

Frida Hilmo Øverås

Samiske tema i lærebøker

En kvantitativ og kvalitativ analyse av samisk innhold i samfunnsfaglige læreverker fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Jørgen Klein

November 2022



Frida Hilmo Øverås

Samiske tema i lærebøker

En kvantitativ og kvalitativ analyse av samisk innhold i samfunnsfaglige læreverk fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Jørgen Klein
November 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan samiske tema blir fremstilt i samfunnsfaglige lærebøker på ungdomstrinnet. Oppgaven ser på hvordan fokuset, omfanget, innholdet og tematiseringen innenfor det samiske feltet har endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Problemstillingen er: Hvilke temaer blir vektlagt innenfor det samiske feltet, og hvordan blir samene framstilt i samfunnsfagbøker før og etter fagfornyelsen?

Det empiriske materialet er basert på åtte ulike læreverk fra fire ulike forlag og to læreplanperioder. Jeg har også undersøkt hvordan innhold og omfang gjenspeiler det samiske innholdet i læreplanen for samfunnsfag. Det er foretatt en gjennomlesing av hvert læreverk hvor det er registrert alle steder hvor ordene «same» og «samisk» blir nevnt. Med en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse har jeg undersøkt om det har blitt mer samisk innhold i de nye læreverkene, samt om innhold og tematikk har endret seg. Den kvalitative lærebokanalysen er delt inn i fem kategorier basert på hvilke temaer som er fremtredende om samer i lærebøkene. Disse temaene er fornorskningspolitikken, motstand, samisk identitet og urfolkskunnskap samt en kategori med nye perspektiver som kommer fram i LK20, men som ikke ble nevnt i LK06.

Analysen viser at det har skjedd en vesentlig endring både når det gjelder omfang og fremstillingen av samer i lærebøkene fra LK06 til LK20. Den nye læreplanen viser et tydelig økt fokus på samisk innhold i skolen og dette ser ut til å gjenspeiles i læreverkene. Funnene jeg har gjort viser at fagstoffet går mer i dybden og er mer nyansert nå, enn før. Fokuset har endret seg fra å i hovedsak handle om historiske perspektiver til å bli mer samtidsrelatert. Vi ser også en endring i form av at den samiske befolkningen i større grad trekkes fram som deltakende aktører i samfunnet. Det er fortsatt en vei å gå når det gjelder fokus på og hvordan vi fremstiller samiske tema i lærebøkene, men analysen viser at trenden går riktig vei. Samiske temaer har fått en større rolle i LK20 og i de nye læreverkene enn før.

Abstract

In this master's thesis, I have investigated how Sami themes are portrayed in social studies textbooks in secondary school. The thesis looks at how the focus, scope, content and thematization within the Sami field have changed from Kunnskapsløftet 2006 (LK06) to Kunnskapsløftet 2020 (LK20). The thesis will shed light of the following research question: Which themes are focused on within the Sami field, and how are the Sami portrayed in social studies textbooks before and after the curriculum renewal?

The textbook selection is based on eight textbook collections from four different publishers from both LK06 and LK20. I have done a reading of each textbook collection and registered all places where the words "same" and "samisk" are mentioned. Through a combination of quantitative and qualitative content analysis, I have investigated whether there has been more Sami content in the new textbooks, and whether the content have changed. The qualitative textbook analysis is divided into five categories based on which themes are prominent about Sami in the textbooks. The themes are the Norwegianization of the Sami people, resistance, Sami identity and indigenous knowledge, as well as a category with new perspectives that appear in LK20, which were not mentioned in LK06.

The analysis shows that there has been a significant change both in terms of scope and the presentation of Sami in the textbooks from LK06 to LK20. The new curriculum shows an increased focus on Sami content in school, and this seems to be reflected in the textbooks. The discoveries I have made shows that the content is more nuanced now than before. The focus has changed from mainly being about historical perspectives to becoming more contemporary. We are also seeing a change in the form of the Sami population being produced as more active participants in the society. There is still much that can be improved when it comes to how we present Sami themes in textbooks, but the analysis shows that the trend is going in the right direction. Sami themes have been given a more prominent role in LK20 and in the social studies textbooks.

Forord

Gjennom mine år på lærerutdanninga har jeg blitt mer bevisst min manglende kunnskap om den samiske befolkningen, deres historie og kultur. Selv kan jeg ikke huske hva jeg lærte om dette temaet i skolen og ønsket derfor å få en dypere innsikt i samenes historie, samfunn og hvordan de blir fremstilt i lærebøker i skolen. Det har vært lærerikt og interessant å undersøke denne tematikken og jeg har blitt mye mer bevisst hvordan vi omtaler og behandler vår egen urbefolkning.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, så det er fint og endelig kunne se mållinjen og sitte igjen med et resultat jeg er fornøyd med. Jeg setter stor pris på all hjelp jeg har fått underveis og jeg vil benytte anledningen til å uttrykke min takknemlighet til alle som har støttet meg i denne prosessen. Først og fremst vil jeg rette en takk til min veileder, Jørgen for gode faglige innspill og tilbakemeldinger underveis. Det har vært helt avgjørende.

Jeg vil også rette en takk til familien som har heiet på meg og bidratt med oppmuntrende ord. En ekstra takk til Andrea for korrekturlesing og for å alltid være en god venn og motivator! Til slutt må jeg takke Kristoffer for tålmodigheten og for alt du har vært for meg dette året.

Etter fire år på grunnskolelærerutdanningen ved Nord Universitet og to år master i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU markerer dette avslutningen på en lærerik, intens, til tider frustrerende, men mest av alt en fin studietid.

Nå ser jeg fram til å ta fatt på et nytt kapittel som lærer!

Trondheim, november 2022
Frida Hilmo Øverås

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	1
1.3 OPPBYGNING.....	1
2. SAMENE I LÆREPLAN OG LÆREBOK	3
2.1 HISTORISK BAKTEPPE.....	3
2.2 SAMISK I LÆREPLANEN.....	6
2.2.1 Mønsterplanen 1974-1987.....	6
2.2.2 Reform 1997.....	8
2.2.3 Kunnskapsløftet 2006.....	9
2.2.4 Kunnskapsløftet 2020.....	10
2.2.5 Oppsummering.....	11
2.3 LÆREBOKAS ROLLE.....	12
3. TEORI	13
3.1 URFOLKSKUNNSKAP OG INTERNASJONALE TENDENSER.....	13
3.2 IDENTITETSPOLITIKK OG KULTURELT MANGFOLD.....	17
3.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	20
4. METODE	24
4.1 LÆREBOKANALYSE.....	24
4.1.1 Kvalitativ analyse.....	24
4.1.2 Kvantitativ analyse.....	26
4.1.3 Validitet og reliabilitet.....	26
4.2 UTVALG LÆREVERK.....	27
5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV MATERIALET	29
5.1 OMFANG AV SAMISK INNHOLD I SAMFUNNSFAGLIGE LÆREVERK.....	29
5.1.1 Læreverk fra Kunnskapsløftet 2006.....	29
5.1.2 Læreverk fra Kunnskapsløftet 2020.....	30
5.1.3 Kvantitativ undersøkelse av samisk innhold i lærebøker.....	31
5.2 TEMATIKK OG FREMSTILLING.....	33
5.2.1 Fornorskningspolitikken.....	33
5.2.2 Motstand.....	35
5.2.3 Samisk identitet.....	41
5.2.4 Urfolkskunnskap.....	46
5.2.5 Nye perspektiver.....	49
6. DRØFTING	51
6.1 DEMOKRATIFORSTÅELSE OG MEDBORGERSKAP.....	51

6.2 SÁPMI OG TILHØRIGHET	53
6.3 MYTER OM SAMISK REINDRIFT	55
6.4 ANDREGJØRING, «OSS» OG «DEM»	57
7. AVSLUTNING	58
7.1 AVSLUTTENDE DISKUSJON	58
7.2 VIDERE FORSKNING	60
LITTERATURLISTE	61
LÆREBOKOVERSIKT	64
VEDLEGG	66

1. Innledning

1.1 Valg av tema

Skolen har lenge vært en sentral arena for politikken som har vært ført ovenfor de norske samene. De siste tiårene har det skjedd en stor utvikling på feltet når det gjelder samfunnets syn på vår egen urbefolkning. Dette gjenspeiles også i skolen. I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke om det i den nyeste læreplanen fra 2020 har blitt et økt og/eller endret fokus på samisk innhold og omfang i norsk skole. Jeg skal se på om fremstillingen av samer i læreverk på ungdomstrinnet har endret seg i takt med læreplanen fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020.

Bakgrunnen for at jeg ønsker å belyse dette temaet er viktigheten av kompetanse om urfolk og samisk innhold i skolen. Samtidig er det et relevant tema opp mot fagfornyelsen med økt fokus på samer i seg selv, men også demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen. Motivasjonen for prosjektet er at jeg mener det er en viktig del av det å skape et inkluderende samfunn, at elever tilegner seg kunnskap om samisk kultur og historie. For at kvaliteten på undervisningen skal bedres er det viktig at lærere har kunnskap om temaet. Mye tyder på at en del lærere støtter seg til læreboka i undervisningssammenheng, spesielt på temaer som de kanskje ikke har så mye kunnskap om. Derfor er det interessant å undersøke hva som står om det samiske i samfunnsfaglige lærebøker. Datamaterialet jeg bruker i analysen er samfunnsfaglige læreverk på ungdomstrinn fra LK06 og LK20.

Kajsa Kemi Gjerpe ved Senter for samiske studier forteller i NRK sin podkast *Tett på Sápmi* hvordan ulike forskere peker på en tydelig tendens av «othering» eller «fremmedgjøring» av samer i norske lærebøker. Hun sier at lærebøker har en tendens til å omtale nordmenn som «oss» og samer som «dem» (Lian, 2019). Denne tendensen vil jeg se nærmere på, samt om samene blir gjort mer likeverdige i lærebøker etter fagfornyelsen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er: Hvilke temaer blir vektlagt innenfor det samiske feltet, og hvordan blir samene framstilt i samfunnsfagbøker før og etter fagfornyelsen? For å besvare dette har jeg utformet tre forskningsspørsmål som sier noe om hva jeg ønsker å fokusere på når jeg skal besvare problemstillingen.

1. Hvilke perspektiver kommer fram i fremstillingen av samer i samfunnsfaglige lærebøker fra Kunnskapsløftet 2006
2. Hvilke perspektiver kommer fram i fremstillingen av samer i samfunnsfaglige lærebøker fra Kunnskapsløftet 2020?
3. Hva er de viktigste endringene som har skjedd i fremstillingen av samer i samfunnsfaglige lærebøker fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020?

1.3 Oppbygning

Opgaven består av totalt sju kapitler: et innledende kapittel, en gjennomgang av læreplaner og lærebokas rolle, et teorikapittel, et metodekapittel, en todelt presentasjon og analyse av materialet, et drøftingskapittel og til slutt en avsluttende diskusjon. I dette innledende kapitlet har jeg tatt for meg valg av tema som er begrunnet med temaets aktualitet og motivasjon for prosjektet som har formet en problemstilling og tre forskningsspørsmål.

Kapittel 2 tar for seg først et historisk bakteppe av den samiske historien før en kronologisk presentasjon av norske læreplaner fra 1974 til 2020. Videre tar jeg for meg lærebokas rolle i undervisninga, før jeg belyser noen teoretiske perspektiver som skal bidra til å styrke funnene i analysen. Til slutt i teorikapitlet ser jeg på tidligere forskning som er relevant for oppgaven. Metodekapitlet tar for seg lærebokanalyse som metode og hvilket utvalg av læreverker som utgjør empirien i oppgaven. I presentasjon av materiale vil jeg først gå gjennom det kvantitative omfanget av samisk innhold i samfunnsfaglige læreverker. Videre presenteres den tematiske kvalitative innholdsanalysen av det faglige stoffet fordelt på fire kategorier som har vist seg å være fremtredende i lærebøkene i tillegg til en del som tar for seg nye perspektiver som kommer fram i læreverkene fra LK20. I drøftingsdelen vil jeg se nærmere på en del observasjoner og refleksjoner som har kommet fram i analysen. Både analysedelen og drøftingsdelen er med på å besvare forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for konklusjonen. Til slutt vil jeg avslutte med en oppsummerende diskusjon hvor jeg trekker fram de mest sentrale funnene.

2. Samene i læreplan og lærebok

Dette kapittelet består av tre deler: en redegjørelse av samisk historikk fra fornorskningen og fram til i dag, en presentasjon av læreplaner fra Mønsterplanen 1974 og fram til i dag med tilhørende refleksjoner undervegs, og til slutt en kartlegging av lærebokas rolle i skolen. For å se om tematikk og omfang har endret seg i læreverk før og etter Fagfornyelsen, er det en del historiske hendelser som må redegjøres for. På denne måten kan man danne en bedre forståelse av de funnene som kommer fram. Fagfornyelsen er navnet på prosessen hvor nye læreplaner i Kunnskapsløftet utvikles og innføres. Fornorskningspolitikken har hatt stor betydning for utviklingen av hvordan samene er fremstilt i samfunnet og lærebøker de siste 60-70 årene. Den førte med seg en slags taushet rundt samene som gjorde at de knapt ble nevnt i norske læreplaner før på 70-tallet.

2.1 Historisk bakteppe

I dag er samene en viktig del av pensum i samfunnsfag, men slik har det ikke alltid vært. Lise Kvande (2015) skriver at Mønsterplanen fra 1974 var den første læreplanen hvor samisk kultur og samfunn kom inn som et eget emne (Kvande, 2015, s. 87). I dag kan vi stille spørsmål ved hva som gjorde at de med få unntak ikke ble nevnt i læreplaner tidligere.

En av de viktigste årsakene er fornorskningspolitikken som ble de norske samene ble utsatt for. At samefolket forflyttet seg rundt på Nordkalotten og krysset grensene mellom Russland, Finland, Sverige og Norge, ble sett på som en utfordring og et trykksproblem for den norske staten. De hevdet at man ikke kunne stole på en folkegruppe som ikke følte troskap til den svenske eller norske staten, noe som førte til mistillit ovenfor den samiske befolkningen. Fra 1800-tallet fram til midten av 1900-tallet ble samene derfor utsatt for en juridisk og kulturell assimileringsspolitikk. Kirken og skoleverket var spesielt viktig i fornorskningssprosessen. Noen av tiltakene som ble innført var at undervisning kun skulle foregå på norsk. Det ble lagt ned forbud mot å undervise på samisk og lærere fikk bonuslønn for hver same som lærte seg norsk. Det ble også opprettet egne internatskoler for samiske barn, og samiske kurs ved lærerutdanninga ble lagt ned (Kvande, 2015, s. 90).

Siden fornorskningen har det vært en stor utvikling både i samisk tematikk og omfang i norske læreplaner og lærebøker. For å se dette i sammenheng med historien må vi se på hvordan utviklingen har vært for samene siden midten av 1900-tallet.

Bjerkli og Selle (2015) kaller samepolitikken en form for etnopolitikk. Det defineres som «en politikkform som mange steder er svært utfordrende og konfliktyllet, og der internasjonal rettsutvikling etter hvert er viktig for det som skjer i de enkelte land» (Bjerkli og Selle, 2015, s. 35). I slike tilfeller er det større sammenheng mellom rett og politikk enn i politikken ellers. For samene spesielt har politikken blitt påvirket av hva som skjer på det individuelle og personlige plan, så vel som på det lokale, regionale og transnasjonale (Bjerkli og Selle, 2015). Dette kommer tydelig fram i samepolitikken utvikling.

Etter 2. verdenskrig utviklet det seg et mer nyansert syn på samenes rettigheter som etnisk og språklig minoritet. Ifølge Kvande (2015) er det mange som anser samenes motstand under krigen som en viktig årsak til oppmykingen av fornorskningen, da de hadde vist seg som «gode nordmenn» (Kvande, 2015, s. 90). Menneskerettighetserklæringen fra 1948 har også en sentral rolle for samenes stilling i Norge, da det etter hvert ble tatt mer hensyn til

deres egenart. Stortinget satte ned en komité som skulle foreslå tiltak for hvordan den samiske befolkningen skulle kunne ta del i storsamfunnet. Dette resulterte i St.meld. nr. 21 fra 1962-1963 som slo fast at samisktalende og norsktalende nordmenn skulle være likestilte medlemmer av det norske statssamfunnet (Kvande, 2015). Herfra ble den samiske befolkningen mer integrert og fikk etter hvert større innflytelse i det norske storsamfunnet.

Altasaken rundt 1980 spilte en viktig rolle når det gjaldt bevisstgjøring rundt samers rettigheter. Stortinget vedtok å bygge ut Alta-Kautokeinovassdraget, noe som førte til store protester fra blant annet samer, natur- og miljøvernere. Spesielt ville utbygginga ha konsekvenser for den samiske reindrifta. På tross av gjentatte demonstrasjoner og folkeaksjoner ble utbygginga likevel vedtatt og gjennomført. Altasaken skulle få stor betydning for utviklingen av norsk samepolitikk (Kvande, 2015). Altasaken bidro for alvor til å sette samenes urbefolkningsstatus på den politiske dagsorden. Henry Minde «peker på at Altasaken hadde flere stadier, og at den endret seg fra å være en kraftutbyggingssak, via en Masi-sak, miljøsak og samerettssak til å bli en urfolkssak» (Minde, 2003, sitert i Selle, Semb, Strømsnes & Nordø, 2015, s. 64). Konflikten synliggjorde behovet for et nytt lovverk og et representasjonsorgan for samene. I 1988 kom det en egen grunnlovsparagraf om samisk språk, kultur og samfunn, i 1989 ble det første folkevalgte Sametinget åpnet og i 1990 ratifiserte Norge ILO-konvensjon 169 (Kvande, 2015).

ILO står for International Labour Organization (Den internasjonale arbeidsorganisasjonen) og er underlagt FN (FN, 2022). ILO-konvensjon nr. 169 ble vedtatt i 1989 med hensikt om å sikre urfolk og stammefolk rettigheter til å bevare og utvikle egen kultur, samtidig som myndighetene i landet er pliktig å sikre dette (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020). Norges ratifisering av ILO-169 var en viktig del av å sikre den samiske befolkningen rettigheter her til lands. Bjerkli og Selle (2015) påpeker at særlig ILO-169 legger føringer for hvordan relasjonen mellom en stat og et urfolk bør utformes. Konvensjonen kan regulere forholdet mellom urfolket og myndighetene i saker som blant annet omhandler språk, utdanning og landområder. Ifølge Bjerke og Selle har konvensjonen vært kanskje den viktigste drivkraften for utviklingen av samepolitikken i Norge (Bjerkli og Selle, 2015).

ILO-169 består av 44 artikler og definerer ulike krav til storsamfunnet som urbefolkningen er en del av. Artikkel 31 beskriver hvordan urfolket skal fremstilles i lærebøker og læremidler:

Det skal settes i verk informasjonstiltak i alle sektorer av samfunnet, og særlig blant de grupper som er i mest direkte kontakt med vedkommende folk, for å fjerne fordommer som måtte eksistere mot disse folk. For å oppnå dette, skal det settes inn ressurser for å sikre at lærebøker i historie og læremidler for øvrig gir et rettferdig, korrekt og informativt bilde av disse folks samfunn og kultur. (FN, 2020a)

Dette medfører en del krav til hvordan norske lærebøker etter 1990 skal formidle tematikken, slik at kunnskapen blir korrekt og gir en rettferdig fremstilling av det samiske folket.

Videre peker Semb (2015) på Stortingets vedtak av Finnmarksloven i 2005 som et gjennombrudd i samepolitikken og kanskje den viktigste samepolitiske begivenheten etter århundreskiftet. Dette begrunner hun med at loven markerer en foreløpig slutt på det som ofte omtales som «konflikten om retten til land og vann» (Semb, 2015, s. 40). Loven om

rettsforhold og forvaltning av grunn og naturressurser i Finnmark skal «legge til rette for at grunn og naturressurser i Finnmark forvaltes på en balansert og økologisk bærekraftig måte til beste for innbyggerne i Finnmark og særlig som grunnlag for samisk kultur, reindrift, utmarksbruk, næringsutøvelse og samfunnsliv» (Finnmarksloven, 2005, §1-1). Det økende internasjonale fokuset, samt innføringen av ILO-169, satte et søkelys på samenes rettigheter, noe Semb begrunner som en viktig årsak til at finnmarksloven ble vedtatt (Semb, 2015).

I 2007 kom FN med en erklæring om urfolks rettigheter som «fastsetter både individuelle og kollektive rettigheter for urfolk, samt rettigheter til kultur, identitet, språk, arbeid, helse og utdanning» (FN, 2020b). Dette innebærer blant annet at den samiske befolkningen har rett til å bevare og utvikle sine kulturer og tradisjoner slik de selv ønsker. Erklæringen forbyr også diskriminering mot urfolk (FN, 2020b). Det er viktig at urfolk kan bestemme over egne landområder og ressurser, og samtidig får delta i alle saker som angår dem. En slik erklæring skal bidra til å beskytte disse rettighetene.

Det mest nylige arbeidet i historisk kontekst er den pågående sannhets- og forsoningskommisjonen som er satt av Stortinget for å granske fornorskningspolitikken fra 18- og 1900-tallet. Kommisjonen skal avgi sin rapport i 2023 og har som formål å «legge grunnlag for anerkjennelse av samers og kveners/norskfinners erfaringer i møte med norske myndigheters politikk» (Stortinget, 2021). Dette er et viktig arbeid både for å kartlegge virkninger og eventuelle ettervirkninger, samt hvordan man bidra til videre forsoning ovenfor de nevnte gruppene.

Likeverden mellom nordmenn og samer er fastslått i Grunnloven hvor det står at «Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og udvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv» (Grunnloven, 1814, §108). I tillegg kan vi nevne sameloven, menneskerettsloven, opplæringsloven og reindriftsloven blant lovbestemmelsene som skal sikre samisk språk, kultur og samfunn.

Her er det i grove trekk gått gjennom de viktige historiske hendelser i den samiske historien etter fornorskningspolitikken. Det vil ikke dermed si at den samiske befolkningen ikke har satt spor i historien før den tid. Selv om den aktive fornorskningspolitikken offisielt pågikk fra ca. 1850 startet assimileringen av de norske samene allerede på 1700-tallet med mer religiøse motiv. På 1800-tallet fikk assimileringspolitikken mer nasjonalistiske og sosialdarwinistiske hensikter. En tidligere historisk hendelse som flere av lærebøkene i undersøkelsen tar for seg er Kautokeino-opprøret fra midten av 1800-tallet. Dette var som Pedersen (2019) skriver et voldelig, samisk opprør i 1852 hvor en gruppe samer gikk til angrep på øvrigheten i Kautokeino.

Hendelsen er en av de mest omskrevne enkelthendelsene i samisk historie. Konflikten som resulterte i opprøret, hadde pågått over flere år og var sammensatt både av religiøse, økonomiske og sosiale faktorer. Opprøret stod mellom en gruppe samer fra den læstadianske vekkelsesbevegelsen på den ene siden og øvrigheta i Kautokeino med handelsmannen, presten og lensmannen på den andre siden. Natt til 8. november gikk opprørerne bevæpnet ned mot bygda, stormet og satte fyr på handelsstedet, pisket presten og tok livet av både handelsmannen og lensmannen. Etter hvert ble opprørerne overmannet av andre samer fra området som tok avstand fra det som skjedde. To av opprørerne ble

også drept under unnsetningsaksjonen. I ettertid avsa rettsvesenet flere dødsdommer og lange fengselsstraffer. To av de dødsdømte, Mons Somby og Aslak Hætta, ble henrettet i 1954 (Pedersen, 2019).

Pedersen (2019) skriver om Zorgdragers forskning på Kautokeino-opprøret. Hun belyser de kolonialistiske holdningene som en sentral årsak til opprøret. Konklusjonen av forskningen viser at «Kautokeino-opprøret var i siste instans rettet mot nordmenns kolonialistiske holdninger og den lave status samene fikk i det norske samfunnet som en følge av dette» (Zorgdrager, 1997, sitert i Pedersen, 2019). Hun beskriver de norske kolonistenes rasistiske syn på samene og hvor embetsmennene behandlet samene med brutalitet og nedlatenhet. Opprøret anses videre som en medvirkende årsak til fornorskningspolitikken som dominerte norsk samepolitikk i 100 år etterpå.

Alle disse hendelsene har bidratt til å fremme den samiske befolkningens posisjon i det norske storsamfunnet, og dermed også hvordan og i hvilken grad de blir omtalt i norsk skole.

2.2 Samisk i læreplanen

Ifølge Folkenborg (2017) har de nasjonale læreplanene hatt som funksjon å styre skolen, veilede lærere og informere foreldre. Læreplanene er kanskje det viktigste styringsmidlet staten har overfor skolens undervisning, særlig etter godkjenningsordningen av lærebøker ble fjernet. Dette vil si at den gjeldende læreplanen for hver periode uttrykker hva myndighetene vil at elever skal lære om samisk kultur og historie i skolen (Folkenborg, 2017). Skolen er med andre ord en viktig institusjon i revitaliseringen av samisk kultur og identitet. Ettersom samfunnsfaget skal se nordmenn i et historisk perspektiv, bør faget samtidig ta for seg den samiske befolkning som en del av den nasjonale identiteten.

For å gjøre læreplanene mer relevante for samtida og framtida må de fra tid til annen fornyes. Som nevnt i kapittel 2.1 ble samene først gitt plass i læreplanen fra Mønsterplanen 74, derfor vil jeg videre ta for meg samisk i læreplaner fra 1974 og nyere tid. Det vil i grove trekk si Mønsterplanen 1974 (M74), Mønsterplanen 1987 (M87), Reform 1997 (L97), Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

Før jeg går videre er det nødvendig å avklare begrepsbruken i skille mellom læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 og 2020. Jeg vil henholdsvis bruke forkortelsen LK06 når det er snakk om Kunnskapsløftet 2006 og LK20 når jeg omtaler Kunnskapsløftet 2020. I tillegg finnes egne samiske versjoner av læreplanverkene for 2006. Når jeg bruker kortformene referer jeg til læreplanverket i sin helhet, uten å spesifisere om det er nasjonal eller samisk versjon (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.2.1 Mønsterplanen 1974-1987

Læreplanverkene består av en generell del og en del med fagspesifikke læreplaner. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen (§1-1) i opplæringsloven og angir de overordnede målene for opplæringa. De fagspesifikke læreplanene definerer kompetansemålene i hvert enkelt fag.

I Mønsterplanen 1974 ble samene for første gang inkludert både i generell del og som kompetansemål i fagplanen. Dette antyder at samene fra M74 ble anerkjent og at perioden

med fornorskingspolitikk var historie. Det står allerede i læreplanens forord at samisk kultur og historie skal spille en rolle i skolen.

Visse prinsipielle synspunkter har fått en noe annen vektlegging (...) Dette gjelder bl.a. følgende: I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974).

Her fremkommer det at samisk kultur og historie blir «styrket», mens det i realiteten blir inkludert i læreplanen for første gang. Samene er ikke nevnt verken i de foregående normalplanene eller forsøksplanen fra 1960. Fraværet av samisk kultur og historie i læreplanene gjorde at det ble vurdert som noe fjernt for norske elever. Folkenborg kaller det en «assimilatorisk fornorskende funksjon» (Folkenborg, 2017).

I de veiledende årsplanene finner vi en oversikt over hvilke temaer man skal gjennom i de ulike klassetrinnene og for samfunnsfag i de tre fagdisiplinene geografi, historie og samfunnskunnskap. Folkenborg (2017) skriver at M74 presenterte reindrift nærmest synonymt med samisk identitet. I geografi fra 1-7. trinn er det lite fokus på samiske tema, mens det fra 8. trinn er ganske mye fokus på reindrift: «Jordbruk og matvareproduksjon: [...] Næringsmiddelproduksjon og industri. Reindrift. Reinens utbredelse. Reindriftsområder og beiteområder. Flytting. Redskaper. Reinens tilpasning til naturen» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974).

M74 gir på mange måter en forestilling om at samisk identitet er ensbetydende med det å være reindriftssame. Dette var problematisk da denne forestillingen først og fremst ikke var representativ da andelen samer som drev rein var mindre enn 10 % (Folkenborg, 2017). At samisk identitet framsto som sammenfallende med reindrift gjorde ikke temaet mindre fjernt og fremmedgjort. Samtidig må denne forestillingen virke ekskluderende for flertallet av samene, da ingen andre samiske identiteter ble nevnt. Mange kan mene at den samiske befolkningen tradisjonelt er kjent for reindrift. Likevel driver majoriteten av den samiske befolkning med annen næring og har andre jobber og interesser.

I historie og samfunnskunnskap er det en relativt bred fremstilling av samiske forhold som tar opp alt fra språk, misjonering og bosetting til religion, klær og tradisjoner (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974). Det er altså mange samiske perspektiver som berøres i læreplanen for samfunnsfag i M74.

I 1987 kom det en revidering av mønsterplanen, hvor samisk tematikk ble behandlet som et eget hovedemne uten særlig tilknytning til øvrige emner (Folkenborg, 2017). I denne læreplanen var det ikke lagt opp til samfunnsfag og naturfag for 1-6. trinn. I stedet hadde de Orienteringsfag hvor de skulle lære om samfunnsforhold, kultur, natur osv. I dette faget var det et eget emne som skulle gi «elever i grunnskolen kunnskap og innsikt som kan fremme forståelse, toleranse og respekt og motvirke uriktige og uheldige forestillinger om samer» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987). For samfunnsfag 7.-9. trinn var det samiske tema også lagt inn som et eget hovedemne. Målet var å gi eleven «kunnskaper om den samiske befolkning, og medvirke til å skape realistisk forståelse av og respekt for samene og deres kultur» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987). Emnet tok opp både historiske perspektiver, næringsliv, kultur og språk. Selv om samene ut ifra norsk lovverk enda ikke hadde status som urfolk ble de fremstilt som det i M87 (Kirke- og

utdanningsdepartementet, 1987). I M74 var det reindrift som preget forestillingene om samisk identitet. Til sammenligning ble det ikke i M87 eksplisitt lagt føringer for hva samisk identitet er, utover at de er et urfolk.

I den generelle delen av M87 ble det også vektlagt at «Den samiske kulturen har lange tradisjoner og er en del av det kulturelle mangfoldet i vårt land» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987). Her fremgår det at den samiske kulturen er en del av den felles kulturen som omgir oss, noe som tyder på et inkluderende perspektiv på samisk kultur. Likevel kan man reflektere over at samisk tematikk her står som et eget emne uten tilknytning til andre emner. Dette kan med motsatt effekt føre til en fremmedgjøring av den samiske befolkningen ved at storsamfunnet ser på samene som «de andre» og nordmenn som «oss».

2.2.2 Reform 1997

Med læreplanreformen i 1997 ble det innført flere endringer, blant annet 10-årig grunnskole. L97 delte den generelle delen inn i «Det meningssøkende-, det skapende-, det arbeidende-, det allmenndannede-, det samarbeidende-, det miljøbevisste- og det integrerte menneske» for å vise hvilket verdigrunnlag, menneskesyn og egenskaper som skal vektlegges og fremmes i skolen. I avsnittet som tar for seg utvikling av identitet og kulturell variasjon, står det følgende:

Samisk språk og kultur er ein del av denne felles arven, som det er eit særleg ansvar for Noreg og Norden å hegne om. Denne arven må få rom for vidare utvikling [...] slik at han styrkjer samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997)

I likhet med beskrivelsen i generell del av M87 vektlegges det også her at den samiske kulturen er en del av den norske. Dette trekkes også fram i «prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen» som påpeker at vi trenger felles referanserammer for å kommunisere på tvers av kulturelle og geografiske grenser. «Samisk er ein del av den norske og nordiske kulturen som alle elevane skal bli kjende med. I ein fleirkulturell skule må fellesstoffet femne vidt – til alle kulturar og religionar» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997).

I perioden mellom M87 og L97 skjedde det mye innenfor samepolitikken i Norge. Stortinget vedtok Sameloven, Sametinget åpnet og Norge ratifiserte ILO-konvensjon om urfolks rettigheter. Alle disse bestemmelsene gjorde samene mer synlige i storsamfunnet og positive sider ved samisk kultur og samfunn ble dermed løftet fram i L97. Samene fikk mer innflytelse i saker som angikk dem noe som også fikk innvirkning på læreplanen, hvor det ble økt fokus på samisk kultur og samfunn.

Fagstrukturen i samfunnsfag ble offisielt delt opp i tre fagdisipliner historie, geografi og samfunn med tydelige avgrensninger i temaer. I tillegg forsvant orienteringsfag og det ble undervisning i samfunnsfag på alle klassetrinn. I L97 var det henvisninger til samiske tema på alle klassetrinn, unntatt 8. (Folkenborg, 2017). I likhet med M87 er det også her lagt stor vekt på urfolks rettigheter:

Skaffe seg oversikt over internasjonalt arbeid for menneskerettar. Søkje informasjon om det arbeidet FN og andre organisasjonar gjer, bli kjende med bakgrunnen for og

innholdet i FNs barnekonvensjon, ILOs konvensjon om rettane til urbefolkninga og ta del i praktisk hjelpearbeid. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997)

Utover dette tar L97 opp perspektiver som norsk politikk sin betydning for den samiske befolkningen, historiske hendelser, levekår, kultur, språk og samfunnsliv for samene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997). I motsetning til M87 da fornorskningen ble kalt «et kulturelt press» var fornorskningspolitikken nå et eget læreplanmål. Elevene skulle få «Innsikt i utviklinga av norsk politikk overfor samar og kvener og i endringar i grunnsyn som har prega denne politikken. Undersøkje kva for verknad politikken til storsamfunnet har hatt og har for urbefolkninga» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997).

At elevene skal få innsikt i syn og holdninger som preget politikken kan tyde på en erkjennelse av at fornorskningen var et statlig initiativ. Tidligere da dette ble formulert som et kulturelt press undergravde man rollen til den norske staten. Fra L97 blir staten i større grad stil ansvarlig, og man erkjenner hva som skjedde under fornorskningen.

I geografi var det et mål at elever skulle «gjere seg kjende med ressursar og viktige næringar på heimstaden, i heimfylket og grannefylket og i landet vår, mellom anna med «samiske næringar» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997). Her gis altså ikke næringsgrunnlaget et spesielt innhold, slik det i M74 kun ble fokusert på reindrift. I stedet brukes mer nøytrale formuleringer som «næringsliv og yrker» i M87 og «samiske næringar» i L97.

2.2.3 Kunnskapsløftet 2006

Folkenborg (2017) har i sin analyse av samisk i samfunnsfaglige læreplaner slått sammen L97 og LK06 da han mener det er sammenfallende hvordan det samiske inngår i samfunnsfaget for disse to læreplanene. Det er enkelte forskjeller hva gjelder oppbygningen av læreplanen blant annet med samlede kompetansemål etter 4., 7. og 10. årstrinn samt at målene ble mer åpne og generelle i LK06 enn i L97. Selv om L97 er mer konkret i målene argumenterer han for at samisk-relatert tematikk løftes fram i LK06. Både i L97 og LK06 er samisk tematikk innbakt fortløpende i målformuleringene i motsetning til de forrige læreplanene (Folkenborg, 2017). På denne måten ble det samiske innholdet mer integrert i resten av fagstoffet noe som gir en forestilling av det samiske som en del av det norske.

LK06 er en videreutvikling fra L97 med at skolen i økende grad skal formidle kunnskap om samisk samfunn og historie. Ifølge Folkenborg (2017) kommer det sterkere til uttrykk hva en kan kalle samisk nasjonsbygging og kollektiv identitet. Blant annet skulle elevene kunne forklare hvorfor vi feirer 17. mai og 6. februar, altså ble Norges og samenes nasjonaldag likestilt. Folkenborg forklarer at det skjedde en stor utvikling fra M74 hvor samisk i større grad ble fremmedgjort. Samenes egne definisjoner av samisk identitet ble videreført fra M87 til L97 og LK06. Ansvar for å definere hva samisk identitet er, ble i større grad lagt til skolene, lærerne og lærebøkene (Folkenborg, 2017).

Folkenborg (2017) skriver at L97 er mer konkret i det samiske innholdet enn kompetansemålene enn LK06. Likevel er det samme bredde i målene og man kan argumentere for at samisk tematikk i større grad løftes fram i LK06 i forhold til andre temaer. LK06 er preget av generelle formuleringer og tradisjonelle tema som 1905 og 2. verdenskrig nevnes ikke konkret. Det gjør derimot samisk tematikk, og dermed peker samisk historie og kultur seg ut (Folkenborg, 2017). Av til sammen 37 kompetansemål i

Samfunnsfag på ungdomstrinnet er det et som direkte omtaler samene: «presentere hovedtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg har man flere mindre konkrete kompetansemål som kan omhandle samene. Disse går blant annet på utviklingstrekk i norsk historie, diskriminering, flerkulturelle samfunn og kulturelle variasjoner. For småtrinn og mellomtrinn handler læreplanmålene i samiske tema mye om samene som urfolk, samisk kultur og levekår i historisk perspektiv og 6. februar.

I denne læreplanen blir samisk tematikk bakt fortløpende inn i læreplanmålene. Til sammenligning ble samiske tema i M87 presentert i et eget hovedemne uten tilknytning til øvrige emner. At læreplanmålene er integrert i øvrig fagstoff slik som i LK06 bidrar til en forestilling om det samiske som en del av det norske, heller enn en kontrast (Folkenborg, 2017). Det står også i formålet med samfunnsfag i LK06 at det «inngår kunnskap om situasjonen til urfolk og minoritetsfolk i verda generelt, og om situasjonen til samane som urfolk spesielt» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.2.4 Kunnskapsløftet 2020

I 2020 ble det innført en ny læreplan som tas i bruk trinnvis fram til 2023. Overordnet del har erstattet den generelle delen av Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og de viktigste endringene for fagplanene er at de har fått en ny struktur. Læreplanen er nå tredelt med en del om faget, en del med kompetansemål og en del med vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Delen om faget består blant annet av kjerneelementer, som er en av de største endringene og skal angi det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i faget. Tidligere hadde man bare generell del av læreplanen og formålet med faget å gå ut ifra, bortsett fra kompetansemålene. Nå har man i tillegg til overordna del og kompetansemålene, både fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene å ta utgangspunkt i.

Universitetslektor Helen Margaret Murray (2020) skriver at det i overordnet del av LK20 refereres oftere til urfolk og spesielt til samene enn det gjorde i Kunnskapsløftet 2006. Det har blitt en tydeligere kobling mellom samisk og norsk kulturarv (Murray, 2020). I overordnet del av læreplanen står det at «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I likhet med foregående læreplan legges det altså stor vekt på at den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven og skal forvaltes på lik linje.

Av nytt innhold i overordnet del står det blant annet at norsk og de samiske språkene er likeverdige i Norge, samt at elevene gjennom opplæringen skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som i alle kulturer finnes det mange samiske kulturer og identiteter. Ved å legge større vekt på samisk innhold kan man også få fram mer av mangfoldet i det norske samfunnet gjennom at ulike kulturer i Norge har ulike historier. Økt bevissthet av ulike samiske identiteter kan gjøre oss i bedre stand til å delta i et inkluderende samfunn.

Murray (2020) understreker formuleringen «mangfold og variasjon» og forklarer dette med de ulike samiske språkgruppene vi har i Norge som hver har sin egen kultur og identitet

(Murray, 2020). Innenfor hele Sápmi er det til sammen ti samiske språkgrupper. I Norge er det tre offisielt anerkjente samiske språk; nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk. I tillegg regnes pitesamisk, umesamisk og øst/skoltesamisk som revitaliserende språk (Kommunal- og distriksdepartementet, 2022). Språket er en viktig del av identiteten vår, noe som gjør bevisstheten om samisk og norsk språk er likeverdige enda viktigere. At samene under fornorskningen ble nektet å snakke samisk språk og utøve kulturen sin, kan gjøre elever bedre i stand til å forstå fortida og samtida. Dette bringer oss over på verdigrunnlaget demokrati og medvirkning.

Det presiseres også i den overordna delen at urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. «Et demokratisk samfunn verner om urfolk og minoriteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved kunnskap om samenes historie og kamp i Norge, kan elever få økt forståelse for demokrati og medborgerskap. Dette henger også sammen med de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som er nye i LK20. Slik det er beskrevet i overordnet del er ikke dette egne fag, men samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i alle fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg til demokrati og medborgerskap er bærekraftig utvikling relevant for samiske temaer. Ifølge læreplanen skal elever utvikle respekt og ansvarsbevissthet for miljøet. I denne sammenheng kan kunnskap om samiske verdier og kultur bidra til refleksjon rundt dilemmaer knyttet til bærekraftig utvikling.

I samfunnsfaget er kompetansemålene på ungdomstrinn halvert fra 37 til 19. Også her er det et mål som konkret omhandler samene. Elevene skal kunne «gjøre rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utover dette er samiske forhold godt representert med begreper som urfolk, identitet, kulturuttrykk og mangfold. I læreplanmålene etter henholdsvis 2., 4. og 7. trinn er fokuset på mangfold, samisk kultur- og samfunnsliv, rettigheter og samene som urfolk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette viser at samisk innhold er en mer integrert del av fagene både i overordnet del og gjennom de fagspesifikke læreplanene.

2.2.5 Oppsummering

For å gjøre læreplanene mer relevante for samtida og framtida må de stadig utvikles og fornyes. Oppsummert kan vi si at det har blitt et kraftig økt fokus på samisk kultur, historie og samfunn i læreplanen nå enn tidligere og det tyder på at fagstoffet vil gå mer i dybden og være mer nyansert i den nyeste læreplanen. Man dekker også et bredere spekter ved at opplæringen skal dekke alt fra historie, kultur, samfunnsliv, rettigheter, mangfold, variasjon, identitet og perspektiver.

Ved å gå gjennom norske læreplaner de siste tiårene har vi sett at M74 var den første læreplanen hvor samene virkelig ble gitt plass og grovt sett har vi hatt fem læreplaner siden denne. Det er tydelig at det har skjedd en stor utvikling på det samiske feltet i norske læreplaner fra at samisk identitet var ensbetydende med reindrift, til å få status som urfolk, økt fokus på rettigheter, historiske hendelser og kultur. I LK20 er det en mye tydeligere kobling mellom samisk og norsk kulturarv og mer grundig fokus på samisk kultur, samfunn og identitet. I den nyeste læreplanen kommer også samiske tema inn som en naturlig del av de tverrfaglige emnene demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I det hele

tatt har samisk innhold i LK20 blitt en mer integrert del av fagene både gjennom overordnet del og de fagspesifikke læreplanene.

2.3 Lærebokas rolle

I dette prosjektet benyttes lærebøker som analysemateriale da læreverk fra ulike perioder kan sammenlignes, og med det undersøke om de gjenspeiler endringene i Kunnskapsløftet 2020. Lærebøker er viktige ressurser både for å bevare og kommunisere historie. En av de mest sentrale norske lærebokforskerne Dagrun Skjelbred (2017) skriver at:

Lærebøker er også viktig i et samfunnsperspektiv. De videreformidler de kunnskaper, holdninger og verdier som vi synes er så sentrale at de må gis videre til neste generasjon. De synliggjør viktige sider ved vår skole- og utdanningshistorie, mentalitets- og dannelseshistorie, kultur- og idéhistorie, språk-, tekst- og sjangerhistorie. Lærebøker har hatt og har stor makt over tenkemåter, verdier og kunnskap. Kanskje er skolens lærebøker den mektigste sakprosaen vi har? (Skjelbred, 2017, s. 92).

Læreboka synliggjør sider av historien og gir en oppfatning av hva som er av betydning ut ifra hva de formidler. Det er igjen ulike måter man kan benytte seg av læreboka. Man kan bruke det kun som en kunnskapsdatabase eller man kan reflektere rundt og utfordre de narrative som blir fremstilt. Innholdet i lærebøkene er skrevet ut fra den gjeldende læreplanen som igjen er fastsatt av norske myndigheter.

Ifølge Språkrådet (2020) fantes det allerede fra 1889 en offentlig ordning om godkjenning av lærebøker i kristendom i skolen. Senere ble denne gjennom lover og forskrifter utvidet til å gjelde alle lærebøker. Ordningen skulle sørge for at bøkene «formidla kunnskap som var fagleg korrekt og i ei språkform som var i tråd med gjeldende reglar, tilpassa det klassetrinnet bøkene var berekna for» (Språkrådet, 2020). Den skulle også sikre at innholdet var i tråd med formålsparagrafen i opplæringsloven. I tillegg skriver Skjelbred (2003) at ordningen skulle sikre språklig korrekthet, god pedagogisk utforming og ivareta likestilling mellom kjønn (Skjelbred, 2003). I 2000 vedtok Stortinget etter proposisjon fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at godkjenningsordningen for lærebøker skulle oppheves (Språkrådet, 2020). Dette hadde i lang tid vært et sentralt styringsverktøy i skolen, slik at opphevingen av denne førte til større ulikheter mellom lærebøkene da forlagene stod mer fritt til å velge ut innhold.

Det viktig å presisere at en slik lærebokanalyse ikke gir et fullstendig bilde av det faglige og didaktiske arbeidet med samisk tematikk. Selv om lærebøkene er skrevet ut ifra læreplanen vil det variere mellom de ulike forlagene hvilken tilnærming de har til ulike tema. Læreplanmålene er i flere tilfeller åpent formulert og tillegges ulike perspektiver ut fra øyet som ser. Samtidig ser vi fra forrige delkapittel at norske læreplaner er målstyrt, og lærere står dermed fritt til å bruke andre ressurser og perspektiver i undervisninga enn det som kommer fram i lærebøkene.

3. Teori

Dette delkapittelet tar for seg teorier som belyser oppgavens problemstilling. Disse perspektivene er relevante for den analytiske delen av prosjektet da det skal undersøkes hvilke temaer som blir vektlagt innenfor det samiske feltet før og etter fagfornyelsen. Først vil jeg ta for meg urfolkskunnskap generelt, med fokus på nasjonale og internasjonale tendenser. Deretter vil jeg gjennomgå identitetspolitikk og mangfoldsperspektiver, hvor jeg blant annet ser på norske samers medborgeridentitet og begrepet «othering» som skiller «vi» fra «de andre». Årsaken til at jeg har valgt å fokusere på disse perspektivene, er fordi jeg mener de belyser kunnskap som kan bidra til å styrke funnene i analysen. Til slutt presenteres tidligere forskning på feltet som er relevant for oppgaven.

3.1 Urfolkskunnskap og internasjonale tendenser

Urfolkskunnskap, tradisjonell kunnskap, lokal kunnskap, indigenous knowledge. Det finnes mange definisjoner, aspekter og forklaringer innenfor dette feltet. «Indigenous knowledge refers to the understandings, skills and philosophies developed by societies with long histories of interaction with their natural surroundings» (UNESCO, u.å.). UNESCO sin definisjon refererer til forståelser og ferdigheter utviklet i samfunn over tid i samspill med sine naturlige omgivelser. Jay Mistry har definert indigenous knowledge som «knowledge which is spatially and/or culturally context specific, collective, holistic, and adaptive» (Mistry, 2009, s. 371).

For å forstå hva urfolkskunnskap er kan det først være nyttig å klargjøre hva et urfolk er. ILO-Konvensjonen definerer urfolk på følgende måte:

Folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt, og som - uansett deres rettslige stilling - har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner. (Regjeringen.no)

Konvensjonen definerer ikke direkte hvem som er urfolk, men stadfester at konvensjonen gjelder for folk i selvstendige stater som nedstammer fra folk som bodde i landet da grensene ble satt. Det Arktiske råd har alltid vært opptatt av tradisjonell kunnskap blant urbefolkningen i de arktiske områdene. I 2015 opprettet de Ottawa Traditional Knowledge Principles for å blant annet veilede bruken av urfolkskunnskap.

Traditional Knowledge is a systematic way of thinking and knowing that is elaborated and applied to phenomena across biological, physical, cultural and linguistic systems. Traditional Knowledge is owned by the holders of that knowledge, often collectively, and is uniquely expressed and transmitted through indigenous languages. It is a body of knowledge generated through cultural practices, lived experiences including extensive and multigenerational observations, lessons and skills. It has been developed and verified over millennia and is still developing in a living process, including knowledge acquired today and in the future, and it is passed on from generation to generation. (Arctic Council, 2015)

Erklæringen stadfester at tradisjonell kunnskap er utarbeidet og tatt i bruk på tvers av biologiske, fysiske, kulturelle og språklige systemer. Det er kollektiv kunnskap som

uttrykkes og overføres innenfor de ulike urfolksspråkene. Kunnskapen er generert gjennom kulturell praksis og levde erfaringer som har gått i arv fra generasjon til generasjon. Dette er kunnskap som er utviklet over årtusener og fremdeles er under utvikling (Arctic Council, 2015).

Samlet kan man si at urfolkskunnskap eller tradisjonell kunnskap er et kumulativt sett av forståelser og ferdigheter som er utviklet og opprettholdt innen kulturelle tradisjoner i et samfunn. Dette er gjerne kunnskap i spesifikke kontekster og konkrete sammenhenger som er tilpasset og bearbeidet etter omgivelsene, ofte over flere generasjoner. Sammenlignet med vitenskapelig kunnskap er altså begge ofte basert på observasjoner over tid. En vesentlig forskjell på tradisjonell kunnskap og vitenskapelig kunnskap er kunnskapsoverføringen og måten den er lært. I motsetning til tradisjonell kunnskap er vitenskapsbasert kunnskap ofte formidlet innen utdanningssystemer. I tillegg er vitenskapelig kunnskap i stor grad skriftlig dokumentert, mens tradisjonell i større grad er muntlig overført og lært gjennom praktiske erfaringer.

Anders Breidlid (2013) sier at mange har stilt seg kritisk til urfolkskunnskap. Kritikken baserer seg ofte på at dette er kunnskap produsert i spesifikke historiske og kulturelle kontekster uten at det er tatt hensyn til visse prosedyrer og regler. Blant annet viser han til T. Moodie sin beskrivelse av urfolkskunnskap eller «lokal kunnskap» som han hevder har en rekke negative sider.

Local can only be understood in relation to universal, and thus the term indigenous knowledge incurs a string of negative judgments: universal is identified with mainstream, and hence with progress. And so local comes to be understood as referring to an intellectual backwater, and whatever is indigenous is then regarded as primitive or, at best, quaintly ethnic. (Moodie, 2004, sitert i Breidlid, 2013, s.31).

Ifølge denne forklaringen kan all kunnskap som er opparbeidet av urfolk ses på som primitiv og utdatert. Breidlid (2013) argumenterer for at store deler av den tradisjonelle kunnskapen har fått påvirkning fra eksterne aktører, da svært få samfunn lever og har levd fullstendig isolert fra omverdenen (Breidlid, 2013). Dermed har også urfolkskunnskap fått impulser utenfra. Han diskuterer videre betydningen av å ta tradisjonsbasert kunnskap på alvor. Et mangfold av kunnskapstradisjoner kan gi viktige bidrag til løsninger som ellers blir oversett i forskningen (Breidlid, 2013). Breidlid diskuterer først og fremst eksempler fra det globale sør, mens Benjaminsen, Eira & Sara (2016) viser at det samme gjelder tradisjonsbasert kunnskap blant samiske reineiere i Finnmark.

Mistry (2009) sier at urfolkskunnskap fram til midten av 1960-tallet ofte ble oppfattet som overtroisk og umoderne med mangel på legitimitet. I mange utviklingsland ble det hentet inn eksterne aktører for å blant annet ta seg av forvaltning av naturressurser. Ofte viste det seg at kompetansen og kunnskapen de brakte med seg var basert på helt andre realiteter enn for de lokale omstendighetene. Likevel ble ikke urfolkskunnskapen anerkjent da den ble sett på som for «uvitenskapelig» (Mistry, 2009, s. 372). Selv om denne type kunnskap tidligere i stor grad har blitt ignorert og undergravd, mener Mistry at vi nå er inne i en tid med oppblomstring av urfolkskunnskap. I nyere tid har inkorporering av urfolkskunnskap blitt sett på som en viktig del av utviklingen (Mistry, 2009).

I Meld. St. 14 (2015-2016) Natur for livet – Norsk handlingsplan for naturmangfold beskrives tradisjonell kunnskap om bærekraftig forvaltning av natur som en sentral del av landets historie. «Tradisjonell kunnskap er ofte ikke skriftlig, men består av erfaringer og kunnskap overlevert fra generasjon til generasjon gjennom læring og muntlig overføring» (Meld. St. 14 (2015-2016), s. 141). Det presiseres også at tradisjonell kunnskap er viktig for lokal historie, stolthet, kultur og integritet. Eksempler som trekkes fram er «Kunnskapen er holdt levende blant annet gjennom fiskerbonden ved kysten som har beiteområder for husdyra i lyngheiene og på øyene, den samiske tradisjonelle reindriften og gårdsbruk med sine slåttemyrer, seterdrift og villreinjakt» (Meld. St. 14 (2015-2016), s. 140).

Stortingsmeldingen trekker også fram at store deler av Norges areal og ressurser historisk sett har blitt utnyttet til ulike formål (Meld. St. 14 (2015-2016), s. 140). Et eksempel på dette er den samiske reindrift som er opparbeidet over lang tid. Også i denne næringen har det naturlig nok skjedd en stor utvikling de siste tiårene. Likevel ivaretas den tradisjonelle kunnskapen ved at de fortsetter å benytte seg av unike tradisjonelle metoder kombinert med mer moderne driftsformer. Kunnskapen som samene har tilegnet seg om reindrift opp gjennom historien gjør at de i lang tid har kunnet utnytte alle delene av reinsdyret til ulike formål som mat, klær og det samiske håndverket duodji.

Benjaminsen, Eira & Sara (2016) skriver i boka «Samisk reindrift – norske myter» om reindriftas dårlige rykte i Norge. Boka drøfter forestillinger og realiteter om samisk reindrift og viser hvorfor tradisjonsbasert kunnskap om reindriftsforvaltning er viktig.

Det finnes et todelt syn på sentrale begreper innen reindriften, som *bærekraft*, *bæreevne*, *overbeiting*, *reintall*, *flokkstruktur*, *medbestemmelse* og *verdiskapning*. Denne todelingen dreier seg om forskjeller i blant annet språk, holdninger, mål, kunnskaper og ikke minst makt. (Benjaminsen, Eira & Sara, 2016, s. 223)

Dette dreier seg om kunnskapsregimer hvor statsforvaltningen utelukkende benytter seg av naturvitenskapelig forskning som kunnskapsform i avgjørelser som tas angående samisk reindriftnæring. Det vil si at staten overser reindriftssamenes tradisjonsforankrede praksiskunnskap, i stedet for å kombinere de to kunnskapsformene og la dem utfylle hverandre. Benjaminsen et.al. skriver også om en forsker ved Norsk institutt for naturforskning (NINA) som i et innlegg titulert «Når kunnskap ikke nytter» hevder at Norske Reindriftssamers Landsforbund (NRL) og Sametinget over flere tiår har ignorert og undergravd forskningsresultater i sin forvaltning. Forfatterne av boka mener derimot at skepsisen mot den type kunnskap som forskeren representerer ikke dreier seg om reineiere som skyr kunnskap. Det handler om «to ulike kunnskapstradisjoner hvor stat og medier konsekvent favoriserer den ene» (Benjaminsen et al., 2016, s. 223).

Det rettes kritikk mot de økologiske modellene forvaltningen bruker til å bygge sine anbefalinger på da de i liten grad vektlegger klimaets innflytelse på beiteområdene samt at de ikke tar hensyn til lokale variasjon. En av disse er Rørosmodellen som tar utgangspunkt i en likevektsmodell hvor det er entydig sammenheng mellom reintetthet og slaktevekt. Basert på data fra 1998-2000 viser modellen at 70 % av slaktevekten bestemmes av reintetthet. Ved bruk av samme metode, men med datagrunnlag over en lengre periode (1980-2012) viser Benjaminsen et al. (2016) at kun 28 prosent av variasjonen i slaktevekt

kan forklares med reinitetthet. Det betyr i så fall at klima spiller en mye større rolle for reindrift enn det den offentlige forvaltningen har antatt.

I lys av dette er det interessant å merke seg Meld. St. 14 (2015-2016) sin beskrivelse av tradisjonell kunnskap om bærekraftig forvaltning som sentralt for landets *historie*. Menes det med dette at den tradisjonelle kunnskapen kun er relevant i kulturelle og historiske aspekter, men ikke blir sett på som valid kunnskap? Dette virker i så fall mot statens forpliktelser overfor tradisjonelle kunnskaper.

Av internasjonale forpliktelser som knytter seg til tradisjonell kunnskap er blant annet FNs konvensjon om biologisk mangfold (CBD) som sier at man skal:

Respect, preserve and maintain knowledge, innovations and practices of indigenous and local communities embodying traditional lifestyles relevant for the conservation and sustainable use of biological diversity and promote their wider application with the approval and involvement of the holders of such knowledge. (FN, 1992)

Ut ifra konvensjonen er det viktig å respektere og bevare kunnskap fra urfolk og lokalsamfunn som bidrar til å bevare og bruke det biologiske mangfoldet på en bærekraftig måte uten å ødelegge for kommende generasjoners muligheter til å dekke sine behov. Dette forutsetter at de som innehar kunnskapen på en eller annen måte må involveres.

På nasjonalt plan har vi også naturmangfoldloven §8 som sier at offentlige beslutninger som berører naturmangfoldet skal bygge på vitenskapelig kunnskap og «kunnskap som er basert på generasjoners erfaringer gjennom bruk av og samspill med naturen, herunder slik samisk bruk, og som kan bidra til bærekraftig bruk og vern av naturmangfoldet» (Naturmangfoldloven, 2009, §8). Det vil si at der det foreligger tradisjonell kunnskap, skal den vektlegges i beslutninger som gjelder forvaltning av naturen. En utfordring med dette ifølge Meld. St. 14 (2015-2016) er at tradisjonell kunnskap generelt og samiske tradisjoner spesielt i liten grad er nedskrevet, sammenfattet og gjort tilgjengelig (Meld. St. 14 (2015-2016), s. 141).

Mistry (2009) skriver at det er utfordringer med tanke på registrering og formidling av urfolkskunnskap til andre plattformer enn der det oppstår. Det har vært mye debatt om i hvilken grad urfolkskunnskap er nyttig og for hvem, andre enn urbefolkningen selv. Selv om det er allment anerkjent at man kan lære mye av urfolk sine kunnskaper, mener Mistry at urfolkskunnskap er for lite beskyttet innen folkeretten noe som gjør den utsatt for fornektelse og misbruk (Mistry, 2009).

Et tiltak som er gjort for å formidle og dokumentere samisk tradisjonell kunnskap i Norge er prosjektet «Árbediehtu» (Meld. St. 14 (2015-2016), s. 141). Begrepet Árbediehtu er samisk og kan oversettes til tradisjonell kunnskap. Dette var først et pilotprosjekt som ble etablert ved den samiske høgskolen Sámi Allaskuvla i 2008. Videre ble det utarbeidet et hovedprosjekt i 2012 hvor árbediehtu skulle vektlegges som kunnskapssystem på lik linje som annen kunnskap. Her tok også kommunal- og moderniseringsdepartementet og Sametinget del i prosjektet for å utvikle arbeidet med dokumentasjon og formidling av samisk tradisjonell kunnskap. Fra 2019 oppnevnte Sametinget en egen arbeidsgruppe som jobber med árbediehtu (Meld. St. 14 (2015-2016), s. 141). På tross av at store deler av den tradisjonelle kunnskapen er basert på århundrer med observasjoner, prøving og feiling, har

det ikke vært noen selvfølge at den har blitt inkludert i politiske beslutninger. Målet på sikt er at tradisjonell kunnskap skal være dokumentert, slik at den kan inngå i grunnlaget for offentlige beslutningsprosesser.

Som vi har sett kritiserer Benjaminsen et al. (2016) sammen med en rekke andre forskere påstanden om at det er for mye rein. De legger fram rapporter som viser at det ikke har vært noe nedgang i lavmattene, men at det tvert imot har vært en økning i årene 1998-2013, samtidig som reintallet har økt. De skriver at myter om reindrift ofte dreier seg om populære begreper som *bærekraft*, *bæreevne* og *overbeiting*.

Myten er til dels at disse begrepene er entydige og objektive, til dels at de er universelt relevante for reindriftnæringen. Dette gjenspeiles i gjentatte påstander om for mange rein, slitte lavmatter eller lav slaktevekt, uten at man setter slike utsagn i kontekst. I stedet for å anerkjenne at disse påstandene er normative utsagn, behandler sentrale aktører innen forskning, forvaltning og media dem som nøytrale, upolitiske og uproblematiske (Benjaminsen et al., 2016, s. 224).

Reinsdyr sammenlignes med andre beitedyr som sau og geit som nærmest betraktes som miljøhelter og sørger for at kulturlandskapet ikke gror igjen. Reinsdyrene tildeles derimot en slags skurkerrolle som er ansvarlig for å slite ned vegetasjonen og ødelegge beiteområdene (Benjaminsen et al., 2016).

Oppsummert kan vi altså si at urfolkskunnskap historisk har blitt oppfattet som lite legitim, mye grunnet mangel på skriftlig kunnskapsoverføring. Den tradisjonelle kunnskapen er likevel i ferd med å bli mer anerkjent og sett på som viktig i utviklingen av samfunnet. Tradisjonell kunnskap generelt og samisk tradisjonell kunnskap spesielt har en spesiell status som urfolkskunnskap som det foreligger både nasjonale og internasjonale forpliktelser til, gjennom blant annet naturmangfoldloven og konvensjonen om biologisk mangfold. Likevel er det stadig debatt mellom forskere, ulike parter innenfor forvaltning og næring hvor man ikke er enig.

3.2 Identitetspolitikk og kulturelt mangfold

Det gis få føringer på innholdet i forestillingene om samisk identitet. Konkretiseringer av identitet vil ikke bare inkludere, men også ekskludere. Ved at reindriftssamer kalles «autentiske» vil det på den andre siden ekskludere alle samer om ikke har næringsmessig eller geografisk tilknytning til reindrift. Dette kan være utfordrende i skolesammenheng da formidling av ulike tema for barn og unge ofte krever konkretisering. Med dette risikerer man å ende opp med å reproducere eller forsterke stereotyper og identitetsmarkører, selv om en same uten kofte og rein like fullt er same. Sammen med skolen og lærere spiller lærebokprodusentene en stor rolle i å konkretisere og definere samisk identitet.

Artisten Agnete Saba har laget en TV-serie på NRK som heter «Agnete jienáda» eller på norsk «Agnete bruker stemmen», der hun reiser rundt i Norge og undersøker sin samiske identitet. Hun sier at hun ofte har stilt seg spørsmålet om hun «er same nok» da hun på et tidspunkt blant annet sluttet å bruke det samiske språk (Saba, 2021). Så hva innebærer det egentlig å være samisk?

Selle et al. (2015) undersøker norske samers medborgeridentitet og hvilke faktorer som er viktige for den samiske medborgerens egne samiske identitet. Analysen viser blant annet at

den samiske befolkningen i Sápmi føler seg sterkere knyttet til sine lokalsamfunn enn den ikke-samiske befolkningen gjør. Funnene i analysen reiser spørsmål om hvorvidt samisk og norsk identitet er komplementære eller konkurrerende. I offentlige debatter, for eksempel om samiske landrettigheter, framstår samiskhet og norskhet som et spørsmål om enten-eller, og grensen mellom dem som skarp: Du er enten samisk eller norsk. De argumenterer for at det er lite plausibelt å anta at en person har bare én identitet, og at det selvfølgelig er mulig å ha en sterk samisk identitet og samtidig identifisere seg som norsk (Selle et al., 2015, s. 97).

Folkenborg (2008) argumenterer for at skolen må sørge for at elever med samisk tilhørighet eller med tilhørighet til andre etniske minoriteter er en del av det nasjonale «vi». Han skriver videre at «å fastholde en lukket oppfatning av å være norsk, gjennom en etnisk-kulturell forståelse av nasjonsbegrepet, vil medføre at en er i utakt med både verdigrunnlaget i skolen og samfunnsutviklinga (Folkenborg, 2008, sitert i Gjerpe, 2017, s. 162). Dette kan ses i sammenheng med det Gjerpe uttrykker i podkasten Tett på Sápmi på NRK at:

Skolen som en institusjon og en identitetsskapende arena er viktig. Hvis man tenker på samiske barn som ikke vokser opp i kjernesamiske områder hvor skolen kanskje er den eneste plassen hvor de lærer om sin egen kultur og historie og hvor de kun får høre om det samiske utenfor hjemmet. (Lian, 2019)

Lærebøker vil i disse sammenhengene bli viktigere enn selve læreplanen, da de færreste elever forholder seg til læreplanen direkte. Ettersom mye tyder på at lærere lener seg på læreboka, spesielt i temaer de kanskje ikke har så mye kunnskap om, blir det desto viktigere hva som står i læreboka og hva samiske elever utenfor Sápmi og andre elever leser om samene.

I Norge har samene offisielt hatt status som urfolk siden 1990, da Norge ratifiserte ILO-konvensjon 169 om urfolks og stammefolk i selvstendige stater. Mange urfolk i andre land opplever stor avstand og liten tillit både til sine medborgere og til de som styrer landet de bor i. Denne avstanden bunner ofte i historiske erfaringer med blant annet assimilering, diskriminering og fortrenging fra tradisjonelle bostedsområder (Selle et al., 2015, s. 13). «Selv om samene i Norge har vært norske statsborgere siden før Norge ble en selvstendig stat, har ikke samene alltid hatt tilgang til de samme formelle rettighetene som andre norske statsborgere» (Selle et al., 2015, s. 14). Dette kan vi se eksempler på i fornorskningspolitikken.

Store deler av den internasjonale akademiske urfolkslitteraturen bygger implisitt eller eksplisitt på en antakelse om at urfolk er fremmedgjorte overfor det nasjonale politiske systemet og derfor politisk marginaliserte, og at den direkte tilknytningen mellom individuelle medlemmer av urfolkene og folkevalgte organer på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå er svakt utviklet eller til og med totalt fraværende. (Selle et al., 2015, s. 16)

Selle et al. presiserer i sine funn at samene er minst like politisk engasjerte og interesserte. De har i større grad tro på at de kan påvirke egne livsvilkår gjennom politisk deltakelse og deltar minst like aktivt i partier, ved valg og i andre former for politisk deltakelse som ikke-samer (Selle et al., 2015). Dette er viktig i sammenheng med at samene også er norske

statsborgere. Den kanadiske filosofen Will Kymlicka sier at det å omtale et kollektiv som et *folk* «equalize[s] the bargaining power between a majority and national minorities ... [and] converts numerical superiority/inferiority into a co-equal partnership» (Kymlicka, 1998, sitert i Selle et al., 2015, s. 20). Det vil si at å fremstille forholdet mellom for eksempel samer og nordmenn som et forhold mellom to folk, og ikke som et forhold mellom en majoritet og en minoritet gjør at den samiske befolkning og den norske majoritetsbefolkningen oppfattes som likeverdige. Siden 1980-tallet har det blitt utviklet parallelle samiske nasjonale symboler, og samene har i dag en egen nasjonaldag, et eget samisk flagg og en egen nasjonalsang. Samtidig omtales de som et eget folk, har parallelle nasjonale symboler og et eget folkevalgt politisk organ, Sametinget. Likevel er det riktig at samene også er norske statsborgere med de samme rettighetene og pliktene som andre norske statsborgere (Selle et al., 2015). Dette kan være utfordrende for ikke-samiske elever å forstå.

Innledningsvis nevnte jeg en tendens av «othering» eller andregjøring av samer i norske lærebøker. Tendensen baserer seg på Edward Said (1978/2004) sin teori om andregjøring av den såkalte «Orienten» eller Østen. Denne teorien er viktig for å utfordre det postkoloniale perspektivet og viser hvordan vestlige kolonimakter lenge hadde definisjonsmakt til å snakke om «de andre» gjennom utdanning og vitenskap. Denne definisjonsmakten førte til et stereotypisk syn på Orienten som et underutviklet samfunn. Å være «orientalsk» ble forbundet med å være primitiv, underlegen, fremmed eller til og med farlig (Said, 1978/2004).

Said ga ut boka «Orientalismen» i 1978, men kom med en revidert versjon før han døde i 2003. Der snakker han om hvordan maktrelasjonene som ble utviklet under kolonitiden fortsatt former dagens samfunn og tankesett. Orientalismen er en type ideologi som påvirker hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Gjennom uvitenhet, fordommer og lite forståelse formet historikere og vitenskapsmenn i vesten (Oksidenten) et bilde av Østen (Orienten) som noe fremmed og annerledes. Ifølge Said ser vi fortsatt antydninger til et skille mellom «oss» og «dem» i dag. Orienten ble beskrevet som irrasjonell og underutviklet, mens Oksidenten ble det motsatte (Said, 1978/2004). Etter som postkoloniale perspektiver ser på faktorer som segregering, etnisitet, kjønn og rase er det også relevant på det samiske feltet.

Tanken om «oss» og «dem» er overførbart til det norske majoritetssamfunnets syn på den samiske befolkningen opp gjennom. Synet på «den andre» setter ikke nødvendigvis «fremmede» folk og kulturer i et dårlig lys, men kan også fremstille det som noe spennende eller eksotisk. Gjerpe (2021) viser at denne måten å fremstille andre kulturer på ikke er uvanlig i lærebøker. Lærebøkene skaper en dikotomisk, altså en todelt fremstilling og forståelse med den norske majoritetsbefolkningen som et felles «vi» og samer som «de andre». Majoritetsbefolkningen ser på det samiske fra et utenfra-blikk, som noe som er annerledes og eksotisk og som mindre relevant for norske elever (Gjerpe, 2021, s. 298). Gjennom bruk av generaliserende uttrykk kan det bidra til å skape og forsterke et skille mellom «oss» og «dem». Ifølge Said endret kolonialismen synet på og fremstillingen av Orienten fra å være noe eksotisk til å bli noe fjernt og fremmed (Said, 1978/2004). Disse holdningene er ikke lengre fremtredende i lærebøkene, men flere hevder at man fortsatt kan finne tendenser til andregjøring av enkelte folkegrupper og kulturer basert på tidligere

maktrelasjoner i verdenssamfunnet eller innad i et land slik som Gjerpe (2021) viser i sin analyse. Postkoloniale perspektiver er derfor viktig å si noe om for å unngå å forme stereotypiske oppfatninger som gjør at vi forbinder «de andre» som noe negativt.

Kulturelt mangfold er en viktig faktor når vi skal se på en fremstilling av samer i norsk historie og samfunn. Doktorgradsstipendiaten ved senter for urfolk Kajsa Kemi Gjerpe sier at:

Mange opplever nok at de ikke har lært særlig mye om samer på skolen – og om de har lært noe, så har det vært nokså stereotype beskrivelser av samer i lavvo som driver reindrift. (...) De fleste samer i dag bor i byer, og mange snakker ikke samisk. Veldig få samer driver med rein, men de er like fullt samer. (...) De nye læreplanene har en merkbar forbedring og synliggjøring av det samiske på alle nivåer. (Gjerpe, 2021)

Hun mener en stor del av det kulturelle mangfoldet vil komme tydeligere fram i den nye læreplanen og legger vekt på at samene er en stor og viktig del av det flerkulturelle samfunnet. Det har skjedd en stor utvikling på dette feltet, og det kan virke som det har blitt en større aksept rundt samisk kultur i dag. Utdanningsdirektoratet har i samarbeid med Sametinget vært opptatt av å prioritere god og variert kunnskap om det samiske inn i den nye læreplanen, og skriver at:

Alle skoler i Norge skal gi opplæring om samer og samiske forhold. Det framgår både av overordnet del og i de ulike fagene. Elevene skal blant annet lære om samenes historie og kamp for likeverd, om det samiske urfolkets rettigheter, og om mangfold og variasjon i samisk kultur og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Derfor er det viktig at elever får kunnskap om samisk kultur, samisk identitet, om urfolk og mangfold.

3.3 Tidligere forskning

Det er de siste årene gjort flere forskningsprosjekt som tar for seg utviklingen av det samiske, både i lærebøker og i læreplanen. I denne delen skal vi se på hva som har skjedd i utviklingen på dette området fram til Fagfornyelsen i 2020.

Sjåvik gjorde i 2019 en masterstudie ved NTNU som het «Om hundre år er allting glemt?». Denne studien tok for seg en analyse av hvordan samer og kvener ble fremstilt i norske skolebøker i tiden etter fornorskningspolitikken tilbake til 1963. Masteroppgaven ble skrevet i historiefaget med fokus på samisk og kvensk historie der hovedvekten ligger på fornorskningspolitikken som er ført mot disse gruppene og hvordan dette er formidlet i norsk lærebøker i historie og samfunnsfag for ungdomstrinnet i perioden.

Fornorskningspolitikken blir definert som den statlige innsatsen for å få samer og kvener til å legge vekk kultur, språk, grunnverdier og bytte nasjonal identitet. Denne politikken ble iverksatt i 1850-årene, i sammenheng med den nasjonale konsolideringsprosessen, og varte i overkant av 100 år. (Sjåvik, 2019, s.4)

Hun kommer fram til at samer og kvener har blitt fremstilt på varierende måter i perioden 1963-2017, både når det gjelder tematikk og omfang. I motsetning til kvener har samene etter hvert blitt mer innlemmet i «vår felles kulturarv» og blitt mer synlige i storsamfunnet.

Dette kom også til uttrykk i læreplanen da ratifiseringen av ILO-konvensjonen ble gjeldende. Norge ble pliktig til å formidle samenes historie på en måte som ga et «... rettferdig, korrekt og informativt bilde av disse folks samfunn og kultur» (Sjøvik, 2019, s.??). Det legges vekt på at læreboka er en del av en større prosess når det gjelder å ivareta historien og at lærebøkene fra de ulike periodene gjenspeiler synspunktene i den perioden de er utgitt.

Kolpus (2015) skrev masteroppgaven «Hva er en same?» ved universitetet i Oslo i 2015 og ser på fremstillingen av samer i lærebøker og undervisning i RLE. Metoden som ble brukt var både lærebokanalyse og intervju. Selv om prosjektet ikke hadde som mål å finne en generalisering for alle læreverk, ble det likevel gjort interessante funn av fremstillinger.

Gjennom historien har samene blitt fremstilt på ulike måter. Fra 1600-tallets eksotiske fremstillinger ført i pennen av europeiske reisende, til 1900-tallets nedvurdering av den samiske kulturen under fornorskingsprosessen. Samene har både blitt fremstilt som et edelt folk i nær kontakt med naturen, og som primitive og usle nomader med en kultur uten livets rett. (Kolpus, 2015, s. VII)

Resultatet av forskningsprosjektet viser at det er likhetstrekk mellom hvordan samene fremstilles i dag og for 200 år siden. «I lærebøkene er samene annerledes og eksotiske. De fremstilles som kuriositeter og gjøres til gjenstand for kontrastering til den vestlige kulturen» (Kolpus, 2015, s. VII). Det legges vekt på at de er passive kulisser i historien og ikke medvirkende parter. Det er en stereotypisk fremstilling basert på få eksempler og kjennetegn, preget av fordommer. Dette er fremstillinger som kan spores helt tilbake til det 17. århundre og går ikke overens med den nyanserte fremstillingen av samene som lærerne selv ønsker å formidle (Kolpus, 2015).

I 2019 gjorde Kavli en masterstudie i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. Denne heter «Samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering?» og undersøker ungdomsskolelærere sin undervisning om samiske tema i samfunnsfag. Problemstillingen var «Hvordan underviser samfunnsfaglærere om samiske temaer for å oppfylle kompetansemålene, og er det forskjeller mellom undervisningen i tospråklige kommuner og enspråklige kommuner?» (Kavli, 2019, s. 2). Hun ønsket med dette å finne ut om elever på ungdomstrinnet lærte tilstrekkelig ut ifra kompetansemålene om samiske tema, samt om lærerne hadde nødvendig kunnskap og kompetanse til å undervise om det.

Kavli gjorde kvalitative intervju av seks samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet hvor halvparten av dem jobbet i tospråklige kommuner og halvparten jobbet i enspråklige kommuner. Hun har funnet ut at kunnskapsnivået er vesentlig høyere blant elever på skoler i tospråklige kommuner og elever i enspråklige kommuner med samisk slekt eller bekjentskap. Elever fra enspråklige kommuner uten nære samiske relasjoner har en mer stereotypisk og «gammeldags» forståelse av det samiske. Hun viser også at samiske tema ofte er gjenstand for oppmerksomhet i forbindelse med samefolkets dag. Kavli konkluderer med at det samiske blir nedprioritert i skolen, noe som begrunnes i liten tid, lite ressurser og lærernes oppfatning av hva som er viktig å bruke tid på i klasserommet. I tillegg påpekes det at med begrenset kompetanse velger lærerne å kun bruke innholdet i lærebøkene i undervisninga og ettersom lærebøkene er mangelfulle og inneholder minimalt med samiske tekster, blir samiske tema automatisk nedprioritert i skolen. (Kavli, 2019).

Universitetslektor og stipendiat ved Senter for samiske studier ved UiT Kajsja Kemi Gjerpe (2017) har gjort en begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) og Kunnskapsløftet Samisk. Hun påpeker at etableringen av et eget samisk læreplanverk har ført til mindre samisk innhold i det nasjonale læreplanverket. Gjerpe mener det bør være et mål å øke samiske perspektiver i den nasjonale skolen, spesielt med tanke på samiske elever som ikke følger samisk læreplanverk (Gjerpe, 2017). Artikkelen kom før innføringen av den nye læreplanen, men som kapittel 2.2 viser har det skjedd en endring i det samiske innholdet fra Kunnskapsløftet 2020. Siden L97 har samiske elevers rett til en likeverdig opplæring blitt fulgt opp gjennom et eget samisk læreverk. Gjerpe stiller spørsmål ved om det samiske læreplanverket i hovedsak er en symbolsk forpliktelse av internasjonale konvensjoner.

Det teoretiske perspektivet i Gjerpe (2017) sin artikkel er det internasjonale perspektivet om nasjonal stillhet, som kan sies å være en tendens for urfolk over hele verden. Ideen om nasjonal stillhet presenterer hvordan aboriginsk historie og tilstedeværelse ikke er blitt fortalt i den nasjonale historien i Australia. *The Great Australian Silence* ekskluderer spesielt temaer som handler om kolonisering, invasjon av landområder og massakre. Den aboriginske historien har ikke fått plass i undervisningen i skolen, og dermed heller ikke i samfunnet for øvrig. Gjerpe sier at det er mulig å se lignende tendenser i Norge hvor det er flere tilfeller av nasjonal stillhet om samiske forhold blant annet i formidlingen av samisk historie og samfunn i norsk skole (Gjerpe, 2017).

Dette er en del av det teoretiske grunnlaget for hennes pågående doktorgradprosjekt «Samisk innhold i skolen» hvor hun skal identifisere og analysere samisk innhold og urfolksrelaterte tema i norsk skole, med utgangspunkt i nasjonale læreplaner og læremidler. Prosjektet er tverrfaglig med vekt på perspektiver fra skoleforskning og urfolksstudier. Selv om det empiriske fokuset er på den norske siden av Sápmi er prosjektet også inspirert av internasjonal forskning på urfolk og utdanning. Gjerpe (2021) har også skrevet et kapittel hvor hun undersøker lærebokas rolle i konstruksjon og formidling av gruppebaserte fordommer. Med fordommene menes i dette tilfellet generaliserte, forenklete oppfatninger og stereotypier av grupper.

Rapporten *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* viser at det er en stor forskjell på ulike etniske grupper og hvor ofte de blir nevnt i lærebøkene. Samer blir nevnt gjennomgående og ofte, i motsetning til andre etniske minoriteter. (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014, sitert i Gjerpe, 2021, s. 297)

Gjerpe viser til tidligere studier hvor hun beskriver tendenser til hvordan samisk innhold har blitt presentert i norske lærebøker. Blant disse nevnes et utenfra-perspektiv og ofte en stereotypisk fremstilling av samer som eksotisk og annerledes, og at konfliktfylte historiske hendelser slik som assimilering og fornorskning ofte er fjernet eller nedtonet i fremstillingen. De gangene disse temaene tas opp, gis det ofte inntrykk av at disse prosessene er et tilbakelagt kapittel. Hun viser også til tendenser om nasjonalistisk ideologi i lærebøkene hvor etniske minoriteter ofte utelates fra det nasjonale kollektivet. Dette kan tyde på at lærebøkene ofte bidrar til en fremstilling og forståelse av den norske majoritetsbefolkningen som et felles «vi» og samer som «de andre» (Gjerpe, 2021).

Oppsummert kan man se en gjentakende oppfatning av hvordan samene og andre minoriteter gjennom historien har blitt sett på som noe fremmed/blitt fremmedgjort hvor det blir satt et skille mellom «oss» og «dem». Det er de siste årene gjort flere forskningsprosjekt som tar for seg utviklingen av det samiske både i lærebøker og i læreplanen. Flere peker på at det fortsatt er tendenser til at samene blir fremstilt i et utenfra-perspektiv som noe eksotisk og annerledes, også i lærebøker. Samtidig bærer det preg av at samene i stor grad blir fortalt om, og ikke av. Kunnskapsløftet 2020 er relativt nytt og det er foreløpig ikke gjort tilstrekkelig med forskning på fremstillinger i de nye lærebøkene. Forhåpentligvis kan denne undersøkelsen tilføye noe til forskningsfeltet med å vise om det har blitt et endret fokus og en endret fremstilling av samene i LK20.

4. Metode

4.1 Lærebokanalyse

En viktig del av oppgaven er å velge den forskningsmetoden som er best egnet for å kunne besvare problemstillingen. Kvantitative studier kan karakteriseres ved avgrensede resultater, mens kvalitative studier gir mer fleksibilitet (Thagaard, 2018). En kvantitativ tilnærming vil altså ikke gi samme dybde i svarene. En vurdering som må gjøres er om en ønsker konkret, målbar informasjon eller fyldige, utdypende svar. Thagaard påpeker at kvalitativ metode gir mer nærhet og relasjon til det man studerer, i forhold til en kvantitativ metode der distansen blir større (Thagaard, 2018). For dette prosjektet har det vært mest hensiktsmessig å velge en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode da jeg både har utforsket hvordan omfanget av tematikken er representert i begge læreplanene, samt om tematikken har endret seg.

Problemstillingen baserer seg på en lærebokanalyse hvor det skal gjøres en komparativ studie av samfunnsfaglige læreverk på ungdomstrinn før og etter fagfornyelsen. Den valgte forskningsmetoden vil være en kombinasjon av ulike analysemetoder for å belyse hva som er vektlagt. En lærebokanalyse vil ikke si noe om hvordan læreverkene brukes, kun hva og hvor mye som står i dem. Siden kvantitative metoder fokuserer på tall og kvalitative metoder går mer i dybden på det innholdsmessige, er det ikke mulig å velge kun en av analysemetodene ut ifra problemstillingen. Oppgaven trenger både målbare resultater og fordykning i lærebøkens tekster. Derfor opererer jeg både med kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse.

Det er også en komparativ studie da jeg sammenligner lærebøker fra to ulike læreplanperioder. «Mens komparative studier basert på kvalitative analyser legger vekt på en helhetsforståelse av hver enkelt enhet i studien, tar kvantitative komparative studier utgangspunkt i spesifikke variabler for å karakterisere de enhetene som inngår i analysen» (Grønmo, 2016, s. 406). Videre forklares framgangsmåten på den kvalitative og kvantitative analysen, hvor det samtidig presenteres kritiske vurderinger til valg av metode.

4.1.1 Kvalitativ analyse

I dokumentstudier bruker man i hovedsak dokumenter som er laget for andre formål enn forskning. Ifølge Grønmo (2016) vil innholdet i ulike dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres. Siden det dreier seg om kvalitative data, blir opplegget omtalt som kvalitativ innholdsanalyse. «Når det gjelder data basert på dokumenter som kilde, skiller vi gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse [...] Generelt vil kvalitativ innholdsanalyse innebære systematisering av utvalgte tekstsitater [...] med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger» (Grønmo, 2016, s. 142). I den kvalitative analysen har jeg systematisert innholdet i lærebøkene i kategorier basert på hva det blir fokusert mest på av samisk innhold i lærebøkene.

Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse går jeg i dybden på de ulike verkene for å finne ut hva som blir beskrevet og deretter kategoriserer temaene og sammenligner innholdet i de ulike læreverkene. En viktig del av den kvalitative innholdsanalysen blir dermed å velge ut hvordan man vil kategorisere dataene. For min del har jeg valgt en type kategorisering som analysemetode hvor jeg deler teksten inn i generelle kategorier etter fem ulike tema.

Kategoriseringen gjør det lettere å organisere funnene og framheve det viktigste. Den kvalitative kategoriseringen er gjort ut ifra hvilke tema som går igjen og som det fokuseres mye på i lærebøkene.

Den kvalitative delen av analysen vil gå mer i dybden, hvor innholdet i lærebøkene vil bli vurdert og sammenlignet. Måten jeg har innhentet empirien på er at jeg har bladd meg gjennom alle læreverkene på ungdomstrinn fra fire ulike forlag i to ulike læreplanperioder. Underveis har jeg skrevet ned alt samisk innhold hvor ordet *same* eller *samisk* er nevnt direkte. Dette har jeg samlet sammen i et dokument hvor jeg så har kunne analysere både omfanget og tematikken. Mens jeg gikk gjennom læreverkene, grovkategoriserte jeg, merket meg hvilke temaer det var mye fokus på og tema som var underlagt andre kategorier. Etter hvert endte jeg opp med kategoriene *fornorskningspolitikken*, *motstand*, *samisk identitet*, *urfolkskunnskap* og *nye perspektiver*. De fire første emnene er fremtredende både i bøkene fra LK06 og LK20, mens den siste er temaer som tas opp i bøkene i LK20, men som ikke var med i bøkene fra LK06.

Dette er en induktiv tilnærming hvor jeg tar utgangspunkt i de temaene som går igjen av samisk innhold i lærebøkene. Grønmo (2016, s. 51) skriver at «Studier med særlig vekt på fortolkning og teorigenerering bygger [...] på induktive opplegg, fordi de sikter på å indusere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjennomføres». Dette kan være hensiktsmessig når en skal undersøke fenomener som ikke har vært forsket tilstrekkelig på tidligere (Grønmo, 2016, s. 51).

Analysedelen handler hovedsakelig om to ting: presentere og tolke resultater. Det er mange måter dette kan gjøres på, og det handler om å finne en analysemetode som er hensiktsmessig for den studien en gjennomfører og som gir mulighet for å tolke innholdet på en systematisk måte. For mitt prosjekt har det vært mest hensiktsmessig å dele opp i et kapittel med analyse og et eget kapittel med drøfting. Dette kan begrunnes med at det er mye empiri som skal presenteres når det er så mye data og det ble dermed mer oversiktlig å drøfte i et eget kapittel. Jeg kommer med refleksjoner og observasjoner underveis i analysedelen, som jeg diskuterer videre i drøftingskapitlet. For å skape en ryddig struktur i presentasjonen er analysekapitlet delt i en kvantitativ og en kvalitativ del.

Å strukturere materialet kan være en utfordring med kvalitativ metode. Når en kommer til denne delen er det være viktig å skille ut informasjon som har betydning for problemstillingen. Det er store mengder data og det kan være utfordrende å skille ut det som er relevant for oppgaven. Jeg skal finne ut hvilke temaer som blir vektlagt innenfor det samiske feltet, samt hvordan samer fremstilles i samfunnsfaglige lærebøker og dermed vil tematikken vektlegges i størst grad. I presentasjon av analyseresultatene blir de ulike temaene og kategoriene drøftet og eksemplifisert med sitat fra lærebøkene og knyttet til teori og relevante deler av læreplanen.

Samisk næring er ofte framstilt gjennom reindrift, også i lærebøker i skolen. Folkenborg (2017) viser at det tidligere har det vært en forestilling om at samisk identitet er ensbetydende med reindrift (Folkenborg, 2017). Etter godkjenningsordningen for lærebøker forsvant har undersøkelser vist at identitetsmarkører i bildebruken ble hyppig brukt, slik som kofte, reinsdyr, flagg og vidde (Folkenborg, 2017). Dette har kanskje tatt oss tilbake til en stereotypisk forestilling om samisk identitet og hadde nok mye å si for utformingen og

det økte fokuset rundt samer i LK20. På bakgrunn av dette ville det vært interessant og utforsket bruken av bilder i lærebøkene for å se om bildebruken fører til en del stereotypiske fremstillinger av samer i lærebøker. Da jeg har undersøkt veldig mange læreverk og analysemateriale allerede er relativt omfattende, er det ikke plass til en slik analyse i denne oppgaven. Dersom jeg hadde valgt ut for eksempel to læreverk kunne jeg gjort en dybdeanalyse av dette og sett på kombinasjon av både tekst, bilder og oppgaver.

4.1.2 Kvantitativ analyse

Det finnes mange forskjellige måter å gjøre innholdsanalyse på. Alt fra kvantitative og statistiske innfallsvinkler til kvalitative og fortolkende. Det er også vanlig å kombinere ulike innholdsanalytiske metoder. I den kvantitative delen av analysen kommer jeg til å se på omfanget i de ulike lærebøkene, i hvor mange bøker og kapitler det tas opp samiske tema, samt hvor mange ord det er med samisk innhold i de ulike læreverkene.

Kvantitativ innholdsanalyse går ut på å systematisere de deler av innholdet i analysematerialet som er relevant for gitt problemstilling. Ettersom jeg skal undersøke omfanget av samisk innhold har endret seg må jeg derfor finne ut hvor stor relativ andel av læreverkene som omhandler samiske tema. I motsetning til en kvalitativ analyse dreier ikke denne systematiseringen seg om vurderinger og sammenligninger av sitater eller konkrete tema (Grønmo, 2016, s. 143). «Variablene og kategoriene er spesifisert før den systematiske gjennomgangen av dokumentets innhold starter. Hvis dokumentet inneholder tekst, kan variablene og kategoriene omfatte for eksempel tema [...] Analysen går ut på å registrere hvor mange av de utvalgte testenheter som kan plasseres i hver kategori» (Grønmo, 2016, s. 143). I dette tilfellet er temaet samisk innhold i lærebøkene og testenheter er antall ord med samisk innhold. Dette måles i hver lærebok før jeg til slutt gjør en presentasjon og analyse av funnene.

Det vil ikke være mulig å sammenligne kvantitativt mellom to ulike læreplanperioder da læreplanene er forskjellige og læreverkene er lagt opp forskjellig. Derfor må jeg finne ut om lærebøkene reflekterer læreplanene. Ettersom gjennomgangen av norske læreplaner viser at det har blitt økt fokus på det samiske i Kunnskapsløftet 2020, bør dette gjenspeiles med et økt fokus også i læreverkene. Den kvantitative analysen er gjort ved å telle opp antall ord om samisk innhold i hver bok og se dette i forhold til det totale antall ord. Slik vil jeg finne en relativ prosentstørrelse av hvor mye samisk innhold det er i de ulike lærebøkene for så å finne ut om det er en relativ endring i lærebøkene fra LK06 til LK20.

4.1.3 Validitet og reliabilitet

Som forsker bør man kunne reflektere rundt måten informasjonen er samlet inn og behandlet på. Hvorvidt funnene er gyldige, virker inn på kvaliteten og resultatet av arbeidet. «Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til, og hvordan vi tolker disse. Det er viktig at vi går kritisk gjennom hva vi baserer våre tolkninger på» (Thagaard, 2018, s. 181). Validiteten utfordres blant annet ved en tekst kan forstås og tolkes på ulike måter. Derfor har det vært viktig å forsøke å se på hva som konkret står skrevet i de ulike læreverkene og ikke legge til egne forståelser av innholdet. En slik lærebokanalyse vil derfor ikke være helt objektiv fordi innholdet i teksten tolkes av den som leser den. Alle har ulike forutsetninger og erfaringer som vil ha innvirkning på forståelsen i dette tilfellet av innholdet. I tillegg vil en stor mengde analysemateriale kunne påvirke resultatet. Validiteten av oppgaven kunne vært styrket ved å justere metodevalget og for

eksempel gå for en ren diskursanalyse. På denne måten kunne jeg ha fått avgrenset oppgaven i større grad og kanskje hatt en mer konsentrert analyse. Kategoriseringen gjør det lettere å organisere funnene og framheve det viktigste. Samtidig bidrar det også til en redusert oppmerksomhet ovenfor data som ikke blir inkludert, noe som kan utelukke enkelte perspektiver. Dette er viktig å huske da man også ønsker motsetninger for å styrke validiteten. Jeg tror også en kombinasjon av bildeanalyse og innholdsanalyse, men med et mindre utvalg data kunne fått fram andre interessante perspektiver enn det man har mulighet til med et større datautvalg.

I tillegg til å vurdere gyldigheten av arbeidet må man også kunne forsvare troverdigheten av funnene. «Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Vi knytter reliabilitet til at vi gjør rede for hvordan vi utvikler data» (Thagaard, 2018, s. 181). Dette kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Som forsker er det altså viktig å vurdere sitt eget prosjekt.

4.2 Utvalg læreverker

Utvalget er basert på de mest brukte læreverkene på ungdomstrinn fra LK06, samt de nye læreverkene til de samme forlagene for LK20. Som oversikten viser, har jeg valgt ut fire læreverker fra hver læreplanperiode. Hovedårsaken til at det er mange flere bøker for LK06 er at samfunnsfag fram til fagfornyelsen var delt inn i historie, geografi og samfunnskunnskap. Den viktigste endringen som er gjort i læreplanen for samfunnsfag er å slå sammen hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap for å tydeliggjøre at samfunnsfag er ett fag.

Den nye læreplanen i samfunnsfag og samfunnsfag samisk legger til rette for at elevene skal se sammenhenger mellom historiske, geografiske og nåtidige forhold, og hvordan de påvirker hverandre. Gjennom dette skal elevene forstå seg selv og samfunnet i fortid og nåtid. Derfor inneholder mange av kompetansemålene både historiske, geografiske og samfunnskunnskapelige elementer. (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

Tabellen viser en oversikt over utvalgte lærebøker i analysen.

Læreplan	Aschehoug	Cappelen Damm	Gyldendal	Fagbokforlaget
LK06	Matriks historie 8 Matriks historie 9 Matriks historie 10 Matriks geografi 8 Matriks geografi 9 Matriks geografi 10 Matriks samfunn 8 Matriks samfunn 9 Matriks samfunn 10	Makt og menneske historie 8 Makt og menneske historie 9 Makt og menneske historie 10 Makt og menneske geografi 8 Makt og menneske geografi 9 Makt og menneske geografi 10 Makt og menneske samfunnskunnskap 8 Makt og menneske samfunnskunnskap 9 Makt og menneske samfunnskunnskap 10	Underveis historie 8 Underveis historie 9 Underveis historie 10 Underveis geografi 8 Underveis geografi 9 Underveis geografi 10 Underveis samfunnskunnskap 8-10	Kosmos 8 Kosmos 9 Kosmos 10
LK20	Arena 8 Arena 9 Arena 10	Samfunnsfag 8 Samfunnsfag 9	Relevans 8 Relevans 9	Aktør (heldigitalt)

Den nye læreplanen skal i større grad vektlegge sammenhenger mellom fagene og se det mer som en helhet. Derfor er ikke samfunnsfaget lengre oppdelt, men tar heller for seg

færre og mer overordnede tema som kommer inn på ulike perspektiver. Flere av de nye kompetansemålene inneholder derfor også elementer fra alle de tre tidligere hovedområdene. Dette gjør at jeg ikke kan sammenligne hver enkelt lærebok kvantitativt. I stedet gjør jeg sammenligninger av læreverk for alle fagretninger og alle tre klassetrinn som helhet.

Det har ikke vært så utfordrende med tilgang på bøkene fra LK06, da NTNU har disse tilgjengelig i sin læreverksamling. Jeg har måtte avvente på et par utlånte bøker og et par bøker på avveie/Jeg har måtte vente på noen bøker da flere av dem har vært utlånt fra biblioteket, men jeg har fått tilgang på alle og har gått igjennom dem perm til perm. Når det kommer til fagfornyelsen har det vært en større utfordring å skaffe tilgang til læreverkene da disse er helt nye og alle enda ikke er på markedet. Fagbokforlagets *Aktør* som er et heldigitalt verk, fikk jeg kjøpt tilgang til i 12 måneder for 49 kr. For de tre andre verkene har jeg tatt kontakt med forlagene og fått tilsendt digitale versjoner av verkene. Av de nye bøkene er det bare Aschehougs som har gitt ut bok for 10. trinn. I tillegg er *Aktør* et felles læreverk for 8-10. trinn. Cappelen Damm og Gyldendal skal etter planen gi ut sine bøker *Samfunnsfag 10* og *Relevans 10* i løpet av sommeren 2022, etter at denne avhandlingen er levert. Grunnen til at jeg har studert alle bøkene for ungdomstrinn og ikke bare fra et årstrinn er at det varierer mellom forlagene hvilket år og hvilken fagretning det legges størst vekt på samiske tema.

Studien er altså basert på skolebøker og læreplaner som data- og analysemateriale. Jeg har undersøkt i alt 35 lærebøker og et heldigitalt læreverk for ungdomstrinn. Blant disse var det 21 som hadde samisk innhold. Bøkene er valgt ut fra fire ulike forlag og fra to læreplanperioder. Utvalget er gjort basert på tilgjengelighet i NTNUs læreverksamling og hvilke læreverk som er mest bruk fra Kunnskapsløftet 2006. Deretter tok jeg utgangspunkt i de nye læreverkene fra de samme forlagene for Kunnskapsløftet 2020.

Læreverket *Aktør* skiller seg fra de andre læreverkene gjennom at det ikke er noe fysisk materiale, men alt fagstoffet ligger digitalt. En fordel med et heldigitalt læreverk vil være at de har mulighet til å holde fagstoffet oppdatert og samtidsrelevant til enhver tid, i motsetning til trykte lærebøker som vil forbli den samme fram til det eventuelt kommer reviderte versjoner. Andre fordeler med det er at det er trinnløst som gjør det mer fleksibelt med tanke på at innholdet kan tilpasses både klassens og enkeltelevers nivå. Det er viktig å presisere at både den kvalitative og kvantitative analysen ikke vil være fullstendig representativ for Cappelen Damm sitt verk *Samfunnsfag* og Gyldendal sitt verk *Relevans* da disse forlagene ikke har gitt ut læreboka for 10. trinn så lenge dette prosjektet har pågått.

5. Presentasjon og analyse av materialet

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere empirien, som er det samiske innholdet i samfunnsfaglige lærebøker fra Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. I gjennomgangen av datamaterialet vil jeg se hvilke perspektiver som kommer fram på det samiske feltet, og se hvilke endringer som eventuelt har skjedd i fremstillingen av samer i samfunnsfaglige læreverk før og etter fagfornyelsen. I tillegg vil jeg undersøke om det samiske innholdet i lærebøkene samsvarer med det som står om samisk i læreplanen for samfunnsfag.

Som vi har sett av tidligere forskning har lærebøker tradisjonelt sett vært mangelfulle og inneholdt minimalt med tekster om samiske tema. Når samisk innhold velges bort i skolen og samfunnet ellers, vil temaet for mange bli tatt ut av oppmerksomheten og bidrar til en passiv form for glemsel. Derfor er det viktig både hva som formidles og hvordan det fremstilles. Kavli (2019) viser i sin studie at lærebøkene er mangelfulle på det samiske feltet, noe som samsvarer med lærernes oppfatning om at samiske tema blir nedprioritert i skolen. «Lærerne er veldig avhengig av skolens læreverk, og bøkene brukes hyppig. Men informantene kan melde at bøkene ofte kun skraper i overflaten av samiske temaer, og at det bidrar til lite dybdekunnskap» (Kavli, 2019, s. 59). Videre skal vi se i hvilken grad dette stemmer for lærebøker under LK06 samt om det har skjedd en endring fram til i dag?

I de følgende delkapitlene skal jeg presentere læreverkene fra LK06 og LK20. Først vil jeg gjøre en kvantitativ undersøkelse av omfanget hvor jeg undersøker hvor mye plass de samiske temaene blir gitt i samfunnsfaglige læreverk. Målet med det er å finne ut om det har skjedd en endring i overgangen til en ny læreplan. Videre vil jeg ta for meg hvilken samisk tematikk som vektlegges i de ulike læreverkene, hvordan den er fremstilt og diskutere dette med et kritisk blikk. Kapitlet bygger på analyser både av læreplaner og lærebøker, men hovedtyngden i den tematiske analysen ligger på de skolebøkene som har mest samisk innhold. Det vil også være innspill fra de lærebøkene med mindre samisk innhold der hvor det er naturlig, og tematikken er sammenfallende.

5.1 Omfang av samisk innhold i samfunnsfaglige læreverk

Denne studien er basert på lærebøker i samfunnsfag og læreplaner som data- og analysemateriale. Som oversikten (vedlegg 1) viser har jeg undersøkt i alt 35 lærebøker og et heldigitalt læreverk for ungdomstrinn. Blant disse var det 21 som hadde samisk innhold. For alle bøkene har jeg ført ned alt av samisk innhold og kommet fram til antall ord i hver bok. I bøkene fra LK06 var det 13 av totalt 28 bøker som inneholdt samisk tematikk, mens i LK20 inneholdt alle de åtte utgitte læreverkene i undersøkelsen samiske tema.

5.1.1 Læreverk fra Kunnskapsløftet 2006

I *Matriks*-serien til Aschehoug er det fire av ni bøker som tar opp samiske tema, men generelt er omfanget svært lite. Historie-boka for 8. trinn (Hellerud & Moen, 2006) har en seksjon på rundt 600 ord. I historie for 10. Trinn (Hellerud & Knutsen, 2008) er det en seksjon på omtrent 400 ord. For 9. trinn er det i geografi-boka (Karlsen & Holgersen, 2007) et avsnitt på ca. 100 ord, mens det i samfunn-boka (Andersen, Horne, Nicolaysen & Skurdal, 2007) er to avsnitt på i underkant av 400 ord til sammen. For de resterende bøkene i serien: historie 9, geografi 8 og 10 og samfunn 8 og 10 er ikke samene nevnt i det hele tatt.

I Cappelen sin lærebok-serie *Makt og Menneske* er det også fire av ni bøker som har samisk innhold. I geografi-boka for 9. trinn (Strindhaug & Haagensen, 2007) er det kun en bildetekst på ca. 30 ord. Samfunnskunnskap for 8. trinn (Helland & Aarre, 2006) har to tekster som til sammen er på omkring 200 ord. Samfunnskunnskap for 9. (Helland, 2007) har et avsnitt på i underkant av 200 ord. I *Makt og Menneske* er det historie-boka for 10. trinn (Ingvaldsen & Kristensen, 2008) som har mesteparten av det samiske stoffet. I den er det satt av et kapittel som utgjør omtrent 2500 ord med samisk innhold. Verken geografi 8 og 10, historie 8 og 9 eller samfunnskunnskap 10 nevner noe om samer.

Underveis-serien til Gyldendal består av totalt sju bøker hvor fire av dem inneholder samiske tema. For to av bøkene geografi 8 (Birkenes & Østensen, 2006) og geografi 9 (Birkenes & Østensen, 2007) er det korte avsnitt på rundt 100 ord hver. Geografiboka henviser til samfunnskunnskap 8-10 (Strand & Strand, 2006) hvor det står mer om samiske tema. I denne boka er det til sammen litt over 1000 ord om samisk tematikk fordelt på fire kapitler. For *Underveis* historie 8 (Skjøsberg, 2006) er det i kapitlet «Livet på landsbygda forandrer seg» lagt inn et fordypningsemne om samene. Dette utgjør seks sider og rundt 2500 ord.

Av *Kosmos* 8, 9 og 10 fra Fagbokforlaget (tidligere Forlaget fag og kultur) er det kun boka for 9. trinn (Nomedal & Bråthen, 2007) som tar opp samiske tema. Et eget kapittel om samene i historie-delen av boka, samt et kort avsnitt i geografi-delen av boka utgjør omtrent 4000 ord om samiske tema i *Kosmos* 9. I *Kosmos* 8 og 10 er ikke samene nevnt noen ting.

Totalt ser vi at det er *Kosmos* og *Underveis* fra henholdsvis Fagbokforlaget og Gyldendal som har med mest tekst om samiske tema. *Kosmos* har omtrent 4000 ord mens *Underveis* har rundt 3700 ord til sammen. *Makt og menneske* fra Cappelen havner på bortimot 3000 ord til sammen, mens Aschehoug sin serie *Matriks* knapt har 1500 ord med samisk tematikk.

5.1.2 Læreverk fra Kunnskapsløftet 2020

Det nyeste samfunnsfaglige læreverket til Aschehoug heter *Arena* hvor det er gitt ut tre bøker, en for hvert trinn. Alle bøkene har i større eller mindre grad samisk innhold, men den boka som har mest er boka for 9. trinn som har et eget kapittel om samene. I tillegg nevnes samene i to andre kapitler noe som totalt utgjør over 5000 ord med samisk innhold i *Arena* 9 (Hellerud, Erdal, Johnsen & Westersjø, 2021a). *Arena* 8 (Hellerud, Erdal, Johnsen, Westersjø & Hove, 2020) nevner samene i fem av kapitlene og det samiske innholdet utgjør i overkant av 1000 ord til sammen. *Arena* 10 (Hellerud, Erdal, Johnsen & Westersjø, 2021b) har to mindre seksjoner som omhandler samene som til sammen er på litt under 400 ord.

Cappelen Damm har på det tidspunktet denne undersøkelsen er gjort gitt ut to bøker i samfunnsfag. *Samfunnsfag* 8 (Bredahl, Dehle, Hammer, Hansen, Karlsen, Krogsrud, Mokhtari, Mæhlumshagen, Samuelsen & Stenvik, 2020) tar opp samiske tema i to av kapitlene. Det ene kapitlet har et kortere avsnitt mens det andre presenterer samene – Norges urbefolkning som et eget tema på seks sider. Til sammen har *Samfunnsfag* 8 rundt 2000 ord med samisk innhold. I *Samfunnsfag* 9 (Bredahl, Dehle, Mæhlumshagen, Quintano, Ranheim, Salvesen & Øvretveit, 2021) er det et kapittel som tar opp samiske perspektiver

som til sammen er på omtrent 400 ord. Boka for 10 trinn er ikke utgitt mens dette prosjektet har pågått.

I Gyldendal sin nye samfunnsfaglige lærebokserie *Relevans* er det også foreløpig kun gitt ut to bøker. *Relevans 8* (Heidenreich & Moe, 2020) har samisk innhold i fire av kapitlene. Alle har kortere avsnitt eller seksjoner med samiske perspektiver. Til sammen er det rundt 1200 ord i *Relevans 8* som går på samiske tema. I *Relevans 9* (Heidenreich, Weider & Waage, 2021) er det et kapittel med flere seksjoner om samiske temaer. Til sammen er det i dette kapitlet omtrent 800 ord med samisk innhold. *Relevans 10* er ikke utgitt mens denne undersøkelsen har pågått.

Aktør (Dybvig, Borge, Eidsvik, Helgesen, Isaksen & Andersen, 2020) fra Fagbokforlaget er et heldigitalt læreverk for ungdomstrinnet som dekker fagområdene geografi, historie, sosialantropologi, sosiologi og statsvitenskap. Det skiller seg fra resten av læreverkene ved at det ikke er noe fysisk materiale, men alt fagstoffet ligger digitalt. *Aktør* er bygd opp av aktivitetkort hvor hvert aktivitetkort er en arbeidsmodul med ulike tema. Temaene er det som ville vært kapitler i en bok og hvert tema har ulike artikler med fagstoff. Til sammen er det ni av temaene i *Aktør* som tar opp samiske perspektiver noe som utgjør bortimot 5000 ord med samisk innhold.

Aktør som et heldigitalt læreverk har mye flere muligheter når det gjelder innhold i undervisningen. Hvert tema har flere artikler hvor man har muligheten til å gå både mer og mindre i dybden av hvert enkelt emne. Ettersom alt ligger digitalt, har man ikke de samme begrensningene på lengde og innhold da det ikke skal trykkes mellom to permer. Jeg tror dette har innvirkning på at flere av artiklene i *Aktør* er mer fylldig og omfangsrik enn mange av temaene i de fysiske lærebøkene. I tillegg har de fordelen av at det er lettere å oppdatere innholdet med gjeldende materiale uten at man må trykke opp en ny bok.

5.1.3 Kvantitativ undersøkelse av samisk innhold i lærebøker

Antall ord med samisk innhold sier oss ikke noe om den relative mengden, uten at vi vet den totale mengden ord i læreverket. Jeg hadde ikke tilgang på bøkene fra LK06 i digitalt format, så for å finne en relativ størrelse av hvor stor del av verket som er samisk innhold har jeg brukt sidekalkulatoren på bokarbeid.no og regnet om antall sider til antall ord.¹ På denne måte kunne jeg vite omtrentlig total mengde ord i hver bok og med det finne hvor stor prosentandel av bøkene som var om samiske tema.

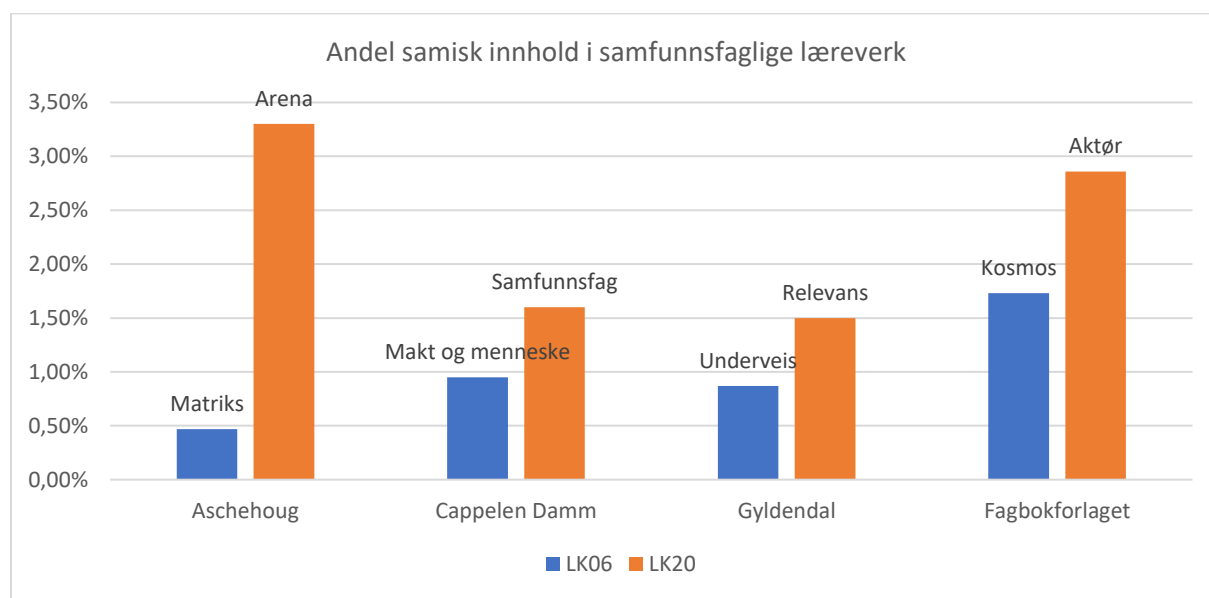
Verdiene er angitt approksimativt og man må anta en viss feilmargin da en ikke har det nøyaktige antall ord. Forholdsmessig så skal tallene ha relativt god validitet, da det er brukt samme utregningsmetode for alle verkene. Kalkulatoren fra bokarbeid.no har et spenn på 200 ord per side slik at til eksempel en bok på 286 sider har mellom 71 400-71 600 ord. Dette kan til en viss grad påvirke prosentandelen av det hele tallet. En annen svakhet ved bruk av kalkulatoren er at den baseres på ren tekst, ikke illustrasjoner og bilder som vi oftest finner en del av i lærebøker. Det er derimot tatt høyde for å legge inn luft mellom kapitlene. For å anslå antall ord ut ifra antall sider vil vi måtte gå ut ifra enkelte feilmarginer

¹ Læreverkene fra LK06 eksisterer ikke digitalt så for å finne en relativ størrelse for hvor stor andel av læreverkene som er samisk innhold så har jeg brukt kalkulatoren på <https://bokarbeid.no/ombrekking-og-antall-boksider/> hvor jeg gikk ut ifra totalt antall sider i boka og fant totalt antall ord. Deretter regnet jeg ut prosentvis hvor stor andel av læreverket som var samisk innhold.

da det er mange faktorer som spiller inn. Blant annet nevnes skrifttype, antall bilder, antall overskrifter og kapitler, avsnitt, linjeavstand, skriftstørrelse, marg og eventuelt andre elementer som tabeller osv.

Andre feilmarginer kan komme av at jeg har rundet av antall ord om samisk til nærmeste tier, selv om dette i prinsippet utgjør få ord. En annen faktor er måten jeg har gått fram for å hente ut innhold om sameer fra lærebøker. Som nevnt i metodekapitlet så har jeg tatt med i undersøkelsen alle steder der det står nevnt ord som same og samisk. Med dette har jeg også tatt med avsnitt og utdrag som i utgangspunktet handler om andre tema, men der samene nevnes i større eller mindre grad. Det er også en variasjoner mellom bøkene innad i et læreverk fra samme forlag og i bøkene fra samme læreplan. Samfunnsfag er organisert annerledes i dag enn det var i 2006 hvor faget var delt inn i tre ulike fagretninger noe som gjorde at det var mye flere bøker fra LK06.

Under har jeg tatt utgangspunkt i det totale antall ord om samisk fra hvert læreverk uavhengig av årstrinn, og funnet hvor stor prosentandel det er av samisk innhold fra læreverkene i LK06 og LK20. På denne måten kan vi se den relative størrelsen på hvor mye samisk innhold det faktisk er og om omfanget har økt.



Som diagrammet tydelig viser så har det vært en vesentlig oppgang i andel samisk innhold innenfor alle fire forlagene. Aschehoug hadde det læreverket med desidert minst samisk innhold i LK06 med under 0,5 %, men er til gjengjeld det forlaget med aller mest samisk innhold i LK20 med nesten 3,5 % av boka. Cappelen Damm og Gyldendal kommer relativt jevnt ut både i LK06 hvor begge hadde under 1 % av læreverket om samisk innhold, mens begge nå ligger på omtrent 1,5 %. Fagbokforlaget hadde det læreverket med best utgangspunkt i LK06 med over 1,5 % av boka med samisk innhold allerede da. Også de har hatt en betraktelig økning i antall ord med samisk innhold i LK20 med nesten 3 % av læreverket.

Vi må også ta i betraktning at det er vesentlige variasjoner mellom bøkene, for eksempel så har vi fra LK06 *Kosmos* 9 og *Makt og menneske* Historie 10 med forholdsvis 5,26 % og 6,41

% om samisk. Dette er ganske nært *Arena* 9 fra LK20 med 6.94 %. På den andre siden så er det jo også hele 14 bøker i LK06 som ikke har noe samisk innhold, dermed 0 %.

Per i dag ser vi i tabellen (vedlegg 2) at det er *Arena* fra Aschehoug som har mest samisk innhold med 6400 ord mens Fagbokforlagets heldigitale verk *Aktør* har rundt 5000 ord. *Samfunnsfag* og *Relevans* fra henholdsvis Cappelen Damm og Gyldendal har foreløpig minst tekst med samiske tema. *Samfunnsfag* har 2400 og *Relevans* 2000. Det er likevel viktig å presisere at de to sistnevnte tallene ikke nødvendigvis vil være representative da disse forlagene i skrivende stund mangler å gi ut boka for 10. trinn. Et interessant funn er at det forlaget som hadde minst samisk innhold i Kunnskapsløftet 2006 er det som har mest i Kunnskapsløftet 2020. Felles for læreverkene til både Aschehoug og Fagbokforlaget er at de har økt antall ord med samisk tematikk. For Cappelen Damm og Gyldendal har det relative omfanget foreløpig ikke økt så mye fra LK20 enn LK06 og antall ord er foreløpig færre enn i LK06, men vi må anta at også disse læreverkene havner på flere antall ord om samiske tema når de blir fullstendige.

5.2 Tematikk og fremstilling

Som vi har sett er det fra LK06 bøkene *Matriks* historie 8 og 10 og samfunn 9, *Makt og menneske* historie 10, *Underveis* historie 8 og samfunnskunnskap 8-10 samt *Kosmos* 9 som har større mengder med samisk innhold. Det er dermed fra disse bøkene mesteparten av funnene i analysen vil være hentet fra. For LK20 er det alle bøkene som er utgitt så langt.

Delkapitlet er delt inn i fem hovedemner, hvor hver av dem tar for seg relevante observasjoner og sammenligninger i samfunnsfaglige læreverk. Kategoriene er: fornorskningsspolitikk, motstand, identitet og urfolkskunnskap. I tillegg har jeg et eget delkapittel som tar for seg nye perspektiver som kommer fram i lærebøker fra LK20, som ikke nevnes i LK06. Bakgrunnen for inndelingen er basert på en induktiv tilnærming da jeg har gått ut ifra tema som gjør seg utpeker seg på det samiske feltet i lærebøkene. Kategoriene kan i tillegg knyttes tett opp mot spesielt to av kjerneelementene i den samfunnsfaglige læreplanen, nemlig demokratiforståelse og deltakelse og identitetsutvikling og fellesskap.

Hvert delkapittel tar for seg først en gjennomgang av relevant fagstoff i lærebøkene fra LK06, deretter av lærebøkene fra LK20. Underveis vil jeg komme med en del observasjoner og refleksjoner som jeg drøfter videre i kapittel 6.

5.2.1 Fornorskningsspolitikken

LK06

Når det gjelder formidling av fornorskningen operere de ulike lærebøkene med ulike forklaringsmodeller på motivet bak. Den vanligste måten å forklare fornorskningen på er at samene ble ansett som mindreverdige og underlegne. Tre av bøkene fra LK06 henholdsvis *Matriks*, *Makt og menneske* og *Underveis* forklarer fornorskningen med koblinger til den norske nasjonalismen som vokste fram på 1800-tallet. I *Underveis* historie 8 står det at:

For samene var denne voldsomme begeistring for det norske et problem, for samene var jo ikke nordmenn! De snakket et annet språk, de bar andre typer klær, hadde andre skikker, en annen historie og et annet levevis. Det var det mange

nordmenn som ikke likte. Samene fikk vær så god bli norske, enten de ville eller ikke! (Skjøsberg, 2006, s. 254)

Dette utdraget setter perspektiv på formidlingen av nasjonalismen. Betingelsene for å være norsk formidles gjennom å påpeke hva som skiller nordmenn fra samer. Det er også verdt å merke seg den siste setningen med tanke på om elevene oppfatter dette som forfatterens perspektiv eller om de skjeler at sitatet er skrevet ut ifra et 1800-talls perspektiv. Formuleringen er riktig ut ifra tankegangen i samfunnet for 100 og 200 år tilbake, men en kunne ikke forsvart dette synspunktet i dag. *Kosmos* har en noe annerledes tilnærming til fornorskningen, da de setter den i sammenheng med tiden etter Kautokeino-opprøret

Etter opprøret i Kautokeino ønsker norske myndigheter å fornorske samene. De ville gjøre dem så norske som mulig. «Den eneste redning for lapperne er at de absorberes (tas opp i) i den norske nasjon» sa Johan Sverdrup på Stortinget i 1863. (Nomedal og Bråthen, 2007, s. 196)

Utdraget i *Kosmos* gir et litt annerledes perspektiv på fornorskningen. Gjennom at det er tidligere statsminister Johan Sverdrup som har uttalt dette gir hele fremstillingen et maktkritisk perspektiv. Sverdrup blir ansett som viktig i innføringen av den norske parlamentarismen noe som kan gi mer inntrykk av at samene var et folk som måtte reddes fra sin egen kultur. Selv om det ikke står eksplisitt, kan også *Kosmos* sin forklaring kobles mot nasjonalismen og unionsoppløsningen. Dermed forsøker forfatterne å forklare de ulike perspektivene i sammenheng med hverandre.

LK20

I denne delen skal vi se nærmere på det som står om fornorskningen i lærebøkene fra LK20. *Arena* knytter fornorskningen til nasjonsbyggingen og nasjonalromantikken og skriver at da Norge fikk sin egen grunnlov var folk mest opptatt av sitt eget lokalsamfunn og syntes ikke at de hadde så mye til felles med folk i andre deler av landet. Myndighetene ble opptatt av å få folk til å være stolte av Norge og oppfatte seg som en del av et større fellesskap.

Mot midten av 1800-tallet ble nasjonalromantikken den viktige retningen innenfor kunst og litteratur. Nasjonalromantikken framhevet det som skulle være typisk norsk. Malere malte norsk natur og bønder i folkedrakter. Norske folkeviser og norsk folkemusikk ble samlet. Diktere og forfattere lot seg inspirere av gamle sagn og eventyr. De prøvde å beskrive den norske «folkesjela». Alt dette skulle bidra til å styrke nasjonalfølelsen blant nordmenn, og myndighetene brukte skolen og lærebøkene bevisst for å spre disse tankene til alle lag av folket. (Hellerud et al., 2021a, s. 67)

Det at forfatterne kobler fornorskningen til nasjonsbygging og nasjonalromantiske tanker setter prosessen mer i kontekst enn læreverkene fra LK06 klarer. Gjennom å bare skrive at staten ville fornorske samer fordi de ikke var nordmenn, eller at de trengte å reddes fra sin egen kultur kan gjøre det vanskeligere for elever å forstå. *Arena* kommer med mer konkrete eksempler som kan gjøre det lettere for elever å sette seg inn i. I motsetning til flere av læreverkene fra LK06 presiserer de at det ikke fantes noe fasitsvar på hva som var typisk norsk, men får heller fram at det var forfattere, kunstnere og politikere som valgte å fremheve det de selv anså som norsk. På denne måten lykkes forfatterne å få fram at det

var tilfeldigheter som gjorde at akkurat den samiske kulturen ble utstøtt, da de som hadde påvirkningskraft så på samisk språk og kultur som fremmed og mindre verdifull.

Arena trekker også inn kolonitidens tankegang i begrunnelsen av fornorskningen da det foregikk i samme tid som europeiske stormakter erobret landområder i Afrika og Asia og styrte dem som kolonier.

Noen europeere mente det beviste at de tilhørte en mer utviklet kultur. Dermed mente de at de hadde rett til å herske over andre folkeslag. Mange mente også at det var en fordel for afrikanere og asiater å bli styrt av europeerne (...) I Norge begynte mange å tenke lignende tanker om forholdet mellom nordmenn, samer og kvener. Der mente at den norske kulturen var bedre og mer verdifull enn den samiske og den kvenske. (Hellerud et al., 2021a, s. 68)

Kolonitidens tankegang påvirket altså tankegangen til mange nordmenn gjennom at de fikk lignende syn på samene som det de europeiske koloniherrerne hadde til afrikanere og asiater. Denne tankegangen baserte seg på at gjennom å styre dem ville de «oppdras» til å bli mer siviliserte. Dette var med andre ord en viktig del av fornorskningspolitikken uten at det kommer fram som et perspektiv i noen av lærebøkene fra LK06.

Relevans 9 trekker inn sosialdarwinisme som en årsak til fornorskningen. «I Norge fikk påvirkning fra sosialdarwinistiske tanker alvorlige konsekvenser. Mange begynte å se på samisk kultur som mindreverdige og mene at samiske språk ikke var verdt å ta vare på» (Heidenreich et al., 2021). Uten en tydeligere definisjon kan dette være et vanskeligere begrep for elever å forstå. Dette burde settes i sammenheng med raseforskningen på samene. Utover å forklare at norske myndigheter tok kontroll over Sápmi, ville assimilere samene samt vise og bevise at Norge var nordmennenes land, forklarer ikke *Relevans* så mye av bakgrunnen til fornorskningen som det *Arena* gjør. Fokuset her ligger mer på hvilke konsekvenser det hadde for samene, noe som på sett og vis er relevant med tanke på læreplanmålene. Likevel er det også viktig å lære om bakgrunnen for prosessen for å forstå hvorfor og hvordan det skjedde.

Fornorskningen har vært underliggende i forbindelse med flere av konfliktene som har oppstått med og rundt den samiske befolkningen i Norge. Flere av disse konfliktene er sentral i fremstillingen av samer både i lærebøkene fra LK06 og LK20. Dette bringer oss over på neste kategori som er motstand.

5.2.2 Motstand

Den samiske befolkningen slo seg ned i Norge lenge før den norske statsdannelsen. Likevel har de ble utsatt for undertrykkelse, rasisme og diskriminering over flere hundre år. Dette har ført til flere større og mindre konflikter. Det har også ført til motstand og opprør der samer kjemper for sine rettigheter. Eksempler på dette er Alta-saken og Kautokeino-opprøret som begge blir nevnt i lærebøkene både fra LK06 og LK20.

Det ser ut til at læreverkene fra LK20 velger ut hvilken samisk konflikt de ønsker å formidle. Både *Arena*, *Samfunnsfag* og *Relevans* fokuserer i hovedsak på konflikten i Altasaken og nyere samisk historie, mens *Aktør* tar for seg Kautokeino-opprøret. I LK20 så er det ingen av bøkene som belyser begge konfliktene. Dette til forskjell fra LK06 der *Makt og*

menneske, Underveis og *Kosmos* trekker fram begge konfliktene. *Matriks* nevner Alta-saken, men ikke Kautokeino-opprøret.

LK06

I *Matriks* sin historiebok står det at fornorskningspolitikken ble forkastet etter 2. verdenskrig, mye grunnet FN sitt krav om at minoriteter måtte respekteres som likeverdige og selvstendige folk. Norske myndigheter ville legge til rette for at samene skulle få opprettholde kulturen sin gjennom at radio og TV skulle sende programmer på samisk. Mange hadde fremdeles negative holdninger til samene noe som førte til at de organiserte seg og ville kjempe for sine interesser som retten til eget språk og kultur.

Motsetningene mellom naturvernere og samene på den ene siden og myndighetene på den andre siden nådde klimaks i det såkalte Alta Kautokeino-opprøret. Aviser, radio og TV fortalte hele Norge om aksjonen. Også utenlandske medier rapporterte om det som skjedde i Norge. Dette førte til at mange mennesker ble oppmerksomme på samenes situasjon. Etter hvert begynte myndighetene å arbeide for å involvere samene i den politiske beslutningsprosessen (...) året etter kunne samene gå til valg og velge sine egne representanter til sitt eget folkevalgte organ, Sametinget. (Hellerud & Knutsen, 2008)

Her kan man merke seg spesielt at *Matriks* omtaler Alta-saken som «Alta Kautokeino-opprøret», som for mange vil kunne forveksles med Kautokeino-opprøret som var en helt annen konflikt over hundre år tidligere. *Makt og menneske* skriver at det var konflikten rundt utbygging av Alta-Kautokeinovassdraget i 1979 som til sjuende og sist førte til den store endringen i norsk samepolitikk.

Både samer og norske naturvernere gjorde seg skyldig i sivil ulydighet ved å stille seg i veien for anleggsmaskinene til Statkraft. Samene mente at området var deres, og at de ikke var tatt med på råd [...] Regjeringen presset igjennom den planlagte utbyggingen, men gjennomførte samtidig en rekke reformer, der den viktigste var en egen lov om samiske rettsforhold, sameloven. Snart ble det også vedtatt å opprette Sametinget. (Ingvaldsen og Kristensen, 2008, s. 40).

Forfatterne skriver at behandlingen av de norske samene har satt spor og er mye av grunnen til at samer i dag er så bevisste på sin samiske identitet. Også *Underveis* tar også opp samenes kamp for å bli hørt i Alta-aksjonen. Her er det likevel større fokus på samebevegelsen som ble organiserte i forbindelse med demonstrasjonene. De skriver om demonstrasjonen foran Stortinget, sultestreik og om selve aksjonen i Alta. Seksjonen bruker også like mye rom på å skrive om gruppen samekvinner som okkuperte statsministerens kontor for å stoppe utbyggingen. I samme avsnitt blir Finnmarksloven gjengitt som en konsekvens av Altasaken. «Kampen om Alta vant de ikke, men samene vant en politisk seier: i mai 2005 ble finnmarksloven vedtatt. Den skal sikre samer og andre finnmarkinger rettigheter til land og vann i Finnmark» (Strand & Strand, 2006, s. 128). I denne boka knyttes ikke sameloven og Sametinget til Altasaken. Selv om Finnmarksloven skal legge grunnlag for blant annet samisk kultur, gjelder den alle innbyggere i Finnmark på lik linje. Det presiseres heller ikke at Finnmarksloven er etnisk nøytral, noe som ikke gir samene særskilte rettigheter til grunn og naturressurser enn andre.

I *Kosmos* er det et kapittel om energi som tar opp konflikter i forbindelse med vannkraft og nevner spesielt striden om utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget som truet samiske områder.

Stortinget bestemte seg for å regulere vassdraget. Bygda Masi skulle legges under vann sammen med samiske beitemarker. Protestene var sterke. Stortinget vedtok å verne Masi, men bestemte på nytt å bygge ut vassdraget. Den nye planen skapte også strid. Mange støttet samenes kamp mot utbyggingen. Noen gikk til sultestreik og opprettet verneleirer, mens andre arrangerte demonstrasjoner eller bandt seg sammen i lenkegjenger. Saken endte i Høyesterett, som slo fast at staten hadde retten på sin side. Anleggsarbeidet ble startet ved hjelp av politibeskyttelse, og kraftanlegget ble satt i drift i 1987. (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 72).

Som vi ser har *Kosmos* også en gjengivelse av konflikten i svært korte trekk uten å inkludere noe om bakgrunnen for konflikten annet enn at det er en interessekonflikt. Boka går heller ikke nærmere inn på hvilke virkninger denne konflikten har hatt for norske samers rettigheter i ettertid.

Kautokeino-opprøret har vært et sentralt tema i formidling av samisk historie. Både *Makt og menneske*, *Kosmos* og *Underveis* skriver om opprøret, men de har likevel ulike tilnærminger til hvordan de fremstiller konflikten. *Makt og menneske* oppsummerer opprøret i relativt korte trekk ved å innlede med at Læstadius' religiøse vekkelser spredte seg til Norge og at det ble uro under en gudstjeneste i Skjervøy, da en del samer ikke mente presten holdt seg til den rette lære. Forfatterne skriver videre at dette fikk store økonomiske konsekvenser for mange av de som ble arrestert og dømt i tillegg til at flere mistet deler av livsgrunnlaget da grensen mot Finland ble stengt.

Noen av de som ble dømt, var med i ei gruppe samer som i november året etter gjennomførte det som kalles Kautokeino-opprøret. Samene reagerte både på den strenge behandlingen de var blitt utsatt for i Skjervøy-saken, og mot brennevinshandelen, som blant annet handelsmannen i Kautokeino drev. Brennevinet førte til store sosiale problemer for den samiske befolkningen. De mente også at lensmannen hadde fart altfor hardt fram, og at presten ikke forkynte den rette læren. Både handelsmannen og lensmannen ble drept, mens presten og husfolket hans ble pisket. 33 samer ble dømt etter denne hendelsen. (Ingvaldsen & Kristensen, 2008, s. 36)

I *Makt og menneske* går man ikke nærmere inn på hvordan verken religion eller brennevin var med på å bygge opp til opprøret. Som nevnt i kapittel 2.1 var bakgrunnen for Kautokeino-opprøret sammensatt av mange ulike faktorer. Brennevinshandelen hadde for eksempel ikke bare sosiale konsekvenser, men gjorde at flere satte seg i økonomisk gjeld som ofte ble innkassert ved konfiskering og tvangsslakting av rein. Det forklares heller ikke hvordan Læstadius påvirket tankegangen til mange av hans tilhengere. Bevegelsen la mer vekt på menigheten og slo an spesielt blant etniske minoriteter med lav status på den tiden, slik som samene. Læstadius fordømte alkohol og rus noe som ga befolkningen et grunnlag for å ta et oppgjør med handelsmannen. Mye av bakgrunnen for opprøret var at det som i eldre tid ble kalt «øvrigheta» samlet seg mot læstadianerne. Øvrigheta var tjeneste- og

embetsmenn som utøvde offentlig myndighet overfor borgerne, i dette tilfellet presten, lensmannen og handelsmannen.

Kosmos har heller ikke en utfyllende forklaring på Kautokeino-opprøret. De fokuserer mest på bakgrunnen for opprøret og hva som bidro til å forsterke urolighetene mellom samer og nordmenn.

Norske myndigheter så på samenes religion som mindreverdige. Spenningen steg da det brøt ut opprør i Kautokeino høsten 1852. Grensestengingen skapte en fiendtlig stemning. Den ble ikke mer vennlig da samene fant ut at norske kjøpmenn og prester solgte brennevin. Dette likte de dårlig, og mang samer mistet helt tilliten til nordmennene. (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 196)

Videre forklarer de hvordan Læstadius' vekkesbevegelse viste stor interesse for samenes sak og deres urettferdige behandling. «Samene likte at Læstadius tilpasset kristendommen til samisk tenkemåte. De ville leve slik Læstadius krevde og kritiserte handelen med brennevin. Den 8. november 1852 reiste noen samer til Kautokeino for å si hva de mente, men der begynte de å slåss» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 196).

Videre skal vi se at *Kosmos* i større grad fokuserer på bakgrunnen for Kautokeino-opprøret enn *Underveis* som har mer fokus på de voldelige handlingene. *Underveis* beskriver Kautokeino-opprøret som et resultat av misnøye med norske prester i tillegg til at det var en presset situasjon med tanke på skatt og landområder noe som førte til konflikt mellom samer og nordmenn.

Åtte læstadianske samer dro inn til Kautokeino og slo lensmannen i svime med en svær stein før de stakk ham til døde. Slå slo de brennevinshandleren i hjel eller «ekspederte han til Satan», som de selv sa. Presten ble pisket. Snart kom en annen gruppe samer til og gikk til angrep på de åtte [...] Straffene ble strenge. Fem ble dømt til døden [...] Det var likevel bare de to lederne, Aslak Hætta og Mads Somby, som til slutt måtte bøte med livet. (Skjønberg, 2006, s. 253)

Denne beskrivelsen av Kautokeino-opprøret understreker voldeligheten, heller enn bakgrunnen for konflikten. Dette undergravde rollen til den norske staten som en kolonimakt som undertrykte samisk språk og kultur. Spenningen var basert på mer en skatteinnkreving og misnøye med de norske prestene. Samene følte seg mindreverdige og hadde fått svekket tillit til staten. Brennevinssalget er også lagt fram som en medvirkende årsak ettersom presten var involvert og at det virket uetisk ut fra hans posisjon.

Ifølge *Makt og menneske* og *Underveis* var læstadianismen en stor grunn til konflikten, mens bevegelsen ifølge *Kosmos* bare forsterket den uroen som allerede var der. De skriver at samene dro til Kautokeino for å «si sin mening», men at det brøt ut slåsskamp. I *Underveis* virker det som samene dro til Kautokeino med en intensjon om å drepe lensmannen og brennevinshandleren. *Underveis* skriver også i sitatet over at det var «åtte læstadianske samer» som deltok i opprøret. De fleste kilder sier at det til sammen var 35 voksne og 22 barn i opprørsgruppa, i tillegg til at de fikk med seg flere på veien.

Felles for *Makt og menneske* og *Underveis* er at de ikke sier så mye om konsekvenser av Kautokeino-opprøret annet enn at de involverte fikk fengsels- eller dødsstraff. *Kosmos*

skiller seg også ut her ved å skrive at opprøret har skapt dype sår i Sameland, noe som kan tyde på at det har fått konsekvenser for hele den samiske befolkningen i ettertid. I tillegg setter *Kosmos* i motsetning til de to andre bøkene tiden etter Kautokeino-opprøret i sammenheng med fornorskningspolitikken slik vi så i kapittel 5.2.1.

LK20

Både *Arena* og *Relevans* fra LK20 skriver at samene etter hvert fikk flere rettigheter og kunne ta tilbake stoltheten over egen kultur og språk. *Arena* knytter det til tiden etter menneskerettighetserklæringen i 1948 da fornorskningspolitikken etter hvert avtok. Altasaken beskrives her som et vendepunkt i samepolitikken, noe som førte til at staten ville sikre samenes rettigheter og beskytte samisk kultur.

I oktober 1979 slo en gruppe samer opp en lavvo utenfor Stortinget i Oslo og startet en sultestreik. Fram til da hadde samer nærmest vært usynlige utenfor Finnmarksvidda. Plutselig syntes de veldig godt midt i hovedstaden og i nyhetene. Samene foran Stortinget protesterte mot at staten ville bygge en demning og et stort vannkraftverk [...] i Alta-Kautokeino-vassdraget i Finnmark. Utbyggingen ville ødelegge viktige beiteområder for reinsdyr og samtidig true dyre- og plantelivet i området generelt. Derfor protesterte både reindriftssamer og miljøvernorganisasjoner mot planene. [...] «Jeg bruker å si at vi tapte slaget, men vi vant freden», har Nils Utsi sagt. Alta-aksjonen førte nemlig til at samenes rettigheter kom i søkelyset som aldri før i Norge. Og den ble et viktig vendepunkt: Myndighetene forsto at de måtte ta samiske spørsmål på alvor, og satte i gang et stort arbeid for å sikre samenes rettigheter. (Hellerud et al., 2021, s. 72)

Videre trekkes det fram flere av de ulike aksjonsformene som ble brukt under protestene før boka går gjennom en del av det som har skjedd når det gjelder samenes rettigheter i etterkant av Alta-saken. Her nevnes blant annet urfolkskonvensjonen og samenes status som urfolk i Norge, Sameloven som ble vedtatt for å sikre samisk språk og kultur, samene ble skrevet inn i grunnloven, Sametinget åpnet og staten har helt endret sin holdning til samene. «Men selv om staten har endret holdning og Sametinget har stor innflytelse over politikken som berører den samiske befolkningen, oppstår det fortsatt konflikter mellom samiske interesser og staten eller andre aktører» (Hellerud et al., 2021, s. 78).

Relevans er ikke fullt så grundig som *Arena* i sin fremstilling av Alta-saken. De skriver at mange samer på 1960-tallet knyttet seg til den internasjonale bevegelsen for urfolks rettigheter.

Vern av natur samlet norske samer til felles kamp. Gjennom hele 1970-tallet kjempet samene en hard kamp mot norske myndigheter om vannkraftutbygging av Altaelva i Finnmark. Mange fryktet at oppdemming av elven ville føre til ødeleggelser av både natur, tettstedet Masi og mulighetene til å drive reindrift i området. Samene fikk styrke og tro på seg selv av å kjempe sammen for å bevare natur og miljø i egne områder. (Heidenreich et al., 2021, s. 257)

De beskriver at samene gjennom å slåss for å bevare naturressurser og egne tradisjoner ble sett på med nye øyne og at de fikk flere rettigheter. Disse fremstilles i en liten tidslinje hvor

også de nevner spesielt sameloven, egen paragraf i grunnloven og opprettelsen av Sametinget. I alt bruker *Relevans* mindre enn en halv side på å gjengi denne saken.

Læreverket *Samfunnsfag* bruker også Altasaken som eksempel på en konflikt som ga samene mer respekt og sympati. Etter verdenserklæringen for menneskerettigheter begynte fornorskningen av samene etter hvert å avta. Retten til undervisning i samisk språk ble slått fast i 1967 og fra 1970-årene fikk alt det urettferdige samene var blitt utsatt for mer oppmerksomhet.

Særlig «Alta-kampen» rundt 1980 ga samene mye sympati. Dette var en politisk konflikt som pågikk i mange år. En stor, planlagt vannkraftutbygging i Indre Finnmark fikk veldig mange til å protestere – også miljøforkjempere fra hele Norge. Alta-konflikten har fått stor betydning for utviklingen av norsk samepolitikk, og for synet på all den uretten samene har vært utsatt for. (Bredahl et al., 2020, s. 135)

Videre beskriver *Samfunnsfag* folkeaksjonen som en protest mot vannkraftutbyggingen som de mente ville få store, negative konsekvenser, både for samisk reindrift og for natur- og dyreliv i Alta-dalen. «Samiske interesser sto sammen med lokale kommuner og ulike naturvern- og miljøorganisasjoner – i en kamp mot regjeringen, energimyndighetene og fylkestinget [...] Saken fikk stor oppmerksomhet, også ute i verden. Norge ble sterkt kritisert for måten lander behandlet urbefolkningen sin på» (Bredahl et al., 2020, s. 136). Selv om utbyggingen gikk gjennom etter å ha blitt tatt opp i Høyesterett førte saken til en totalreform av norsk samepolitikk. I likhet med *Arena* og *Relevans* nevner de spesielt opprettelsen av sameloven, grunnlovsparagrafen og Sametinget.

Både *Arena*, *Samfunnsfag* og *Relevans* vektlegger at uretten som var ført mot samene fikk mer oppmerksomhet etter Altasaken og at kritikken av statens behandling av samene var mye av grunnen til alle de nye rettighetene. Forfatterne skriver at alt dette har bidratt til en ny samisk stolthet og identitetsfølelse i dag, mens *Arena* og *Samfunnsfag* også påpeker at fornorskningen fortsatt kan ha negative senvirkninger.

Aktør har foreløpig ingen tekster som handler om Alta-aksjonen. Derimot har de en egen artikkel som heter Kautokeino-opprøret. Den beskriver et opprør mot norske myndigheters kolonisering av samiske områder, samt diskriminering og undertrykkelse av samisk språk og kultur. Forfatterne forklarer bakgrunnen for konflikten med at myndighetene innførte Finnefondet, som ble starten på fornorskningspolitikken. Politikken ble begrunnet med vitenskapelige og religiøse argumenter. Vitenskapelig argumenterte de med rasebiologiske tanker som hadde preget Europa i mange år. Religiøst argumenterte de med at kirken så på samene som djevelbesatte samt at religionen deres var overtroisk og trolsk. Forfatterne beskriver hvordan samene ble utsatt for diskriminering og vold gjennom lovverk samt at mange nordmenn oppfattet seg selv og sin økonomiske og kulturelle betydning som viktigere og sterkere enn samenes. Flyttsamenes nomadetilværelse ble sett på som den mest primitive måten å leve på (Dybvig et al., 2020).

Aktør har en relativt fyldig beskrivelse om Kautokeino-opprøret. Etter å ha gått gjennom en del av bakgrunnen for opprøret og den påfølgende fornorskningen går forfatterne videre inn på læstadianismen og hvordan denne bevegelsen inspirerte til motstand blant den samiske befolkningen. Den svensk-samiske presten Læstadius appellerte til mange samer og ga dem tilbake troen på seg selv.

Den samiske befolkningen hadde derfor stor tillit til Læstadius, ikke minst siden Læstadius var same selv. Hans strenge puritanske levemåte inspirerte mange. Samene fikk tro på at de igjen kunne bli stolte over det samiske, og Læstadius tok avstand fra fornorskningspolitikken. (Dybvig et al., 2020)

Dette gjorde at kirken følte seg truet og ville svekke Læstadius' innflytelse. Dermed brøt det ut opprør blant samene. De fleste som var med i opprøret var reindriftssamer som støttet Læstadianismen. På andre siden var de som representerte staten, altså folk med en arrogant holdning ovenfor samene. Protestene startet utenfor kirken, hvor flere samer ble arrestert og fengslet. Dette provoserte den samiske befolkningen enda mer og flere gikk mot Kautokeino for å protestere. De ente opp med å drepe lensmannen og handelsmannen, og presten ble pisket. I rettsaken ble det sterke reaksjoner og konsekvenser for samene. To av de som begynte opprøret ble halshugd og mange av de involverte fikk livsvarig fengsel eller tvangsarbeid. Forfatterne påpeker hvor viktig opprøret har vært og fortsatt preger samfunnet i dag. En annen artikkel i dette temaet handler om «Skolen» som en viktig aktør i demokratiseringsprosessen på 1800-tallet, både grunnet dens rolle i nasjonsbyggingen, men også i forbudet mot samisk språk og kultur. Grunnloven sa at alle hadde rett til å uttrykke seg på sitt eget morsmål, men under fornorskningprosessen gjaldt ikke dette den samiske befolkningen. Dette har ført til at det samiske språket er mindre utviklet og mangler ord for flere ting i et moderne samfunn.

Som vi ser så har *Aktør* en my mer omfattende beskrivelse av opprøret enn noen av bøkene fra LK06, hvor vi både får en historisk kontekst samt bakgrunnen for konflikten. I tillegg beskrives konflikten med et mer objektivt syn enn for eksempel *Underveis* fra LK06 hvor opprørerne ble beskrevet som voldelige uten at man fikk inntrykk av at de hadde noen spesiell grunn til det. *Aktør* sin beskrivelse gir også en mye grundigere forståelse av konflikten og hvilke konsekvenser den har hatt i ettertid, både for de lokale innbyggerne og for den samiske befolkningen generelt.

5.2.3 Samisk identitet

Det er flere av de samiske perspektivene som kommer fram i lærebøkene som omhandler identitet og fellesskap. Dette henger sammen med kategorien om motstand, men sett bort fra fornorskningen og rettighetskamp er det i LK06 relativt få tekster som går på samisk identitet, mangfold, kultur, språk osv. Både læreverkene fra LK06 og LK20 skriver om Sápmi som viktig for tilhørighet og identitet for mange samer. Nettopp på grunn av at Sápmi er så viktig for den samiske identiteten så har jeg valgt å ta med dette i kapitlet som handler om samisk identitet.

LK06

Makt og menneske beskriver Sápmi på følgende måte

Sápmi er samenes navn på sitt eget landområde og nasjonale fellesskap. Det er en nasjon uten noen stat og uten riksgrenser, men med felles språk og historie. I dag lever noe mer enn 50 000 samer i Sápmi. Omtrent 2/3 av dem bor i Norge, mens resten bor i Sverige, Finland og Russland. (Ingvaldsen & Kristensen, 2008, s. 34)

De presiserer at dagens samfiske samfunn fungerer på samme måte som andre moderne samfunn, samtidig som samene vil ta vare på sine røtter og sin gamle kultur. *Kosmos* sier

at samenes land Sápmi kalles for Sameland på norsk. «Noe eget land har likevel ikke samene, for Sameland er ikke et avgrenset område. Samene bor på tvers av grensene i Finland, Sverige, Norge og Russland» (Ingvaldsen & Kristensen, 2008, s. 192). Denne formuleringen er kritikkverdig da det kan tolkes som at samene ikke har noe bestemt land å være på. Dessuten er de aller fleste samene i dag fastboende spredt over hele landet.

Kosmos kaller det også Sameland i nord selv om de påpeker at betegnelsen kan være problematisk å bruke. De presiserer likevel at det er stor spredning i hvor samene bor i dag:

Sameland strekker seg fra Kolahalvøya i Russland til Engerdal i Hedmark og Idre i Sør-Sverige. Det er om lag 50 000 samer, av dem holder cirka 30 000 til i Norge. Samene er spredt over hele landet, og det samiske samfunnet er like variert som det norske. Flest samer bor det i Finnmark fylke, mens Oslo er den byen hvor det er flest samer. (Nomedal & Bråthen, 2007)

Det er flere av de samiske perspektivene som kommer fram i lærebøkene som omhandler identitet og fellesskap. Dette henger sammen med kategorien om motstand, men sett bort fra fornorskningen og rettighetskamp er det i LK06 relativt få tekster som går på samisk identitet, mangfold, kultur, språk osv. Det er en seksjon i *Matriks* som går på fordommer og diskriminering av minoriteter. Selv om dette knyttes opp mot fornorskningen så står det: «Fordommer har vært - og er - et problem også innenfor Norges grenser» (Andersen et al., 2007). I tillegg skriver de at politikere stadig oftere snakker om at minoritetsbefolkningen skal integreres. Dette anerkjenner at fordommer mot samer også eksisterer etter fornorskningspolitikken og at det er viktig at de er en del av storsamfunnet.

Når det gjelder samisk identitet så handler det om mye forskjellig. Identitet og kulturell tilhørighet kan være alt fra historie, språk, tilhørighet, tradisjon og samfunnsliv. Bøkene i LK06 hadde lite fokus på identitetsbegrepet i forhold til LK20. Et unntak er i *Makt og menneske* hvor det står at assimileringen av samene har satt sine spor, og at det er mye av grunnen til at samiske politikere, kunstnere og artister er så bevisste på sin samiske identitet (Ingvaldsen og Kristensen, 2008, s. 40).

Språk er også en viktig del av samisk identitet. I *Underveis* står det at samene skilte seg ut fra «vanlige» nordmenn fordi de snakker et annet språk.

Samisk er et helt annet språk enn norsk og har en helt annen opprinnelse. Samisk er beslektet med finsk, men likevel forstår ikke finnene og samene hverandre på samme måte som for eksempel nordmenn og dansker gjør. Det er store dialektforskjeller i samisk, større enn mellom norske dialekter [...] Ifølge norsk lov er samisk sidestilt med norsk. I seks kommuner i Nord-Troms og Finnmark har en krav på å kunne bruke samisk når en henvender seg til myndighetene. På alle offentlige skilt og bygninger skal det brukes både samisk og norsk. (Skjøsberg, 2006, s. 252)

Her står det at samisk er et helt annet språk enn norsk og har en helt annen opprinnelse, noe som i og for seg er riktig. Det samiske språket har en annen språkstamme og ligner derfor ikke på det norske språket. Likevel kan denne formuleringen bidra til en form for distansering og fremmedgjøring av samene da språk blir ansett som en viktig faktor for tilhørighet og identitet. Når språket blir plassert så tydelig bort fra det norske språket kan det skape mer distanse mellom samiskspråklige og norskspråklige ved å hentyde at de ikke

forstår hverandre. Det nevnes for eksempel ikke at de fleste samiskspråklige i dag også behersker norsk språk.

Utover dette så er det meste som handler om språk knyttet til fornorskningen hvor det i Norge ble besluttet å fjerne det samiske språket helt. Språk trekkes også fram som en viktig forvaltningsoppgave Sametinget har. Fram til 2006 var det seks kommuner i Norge som inngikk i forvaltningsområdet for samisk språk. Dette står også i lærebøkene fra LK06 som skriver at det er seks samiske kommuner i Nord-Norge hvor kommunen har både samisk og norsk navn og informasjon skal gis på begge språk. Etter 2006 har det blitt flere forvaltningskommuner for samisk språk.

Når vi snakker om viktigheten av språk, både hvordan vi bruker det og hvorfor det er viktig for samisk samfunn og kultur kunne vært interessant å ha med noe i lærebøkene om den samiske språkloven som skapte mye strid i landet både innad i kommuner, bygdesamfunn og familier. Det at samiske veiskilt ble skutt ned og malt over er viktige perspektiver som viser eksempler på fornorskning i nyere tid. Noen ville ikke identifiseres med det samiske, enten det var ikke-samiske som bodde i kommunen, men også fornorska samer. Flere tror at det var fornorska samer som stod bak hærverkene fordi de fortsatt følte på en sårhet og skam over å være samisk. Mange samer har opplevd at det å være stemplet som samisk er blitt sett på som mindreverdige og skambelagt.

LK20

Aktør fra LK20 skriver at

Den samiske nasjonen, Sápmi, skiller seg fra den norske ved at samer deler felles identitet, kultur, språk og historie som er forskjellig fra den norske. Det samiske fellesskapet strekker seg over flere land. Det norske fellesskapet følger derimot stort sett staten Norges grenser. Norske samer er både en del av det samiske og det norske fellesskapet. (Dybvig et al., 2020)

Vi kan se at selve beskrivelsen av Sápmi ikke har endret seg betraktelig fra LK06 til LK20. Forskjellen er at *Aktør* kaller det en regional nasjon hvor grensene ikke er definerte eller absolutte, slik de er for stater. I tillegg skriver de at samene til tross for at de bor i forskjellige land deler et språklig, kulturelt og historisk fellesskap som strekker seg flere tusen år tilbake. Et eksempel er samiske festivaler, som Riddu Riđđu, hvor det kommer unge fra hele Sápmi for å høre på musikk sammen. Dette kan gi elever en bedre forståelse av hva Sápmi er helt konkret.

For LK20 er de samiske temaene i mye større grad flettet inn i de ulike temaene noe som gjør dem mer samtidsrelevante og inkluderende da de blir sett på som en del av det norske samfunnet i dag. I tillegg er det i alle de nye lærebøkene kapitler som handler om identitet, hvem er jeg/vi og mangfold, som tar opp temaer som identitet, tilhørighet, fellesskap, kultur og mangfold, også med fokus på det samiske.

Alle de historiske hendelsene vi har hørt om har ifølge *Samfunnsfag* bidratt til en ny samisk stolthet og identitetsfølelse.

Det har blitt lettere å være stolt over sin samiske identitet i dag, enn det var for noen tiår siden – selv om de vonde følelsene fortsatt sitter igjen hos en del samer,

etter så mange år med undertrykkelse, urettferdighet og skamfølelse. (Bredahl et al., 2020)

Samfunnsfag påpeker at det er flere samer som er registret i sametallet nå enn i 1970, men at antallet elever med samisk språk i grunnskolen likevel går nedover noe som kan tyde på at fornorskningspolitikken fortsatt kan ha negative senvirkninger. *Arena 9* har et eget kapittel om samene som åpner med et bilde av den samiske artisten Ella Marie Hætta Isaksen som synger under Nobels fredspris i 2018, samme år som hun var med i *Stjerneramp* på NRK. Hun beskrives som tydelig stolt av sin samiske identitet, selv om det ikke alltid har vært like lett å være same i Norge.

«Jeg har aldri vært så stolt som da jeg sto der med koften. Jeg følte meg uovervinnelig. Ingen kan fortelle meg at jeg ikke kan stå her med koften og joike. Det føltes veldig bra». Det sa Ella Marie Hætta Isaksen i 2018 da hun deltok i NRK-programmet «*Stjerneramp*». Ella Marie er tydelig stolt av sin samiske bakgrunn, slik mange unge samer er i dag. Men det har ikke alltid vært lett å være stolt same i Norge. For noen få tiår siden var det ganske annerledes. (Hellerud et al., 2021).

Videre tas det opp flere populærkulturelle eksempler som NRK-programmet *Den stille kampen* hvor det er samer som har følt skam over sin identitet. En kvinne som heter Susann Skogvang sier at samer ble forbundet med reindrif og joik, noe de ikke drev med på hennes hjemsted så da hun oppdaget at familien hadde samiske røtter ble hun flau og skjønte at mange skammet seg over sin bakgrunn. Dette er introduksjonen til kapitlet hvor forfatterne sammenligner Ella Marie og Susann som ble født med 23 års mellomrom og hvor en av dem utelukkende har kjent på stolthet over sine samiske røtter mens den andre har følt mest på skam. Flere av bøkene fra LK20 trekker fram Kong Haralds unnskyldning ovenfor statens behandling av de norske samene som en viktig del av endringen mot å likestille samisk og norsk språk og kultur. Selv om denne unnskyldningen kom flere år før forrige læreplan er det ingen av bøkene fra LK06 som nevner dette.

Samtlige av lærebøkene har som sagt kapittel og tema om identitet og mangfold. *Samfunnsfag 8* har en seksjon med fokus på likhet, likeverd og toleranse hvor de presiserer at ingen er mer verdt enn andre. Videre skriver de at samenes kultur lenge ble undertrykt, men at den ikke blir det lengre, fordi samfunnet er opptatt av likeverd og mangfold. Dette er ikke nødvendigvis legitimt da vi stadig ser eksempler i nyhetsbildet hvor samiske flagg har blitt revet ned fra private hjem eller hvor samiske ungdommer og voksne forteller at de opplever fordømmelse, diskriminering og hets basert på kultur, bosted og etnisitet. I majoritetsbefolkningen kan det virke som at samisk kultur har blitt mer populært. Det er for eksempel stor etterspørsel etter samisk musikk og stadig flere filmer og bøker oversettes til samisk språk. Samtidig står samer nå i mange nye konflikter.

Arena 9 er enig i dette og skriver at den norske statens holdning til samene er helt annerledes i dag enn tidligere. Det er slutt på fornorskningen, og i stedet sørger staten for å støtte samisk kultur. Men selv om staten har endret holdning og Sametinget har stor innflytelse over politikken som berører den samiske befolkningen, oppstår det fortsatt konflikter mellom samiske interesser og staten eller andre aktører.

I *Samfunnsfag* hører vi om det såkalte Joika-opprøret som eksempel på undertrykkelsen av de norske samene. Joika-opprøret var et oppgjør med hermetikkproduktet Joikakaker som

hadde en illustrasjon av en samisk gutt i kofte. Samene mente innpakningen var uærbødig gjort mot samene og karikaturen opplevdes som krenkende. Etter mye debatt endret dermed produsenten det 60 år gamle produktets navn og logo.

Om språk skriver *Samfunnsfag* at samisk språk ble likestilt med norsk språk så sent som i 1992. Videre skriver de at

Selv om samisk kultur og språk i dag er likestilt med norsk språk og kultur, vil det ta veldig mange år å gjenoppbygge den samiske kulturen og det samiske språket, og å gjenopprette alle skadene som systematisk ble begått i nærmere hundre år. (Bredahl et al., 2020, s. 132).

Her er også språk et sentralt tema i forbindelse med fornorskningspolitikken. De skriver også at «I norske kommuner nord for Trøndelag skal innbyggerne kunne få informasjon både på norsk og samisk, dette gjelder for eksempel veiskilt» (Bredahl et al., 2020, s. 132). Bøkene fra LK06 nevnte også forvaltningsområdene for samisk språk, men da gjaldt dette bar seks kommuner i Finnmark og Troms. Fra 2020 gjelder dette til sammen 13 kommuner i Trøndelag, Nordland og Troms og Finnmark (Forskrift om område for samisk språk, 2006, §1). I teksten kommer det ikke så godt fram at dette per nå gjelder så mange kommuner både i Trøndelag og nord for Trøndelag. Forvaltningsområdene for samisk språk har særskilte plikter i henhold til samisk språk og språkopplæring, noe som heller ikke kommer så godt fram.

Samfunnsfag skriver også at «Kanskje har du hørt folk snakke samisk i Barne-TV eller i en samisk nyhetssending på radio? Samisk språk har fått mye større plass i norske medier enn det hadde før» (Bredahl et al., 2020, s. 132). *Samfunnsfag* forsøker å sette temaet språk både i et historisk perspektiv og et samtidsperspektiv, noe som kanskje gir elevene et mer helhetlig bilde av hva samisk språk kan være.

I *Arena* står det at

Det finnes tre offisielle samiske språk i Norge: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Rundt nitti prosent av dem som snakker samisk, snakker nordsamisk. Det brukes i Troms og Finnmark. Lulesamisk snakkes i nordre del av Nordland fylke, mens sørsamisk snakkes lenger sør i Nordland, i Trøndelag og så langt sør som til Engerdal i Innlandet fylke. Både sørsamisk og lulesamisk står i fare for å bli utryddet fordi så få bruker språkene i dag. (Hellerud et al., 2021, s. 65?)

Utover dette nevner alle bøkene samisk språk i forbindelse med fornorskningspolitikken hvor språket var en sentral del av det utrydde det samiske og gjøre samene norske. Nært forbundet med samisk kultur ble dette sett på som noe fremmed og av mindre verdi enn norsk språk og kultur. I tillegg nevnes samisk språk som en del av sameloven og som en forvaltningsoppgave for Sametinget. Det nevnes også i forbindelse med ILO-konvensjon om urfolks rettigheter samtidig som staten er forpliktet til å beskytte og utvikle språket til samene som en minoritetsnorsk gruppe.

Aktør forsøker også å sette samisk språk i et samtidsperspektiv i et kapittel om politisk forståelse blant unge der de i en artikkel om «Ungdommer og valgkanalen» skriver om Sametingets ungdomspolitiske utvalg (SUPU) og hva de er opptatt av.

Å kunne lære seg samiske språk er noe mange unge er opptatt av. Elever har rett til å få opplæring i og på samiske språk uansett hvor i landet de bor. Allikevel er det vanskelig når opplæringen på skolen eller fjernundervisningen ikke er god nok og en i tillegg ikke bruker språket så mye i hverdagen hjemme [...] «Ungdommer trenger språket på arenaer de faktisk bruker», skrev SUPU og argumenterte for å dubbe populære filmer og serier til samisk, og særlig for barn. Da Disney ble inspirert av samisk kultur og natursyn i filmen *Frozen 2*, inngikk Sametinget et samarbeid med selskapet. *Jikŋon 2* ble utgitt på nordsamisk i 2019, og året etter ble filmen gjort om til bøker på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.

Dette er et viktig poeng å få fram at språk opptar yngre i dag, også innenfor den samiske befolkningen. Ved å bruke eksempel som dette viser boka hvordan populærkultur som musikk og film også kan trekkes inn i lærebøkene, noe det i større grad gjør i de nyere lærebøkene.

5.2.4 Urfolkskunnskap

Som beskrevet i kapittel 3.1 så handler urfolkskunnskap om kompetanse som er utviklet gjennom generasjoner og som det i dag foreligger en del forpliktelser til gjennom ulike lover og konvensjoner. Urfolkskunnskap dreier seg blant annet mye om natur og ressursbruk og et tydelig eksempel på samisk urfolkskunnskap er reindrift.

LK06

Synet om at samisk identitet er lik reindrift har en kanskje gått mer bort ifra, men mange anser likevel den samiske befolkningen som kjent for reindrift da det er en tradisjonell virksomhet. *Kosmos* beskriver reindrift som en gammel samisk næringsvei og hevder at mange forbinder samer med reindrift. De skriver at det i dag er bare en av ti samer som driver reindrift og at de nå bruker mer effektive metoder i arbeidet sitt. En utfordring som påpekes er at reinflokkene er større noe som sliter på plantelivet (Nomedal & Bråthen, 2007).

I dag er det bare én av ti samer som driver med reindrift. Nå bruker samene snøscooter, helikopter og bil i arbeidet sitt, noe som er kostbart. Reinflokkene er større nå, og det sliter på plantelivet. Flere steder er det en omfattende erosjon, plantelivet er nedbeitet og skadet. I det kalde klimaet trenger naturen lang tid på å reparere skader. Store deler av Sameland mottar dessuten mye svoveldioksid, som hemmer veksten av lav. (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 200-201)

Som vi ser fokuserer *Kosmos* mye på at store flokker sliter på plantelivet og at områdene er nedbeitet. Likevel nevner de også at beiteområdene blir negativt påvirket av klima da klimagasser gjør at lavmattene vokser saktere. *Underveis* har også med et avsnitt om jakt, fiske og rein hvor det står at «mange forbinder samer og samers liv med svære flokker av *tamrein* som beiter på Finnmarksvidda» (Skjønberg, 2006, s. 251). *Matriks* skriver om reindrift i et avsnitt om framtidens matressurser og høyfjellsområder hvor det står at:

Tundraområdene er sårbare, de tåler ikke beiting hele året. Samene og andre urfolk som driver med rein, må derfor unngå å ha for store flokker. Hver flokk bruker veldig store områder, for flokkene flyttes flere ganger i året [...] For mange rein kan føre til at store områder ødelegges som beitemark. (Karlsen & Holgersen, 2007, s. 104-105)

Generelt handler mye av det som står om reindrift i læreverkene fra LK06 at samene ikke kan ha for store flokker da det går hardt utover beiteområdene. I tillegg nevnes det i flere av bøkene at det ble problematisk for samene da grensene mellom Norge og Finland ble stengt slik at flokkene ikke kunne beite der og at utbyggingen av Alta-vassdraget hadde påvirkning på beiteområder for rein. *Kosmos* er den eneste som skriver noe om hvilken nytte reindriften har med at de bruker både kjøtt, skinn, horn, bein og blod fra reinen. Utover det er det i de andre lærebøkene lite eller ingenting som står om hva samene får ut av å drive med rein.

LK20

Fra LK20 står det i *Samfunnsfag* at samene tradisjonelt har livnært seg av jakt, fiske og reindrift. «De har ofte store flokker med reinsdyr, som de får kjøtt og skinn fra» (Bredahl et al., 2020, s. 132). Her ser vi med en gang et annet fokus ved at det står noe om nytteverdien av å ha rein. På den andre siden kan man merke seg formuleringen «de har ofte». Denne fremstillingen kan gi inntrykk av at det er flere samer som driver med reindrift enn det faktisk er. På den andre siden er det viktig å få fram at denne næringsveien er viktig tradisjonelt. Samlet sett viser reindrift kanskje mer enn noe annet den samiske kulturen, derfor er det viktig å videreføre og beskytte den. Det er også viktig å få fram at selv om reindrift er en viktig del av tradisjonell samisk kultur er det mye annet som også representerer samisk kultur. Man er ikke mindre same selv om man er same, men ikke reindriftsutøver.

Flere av bøkene presiserer at reindriften er en viktig del av samisk kulturarv og at det fortsatt er en del av livsgrunnlaget til flere samer. Som noe av det som best viser den samiske kulturen er det derfor viktig å beskytte og videreføre den. Det er viktig å få fram grunnen til å drive med rein og hva som ligger bak reindriften i et historisk perspektiv. Dette kan gi en bedre forståelse av at reindrift ikke bare knyttes til kultur og tradisjon, men at det er en bærekraftig næringsvirksomhet som tar i bruk naturgrunnlaget og sikrer selvforsyning. Reinen gjør at vi får utnyttet også de nordligste delene av landet til matproduksjon, hvor klimaet gjør at det i liten grad egner seg å dyrke vekster. I *Relevans* står det at:

Samiske folkegrupper har holdt til i Norge i mer enn to tusen år. Samene har drevet med fiske, fangst, sanking, håndverk og jakt. Da de klarte å temme reinsdyrene, kunne samene leve av å drive store flokker med tamrein. Melk, kjøtt og innvoller fra reinsdyr var mat. Bein, sener og hud ble brukt til ulike former for redskaper. Skinn og pels ble brukt til klær, sko og utstyr. Skinn og pels var også viktige handelsvarer. Samene drev mye handel med andre folk i nord og øst, blant annet Russland (Heidenreich og Moe, 2020, s. 136)

På den andre siden er det også i bøkene fra LK20 en del fokus på vanskelige prioriteringer og interessekonflikter. *Arena* skriver i et kapittel om bærekraft at klima- og naturinteresser av og til kan komme i konflikt med hverandre. Utbygging av vindmøller er et godt eksempel på dette.

Vindmøller kan produsere ren energi og er derfor positive for klimaet, men plasseringen i urørt natur har negative konsekvenser for plante- og dyreliv. Hva som er mest bærekraftig i dette eksemplet, er det stor uenighet om: Er det å sørge for ren energi, eller er det å ta vare på urørt natur? (Hellerud et al., 2020, s. 212-213)

Konflikter mellom samer og storsamfunnet oppstår med jevne mellomrom og særlig aktuell er vindkraftutbyggingen på Fosen i Trøndelag som ble konkludert med at var i strid med samenes rettigheter som urfolk. Samene har i utgangspunktet en sterk rettslig status som urfolk i Norge, etter lang tids historie med diskriminering og undertrykkelse. Den offisielle politikken i Norge er også vesentlig endret med tanke på at vi i dag anerkjenner samer som urfolk og ønsker å legge til rette for å styrke deres kultur. Likevel har samfunnet en lang vei å gå når det gjelder å etterfølge disse prinsippene.

Relevans skriver også om arealbrukskonflikter, særlig i tilknytning til reindrift på Finnmarksvidda og den stadige debatten om overbeiting og størrelse på reinflokker.

På Finnmarksvidda finner du store naturressurser, uberørt natur og beiteområder for reinsdyr. Samene har lang tradisjon for å bruke vidda til reinsdyrbeite. I dag er det et mindretall av samene som driver med rein, men det er fremdeles en viktig del av samisk kultur. De fleste i Norge mener det er viktig å bevare reindriften. Men hvor mange reinsdyr kan Finnmarksvidda tåle? Staten har lagt lover som skal hindre overbeite, men ikke alle vil at staten skal styre hvor store flokkene skal være. Reineiere mener at det ikke er for mange reinsdyr. De sier at problemet er at de har mistet beitemark til andre formål, som turisme, jordbruk og kraftledninger. Staten og samene er altså uenige om hvordan Finnmarksvidda skal brukes. (Heidenreich og Moe, 2020, s. 18)

Her kan man være kildekritisk til påstanden om at «reineiere ikke mener det er for mange reinsdyr». Andre hevder at mange reindriftssamer også er enige om at det er for mange rein på vidda. Diskusjonen handler i stedet om antall rein og hvem som må slakte ned. Her er det flere faktorer for eksempel størrelse på flokken og geografi. Et annet poeng er hvordan Benjaminsen et al. (2016) i boka «Samisk reindrift – norske myter» kritiserer forestillingen om at det er for mye rein. De ser på hvordan overvåking av beitegrunnlaget i Finnmark viser at det ikke har vært noen nedgang i lavmattene. Tvert imot peker de på en økning i lavmattene i årene mellom 1998 og 2013, dette samtidig som reintallet har økt. Det er et viktig poeng at samenes perspektiver på antall rein i forhold til beitegrunnlaget er mer vektlagt og satt opp imot statens syn i LK20. Dette i motsetning til LK06 hvor reindrift i stor grad fremstilles som noe som sliter på plantelivet og ødelegger beitemarken, uten å presentere flere sider av saken.

Arena har også et kapittel om bærekraftig bruk av ressurser i Norge, hvor det i et avsnitt om berggrunn står at utvinning av metaller og mineraler fra kobbergruver plassert i nærheten av områder som brukes til reindrift, byr på utfordringer. Dette skaper utfordringer for samisk kulturarv og spesielt for de samene som lever av reindrift.

Det er ikke bare områdene rundt gruvene som berøres av gruve-driften. Gruveselskapet har fått tillatelse til å lagre avfallet i Repparfjorden, som ligger like ved. Miljøvernere frykter at lagring av gruveavfall vil påvirke livet i havet. Dersom fisket påvirkes av lagringen av avfallet, vil også sjøsamer rammes. Sametinget stemte nei til utbyggingen, men de nasjonale myndighetene har likevel valgt å gi tillatelse til gravedriften (Hellerud et al., 2020, s. 238).

Noen av bakgrunnen for denne tillatelse er blant annet at kommunen sliter med fraflytting og gruvene gir inntekter og arbeidsplasser til lokalsamfunnet. Det er et interessant

perspektiv om dette er brudd på Finnmarksloven (2005), noe *Arena* også ber elevene undersøke. Mye av det som går under urfolkskunnskap i lærebøkene baserer seg altså i stor grad på interessekonflikter og vanskelige prioriteringer når det gjelder næring og forvaltning av naturressurser.

5.2.5 Nye perspektiver

Av nye perspektiver som står i lærebøkene fra LK20, men som ikke er nevnt i LK06 er blant annet samene under andre verdenskrig. De nevnes så vidt i *Kosmos* i sammenheng med oppbygningen etter krigen, men ikke noe om innsatsen under selve krigen. *Aktør* har en artikkel om 2. verdenskrig: 1940-1945 hvor de skriver om historiebruk og motstandskamp.

Etter andre verdenskrig har både politikere, historikere, pressen og skolen brukt mye tid på andre verdenskrig. Samtidig har en gjerne brukt historien for å fremme enkeltpersoners og enkeltgruppers innsats, og bevisst utelatt andre.

Motstandskampen til kvinner, kommunister, urfolk og minoriteter blir sjelden nevnt.

To eksempler som trekkes fram av samisk motstandskamp er «Mamma Karasjok» som hjalp jugoslaviske krigsfanger og «Anna i Makkvatnet» som hjalp flyktninger over grensen ved Tysfjord.

Mange samer og kvener deltok i kampen mot nazismen, spesielt som grenseløser. Men den samiske grenselostrafikken har fått liten oppmerksomhet og anerkjennelse i norsk historieskriving, til tross for at de hjalp minst tre tusen flyktninger over grensen til Sverige. (Dybvig et al., 2020)

Aktør setter også landssvikoppgjøret etter andre verdenskrig i sammenheng med uretten som ble ført mot samene og kvenene under fornorskningen.

I dag er det mange som spør om landssvikoppgjøret var et oppgjør mot innholdet i høyreekstremismen. Eller om det «bare» var et oppgjør mot det moralsk forkastelige ved aktive NS-medlemmers angiveri og tortur av landsmenn, eller deres samarbeid med okkupasjonsmakten på alle plan. Måtte vi tatt et oppgjør med vår egen historie dersom vi også tok et oppgjør med nazismens ideologiske innhold?

Dette er et perspektiv som legger opp til kritisk refleksjon. Det må sies at man ønsket ikke å utrydde samene, slik som nazismen ville utrydde jødene, men man ønsket å gjøre dem til en del det norske samfunnet på nasjonalstatens premisser. Ved å legge opp til slike sammenhenger kan det føre til at de får større forståelse av hvor brutal og kompromissløs den norske statens assimilering av samene faktisk var.

Et annet perspektiv som *Aktør* tar opp, er hvordan barn ble brukt som politisk maktmiddel som også handler om de statlige overgrepene mot norske urfolk. Dette gikk særlig hardt utover taterbarna og de samiske barna. Myndighetene brukte barna bevisst i kampen mot taterkultur og samisk kultur med en miks av raseteoretiske argumenter og fascistiske tanker om nasjonal enhet. Alle bøkene tar i større eller mindre grad opp fornorskningen, men ikke med spesifikt fokus på barn og raseteori. Et annet tema som tas opp etter fagfornyelsen er at samene ikke var representert på Eidsvoll og hvordan samarbeidet mellom Stortinget og Sametinget fungerer.

Aktør har også under temaet «Bærekraft og sosiale forhold» en artikkel som heter «Samiske aktører for mangfold». Denne artikkelen handler om at samisk ungdom bidrar til at Norge følger opp forpliktelsene i bærekraftmål 4 om god og likeverdig utdanning for hele befolkningen. De drar nytte av rettighetene og mulighetene som et sterkt, internasjonalt samisk fellesskap har kjempet for. Dette handler om de «Samiske veiviserne», som er et tiltak satt i gang av Samisk høyskole i Kautokeino og staten. En gruppe unge mellom 18 og 25 år som reiser til skoler over hele landet for å snakke om samisk kultur og samfunn. De vil blant annet vise mangfoldet i de samiske kulturene og motvirke fordommer og uvitenhet i samfunnet når det gjelder samer og samisk kultur. Dette viser igjen at nyere læreverk i større grad setter samisk tematikk i et samtidsperspektiv og viser eksempel på hvordan det jobbes med kunnskap om samer i dag.

Tre av læreverkene fra LK20 tar også opp Kong Haralds beklagelse til den samiske befolkning for uretten som ble påført dem gjennom fornorskningspolitikken. Selv om unnskyldningen kom ved åpningen av Sametinget i 1997, hele 9 år før Kunnskapsløftet 2006 var det ingen av lærebøkene fra LK06 som tok opp denne hendelsen. *Arena* skriver at

Ved åpningen av Sametinget i 1997 sa kong Harald: «Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer. Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskningspolitikk.» (Hellerud et al., 2021, s. 63)

I *Samfunnsfag* nevner de unnskyldningen i forbindelse med at det vil ta mange år å gjenoppbygge samisk språk og kultur. De skriver at de vil ta lang tid å gjenopprette skadene som systematisk ble begått i nærmere hundre år og at Kong Harald ba om unnskyldning for måten staten behandlet samene på før de siterer han (Bredahl et al., 2020, s. 137). *Relevans* siterer ikke unnskyldningen ordrett, men skriver at myndighetene diskriminerte samene i stedet for å beskytte dem. «Ikke før i 1997 fikk samene en unnskyldning fra den norske staten for fornorskningspolitikken og forsøkene på assimilering de hadde blitt utsatt for. I en tale for Sametinget i 1997 framførte kong Harald unnskyldningen» (Heidenreich et al., 2021, s. 257).

Kong Haralds unnskyldning var et bidrag i å rette opp i noe av uretten som ble gjort mot samene. At dette tas opp i lærebøkene nå og ikke tidligere viser at det har blitt viktigere å rette fokus på historien, i stedet for å glemme og fortrenge fortiden. Det kan tyde på at oppmerksomhet rundt dette har blitt viktigere de siste 15 årene. Dette kan også føre til at elever blir mer bevisst på alvorlighetsgraden av statens behandling av samene.

6. Drøfting

Det umiddelbare inntrykket jeg sitter igjen etter å ha gått gjennom alle lærebøkene er at det er et vesentlig økt fokus på samisk tematikk i lærebøkene fra LK20. Ikke bare er det økt i omfang, men innholdsmessig er det også en betraktelig fyldigere når det gjelder hvilke tema man er innom og hva som vektlegges. I likhet med læreplanverket tyder det på at innholdet i bøkene er mer nyansert enn tidligere og at den samiske tematikken er mer inkluderende og helhetlig enn i de eldre lærebøkene.

I dette kapitlet vil jeg diskutere noen perspektiver som har vist seg å være fremtredende på det samiske feltet i samfunnsfaglige lærebøker. Kjerneelementene er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen.

Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter og kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Nettopp fordi dette er det viktigste faglige innholdet i opplæringen er det interessant å vurdere fremstillingen av det samiske opp mot relevante kjerneelementer i faget for å se hvordan disse blir ivaretatt. Mye av innholdet i det samiske feltet kan knyttes til hverandre og kobles på ulike perspektiver. Dette gjelder perspektiver som er relevante både innen identitetsutvikling, fellesskap og demokratiforståelse og de aller fleste av de samiske temaene i lærebøkene passer inn i kategorier som demokrati, kultur, identitet og bærekraft. Videre skal jeg ta for meg observasjoner innenfor de fire kategoriene som allerede er nevnt.

6.1 Demokratiforståelse og medborgerskap

Noe de fleste av perspektivene som blir tatt opp innen samisk tematikk har til felles er at de er relevant med tanke på demokratiforståelse og medborgerskap. Et tema som utpeker seg og som tas opp i alle de samfunnsfaglige læreverkene både fra LK06 og LK20 er fornorskningspolitikken. Flere av læreverkene tar opp både nasjonalisme og kolonialisme som forklaring på fornorskningen.

Et læreplanmål i samfunnsfag fra LK20 som er spesielt relevant innenfor dette teamet er at elevene skal kunne «gjøre rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fornorskningen er altså et av få tema som nevnes eksplisitt i læreplanen. Dette handler om å se en historisk hendelse i sammenheng med nåtiden og forstå hvilke konsekvenser denne hendelsen har fått for samfunnet i dag.

Alle læreverkene er enige om at samene ble stemplet som mindreverdige og underlegne, men de opererer med ulike forklaringer for hva som lå bak fornorskningen. *Matriks, Makt og menneske* og *Underveis* fra LK06 forklarer fornorskningen direkte med koblinger til den norske nasjonalismen. *Kosmos* sin forklaring kan også indirekte knyttes til nasjonalisme, men blir satt mer i sammenheng med Kautokeino-opprøret. I bøkene fra LK20 setter man fornorskningen mer i perspektiv. I stedet for å bare si at samene ikke var «ekte» nordmenn i tråd med nasjonalistisk tankegang så går de mer inn på hva nasjonsbyggingen og de nasjonalromantiske tankene innebar. Det var for eksempel ingen fasit på hva som hva

typisk norsk under nasjonalismen, men dette synet ble preget av forfattere, politikere og kunstnere i samtida. Ettersom disse så på samisk språk og kultur som mindreverdige og fremmede ble dette også majoritetens holdninger til samene. Et annet perspektiv som ikke kom fram i LK06 var dette med kolonitidens tankegang som påvirket synet nordmenn fikk på samer gjennom at man sammenlignet den samiske befolkningen med afrikanere og asiater. Den norske staten ble i denne sammenligningen koloniherre over den samiske befolkningen og mente at samene måtte «oppdras» til å bli mer siviliserte.

Gjerpe (2021) viste til tidligere tendenser i skolebøker der samisk innhold har blitt presentert fra et utenfra-perspektiv og ofte med en stereotypisk tilnærming av samer som eksotisk og annerledes. Gjerpe (2017) peker også på en teori om nasjonal stillhet der man har sett en tendens til at formidlingen av samisk historie er nedtonet og forenklet i skolen. Det kan se ut til at denne trenden er på veg til å snu da måten fornorskningen omtales nå er både fyldigere og mer i tråd med de teoretiske perspektivene som kommer fram. Læreverkene fra LK20 får i større grad fram at det er flere ulike faktorer og ideer som har ledet til fornorskingsprosessene og det kommer tydelig fram at det er statens rolle i fornorskningen som fordømmes.

Innenfor det samiske feltet er altså fornorskingsprosessen relevant med tanke på demokratiforståelse, men den har også hatt stor innvirkning på utvikling av samisk identitet. I kjerneelementene for læreplanen i samfunnsfag står det at

Elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn [...] Innholdet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Fornorskningen er en av flere historiske hendelser som er viktig å sette søkelys på for at elevene blant annet skal få innsikt i hvordan land ivaretar menneskerettigheter og minoriteter, hvordan konflikter oppstår og hvordan de håndteres. Vi har også sett spesielt to sentrale konflikter som tas opp i læreverkene både fra LK06 og LK20. I LK06 tar tre av fire læreverker opp både Alta-saken og Kautokeino-opprøret. Som vist i kapittel 5.2 er det ingen av læreverkene fra LK20 som belyser både Alta-saken og Kautokeino-opprøret. Det står at elevene skal kunne «reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tre av læreverkene tar for seg Alta-saken mens en av dem fokuserer på Kautokeino-opprøret. Alle læreverkene tar altså kun for seg en av konfliktene, men siden ingen av konfliktene nevnes konkret i læreplanen så det er vanskelig å si om dette er et bevisst valg forfatterne har gjort.

Både Kautokeino-opprøret, Alta-saken og samisk identitetspolitikk er viktige temaer når man skal lære om demokratiforståelse. Et annet læreplanmål i samfunnsfag som er sentralt for rettighetskampen til samene er å «utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd» (Utdanningsdepartementet, 2019). Nettopp samenes motstand har vært viktig i utviklingen av det norske demokratiet og gjort

at statens stilling til samene er en helt annen i dag enn bare noen tiår tilbake. Dette er også viktig når vi snakker om samisk fellesskap og identitetsutvikling.

Et annet aspekt er hvordan flere av bøkene fra LK20 legger fram Altasaken som et vendepunkt i samepolitikken. Sameloven, grunnlovsparagrafen og opprettelsen av Sametinget er blant annet nevnt som sentralt i utviklingen av samenes rettigheter. Altasaken gjorde at uretten som var ført mot samene fikk økt oppmerksomhet som igjen førte til mer aktivt arbeid med samiske rettigheter. Ingen av læreverkene fra LK06 satte disse perspektivene i sammenheng. I LK06 var det mer fokus på selve demonstrasjonene, markeringene og hvordan saken utartet. Bøkene i LK20 går mer inn på virkninger av konflikten som gir et mer helhetlig bilde på samenes kamp og tross alt er av større betydning i et historisk perspektiv da det er mye positivt som har kommet ut av motstanden i ettertid.

6.2 Sápmi og tilhørighet

Sápmi er en viktig del av tilhørigheten og identitet for mange samer. «Begrepet betyr Sameland, det vil si det tradisjonelle samiske bosetningsområdet i fire nasjonalstater. Det kan også bety same, den samiske befolkningen eller det samiske språket» (Utdanningsdirektoratet, 2008, sitert i Gjerpe, 2017, s. 158). Det er et viktig poeng at begrepet ikke bare omfatter det geografiske området, men også brukes om det nasjonale fellesskapet til samene.

Som vi så var det ikke så stor forskjell på definisjonen av Sápmi fra LK06 til LK20. Den største og viktigste forskjellen er at lærebøkene i større grad får fram at begrepet ikke handler om regionale grenser, men at vi snakker om et språklig, kulturelt og historisk fellesskap. Igjen er lærebøkene fra LK20 bedre på å se begrepene i et samtidsperspektiv, i dette tilfellet hvor de bruker Riddu Riđđu festivalen som eksempel på noe som samler folk fra hele Sápmi. Dette vil være med på å gi elever bedre forståelse av at Sápmi ikke bare gjelder de geografiske områdene nord i Norge, Sverige, Finland og Russland.

Gjerpe (2017) påpeker måten lærebøkene skriver Sápmi på, som er den nordsamiske skrivemåten av ordet. Nordsamisk er det meste brukte samiske språket, men det finnes også en sørsamisk og lulesamisk måte å skrive det på som er Sábme og Saepmie. Tidligere læreplaner brukte kun Sápmi, altså det nordsamiske navnet. Fra K-06 og K-06S inkluderes også det lulesamiske og sørsamiske navnet i læreplanen (Gjerpe, 2017, s. 159). Dette er videreført til Kunnskapsløftet 2020.

Ingen av bøkene fra LK06 sier noe om at Sápmi er den nordsamiske skrivemåten. I *Samfunnsfag* fra LK20 står det «Sameland på norsk – eller Sápmi på nordsamisk – har ingen formelle grenser» (Bredahl et al., 2020, s. 132). Her påpeker de at Sápmi er den nordsamiske skrivemåten for ordet, men det er også det eneste læreverket fra LK20 som gjør det.

Bruken av navnet Sápmi/Sábme/Saepmie har i stor grad utviklet seg til å bety det geografiske området, i tråd med den samiske nasjonsbyggingsprosessen. Ved å bruke navnet Sápmi/Sábme/Saepmie på de tre samiske språkene i Norge viser læreplanen til det språklige mangfoldet. Samtidig står det i definisjonen at Sápmi/Sábme/Saepmie kan bety «*det samiske språket*», som da viser til eksistensen av et samisk språk, ikke tre. (Gjerpe, 2017, s. 159)

Gjerpe påpeker også at definisjonen av Sápmi/Sábme/Saepmie kun finnes i K-06S og ikke K-06. Navnet brukes også i Kunnskapsløftet, men ikke forklart, noe hun omtaler som et paradoks i at de lærerne som sannsynligvis trenger en forklaring av navnet, ikke får den (Gjerpe, 2017, s. 159). Kun *Underveis* fra LK06 nevner at det finnes ulike samiske språk i Norge. De sier ikke noe om hvilke andre dialekter som finnes, men at nordsamisk er den mest utbredte dialekten. Fra LK20 nevner alle bøkene at det finnes flere offisielle samiske språk i Norge. *Relevans* har også med eksempel på de tre ulike språkene. Der står det blant annet at samene i Norge har flere ulike samiske språk og at de mest brukte er nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. I tillegg så kommer de med eksempel fra de tre språkene. «Sametinget har forskjellige navn på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. På de ulike språkene heter Sametinget Sámediggi, Sámedigge og Saemiedigkie [...] Området som samene holder til i, kalles for Sápmi, Sábme og Saepmie på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 102). Det er viktig at elevene kjenner til dette da det sier mye om mangfoldet og bredden i den samiske befolkningen og at det er store variasjoner ut fra geografisk plassering også innenfor Sápmi.

Læreverkene fra LK20 forsøker på flere temaer å knytte ulike perspektiver både til historie og samfunn i et samtidsperspektiv. *Kosmos* fra LK06 nevner så vidt Mari Boine som sentral for samisk musikk, mens læreverkene fra LK20 tar opp forskjellig populærkultur som samisk film, samiske artister som Fred Buljo, Mari Boine og Ella Marie Hætta Isaksen og kulturarrangement som Riddu Riđđu-festivalen. Dette er viktige perspektiver som bidrar til at kanskje spesielt yngre samer kan være stolte av sin samiske identitet, da de fleste kjenner til og har et forhold til noe av dette. Riddu Riđđu har blitt en populær internasjonal urfolksfestival som trekker tusenvis av besøkende hvert år.

Noe som flere av de nye lærebøkene kunne hatt mer av er konkrete og opplevde historier som i større grad får fram samenes perspektiv. Dette gjøres ikke i det hele tatt i bøkene fra LK06 og i liten grad i bøkene fra LK20. Mange norske samer følte på en skam over sin egen kultur og etnisitet, noe det kan være interessant for elever å få innsikt i. *Arena* bruker dette virkemidlet innledningsvis i sitt kapittel, ved å sammenligne artisten Ella Marie Hætta Isaksen som alltid har vært stolt over sin samiske bakgrunn og Susann Funderud Skogvang fra NRK-programmet «Den stille kampen» som først ble flau og skamfull da hun fant ut at hun var same. Begge er oppvokst i det samiske bosetningsområdet. Konkrete historier fra virkelige mennesker kan gjøre at elevene får bedre forståelse for den samiske befolkningen og hva de har vært gjennom. Det være seg egne opplevde historier, konkrete fortellinger og tanker formidlet fra samisk ståsted. At opplevelser blir fortalt av en involvert er med på å virkeliggjøre innholdet på samme måte som tidsvitner i historieformidling gir sterke inntrykk både vet at de har troverdighet, det blir mer personlig og virkelighetsnært.

Det er også en del historiske hendelser som kan bidra til at samer er mer stolte av sin samiske identitet i dag. Både at de har fått status som urfolk, at de har rett til opplæring i samisk på skolen og aksjoner hvor samer har demonstrert og kjempet for sine rettigheter. Dette i tillegg til mye annet i samisk historie kan være med på at samer i Norge og kanskje spesielt i Sápmi kjenner på en tilhørighet til sin kultur eller sine lokalsamfunn. Som Gjerpe (2021) viser presenterer lærebøkene et narrativ om Sápmi som noe som ikke representerer det samiske mangfoldet og nødvendigvis ikke eksisterer utenfor læreboka eller som hun kaller det – en «lærebok Sápmi». Denne trenden virker å snu i LK20 hvor både læreplanen

og lærebøkene har en annen tilnærming til Sápmi og samene som noe som eksiterer her og nå, ikke gjennom fjerne historiske hendelser og uklare beskrivelser.

6.3 Myter om samisk reindrift

Vi har sett at mye av det som i lærebøkene faller inn under temaet samisk urfolkskunnskap handler om bruk av ressurser i naturgrunnet og da spesielt reindriftnæring. For flere samer er den samiske næringa tett knyttet til deres samiske identitet. Det finnes fortsatt flere samer som henter inntekten sin i naturen og livsgrunnet deres baserer seg på å leve i pakt med naturen og ta vare på naturen.

Både i læreverkene fra LK06 og LK20 ser vi at mye av det som står om reindrift i lærebøkene er knyttet til konflikt og uenighet om beiteområder. I LK06 dreier dette seg i stor grad om overbeiting og slitasje på planteliv som følge av for store reinflokker. Dette nevnes også i læreverkene fra LK20, men her får man fram at dette er et mye diskutert tema og at man ikke er helt enig om hvor mye rein beiteområdene faktisk tåler. Læreverkene fra LK20 får også fram at reindriften står i andre interessekonflikter opp mot blant annet gruvedrift, utbygging av vannkraft- og vindkraftanlegg. Læreverkene fra LK20 fokuserer også i større grad på at reindriften er en viktig del av den samiske kulturarven og en viktig tradisjonell næringsvei.

Som nevnt i kapittel 5.2.4 kan man være kildekritisk til påstander om overbeiting og at «reineiere ikke mener det er for mange reinsdyr». I NRK-serien «Den stille kampen» hører vi om reindriftsamer som er enige i at det er for mange rein på vidda. De sier at dette er en mye mer kompleks og vanskelig diskusjon som har pågått i mange år. Statens reindriftsforvaltning kan pålegge reindriftsamer forholdsmessig reduksjon av reintall, altså tvangsslaktning av rein. Diskusjonen dreier seg blant annet om antall rein og hvilke reineiere som må slakte ned. Staten mener at det ikke er nok mat på vidda til all reinen, på den andre siden er det brudd på folkeretten å pålegge reduksjon i reintallet (Enstad-Karlsen & Segelcke, 2013, 16:58-17:35).

Reindrift er en urgammel næring som ofte kommer i konflikt med det moderne samfunnet og blir negativt fremstilt. Arne Hermod Johansen sier i NRK-dokumentaren at dette i stor grad skyldes at media gir konfliktene rikelig med plass, noe som ifølge forskning har gitt reindriftsamene et dårlig rykte. Han forteller at ifølge enkelte media står reindriften i veien for moderne utvikling. Dette gjelder blant annet kraftutbygging, gruvedrift og turisme. Dessuten fremstilles reindriften som en konfliktfylt næring innad, noe som også trekkes fram med eksempler som slåssing og stjeling. Det som ikke trekkes fram er den kulturbærende sida ved reindriften. Det er blant annet reindriften som gjør at samene kan kalle seg for urfolk, fordi de har en næring som går tilbake tusener av år uavbrutt. (Enstad-Karlsen & Segelcke, 2013, 17:37-18:32)

Benjaminen et al. (2016) kritiserer påstanden om at det er for mye rein. Vi ser at de likhet med Enstad-Karlsen & Segelcke (2013) legger mye av ansvaret for debatten på media ved å påpeke at de uten et kritisk blikk bare aksepterer det som kommer fra myndighetene og enkelte forskere. Det er ikke godt å si hva som er riktig og ikke i denne konflikten. Det som er sikkert, er at debatten om reintall og overbeiting på Finnmarksvidda splitter forskningsmiljøet. Det er heller ikke til å legge skjul på at mye av det som skrives om samer i norske medier i dag ofte er tilknyttet konflikter, noe som kan være med å prege folks

oppfatning av samene. Dette er også en del av grunnlaget for uenigheten mellom staten, reindriftsforvaltninga og reindriftsutøvere.

De ulike sidene av debatten kunne med fordel kommet bedre fram i læreverkene også fra LK20. Det positive er at det har skjedd en stor endring fra LK06 til LK20 gjennom at det er et økt fokus på det. Overbeitingsteoriene blir ikke fremstilt alene og de samiske perspektivene er med. Enkelte av bøkene får fram at dette er en omstridt sak som de ulike partene ikke er helt enige om, likevel kan det oppleves som læreverkene velger parti med staten i måten de fremlegger temaet. Læreverkene kunne presentert de ulike sidene av debatten og konkludert med at dette er noe som skaper uenighet og splid. På den måten kan elevene selv skape refleksjon og argumentere for de ulike sidene av debatten.

Kjerneelementet om bærekraftige samfunn går ut på at elevene skal få innsikt i både økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjoner ved bærekraftig utvikling og sammenhengen mellom disse. Mange anser reindriftnæringa og andre tradisjonelle samiske næringer som bærekraftig virksomhet. Dermed kan man argumentere for at kjerneelementet om bærekraftige samfunn henger sammen med urfolkskunnskap på det samiske feltet. I kjerneelementet står det at

Elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for hvordan mennesker har dekket og dekker behovene sine (...) Bærekraftig utvikling i samfunnsfag skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

For mange dreier det seg om livsgrunnlag og levekår, og det er store variasjoner i levesett. Benjaminsen et al. (2016) argumenterer for hvordan den tradisjonsbaserte reindriften er en økologisk bærekraftig aktivitet, i motsetning til bildet medier, politikere og offentlig forvaltning ofte skaper (Benjaminsen et al., 2016). Som tidligere nevnt så tar den i bruk naturgrunnlaget og sikrer selvforsyning blant samene. Reindriften gjør også at vi kan ta i bruk de nordligste delene av landet med til tider tøft klima til matproduksjon. Dette i tillegg til at det er en viktig del av samisk kulturarv gjør at det er viktig å ivareta denne næringen.

Også sjøsamisk næring langs kysten som livnærer seg av fiske og jordbruk har de siste årene hatt store utfordringer. I NRK-serien «Den stille kampen» møter vi en sjøsamisk familie som sliter med å drive lønnsom næring. Selv om havet er fullt av fisk så tilrettelegges det ikke tilstrekkelig nasjonalt for å drive yrket framover. De lokale fiskemottakene legges ned og flere samfunn trues av fraflytting. Dette gjør at fiskerne ofte må reise langt for å få levert fisken. Det påpekes at dersom familienes livsgrunnlag forsvinner vil det bli enda vanskeligere å ta vare på sjøsamisk kultur. Dette er verdt å merke seg da Norge som vi så i kapittel 2.1 har skrevet under på både nasjonale og internasjonale avtaler hvor man lover å ivareta samisk kulturarv (Enstad-Karlsen & Segelcke, 2013, 22:40-24:50). Sjøsamisk kultur kommer i liten grad fram i lærebøkene. Dette viser også at lærebøkene bidrar til at mange forbinder den samiske befolkningen med reindrift og at dette er mer knyttet til samisk identitet enn annen type tradisjonell kultur og virksomhet.

6.4 Andregjøring, «oss» og «dem»

Dette med samisk identitet er spesielt viktig under kjerneelementet identitetsutvikling og fellesskap i samfunnsfag hvor det legges vekt på at elevene skal utvikle bevissthet og forstå seg selv og andre i historien, hvordan historien har påvirket nåtiden og legger grunnlag for fremtiden.

Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre. De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dette er viktig innen alle samfunnsgrupper, men det kan bidra til at alle elever kan få økt forståelse for den samiske befolkningen, hva de har stått i og hvordan det er å være same.

Som nevnt innledningsvis så viser flere forskere en tydelig tendens av «othering» eller «andregjøring» av samer i norske lærebøker. En av forskerne som har problematisert perspektivet om «oss» og «dem» er Kajsa Kemi Gjerpe som viser at lærebøker ofte bidrar til en dikotomisk fremstilling med nordmenn som «vi» og i dette tilfelle samer som «de», noe som fører til at lærebøker reproducerer gruppebaserte fordommer mot «de». Hun har analysert blant annet *Underveis* Samfunnskunnskap hvor hun peker på et tydelig skille mellom det samiske og det norske majoritetssamfunnet. Gjerpe bekrefter langt på veg disse funnene i *Underveis* gjennom at tekstene om samiske temaer mangler sammenheng. «Mangelen på kontekst og sammenheng kan gjøre det vanskelig for elevene å forstå relevansen av tekstens innhold til sin virkelighet» (Gjerpe, 2021, s. 315). Hun konkluderer med at boka ikke nødvendigvis gir uttrykk for gruppebaserte fordommer mot samer, men med sine korte tekstutdrag og mangel på sammenhenger bidrar den heller ikke til å bryte ned eventuelle eksisterende fordommer mot samene (Gjerpe, 2021).

Av ting som nevnes som får dem til å virke eksotiske og annerledes er når det skrives at de har et annet språk, annen religion, egen musikk (joik), hadde andre type klær og helt andre tradisjoner og skikker enn den norske majoritetsbefolkningen. Dette bidrar som Gjerpe (2021) peker på til en fremstilling av samene som noe eksotisk og annerledes. Her er også formulering av språket sentralt som for eksempel når *Underveis* skriver «Samene skilte seg ut fra vanlige nordmenn» (Skjønberg, 2006, s. 251). Selv om det menes i positiv forstand så skaper det en form for distanse mellom den norske og den samiske befolkningen. Disse tydelige skillelinjene viskes mer ut i de nyeste lærebøkene. For eksempel så handler et avsnitt i *Relevans* om valg til Sametinget hvor det står at

Alle norske samer over 18 år kan få stemmerett til Sametinget. Du trenger ikke kunne samisk eller ha samiske klær for å kunne stemme, men minst en av foreldrene, besteforeldrene eller oldeforeldrene dine må ha brukt samisk språk hjemme eller ha stemmerett selv. (Heidenreich & Moe, 2020, s. 102)

Ved å presentere det på denne måten kan det gi en bedre forståelse blant elevene at samer faktisk kan snakke norsk og gå i like klær som ikke-samer. Det er en vanlig stereotypi om samer at de joiker og har reinsdyr, men mange samer kjenner seg ikke igjen i dette bildet. Denne fremstillingen bidrar til å bryte ned slike fordommer. Elever må forstå at disse tingene kan være en viktig del av identiteten til samer, men det trenger ikke være det. Man kan være like fullt same selv om man ikke er reindriftsutøver eller bruker kofte.

Mye av tendensen til skillet mellom «oss» og «dem» i LK06 går altså på at tekster om samene mangler kontekst og sammenhenger. Som vi ser i tekster om konflikt og motstand så er fokuset i bøkene fra LK06 ofte på selve konflikten og hendelsesforløpet, heller enn å sette det i sammenheng med vår samtid og på denne måten trekke fram og nyansere de kollektive nasjonsfortellingene. Dette kan også gjøre det vanskeligere for elevene å forstå relevansen av tekstens innhold opp mot den faktiske hendelsen. Som vi ser i kapittel 5.2.2 så har også mye av denne tendensen snudd i LK20. Konfliktene blir i mye større grad enn før satt i sammenheng med nåtiden og hvilke virkninger de har hatt for samfunnet i ettertid.

7. Avslutning

7.1 Avsluttende diskusjon

Til slutt vil jeg oppsummere og trekke trådene tilbake til start for å se på hvilken måte fokuset, omfanget, innholdet og tematiseringen innenfor det samiske feltet har endret seg i samfunnsfaglige lærebøker etter fagfornyelsen. Problemstillingen var «hvilke temaer blir vektlagt innenfor det samiske feltet, og hvordan blir samene framstilt i samfunnsfagbøker før og etter fagfornyelsen?». Gjennom en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse har jeg forsøkt å finne ut hvilke temaer som blir vektlagt i fremstillingen av samer i samfunnsfaglige læreverk fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hva de viktigste endringene har vært. Dette har jeg også knyttet til hvordan det samiske innholdet i lærebøkene samsvarer med det som står i læreplanen for samfunnsfag Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. For å ta konklusjonen først: Det har skjedd en vesentlig endring både når det gjelder omfang og fremstillingen av samer i lærebøkene fra LK06 til LK20. Den nye læreplanen fra 2020 viser et tydelig økt fokus på samisk innhold i skolen og dette ser ut til å gjenspeiles i lærebøkene.

Et interessant funn fra den kvantitative analysen er at det forlaget som hadde minst samisk innhold i Kunnskapsløftet 2006 er det som har mest i Kunnskapsløftet 2020. Alle læreverkene hadde også økt den relative mengden om samisk innhold, selv de to læreverkene som manglet boka for 10. trinn. Dette forteller oss at bøkene samsvarer med læreplanen fra 2020 som har et økt fokus på samisk tematikk.

Selv om flere av lærebøkene fra LK06 har en god del innhold om samene er dette ofte framstilt som egne tema uten kontekst og sammenligning for øvrig. Dette medfører en viss avstand mellom stoffet slik at det samiske innholdet blir vanskeligere å knytte til resten av fagstoffet. For flere av bøkene i LK20 blir samene brukt til å eksemplifisere ulike type tematikk, ikke bare det som er spesifikt for det samiske, noe som gjør det mer relevant i de ulike temaene. For *Aktør* er for eksempel samene nevnt i større eller mindre grad i ni ulike kapitler. På denne måten får man inn fagstoffet der i læreverket det er relevant, slik at man kan knytte det samiske innholdet til resten av fagstoffet. Et eksempel er samisk motstand under krigen som er mer hensiktsmessig å ha med i et tema om Norge under andre verdenskrig, enn om man skulle hatt et eget tema om samer hvor man både snakker om motstand under andre verdenskrig, Sametinget og Læstadianismen i et og samme tema.

Tidligere forskning peker også på en form for andregjøring og distansering av samene i lærebøker. Gjerpe (2021) er en av de som har problematisert perspektivet med det norske majoritetssamfunnet som et «oss» og samene som et «dem», noe som gjør at lærebøker reproducerer såkalte gruppebaserte fordommer mot den samiske befolkningen. Man kunne

se en tendens til at samene er noe fremmed med at de i stor grad blir fortalt om og ikke av, som følge av at samisk tematikk fremstilles fra majoritetssamfunnets perspektiv. Dette i tillegg til at lærebøker i stor grad tidligere har hatt et historieperspektiv der de forteller om samiske historiske hendelser uten å sette det i sammenheng med det som har skjedd etterpå eller samtida. I LK20 så ser denne trenden ut til å ha snudd. Samene trekkes i de nye lærebøkene fram som deltakende aktører i samfunnet. Når læreverkene presenterer Alta-saken eller fornorskningen så er det med fokus på hvilke virkninger disse hendelsene har hatt for samfunnet i dag, i motsetning til bøkene fra LK06 der hovedfokuset lå mye på handlingsforløp og hva som skjedde der og da.

Dette er et av de viktigste funnene jeg har gjort i den kvalitative analysen. Det virker som at det i LK06 var mye fokus på fortid og samenes posisjon i historien. De fleste av bøkene som hadde med mer samisk innhold var historiebøker, noe som også ble gjenspeilet i innholdet da innholdet i stor grad handlet om tema som fornorskningspolitikken, Kautokeino-opprøret og Altasaken. Det er viktig med historiefremstilling, men slik kjerneelementene uttrykker skal de historiske perspektivene brukes for å kunne forstå nåtiden. Når det samiske innholdet i lærebøkene er korte, upresise og mangler sammenhenger kan det bidra til en opplevelse av at samiske temaer ikke er relevant for storsamfunnet eller samtiden.

Denne tendensen ser ut til å ha endret seg betraktelig til LK20. De nye lærebøkene har også i stor grad med historiske hendelser og perspektiver, men det handler også mye om samene i et samtids-perspektiv, med mer fokus på identitet og kultur i et nåtidig bilde. Alle lærebøkene fra LK20 har et eller flere kapitler som handler om identitet og mangfold, noe som også gjenspeiles i den samiske tematikken.

For LK06 er det bemerkelsesverdig hvordan kapitler som handler om identitet og kultur, det flerkulturelle samfunnet eller demokrati og politikk ikke nevner den samiske befolkningen i det hele tatt. I tillegg er det verdt å merke seg de bøkene som presenterer samene som et eget tema. På den ene side er det positivt da de bøkene som presenterer samene i egne tema gjerne er de som har mest samisk innhold. Historisk sett er det også positivt at det i det hele tatt står noe om samene. På den andre siden kan det skape en større distanse til det øvrige faginnholdet hvis man skal skrive «alt» om det samiske i løpet av et kapittel. Det gir også lite kontekst til de seksjonene med samisk innhold da det f.eks. ikke gis informasjon om hvorfor kunnskap om Sametinget eller Altasaken er relevant for ikke-samiske elever.

Som vi ser historisk er det et viktig hva som står i læreplaner og lærebøker, hvilke begreper man bruker og måten man velger å snakke om det samiske på da dette potensielt har påvirkningskraft langt utover skolesystemet. Er de nye læreplanenes mangfoldsperspektiv en måte å hindre reproduksjon av gruppebaserte fordommer som Gjerpe (2021) kaller det? Utdanningssystemet er kompleks, og endring tar tid. En ny læreplan bidrar ikke nødvendigvis til umiddelbar endring da det krever endring også i lærebøker og i pedagogisk praksis på alle nivå, over tid. Det krever også en generell økning av kunnskap i samfunnet, noe forhåpentligvis perspektiver om urfolkskunnskap og samisk identitet bidrar til å sette søkelys på. Skolen er en viktig aktør i denne prosessen.

Både omfanget og innholdet i lærebøkene har endret seg. Det har blitt mer samisk innhold og det som står kommer mer i sammenheng med storsamfunnet og samtida. Med bruk av eksempler fra samtida som å se på hva de samiske veiviserne gjør, viktigheten av Riddu Riđđu festivalen eller at barnefilmen Frost er oversatt til samisk viser bøkene fra LK20 hvordan samene trer fram og at samiske temaer er relevante i storsamfunnet i dag. Samene fremstår i større grad som aktive deltakere i samfunnet. Det er mye fokus på historie og statens behandling av samene i fornorskningsperioden, men man får også fram at dette er et mørkt kapittel i samenes historie i Norge som vi skal lære av. Vi har fortsatt en vei å gå, men det ser ut til at Kunnskapsløftet 2020 har snudd en langvarig trend der samene fremstilles som noe fremmed og annerledes. Samisk kultur og samfunn er en viktig del av vår felles kulturarv og det er det viktig at vi ikke glemmer.

7.2 Videre forskning

Denne studien kan brukes som utgangspunkt til videre forskning. Et interessant videre arbeid kunne vært å studere elevers kompetanse etter å ha arbeidet med samisk tematikk. I forbindelse med dette kunne man sett på oppgavesett i læreverkene og hvordan de legger opp til ulike arbeidsmetoder, diskusjon, refleksjon og hvordan oppgaver i lærebøkene bidrar til å øke elevenes kunnskap og kritiske kompetanse.

Et perspektiv jeg gjerne skulle ha utforsket mens jeg har jobbet med dette prosjektet er bildebruken i lærebøkene. Jeg har fokusert tekst i lærebøkene og besluttet at det ville blitt for omfattende å se på bruken av bilder i fremstillingen av det samiske. Folkenborg (2017) skriver at det etter godkjenningsordningen for lærebøker forsvant har blitt brukt en del identitetsmarkører i bildebruken slik som kofte, reinsdyr, flagg og vidde. Det hadde vært interessant å sett om dette stemmer og eventuelt hva det har å si for vår oppfatning av den samiske befolkningen. Er det med å styrke forestillingen om at samisk identitet og kultur er ensbetydende med reindrift?

Det hadde også vært interessant å undersøke om samisk tematikk i skolen i stort sett er gjenstand for oppmerksomhet i forbindelse med den samiske nasjonaldagen 6. februar eller om det er tematikk som tas opp på lik linje med andre tema. Her ville det kanskje vært nødvendig å gå inn i skolen å gjøre observasjoner og eventuelt intervju med elever og/eller lærere. Det kunne også vært nyttig å få samfunnsfaglærere sine perspektiv på de nye læreverkene fra LK20.

Litteraturliste

- Arctic Council. (2015). Ottawa Traditional Knowledge Principles. <https://www.arcticpeoples.com/knowledge#indigenous-knowledge>
- Benjaminsen, T. A., Eira, I.M.G. & Sara, M.N. (2016). *Samisk reindrift. Norske myter*. Fagbokforlaget.
- Breidlid, A. (2013). *Education, Indigenous Knowledges, and Development in the Global South. Contesting Knowledges for a Sustainable Future*. Routledge Research in Education.
- Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) Den samepolitiske utviklingen etter århundreskiftet. I Bjerkli og Selle (red.) *Samepolitikkenes utvikling*. (s. 15-39). Gyldendal akademisk.
- Enstad-Karlsen, R. & Segelcke, T. (Regi). (2013). Urfolk i en ny tid (Sesong 1, Episode 3) [Episde i TV-serie]. I L. Borchgrevink (Prosjektleder), *Den stille kampen*. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/den-stille-kampen/sesong/1/episode/3/avspiller>
- Finnmarksloven. (2005). *Lov om rettsforhold og forvaltning av grunn og naturressurser i Finnmark* (LOV-2005-06-17-85). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-85>
- FN. (1992). *Convention on Biological Diversity*. <https://www.cbd.int/convention/text/>
- FN. (2020a). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter>
- FN. (2020b). *FNs erklæring om urfolks rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/fns-erklæring-om-urfolks-rettigheter>
- FN. (2022). *Den internasjonale arbeidsorganisasjonen (ILO)*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/den-internasjonale-arbeidsorganisasjonen-ilo>
- Folkenborg, H.R. (2017). Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole. I P. Brunbech, K. Knutsen og J.A. Poulsen, *Historie – didaktik, dannelse og bevidsthed. Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde, Bind 1*. (s.71-113). Aalborg universitetsforlag. https://www.kultur.aau.dk/digitalAssets/314/314795_konferencerapport-bd-1--nordisk-historikermoede-2017-.pdf#page=71
- Forskrift om område for samisk språk. (2006). *Forskrift om forvaltningsområdet for samisk språk*. (FOR-2005-06-17-657). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-06-17-657>
- Gjerpe, K.K. (2017). *Samisk læreplanverk - en symbolsk forpliktelse?* <https://www.idunn.no/np/2017/03-04/samisk-laereplanverk-en-symbolsk-forpliktelse>
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker. Konseptualiseringen av lærebok Sápmi. I Lippe, M. *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 295-319). Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Nasjonalt læremiddelsenter. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kavli. (2019). *Samiske tema i samfunnsfag - en nedprioritering? En kvalitativ undersøkelse av seks ungdomsskolelærere sin undervisning om samiske tema* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610376>
- Kolpus. (2015). *Hva er en same? En kvalitativ studie av fremstillinger av same i lærebøker i RLE*. [Masteroppgave, UiO]. DUO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45818>
- Kommunal- og distriksdepartementet. (2020). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kommunal- og distriksdepartementet. (2022). *Fakta om samiske språk*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>
- Kvande, L. (2015). *Etnopolitiske utmaningar i historieformidling – Grunnforteljingar om samefolket i Noreg*. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education 2015:4*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2630288/Kvande.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lian, S.H. (Programleder). (2019, 14. september). Tett på Sápmi. [Audio podcast episode]. I Tett på. NRK <https://radio.nrk.no/serie/tett-paa-sapmi/sesong/201909/SAPR07003219>
- Meld. St. 14 (2015–2016). *Natur for livet – Norsk handlingsplan for naturmangfold*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20152016/id2468099/>
- Mistry, J. (2009). Indigenous Knowledges. I R. Kitchin og N. Thrift (Red.), *International Encyclopedia of Human Geography* (s. 371-376). University of London. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00101-2>
- Murray, H.M. (2020). *Urfolksperspektiver i fagfornyelsen – arbeid med kompetansemål i klasserommet*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/urfolksperspektiver-i-fagfornyelsen--arbeid-med-kompetansemal-i-klasserommet/>
- Naturmangfoldloven. (2009). Lov om forvaltning av naturens mangfold. (LOV-2009-06-19-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-100>
- Pedersen, S. (2019). *Kautokeino-opprøret 1852*. Samiske veivisere <https://samiskeveivisere.no/article/kautokeinoopproret-1852/>
- Saba, A.K.J. (Programleder). (2021). *Agnete jienáda/Agnete bruker stemmen* [TV-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/agnete-jienada>
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aasbakken, Overs.). Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1978).

- Selle, P., Semb, A.J., Strømsnes, K. & Nordø, Å.D. (2015). *Den samiske medborgeren*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. (Rapport 12/2003). Høgskolen i Vestfold.
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D. (2017). Vi trenger en lærebokhistorie! *Bedre skole*, 29(2), 88-92.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202017.pdf>
- Sjøvik. (2019). *Om hundrede år er allting glemt? En analyse av hvordan samer og kvener ble fremstilt i norske skolebøker i tiden etter fornorskningspolitikken (1963-2017)* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2612822>
- Språkrådet. (2020). *Lærebokgransking*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Om-oss/historie-i-tre-delar/norsk-sprakrad/larebokgransking/>
- Stortinget. (2021). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*
<https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2017-2018/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (u.å.). *Local and Indigenous Knowledge Systems (LINKS)*.
<https://en.unesco.org/links>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF1-01)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/saf1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samisk i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Hvordan referere til læreplanene?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/>

Lærebokoversikt

- Andersen, G., Olsen, T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2006). *Matriks samfunn 8*. Aschehoug.
- Andersen, G., Horne, T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2007). *Matriks samfunn 9*. Aschehoug.
- Andersen, G., Horne, T. & Eriksen, T.H. (2008). *Matriks samfunn 10*. Aschehoug.
- Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R., Karlsen, S.K, Krogsrud, V.K., Mokhtari, A., Mæhlumshagen, E. Samuelsen. & Stenvik. B. (2020). *Samfunnsfag grunnbok 8*. Cappelen Damm.
- Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, Quintano, K. Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag grunnbok 9*. Cappelen Damm.
- Birkenes, J. & Østensen, U.E.S. (2006). *Underveis geografi 8*. Gyldendal.
- Birkenes, J. & Østensen, U.E.S. (2007). *Underveis geografi 9*. Gyldendal.
- Birkenes, J. & Østensen, U.E.S. (2008). *Underveis geografi 10*. Gyldendal.
- Dybvig, K., Borge, J.A.Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H.C.S. & Andersen, G.L. (2020). *Aktør*. Fagbokforlaget.
- Heidenreich, V. & Moe, M.J. (2020). *Relevans 8*. Gyldendal.
- Heidenreich, V., Weider, B.O. & Waage, K.B. (2021). *Relevans 9*. Gyldendal.
- Helland, T. & Aarre, T. (2006). *Makt og menneske samfunnskunnskap 8*. Cappelen Damm undervisning.
- Helland, T. (2007). *Makt og menneske samfunnskunnskap 9*. Cappelen Damm undervisning.
- Helland, T. (2008). *Makt og menneske samfunnskunnskap 10*. Cappelen Damm undervisning.
- Hellerud, S.V. & Moen, S. (2006). *Matriks historie 8*. Aschehoug.
- Hellerud, S.V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks historie 9*. Aschehoug.
- Hellerud, S.V. & Knutsen, K. (2008). *Matriks historie 10*. Aschehoug.
- Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8 – grunnbok for samfunnsfag ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 9 – grunnbok for samfunnsfag ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 10 – grunnbok for samfunnsfag ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2006). *Makt og menneske historie 8*. Cappelen Damm undervisning.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007). *Makt og menneske historie 9*. Cappelen Damm undervisning.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2008). *Makt og menneske historie 10*. Cappelen Damm undervisning.
- Karlsen, O.G. & Holgersen, T. (2006). *Matriks geografi 8*. Aschehoug.
- Karlsen, O.G. & Holgersen, T. (2007). *Matriks geografi 9*. Aschehoug.
- Karlsen, O.G. & Holgersen, T. (2008). *Matriks geografi 10*. Aschehoug.
- Nomedal, J.H. (2006). *Kosmos 8 - samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Forlaget fag og kultur.
- Nomedal, J.H. & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9 - samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Forlaget fag og kultur.
- Nomedal, J.H. & Bråthen, S. (2008). *Kosmos 10 - samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Forlaget fag og kultur.

- Skjøsberg, H. (2006). *Underveis historie 8*. Gyldendal.
- Skjøsberg, H. (2007). *Underveis historie 9*. Gyldendal.
- Skjøsberg, H. (2008). *Underveis historie 10*. Gyldendal.
- Strand, M.M. & Strand, T. (2006). *Underveis samfunnskunnskap 8-10*. Gyldendal.
- Strindhaug, J. & Haagenen, P. (2006). *Makt og menneske geografi 8*. Cappelen Damm undervisning.
- Strindhaug, J. & Haagenen, P. (2007). *Makt og menneske geografi 9*. Cappelen Damm undervisning.
- Strindhaug, J. & Haagenen, P. (2008). *Makt og menneske geografi 10*. Cappelen Damm undervisning.

Vedlegg

Vedlegg 1

LK06	Lærebok	Antall ord om samene	Kapitler som tar opp samiske tema
Aschehoug - Matriks	Historie 8	Ca. 600	- Frihet og folkestyre
	Historie 9		
	Historie 10	Ca. 400	- Velferd og velstand
	Geografi 8		
	Geografi 9	Ca. 100	- Mat
	Geografi 10		
	Samfunn 8		
	Samfunn 9	Ca. 400	- Kultur og mangfold
	Samfunn 10		
Cappelen Damm – makt og menneske	Historie 8		
	Historie 9		
	Historie 10	Ca. 2500	- Vi skal alle være like
	Geografi 8		
	Geografi 9	Ca. 30	- Levende landskap
	Geografi 10		
	Samfunnskunnskap 8	Ca. 200	- Retter og plikter - Skolen trues
	Samfunnskunnskap 9	Ca. 200	- Alt er politikk
	Samfunnskunnskap 10		
Gyldendal - underveis	Historie 8	Ca. 2500	- Livet på landsbygda forandrer seg (fordypningsemner)
	Historie 9		
	Historie 10		
	Geografi 8	Ca. 100	- På kryss og tvers i norske landskap
	Geografi 9	Ca. 100	- Energi og energiproduksjon
	Geografi 10		
	Samfunnskunnskap 8-10	Ca. 1000	- Demokratiet som styreform - Politiske pressgrupper - Medier og påvirkning - Norge og internasjonale lover
Fagbokforlaget - kosmos	Samfunnsfag 8		
	Samfunnsfag 9	Ca. 4000	GEOGRAFI: Energikildene våre HISTORIE: Samene
	Samfunnsfag 10		

LK20	Lærebok	Antall ord om samene	Kapittel/tema som tar opp samiske tema
Aschehoug - Arena	Arena 8	Ca. 1000	INDIVID OG SAMFUNN - Identitet – hvem er vi? DEMOKRATI OG DELTAKELSE - Demokratiske ideer – fra antikken til 1814 - Demokrati for alle – fra 1814 til i dag EN BÆREKRAFTIG VERDEN - Bærekraftig utvikling – vår felles framtid - Ressurser i Norge – hvordan bruke dem bærekraftig
	Arena 9	Ca. 5000	INDIVID OG SAMFUNN - Samisk eller norsk DEMOKRATI OG DELTAKELSE - Nasjonalisme - Mot en bedre verden
	Arena 10	Ca. 400	INDIVID OG SAMFUNN - Mangfold
Cappelen Damm - Samfunnsfag	Samfunnsfag 8	Ca. 2000	- Hvem er jeg? - Hva er mangfold?
	Samfunnsfag 9	Ca. 400	- Identitet
	Samfunnsfag 10		
Gyldendal - Relevans	Relevans 8	Ca. 1200	- Landskap og menneskene - Vi bygger demokratiet sammen - Fra jordbruk til industri - Kamp om land og folk
	Relevans 9	Ca. 800	- Vårt mangfoldige samfunn
	Relevans 10		
Fagbokforlaget - Aktør	Aktør heldigitalt læreverv	Ca. 5000	- Menneskets tidsalder - Ideene bak demokratiet - Grunnloven av 1814: misnøye og omkamp - Fra standssamfunn til klassesamfunn - Radikale og religiøse aktører - Politisk forståelse blant unge - Styringen av Norge - Norge fram mot 1940 - Norge 1940-1945: andre verdenskrig

Vedlegg 2

LK06	Lærebok	Antall ord om samer - avrundet til nærmeste heltall	Totalt antall sider i boka	Totalt antall ord (spenn på 200) Gj.snitt av de to tallene	Andel av læreboka om samene	Andel av hele læreverket om samene
Aschehoug - Matriks	Historie 8	600	153	38 250	1,57%	
	Historie 9	0	144	36 000	0 %	
	Historie 10	400	142	35 500	1,13 %	
	Geografi 8	0	145	36 250	0 %	
	Geografi 9	100	150	37 500	0,27 %	
	Geografi 10	0	168	42 000	0 %	
	Samfunn 8	0	121	30 250	0 %	
	Samfunn 9	400	136	34 000	1,18 %	
	Samfunn 10	0	126	31 500	0 %	
			1500		321 250	
Cappelen Damm - Makt og menneske	Historie 8	0	147	36 750	0 %	
	Historie 9	0	156	39 000	0 %	
	Historie 10	2500	156	39 000	6,41 %	
	Geografi 8	0	127	31 750	0 %	
	Geografi 9	30	128	32 000	0,09 %	
	Geografi 10	0	128	32 000	0 %	
	Samfunns-kunnskap 8	200	126	31 500	0,63 %	
	Samfunns-kunnskap 9	200	128	32 000	0,63 %	
	Samfunns-kunnskap 10	0	128	32 000	0 %	
			2930		306 000	
Gyldendal - Underveis	Historie 8	2500	264	66 000	3,79 %	
	Historie 9	0	208	52 000	0 %	
	Historie 10	0	255	63 750	0 %	
	Geografi 8	100	190	47 500	0,21 %	
	Geografi 9	100	240	60 000	0,17 %	
	Geografi 10	0	258	64 500	0 %	
	Samfunns-kunnskap 8-10	1000	288	72 000	1,39 %	
			3700		425 750	
Fagbokforlaget - Kosmos	Samfunnsfag 8	0	299	74 750	0 %	
	Samfunnsfag 9	4000	304	76 000	5,26 %	
	Samfunnsfag 10	0	323	80 750	0 %	
		4000		231 500		

LK20	Lærebok	Antall ord om samer - avrundet til nærmeste heltall	Totalt antall sider i boka	Totalt antall ord (spenn på 200) Gj.snitt av de to tallene	Andel av læreboka om samene	Andel av hele læreverket om samene
Aschehoug - Arena	Arena 8	1000	256	64 000	1,56 %	
	Arena 9	5000	288	72 000	6,94 %	
	Arena 10	400	232	58 000	0,69 %	
		6400		194 000		
Cappelen Damm - Samfunnsfag	Samfunnsfag 8	2000	280	70 000	2,86 %	
	Samfunnsfag 9	400	320	80 000	0,50 %	
	Samfunnsfag 10	<i>Ingen data</i>				
		2400		150 000		
Gyldendal - Relevans	Relevans 8	1200	248	62 000	1,94 %	
	Relevans 9	800	286	71 500	1,12 %	
	Relevans 10	<i>Ingen data</i>				
		2000		133 500		
Fagbokforlaget - Aktør	Aktør heldigitalt læreverk	Ca. 5000		175 000 (150 000-200 000 ifølge Fagbokforlagets markedsavdeling)	2,86 %	
		5000		175 000		

