nærmere bestemt 6. trinn, men er skrevet for læreplanmålene etter 7. trinn. Gaia 6 har et eget kapittel som består av ti sider (120-130) kalt «Samene». Læreboka har en del tegnede bilder, og bilder som ikke er tegnet. Disse bildene viser blant annet samer med samisk klesdrakt. Boka beskriver samene utenfra, og vi kan si den har et inkluderende perspektiv. Vi kan se denne beskrivelsen utenfra og det inkluderende perspektivet, ved at det er en forteller som forteller om samene, og ikke samene selv som forteller om sin egen opplevelse. Oppgavene kommer ikke fortløpende med teksten, men de finner man helt til slutt i kapitlet. De blir derimot vist til fortløpende, fordi nederst på hver side gjennom kapitlet står det hvilke oppgaver som passer til hver enkelt side. Det er også et kort sammendrag av kapitlet på de siste sidene.

På forsiden til kapitlet står det hva man skal lære fra kapitlet; «om samene i dagens Norge. Om hvordan samefolket har levd opp gjennom tidene. Om samenes gamle tro.

Om forholdet mellom samer og nordmenn i eldre tid. Om kampen om de samiske områdene». Forsidebildet er noe generaliserende, og viser at samer lever i lavvo, driver med rein, og er utendørs.

Kapitlet begynner med at samene er et urfolk i Nord-Skandinavia og nord i Russland, fordi de har levd der i mange tusen år. Det presiseres at de bodde i Norge lenge før Norge ble en stat, og at det i Grunnloven står at samene har rettigheter til å bruke sitt språk, og holde på og utvikle sin kultur. Videre på siden står det om hvor mange samer som bor i Norden og Russland, og hvor mange som bor i de ulike landene. I følge kapitlet bor de fleste samene i Nord-Norge, noen bor også langs svenskegrensen helt ned til Røros. Det presiseres at det på tiden boka ble skrevet også bor mange i byer som Tromsø og Oslo.

Boka forteller at det samiske språket består av ulike dialekter, alt etter hvor folk bor, og det er stor forskjell på nordsamisk og sørsamisk. Ikke alle samer snakker samisk, og lenge var det ikke lov å bruke samisk språk på skolen. Det står også noe om hvor mange som snakker samisk i Norge i dag, og hvor mange barn som har samisk som hovedspråk på skolen.

Videre går de inn på hva samene lever av, og at mange gjerne har sett bilde av samer som kjører rundt på vidda i pulk, trukket av reinsdyr. Noen driver med rein, men mange har i dag helt vanlige yrker, og de ramser opp eksempler som lastebilsjåfør, lærer, datateknikker og mer.

På den neste siden møter vi en gutt som heter Junte. Det fortelles om en dag i samebyen, vi hører litt om slakting av rein, og at reinskinnet skal brukes til klær som holder kulda fra kroppen. Her ser vi et forsøk forfatterne har gjort for å få et indigeniseringsperspektiv, altså ta samenes perspektiv og bruke dette for å få frem kunnskap, men også her har boka en forteller som forteller om Junte, som om noen observerer Junte og forteller om hans handlinger, og ikke han selv som forteller om sin dag.

Fra Junte beveger kapitlet seg over til samisk tro, og at de mente man måtte holde seg inne med naturkreftene. Noaider kunne se det som var skjult for andre, og snakke med guder og makter. De brukte runeboommer for å falle i en transe så han kunne få hjelp av maktene i naturen, men også snakke med de døde fra siidaen. Joik beskrives som en sang der innholdet blir beskrevet gjennom rytmen og melodien.

Videre står det at da nordmenn flyttet nordover for 1900 år siden lærte samene hvordan man drev jordbruk og holdt husdyr, og at høvdingene på 800-tallet begynte å kreve skatt av samene, i form av skinn, fjær, hvalrosstenner og tau av selskinn. Dette var luksusvarer, etterspurt av rike i hele Europa, og etter hvert krevde kongen å få disse varene, som kalles finneskatten.

Kapitlet hopper frem til 1613, krigen om områdene i nord var over, og kysten til og med Varanger var Norsk. Samene måtte fortsatt betale Finneskatt til Sverige og Norge, og andre steder til Norge og Russland. Da grensen mellom Nord-Sverige og Norge ble satt i 1751 fikk samene flytte reinflokkene frem og tilbake over grensen.

Til slutt i kapitlet står det om da samene skulle kristnes, og misjonærer ble sendt for å lære dem om kristendommen. Samenes tro ble av misjonærene sett på som trolldomskunster, og mange ble brent på bålet i Finnmark. Presten Thomas Von Westen og medhjelperne hans hadde lært seg samisk for å undervise samene, men da han døde

skulle undervisningen foregå på dansk. Fra da ble det samiske språket undertrykt så godt det lot seg gjøre.

Denne læreboka har seks deler, og ut fra disse delene kan vi si den har valgt å legge vekt på det historiske. Hovedtemaene er hvem samene er, samene på 800 tallet, samenes tro, forholdet til nordmenn, kampen om samenes områder, betaling av skatt, og til slutt om kristningen av samene på 1500-tallet. Selv om det gjerne er det historiske boka vektlegger, har den i starten av kapitlet rettet noe fokus mot mangfoldet i det samiske samfunnet, blant annet står det på side 123 «men ikke alle samer snakker samisk» (Holm et al., 2007, s.123).

4.1.2 Midgard 5

Midgard 5 er utgitt av Aschehoug Undervisning i 2007, og retter seg mot læreplanen fra 2006. Boka er skrevet for bruk i grunnskolen, da nærmere bestemt 5. trinn, men ut fra kompetansemålene i samfunnsfag som gjelder for etter 7. trinn. Under kapitlet «Norge rundt» har de en del på åtte sider (181-189) som heter «Samene». Kapitlets del om samene består i størst omfang av tekst hvor vi har en forteller som forteller om samene, vi kan med det si at boka i hovedsak har et inkluderingsperspektiv, hvor man lærer om de samiske temaene, men på det norske storsamfunnets premisser. Selv om det i hovedsak er et inkluderingsperspektiv, har de også aspekter av indigenisering i denne læreboka. Dette ser vi når de benytter personer med samisk bakgrunn som får fortelle sine opplevelser, om å lære samisk og norsk på skolen, og hvordan det er å ha samisk bakgrunn og bo i Oslo. Her kommer det samiske ståstedet tydeligere frem, samtidig som en del barn også relaterer seg mer til barn på alderen sin som får fortelle. Bildene som er inkludert på de åtte sidene er for det meste av personer, og da personer med kofte. Det er ingen oppgaver fortløpende i teksten, de kommer etter delen om samene er ferdig, men på nesten hver side er det henvist til hvilke oppgaver som passer til det man har lest.

Målene for kapitlet blir presentert helt i starten av kapitlet, en del sider lenger frem enn hvor temaene jeg har sett på kommer. De målene som presenteres er; «Når du har arbeidet med dette emnet, skal du kunne; Plassere landsdelene, fylkene, de samiske områdene og de viktigste byene, elvene og fjordene på kartet. Beskrive natur og klima i de ulike landsdelene. Gi eksempler på hvor folk i de ulike landsdelene bor, og hva de arbeider med. Fortelle om hvor og hvordan samene lever i Norge i dag» (Aarre et al., 2007, s. 149). De sidene som kommer etter er litt generelle om Norge og hvor folk bor, mens på side 180 retter kapitlet seg mer mot det samiske. På denne siden står det blant annet at samer bor både ved kysten og inne i landet, Karasjok og Kautokeino er samiske tettsteder, og Kautokeino er landets største kommune.

Så går de inn på samene som ett folk som bor i fire land, Norge, Sverige, Finland og Russland. Det står litt om hvor mange samer det er i verden, og at de fleste bor i Finnmark, men også andre steder i landet. Kartet på samme side viser området som bildeteksten omtaler som Sameland.

Neste side går nærmere inn på det samiske språket, og at det er mange ulike dialekter. Jo lenger unna hverandre de bor, jo vanskeligere er det å forstå hverandre. De deler de samiske dialektene i Norge inn i tre hovedgrupper; nord-samisk, lule-samisk og sør-

samisk, og nord-samisk er den største i Norge. Inger-Anne på 12 år forteller at hun lærer å lese og skrive på samisk og norsk, og at det meste på skolen går på samisk.

Videre står det at man ikke kan si med sikkerhet når samene kom til området Sameland, men at det er lenge siden. De er urfolket i Norge, fordi de kom først til et område og bosatte seg der. Samenes levevis har vært knyttet til naturen, i likhet med mange andre urfolk. Kapitlet går så litt mer inn på urfolk i verden generelt, deres kamp for bedre levekår og rettigheter til å bruke land og vann der de lever, og at enkelte fortsatt kjemper for undervisning på sitt språk.

De fleste samene har i dag mer moderne yrker, men flere lever av fiske, jordbruk og husdyrhold. Emilia forteller om hvordan det er å være samisk og bo i Oslo.

Til slutt i kapitlet står det litt om at store deler av Sameland består av fjellvidder, og at tamreindrift er en næring som har gått i arv i familier. Før brukte man klær av reinskinn på vidda, fordi de beskyttet godt mot kulde, men i dag er det mer vanlig å benytte seg av mer moderne klær. Det å bruke naturen til å lage klær og andre nyttegjenstander kalles duodji, og noen steder kan man få dette som skolefag. Helt til slutt står det om joiken, og at den før ble brukt for å få kontakt med gudene i naturen, mens den i dag ofte brukes i mer festlige lag.

Boka har fem hoveddeler, samene generelt, samisk språk, urfolket i Norge, ulike måter samer lever på, og hvordan det er og var å leve på vidda. Ut fra innholdet jeg nå har presentert, kan vi si at Midgard retter et fokus mot mangfoldet i det samiske samfunnet, men at denne læreboka også har valgt å knytte samene mot andre urfolksgrupper i verden. Det legges en del vekt på samene i dag, da i hovedsak med fokus på bosetting, levemåte og språk, men også at samene har og fortsatt kjemper for urfolksrettigheter i verden. Der det står om kampen for urfolksrettigheter i verden har også læreboka sett samene i sammenheng med andre urfolksgrupper i verden, her blir urbefolkningen i USA inkludert og trukket frem som et eksempel på urfolksgrupper i verden.

4.1.3 Globus 6

Globus 6 er ei lærebok som ble utgitt i 2007 av Cappelen Forlag As. Den retter seg mot læreplanen fra 2006, og da kompetansemålene som gjelder for samfunnsfag. Boka er laget for grunnskolens barnetrinn, i utgangspunktet 6. trinn, men er lagd ut fra kompetansemålene for etter 7. trinn. Læreboka deles inn i tre deler, samfunnskunnskap, historie og geografi, og det er under delen som heter Samfunnskunnskap at vi finner kapitlet «Samene». Det står også kort om samene sin levemåte i kapittel 7 som handler om middelalderen i Norge, og en side om Sápmi i kapittel 11 «Regioner og utvalgte land i Europa» (Libæk et al., 2007, s. 200). Kapittel 3 «Samene» går over ni sider (40-49), og teksten i kapitlet beskriver samene utenfra, det er altså en forteller som forteller om samene. På grunn av dette kan vi si boka har et inkluderende perspektiv, og de samiske temaene er blitt inkludert i boka, men på det norske storsamfunnet sine premisser. Bildene i kapitlet er ofte av personer, og disse personene har, i 5/6 bilder, på seg kofte. Det er ikke oppgaver fortløpende i teksten, disse kommer til slutt i kapitlet, og er av varierende vanskegrad og type.

På forsiden får vi presentert noen mål for hva man skal lære i løpet av kapitlet; «Om samenes kamp for sine rettigheter. Hvordan samene lever i dag. Hva sametinget er». Den neste siden går mer inn på hvem samene er, en egen folkegruppe. Samene er ett folk som bor i fire land, altså Norge, Sverige, Finland og Russland, og de bor i området som på samisk heter Sápmi. Kartet på samme side viser hvor dette området ligger i de fire landene. De er en urbefolkning, som betyr at de har vært i et område før andre har bosatt seg der, men som ikke lever i en egen stat. Siden går videre inn på samisk levemåte som fangst- og jegerfolk, og at de bodde i lavvoer. Andre eksempler enn reindrift, fiske og jordbruk som Globus betegner som eksempler på samisk levemåte er klesdrakt, eget språk, egen religion og egen musikk.

Kapitlet går så videre til å se på samenes kamp for å beholde sitt språk og sine levemåter. De som styrte i landene ville fjerne det som var spesielt for samene, de skulle bli som alle andre. Mange voksne i dag opplevde at de ikke fikk snakke samisk i kirken og på skolen. Det kommer også frem at man ikke fikk joike på skolene i 1950, og at for å eie jord måtte man snakke, lese og skrive norsk, og at eiendommene måtte ha norske navn. Ting har endret seg, fordi mange samer har kjempet for sine rettigheter.

Det går så inn på samene i dag, og ser på hvor mange samer som bor i de fire landene i dag, og at de har felles flagg, nasjonalsang og nasjonaldag. Rundt halvparten av samene bor i Norge, og de fleste bor nord i Norge, men det bor samer også i resten av landet. I dag har de rett til å bruke sitt språk, og man kan lære det på skolen, vi har også samiske aviser og tv. Det står også at de lever og bor som andre folk, noen driver med reindrift, ellers jobber samene i alle yrker. I dag er det mange som synes det er viktig at de beholder sine tradisjoner.

Videre går de i dybden på hva Sametinget er, hvordan valgene foregår og hvem som har stemmerett. Det presiseres også at Sametinget jobber for saker som er viktige for samene, som for eksempel omhandler reindrift eller samisk språk.

Siste del av kapitlet består av fakta om samisk språk. Her står det at det finnes mange dialekter, men ikke alle forstår hverandre. Det er tre som er mer vanlige, nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk. På denne siden er det også en oversikt over samiske ord, fra norsk og på de tre mest vanlige dialektene.

Kapittel 7 har valgt å fokusere på levemåten til samene i middelalderen. De levde av jakt, fangst og fiske, og var opptatt av å ta vare på naturen. Ofte byttet de skinn og dun mot jern og korn, men betalte også skatt til kongen i Norge. Samene levde i Siida, definert som et område der noen samefamilier bodde, hvor bare de som bodde i dette området fikk jakte og fiske (Libæk et al., 2007, s.135). Til slutt står det også litt om deres naturreligion, og at Noaiden kunne kontakte de døde verden ved hjelp av en runebomme.

I kapittel 11 står det om Sápmi, som på norsk kalles Sameland. Det står også om at det ikke er et land med grenser, men det området urbefolkningen kommer fra. Landskapet veksler mellom vidde, skog og områder med innsjøer og elver som renner ut i Barentshavet eller Bottenviken. Til slutt på siden står det litt om at det er et område som er rikt på naturressurser, og at mange samer lever av disse, selv om de fleste lever som andre mennesker.

Vi kan si at Globus har valgt å legge vekt på tre deler, ett folk i fire land, samenes kamp og samene i dag. Ut ifra innholdet i de ulike delene kan vi si at læreboka har valgt å legge hovedvekten av kapitlet på samene og deres historie. Boka trekker her frem det tradisjonelle, dagens levemåter, språk, Altavassdraget og sametinget som de viktigste delene av det samiske. De retter seg som sagt mot tradisjonelle levemåter, og litt om kampen for de rettighetene de har i dag, her har de valgt å trekke frem Alta-saken som et viktig nøkkelpunkt fra historien, men ikke mer om hvilke resultater kampen for rettigheter har gitt.

4.1.4 Refleks 6

Refleks 6 er ei lærebok utgitt i 2021 av Gyldendal Norsk Forlag As, for å dekke målene i læreplanen for samfunnsfag etter LK20. Læreboka er utgitt for 6. trinn, og retter seg derfor etter kompetansemål etter 7. trinn. I boka er det et eget kapittel som heter «samisk historie», og det består av 21 sider (Hosteland et al., 2021, s. 154- 175). Kapitlet består av både bilder og tekst, og det er oppgaver fortløpende i boka, men også helt til slutt i kapitlet. Teksten i kapitlet fremstår som en forteller om samene som en del av det norske samfunnet, altså har vi et inkluderingsperspektiv, men kan også identifisere større grad av indigeniserings perspektiv. Vi ser et tydelig inkluderingsperspektiv ved at noen forteller om samene, men samtidig blir det i denne boka også fokusert på å trekke frem samene sine egne perspektiver. Dette kommer frem både gjennom temaene som er inkludert, som viser til samene som aktive aktører i historien gjennom for eksempel motstand mot fornorskingen, men også ved å inkludere et subjekt som forteller innenfra, om sine opplevelser. Det er verdt å merke seg at bildene som er av mennesker, om det er gamle bilder eller nyere bilder, har menneskene på seg den tradisjonelle samiske drakten, gákti eller kofte.

Forsidebildet til kapitlet er et bilde av det som ser ut som overdelen av en kofte, med ei fin brosjé på. Det stilles også noen spørsmål til kapitlet; «Hva er et urfolk? Hvorfor er samene urfolk?».

Kapitlets første sider begynner ganske generelt, med å presentere samene som urfolk, og at de bor i landene Norge, Sverige, Finland og Russland. Det blir forklart hvorfor samene er urfolk, og at det betyr at man er en del av det samiske folket, noe som innebærer at man selv føler seg samisk og ville være samisk. Videre går de inn på hvordan man får stemmerett i sametingsvalget, og at det som regnes som samisk bakgrunn er knyttet til familie, kultur og språk.

Kapitlet fortsetter med det generelle, og forklarer at det området samene har pleid å bo ikke følger grensene til de landene det er innenfor, og at samene i dag bor over hele landet, men at det bor flest samer i Nord-Norge. Det er også blitt brukt et kart for å vise området som tradisjonelt er brukt av samene, fra gammelt av. Fra samenes område går temaet videre til det samiske språket. Det blir presisert at samisk ikke er ett språk, men en språkgruppe, og det er flere språk som likner på hverandre, men med forskjeller som kan være store. Samisk språk har vært viktig for at samene skal fortsette å være et eget folk, og i Norge er det blitt brukt for å skille mellom hvem som har politiske rettigheter knyttet til Sametinget, og hvem som ikke har disse politiske rettighetene.

Etter samisk område og språk går de nærmere inn på samiske levemåter, og at de fleste i dag har samme type jobb som andre nordmenn, men at det fortsatt er flere som lever

av de tradisjonelle næringene, som reindrift. De går tettere inn på noen av næringene, for eksempel ser de nærmere på hva reindrift tradisjonelt gikk ut på, og trekker frem noen moderniseringer som er gjort innenfor næringen.

Deretter blir tidslinjen introdusert, øverst på sidene, og man går langt tilbake i tid, og mer i dybden. Nå ser vi på de tidligste sporene av mennesker i nord, og at noen forskere mener de har funnet spor fra rundt år 0 som kommer fra den samiske kulturen. Vi blir også presentert for den samiske siidaen, at en gruppe familier samarbeidet om jakt og fiske, og man får kjennskap til at noen familier samarbeidet om driften av tamrein.

Kapitlet hopper langt frem på tidslinjen, og beveger seg til da Norge ble et eget kongerike, og hvilken virkning dette hadde på samene. De flyttet reinen over områder som gjerne lå i flere land, som førte til at de nå måtte betale skatt til flere konger. Da den Dansk-Norske kongen og svenskekongen ble enige om landegrense ble det skrevet en traktat som ga samene lov å krysse landene med reinsdyrene, og hvem de skulle betale skatt til var bestemt. I traktaten ble samene anerkjent som et eget folk med rettigheter. De hopper så frem til Grunnloven. Her trekker forfatter frem at samene som betalte skatt til staten ikke fikk stemmerett, selv om andre menn som betalte skatt fikk dette. I 1821 ble grunnloven endret for første gang til at også samer som betalte skatt fikk stemmerett.

Man hopper enda lenger frem på tidslinjen og det neste fokuset retter seg mot samisk religion og tro. Det står om deres tro på åndeverden og guder, og at de gjennom noaiden og runebommen kunne få hjelp til å påvirke dyrene og naturkreftene. På 1600-tallet ville Danmark-Norge slå hard ned på trolldom og hekseri, noe som førte til at mange samer ble brent i Finnmark. Da Norge ble kristnet på 1000-tallet, var det mange samer som ikke byttet tro, noe som førte til at Staten og kirken på 1700-tallet sendte misjonærer for å omvende dem. De som skulle jobbe i Finnmark lærte seg samisk, og ei dansk-samisk ordbok og lesebok på samisk ble laget så samene kunne lese og lære om kristendommen på eget språk.

Med tidslinjen beveger vi oss bort til fornorskingspolitikken, som har fått to sider av kapitlet. Utover 1800-tallet ble nasjonsbygging viktig, og det faktum at man ønsket å finne ut hva som var norsk, og at de som bodde i Norge skulle være norske. Dette førte til at samisk levemåte, kultur og språk ble undertrykt, samiske barn måtte bo på internatskoler, hvor de skulle lære norsk språk og kultur, og det samiske var uønsket. Samer ble lenge fortalt at samisk kultur og språk var lite verdt, og mange mistet forbindelsen til samisk kultur og språk, som i ettertid har ført til at mange har søkt etter å finne sin samiske bakgrunn.

Videre går boka inn på hvordan samene samlet seg for å vise motstand mot måten de ble behandlet på. Det oppsto ofte konflikter mellom bønder og reindriftssamer om hvilke områder som tilhørte hvem, og ofte var områder samene hadde brukt til reinen overtatt av bønder når de returnerte til områdene, som førte til at de måtte betale erstatning til bøndene. Samene organiserte seg politisk for å bli hørt, og 6. februar 1917 møttes 150 samer fra Norge og Sverige. Møtet var planlagt av Elsa Laula Renberg, med den hensikt å vise at samene sto sammen for å bli hørt. Boka trekker frem fornorskingspolitikken og bønder som hadde tatt beiteland fra samene, som de viktigste politiske sakene som ble diskutert på møtet. Dette møtet var viktig, og i 1992 ble det bestemt at 6. februar skulle være samenes nasjonaldag.

Det siste som presenteres i kapitlet er Alta-saken, og at regjeringen møtte motstand fra samer og miljøvernere i sammenheng med utbyggingen av vassdraget. Til tross for motstanden de møtte ble utbyggingen gjennomført, men bygda Masi ble spart. Stortinget innså at samenes interesser ikke var beskyttet godt nok, og i 1987 kom en egen samelov, og i 1988 ble det innført en egen paragraf i Grunnloven om samisk kultur, språk og samfunn, og i 1989 ble Sametinget åpnet. Det trekkes frem hendelser som er litt mer nærliggende for å poengtere at storsamfunnet fortsatt driver utbygging som rammer samene. Helt til slutt på siden står det litt om FN og ILO konvensjon 169 som omhandler urfolk og stammefolk, vedtatt i 1989, for å beskytte rettigheter som er knyttet til urfolksstatus.

Kapitlet i Refleks har ni deler, og har i hovedsak valgt å legge mest fokus på det historiske, da i form av tradisjonelle levemåter, de første samene, samenes forhold til kongene i Norge, Sverige og Russland, samenes religion, men også at de skulle kristnes, fornorskingspolitikken, motstanden de viste mot hvordan de ble behandlet, og til slutt trekkes det frem et eksempel på en kamp samene kjempet, Alta-saken, og hvordan motstanden mot Alta-vassdraget var med å bidra til rettighetene de har i dag. Deretter knytter kapitlet fortiden og nåtiden sammen. Mangfoldet i det samiske samfunnet presenteres i starten av kapitlet, så får vi vite hvem de er, hvorfor de er urfolk, at samisk bakgrunn gjerne knyttes til familie, kultur og språk, regler for hvem som får stemme ved Sametinget, at samer bor i hele Nore, og at språket er og har vært viktig for at samene er et eget folk, men også for hvilke politiske rettigheter hver enkelt har. Dette er en overordnet beskrivelse av innholdet i læreboka, ut fra min analyse.

4.1.4 Arena 5

Arena 5 ble utgitt av Aschehoug undervisning i 2020, og retter seg mot målene for samfunnsfag fra LK20. Boka retter seg mot 5. trinn, men bruker læreplanmålene for etter 7. trinn. Det samiske innholdet i læreboka er plassert under kapittel 5 «Hvem sin historie? Hvem sitt kart?», sammen med urfolk fra resten av verden. Det er et kapittel på 39 sider (128-167), med noe tekst hvor samene selv forteller, men i hovedsak tekst hvor det er en forteller som forteller om samene. Samene blir i hovedsak presentert som en del av oss, og det står blant annet i læreboka «de av oss som er samer» (Eriksen et al., 2020, s. 131). Samtidig får man en følelse av at samene er noen andre, på grunn av at de i stor grad blir fortalt om, og ikke av. Ut fra dette kan vi si det samiske innholdet i stor grad blir fremstilt ut fra storsamfunnets perspektiv, altså et inkluderingsperspektiv. Samtidig er det i likhet med Refleks lagt større vekt på et indigeniseringsperspektiv, altså et større fokus på samenes eget perspektiv. Ved at læreboka trekker frem sider ved historien som viser til samene som aktive aktører, og større grad av samer som forteller om sine opplevelser, får vi en følelse av større vekt på et indigeniseringsperspektiv. I delene som omhandler samer, har alle bildene som er av personer, mennesker med den tradisjonelle samiske drakta, gákti eller kofte. Også denne boka har oppgaver fortløpende i kapitlet, men også oppgaver til slutt i kapitlet.

Kapitlets forside består av et kart, med navnet Sápmi. Ved siden av kartet er det spørsmål til kartets innhold, og det blir direkte henvist til leser, et eksempel er «Hva synes du om dette kartet?». På neste side presenteres fem bokser med hva som er fokuset for kapitlet: «Diskutere; Hva har historien betydd for hvordan urfolk har det i

dag?», «Vite; Hvilke rettigheter samer i Norge har, og hvorfor disse finnes», «Sammenlikne; Hva er likt og hva er forskjellig for urfolk i ulike land», «Reflektere; Hvorfor er det viktig å lære om samenes historie?» og «Utforske; Hvordan påvirker kart vår forståelse av verden».

På samme dobbeltside som fokuset for kapitlet presenteres, står det om Sápmi og at dette er navnet på samenes område, og at dette området ligger nord i landene Norge, Sverige, Finland og Russland. Det blir skrevet at nærhet mellom menneske og land er viktig i samisk kultur, og at det å legge vekt på naturens verdi er felles for mange urfolk. Det presiseres likevel at de av oss som er samer, er opptatt av mye mer en bare natur. Samene presenteres som urfolk, og urfolk defineres som et folk som har bodd i et område lenge før det kom landegrensene der.

De neste to sidene har fokus på urfolk i verden, men begynner med at man gjennom de ulike koftene kan se at det er et stort kulturelt mangfold blant samer, og at kofte/gákti ikke lenger er et hverdagsplagg, men et festplagg. Videre blir samene satt i en internasjonal kontekst, ved at det presenteres at urfolk finnes i alle verdensdeler, og de representerer over 5000 ulike kulturer. Det presiseres at urfolk er like ulike som andre folk, og at man ikke kan se på noen at de er urfolk. Det belyses også at urfolk noen ganger blir og har blitt behandlet dårlig ut ifra hvem de er.

Videre i kapitlet er det samiske språket i fokus, her blir det presisert at samisk er flere ulike språk, og at Sápmi er det nordsamiske navnet på samenes land. Nordsamisk er det samiske språket som flest samer i Norge snakker, men det finnes flere samiske språk, av disse presenteres lulesamisk og sørsamisk, i tillegg til nordsamisk. Hvilket navn de ulike samiske språkene bruker på Sápmi inkluderes, og sammen med disse blir også det norske navnet presentert, Sameland.

Etter det samiske språket har vært i fokus, får man ett større innblikk i urfolk generelt og det å stjele noen andres land og kolonisere dem.

Fokuset retter seg så tilbake til samene, med et stort kart sammen med overskriften «Samenes land». På neste side møter vi han som lagde kartet, Hans Ragnar Mathisen, og hans historie for hvorfor han lagde det første kartet som viste hele Sápmi i 1975. Det står kort om koloniseringen av områdene samene hadde bodd i, da landegrensene mellom Sverige og Danmark-Norge, og Danmark-Norge og Russland ble satt, og at man på 1800-tallet ønsket å utslette den samiske kulturen. En metode for å utslette samisk kultur var at man visket ut de samiske stedsnavnene og erstattet dem med nye, norske navn. Hans Ragnar Mathisens kart blir trukket frem som et viktig signal til Norge om at samene ikke fant seg i denne behandlingen.

Fra samisk område går temaet over til samisk historie i Norge, og det faktum at Norge har to nasjonaldager, 17. mai og 6. februar. Elsa Laula Renberg presenteres med bilde og tekst, hennes arbeid for å samle til et folkemøte i 1917, hvor en tredel av de som møtte var kvinner. Det er også her det står om fornorsking, det blir introdusert gjennom at Elsa vokste opp på denne tiden. Myndighetene ville ha kontroll på samene, og mange ble tvunget til å bli kristne og glemme kulturen og språket sitt, kalt fornorsking. Det står også om samiske elever som ikke fikk bruke språket på skolen, heller ikke for å lære norsk. Elsa var med å starte den første samiske kvinneforeningen i Mosjøen, og det var disse kvinnene som arrangerte det første samiske landsmøtet i Trondheim 6. februar 1917.

Deretter står det om de første sporene etter samene, som jegere og sankere, nord i Norge, fra over 12 000 år siden. De levde i siidaer, altså flere familier samarbeidet om jakt og fangst, og flyttet gjennom årstidene, avhengig av hvor det fantes mat. Ulike samiske kulturer presenteres, noen levde av tamrein, mens andre av fiske. Det står også kort om at de fra rundt år 1200 måtte betale skatt til kongene i Danmark-Norge og Sverige. Til slutt på disse to sidene står det om Fridtjof Nansens reise over Grønland i 1888, og at han hadde med seg to samiske eksperter, fordi de var gode på sko og klarte seg i kaldt klima.

Læreboka går så enda tettere inn i Grunnloven, og at vi i 1988 fikk en paragraf som sier at Norge består av to folk; det norske og det samiske folket. Den norske og samiske historien er egentlig to sider av samme sak, og i Norge har vi derfor to nasjonaldager. Først står det om 17. mai og hvorfor denne dagen er viktig for landet, før vi informeres om 6. februar og hvorfor denne dagen er viktig. Det presiseres også at selv om 6. februar er en dag som feires av samer på tvers av landegrenser, kan alle i Norge feire denne dagen.

Videre står det om at urfolk ikke følte deres rettigheter ga like god beskyttelse som for andre i FNs verdenserklæring, og urfolk fra hele verden gikk sammen for å kjempe for mer rettferdige lover. Et eget forum i FN for urfolksrettigheter ble opprettet i 1982. Alle som regner seg som urfolk har de samme menneskerettighetene som alle andre, men i tillegg har de spesiell rett til beskyttelse av språk, kultur og landområder. Norge godkjente FNs lov om urfolk i 1990, og har derfor forpliktet seg til å ta vare på samene sine rettigheter, dette innebærer for eksempel at alle elever i Norge skal lære om samisk kultur og historie på skolen.

Til slutt i kapitlet svarer ekspertene Hadi Strømmen Lile på noen spørsmål som om hvilke rettigheter samene har, hvorfor de har disse rettighetene og om disse rettighetene er bedre enn rettigheter andre har. Lile vokste opp med samisk far og iransk mor.

Læreboka til Arena er delt inn i 6 deler, og hovedvekten av delene sammenligner samene med andre folkegrupper i verden. Dette kan vi se gjennom at det ofte blir henvist til andre urfolksgrupper i verden, kolonisering av områder urfolk bor og hvor de har bodd, og til slutt urfolks rettigheter i verden. Selv om det i hovedsak er samene og andre urfolksgrupper i verden som har fått størst fokus, er det også lagt en del vekt på samisk historie, da med fokus på hvordan samenes område er blitt behandlet, litt om forskningspolitikken, tradisjonelle levemåter og ulike samiske kulturer.

4.1.5 Samfunnsfag 5

Samfunnsfag 5 er utgitt av Cappelen Damm i 2021, og er skrevet etter kompetansemålene for samfunnsfag fra den nye læreplanen i 2020. Boka retter seg mot grunnskolens barnetrinn, og da 5. trinn, men belyser læreplanmålene for etter 7. trinn. Læreboka er delt inn i en Del A og en Del B, og vi finner de samiske temaene under Del B «Røtter og føtter», med kapitteloverskriften «Samiske røtter». Kapitlet består av 27 sider (170-197), og forsidebildet er utendørs, med motiver av ei jente, en lavvo, hund og vi ser snø og godvær i bakgrunnen. Det blir også presentert noen punkter som man skal utforske i kapitlet; «Hvor og hva er Sameland? Hva kjennetegner samenes kultur og

historie? Hvilke rettigheter har samene?» (Bjerkaas et al., 2020, s.170). Boka består av både tekst og bilder, men den har også oppgaver som kommer fortløpende i teksten, samtidig som den har oppgaver helt til slutt i kapitlet. Det er verdt å merke seg at de bildene hvor mennesker er avbildet, har de ofte på seg kofte. Tekstene er litt varierte, noen av dem er tekster hvor enkeltpersoner forteller om sine egne opplevelser og oppvekst, men det er også tekster hvor man har en forteller som forteller om samene. Man kan si det er et indigeniseringsperspektiv, fordi samenes egne perspektiver trekkes frem som viktig for innholdet, som kan gjøre at noen kjenner seg mer igjen i de ulike aspektene som trekkes frem.

De to første sidene av kapitlet begynner med indigenisering. Sára Risten på 8 år, som også er jenta vi ser på forsidebildet, forteller om hennes og familiens liv som reindriftssamer. Hun forteller om egen opplevelse som f.eks. hvordan det er å kunne flytte rundt med årstidene, og å bo på flere steder.

Fra Sára går kapitlet over til Sápmi – Samenes land, med et bilde over Norge, Sverige, Finland og Russland, og området som kalles Sápmi. Vi blir presentert for noen mennesker som har bodd eller bor i Sameland, og som vi skal få møte igjen og bli bedre kjent med senere i kapitlet.

Kapitlet går så inn på hvem samene er, hvor de bor, og at de er et urfolk fordi de bodde her lenge før Norge, Sverige, Finland og Russland ble egne land. Vi får også høre at de tradisjonelt levde av jakt og fiske, og at siida var landområde hvor samene samarbeidet om å utnytte naturressursene. Til slutt står det litt om at samene alltid har hatt en sterk tro på at vi er en del av naturen og at vi må respektere naturen. Den neste siden er det barn som forteller om hvordan de lever gjennom de ulike årstidene, ved å bruke et årshjul, her viser de hvilke klær, redskaper og mat som var viktig for de ulike årstidene.

Videre går de inn på at man for 500 år siden måtte finne nye måter å skaffe mat på, og at mange samer begynte med nye næringer som tamrein, fiske og bønder. Et resultat av at man måtte finne nye måter å bruke naturen på, var at mange måtte flytte langt unna hverandre, som igjen førte til at man begynte å snakke ulike samiske språk. Noen av språkene ble så ulike at de ikke lenger kunne forstå hverandre, og i dag finnes det 9 samiske språk. I Norge snakker samene 3 språk; nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.

I Europa, på midten av 1800-tallet, spredte det seg tanker om at noen mennesker var bedre enn andre, disse tankene kom også til Norge. Alle skulle være stolt over å være norsk. Det norske var best, og mange mente at samisk språk og kultur var gammeldags, ikke typisk norsk, og derfor burde forsvinne. Enkelte mente også at samene var mindre smarte enn andre, og målte hodeskallene til samer og nordmenn for å sammenligne.

Ingunn forteller så om sin opplevelse av å måtte flytte fra familien som var sjøsamer, for å gå på skole. Hun bodde på internat, og måtte slutte å snakke samisk. Målet var at alle skulle bli så norske som mulig. De lærte å skamme seg fordi de ikke var slik de skulle være.

Så går kapitlet over til å handle om kamp om Sameland, der står det om utfordringene etter andre verdenskrig, og at mange ville benytte seg av naturressursene samene var vant til å leve av, og at da kraftverket i Altaelva skulle bygges var det på tide å si stopp.

Samene og andre nordmenn demonstrerte foran Stortinget. Kraftverket ble fortsatt bygget ut, men flyttet lenger ned i elven så samebygda Masi ble reddet.

De to neste sidene bygger videre på virkningen av protestene av Alta-kraftverket, og at dette førte til at mange så at samene hadde blitt behandlet dårlig. Sametinget ble opprettet i 1987, og de skal diskutere og være med å bestemme saker som er viktige for samer. Også i den norske Grunnloven ble det bestemt at Norge skal ta vare på samenes kultur og språk. I Norge, Sverige og Finland ble samene enige om et felles flagg og en nasjonalsang, og at 6. februar skulle være samenes nasjonaldag. Denne dagen ble valgt for å takke Elsa Laula Renberg, som samlet samer fra Norge og Sverige til landsmøte, 6. februar 1917 for å kjempe for sin kultur. Et bilde av Elsa Laula Renberg har en hel side av denne dobbelt siden.

Til slutt i kapitlet får vi høre fra Ella Marie Hætta, som forteller om hvordan det er å være samisk sanger, og hvordan det var for henne å vokse opp med samisk i skolen og hjemme, for så å komme på videregående å være den eneste som snakket samisk. Hun forteller at gjennom musikken sin kjemper hun for saker som er viktige for henne.

I Samfunnsfag 5 er kapitlet delt inn i ni deler, hvor hovedvekten ligger på det historiske. Kapitlet begynner med samene sitt landområde, før det går inn på tradisjonelle levemåter og samisk språk, videre står det om midten på 1800-tallet, da man skulle være stolt over å være norsk, og samisk språk og kultur var gammeldags og ikke typisk norsk, og derfor måtte forsvinne. Det historiske perspektivet har også inkludert kampen om Alta-vassdraget, for å illustrere kampen samene har kjempet for å bli hørt, og at man fikk øynene opp for at samene ikke hadde blitt behandlet på en bra nok måte, som førte til opprettelse av Sametinget, og en paragraf i Grunnloven. Selv om det i hovedsak er det historiske perspektivet som har fått størst fokus i kapitlet, er samene også blitt sett i sammenheng med andre urfolksgrupper. Det står om urfolkene i verden, og at samene sammen med andre urfolk har vært med å lage regler for å beskytte urfolk i hele verden, gjennom FNs erklæring om urfolksrettigheter fra 2007.

5. DRØFTING

Ut fra min diskursanalyse av lærebøkene har jeg identifisert fire diskurser, tradisjonsdiskurs, urfolk- og rettighetsdiskurs, fornorskingsdiskurs og mangfold- og moderniseringsdiskurs. Disse diskursene er basert på de mønstrene og tegnene jeg har identifisert gjennom en kritisk diskursanalyse, og jeg har sett på begreper, perspektiver på samer, teoretisk grunnlag med indigenisering, inkludering og stereotypi for å finne mønster i hvordan samene omtales. Jeg har benyttet en kritisk diskursanalyse for å vise hvordan diskurser endrer seg, som er relevant for min problemstilling. Det har også vært viktig å se på hvordan det at læreplanen har gått fra å i 2006 ha et fokus på historie til å i stedet, i 2020, benytte denne historien for å se på samtiden, og hvordan denne endringen har vært med å endre innholdet i læreboka.

Jeg har som sagt identifisert mønster som er med å underbygge mine diskurser, men det er mulig å dele dem inn på andre måter. På grunnlag av det jeg har identifisert har det vært mest hensiktsmessig å dele dem inn i de diskursene jeg har delt de i. Det er også viktig å være oppmerksom på at flere steder kan diskursene jeg har identifisert flyte over i hverandre. For eksempel henger fornorsking sammen med tradisjoner, dette fordi under fornorskingspolitikken ble samisk kultur og tradisjoner undertrykt, videre henger dette sammen med motstanden samene viste mot måten de ble behandlet på, og hvordan de kjempet for de rettighetene de har i dag.

5.1 Tradisjonsdiskurs

Tradisjonsdiskursen legger vekt på samisk historie og tradisjoner i fremstillingen av samene. Gjennom å trekke frem tradisjonelle sider ved det samiske samfunnet, kan man identifisere en tradisjonsdiskurs. Dette innebærer for eksempel å vektlegge historie, klesdrakt, samisk språk, reindrift og den gamle samiske religionen som tradisjonelt for samiske levemåter. Gjennom min diskursanalyse av lærebøkene har jeg identifisert at tradisjonsdiskursen har et tydelig hegemoni i de gamle lærebøkene, mens i de nye lærebøkene er det en glidning over til en større moderniserings- og mangfoldsdiskurs. Dette kan vi blant annet se ut fra måten de inkluderer samisk språk. I de gamle lærebøkene viser samisk språk til en tradisjonsdiskurs, mens de nye lærebøkene beskriver språk som viktig for samene som en identitetsmarkør, og peker videre på et mangfold i form av mange språk, ikke dialekter. Dette vil jeg komme mer tilbake til i sammenheng med mangfolds- og moderniseringsdiskursen.

De gamle lærebøkene vektlegger som sagt historiske deler ved det samiske, og legger vekt på aspekter som språk, kultur, religion, levemåte og klesdrakt. Lærebøkene fra 2020 trekker også frem disse aspektene, men i stedet for å se på dette som noe historisk og gammelt, trekker de nye lærebøkene temaene mer opp mot samtiden og det moderne, og vi har også her en glidning mot mangfold- og moderniseringsdiskursen. En måte vi kan se denne endringen på, er hvordan de presenterer ulike levemåter. Selv om alle bøkene har valgt å presentere reindrift, jakt og fiske som tradisjonelle samiske næringer og beskriver hva disse næringene omhandler, har de nye lærebøkene valgt å trekke frem hvordan man driver reindrift i dag, og at det har vært en stor endring i måten man driver denne næringen på. Som Midtbøen, Orupabo & Røthing (2014, s.15) skriver kan vi her se en endring i lærebøkene, ved at temaene er mer dagsaktuelle, som at de nye her retter seg mot at disse tradisjonelle næringene har endret seg, og at man i dag har en annen måte å drive reindrift på enn det man hadde før.

I læreplanen fra 2006 ble det lagt mer vekt på det historiske enn samtiden, samtidig som læreplanmålene gir mulighet for å legge enkelte deler av kompetansemålene til andre årstrinn. Læreplanen fra 2020 er mer eksplisitt rettet mot at man skal se historien og rettene samene har i dag, i sammenheng med hverandre.

Når det gjelder stereotypiske elementer, er dette noe tidligere forskning har vist ofte som gjeldende for lærebøker (Mortensen-Buan, 2016, s.94). Man har gjerne benyttet fremstillinger som plasserer samene som noe annerledes og eksotisk, og dette er intet unntak for min analyse. Det jeg har identifisert er at det er mindre stereotypiske fremstillinger i de nye, enn i de gamle.

Som sagt er det teksten i lærebøkene som er lagt mest vekt på i min forskning, ikke bildene. Samtidig har det vært relevant å se på bilder av mennesker i lærebøker, siden samisk klesdrakt har blitt sterkt vektlagt. Mortensen-Buan (2016) fant i sin forskning at bilder av samer i samisk klesdrakt ofte ble brukt som identitetsmarkør, som man kan si viser til noe fremmed og annerledes, og fører til stereotypiske oppfatninger av hva en «ekte same» er. Dette er oppfatninger som ikke trenger å stemme overens med det bildet en person med samisk bakgrunn har på «ekte same». Dette er et aspekt jeg har identifisert i min diskursanalyse også, hvor klesdrakt er avbildet i store deler av bildene, som er med å fremme et stereotypisk bilde på hvordan alle samer kler seg, hver dag. I lærebøkene jeg har sett på blir samisk klesdrakt trukket frem som viktig for tradisjon, og siden tradisjonsdiskursen er hegemonisk i de gamle lærebøkene blir det derfor relevant å se hvordan denne diskursen kommer til uttrykk gjennom bildene.

De gamle lærebøkene har totalt sett 10/14 bilder av mennesker i samisk klesdrakt. Det presiseres ikke at samisk klesdrakt ikke er et norsk fenomen, og at dette er en drakt som blir brukt av samer i alle land. Det presiseres heller ikke at selv om dette er en drakt som vises gjentatte ganger gjennom bilder, ikke nødvendigvis trenger å bli brukt til hverdags, og heller ikke være en avgjørende faktor for om man identifiserer seg som samisk. I de nye lærebøkene er 25/48 bilder av samisk klesdrakt, men om vi går nærmere inn i for eksempel Gyldendal sine bøker, ser vi at det er blitt flere bilder av mennesker i kofte i den nye boka. Gaia har 2/4 bilder, mens Refleks har 11/11. Her er det viktig å poengtere at det ikke bare har vært relevant å se på antall bilder med samisk klesdrakt, selv om bildene er med å gi en indikasjon, men det har også vært relevant å se på hvilken sammenheng bildene kommer til uttrykk. Kapitlet i Refleks 6 heter «Samisk historie», og til tross for at lærebøkene har en glidning fra tradisjonsdiskurs til mangfold- og moderniseringsdiskurs, vil ikke dette si at tradisjonsdiskursen er helt borte. Men diskursen tar en litt annen retning.

I de gamle lærebøkene setter samisk klesdrakt i en tradisjonell kontekst, og fremmer drakten på en stereotypisk måte, som noe samene i Norge bruker til hverdags. Til forskjell velger de nye bøkene klesdrakten i sammenheng med samtiden og det moderne, og kobler drakten til samer i hele Norden og Russland. Det er derfor ikke nok å se på antall bilder, man må også se på konteksten.

Det er viktig å være oppmerksom på at det å vise frem en kofte ikke i seg selv er stereotypisk, det som fører til at enkelte av bøkene fremmer et stereotypisk bilde, er at store deler av bildene i lærebøkene er av personer som bærer kofte. Dette kan bli virkende som en form for identitetsmarkør, som ikke nødvendigvis stemmer overens med den måten enkelte opplever det å være same på. Når de fleste bildene som benyttes er personer i samisk klesdrakt, vil de som leser boka og som ser på bildene, få et inntrykk av at kofte er noe som gjelder alle samer, og som sagt en del av hverdagen.

En annen likhet i lærebøkene er hvordan de ser på samisk tro. Her har både eldre og nye lærebøker skrevet om samenes forhold til naturen, og deres bruk av Noaide, runeomme og joik trekkes frem som viktig for religion i Gaia, Globus og Refleks. For de andre lærebøkene, blir det kun trukket frem at naturen spiller en stor rolle for samene. Det som skiller de gamle fra de nye lærebøkene her er at de gamle har i utgangspunktet valgt å legge fokus på at samisk tro er noe historisk, altså at de setter denne troen på naturen som viktig i historien, for eksempel skriver de

Samene mente det gjaldt å holde seg inne med naturkreftene.

(Holm et al., 2007, s.125).

Når jeg skriver i utgangspunktet er dette fordi Midgard skiller seg litt ut, fordi den velger å rette seg mer mot samtiden i tillegg til det historiske, ved å skrive at joik tradisjonelt ble brukt for å få kontakt med gudene i naturen, men at den nå isteden benyttes i festlige lag.

De nye lærebøkene har i likhet med de gamle valgt å rette fokus mot at denne samiske troa er noe historisk, men i tillegg formulerer de seg på en måte som viser til at elementer av denne religionen, særlig tilknytning til naturen er fortsatt viktig for samene;

Samene har alltid hatt en sterk tro på at vi er en del av naturen og må respektere den

(Bjerkaas et al., 2021, s.176)

Dette kan føre til at enkelte ikke identifiserer seg med denne fremstillingen av samene. Den er stereotypisk, og noen vil falle utenfor denne beskrivelsen av at naturreligion fortsatt er viktig. På denne siden kan vi se at Arena viser mangfold, ved at de presiserer at samene i Norge er opptatt av mye annet enn natur.

5.2 Urfolk- og rettighetsdiskurs

Urfolk- og rettighetsdiskursen handler om at samenes status som urfolk og rettighetene som er knyttet til denne urfolksstatusen er sentrale momenter i diskursen om samer. Gjennom mønstre i teksten kan man identifisere denne diskursen fordi urfolk og urfolkets rettigheter blir presentert som noe av det sentrale i forståelsen av hvem samene er. Dette innebærer for eksempel at bøkene fremmer ulike tegn som er knyttet til det å være same, som urfolk og rettigheter, også hvor ofte begrepet urfolk benyttes, om samene settes i en internasjonal kontekst eller omtales som et nasjonalt fenomen, og om de blir sett på som passive eller aktive aktører i historien. Denne urfolk- og rettighetsdiskursen finnes først og fremst i de nye lærebøkene, men vi kan se spor av denne diskursen også i de gamle lærebøkene. En måte vi kan se dette på er at både nye og gamle lærebøker omtaler, i ulik grad, samenes rettigheter i dag.

De gamle lærebøkene fremstiller samene som passive deltakere i sammenheng med kampen for de rettighetene samene og urfolk i verden har i dag. Det står at samene har kjempet for sine rettigheter, men det blir ikke vist til hvilke måter samene har kjempet eller hva kampen har ført til, som gir en fremstilling av samene som passive deltakere. I Globus står det litt om Sametinget og jobben de gjør i saker som er viktige for samene, men det fremstår som Sametinget var noe de fikk, det står kort at sametinget er et resultat av at samene har kjempet for rettighetene sine, men ikke på hvilken måte det førte frem til opprettelse av Sametinget (Libæk et al., 2007, s.46).

I de nye lærebøkene fremstår samene som aktive deltakere som har kjempet for de rettighetene de i dag har. Bøkene viser til ulike hendelser i historien, og at disse har vært med på å lede frem til dagens rettigheter. Et eksempel på en hendelse i historien som trekkes frem som viktig for samens rettigheter er Alta-opprøret. I Samfunnsfag 5 formidler de at andre også fikk øynene opp for samenes rettigheter. Det blir beskrevet på følgende måte:

Protestene mot kraftverket i Alta fikk mange til å forstå at samene hadde blitt behandlet dårlig. Nå fikk samene oppfylt flere viktige menneskerettigheter.

(Bjerkaas et al., 2021, s.188)

De gamle lærebøkene kan sies å ha en mer begrenset definisjon på hva en same er, mens de nye åpner opp for en videre definisjon på hva en same er, fordi de legger mer vekt på mangfold og modernitet innenfor det samiske samfunnet når de henviser til samtiden. De gamle begrenser seg til det som er tradisjonelt, og det som omtales som same blir da begrenset til å handle om de tradisjonelle aspektene som kommer til uttrykk. De nye benytter også det tradisjonelle, men ved å henviser til samtiden åpner bøkene opp for et større mangfold med flere ulikheter og oppfatninger av hva det å være same innebærer.

Dette kan vi også se ut fra hvordan de definerer urfolk. De gamle presiserer at urfolk var de som kom først til et område, for eksempel blir urbefolkning definert i Globus som

En folkegruppe som har vært i et område før andre har bosatt seg der, men som ikke lever i en egen stat.

(Libæk et al., 2007, s.42)

I følge FN og ILO-konvensjon 160, finnes det ikke en internasjonal definisjon av urfolk, men man kan si de er en minoritet i storsamfunnet de er en del av, hatt tilknytning til et område før statsgrenser ble satt, en kultur nært knyttet til naturressurser, og skiller seg fra den dominerte befolkningen innenfor det sosiale, kulturelle og/eller språklige (Forente nasjoner, 2020). Vi kan ut fra denne definisjonen si at de nye lærebøkene har en mer korrekt definisjon av samene som urfolk, ved at de i motsetning til de gamle ikke skriver at de var i et område først. De nye definerer heller i den retningen at samene har vært der før det ble dannet landegrenser, og landene ble egne land. Arena definerer urfolk på denne måten:

Urfolk er folk som har bodd i et område lenge før det kom landegrenser der.

(Eriksen et al., 2020, s.131)

Det er også interessant å se at de nye lærebøkene benytter begrepet urfolk i større grad enn de gamle lærebøkene gjør. Dette kan være en følge av at de nye lærebøkene har et større kapittel omfang, men også at de har valgt å benytte urfolksbegrepet på en måte som fører til internasjonalisering, altså har de nye lærebøkene satt samene og urfolksstatusen i sammenheng med urfolk i resten av verden.

Lærebøkene fra 2006 setter samene i en nasjonal kontekst, altså blir urfolk presentert som et nordisk og russisk fenomen. Det blir en form for stereotypi når samene blir fremstilt som noe særegent for Norge, Sverige, Finland og Russland. Med de nye lærebøkene får vi en overgang fra nasjonal til internasjonal kontekst, ved at de setter samene i sammenheng med urfolket i verden, ikke som noe eksotisk og særegent for Norden, men som et urfolk i likhet med andre urfolk i verden. Her får man en følelse av at urfolk er mange ulike folk, og at ikke alle, hverken hver enkelt eller de ulike urfolksgruppene, er helt like. Det å sette samene i en større sammenheng fører ikke bare til et større mangfold som flere identifiserer seg med, som Mortensen-Buan beskriver

(2016), men man får også en overgang fra et inkluderingsperspektiv til et indigeniseringsperspektiv. Dette i form av at samene nå blir snakket om som en del av urfolket i hele verden.

Vi kan ut fra dette si at de gamle lærebøkene har en smalere definisjon på hva en same er, som fører til at mange faller utenfor beskrivelsen av dem, mens de nye lærebøkene har en bredere definisjon, som flere kan identifisere seg med. Dette henger også sammen med hva man tradisjonelt har identifisert som samisk, og at man i de nye lærebøkene retter seg mer mot mangfoldet og det moderne.

5.3 Fornorskingsdiskurs:

Fornorskingsdiskursen fremstår som en ny diskurs i de nye lærebøkene, men man finner spor av tematikken også i de gamle lærebøkene. I de nye bøkene er det forsøket på å fornorske samene som er det sentrale, sammen med samenes motstand mot fornorskingen.

Hadi Khosravi Lile (2011) identifiserte i sin forskning at det var manglende kunnskap blant elever om samiske tema, og at det var ulikhet mellom det de lærte om fornorsking og det som kom til uttrykk i lærebøkene. Fornorskingen er et tema som har hatt mye å si for hvordan det samiske samfunnet er i dag, både for rettighetene samene har i dag og hvordan de kjempet for disse, men også for hvordan den samiske kulturen er i dag, og det store mangfoldet man kan identifisere innenfor det samiske samfunnet. En av grunnene til at man fikk øynene opp for samenes rettigheter og situasjon er måten de ble behandlet på grunn av fornorskingspolitikken.

Som sagt kommer ikke fornorsking som tema eksplisitt til uttrykk i de gamle lærebøkene, men det blir henvist til fornorskingen av samene på en skjult måte, og i sammenheng med det samiske språket. I tillegg blir ikke begrepet fornorsking nevnt en eneste gang i noen av de gamle lærebøkene. Det som står skrevet krever også at man har store forkunnskaper, for eksempel skriver Gaia;

Det var lenge slik at samiske barn ikke fikk bruke samisk språk i skolen.

(Holm et al., 2007, s.123)

Man kan identifisere at de gamle lærebøkene her har valgt å rette fokus mot fornorskingen, uten å egentlig gjøre det. De trekker frem at man lenge ikke fikk bruke samisk i skolen og kirken, men skriver ikke eksplisitt at dette er på grunn av den fornorskingen man hadde på den tiden. Samtidig velger de også å inkludere en liten del om at man i dag har samiskspråklige nyheter på tv og radio, og at samer får bruke språket sitt i dag, og at barn kan lære samisk på skolen.

I de nye lærebøkene legger man i stedet mer fokus på at språket har innvirkning på hvilke rettigheter man får, og de skriver mer tydelig at det var på grunn av fornorskingen at man ikke fikk bruke det samiske språket i skolen. Begrepet fornorsking blir ikke brukt så mye mer i de nye lærebøkene, men i motsetning til de gamle brukes begrepet til sammen fem ganger i de tre bøkene. Arena trekker frem fornorsking og hvordan denne prosessen virket inn på det samiske språket. De skriver:

De tvang mange samer til å bli kristne, og prøvde å få dem til å glemme kulturen og språket sitt. Dette har blitt kalt fornorsking. Samiske elever fikk ikke bruke språket sitt i klasserommet, og heller ikke når de lekte ute i friminuttet. Det var heller ikke lov å bruke samisk for å lære norsk.

(Eriksen et al., 2020, s.153)

Fornorsking er som sagt et tema som er nytt i de nye lærebøkene, og de aspektene som blir trukket frem som viktige i disse bøkene er; man ønsket at samene skulle bli som alle andre og at samisk levemåte, kultur og språk ble undertrykket. Noen av de nye trekker også frem eksempler på hvordan man undertrykte det samiske, som internatskolene hvor samiske barn ikke fikk bruke det samiske språket, og bøkene får et indigeniseringsperspektiv ved å ta utgangspunkt i det samiske. Refleks skriver for eksempel at

Mange barn fikk ikke lov til å snakke samisk i skolen.

(Hosteland et al., 2021, s.168)

Her retter Refleks seg til det samiske mangfoldet, ved å poengtere at det var mange som ikke fikk bruke språket, men ikke alle. Noen steder var det lov å bruke det samiske språket for å lære norsk. De viser til at språk er en viktig komponent for identitet, fordi mange mistet språket under fornorskingen. Fortsatt er det mange som ikke benytter samisk språk, hjemme eller ute, som kan føre til at noen føler seg utenfor den fremstillingen som uttrykkes.

Samtidig som de nye lærebøkene har trukket frem samisk språk som en viktig del av fornorskingen, trekker de også frem ulike hendelser som viser til den aktive rollen samene hadde i kampen for sine rettigheter. De trekker frem viktige hendelser i historien, som det første landsmøtet i Trondheim 6. februar 1917. Dette møtet var organisert av Elsa Laula Renberg, og var viktig for å vise at samene i Norge og Sverige sto sammen i kampen for rettighetene sine.

Alta-opprøret er også en av hendelsene som gjentar seg i lærebøkene fra 2020. Også denne hendelsen viser hvor aktive samene var i arbeidet med å vise motstand mot hvordan de ble behandlet. Det kommer også frem at til tross for at utbyggingen skjedde, innså mange at samene hadde blitt behandlet dårlig.

Disse ulike sidene ved den samiske historien blir trukket frem og viser ikke bare at samene har gjort motstand mot fornorskingen de er blitt utsatt for, den viser også at fornorskingsdiskursen flyter over i urfolk- og rettighetsdiskursen, ved at motstanden som ble gjort mot fornorskingen har ledet frem til en kamp for bedre rettigheter for urfolk i hele verden.

Som sagt flyter diskursene jeg har identifisert over i hverandre. Fornorskingsdiskursen kunne vært en del av urfolk- og rettighetsdiskursen, som vist over, men jeg har valgt å skille den ut som en egen diskurs fordi det fremstår som en ny diskurs fra 2020. I tillegg er fornorsking en del av en diskurs med nasjonale rammer, siden dette er noe de Norske samene ble utsatt for, mens urfolksdiskursen er noe internasjonalt, siden urbefolkninger finnes i hele verden, ikke bare i Norge.

5.4 Mangfold- og moderniseringsdiskurs:

Til slutt har jeg identifisert en mangfold- og moderniseringsdiskurs, denne handler om hvilke aspekter som fremheves i læreboka som viktige for det moderne og et mangfold innenfor samiske tema. Dette innebærer hvilke perspektiver læreboka legger vekt på, for eksempel om man får en følelse av at det er et stort mangfold innenfor den samiske befolkningen, eller om dette er en gruppe. Etter å ha foretatt en diskursanalyse av lærebøkene har jeg identifisert at en mangfold- og moderniseringsdiskurs kommer til

uttrykk i lærebøkene fra 2006 og lærebøkene fra 2020, men den endrer karakter. De nye lærebøkene har en tydeligere retning mot det moderne, og viser flere sider ved det moderne samiske samfunnet, mens de gamle lærebøkene har lite modernisering, men mer mangfold. Man kan si det handler om at man i de nye lærebøkene legger mindre vekt på det tradisjonelle fra gammelt av, som jeg identifiserte ved tradisjonsdiskursen.

Som sagt blir det i de gamle lagt større vekt på det tradisjonelle, men det legges også vekt på et mangfold. De nye legger vekt på både mangfoldet i samiske samfunn og en modernisering. For eksempel skriver både gamle og nye lærebøker tydelig at noen samer fortsatt jobber med tradisjonelle yrker, men at mange samer i dag har alle typer yrker, og trekker frem eksempler på både tradisjonelle yrker og mer moderne yrker. Det som viser at de nye legger enda større vekt på det moderne er at de velger å trekke frem de tradisjonelle yrkene, men skrive om hvordan denne næringen blir drevet i dag. For eksempel trekker de frem reindrift, og at noen fortsatt har dette som yrke, men viser til at man før måtte bevege seg over store områder for å følge reinen, mens man i dag benytter seg av ATV, snøscooter og helikopter når reinen flytter seg fra et område til et nytt. Jeg identifiserer her at de nye benytter det tradisjonelle, men retter seg mer mot koblinger mellom det tradisjonelle og det moderne til forskjell fra de gamle lærebøkene som fokuserer på det tradisjonelle.

Et annet aspekt jeg har identifisert i lærebøkene, som retter seg mot mangfoldet i det samiske samfunnet, er hvordan de ulike bøkene omtaler samisk språk. Språk blir brukt som et tegn på hva som er knyttet til det å være same, og er en gjennomgående del av tradisjon som kommer til uttrykk i lærebøkene, og alle bøkene trekker frem samisk språk som viktig. Det som varierer er oppfatningen av hva samisk språk er. De gamle lærebøkene har valgt å definere samisk språk som ulike dialekter, noe som ifølge språkforskere og mennesker som identifiserer seg som samisk, er en feil definisjon (Todal, 2019). Ifølge språkforskere og samer, inkludert de nye lærebøkene, er samisk språk flere ulike språk, ikke dialekter. Gjennom å definere samisk språk som dialekter gir de gamle bøkene feil informasjon til den som leser læreboka, samtidig som man begrenser det samiske til en liten gruppe, med ikke så store forskjeller, altså blir det samiske samfunnet redusert til å ha svært få variasjoner innenfor gruppen.

I motsetning definerer de nye lærebøkene samisk språk som ulike språk, og at samisk egentlig kan sies å være en egen språkgruppe. Tidligere forskning gjort av Mortensen-Buan fant at språk gjerne benyttes som en identitetsmarkør, og at for samene registrert i sametinget er samisk språk svært viktig. Ved at de nye lærebøkene da henviser til at samisk er mange ulike språk, viser man til en bredere forståelse, og man får en følelse av et større mangfold innenfor det samiske samfunnet, og at det er ikke en gruppe, men mange undergrupper innenfor det samiske samfunnet. Det viser til en større variasjon og et større mangfold, og retter seg mot en individualisering, altså at samer som individer er ulike innenfor det store samiske samfunnet.

Språk trekkes også frem som viktig for de rettighetene samene har i dag, det kommer til uttrykk i mange av bøkene men ikke Samfunnsfag 5 og Midgard 5. Det er også litt ulikt hvor tydelig det kommer til uttrykk, men alle retter seg mot at samiske barn i dag kan få opplæring på samisk. Refleks går litt videre og skriver i tillegg at språket har innvirkning på hvilke politiske rettigheter man får:

I Norge blir språket brukt til å skille mellom hvem som får ha politiske rettigheter som same knyttet til sametinget, og hvem som ikke får ha slike rettigheter.

(Hosteland et al., 2021, s.159)

Selv om lærebøkene åpner for at det er mange ulike samiske språk, og man får en følelse av et større mangfold, kan beskrivelsen føre til at enkelte som identifiserer seg som samisk, men ikke snakker samisk selv, faller utenfor beskrivelsen og ikke kjenner seg igjen i den. Den fremstillingen som kommer til uttrykk i bøkene blir ganske enkel, dette fordi man ikke nødvendigvis trenger å snakke samisk selv for å ha politiske rettigheter som urfolk i Norge. Ett av kriteriene for å skrive seg inn i det norske samemanntallet, er at man må oppfylle språkravene. Her blir språk satt som en definerende faktor, og viser hvor viktig språket er for samisk kultur og selvforståelse (Sametinget, u.å.).

6 KONKLUSJON

Formålet med denne masteroppgaven har vært, som problemstillingen min sier; å undersøke og avdekke hvordan samene og samiske forhold blir fremstilt i gamle og nye lærebøker, og på hvilke måter innholdet i bøkene har endret seg i forhold til læreplanen fra 2006 og den nye læreplanen fra 2020. Min metode bestod av en diskursanalyse av seks lærebøker for samfunnsfag, og jeg tok utgangspunkt i Faircloughs forståelse av en kritisk diskursanalyse. På bakgrunn av denne metoden og annen teori identifiserte jeg fire diskurser; tradisjonsdiskurs, urfolks- og rettighetsdiskurs, fornorskingsdiskurs og en mangfold- og moderniseringsdiskurs.

Mange av endringene i lærebøkene kan være et resultat av den nye læreplanen fra 2020. Danningen av ei lærebok foregår innenfor en ramme, og man må se læreboka i kontekst med læreplanen og forfatterne. Denne intertekstualiteten er viktig for å forstå de diskursene som blir uttrykt i lærebøkene, og handler om hvordan tekster forholder seg til hverandre, men også hvordan de forholder seg til tekster utenfor min analyse. Man kan si at læreplanen er konteksten læreboka skrives innenfor, og at den er med å styre hvilket innhold som inkluderes i læreboka, samtidig som lærebokforfatterne også har stor frihet til å tolke læreplanen på ulike måter.

Ut fra drøftingen har jeg identifisert en endring av diskurser hvor de gamle lærebøkene kan sies å ha en tradisjonsdiskurs som hegemoni, mens de nye bøkene ikke har en diskurs som er mer hegemonisk, men heller tre ulike som kommer mer jevnt til uttrykk, dette gjelder fornorskingsdiskursen, urfolk- og rettighetsdiskursen og mangfold- og moderniseringsdiskursen. Selv om de nye lærebøkene i motsetning til de gamle ikke har en tydelig hegemonisk diskurs, kan man identifisere at mangfold- og moderniseringsdiskursen har fått stor plass. Dette har jeg identifisert ved at de ulike diskursene gjerne flyter over i hverandre, men også blir knyttet opp mot mangfold- og moderniseringsdiskursen, både urfolk, rettigheter og fornorsking blir tydelig rettet mot denne diskursen.

Vi kan ut fra dette si at lærebøkene går fra en tradisjonsdiskurs til en større mangfold- og moderniseringsdiskurs, samtidig er det viktig å huske, at selv om tradisjonsdiskursen er mer svekket i de nye bøkene, er den ikke borte. Dette ser vi ved at de gamle har stort fokus på det tradisjonelle i det samiske samfunnet, mens de nye lærebøkene benytter historien og det tradisjonelle, og retter dette mot samtiden og det samiske samfunnet vi har i dag, for eksempel ved å beskrive hvordan man driver reindrift i dag. Det at

lærebøkene retter seg mer mot det moderne innenfor temaene samsvarer med funnene til Midtbøen, Orupabo & Røthing (2014). De fant at nye lærebøker gjerne har mer moderne tema, som de lærebøkene jeg har benyttet også viser. Lærebøkene har noen tema som er likt det som kommer frem i de gamle lærebøkene, men forskjellen er som sagt at man retter det mot samtiden.

Jeg har også identifisert at lærebøkene går fra en stereotypisk beskrivelse til mer fokus på mangfoldet i det samiske samfunnet. Dette kan vi identifisere gjennom måten det samiske språket blir beskrevet som dialekter innenfor et samisk språk i de gamle lærebøkene. Her får man et inntrykk av det samisk språk som et språk med små ulikheter. I motsetning definerer de nye lærebøkene det samiske språket som mange ulike språk. De gir et inntrykk av samisk språk som en språkgruppe, og innenfor her, mange ulike undergrupper. Det fører til et større mangfold, og viser at ikke alle er like, men at det samiske samfunnet har store ulikheter også innenfor samfunnet.

Videre har jeg også identifisert et skifte fra å fremstille samene som passive aktører i historien, til å bli mer aktive deltakere. Denne endringen gjelder ikke bare med tanke på hvor deltakende de har vært i kampen for rettigheter, men også det faktum at de nye lærebøkene har et større indigeniseringsperspektiv. Gjennom å ta et indigeniseringsperspektiv går samene fra å være et objekt som ses utenfra, til å bli et handlende objekt som forteller innenfra. Indigeniseringsperspektivet kommer til uttrykk ved at lærebøkene benytter seg av samenes perspektiver når de presenterer samiske tema. De nye lærebøkene fremmer dette perspektivet gjerne ved å benytte seg av personer med samisk bakgrunn som forteller sine historier, og disse historiene knyttes til innholdet i bøkene. Der det står om fornorsking i Samfunnsfag forteller Ingunn om hvordan det var å bo på internatskole (Bjerkaas et al., 2021, s.184-185). Det blir tydeligere koblet til mangfoldet innenfor det samiske samfunnet, og samtidig viser til samenes aktive rolle i historien.

I de gamle lærebøkene blir dette indigeniseringsperspektivet benyttet på en litt annen måte, ved at fortellingene blir satt litt ved siden av det som står i resten av teksten. Med dette menes at det tradisjonelle som vektlegges i disse bøkene, som kan virke noe fjernt for mange, kan bli vanskelig å aktualisere for barn. Det som blir fortalt om er frakoblet innholdet, det vises ikke til en sammenheng mellom det som fortelles om fra samtiden, og det tradisjonelle som er gjennomgående i boka. Man kan se at de setter det tradisjonelle på en side, og det moderne som barna forteller om som en egen del. De gamle bøkene forsøker å gjøre det tradisjonelle mer nært den som leser, men i stedet for å skape en sammenheng mellom det Emilia forteller om hvordan det er å være samisk å bo i Oslo, blir det som sagt delt i to, hvor det står litt om tradisjonelle levemåter, og så om hvordan det er å bo i Oslo (Aarre et al., 2007, s.184).

Fremstillingen som mer aktive deltakere kommer til uttrykk gjennom den tematikken som inkluderes i de nye lærebøkene, her presenteres flere sider ved historien som henviser til hvordan samene har arbeidet for å få rettighetene de har i dag. I de gamle står det at samene har kjempet, men det kommer ikke tydelig frem hvordan de har kjempet og hva de har gjort og gjør for å oppnå rettigheter ikke bare for urfolk i Norge, men i verden. Dette er en side ved den samiske historien som kommer tydelig frem i de nye bøkene, ved at de benytter eksempler som motstanden samene viste mot utbyggingen av Altavassdraget.

Dette synet på samene som aktive og ikke passive deltakere er et aspekt som kommer til uttrykk gjennom min beskrivelse av diskursene, det trer ikke så tydelig frem om man bare leser bøkene. Etter mitt syn er ikke dette så dominerende, og jeg har derfor ikke

skrevet det som en egen diskurs. For dette er et aspekt jeg mener kommer tydelig til uttrykk gjennom diskursene jeg har alt identifisert. Det er en side som diskursanalysen har hjulpet med å se, som kunne blitt vanskelig å identifisere om jeg hadde valgt å benytte en nærsynt tekstanalyse. Ved å bruke en diskursanalyse har jeg løftet blikket, og sett teksten mer overordnet for å identifisere mønster som kommer til uttrykk gjennom teksten. I tillegg til å bli mer aktive deltakere i de nye lærebøkene, kan vi også se en tendens til at bøkene går i en retning hvor de viser samene som et handlende subjekt som forteller innenfra, i stedet for å være et objekt som ses utenfra.

Selv om vi kan identifisere en urfolk- og rettighetsdiskurs i alle bøkene, kan vi også se at denne diskursen har endret seg fra de gamle til de nye lærebøkene. Urfolksdiskursen går fra å ha et nasjonalt og regionalt perspektiv i de gamle lærebøkene, til et internasjonalt perspektiv og en internasjonalisering i de nye. Dette ser vi ved at de gamle lærebøkene omtaler samene som noe særegent for Norden og Russland, mens de nye lærebøkene setter samene i sammenheng med urfolk fra hele verden.

I min teoridel har jeg benyttet begrepene ignorering, inkludering og indigenisering, som et utgangspunkt for hvordan samer fremstilles. Gjennom analyse av lærebøkene har jeg identifisert en overgang fra et inkluderende perspektiv til et indigeniseringsperspektiv. I tillegg til disse begrepene har jeg identifisert et behov for å utvide dette teoretiske grunnlaget, ved å inkludere noen flere begreper. Mine funn legger til rette for en nødvendig bruk av begrepene individualisering og internasjonalisering, for å kunne svare best mulig på problemstillingen jeg har satt.

Lærebøkene har en del likheter, men at man kan se en dreining i læreplanen som har ført til endringer i innholdet bøkene. Dette innholdet fører igjen til at nye diskurser kan identifiseres, men det er også endring i hvordan innholdet presenteres til leser. Det er ikke snakk om dramatiske endringer, det er mer en glidende overgang, uten for mange ulikheter.

7 Oppsummering

Oppsummert kan vi si lærebøkene har flere tydelige overganger når det kommer til fremstillingen av samene. Et eksempel er måten man går fra lærebøker med sterk vekt på historie og tradisjon, til lærebøker med større vekt på mangfold og modernisering. Dette ser vi ut fra hvilke tema som blir vektlagt. Til forskjell fra de gamle, retter de nye seg mer mot dagens mangfoldige samiske samfunn. Selv om del av de temaene som trekkes frem i bøkene er likt, har de nye lærebøkene rettet temaene mot samtidens samiske samfunn.

Et annet eksempel på en type overgang fra de gamle til de nye lærebøkene er måten de går fra å fremstille samene som passive aktører, til å fremstille dem som aktive aktører i historien. De nye lærebøkene legger i større grad vekt på sider i historien som viser motstanden samene viste mot fornorskingen, og arbeidet de har gjort for sine rettigheter. Også ved å bruke indigeniseringsperspektivet i større grad blir samenes egne perspektiver trukket frem, og de blir oppfattet som et handlende objekt som forteller innefra, og fra sine perspektiver og opplevelser.

Til slutt ser vi også et skifte fra å se samene ut fra et nasjonalt og regionalt perspektiv, til å se samene i et internasjonalt perspektiv. De nye lærebøkene retter seg mer mot urfolket i verden, og ser samene som en del av denne store gruppen, ikke som noe særegent for Norden og Russland.

Diskurser påvirkes og formes gjennom sosiale praksiser, men de er også med å påvirke den sosiale praksisen. Dette betyr at når diskursen om samene endrer seg, kan det føre til at meninger og forståelser av samene i den sosiale praksisen også endres.

Referanseliste

Aarre, T., Flatby, B.Å., Høiby, E. & Såtvedt, O. (2007). *Midgard 5*. Aschehoug Undervisning.

Andreassen, B.O. & Olsen, T.A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.O. Andreassen & T.A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter; i skole og lærerutdanning*. (s.9- 30). Fagbokforlaget.

Bjerkaas, M., Krauss, K.V. & Stenersen, Ø. (2021). *Samfunnsfag 5*. Cappelen Damm.

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Bye, H.H. (2015). Norske stereotyper. *Psykolog tidsskriftet*, 52(11), s. 952-954.
<https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2015/11/norske-stereotyper>

Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3. utg.). Samlaget.

Dahlum, S. (2021, 9. mars). Validitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/validitet>

Eriksen, K.G. (2018). Teaching about the other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 11(2).
https://www.researchgate.net/publication/327200512_Teaching_About_the_Other_in_Primary_Level_Social_Studies_The_Sami_in_Norwegian_Textbooks

Eriksen, T.H. (Red.). (2011). *Flerkulturell forståelse* (6.utg.). Universitetsforlaget.

Eriksen, K.G., Grødem, S.K., Nodeland, T.S. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5*. Aschehoug Undervisning.

Eriksen, T.H. (2021, 15. april). Flerkulturelle samfunn. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/flerkulturelle_samfunn

Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902.
https://www.researchgate.net/publication/11321314_A_model_of_often_mixed_stereotype_content_Competence_and_warmth_respectively_follow_from_perceived_status_and_competition

Forente nasjoner. (2020, 07. august). *ILO-konvensjonen om urfolksrettigheter*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/ilo-konvensjonen-om-urfolksrettigheter>

Fürst, E.L. (2016). Hvem er de andre? Og hva med relasjonen mellom oss og de andre? *Norsk antropologisk tidsskrift*, 27(1), (s.48-51).
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2898-2016-01-06>

Gaski, H. (2021, 5. januar). Samenes historie. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/samenes_historie

Gleiss, M.S. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.9. Cappelen Damm akademisk)

Hoffmann, T. (2013, 2. september). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til? *Forskning.no*. <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>

Holm, D., Røsholdt, O. & Utklev, A.E. (2007). *Gaia 6*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Holth, B.A. & Lillegård, M. (2017). *Statistikk over samiske språkbrukere i Norge* (Notater 2017/34). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/statistikk-over-samiske-sprakbrukere-i-norge>

Hosteland, S., Lie, T.G., Maliks, J. & Skjæveland, Y. (2021). *Refleks 6*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hætta, O.M. (2021). *Samisk kultur og historie fra 1848-1945* (1. utg.). Odd Mathis Hætta.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden; Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Johnsen-Swart, A.L. & Fønnebø, B. (2021, 23. november). *Dagens profesjonsutdanninger gir ikke tilstrekkelig kunnskap om vårt samiske urfolk*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-lise-johnsen-swart-barnehagelaererutdanning-bente-fonnebo/dagens-profesjonsutdanninger-gir-ikke-tilstrekkelig-kunnskap-om-vart-samiske-urfolk/303364>

Kommunal- og distriktsdepartementet (2020, 20. Februar). ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. I *Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>

Kommunal- og distriktsdepartementet (2020, 20. Februar). ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater. I *Regjeringen* <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-/id451312/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Føremål*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?kode=saf01-04&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv145?lang=nno>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nno>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv145?lang=nno>

Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2007). *Globus 6*. Cappelen Forlag AS.

Lile, H.K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæringen: En rettsosilogisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo), Det juridiske fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Metliaas, I. & Mørk, P. (2015). Multimodalitet; Samspillet mellom tekst, bilde og lyd. *Skrivesenteret*, s.3-39. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/multimodalitet_i_fyr-2.pdf

Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. (Rapport 2014:11). Institutt for samfunnsforskning. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2387339/Rapport%2b2014%2b11_Nett.pdf?sequence=3&isAllowed=y

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 forlag.

Niemi, E. (2018). Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene. I N. Brandal, C.A. Døving, I.T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: I norsk politikk fra 1900 til 2016*. (1. utg. S.131-152). Cappelen Damm akademisk.

Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å.M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Utdanningsforskning.no*, 11(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kunnskap-om-samiske-forhold-som-integrert-del-av-larerutdanningene/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Reichenberg, M. (2016). Samer i svenska läroböcker. En studie i medborgarfostran. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 113-133). Portal forlag.

Rosamond, B. (2020, 6. mai). Hegemony. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/hegemony>

Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge; om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Sametinget. (u.å.). *Innmelding i valgmanntallet*. Sametinget. Hentet 18. februar 2022 fra <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/innmelding-i-valgmanntallet/>

Sametinget. (u.å.). *Sametingets valgmanntall 1989-2021*. Sametinget. Hentet 18. februar 2022 fra <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/sametingets-valgmanntall-1989-2021/>

Sander, K. (2020, 3.november). *Diskursanalyse*. Estudie. <https://estudie.no/diskursanalyse/?amp>

Skjelbred, D. (2017). Vi trenger en lærebokhistorie! *Bedre skole*, 2017(2), 88-92. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20202017.pdf>

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2015). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Høgskolen i Vestfold. <https://docplayer.me/6045671-Det-flerkulturelle-perspektivet-i-laereboker-og-andre-laeremidler.html>

Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule- eit forskningsoversyn. *Nordidactica- Journal of Humanities and Social Science Education*. 2020(4), 142-163. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22347/19931>

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

Statistisk sentralbyrå, *Samiske forhold*, 2022. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/samiske-forhold>

Svartdal, F. (2019, 21. februar). Stereotypi. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/stereotypi_-_psykologi

Svartdal, F. (2020, 3. april). Reliabilitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/reliabilitet>

Tapio, I.T. (2018). *Hva er det samiske og hvem er de? Majoritetens makt til å definere andre* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet.

Todal, J. (2019, 8. mars). *Samisk språk i Noreg*. Samiske veivisere. <https://samiskeveivisere.no/article/samisk-sprak-i-noreg/>

Ulriksen, K. A. (2021, 14. juni). Stereotypier om den samiske befolkningen i Norge. NDLA. <https://ndla.no/article/31844>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samisk i skolen*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>

Vikør, L.S., Jahr, E.H. & Berg-Nordlie, M. (2020, 28. august). Språk i Norge. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/sprak_i_Norge

Økland, T.G. & Aksnes, M. (2019, 02. januar). Hvordan er en tekst satt sammen? I Sigurd Trageton (Red.), *Nasjonal digital læringsarena*.
<https://ndla.no/subject:1:18569f4e-5901-472a-96a0-b06c09b201fb/topic:2:185340/topic:2:63136/resource:1:63217>

