

# MASTEROPPGAVE

Torill Aase

NORMAU 650

Erfaringsbasert master med fordypning i norsk

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til  
generell studiekompetanse i Finnmark

Universitetet i Bergen

Vår 2019

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg det samiske kompetansemålet i norsk på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i videregående skole. Kompetansemålet sier at elevene skal kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur, og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk». Oppgaven tar sikte på å tolke hva som kan ligge i kompetansemålet fra statens side, hvordan lærere oppfatter dette, og også se hvordan lærebøkene behandler det samiske temaet.

Jeg kombinerer kvalitative og kvantitative metoder for å finne svar på hvordan lærere i Finnmark tolker kompetansemålet, hvordan de mener lærebøkene de bruker dekker kompetansemålet, om læreplanen og lærebøkene fremmer interkulturell kompetanse hos elevene, og hvordan lærerne legger opp egen undervisning.

Analysen tar utgangspunkt i nasjonale dokumenter som *Opplæringsloven* og *Den overordnede delen av læreplanen* og prøver ut fra disse å tolke hva myndighetene mener kompetansemålet omfatter. Videre er sentrale begreper som fornorsking, samiskhet, identitetsforskyvning og revitalisering belyst, for å drøfte hva som ligger i formuleringen «konsekvenser av fornorskingsprosessen». Analysen prøver også å vise hvilken plass det samiske kompetansemålet har i norskbøkene ved å bruke perspektiver som *omfang*, *kompleksitet*, *nyanser* og *inkluderende begrepsbruk* som tilnærming for analysen. Om interkulturell kompetanse er fremmet i kompetansemålet og lærebøkene, blir også drøftet.

Funnene i denne undersøkelsen viser at kompetansemålet er uklart, spesielt når det gjelder formuleringen «kultur» og «konsekvenser av fornorskingspolitikken». Lærerne etterlyser relevant litteratur i lærebøkene de bruker. Her viser forlagene stor variasjon i tolking av begrepet, noe som fører til at det er stor variasjon i hvor mange tekster de har med i læreverkene. Hvor mye lærebøkene har med om fornorskingspolitikkenes konsekvenser, er også svært ulikt fra lærebok til lærebok.

Hovedfunnene i denne undersøkelsen er at det kan være utslagsgivende hvilken lærebok skolen bruker og hvilken kunnskap læreren har om det samiske, for hvilken kompetanse elevene sitter igjen med etter norsk på vg3 og påbygg. At disse to faktorene er så pass viktige, er betenkelig med tanke på at det gis eksamensoppgaver til skriftlig norskeksamen på vg3 og påbygg, som bygger på det samiske kompetansemålet.

## Abstract

This thesis concentrates on the Sami competence aim in Norwegian on VG3 programme for general university and college admissions certification and Supplementary programme for general university and college admissions certification. The competence aim says that the students should know how to «explain characteristics by Sami language and culture, and the consequences of Norwegian assimilation policy». The thesis aims towards interpreting what lays in this competence aim from the government`s side, and also too look upon how text books deal with the Sami topic.

I combine qualitative and quantitative methods to find answers to how teachers in Finnmark interpret the competence aim, how they think the text books they use cover this competence aim, if the curriculum and text books encourage intercultural competence with the students, and how the teachers do their own teaching within the this competence aim.

The analysis` starting point are national documents such as the Education Act and the Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway, tries to interpret what the authorities think that this competence aim involves. Further on, central conceptions such as assimilation, Sami, identity shift and revitalization enlightened, in order to discuss what lays in the concept of «consequences of assimilation policy». The analysis also tries to show what place the Sami competence aim has in Norwegian text books by using perspectives such as *range, complexity, nuances and inclusive system of concepts* as an approach to the analysis. If intercultural competence is encouraged in the competence aim is also discussed.

The results of this investigation show that the competence aim is unclear, especially whent it com to the concept of «culture» and «the consequences of assimilation policy». The teachers ask for relevant literature in the text books they use. The publishing houses show a wide range of interpretations of these concepts, which lead to that there is a great variety in how many texts they include in their text books. How much the text books deal with the consequences of the assimilation policy is also very different from text book to text book.

The main findings of this analysis, is that the text books play a vital role, the same goes for the teacher`s knowledge about this topic, when it comes to the actual knowledge the students are left with when finished with Norwegian on VG3 programme for general university and college admissions certification and Supplementary programme for general university and college admissions certification. That these two factors are so vital, is alarming , as we know that Norwegian exam assignments on this competence aim is given to students at VG3.

## Takk

Takk til Bjørg Lene som alltid og på alle måter, har lagt til rette for at jeg skal kunne jobbe med denne oppgaven. Uten deg hadde ikke disse fire årene vært gjennomførbare.

Takk til Lars og Ola som har gitt meg verdifulle avbrekk fra skrivingen i form av turneringer, kjøring til og fra og lekser.

Takk til Trude for alltid å være positiv.

Takk til min veileder Ragnhild Lie Anderson for å ha tro på prosjektet mitt. Uten din positive holdning og dine presise tilbakemeldinger, ville jeg ikke fått denne oppgaven i havn.

## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag norsk/engelsk	s. 2
Takk	s. 4
Innholdsfortegnelse	s. 5
1.0 Innledning	s. 8
1.1 Bakgrunn	s. 8
1.2 Tema og problemstilling	s. 9
1.3 Oppbygging av oppgaven	s. 10
2.0 Teoretisk tilnærming	s. 11
2.1 En kort historisk gjennomgang	s. 11
2.2 Begreper	s. 13
2.2.1 Fornorsking og revitalisering	s. 13
2.2.2 Samisk revitalisering og identitet i endring	s. 18
2.2.3 Hvem er same?	s. 21
2.3 Hva er gjort på feltet før?	s. 22
2.4 Teoretisk forankring	s. 30
2.4.1 Læreplanhistorikk	s. 30
2.4.2 Læreplanteori	s. 35
2.4.3 Interkulturell kompetanse	s. 36
2.4.4 Om lærebokanalyse	s. 38
2.4.5 Godkjenning av lærebøker	s. 40
3.0 Metode og etikk	s. 42
3.1 Lærebøkene	s. 42
3.2 Spørreundersøkelsen	s. 44
3.3 Dybdeintervjuene	s. 45
3.4 Validitet og reliabilitet	s. 48
3.5 Etikk	s. 50
4.0 Funn	s. 52
4.1 Om lærebøkernes forhold til kompetansemålet	s. 52
4.1.1 Cappelen Damms lærebøker i norsk for vg3 og påbygg	s. 53
4.1.2 Fagbokforlagets norskbøker for vg3 og påbygg	s. 56
4.1.3 Gyldendals norskbøker for vg3 og påbygg	s. 58

4.1.4 Aschehoug & co norskbøker for vg3 og påbygg	s. 61
4.1.5 Konklusjon til funn i lærebøkene	s. 63
4.2 Spørreundersøkelsen	s. 64
4.3 Dybdeintervjuene	s. 67
4.3.1 Bakgrunnsspørsmålene	s. 68
4.3.2 Tolkingsspørsmålene	s. 68
4.3.3 Vurderingsspørsmålene	s. 71
4.3.4 Holdningsspørsmålene	s. 73
4.3.5 Praksis	s. 74
5.0 Drøfting	s. 79
5.1 Hvordan forstår lærere i Finnmark kompetansemålet, og hvordan operasjonaliserer de det?	s. 79
5.2 I hvilken grad oppfyller lærebøkene kompetansemålet og interkulturell kompetanse, og hvordan oppfatter lærerne at lærebøkene gjør det?	s. 83
5.3 Forslag til videre forskning	s. 92
5.4 Sluttord	s. 92
Litteraturliste	s. 94

## Tabeller

Tabell 1: Viser hvor lenge informantene har undervist i norsk på vg3 og/ eller påbygg

Tabell 2: Viser hvordan informantene vurderer viktigheten av dette læreplanmålet i forhold til andre læreplanmål

Tabell 3: Viser om lærerne ved informantens skole har en felles praksis når det gjelder hvordan de underviser i dette læreplanmålet

Tabell 4: Viser om informantene har fått tilbud fra arbeidsgiver om kursing /etterutdanning i dette emnet

Tabell 5: Viser om undervisningen legges til tiden rundt Samefolkets dag

Tabell 6: Viser hvordan informantene vurderer elevenes oppnådde kompetanse i dette læreplanmålet?

Tabell 7: Viser om informantene vil være villige til å bli intervjuet om dette emnet

## Vedlegg

Vedlegg 1 Spørreskjema kvantitativ undersøkelse

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Vedlegg 4 Intervjuene

## **1.0 Innledning**

### **1.1 Bakgrunn**

Minoriteter og deres levekår i majoritetssamfunnet er noe som alltid har interessert meg. Jeg er oppvokst, bor og arbeider i Finnmark, hvor norsk, samisk og kvensk kultur lever side om side og i lag. Da jeg var liten, gjorde det inntrykk på meg da samene om våren kom til bygda mi. De hadde med seg reinflokkene som kom bølgende nedover fjellssidene mot sjøen. Der samlet de flokkene sine dyr og svømte over fjorden til sommerbeite ytterst på kysten. Dette var en årviss hendelse, og samene var i bygda mi hele sommerhalvåret før de dro tilbake til indre strøk. Da jeg tidlig på 1990-tallet tok historie grunnfag på Høgskolen i Bodø, var en av pensumbøkene Eriksen og Niemis «Den finske fare». Den gjorde nok evigvarende inntrykk på meg. Å få vite hvordan samer og kvener er blitt behandlet i det fylket jeg er oppvokst i, uten at jeg hadde hørt om det før, var rystende, og har nok dannet bakteppet for min oppgave.

Dette er et emne som kan forskes på i mange fag fordi «levekår» kan omfatte alt fra helse, politikk og økonomi til kultur, språk, historie og tradisjoner. I denne oppgaven er det den samiske kulturen, språket og deler av den samiske historien som står i fokus. Jeg har alltid lurt på hva vi egentlig kan om hverandre? Jeg har en tanke om at minoritetskulturene kan mye mer om majoritetskulturen enn motsatt. Kan vi norsklærere så mye om den samiske kulturen at vi kan undervise slik læreplanen forutsetter? Den generelle delen av læreplanen, som har vært den samme siden 1994, sier dette om samisk som en del av vår felles kulturarv og identitet

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 i skolar med samiske elevar, slik at han styrkjer samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur (Udir 1994).

Den nye «Overordnet del av læreplanverket» som ble vedtatt 1. september 2017, skal erstatte den gamle generelle delen av læreplanen. Det er nå vedtatt at den skal tas i bruk samtidig med de nye fagplanene i 2020. Den har flere formuleringer om hva skolen har plikt til å formidle om det samiske, på mange felt:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. [...] I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

likeverdige. [...] Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner (Udir 2018 a).

Vi ser her en tydelig endring. Den gjeldende generelle delen av læreplanen sier at det spesielt er skoler med samiske elever som skal undervise om samisk språk og kultur, slik at deres identitet blir styrket, men at styrkingen også gjelder vår felles kunnskap om samisk kultur. I den nye overordnede delen av læreplanverket sier de at alle elever skal få opplæring i en rekke samiske forhold, ikke bare de delene av landet som har samiske elever. Når denne delen av læreplanen blir tatt i bruk, vil trolig vektleggingen av å fokusere på det samiske øke i hele landet.

Siden jeg bor i Finnmark og dermed i det nordsamiske området, tenker jeg at dette er viktig. Jeg synes vi som skole har ansvar overfor de norskspråklige elevene til å gi dem grundig kunnskap om samisk språk og kultur og konsekvensene av fornorskingspolitikken. Vi har muligheten til å være med på å gi unge mennesker informasjon, kunnskap og dermed også kanskje en forståelse av den samiske kulturen og historien, noe som jeg mener er viktig for at vi skal forstå hverandre og respektere hverandre best mulig. Jeg mener å finne støtte for dette i den generelle delen av læreplanen som har vært gjeldende fra 1994, og som omtaler at dette er spesielt viktig i områder som har både norske og samiske elever.

## **1.2 Tema og problemstilling**

Jeg ønsker å skrive om samisk kultur, historie og fornorskingsprosessen. I den eksisterende læreplanen for norsk studiespesialiserende vg3 og for påbygging til generell studiekompetanse, er det et kompetansemål at elevene skal kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk». Dette kompetansemålet vil være utgangspunktet for problemstillingene jeg ønsker å finne svar på i denne oppgaven:

*Hvordan forstår lærere i Finnmark kompetansemålet, og hvordan operasjonaliserer de det?*

*I hvilken grad oppfyller lærebøkene kompetansemålet og interkulturell kompetanse, og hvordan oppfatter lærere i Finnmark at lærebøkene gjør det?*

Min undersøkelse skal i hovedsak gjøre to ting. For det første skal den undersøke hvordan lærere tolker og forstår det som står i kompetansemålet, og hvordan de sier at de underviser i dette kompetansemålet i klassene sine. Det neste som skal undersøkes, er i hvilken grad lærebøkernes fremstilling av det samiske dekker det kompetansemålet krever, om de fremmer interkulturell kompetanse og hvordan lærere i Finnmark oppfatter at dette dekkes i lærebøkene. Gjennom intervjuer med lærere i videregående skole i Finnmark og analyse av norskbøker som brukes på vg3 og påbygg, vil jeg kunne få informasjon og kunnskap til å kunne besvare problemstillingene mine.

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

For å få et grunnlag for å begynne å jobbe med problemstillingene mine om «det samiske» i læreplanen i norsk for vg3 og påbygg, har jeg skrevet et kapittel om hvordan jeg teoretisk sett har nærmet meg dette. Kapittel 2 har en kort gjennomgang av fornorskingsprosessen, jeg ser deretter på sentrale begreper som revitalisering og fornorsking, samisk identitet i endring og hvem som er samisk. Videre i kapitlet har jeg sett på hva som er gjort på dette forskningsfeltet tidligere før jeg går over på den teoretiske forankringen som inneholder læreplanhistorikk, læreplanteori, definisjon av interkulturell kompetanse og teori om lærebokanalyse.

I kapittel 3 beskrives de forskningsmetodene jeg har brukt. Først beskriver jeg hva jeg har planlagt å fokusere på i lærebokanalysen. Deretter redegjør jeg for arbeidsprosessene med å planlegge og utføre to ulike forskningsmetoder, en spørreskjemaundersøkelse og fem dybdeintervjuer. Dette kapitlet tar også for seg begrepene validitet, reliabilitet og etikk i forhold til min oppgave.

Kapittel 4 om funn, redegjør for hva jeg faktisk fikk av informasjon gjennom forskningsmetodene jeg benyttet, og disse funnene blir til slutt, i kapittel 5, drøftet opp mot problemstillingen jeg innledet oppgaven med.

## **2.0 Teoretisk tilnærming**

### **2.1 En kort historisk gjennomgang av fornorskingsprosessen**

Denne historiske gjennomgangen baserer seg i hovedsak på Einar Niemis inndeling av fornorskingsprosessen mot samer og kvener, fremstilt blant annet i artikkelen «Fornorskingspolitikk overfor samene og kvenene» (Niemi 2017: 131-149). Han deler fornorskingsprosessen inn i fire faser.

Den første fasen regnes fra 1850 til 1870 og preges av moderasjon i mål og midler. En kan karakterisere perioden som en overgangs- og introduksjonsfase. I dette ligger det at både målsetning, økonomisk og organisatorisk fundament for fornorskningen ble lagt, men innføringen og igangsettelsen gikk svært langsomt. Selv om Finnefondet ga ekstra økonomisk støtte til lærere som jobbet med fornorsking i «språkblandingsdistrikter» (områder der myndighetene regnet det som realistisk å forvente at med en satsing på norskopplæring, ville det gi resultater på noenlunde kort sikt), ble det ved utlysning av lærerstillinger søkt om kompetanse især i samisk språk. Dobbeltekstede lærebøker var også tillatt og vanlig. Her var de pedagogiske målene i fokus, og det var ikke en uvanlig oppfatning at elevene burde møtes på sitt morsmål.

I den andre fasen som regnes fra 1870 til 1900, ser vi en opptrapping og tilstramming. Det ble en radikal intensivering av fornorskingspolitikken i skoleverket, samtidig som politikken ble utvidet til flere samfunnsområder for eksempel kirken. I 1880 kom «Instrux for Lærerne i de Lappiske og Kvænske Overgangsdistrikter i Tromsø Stift», og den ble i praksis bare gjeldende for Nord-Troms og Finnmark. Denne instruksjonen er det definitive gjennombruddet for en streng fornorskingslinje. For eksempel fikk stiftsdireksjonen myndighet til å overprøve lokale vedtak, det kom konkrete instruksjoner om arbeidet i skolen for eksempel undervisningsmetoder, sterkt redusert bruk av dobbeltekstede lærebøker og kristendomsbøker på samisk og kvensk. Bruken av Finnefondet ble utvidet og fungerte både som pisk og gulrot. Skoleloven av 1889 slo fast at undervisningen i folkeskolen skulle være norsk. I 1898 kom den siste fornorskingsinstruksjonen for grunnskolen, den såkalte Wexelsen-plakaten, som var en modernisering av 1880 instruksjonen. Kirken hadde frem til nå stort sett vært reservert overfor fornorskingstiltakene på grunn av Luthers krav om Guds ord på morsmålet. Den innskjerpede politikken førte blant annet til at aftensanggudstjenester på

kvensk ble nedtrappet, og at bruk av tolk til samisk og kvensk, ble redusert. Kirken ga på dette punktet etter for den norske stats fornorskingspolitikk.

Fra 1900 til 1940 ble fornorskingsprosjektet stadig mer utvidet. Både kommunikasjon, industrireiseing, jordbruksprosjekter og forsvar ble innlemmet både som redskap og som tiltaksfelt. Dette ble gjort ut fra tanken om at satsingen på skolen som hovedarena for fornorskingen foreløpig ikke hadde gitt de ønskede resultater. Det ble derfor tilsatt en skoledirektør i Finnmark, som var den første i landet på amtsplan. Et annet tiltak i denne perioden var byggingen av internatskoler. Det var kjent at internatskoler og kirker i Europas grenseregioner ble brukt som nasjonale markører, og det samme skjedde i Nord-Troms og Finnmark. Det ble bygget internatskoler fra Pasvik langs grensen helt til Lyngen. Det ble også bygget internatskoler i kyst- og fjordstrøkene i Finnmark. I Polmak og Karasjok var det imidlertid en viss skepsis mot byggingen. Under gjenreisningen etter krigen ble mange av dem bygd opp igjen. Ingjerd Tjelle sier i boka *Bortsendt og internert* at «I dag er skolefolk og forskere stort sett enig om de sentrale drivkreftene for internatkreftene i Finnmark. De kan riktignok diskutere hvilke tre av de tre faktorene grensevernet, fornorskinga eller den sosiale dimensjonen som var viktigst (Tjelle 2000:15)

Vi ser også den første samiske motstanden mot fornorskingen i denne perioden. Personer som Elsa Laula Renberg, Andreas Larsen, Isak Saba var sentrale i arbeidet for anerkjennelsen av samisk språk, kultur og samfunnsliv. I 1917 ble det første samiske landsmøtet avholdt i Trondheim. Det ble ikke oppnådd så mye konkret i denne perioden, men det var en periode med mobilisering som på sikt førte til endringer i statens politikk.

Den siste fasen er etterkrigstiden. Fra krigens slutt og frem til Alta-Kautokeino-striden, skjedde det en del endringer i fornorskingspolitikken. Lærer Per Fokstad fra Tana var en av nøkkelpersonene for en ny samepolitikk. Staten viste vilje til nytenking når de nedsatte Samisk råd for Finnmark og deretter oppnevningen av Samekomitéen i 1956. Den kom med en innstilling i 1959, noe som blant annet førte til utvidet rett til samiskundervisning i skolen. På 1970- og 1980-tallet fikk vi et oppgjør og en avslutning på statens harde fornorskingspolitikk. Alta-Kautokeino-striden var startskuddet for at regjeringen og Stortinget tok opp de samepolitiske problemstillingene i sin fulle bredde. At samene ble anerkjent som

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

urfolk, førte til et lovverk som beskyttet samenes språk og kultur. Grunnloven fikk en tilføyelse om statens forpliktelser overfor samene, og Norge ratifiserte ILO-konvensjon 169 i 1989. Regjeringen sier at hovedprinsippet i denne konvensjonen er urfolks rett til å bevare og videreutvikle sin egen kultur, og myndighetenes plikt til å treffe tiltak for å støtte dette arbeidet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2018). Sametinget ble også åpnet av kong Olav høsten 1989. Etter dette kom Finnmarksloven i 2005, som omhandler samiske rettigheter. I 1999 ble kvenene anerkjent som en av fem nasjonale minoriteter i Norge. Regjeringen anerkjente i 2005 kvensk som eget språk. Ut fra hvilke kategorier og lovverk de ulike minoritetsgruppene hører inn under, fikk vi nå et minoritetspolitisk hierarki, med urfolk på toppen og nasjonale minoriteter og innvandrere plassert nedenfor. I Norge bruker man vilkårene ILO konvensjon nr. 169, artikkel 1b har formulert som definisjon på urfolk:

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 nåværende statsgrenser ble fastlagt. Urfolk har også som regel en egenartet kultur basert på naturressursene, og de skiller seg sosialt fra, kulturelt og / eller språklig fra den dominerende befolkningen [...] (Regjeringen 2018).

Ut fra denne definisjonen på urfolk, er det samene som oppfyller kriteriene i Norge. Dermed omfattes de av all lovgiving som omhandler urfolk. Selv om alle de fem nasjonale minoritetene kvener, jøder, rom, romanifolk og skogfinner også har lang tilknytning til Norge og har vært utsatt for krav om fornorsking, er de definert som nasjonale minoriteter. Overfor de nasjonale minoritetene har Norge forpliktet seg til å jobbe mot diskriminering og for likestilling mellom minoritetene og majoritetsbefolkningen. Dette var konsekvensen av at Norge i 1998 ratifiserte *Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter av 1995*. Det er denne inndelingen av minoritetene som regulerer statens forpliktelser og gir retning for hvilken politikk staten skal føre.

## **2.2 Begreper**

I dette delkapitlet vil jeg ta opp begreper som er sentrale når en snakker om det samiske språk, kultur, historie og fornorsking. Jeg skal greie ut om hva innholdet i de ulike begrepene er, og også gjøre oppmerksom på dersom det er sprikende oppfatninger knyttet til begrepene.

### **2.2.1 Fornorsking og revitalisering**

Læreplanmålet formulering «[...] konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir 2013), kan det være hensiktsmessig å si noe utdypende om. En får ofte forståelsen av at fornorskingspolitikken er noe som ble avsluttet på 1960- og 1970- tallet, og at konsekvensene av den var samenes tap av språk, identitet og kultur. I dag er det likevel slik at flere forskere hevder at fornorskningen fortsetter, men i andre former enn tidligere.

Kjell Olsen sier blant annet i teksten «Samisk revitalisering», at det er viktig å ha «en forståelse for fornorskningens vedvarende virkning i dagens Finnmark» (Olsen 2014: 350) Her diskuterer han muligheten barn, utenfor det samiske kjerneområdet i Finnmark, har til å lære samisk i skolen. Mulighetene er der, men undervisningen legges ofte til etter skoletid og fører dermed til at barn som har samisk i småskolen og på mellomtrinnet, får lengre skoledager enn de som ikke har det.

Da jeg foretok intervjuene, kom en av informantene mine selv inn på problemstillingen Olsen tar opp, selv om den ikke inngår som spørsmål i intervjuguiden eller eksplisitt i problemstillingen i denne oppgaven. Informanten har flere barn på en barneskole utenfor kjerneområdet og sier følgende om situasjonen for barnas samiskopplæring, men også om egne elevers mulighet for samiskopplæring på informantens arbeidsplass:

[...] Og vi snakker jo av og til, ofte på skolen, litt om det her konkrete at i barneskolen så er det jo mangel på samisklærere, så det er vanskelig å få gjennomført det, hvis noen er borte så er de, da er det vanskelig å få vikar, og det fører til at det ikke blir helt som det bør være da i forhold til læreplanmål og sånt, at de får ikke den undervisningen de har krav på, og det er jo et konkret problem. Og så har du også det her med, også på vår skole, at samisk blir lagt til ugunstige tidspunkt, at de som har det, har det seint på dagen, eller de har det i basistimen når resten av klassen er samlet så de blir satt litt utenfor. Av og til er det basistimer der det må være elever til stede sånn at samisklærerne mangler noen. Jeg er ikke samisklærer selv, men jeg har plukket opp det her da. Så, det er ikke villet, men på en måte så blir det nesten fortsatt diskriminering, en slags diskriminering vil jeg si. Det er ikke noe som er lett, å ja, de som velger det synes det der er dumt da, at det skal være sånn. [...] Og i barneskolen også, så mister de timer for at samisk blir plassert. Men så den andre løsningen med at de skal få flere timer enn andre, er heller ikke noe gunstig. Ja, det er vanskelig å løse tror jeg sånn at det blir bra, men en trenger kanskje ikke å legge samisktimene til de siste timene på fredag, som de nesten konsekvent gjør, tenker jeg da (Vedlegg 4, s. 32-33).

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

På spørsmål fra meg om de i grunnskolen legger samisktimene parallelt med andre timer, som samiskelevnene da mister, svarer informanten min: «Ja, både norsk og matte har jeg sett. Kunst og håndverk og en gang tror jeg også det var gym de mistet lite grann, og det synes jeg var veldig dumt da». Informanten konkluderer med at «[...] før var fornorskingsprosjektet veldig konkret i motsetning til nå som det foregår veldig subtilt. Det er nok ikke villet sånn statlig sett, men i praksis så er det vanskelig å få ordnet det. Det blir ikke prioritert, det er synlig synes jeg» (Vedlegg 4 s. 33).

Laila Susanne Vars diskuterer også blant annet begrepet *fornorsking* i artikkelen «Samene i Norge: Fra fornorsking til forsoning?». Hun retter kritikk mot bruken av begrepet, som hun mener har vært lite diskutert i den offentlige debatten. Hun hevder at begrepet fornorsking har blitt fremstilt som noe litt positivt, som skulle inkludere samene i det norske samfunnet. Hun mener videre at «Politikken var uten tvil et forsøk på et statlig initiert kulturelt folkemord» (Vars 2017: 181). Når en i ettertid ser på konsekvensene av fornorskingspolitikken, har Vars mye rett i det hun sier. Når samene gjennom flere generasjoner opplevde nedgradering, diskriminering og forbud mot bruk av språk, kultur, verdier og religion, førte det til at det samiske i mange kyst- og fjordstrøk i Finnmark forsvant. Samene ble «borte» fordi de ble norske. Begrepet «fornorsking» får ikke frem omfanget og de store personlige, samfunnsmessige og kulturelle konsekvensene politikken medførte for samene, i og med at alt som de identifiserte seg med, ble utslettet.

Einar Niemi viser også til debatt rundt begrepet fornorsking. Han sier at noen bruker denne betegnelsen særlig om språkpolitikken, med grunnskolen som redskap og sentral arena. Likevel er betegnelsen også brukt langt mer omfattende, om alle tiltak innen de ulike samfunnssektorene som kunne bidra til å integrere de etnisk heterogene områdene i Nord-Norge i riket (Niemi 2017: 149). Han viser her til det vi ofte har sett, nemlig at noen bare tenker på det som språkpolitikk og ikke en gjennomgripende politikk som går inn i alle sider av samenes personlige liv og samfunnsliv.

Kjetil Zachariassen skriver i artikkelen «Ei historisk slagmark» (Zachariassen 2017: 25) også om fornorsking. Han mener det kan være fruktbart å skille mellom resultatene av fornorskingspolitikken og fornorskingsprosessen. Med dette mener han at det er et markant

skille mellom den målrettede assimilasjonspolitikken staten utførte mot samer og kvener mellom 1850 og 1960, og den generelle fornorskingsprosessen. Han sier at:

Med fornorskingsprosessen meiner eg dei meir allmenne sosioøkonomiske moderniserings- og integrasjonsprosessane som fører fram til fornorsking. Der fornorskingspolitikken var ein politikk med eit klart mål – å få minoritetane til å bli mest mogeleg lik den norske majoriteten – og definerte verkemiddel i ein avgrensa historisk periode, så har fornorskingsprosessen ingen klare tidspunkt for når han startar eller sluttar (Zachariassen 2017: 26).

I dette ligger det at selv om den statlige fornorskingspolitikken er avsluttet, vil fornorskingsprosessen fortsette overfor for eksempel samer og kvener, fordi de blir en del av det norske storsamfunnet gjennom skole, utdanning og jobb. Han avslutter dette resonnementet med at «Dette er prosessar som ikkje treng vere politisk styrte eller ønskte, men med ein sterk grad av integrasjon i det norske samfunnet som resultat.» (Zachariassen 2017: 26). Jeg mener at begge disse definisjonene er viktige og kan brukes slik han presenterer dem. En kan selvfølgelig diskutere om det er ønskelig med en generell fornorskingsprosess, men i et flerkulturelt fleksibelt samfunn, er fornorskingsprosessen noe helt annet enn statens assimileringsspolitikk. Fornorskingsprosessen er langt mer frivillig, og en prosess en kan ta stilling til og forholde seg til i praksis, ut fra egne behov og ønsker.

Mange har tatt til orde for at det i etterkant av fornorskingspolitikken bør opprettes en statlig sannhets- og forsoningskommisjon for å få frem den uretten som ble begått mot samene og kvenene. Laila Vars viser i sin artikkel at slike kommisjoner har vært opprettet både i Canada og i Sør-Afrika. I Canada konkluderte kommisjonen i 2015 med at politikken som var blitt ført av myndighetene, var et *kulturelt folkemord* (Vars 2017: 180). I Sør-Afrika (Truth and Reconciliation Commission) konkluderte kommisjonen i 2015 med at apartheidspolitikken som ble ført av statlige myndigheter, førte til menneskerettsbrudd mot bl.a medlemmer av urfolksstammer (Vars 2017: 190). Så omfattende undersøkelser har ikke vært gjort i Norge, verken overfor noen av de nasjonale minoritetene eller mot samene som urfolk. Laila Vars sier at:

Spørsmålet om forsoning som et mellommenneskelig anliggende har flere dimensjoner. Én omhandler fortidens urett og beskrivelse av den. Den andre fokuserer på nåtidens utfordringer knyttet til diskriminering, sosiale og rettslige forhold mv. Den siste omhandler fremtidige målsettinger for forholdet mellom staten og folket, samt samenes rett til å selv få definere sine



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

fremtidsvyer samt rettighetsgrunnlag som må være på plass for å sikre dem retten til å fremme sin egen kultur og sitt språk (Vars 2017: 195).

Hun sier videre i artikkelen at det er et grunnleggende spørsmål hvorvidt det er mulig for alle å forsones seg med tidligere tiders urett, og om man får vite om sannheten er kommet frem etter undersøkelsesarbeidet er gjort.

Ut fra at det foreligger en diskusjon om fornorskningens konsekvenser som går utover den tradisjonelle fremstillingen, er det viktig for oss som bor og arbeider midt i dette området, å være klar over denne diskusjonen, synliggjøre den, og forholde oss til den i undervisningen. Både Vars, Zachariassen, Niemi og Olsen peker på omfattende konsekvenser av fornorskingspolitikken. Mye av det de peker på, bør komme inn i lærebøkene, siden kompetansemålet fra 2013 har blitt utvidet til også å gjelde konsekvensene av statens fornorskingspolitikk. Dersom lærebøkene legger seg på den linja Niemi viser til, altså at noen kun legger statens språkpolitikk overfor samene til grunn for begrepet fornorsking, vil det bli en for snever fremstilling i lærebøkene. Om en skal gå så langt som Vars å kalle politikken et kulturelt folkemord i skolebøkene, er jeg mer usikker på. Det er mulig at det kan bli for omfattende å klare å forklare alle sidene som gjør at en kan bruke hennes betegnelse.

Samene som urfolk er på mange områder blitt imøtekommet som urfolk av staten for eksempel i form av institusjonsbygging og politisk organisering. Da de to nordnorske SV-representantene på Stortinget Kirsti Bergstø og Torgeir Knag Fylkesnes, før jul i 2016 fremmet saken om en sannhets- og forsoningskommisjon for Stortingets kontroll- og konstitusjonskomité pekte de likevel på at «det aldri hadde vore noka fullgod gransking- med forsoning som mål- av dei overgrepa og handlingane som hadde vore» (Zachariassen 2017: 27). Bergstø og Fylkesnes sa da de leverte innstillingen, at den gjaldt for den kvenske befolkningen også, fordi de har levd sammen og side om side med samene og vært utsatt for den samme fornorskingspolitikken fra den norske staten som samene ble utsatt for.

Forskjellen er at kvenene har fått status som en nasjonal minoritet og aldri har mottatt en unnskyldning fra staten, slik samene fikk da kong Harald åpnet Sametinget i 1997. Vars sier at «Samenes erfaringer, opplevelser og muligheter til å forsones seg med ulike typer overgrep og krenkelser, både individuelt og kollektivt, har ikke blitt gjenstand for en offentlig drøfting på et overordnet politisk nivå» (Vars 2017: 196). For å synliggjøre behovet for dette, viser

hun til den enorme responsen NRKs dokumentarserie «Den stille kampen» om fornorskingspolitikken fikk i hele befolkningen da den ble vist i 2014. Den tok opp relativt ukjente temaer, blant annet omsorgssvikt og overgrep ved skoleinternatene. Hun mener at en sannhetskommisjon bør «gå grundig gjennom fornorskingspolitikkenes virkemidler og virkninger overfor det samiske folk» (Vars 2017: 196).

I juni 2017 ble det vedtatt av Stortinget at en sannhetskommisjon som skal se på uretten som er begått mot den samiske og kvenske befolkningen, skulle opprettes. I februar 2018 begynte forarbeidet til utforming av mandat for kommisjonens arbeid ved at det utover våren ble holdt til sammen 14 åpne møter i de samiske områdene i Norge. Her var tanken at de berørte skulle få frem sine forventninger til kommisjonsarbeidet. I løpet av våren 2018 utarbeidet Sametinget et forslag til mandat, og kommisjonen skal starte sitt arbeid høsten 2018. Målet er å avslutte arbeidet i denne stortingsperioden (Rognstrand 2018). I juni 2018 ble det klart at Dagfinn Høybråten skulle lede kommisjonens arbeid. Med seg i kommisjonen har han mange anerkjente navn innen forskning på samiske spørsmål; Einar Niemi, Ivar Bjørklund, Ketil Zachariassen og Anne Julie Semb, Liv Inger Somby, Pia Lane, Håkon Hermanstrand, Anne Kalstad Mikkelsen og Aslak Syse. I tillegg er kirken representert ved biskop Per Oskar Kjølås, mens Marit Myrvold er med som museumsleder. Kommisjonen får et tredelt mandat; «Den skal levere en historisk kartlegging, undersøke virkningene av fornorskingspolitikken i dag – og ikke minst; foreslå tiltak for videre forsoning» (NTB 2018). Kommisjonen skal være ferdig med arbeidet sitt innen 1. september 2022 og skal levere rapporten sin til Stortingets presidentskap.

### **2.2.2 Samisk revitalisering og identitet i endring**

Om en går til Store norske leksikon, definerer de begrepet identitet som ens personlighet, altså den man er. De sier at identitet også kan betegne ens selvbilde eller selvoppfatning. Begrepet identitet omtales innenfor flere fagfelt. I psykologi brukes identitet «om den del av personens selvoppfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende» (Snl 2018), mens i sosialantropologi er det en mer utvidet forståelse av begrepet som brukes. «Her utvides perspektivet til å se individets selvforståelse og posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet» (Snl 2018). Vi kjenner igjen definisjonen av begrepet identitet, og vi kjenner også til at det har noe ulik betydning, alt etter

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

kontekst. Å definere hva samisk identitet er, må ta utgangspunkt i hvilken politikk den norske stat har ført overfor samene. Fordi fornorskingsprosessen var så hard og utslettet mye av den samiske kulturen, språket og levemåten i Kyst-Finnmark, ser en at det å ha en samisk identitet på kysten, er noe ulikt det å ha en samisk identitet i indre strøk av Finnmark enda i dag.

Mange har pekt på at Alta/Kautokeinosaken var et vendepunkt i den norske stats politikk overfor den samiske befolkningen. Alta/Kautokeinosaken varte fra 1979 til 1981, og etter at den var avsluttet og demningen i Alta var bygget, vedtok storting og regjering en gjennomgang av samepolitikken. Flere, bl.a Kjetil Zachariassen (Zachariassen 2017: 28) hevder at det gjennom 1970-tallet hadde vokst frem en samepolitisk opposisjon med nære forbindelser til den internasjonale urfolksbevegelsen. Samiske spørsmål ble derfor i økende grad urfolkspolitikk. I 1988 kom grunnlovsendringen. Stortinget vedtok §110a om samiske rettigheter, Paragrafen lyder som følger: «Det paaligger Statens Myndigheter at legge forholdene til Rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv» (Grunnloven § 110a). Sametinget kom i 1989, og Stortinget ratifiserte ILO-konvensjon nr 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater samme år. Den konvensjonen ble tatt i bruk i 1990. Dette var begynnelsen på revitaliseringsprosessen som førte til omfattende offentlige utredninger om mange sider av samisk språk, kultur og samfunnsliv. Videre ble Finnmarksloven innført i 2005, og den angir befolkningens rettigheter til land og vann i Finnmark. Som resultat av denne loven ble Finnmarkseiendommen (FeFo) opprettet, og Statens grunn i Finnmark ble overført til innbyggerne i Finnmark via FeFo 1. juli 2006 (FeFo 2018), det vil si 46 000 kvadratkilometer eller 15% av Norges landareal.

Begrepet revitalisering i denne sammenheng handler om «gjenopplivingen» av det samiske som var gått tapt, og det som var i ferd med å gå tapt som følge av fornorskingspolitikken den norske staten hadde ført. Revitaliseringen omfattet alt det samiske, det vil si hele det samiske universet som språk, og alle former for kultur og politikk.

Samtidig som disse «utvendige» endringene i form av samisk institusjonsbygging og politisk organisering skjedde, skjedde det en endring i identitetsmessige kategorier i Finnmark. I dette ligger det hvordan befolkningen i Finnmark definerte og etter hvert omdefinerte det å være

samisk eller å ha en samisk tilknytning. Olsen skriver om dette i artikkelen «Samisk revitalisering som utgangspunkt for individuelle identitetsprosesser og politisk mobilisering i kyst- og fjordstrøk i Finnmark» (Olsen 2014: 333-358). Han skriver om hvordan «[...] de prosessene som førte til opprettelsen av Sametinget i 1989, gav retning til lokale forståelser og individuell nytenkning om identitet» (Olsen 2014: 333). I dette ligger det at det dannet seg det han kaller en «kollektiv samisk selvforståelse, som fremhevet en historie og kultur som en klar kontrast til og likestilt med den norske, ble utfordret av lokale forståelser» (Olsen 2014: 335). Den kollektive samiske selvforståelsen bygde på kulturelle trekk og en kompetanse som bare deler av befolkningen hadde, og den vektla innlandet og reindriftskulturen, noe som førte til at mange i Finnmark ikke kjente seg igjen i den kollektive samiske identiteten fordi de ikke hadde den kulturelle kompetansen som ble fremhevet. Spesielt viste dette seg på kysten der mange ikke hadde lært samisk pga. fornorskingen, men også i annen symbolbruk som var knyttet til reindrift, og som ikke ble brukt på kysten. De samiske kystkøftene var lagt bort, og samisk byggeskikk hadde gått opp i flammer under krigen. Den samiske kystbefolkningen levde tradisjonelt av kystfiske og jordbruk. Kystbefolkningen kjente seg derfor ikke «samisk nok» i denne perioden, og symbolbruken videreførte skillet mellom kyst og innland. Olsen sier at dette skillet videreføres enda, i både medier, museer, skole og turisme, og det skaper begrenset identifikasjon hos folk som har bakgrunn i kyst- og fjordstrøkene i Finnmark. «Dermed skjules vanligvis kompleksiteten og heterogeniteten som finnes i mange lokalsamfunn, og som muliggjør mer uklare skiller mellom det norske, samiske og kvenske [...]. Slik fremstår dermed kyststrøkene som en norsk kontrast til det samiske i representasjonene i overlokale institusjoner» (Olsen 2014: 337). Likevel mener Olsen det er viktig å understreke:

[...] hvordan utviklingen av en samisk kollektiv selvforståelse i mange kyst- og fjordsamfunn fungerte som et utgangspunkt for å vise en egen samisk, kvensk eller etnisk nøytral lokal tradisjon. Ikke minst for mange enkeltindivider ble det viktig å omfortolke egne erfaringer og familiehistorie som samisk – eller som også samisk eller kvensk sammen med mye annet. En viktig grunn til dette var samiske politikeres og mange privatpersoners kontinuerlige kamp for å bringe det samiske inn i nye sammenhenger i lokalsamfunn som ble oppfattet som norske. Det samiske ble forsøkt brakt inn i nye sammenhenger i hverdagslivet, og i disse konfliktene ble rommet for det samiske reforhandlet og omfortolket (Olsen 2014: 337).

Olsen snakker også om enkeltindividers reorientering til den samiske identiteten, ikke bare lokalsamfunns reorientering. Her viser han til at enkeltindivider kunne knytte seg til det samiske ved å bruke offisielle samiske symboler på sin egen måte, slik at de stemmer med ens

egen forståelse av sin tilhørighet til samisk. Dersom man på 90- tallet, ville delta i det samiske kulturelle livet, måtte man på kysten oppsøke det selv, det vil si at samiskhet kunne kobles til privatsfæren og spesifikke arenaer for det samiske. Likevel kom det samiske mer inn over tid og i nye sammenhenger etter hvert som de samiske institusjonene og lovverk trådte i kraft for eksempel finnmarksloven fra 2005. Olsen sier at betydningen av denne loven primært var at det samiske nå ble noe som angikk alle i Finnmark, og den har gjort det nødvendig for store grupper å reflektere over sin fortid.

At finnmarksloven ble noe som angikk alle medførte et behov for [...] en begrepsmessig opprydning i gamle kategoriseringsformer. Usikkerheten omkring gamle rettigheter og folks oppfatning om historiske rettigheter har dermed medført nye forståelsesrammer for egen og andres identitet. Flerkulturell bakgrunn, finnmarksidentitet, ulike samiske varianter og det kvenske er blitt tydeligere i større deler av befolkningen som har omfortolket sin historie og trukket ulike slutninger ut fra dette. Selv om spørsmålet om hvem som er, er for mye, for lite eller ikke samisk [...] hele tiden kan flyte opp, er det i økende grad hverdagslige relasjoner til institusjoner som avgrenser det norske og samiske. [...] Dermed kan en se for seg en utvikling der interessefellesskap i større grad etableres rundt saker og ikke ut fra etniske skillelinjer (Olsen 2014: 355).

### **2.2.3 Hvem er same?**

Susann Funderud Skogvang har skrevet artikkelen «Kven er egentleg same?» (Skogvang 2017) og presenterer enda flere perspektiver på hva som skal til for at en skal kunne kalle seg same i dag. Selv om dette ikke er helt det samme som identitet, er det interessant fordi det viser hvor komplekst begrepet samisk identitet er. Skogvang er jurist og har blant annet også gitt ut boka *Samerett* (2009), som er en innføring og oversikt over sameretten. I artikkelen «Kven er egentleg same?» (Skogvang 2017), sier hun at det ikke finnes noen generell, allmengyldig eller juridisk definisjon av hvem som er same, eller bestemte kriterium på hvem som hører til det samiske folket. Man kan derfor ikke si med sikkerhet hvor mange samer som bor i Norge. Likevel finnes det konkrete lover, samiske sedvaner og rettsoppfatninger omkring det samiske. Hun nevner kriteriene for hvem som kan innlemmes i *samemantallet*, hvem som har retten til opplæring i samisk, hvem som kan eie og drive med rein, hvem som inngår i «den samiske folkegruppen» i Sameparagrafen i Grunnlovens §110a, samiske sedvaner og rettsoppfatninger av hva det vil si å være samisk, hvem som kan bruke kofta, og hvem som kan produsere «samisk doudji» det vil si samiske håndlagede bruksgjenstander. Hun konkluderer med at «Kven som har definisjonsmakta, kan diskuteras, men folkegruppa

sine egne kriterium er til sjuande og sist avgjerande, ettersom det er ein del av sjølvbestemmingsretten, og ei sak for samane sjølve å definere» (Skogvang 2017: 37). Med dette viser hun at hva som er samisk og hvem som er samisk, fremdeles diskuteres i mange forum. Det betyr at vi ser store konsekvenser av fornorskingspolitikken enda i dag.

Ut fra at det foreligger en stor og variert diskusjon om fornorskningens konsekvenser som går utover den tradisjonelle fremstillingen, er det viktig for oss som bor og arbeider midt i dette området, å være klar over denne diskusjonen og forholde oss til den i undervisningen. Hver dag møter vi elever med samisk familiebakgrunn. Noen har med seg en stolthet over sin samiske bakgrunn, mens andre kommer fra områder der undertrykking og fornektelse av det samiske har utslettet deres samiske identitet. Revitaliseringen er også en konsekvens av fornorskingen og bør få en sentral plass i undervisningen i dette kompetansemålet. Vi lever midt i denne endringsprosessen, og derfor er det trolig nyttig for elevene å få kunnskap nok om disse problemstillingene til å kunne plassere seg selv i forhold til den utviklingen som foregår i alle store og små samfunn i fylket.

### **2.3 Hva er gjort på feltet før?**

Det finnes mye forskning som omhandler forholdet mellom den norske majoriteten og den samiske minoriteten. Forskningen tar for seg flere og ulike sider ved hvordan samer og det samiske er fremstilt og omtalt i ulike læremidler.

De kildene jeg har sett på, tar opp nettopp dette, og de består av en doktorgradsavhandling, to rapporter, en artikkel og en mastergradsavhandling. Alle er laget etter 2010 og er dermed av forholdsvis ny dato. Kildene omtaler både urfolk, nasjonale minoriteter og innvandrergupper. Jeg vil i denne litteraturgjennomgangen fokusere på det som gjelder samer, siden læreplanmålet i problemstillingen min kun omhandler samenes kultur, språk og historie.

Den første kilden jeg har sett på, er Hadi Liles doktorgradsavhandling fra 2011 (UiO). Den har tittelen *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Forskningsspørsmålet hans er «Lærer barn i Norge det de skal om det samiske folk, jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

(1)?» (Lile 2011: 16). Dette er en avhandling som benytter begreper og teorier fra to vitenskaper: jus og sosiologi. I datainnsamlingen bruker Lile både kvantitativ og kvalitativ metode.

I den delen der han ser på lovverkene i forhold til hverandre, sier han at det er forskjeller på mange nivåer når det gjelder nasjonal lov i forhold til internasjonale menneskerettslover.

Internasjonale konvensjoner er utarbeidet gjennom forhandlinger mellom mange land, mens norske lover vedtas av Stortinget, etter høringsuttalelser og konsekvensutredelser.

Regjeringen og staten er ansvarlige for gjennomføringen av menneskerettslover og må ta på seg ansvaret om en lov ikke blir fulgt. Likevel sier han at det er svake og få

håndhevingsmekanismer for å sikre at menneskerettslover blir fulgt, og brudd har som regel få konsekvenser for staten (Lile 2011: 51-52). Lile undersøker om barnekonvensjonens (BK)

artikkel 29 (1) har vært en viktig retningsgivende bestemmelse for å definere formålet for opplæring av barn i det norske lovverket. Han fant ut at BK artikkel 29 (1) i liten grad hadde

vært retningsgivende her, for eksempel i Opplæringsloven, og at heller ikke Kunnskapsløftet fullt ut var i tråd med de samiske opplæringsmålene (Lile 2011: 551). De samiske

opplæringsmålene utleder han ut fra ordlyden i BK artikkel 29 (1). Formålet med opplæringen er å lære å stille spørsmål ved samisk politikk eller uheldige holdninger på en tolerant måte og

med respekt for urfolks rettigheter, at menneskerettighetsopplæring skal være et selvstendig kjernefag i skolen for alle klassetrinn, at barn skal ha respekt for sin egen kulturelle identitet,

at opplæringen skal forberede barn på et ansvarlig liv i et «*fritt samfunn*», og til slutt at opplæringen skal lære barn å respektere naturen og miljøet. Ut fra dette innholdet i BK

artikkel 29 (1) har Lile konkretisert hva det betyr at elevene i norsk skole i praksis skal lære om det samiske, dersom Norge skal overholde forpliktelsene de har sagt ja til i denne FN

artikkelen (Lile 2011: 192-201).

Den kvantitative metoden er brukt for å få frem representativitet blant informantene, som her er tilfeldig valgte 9. klassinger og tilfeldig valgte lærere fra 15 skoler fordelt på syv

kommuner i landet. Den kvalitative metoden har han valgt fordi den «er mer detaljfokusert og åpner for at informantene kan gi bredere og friere svar på de spørsmålene som forskeren

ønsker å studere» (Lile 2011: 304). Han benytter både spørreskjema og intervju for begge informantgruppene. Konklusjonen hans etter å ha intervjuet både lærere og elever i

grunnskolen, er at lærerne mente de hadde for lite kunnskap om samene som et folk og fornorskingspolitikken, og elevene mente de lærte for lite om de nevnte emnene. Elever og

lærere fra to kommuner i Finnmark er representert som en del av informantene hans. I tillegg har han informanter fra en kommune i Nord-Trøndelag, to kommuner i Østfold og fra to ulike bydeler i Oslo.

Når Lile skriver en doktorgradsavhandling som er en rettssosiologisk studie, der han undersøker hva norske barn generelt lærer om det samiske folk, har han et annet perspektiv enn meg, men det han kommer frem til, er likevel interessant for min oppgave. Han undersøker hva FNs barnekonvensjon sier om hva barn og unge skal lære om urfolk opp mot hva barn/unge og lærere opplever at de lærer i norsk skole. I dette arbeidet ser han også på hva norsk lovgiving sier om samer, for eksempel Opplæringsloven, og hvordan den står i forhold til FNs barnekonvensjon. Dette er interessant for det er litt det samme jeg ønsker å se på, selv om mitt arbeid er i en mindre skala. Jeg skal også se på styringsverktøyene, altså læreplanens innhold, i forhold til hva som skjer i undervisningen i norsk for vg3 og påbygg om det samiske kompetansemålet. I tillegg vil det Opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen sier om hva norske barn skal lære om det samiske, omtales i min oppgave.

Den neste kilden jeg har valgt, er en ISF-rapport fra 2015 av Arnfinn Midtbøen og Hilde Lidén. Den har tittelen *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge. En kunnskaps gjennomgang*. En ISF-rapport er en rapportserie som gis ut av Institutt for samfunnsforskning. Det er i hovedsak to forskningsspørsmål de stiller i denne rapporten. Det første er «Hvilke likestillings- og diskrimineringsutfordringer står samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge overfor i dag – på områder som arbeidsliv, boligmarked, skole og utdanning, og i møte med det offentlige tjenesteapparatet?» og det andre er «Hvilke likestillings- og diskrimineringsutfordringer er felles for samer, nasjonale minoriteter og innvandrere – og hvilke synes spesifikke for de ulike gruppene?» (Midtbøen og Lidén 2015: 22). Hva har de sett på i denne kunnskaps gjennomgangen? De har fokusert på:

[...] *forskningsbasert* kunnskap og litteratur; vi har for eksempel i liten grad inkludert studier gjennomført av interesseorganisasjoner eller sakprosa som ikke bygger på forskning. Vi har konsentrert oss om studier publisert som bøker, forskningsartikler, rapporter og notater, og ikke inkludert for eksempel avisartikler eller kronikker (Midtbøen og Lidén 2015: 30).



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

I den delen av oppsummeringen som handler om samene, sier rapporten at samene står i en særstilling i forhold til andre minoritetsgrupper i landet, fordi de har fått status som urfolk. På den andre siden har de en lang historie som forteller om statlig diskriminering av språk, kultur og religion. Rapporten sier at den forskningen som foreligger, viser at samer i dag føler at de blir diskriminert pga. sin samiske bakgrunn, altså etnisk diskriminering. Den viser også til forskning som sier at samer «står i fare for å møte ulike former for strukturell eller indirekte diskriminering i møte med det offentlige tjenesteapparatet» (Midtbøen og Lidén 2015: 44). Annen forskning viser at assistansen samer får i helsevesenet, er mangelfull fordi helsearbeidere har manglende kunnskaper om samisk kultur, og mange samer er skeptiske til statens profesjonsutøvere (Midtbøen og Lidén 2015: 44). Denne rapporten er interessant, for den sier noe om konsekvensene av fornorskingspolitikken, som også kompetansemålet i norsk er inne på. I forhold til lærebøkene for norsk på vg3, er det interessant å se om noen av dem har med momenter som denne rapporten nevner.

Den tredje kilden er den store ISF- rapporten av Midtbøen, Orupabo og Røthing fra 2014 med tittelen «Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler». Rapporten er laget på oppdrag fra Udanningsdirektoratet og er første ledd i prosjektet *Kartlegging av beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Rapportens forskningsspørsmål er altså hvordan etniske og religiøse minoriteter blir beskrevet i lærebøkene for fellesfagene (altså historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag) i ungdomsskolen og i videregående skole.

Temaene i rapporten plasseres innenfor ulike forskningsfelt og tradisjoner, og derfor blir analytiske perspektiver og begreper fra ulike forskningsfelt brukt. Hvilke perspektiver og teorier som er brukt, gjør de rede for til hvert av de ulike kapitlene. Om en ser rapporten under ett, har de ikke brukt et overordnet teoretisk perspektiv, men likevel overordnede målestokker i vurderingen av hvordan etniske og religiøse minoriteter er behandlet i læremidlene. De skiller mellom tre forhold; *omfang, kompleksitet og nyanser og inkluderende begrepsbruk og endring over tid* (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 16). Den metodiske tilnærmingen de har brukt, er dokumentanalyse:

For å få kunnskap om hvordan etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidlene for ungdomstrinnet og videregående skole, har vi gjennomført en dokumentanalyse av trykte og digitale læremidler i samfunns- og religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet og i videregående skole. Dokumentanalysen har hatt både et beskrivende og et analytisk siktemål.

Vi har for det første kartlagt omfanget av beskrivelsene av de aktuelle temaene i læremidlene. For det andre har vi kartlagt hvordan de aktuelle temaene er beskrevet (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 18).

De fant ut at samer ofte blir omtalt, og at dette skjer i alle fag. I historie fant de at en del læremidler ga inntrykk av at overgrep mot minoriteter var noe som tilhørte fortiden. I samfunnsfag var tendensen at «redegjørelsene for situasjonen til samer og nasjonale minoriteter gjerne relateres direkte til dagens mer sammensatte, flerkulturelle samfunn. Denne sammenkoblingen gjør samtidig begrepsbruken mindre presis» (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 10). For eksempel ble begrepet «etnisk minoritet» brukt som en sekkekategori for både samer, nasjonale minoriteter og nyere innvandrergupper [...] (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 10). Denne rapporten er relevant for mitt prosjekt fordi jeg også vil bruke begrepene *omfang*, *kompleksitet*, *nyanser* og *inkluderende begrepsbruk* når jeg analyserer hvordan samer og det samiske er fremstilt i lærebøkene i norsk for vg3 og påpygging til generell studiekompetanse (se kapittel 7).

En annen kilde jeg har støttet meg til, er artikkelen «En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet» skrevet av Bente Aamotsbakken. Den ble publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift 03-04 /2015 (Volum 99)*. Aamotsbakken sier dette om forskningsspørsmålet:

I denne artikkelen diskuterer jeg planverksformuleringer for norskfaget fra M87 til og med siste planverk (2006/2013) holdt opp imot noen av læremidlenes faktiske utvalg av samiske skjønnlitterære tekster i oversettelse. Dette gjør jeg for å finne ut hvorvidt planverkens normer etterleves i utvalgte læremidler for ungdomstrinnet. Videre diskuterer jeg om det er mulig å etterspore en samisk skjønnlitterær skolekanon i de utvalgte læremidlene (Aamotsbakken 2015).

Metodevalg i denne artikkelen er plan- og læreverkanalyse. Aamotsbakken prøver å finne ut om normene i planverket gjenspeiler seg i læreverkene. Dette drøfter hun, og resultatet hun kommer frem til, er at den samiske representasjonen av tekster er marginal. Det er få tekster, og tekstene ses på som et kulturelt mer enn som et kunstnerisk uttrykk. På den måten signaliseres det at samisk litteratur ikke er så viktig som majoritetskulturen og er begrenset til å ses på som et kulturuttrykk (Aamotsbakken 2015: 290). De samiske tekstenes litterære kvaliteter blir sjelden vektlagt i lærebøkene.

I spørsmålet om det er mulig å etterspørre en samisk skjønnlitterær kanon i lærebøkene, sier hun:

En smal samisk skolekanon lar seg avspeile om de undersøkte læreverkene ses samlet. Det er de samme forfatterne som går igjen i verkene for ungdomstrinnet, men tekstutvalget viser noen forskjeller. Det handler i hovedsak om forfatterne Valkeapää, Utsi, Magga Lukkari, Vars, Boine og Gaup og deres samiske tekster i oversettelse, ofte ved Laila Stien (Aamotsbakken 2015: 291).

Som siste konklusjon i artikkelen sier hun:

Spørsmål knyttet til kanonisering kan derfor adresseres på to måter; det finnes en klar, men svært smal samisk skolekanon, og den samme kanon marginaliseres ved at den majoritetsorienterte skolekanon er tydelig både i omfang, oppgavegiving og presentasjonsform. De samiske tekstene presenteres ofte med relasjon til den kulturelle konteksten, og for sjelden framheves tekstenes litterære kvaliteter (Aamotsbakken 2015: 291).

Denne kilden synes jeg er veldig interessant, fordi hun er inne på noe av det jeg vil spørre informantene mine om, og ikke minst undersøke i lærebøkene. Altså, hvilke samiske forfattere bruker lærerne som underviser i vg3, og hvilke forfattere er representert med tekster i lærebøkene? Videre vil jeg da som Aamotsbakken har gjort for grunnskolen, vurdere om det også i videregående skole finnes en smal samisk litterær kanon, og om tekstene og oppgavene presenteres med en relasjon til den samiske kulturen, eller om det er tekstenes litterære kvaliteter som fremheves og vektlegges.

Den siste kilden jeg har sett på, er en masteroppgave fra 2017 av Lisa Agathe Winther. Tittelen på denne masteroppgaven er «*Hvilken plass har det samiske i norskfaget?*». Dette er en oppgave som hun beskriver som «En innholdsanalyse som tar i bruk kvantitative og kvalitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole» (Winther 2017: 1). Selve problemstillingen hennes er formulert slik: «Hvordan inkluderes og ekskluderes det samiske i norskfaget, og på hvilken måte kommer dette til uttrykk i læreplaner, norskbøker, oppslagsverk for lærere i videregående skole?» (Winther 2017: 9). For å finne svar på denne problemstillingen undersøker hun læreplanene og lærebøker for alle tre årstrinn, oppslagsverk for lærere og studenter og til slutt intervjuer

hun to førsteamanuansiser, Harald Gaski og Lill Tove Fredriksen, ved masterstudiet for samisk litteratur ved Universitetet i Tromsø.

Etter læreplananalysen konkluderer hun med at det i læreplanene i norsk, ikke signaliseres tydelig nok at kunnskap om samisk språk, kultur og litteratur er gyldig eller nødvendig i særlig grad for vår felles sosiale orientering (Winther 2017: 66-67). Når det gjelder lærebøkene, konkluderer hun med at læreplanmålene som omhandler samisk for de tre årene, er utformet på en sånn måte at de gir rom for individuell tolking på alle plan. Da er det vanskelig å konkludere med at noen lærebøker fyller læreplanmålene og noen ikke. Hun sier også:

Vassenden viser til samtidstekstenes betydning for definisjonen av noe som er «vårt», og det som definerer et «oss». Å lese tekster fra egen tid som bidrar til å styrke egen, og forstå andres identitet er viktig. Derfor bør det finnes flere tekster som kan styrke den samiske identiteten, ikke bare som samer, men som en del av «oss» (Winther 2017: 69-70).

Hun sier at lærebokstoffet:

uten unntak er skrevet ut fra et norsk perspektiv, der samene fremstilles som en homogen, og ikke minst svært liten gruppe. Det er med få unntak mangel på tekster som beskriver hverdagsliv eller utfordringer for kvinner, barn, menn, ungdom eller ulike yrker eller utfordringer i forhold til levemåter som kan relateres til kulturen eller dagens samiske virkelighet. [...]. Er det arroganse, manglende kompetanse eller vilje til å inkludere det samiske? (Winther 2017: 73).

Av oppslagsverk har hun gjennomgått Per Thomas Andersens *Norsk litteraturhistorie* og *Store norske leksikon*. I denne analysen har hun funnet at det samiske er skilt ut som noe eget, noe som hører samene til og som ikke angår det norske, altså et skille som går på etnisitet. Dette mener hun gjennomsyrrer hele det norske utdanningssystemet og hele det norske litterære miljøet. Hun viser til Hitching og Veum som sier at:

Diskursanalysen dreier seg om å studere menneskeskaptede tekster, handlinger og tegn, og å se på hvordan disse er sosialt konstruert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablerte at de oppfattes som «naturlige». Da handler det ikke bare om hvordan vi snakker og skriver om etniske grupper, eller skaper skiller på grunn av etnisitet, men også hvordan vi lar være å snakke og skrive om dem (Winther 2017: 71).

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Hun mener at den norskfaglige diskursen har trukket disse linjene, og at de gjentas i læreplanen, og at vi må spørre oss selv om «dette er en tjenelig gruppering for norskfaget, og for det samfunnsoppdrag Grunnlovens § 110A har gitt utdanningsinstitusjonene» (Winther 2017: 71). I boka *Sakprosa i skolen* finner hun også at tekster som kan knyttes til samisk kultur eller virkelighet, er ekskludert.

Intervjuene får frem at intervjupersonene mener at representasjonen av det samiske er marginal i skolen. De mener myndighetene delvis har fraskrevet seg ansvaret for hva og hvor mye elevene skal kunne om det samiske, og derfor er det opp til lærernes kunnskaper hva elevene lærer. Gaski og Fredriksen mener også at samiske fagfolk enda ikke er kommet i posisjon til å produsere fagstoff om seg selv. Når læreboktekstene skal skrives, hevder de at det er liten eller ingen konsultasjon med de samiske fagmiljøene. Dette fører til at vi – og de andre perspektivet blir tydelig og fremtredende. De mener det bør komme klarere retningslinjer for hva elevene skal lære om språk og kultur, samiske tekster bør gjøres tilgjengelig og det bør også komme klarere føringer for hvordan historien om overgrep og undertrykkelse skal fremstilles i norskfaget. Samenes flytende grenser mellom musikk, dikt og fortelling bør komme frem, og det er noe som vil utfordre de tradisjonelle sjangerbåsene. Dette bør sees på som en mulighet og ikke et problem, mener Gaski.

De hevder også at det er vanskelig å komme i kontakt med Utdanningsdirektoratet og universiteter i Norge, når de har innspill. De hevder videre at lærere ønsker mer kunnskap om det samiske, men at de ikke finner den kunnskapen de leter etter, og utdanningen deres inneholder lite om det samiske. Ny samisk litteratur oversettes i liten grad til norsk på grunn av forlagenes økonomi. For å endre på dette, slik at det skal komme det samiske til gode, må det endringer til i form av samarbeid på alle nivåer (Winther 2017: 72-75).

Denne kilden er interessant for min oppgave av flere grunner. For det første er forfatteren inne på noe av det jeg skal jobbe med som planverk, lærebøker og perspektiver i disse, selv om hun ser på lærebøker og kompetansemål i norsk, for alle trinn i videregående skole. Dessuten gir intervjuene med Gaski og Fredriksen verdifull kunnskap om hvordan problemstillingene rundt inkludering og ekskludering i norskfaget, ser ut fra et samisk perspektiv.

Denne litteraturgjennomgangen har fem ulike kilder, som alle har solide litteraturlister, med kilder av kjente og etablerte forskere innen forskning rundt samiske spørsmål. Fire av kildene

omhandler ulike sider ved det samiske og presentasjonen av det i norsk skole i dag. Jeg mener de sier noe om at en i norsk skole lærer for lite om samenes kultur, språk og historie, og kildene viser dette fra ulike innfallsvinkler. Den femte kilden handler om diskriminering av samer i dag, og det er noe som er interessant for den delen av oppgaven min som handler om konsekvenser av fornorskingen, siden en del lærebøker fremstiller undertrykkelsen av samer som et tilbakelagt stadium.

Min oppgave vil prøve å få frem hva som ligger i kompetansemålet, hvordan lærere i Finnmark tolker ordlyden og hvordan de underviser. Oppgaven min vil også se hvordan forlagene tolker kompetansemålet, og hvordan dette viser seg i fagstoffet i lærebøkene. Lærernes oppfattelse av i hvilken grad kompetansemålet er dekket i lærebøkene er også noe oppgaven ser på. Det jeg ser på i denne oppgaven, har jeg ikke funnet at andre har skrevet om tidligere, bortsett fra at Winther (Winther 2017) i sin masteroppgave, som ser på hva som er inkludert og ekskludert av det samiske i norskfaget i videregående skole, som en del av oppgaven har foretatt en lærebokanalyse, slik jeg også har gjort. Jeg mener det er viktig å se på og identifisere hvilke faktorer som spiller inn i den lange prosessen mellom den teoretiske fagplanen og den kunnskapen elevene sitter igjen med.

## **2.4 Teoretisk forankring**

### **2.4.1 Læreplanhistorikk**

Bakgrunnen for de nye fagplanene som kom i 1976, var *Lov om videregående opplæring* som ble vedtatt i 1974 og ble gjeldende fra 1 januar 1976. Loven var et resultat av *Skolekomiteens* arbeid som ble påbegynt i 1965. Komiteen mente det var nødvendig med en bedre samordning av hele den videregående skolen, blant annet med et felles lovverk. Det ble foreslått at alle elever skulle ha noen felles fag og felles læreplaner for de ulike studieretningene. Fylkeskommunene hadde overtatt de videregående skolene fra 1964 og kunne dermed planlegge den regionale skoleutviklingen bedre enn tidligere da det var flere skoleeiere.

*Lov om videregående opplæring* samlet den gamle yrkesskolen og det gamle gymnaset inn under navnet «Den videregående skole», og var en skole som skulle inkludere alle elever og gi alle en viss felles basis i en del allmenne fag, selv om de gikk på ulike studieretninger.

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Denne loven førte til nye læreplaner som kom ut i mars 1976. Den besto av en generell del som gjaldt for hele den videregående skolen, og en del som var gjeldende for hver av de ulike studieretningene.

I den generelle delen av læreplanen som inneholder skolens mål og midler altså de prinsippene som ligger til grunn for opplæringen, finner vi punkt 1.8 Likeverd og likestilling (Læreplanen for videregående skole, generell del 1976: 12). Avsnittet begynner med at likestilling på alle områder er en forutsetning for demokratiet. Videre er det i to avsnitt tatt med formuleringer som blant annet kan omfatte samene: «Målet er reell likestilling på alle område: i forholdet mellom kvinner og menn, mellom ulike sosiale grupper, aldersgrupper, etniske grupper, geografiske område osv». Avsnittet avslutter med: «Gjennom si rådgjeving og gjennom lærestoff, læremiddel og arbeidsmåtar må skolen gjere sitt for å motverke holdningar og rollemønster som spring ut av fordommar og ulikskap mellom kjønn, samfunnsgrupper og folkegrupper». Her oppfatter jeg begrepene «etnisk gruppe» og «folkegrupper» som begreper som kan innbefatte samene.

I læreplanen i norsk for vg3 fra 1976 er disse formuleringene ikke videreført. Det er heller ingen læreplanmål som omhandler samisk språk og kultur eller konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk. Læreplanenes fagdeler ble revidert i 1985 og i 1991, men for norsk på vg3 førte disse revisjonene ikke til at det kom noe om samisk historie, kultur eller fornorskingspolitikk inn i læreplanen.

Fra 1985 da den første revisjonen kom og frem til neste reform i 1994, var det stor utvikling på det samiske feltet. Det kom blant annet en viktig NOU i 1985 som hadde tittelen «Samisk kultur og utdanning». Her drøftes kulturelle og utdanningsmessige spørsmål, og utvalget kommer med anbefalinger. Selv om det ikke står noe konkret om den videregående skoles ansvar, sier de i sin anbefaling følgende: «Offisielle målsettinger om å bevare samisk språk og kultur må oppfølges ved at skole, massemedia og andre offentlige organer pålegges større ansvar enn hittil når det gjelder formidling og videreføring av samisk kultur» (NOU 1985:14 side 11). «Den samiske språkloven» ble vedtatt i 1987, og hovedinnholdet er rettighetene samiske språkbrukere har i møte med offentlige myndigheter i forvaltningsområdet for samisk språk for eksempel helse- og sosialsektor, politi og rettsvesen

og skole- og utdanningssektoren (Giella 2010). Da Sametinget ble åpnet i 1989, etter mange års statlige utredninger om samenes situasjon i Norge, var det en stor anerkjennelse for det samiske folk, deres kultur og språk.

Reform-94 var et læreplanverk som også hadde en generell del og en del med læreplaner for ulike fag. Den generelle delen fastsatte de overordnede målene og retningslinjene for all virksomhet i både grunnskole og videregående opplæring. Delen med læreplaner inneholdt fagplaner for felles allmenne fag, deriblant norsk, og også læreplaner for studieretningsfag. I den generelle delen av læreplanverket er det nå kommet inn noen ideer og tanker om hvilket forhold den norske skolen skal ha til det samiske. I delen *Om det meningsseekende menneske* er det en underoverskrift som er kalt «Kulturarv og identitet», og her sier læreplanen:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur (Udir 1994).

Det er altså skoler med samiske elever som i denne delen av læreplanen får ansvaret for å formidle samisk språk og kultur, selv om den sier at det er en «felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om».

Reform -94 er også den første læreplanreformen som har samiske elementer med i læreplanmålene i norsk for vg3. Denne reformen hadde andre navn på de ulike årstrinnene enn vi har nå. VG1 kaltes Grunnkurs (GK), VG2 kaltes Videregående kurs 1 (VK1) og VG3 ble kalt Videregående kurs 2 (VK2). Her sier fagplanen i norsk at om en var elev på yrkesfag eller en av de andre studieretningene, så skulle elevene hvert år få undervisning som førte til at de oppnådde å «ha noko kjennskap til omsett samisk litteratur» (Udir 1994). Det er ikke nevnt hvilke samiske forfattere som burde leses, i motsetning til de opplistede norske forfatterne i fagplanens litteraturliste for VK 1 og VK 2. Det er likevel interessant å se at det å lese oversatt samisk litteratur, er inne på alle nivåer i norskfaget i denne reformen. En kan tolke det som en anerkjennelse av det samiske og se det i lys av den utviklingen og endringen overfor det samiske som skjedde i det norske samfunnet på 1980- og 90- tallet.

Skoleåret 1999/2000 begynte skolene i Norge å ta i bruk *Lov om Grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. I lovens paragraf §1.1 som sier hva som er formålet med opplæringen, er urfolk eller samer ikke nevnt spesifikt. Likevel har loven i et eget kapittel



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

slått fast hva samiske barn skal lære, og hva alle barn i norsk skole skal lære om samene.

Kapittel 6 heter «Samisk opplæring» og fastslår hvordan ansvarsfordelingen er mellom staten og Sametinget på dette området. Denne loven slår fast i § 6-4 at:

Forskrifter om læreplanar etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda. Innanfor rammer fastsette av departementet gir Sametinget forskrifter om innhaldet i slik opplæring (Opplæringsloven 1998).

Her ser vi en stor endring fra tidligere. Selv om Opplæringsloven i formålkapittelet ikke har en eksplisitt formulering om at barns opplæring skal inneholde opplæring om urfolk eller samer, sier den helt klart og tydelig i kapittel 6, at det er pålagt skolen å lære norske elever om mange sider ved det samiske; både om det samiske folket, kulturen og samfunnslivet. Videre er det Sametinget som bestemmer innholdet. Dette tyder på flere ting, bl.a. at Sametinget får økt innflytelse over det som er deres fagfelt, og at den utviklingen om økt anerkjennelse for det samiske som vi så på 1990 tallet, fortsetter.

Den neste reformen i videregående skole kom i 2006 og kaltes *Kunnskapsløftet*. Den generelle delen av læreplanen ble beholdt slik den var i Reform 94, men fagplanene var nye. Det er her vi ser at det samiske i norskfaget har fått en annen utforming og vekt. For vg3 og påbygg til generell studiekompetanse kom det inn et kompetansemål om det samiske, som er formulert på en helt annen måte enn kompetansemålet om samisk i 1994 reformen. Kompetansemålet sier at eleven skal kunne «samtale om utviklingen av samisk språk og kultur i lys av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir 2006). Vi ser at begrepet «fornorsking» er kommet inn, men det eksplisitte kravet fra 1994, om å lese samisk litteratur, er borte, og erstattet med begrepet «kultur». Samtidig er det muntlige preget understreket når formuleringen «samtale om» er brukt. Under revisjonen av læreplanen i 2013, endrer kompetansemålet seg ytterligere. Nå blir det muntlige «samtale om» tatt bort, og vekten på fornorskingsprosessen blir tydeligere med formuleringen «konsekvenser av norsk språk og fornorskingspolitikk», og nå skal elevene kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir 2013).

Susanne Vars sier:

Et lyspunkt – sett fra et samepolitisk ståsted – kom i 2013, da Kunnskapsdepartementet og Sametinget ble enige om reviderte læreplaner som medfører at alle elever i Norge skal lære om samenes historie og særlig om virkningene av fornorskingspolitikken (Vars 2017: 189).

Det ble altså innført fra 2013 at det er Sametinget som har myndighet til å bestemme det samiske innholdet i ordinære læreplaner i gjennomgående fag:

Opplæringslova gir pålegg om at alle elever i Norge skal få opplæring om samer, deres språk og samfunnsliv i tilknytning til de ulike fagområder. Innenfor rammer fastsatt av departementet, har Sametinget myndighet til å gi forskrifter om innholdet i slik opplæring, jf. Opplæringslova § 6-4, første ledd. Kunnskapsdepartementet fastsetter alle læreplaner med unntak av læreplaner i samisk og spesielle samiske fag. Sametinget har imidlertid myndighet til å fastsette det samiske innholdet i alle læreplaner (Sametinget 2017).

Her kan en se at Sametinget har vært en medvirkende faktor for å sikre at denne viktige delen av samenes historie vil nå frem til alle elever i Norge. I norskfaget for vg3 og påbygg, er dette som sagt tidligere, uttrykt veldig klart i læreplanmålet som er utgangspunkt for denne oppgaven, nemlig at målet for opplæringen skal være at elevene skal kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir 2013).

En kan kanskje tenke seg at dette er uttrykt så klart i fagplanen for norsk på vg3, fordi det allerede lå et læreplanmål om samisk der, altså den første delen som omhandler samisk språk og kultur. Når læreplanmålet blir utvidet og omfatter så mye som dette læreplanmålet, kan en tenke seg at elevene klarer å se en sammenheng mellom samenes fortid, nåtid og fremtid, og at de derfor sitter igjen med en del kunnskap, noe som igjen kan føre til aksept og respekt for det samiske. Allerede når vi leser om fagets formål, kan vi også ane hvorfor det samiske er plassert i norskfaget:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Udir 2013).

Å ha kjennskap til og kunnskap om samens språk, kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk, vil være en av mange elementer som skaper både kulturforståelse,

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark kommunikasjon, dannelse, identitetsutvikling og gjør elever rustet til å delta i demokratiske prosesser.

### **2.4.2 Læreplanteori**

Når jeg skriver en avhandling som omhandler et kompetansemål i en læreplan, vil det være naturlig å se på teori som finnes rundt læreplaner. Læreplanene, både den generelle og de fagspesifikke, er de styringsredskapene som ligger til grunn for all undervisning av barn og unge i Norge. Som lærere underviser vi etter den til enhver tid gjeldende læreplanen. I dag er det læreplanene fra Kunnskapsløftet fra 2006, som ble revidert i 2013. Min læreplananalyse vil være forankret i John Goodlads teori om læreplanens fem nivåer. Disse fem ulike nivåene representerer ulike innfallsvinkler til læreplanen, og det begrepsapparatet han har utviklet, er det jeg legger til grunn her. De fem læreplannivåene er ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen.

*Ideenes læreplan* er alle de ideene som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. [...] (Goodlad m.fl. 1979: 60). Ideenes læreplan er altså det som ligger forut for selve læreplandokumentet. For det samiske innslaget i den gjeldende læreplanen for norskfaget på vg3, vil det være den endringen som fant sted i det norske samfunnet fra Altasaken i 1981 og frem til arbeidet med Kunnskapsløftet tok til. Den generelle holdningen til det samiske forandret seg etter hvert som samisk institusjonsbygging og politisk organisering gjorde seg gjeldende og førte til at revitaliseringen av samisk språk og kultur ble tydeligere enn tidligere. At samene ble anerkjent som urfolk og fikk støtte fra store internasjonale organisasjoner som FN, er også med på å danne grunnlaget for de endringene som ligger til grunn i ideenes læreplan. Statlig lovverk og utredninger som for eksempel Opplæringsloven, NOU 1985:24. *Samisk kultur og utdanning* og «den samiske språkloven» fra 1987 var en del av diskusjonen som forut for *Kunnskapsløftet* løftet frem det samiske og sa noe om hvilken plass staten ville det skulle ha i den norske skolen og i samfunnet.

*Den formelle læreplanen* er selve læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet [...] (Goodlad m.fl. 1979: 61). Innholdet i læreplanene, den generelle

delen og de fagspesifikke, er det staten har vedtatt skal være mål for opplæringen av barn og unge i Norge.

[...] *Den oppfattede læreplanen* er læreres og andres tolking av råd og retningslinjer i planen. Tolkningen blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Goodlad m.fl. 1979: 61). *Den operasjonaliserte læreplanen* er den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer – slik de blir oppfattet av læreren (Goodlad m.fl. 1979: 63). Det er de to nivåene, den formelle- og den oppfattede fra Goodlad som er relevante for min oppgave. I intervjuene med lærerne vil jeg spørre hvordan de oppfatter de ulike delene av kompetansemålet. Videre vil jeg spørre hvordan de bruker tolkingen i gjennomføring av undervisningen. Konkret betyr det at jeg spør hva de legger vekt på i undervisningen og hvorfor. På den måten får jeg snakke med lærerne om hvordan de underviser, men jeg blir på grunn av oppgavens omfang, ikke med inn i klasserommet og ser om det de sier faktisk er det som gjennomføres. Empirien vil derfor bygge på selvrapporing.

*Den erfarte læreplanen* er først og fremst elevenes erfaringer med og opplevelser av opplæringen (Goodlad m.fl. 1979: 63-64). Denne delen av Goodlads teori er ikke innenfor min oppgave, siden jeg ikke er med inn i undervisningen eller har elever som informanter.

### **2.4.3 Interkulturell kompetanse**

Norge er i 2019 et multikulturelt samfunn. Det betyr at mange mennesker lever sammen, men at de kommer fra ulike kulturer og har ulike språk. Vi har i Norge i dag en majoritetsbefolkning med norsk kultur og norsk språk. Videre har vi samene som har status som urfolk med sin kultur og sine samiske språk, og vi har de fem nasjonale minoritetene jøder, kvener, rom, romani og skogfinner. De nasjonale minoritetene har vært i Norge i over hundre år og har en egen beskyttelse av lovverket. Samene har en annen og mer omfattende beskyttelse siden de har status som urfolk. I tillegg har vi nye innvandrergupper som er kommet seinere, fra 1970- tallet og frem til i dag. Her er det innvandrergupper fra Afrika, Asia og Europa og Sør-Amerika, og ikke få av disse kommer som følge av krig og forfølgelse i hjemlandet.

Siden vi har et samfunn som er sammensatt, er det viktig å utvikle interkulturell kompetanse, slik at vi kan fungere og leve best mulig sammen. Interkulturell kompetanse kan defineres

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark som «[...] evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (Bøhn og Dypedahl 2009: 12). Sissel Østberg definerer begrepet slik:

Med interkulturell kompetanse mener vi en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt. Med kunnskap om kulturelt mangfold mener vi kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser og ikke minst en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn. En slik flerkulturell forståelse er noe annet enn kunnskap om «de andres kultur» (Østberg 2013: 19).

Denne definisjonen er relevant for min oppgave når jeg skal se på hvordan lærebøkene fremstiller det samiske. Definisjonen er også relevant i forhold til hvordan lærerne oppfatter fremstillingen i den læreboken de benytter. Er lærebøkernes fremstilling av det samiske med på å fremme interkulturell kompetanse hos elevene? Hva mener lærerne jeg intervjuer om fremstillingen av det samiske i den læreboken de bruker, og fremmer den interkulturell kompetanse hos elevene?

Torjer Andreas Olsen har skrevet artikkelen «Sápmi i dag» (Olsen 2017). Artikkelen handler blant annet om urfolksperspektivet i den nye overordna delen av læreplanen. I den forbindelse ser han tilbake på de læreplanene som har vært og er, og sier:

Når det gjeld samiske spørsmål, er dei til dømes å finne gjennom formuleringa om at «Samene står i en særstilling blant etniske minoriteter i vårt land». Dei høyrer til «dei andre», men er i ei særstilling. Intensjonen var sjølvstøtt god, men var samstundes eit uttrykk for det eg kallar «andregjering» (engelsk; othering), som inneber å framstille ei gruppe menneske som grunnleggjande annleis enn andre menneske. Som prosess eller strategi inneber andregjering at maktstrukturar blir bygd opp og reproduisert [...] (Olsen 2017: 43).

Om en skal bruke Olsens tanker her og se på kompetansemålet i norsk for vg3, der kompetansen elevene skal oppnå er å «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir 2013), kan en da tenke seg at utformingen av kompetansemålet fører til andregjøring? Det er mulig at det gjør det. Når samisk blir stående helt for seg selv, som noe helt annerledes som ikke er inkludert i, eller en del av det norske, så blir det samiske noe som tilhører og angår «de andre», altså samene

#### **2.4.4 Om lærebokanalyse**

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere en del forskning knyttet til lærebøker. Jeg vil videre se litt på hva vi legger i begrepet lærebok og deretter snevre inn denne delen av oppgaven ved å si noe om hvilke kriterier jeg har lagt til grunn i min dokumentanalyse av lærebøkene for norsk i vg3 og påbygging.

Lærebokanalyse er et stort og mangfoldig felt. Å analysere lærebøker handler om å vurdere deres egnethet i forhold til fag og målgruppe. Dette gjør en ut fra kriterier en legger til grunn, det vil si at man bestemmer seg på forhånd for hva man vil undersøke. Kriteriene en legger til grunn, kan være svært ulike, men bestemmes av hva en vil undersøke. En kan for eksempel undersøke alt fra språk, tekst og illustrasjoner, verdisyn, underliggende fagsyn, didaktisk tenking, kulturstoff, samfunnsforhold, likestillingsperspektiver for bare å nevne noen mulige kriterier. I min oppgave vil jeg i hovedsak se på om lærebøkene dekker kompetansemålet, og i hvilken grad fremstillingene fremmer interkulturell kompetanse. Dette vil jeg komme tilbake til og utdype i kapittel 6.1.

Egil Børre Johnsen ga sammen med ni andre ut boka *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* i 1999. Denne boka er en teoretisk innføring i læreboka som sjanger, men har også praktiske nedslag i ulike fag, gitt av de ti bidragsyterne i boka. Denne kombinasjonen skal kunne hjelpe lærere i arbeidet med å analysere lærebøker. Johnsen peker på mange interessante aspekter ved lærebokanalyse, ikke minst motsetningsforholdet mellom komprimert, det vil si at fagstoffet er komprimert, og forståelse. Det som er interessant med dette i forhold til min oppgave, er å se på om noen av lærebøkene har komprimert det samiske emnet så mye at det blir fremstilt overflatisk, og muligheten for forståelse hos elevene dermed minker.

Faglighet og læreplan kombinert med oppfatningen av lærebøker som et heldekkende medium, presser teksten. Spørsmålet blir om det er hensiktsmessig med tykke bøker som rommer «alt» uten at teksten får rom til å forklare, problematisere og engasjere (Johnsen m.fl 1999: 40).

Drøftingen går ut på om fagutvalget i lærebøkene kun skal sikre elevene grunnleggende fagforståelse og dermed øke elevenes lyst til å tilegne seg mer stoff, eller om løsningen er å lage større fremstillinger, men ha fokus på å skape sammenheng mellom de ulike delene av læreboka. Han mener at det ikke går an å lage eller finne den perfekte læreboka, men at det ikke skal hindre lærere å vurdere lærebøker, for det er både mulig og nødvendig. For å velge

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark gode lærebøker er det viktig at man begrunner, begrenser og definerer utgangspunktet for vurderingen (Johnsen m.fl 1999: 18).

En nyere bok om lærebokforskning er Njål Skrunes bok *Lærebokforskning – En eksplorative presentasjon med særlig fokus på Kristendomkunnskap, Krl og Religion og etikk* fra 2010. Denne boka er interessant og nyttig fordi den uavhengig av fag inneholder en «del 1» som tar for seg mange aspekter ved lærebokforskning, blant annet begrepsbruk, en historisk oversikt over lærebokforskningen, lærebokens ulike kontekster og hvilke problemstillinger og teoretiske forankringer en har i lærebokforskningen. Spesielt interessant for min oppgave er det han sier om kunnskapsanalyse. Han sier at en slik analyse vil ha flere nivåer. For det første må en se på om teksten forholder seg til lov, læreplan og fagplan. Å gjennomføre en slik analyse er krevende spesielt i forhold til de overordnede målene for skoleslag og fag. Dette vil min oppgave komme inn på når jeg skal undersøke om lærebøkene tar opp det fagplanen krever. Videre mener han at fagstoffet er «satt inn i en ramme bestemt av samfunnssyn, kulturforståelse, danningstenking og overordnet virkelighetsforståelse. I forhold til dette vil jeg undersøke om lærebøkene legger til rette for interkulturell kompetanse hos elevene, noe jeg mener går inn under det Skrunes omtaler her under begrepene kulturforståelse og danningstenking. Hvordan står lærebokas kunnskapsinnhold i forhold til slike mer omfattende verdier og grunnleggende ontologi?» (Skrunes 2010: 76). Skrunes er også inne på forenklingsspørsmålet som Johnsen var inne på. Han sier:

Spørsmålet i møte med læreboka blir: Hvordan er forenklingsoppgaven løst? Løsningen av forenklingsspørsmålet er avhengig av faglig innsikt og oversikt som leder fram til det sentrale, til det grunnleggende i et fagfelt. [...] Stoffet skal gjennomgå en forenklingsprosess, og samtidig skal det føre elevene på en fruktbar måte mot det mer omfattende kunnskapsfeltet som skolefaget hører til. Faglige analyseredskaper i undersøkelser av denne karakter kan bare utvikles i nærkontakt med skolefaget og med den omfattende kunnskapen som ligger forut for faget (Skrunes 2010: 77).

En annen aktør som også har markert seg i flere forskningsprosjekter som omhandler lærebøker og læremidler, er Høgskolen i Vestfold. I 1999 startet prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler». Sluttrapporten av dette forskningsprosjektet kom i 2003. Den overordnede målsetningen fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ble formulert slik: «Prosjektet skal bidra til økt kunnskap om og økt

bevissthet omkring valg, vurdering, bruk og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler for grunnskolen og videregående opplæring» (Skjelbred 2003:5). Denne store undersøkelsen viser da at læreboka står sterkt i norsk skole. Likevel viser undersøkelsen at hver enkelt skole i liten grad har utviklet kriterier for valg av lærebøker. Det samme sier Agnete Andersen Bueie som gjennomførte delundersøkelsen *Lærebokvalg- en formalisert og systematisk prosess?* i 2002. Dette var en undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen. Hun mener undersøkelsen hennes viser at skolene i liten grad har formaliserte strategier for valg av lærebøker, og at det ikke er utarbeidet vurderingskriterier for hva en skal vurdere. Dette gjelder både på skolenivå, seksjonsnivå og individnivå (Bueie 2002: 70).

Lærebokanalyse er altså å vurdere lærebøker ut fra deres egnethet for en gitt målgruppe. Hva den enkelte legger vekt på i analysen, kommer an på hva man ønsker å undersøke. Det kan være alt fra analyser opp mot lovverk og læreplaner, til samspill mellom ulike elementer som samspill mellom tekst, bilde og andre illustrasjoner i lærebøkene.

#### **2.4.5 Godkjenning av lærebøker**

I Norge hadde vi frem til 30. juni 2000 en ordning som sa at lærebøker måtte ha en offentlig forhåndsgodkjenning før de kunne tas i bruk i grunn- og videregående skole. Sentrale myndigheter ønsket å skape en god faglig og pedagogisk skole, altså ønsket de kvalitet. Skrunes sier at «I utgangspunktet skulle ikke myndighetene være styrt av andre interesser enn å sikre lærebøkens faglige innhold, didaktiske tilrettelegging og språklige utforming» (Skrunes 2010: 57). Denne ordningen ble altså opphevet i 2000, og noe av bakgrunnen var kritikk som gikk på at det var et unødvendig kontrollorgan. Nå er ansvaret for lærebøkens innhold flyttet fra myndighetene over til forlagene. Skrunes mener det er viktig for kvalitetssikringen at forlagene er åpne på hvilke vurderingskriterier som brukes, og hvordan de ivaretar bestemmelser i lov, forskrifter, læreplan og fagplaner.

Dette er sentralt for min oppgave, når jeg skal undersøke i hvilken grad lærebøkene dekker læreplanmålet. Videre er det viktig i forhold til lærernes svar på spørsmålet om i hvilken grad de synes kompetansemålet oppfylles i lærebøkene. En kan da diskutere om det er de ulike forlagene som skal ha ære eller kritikk for fremstillingene av det samiske i lærebøkene. En



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

kan videre også diskutere om staten har gått bort fra oppfølgingsansvaret i forhold til fagplanenes kompetansemål, ved å avskaffe godkjenningsordningen.

### **3.0 Metode og etikk**

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har brukt for å samle inn data til denne oppgaven. Jeg tar utgangspunkt i kompetansemålet som sier at elevene skal «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk». Problemstillingene mine var: «Hvordan forstår lærere i Finnmark kompetansemålet, og hvordan operasjonaliserer de det? I hvilken grad oppfyller lærebøkene for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse kompetansemålet, og hvordan oppfatter lærere i Finnmark at lærebøkene gjør det?» For å finne svar på disse valgte jeg å bruke to ulike metoder, kvantitativ metode i forhold til en spørreundersøkelse jeg sendte ut, og kvalitativ metode i form av dybdeintervju med fem norsklærere i videregående skole i fylket. Analysen av lærebøkene vil være en kunnskapsanalyse ut fra noen av kriteriene Skrunes hevder en kan legge vekt på i en kunnskapsanalyse av lærebøker. Jeg vil se på om lærebøkene oppfyller innholdet i kompetansemålet, hvordan forenklingsoppgaven er løst, og hvilken kulturforståelse og danningstenking som ligger til grunn (Skrunes 2015: 76-77). Her vil jeg også se på begrepene *omfang*, *kompleksitet*, *nyanser* og *inkluderende begrepsbruk* (se kapittel 4), og *interkulturell kompetanse* (se kapittel 5.3).

Samlet sett vil disse tre ulike metodene utgjøre det vi kaller metodetriangulering eller «mixed methodes». Det betyr at jeg bruker ulike forskningsmetoder, for å få et mest mulig gyldig og pålitelig resultat. Ved å bruke ulike metoder i forskningen kan man få en nyansert og helhetlig forståelse av det en forsker på. I min oppgave kan den kvantitative undersøkelsen vise en tendens, som kan forskes videre på gjennom den kvalitative metoden jeg bruker i dybdeintervjuene, og jeg kan kanskje gjennom dybdeintervjuene få et grundigere svar. Likedan vil jeg kunne finne ut om mine funn i lærebokanalysen blir støttet av funn jeg gjør i dybdeintervjuene, for eksempel i forhold til den delen av problemstillingen som spør i hvilken grad lærebøkene dekker kompetansemålet. På denne måten vil ulike forskningsmetoder støtte og utfylle hverandre, og tilliten til analyseresultatene blir styrket.

### **3.1 Lærebøkene**

I min analyse av lærebøkene vil jeg se på om bøkene for vg3 og påbygg dekker det læreplanen gir uttrykk for. Jeg vil bruke det Skrunes kaller en kunnskapsanalyse, det vil si at jeg ser på hvordan lærebøkene forholder seg til lov, læreplan og fagplan. En del av analysen

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

vil være å se på om ordlyden i fagplanen oppfylles i lærebøkene. Det vil si at jeg konsentrerer meg om kriteriene «samisk språk», «samisk kultur», «norsk språk og fornorskingspolitikk» og «konsekvenser». Dekker de ulike lærebøkene disse områdene, er noe utelatt, er noen kriterier fylldig behandlet, og hvordan oppfatter informantene at kompetansemålet er dekket i den læreboken de bruker?

Forenklingsspørsmålet (Skrunes 2015: 76-77) kommer jeg inn på, dersom lærebøkene har forenklet stoffet i kompetansemålet så mye at deler av det er borte eller helt marginalisert.

Videre vil jeg støtte meg på begrepene *omfang*, *kompleksitet*, *nyanser* og *inkluderende begrepsbruk* (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 10), når jeg ser på hvordan samer og det samiske er fremstilt i lærebøkene i norsk for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse, fordi begrepene gir et innblikk i mengden samisk stoff som er tatt med, om elevene får flere innganger til å forstå fagstoffet og om språket i bøkene er inkluderte. Jeg vil ut fra dette vurdere om lærebøkene fremmer interkulturell kompetanse gjennom måten de fremstiller samisk språk og kultur på, ut fra Østbergs definisjon av begrepet (Østberg 2013: 19), og det Olsen kaller «andregjøring» (Olsen 2017: 43). Samtidig tenker jeg at Midtbøen, Orupabo og Røthings begrep *inkluderende begrepsbruk*, ligger tett opp til Østbergs begrep *interkulturell kompetanse*. Samtidig kan disse begrepene kobles opp mot Skrunes begreper *kulturforståelse* og *danningstenking* (se kapittel 5.4.1).

Læreverkene som omtales i denne oppgaven, er *Moment norsk for studieforbereidende vg3* (Fodstad, Glende, Magnusso, Minke, Norendal og Moe 2016) og *Kontakt norsk for påbygging vg3* (Frisk, Grundvig, Moum og Valang 2015) fra Cappelen Damm. Fagbokforlaget har bøkene *Intertekst vg3* (Eide, Garthus, Græsli, Schulze og Ystad 2015) og *Signatur 3 Norsk vg3 påbygging/studiekompetanse* (Andresen, Larsen, Holen, Kimestad og Wergeland 2014). De neste to bøkene er fra Gyldendal undervisning og er vg3 boka *Panorama* (Røskeland, Bakke, Aksnes, Akselberg og Time 2015), og boka for påbygging *Tett på* (Elseth, Englien, Gedde-Dahl og Øgreid 2016). De to siste bøkene er *Grip tekste Norsk vg3* (Dahl, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp og Zandjani 2015) og *Norsk for påbygging* (Furumo, Gjerde, Løvold og Magnussen 2015) fra Aschehoug & co. Jeg vil i denne oppgaven gjennomgå lærebøkene, i alt åtte stykker, men jeg går ikke gjennom læreverkenes nettsteder, verken i forhold til tekstutvalg eller fagstoff. I forhold til oppgavens omfang, har jeg vurdert det slik at det vil bli for omfattende å gjennomgå de digitale ressursene i tillegg til

lærebøkene. De digitale læringsressursene er også noe en betaler for å få tilgang til, noe som også er en årsak til at jeg ikke gjennomgår dem.

### **3.2 Spørreundersøkelsen**

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven, var det vanskelig å forestille seg hvordan jeg skulle få tak i de opplysningene jeg ønsket, nemlig hvordan lærere i Finnmark tolket dette kompetansemålet. Hvordan skulle jeg få noen til å fortelle meg sin oppfatning og forståelse, og ikke minst hvordan de underviste? Jeg valgte å lage en spørreundersøkelse som skulle gå ut til alle de videregående skolene i fylket, bortsett fra de to samiske videregående skolene. Ideen var at den skulle være helt anonym, men at de som svarte på den, kunne melde seg som informanter til den mer omfattende intervjurunden noen måneder senere.

Grunnen til at jeg valgte denne metoden, var at jeg ønsket å nå ut til alle norsklærerne i Finnmark. Jeg regnet da med å få inn mange svar, og for å kunne håndtere dem tenkte jeg at et spørreskjema med faste kategorier og svar ved avkryssing ville lette dette arbeidet. Creswell sier at kvantitativ metode blant annet kjennetegnes ved bredde, det vil si at alle intervjupersonene får samme spørsmål som deles opp i mange variabler. Til slutt tolker man svarene og ser om det er sammenheng mellom variablene (Cresswell 2014: 27). Det var dette jeg ønsket her, å få inn informasjon som viste tendenser i lærernes holdninger til det samiske læreplanmålet og tendenser i hvordan de underviste og vurderte elevenes oppnådde kompetanse.

Selve utsendelsen av spørreundersøkelsen gjorde jeg i begynnelsen av februar 2018, ut fra ideen om at en del lærere trolig hadde dette emnet klart i minnet på grunn av «Samenes nasjonaldag» 6. februar. Jeg tenkte at mange enten hadde lagt undervisningen i dette læreplanmålet til tiden rundt denne markeringen, eller at skolene hadde hatt arrangementer der det samiske språket, kulturen eller fornorskingen på ulik måte var markert. For å finne ut hvor mange studiespesialiserende vg3 klasser og påbyggsklasser det var i fylket til sammen, brukte jeg Finnmark Fylkeskommunes oversikt over de videregående skolenes studietilbud. Ut fra dette kom jeg frem til at det skulle sendes ut 40 spørreskjemaer. Antallet klasser var nok rett, men det er vanskelig å vite om en lærer har flere klasser, altså at antallet klasser ikke samsvarer med antall lærere som underviser. Jeg lagde ferdig adresserte og frankerte

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

konvolutter som inneholdt informasjonsbrev med informert samtykke og spørreskjema, og sendte dem i en konvolutt til rektorene ved de videregående skolene i fylket. På denne måten kunne ikke informanten spores elektronisk, og anonymiteten ble sikret. Samtidig sendte jeg en e-post til alle rektorene og ba dem levere ut konvoluttene til sine aktuelle norsklærere når samlekonvoluttene kom til skolen. I denne e-posten var informasjonsbrevet og spørreskjemaet vedlagt. Jeg fikk 12 skjemaer i retur ferdig utfylt. Etter rundt tre uker sendte jeg en påminnelse til rektorene ved alle skolene, men jeg fikk ikke inn flere svar. Selve spørreskjemaet inneholdt syv spørsmål. Hvert spørsmål skulle besvares med å krysse ved et alternativ. Antall svaralternativer varierte mellom to og fire på de syv spørsmålene. Årsaken til at jeg valgte denne formen på spørreundersøkelsen, var at den skulle være lett å besvare. Det ville bare ta noen få minutter å besvare den, og når de også fikk vedlagt en ferdig adressert og frankert konvolutt, tenkte jeg det ville føre til at lærerne valgte å delta på undersøkelsen. Spørsmålene jeg til slutt tok med, spurte om lengden av lærerens undervisningserfaring, vurderingen deres av kompetansemålets viktighet, og deretter undervisnings- og vurderingspraksisen ved skolen (Vedlegg 1). Til slutt spurte jeg om informanten ville være villig til å bli intervjuet om dette emnet. Tre av disse 12 som sendte inn svar, ville stille som informanter til et dybdeintervju senere. Tanken var å se på hvordan svarene fordelte seg på de ulike spørsmålene, og ut fra dette ville jeg lage en intervjuguide til dybdeintervjuene.

### **3.3 Dybdeintervjuene**

Jeg ønsket å ha noen flere informanter enn de tre som hadde meldt seg via spørreundersøkelsen, så da ble en ringerunde til fagrettlederne i norsk rundt i fylket neste steg. Jeg ønsket flere informanter av to grunner. For det første tenker jeg at det gir et større grunnlag for å si noe om det som fremkommer i undersøkelsen. For det andre synes jeg det var viktig med en viss geografisk spredning av informantene i et fylke på Finnmarks størrelse. Jeg ringte først til den skolen som lå geografisk slik til at de representerte geografisk spredning. Da to lærere sa ja til dybdeintervju, ringte jeg ikke videre til flere skoler i fylket. Det er disse fem lærerne som danner grunnlaget for de kvalitative intervjuene.

Da jeg begynte å jobbe med intervjuguiden, hadde jeg som utgangspunkt at jeg ønsket å ha en fenomenologisk tilnæringsmåte i intervjuene for å få kunnskap om lærernes opplevelse og forståelse av læreplanmålet. Deretter ønsket jeg kunnskap om hvordan de opplevde at

læreplanmålet ble fremstilt i den læreboka de bruker. Kvale og Brinkmann sier at i kvalitativ forskning er fenomenologi:

[...] mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann 2015: 45).

Jeg tenkte også at jeg gjennom intervjuene kunne finne ut om norsklærerne har den samme erfaringen med de fenomenene vi snakker om, eller om fenomenene oppleves forskjellig av dem. Kvale og Brinkmann sier at:

Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser i den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale og Brinkmann 2015: 47)

Fordi det kvalitative forskningsintervjuet får frem nyanser i hvordan de intervjuede opplever de fenomenene vi snakker om, og det uttrykkes med ord, mente jeg at dybdeintervju med noen personer, var metoden som best kunne få frem den informasjonen jeg ønsket.

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju som metode. Et semistrukturert intervju er noe strukturert, det vil si at det ikke er en åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann 2015: 46). I praksis betydde dette at en kan lage en intervjuguide som inneholder temaer en skal snakke innenfor og/eller spørsmål. Når en intervjuer, kan en endre på rekkefølgen av spørsmålene alt etter som intervjuet utvikler seg. En kan som intervjuer også komme med oppfølgingsspørsmål som for eksempel kan være oppklarende eller spesifiserende. For meg virket denne formen mest hensiktsmessig fordi jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle oppleves som en samtale der det skulle være rom for refleksjon og vurdering av de erfaringene informantene hadde. I tillegg ville jeg få mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål dersom noe var uklart, eller dersom jeg ønsket mer utfyllende svar. I intervjuguiden (Vedlegg 2) lagde jeg ulike typer spørsmål, som jeg delte inn i kategorier som bakgrunnsspørsmål, tolkingsspørsmål, vurderingsspørsmål, holdningsspørsmål og til slutt spørsmål om praksis. Alle informantene fikk de samme spørsmålene, men det var noe forskjell i rekkefølge og oppfølgingsspørsmål ut fra hva informantene sa. Spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingene i oppgaven, men det tok ganske lang tid å formulere dem slik at jeg følte at de traff problemstillingene og kunne få frem lærernes erfaringer.

Kvale og Brinkmann snakker om at en som intervjuer hele tiden må være klar over at en som intervjuer og informant er i et asymmetrisk maktforhold. I dette ligger det at forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale der intervjueren er den som bestemmer tema, spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. En bør også som intervjuer være klar over at det er en enveisdiallog, det er en instrumentell dialog, og intervjueren har monopol på å fortolke svarene fra informantene (Kvale og Brinkmann 2015: 51-52). Fordi jeg var klar over denne asymmetrien, var det viktig for meg å stille så åpne spørsmål at informantene kunne bidra med erfaringer uten å føle seg presset. På en annen side var dette også vanskelig, for jeg ønsket jo at de skulle snakke om sine opplevelser og forståelse av både kompetansemålet og lærebøkene. Kvale og Brinkmann legger ikke dette frem som et problem, men peker heller på de nevnte strukturelle posisjoner i intervjuet som en bør være klar over. De sier at «Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rollen makt spiller i produksjon av intervjukunnskap» (Kvale og Brinkmann 2015: 53).

Etter å ha formulert spørsmålene i dybdeintervjuet og plassert dem i ulike kategorier, kalte jeg spørsmålene for en intervjuguide (Vedlegg 2). Denne sendte jeg ut til informantene sammen med en samtykkeerklæring (Vedlegg 3). Samtykkeerklæringen var en informasjon til informantene om hva prosjektet mitt gikk ut på. Jeg sa litt om problemstillingen min, formålet med intervjuet, hvem som var ansvarlig for prosjektet mitt, hva det ville innebære å delta, at det er frivillig å delta og informasjon om personvern. Til slutt laget jeg en samtykkeerklæring der informantene samtykket i å delta i et intervju, og at opplysningene de ga kunne brukes i masteroppgaven min (Kvaale og Brinkmann 2015: 104). Selv om jeg sendte spørsmålene og samtykkeerklæringen ut til informantene i to dokumenter, mottok informantene dem samtidig, så til sammen tenker jeg at de utgjør intervjuguiden. På denne måten mener jeg at jeg ivaretok de forskningsetiske retningslinjene.

Før jeg sendte ut spørreundersøkelsen og foretok dybdeintervjuene, tok jeg kontakt med NSD (Norsk senter for forskningsdata) og spurte om jeg skulle melde inn prosjektet mitt. Siden spørreundersøkelsen ikke ble foretatt digitalt, og informantene derfor ikke kunne identifiseres

på noen måte, var det ikke nødvendig. Når det gjelder dybdeintervjuene, var svaret også at jeg ikke trengte å melde inn prosjektet siden jeg ikke skulle samle inn personopplysninger av noe slag.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Når en har valgt forskningsmetode, medfører det at en må ta stilling til i hvilken grad disse metodene gir valide og reliable svar på problemstillingen. Kvale og Brinkmann sier at en bred definisjon av validitet i samfunnsvitenskapen har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Hvis en bruker denne definisjonen, mener de at den kvalitative forskningen kan gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvaale og Brinkmann 2015: 276-277). For min avhandling vil vurderingen av avhandlingens validitet handle om metoden jeg brukte, altså om et semistrukturert kvalitativt forskningsintervju og en lærebokanalyse, fikk frem den kunnskapen jeg i utgangspunktet hadde ment å få frem. Postholm mener at høy validitet/ sannferdighet i fenomenologisk forskning er avhengig av:

[...] at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. På den måten kan leseren se hvilke spilleregler forskeren har brukt i enhver fase. En forutsetning for en god fenomenologisk analyse er at forskeren utvikler en *refleksiv og kritisk bevissthet* om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og sine informanter (Postholm 2010: 171).

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og pålitelighet. Det betyr blant annet at et forskningsresultat er til å stole på dersom andre forskere kan få frem samme svar på et annet tidspunkt fra de samme intervjupersonene. I et kvalitativt forskningsintervju er ikke dette mulig, siden møtet mellom intervjuer og forsker alltid er en unik tidsbestemt situasjon. I tillegg vil det i fenomenologisk forskning være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierer, for da vil det komme frem et bredere spekter av forståelsen av fenomenene (Postholm 2010: 169). I stedet for å bruke uttrykket reliabilitet bruker fenomenologiske forskere ofte uttrykket «pålitelighet». Dette betyr at en må stille seg spørsmålet om hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid på tvers av forskere og metoder. Pålitelighet handler her altså om at det i analysefasen er viktig å vurdere hvor godt analysen forsvarer fortolkningene (Postholm 2010: 169). I min oppgave vil det bety at jeg må vurdere om min tolking av funnene er pålitelige. Denne påliteligheten kan trues av flere faktorer sier Postholm, for eksempel at informantene kan være uvillige til å snakke om sensitive emner, kanskje ha behov for positiv selvrepresentasjon, ha en tendens til å huske det positive og ikke



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

det negative og ikke minst at intervjuer og informant kan bruke språk og begreper på ulik måte (Postholm 2010: 170).

Om jeg ser på Postholms krav for høy validitet i fenomenologisk forskning, vil jeg si at jeg har lagt vekt på at alt jeg har foretatt meg i prosessen fra å lage spørsmål til intervjuguiden, selve gjennomføringen av den og etter hvert tolkingen av intervjuene, skal være så tydelig og grundig forklart, at leserne skal føle at de har fulgt prosessen hele veien. Det samme gjelder for tolkingen av svarene i spørreundersøkelsen jeg sendte ut. Jeg vil legge vekt på at jeg i analysedelen skal kunne ha det Postholm kaller en reflektiv og kritisk bevissthet rundt både min egen rolle i forhold til forskningsfeltet og informantene.

Når jeg tenker tilbake på intervjusituasjonene, hadde jeg ikke følelsen av at dette temaet var sensitivt for noen av informantene. Jeg spurte bevisst ikke etter deres egen tilknytning til samisk, i tilfelle de kunne oppfatte det som sensitivt. Noen av informantene fortalte likevel hvilken tilknytning de hadde til samisk. Når informantene snakket om hvordan de underviste, var det ikke innenfor min oppgave å bli med i klasserommet å se om de faktisk gjorde det de sa at de gjorde. Ut fra at jeg ikke var inne i klasserommet og så hvordan de underviste, kan en stille spørsmål ved om jeg vet hvordan de operasjonaliserte dette kompetansemålet. Jeg har ikke sett det ved observasjon, fordi det ikke var praktisk mulig å få til. Mine funn bygger på lærernes selvrapportering om hvordan de underviser. Jeg har derfor tolket det de sier som troverdig, det vil si at jeg tror de underviser slik de sier at de gjør. Dette er erfarne lærere som har undervist i mange år, og ut fra dette har de en erfaring som gjør dem i stand til å fortelle hva som fungerer og ikke fungerer i undervisningen, og også hvordan de gjennomfører den. Jeg oppfattet alle svarene de ga som svært ærlige og oppriktige, fordi de var reflekterte over egen undervisningspraksis. Jeg hadde ikke følelsen av at de hadde behov for positiv selvrepresentasjon, noe som Postholm nevner kan være en trussel mot reliabiliteten eller påliteligheten.

I lærebokanalysen har jeg lagt vekt på å bruke samme fremgangsmåte for analysen i alle lærebøkene. Jeg har sett på hvordan lærebøkene forholder seg til begrepene *omfang*, *kompleksitet*, *nyanser* og *inkluderende begrepsbruk* (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 16). Videre har jeg sett på hvordan de løser forenklingsspørsmålet som både Johnsen (Johnsen

m.fl 1999: 40) og Skrunes (Skrunes 2010: 77) tar opp. Fordi jeg har prøvd å holde meg til de samme definisjonene av begrepene som disse forfatterne gjør, mener jeg at lærebokanalysen min har en rimelig grad av troverdighet. De funnene jeg har gjort på dette området, har jeg redegjort for i lærebokanalysen, og jeg har lagt funnene frem slik at fremgangsmåten skal være klar og tydelig forklart, og på den måten skal leserne kunne føle at de har fulgt prosessen og kjenner den igjen i hver analyse.

I forhold til Goodlads teori om *den erfarte læreplanen* (Goodlad m.fl. 1979: 63-64), som handler om elevenes erfaring med og opplevelser av opplæringen, dekker ikke min oppgave dette. Dette kan være en svakhet ved oppgaven, men min vinkling var å finne ut hvordan lærerne tolket læreplanen, lærebøkene og hvordan de ut fra det, underviste. En kan tenke seg at elevenes perspektiv ville sagt noe om hvorvidt lærerne gjennomførte undervisningen slik de sa de gjorde, men jeg mener det ville krevd en annen problemstilling enn min.

Ut fra vurderingene jeg har gjort rede for i dette underkapittelet, mener jeg at oppgaven min har en rimelig grad av validitet og reliabilitet.

### **3.5 Etikk**

Etiske problemstillinger i forskning handler for eksempel om hva som er akseptabelt å forske på, og hvordan det er akseptabelt å forske på det. En må stille seg spørsmål om hvordan det er etisk rett å forske på menneskers liv og dele resultatene offentlig. Nå er det ikke all forskning som er like sensitiv i forhold til menneskers liv, men en skal alltid vurdere en del momenter rundt det å intervju og samle informasjon fra mennesker, og videre hvordan en skal behandle informasjonen.

Kvale og Brinkmann mener at det er etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier. Det innebærer at en må vurdere etiske sider ved de stadiene i forskningen de kaller tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann 2015: 97) I startfasen av arbeidet med denne oppgaven hadde jeg mange diskusjoner med meg selv angående tematisering. Jeg var bekymret for at jeg kunne komme til å støte noen ved å trekke frem fornorskingspolitikken overfor samene, siden jeg ikke kjente de jeg skulle intervju. Etter å ha lest mye om fornorskingspolitikken og mange og

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

ulike fremstillinger av den, ble jeg etter hvert trygg på at temaet jeg skulle undersøke, ikke var så sensitivt som jeg i utgangspunktet fryktet.

I planleggingsfasen var jeg opptatt av hvordan jeg skulle sikre informantene full konfidensialitet, slik at deltakelsen i studien min ikke skulle ha noen negative konsekvenser for dem. Jeg innhentet også deres informerte samtykke i denne perioden. I forhold til intervjusituasjonen, vurderte jeg det slik at åpne spørsmål vil være det som ville føre til minst negative opplevelser i intervjusituasjonen for eksempel i form av stress og ubehag. Jeg la vekt på å stille spørsmål som tillot informantene å svare så mye eller lite de ville. Ut fra hvordan jeg tolket svarene deres, gikk jeg videre med oppfølgingsspørsmål eller ikke. Min oppfattelse er at jeg som intervjuer får den mest sikre og verifiserte kunnskapen om emnet, dersom informantene ikke føler seg presset til å si mer enn de selv ønsker.

Under transkriberingen, møtte jeg på uventede utfordringer. Hvordan skulle jeg transkribere intervjuene på rett måte? Jeg var mest opptatt av å gjengi det informantene faktisk sa, i redsel for å utelate noe, slik at jeg ikke hadde gjengitt samtalene korrekt. Dette førte til at både gjentakelser og pauser er med i transkriberingene. Det jeg derimot ikke har tatt med, er stedsnavn de bruker i intervjuene. Det er en vurdering jeg har gjort for å ivareta anonymiteten til informantene. Mitt ansvar er å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig, det vil si at jeg i analysedelen må vurdere hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres. Jeg må passe på å ikke lese mer inn i intervjuene enn det som faktisk er der. Før jeg utgir forskingsresultatene i oppgaven min, må jeg igjen vurdere om anonymitet og konfidensialitet er tilstrekkelig ivaretatt overfor informantene. Jeg bør også igjen spørre meg selv om rapporteringen min kan få noen negative konsekvenser for den gruppen den representerer, konsekvenser jeg ikke har forutsett. Dette er viktig siden kvalitativ forskning ideelt sett bør produsere vitenskapelig kunnskap og bidra til å forbedre menneskets situasjon, slik Kvale og Brinkmann uttrykker det (Kvale og Brinkmann 2015: 97).

Kvale og Brinkmanns punkter er nyttige i all kvalitativ forskning, fordi de minner forskeren på de etiske sidene en alltid må huske på, vurdere og ivareta når man forsker.

## **4.0 Funn**

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for de funnene jeg har gjort. Funnene er fra tre kilder: lærebokanalyse, en spørreundersøkelse og fem dybdeintervjuer.

### **4.1 Om lærebøkernes forhold til kompetansemålet**

I denne oppgaven, som har til hensikt å finne ut hvordan lærerne oppfatter kompetansemålet i norsk for vg3 om at elevene skal kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir 2013), og hvordan de planlegger undervisningen sin, synes jeg også det er nødvendig å se hvordan lærebøkene fra ulike forlag dekker dette kompetansemålet for vg3. Hva lærebøkene velger å fremheve, eventuelt utelate av innholdet i kompetansemålet, vil for mange lærere avgjøre hva han eller hun velger å undervise i. Spesielt hvis en som lærer ikke har eller føler en har kunnskap nok om emnet fra før, vil det som står i læreboka, være grunnlaget for undervisningen.

Som nevnt tidligere i oppgaven (se kapittel 5), har kunnskapsløftets generelle del av læreplanen, Opplæringsloven og den fagspesifikke delen av læreplanen i norsk for vg3, klare formuleringer om hva norske elever skal lære om samisk kultur, historie, samfunnsliv språk, fornorskingspolitikken og dens konsekvenser. Det en kan merke seg her, er at det ikke står noe eksplisitt om samisk litteratur, enten det gjelder skjønnlitteratur eller sakprosa i oversettelse. For de fleste vil litteratur falle inn under begrepet kultur, og en kan tenke seg at i et fag som norsk, vil lærebøkene ha med et utvalg oversatte skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster som i tillegg til eller sammen med fagstoffet, er med på å synliggjøre de emnene styringsdokumentene sier elevene skal ha kunnskaper om. Jeg vil altså gjennomgå lærebøkene i norsk på vg3 for å se i hvilken grad fagdelen dekker kompetansemålets formuleringer og deretter se om forlagene har valgt å ta med oversatte samiske tekster i tekstsamlingen sin, og hvilke forfattere som da er representert der.

Jeg har sett på alle læreverkene i norsk som brukes på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Norge i dag. Det jeg skal legge vekt på i min gjennomgang av lærebøkene, er i hvilken grad de dekker læreplanmålet. Hva som skal til for å dekke læreplanmålet, finnes ikke noe klart svar på verken fra myndighetene eller forlagene. Det vil bli en tolking fra min side ut fra den konkrete ordlyden i kompetansemålet, det vil si om jeg finner igjen begrepene samisk språk, samisk kultur, fornorskingspolitikk og konsekvenser av

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

den i lærebøkene. På grunn av at en del kompetansemål er formulert slik at det gis rom for tolking, vil det ikke alltid være helt klare og tydelige sammenhenger mellom læreplanen og lærebøkens fremstillinger.

Videre vil jeg også se på hvordan oppgavene til tekstene er formulert, og om fremstillingen av det samiske bidrar til å fremme elevenes interkulturelle kompetanse. Jeg velger å bruke Bøhn og Dypedahl sin definisjon av dette begrepet (jf. kap. 2.4.3). De definerer interkulturell kompetanse som «[...] evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (Bøhn og Dypedahl 2009: 12). Jeg mener at hvis lærebøker skal fremme en slik interkulturell kompetanse, må de legge vekt på de begrepene Midtbøen, Orupabo og Røthing kaller *omfang*, *kompleksitet og nyanser* og *inkluderende begrepsbruk*. *Omfang* handler om hvor stor grad emnet er blitt behandlet. Her kan en se på alt fra antall sider til om kompetansemålet er dekket. *Kompleksitet og nyanser* handler om å undersøke om det åpnes opp for kompleksitet og nyanser i fremstillingen. Det kan eksempelvis være om fremstillingen utfordrer faste kategorier som for eksempel hva det vil si å være norsk. Det handler også om å gi elevene flere innganger til å forstå og forklare bestemte fenomener. *Inkluderende begrepsbruk* handler om forfatterens evne til å skrive om temaet på en inkluderende måte. Hvordan henvender boka seg til leserne? Er det et inkluderende «vi» som tar høyde for en elevgruppe som i økende grad har en etnisk, kulturell og religiøs pluralisme, eller henvender boka seg direkte eller indirekte til elever med majoritetsbakgrunn? (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 15-16). Jeg vil da se på i hvilken grad lærebøkene legger vekt på disse begrepene og deretter vurdere om de fremmer interkulturell kompetanse.

#### **4.1.1 Cappelen Damms lærebøker i norsk for vg3 og påbygg**

I læreboka *Moment, Norsk for studieforberedende VG3* (Fodstad et al., 2016), omhandler hele kapittel syv det samiske kompetansemålet i læreplanen. Kapitlet heter «Samisk-språk og kultur» og er på 19 sider, noe som viser at dette kompetansemålet er løftet frem og står på egne bein. Innholdsmessig dekker forfatterne kompetansemålet ved å forklare hvem samene er, om de ulike samiske språkene, hva fornorskings- og assimileringspolitikken var og ulike konsekvenser av den, om viktige milepæler i norsk samepolitikk der de også er innom begrepet «revitalisering», og til slutt et delkapittel om samisk kultur som omhandler den

gamle samiske naturreligionen, litteratur, film og musikk. Dette er en fyldig dekning av kompetansemålet i fagdelen av boka. I forhold til *kompleksitet og nyanser* ivaretar boka dette bra, med for eksempel å stille refleksjonsspørsmål underveis, for eksempel «Kva trur du kan vere årsaken til at samisk språk og kultur framleis er kontroversielt i enkelte samanhengar?» (Fodstad m.fl 2016: 224). Videre utfordrer boken faste kategorier, når de i selve teksten tar eleven med på en tanke om «hvem er hva?». De spør først hvem som er same, og deretter hvem som er norsk, og viser hvor komplekst begrepet etnisitet er. Jeg vil også hevde at boken har en *inkluderende* begrepsbruk, fordi den beskriver alle delene av kompetansemålet på en grundig måte, noe som vitner om kunnskap, en bevisst holdning og interesse hos forfatterne. Dette fører igjen til at emnet kan bli interessant for elevene, ved at nysgjerrigheten vekkes.

Av litteratur har denne læreboka tatt med tre dikt, to av Marry Ailonieida Somby og et av Nils-Aslak Valkepää. Oppgavene som er laget til disse tekstene, er koblet opp mot den samiske kulturen, for eksempel Altasaken, naturreligionen, forhold til solen og samiske symboler som for eksempel en komsaring. Det er kun én oppgave som går på å sammenligne to av diktene og «peke på likheter og forskjeller i form og innhold», det vil si at de kobler inn et kompetansemål som står under «Skriftlig kommunikasjon» i læreplanen. Dette læreplanmålet sier at det er et mål for opplæringen at eleven skal kunne «skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster». Her er det mulig for elevene både å trekke frem det fra den samiske kulturen tekstene tar opp som tema, men også å peke på formen, det vil si de litterære virkemidlene forfatterne tar i bruk.

Læreboka *Kontakt. Norsk påbygging VG3* (Frisk et al., 2015), har også viet det samiske kompetansemålet et eget kapittel. Kapittel åtte heter «Samisk språk og kultur» og er på 11 sider. Kapittelet følger stort sett samme rekkefølge på temaene som *Moment, Norsk for studieforberedende VG3*. Først er det litt om Sàpmi og litt om de ulike samiske språkenes geografiske plassering og særtrekk. Videre er det et delkapittel om fornorskingspolitikken og utviklingen av den. Som avslutning kommer det litt over en side som omtaler samisk kultur i dag, med fokus på samisk litteratur, samenes forhold til naturen og unge samers stolthet. Fagdelen dekker kompetansemålet, men har en langt magrere fremstilling enn VG3 boka fra

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark samme forlag. Fagstoffet er tydelig faktabasert og har etter min mening en avstand til emnet. Jeg finner ikke noen særlig grad av *kompleksitet og nyanser*, for ingen faste kategorier utfordres, det gis ikke flere innganger til å forstå og forklare bestemte fenomener, gjennom for eksempel refleksjonsoppgaver underveis eller i teksten. I tillegg mener jeg at noen setninger et stykke ute i kapitlet er uheldige. Begynnelsen er en tegneserie av en samisk forfatter, og tegneserien fleiper med nordmenns manglende kunnskap om samer. Boka spør om elevene tror dette stemmer, før det kommer en liten skriveoppgave som spør hva eleven kan om den samiske befolkningen. Videre på neste side i delkapitlet *Sàpmi*, kommer en grei redegjørelse om bosted, næring og geografi. Etter dette kommer de to setningene jeg mener er uheldige: «Den samiske og resten av befolkningen er imidlertid relativt like hverandre. Samene bor i vanlige hus, ikke i lavvoer som de i illustrasjonen på forrige side tror» (Frisk et al., 2015:265). Her synes jeg det virker som de henvender seg til en heterogen elevgruppe uten kunnskap om samene fra før. Er det slik i dagens Norge, at 18 åringer må få fortalt at samer er relativt like nordmenn og ikke bor i lavvo? Jeg oppfatter at dette er lite *inkluderende begrepsbruk* som ikke evner å beskrive temaet på en inkluderende måte. Det ligger, slik jeg ser det, en idé om en stereotyp oppfatning av samer og deres samfunn til grunn, når de må understreke eksplisitt at samene er like nordmenn, og at de faktisk bor i hus. Jeg mener denne måten å fremstille samer i kontrast til nordmenn, vil virke mot sin hensikt og ikke fremme interkulturell kompetanse. Likevel vil jeg vise til at de på slutten av kapitlet har tre oppgaver under overskriften «Videre arbeid» der i alle fall to av oppgavene inviterer til refleksjon.

I litteraturdelen er det tatt med et dikt av den samiske forfatteren Rawdna Carita Eira. I tillegg er John Gustavsen representert med diktet «Alta/Kautokeino-elva». Gustavsen er en norsk forfatter som er født og oppvokst i Finnmark, og har hatt en spesiell interesse for samenes situasjon. Disse to diktene tar opp emner som kan knyttes til den samiske kulturen det vil si utbyggingen av Alta-/ Kautokeinovassdraget og kristentro, men oppgavene som er laget til, har et annet fokus. De spør etter ulike virkemidler og deres funksjon, og fokuserer dermed på tekstenes litterære kvaliteter.

#### **4.1.2 Fagbokforlagets norskbøker for vg3 og påbygg**

Også i vg3 boka *Intertekst* (Eide et al., 2015), har det samiske læreplanmålet fått et eget kapittel. Kapittel 14 heter «Samisk språk og kultur» og er på 12 sider. Kapittelet starter med en gjennomgang av kompetansemålet og deler det opp slik at det er klart og tydelig hva eleven skal lære. Videre på samme side er det laget en tidslinje fra 1595 til 1991 som markerer viktige hendelser for samisk språk og kultur. Det kommer videre en forklaring på hva Sápmi er, og deretter starter en kort men konsentrert fremstilling av historien som førte til fornorskingprosessen og gjennomføringen av den på 1800- og 1900- tallet. Samtidig synes jeg boken viser både *kompleksitet og nyanser* når de på side 340 stiller spørsmålet «Kva likskapar og ulikskapar kan du finne mellom debattane om opplæringspråket for samane og debattar om opplæringspråk for innvandrara til Noreg i dag?» Her synes jeg boka presenterer en inngang som kan hjelpe elevene til å forstå hva fornorskingen handlet om, for mange kjenner til problemene innvandrere har med språket i dag. Den neste delen er kalt «Fornorskingsskader» og peker på mange konsekvenser av denne politikken; endring av språk, kultur, religion, tradisjoner, næringsliv, samværsformer, idealer og normer. Dette viser helt tydelig at forfatterne legger vekt på det tillegget som kom i kompetansemålet etter revisjonen i 2013, nemlig fornorskingen og konsekvensene av den. Dette er jo også svært interessant, siden det nå er etablert arbeid med en samisk «sannhetskommisjon». Hva den kommer frem til, vil vi trolig få høre en del om i årene som kommer, og en kan tenke seg at de opplevelsene det blir fortalt om der, kan brukes for å belyse akkurat det denne læreboka kaller «fornorskingsskader». Det som har fått mindre plass, er det samiske språket, men her sier læreboka at en kan finne mer om bøyingsystemet i samisk på nettstedet deres. Kapittelet fortsetter med en bit om samisk i dag for eksempel §110 A i Grunnloven og ILO- konvensjon nr.169, som begge gir vern for samisk språk, kultur og samfunnsliv. Avslutningen handler om samisk kultur sett i et historisk perspektiv, men også kulturens stilling og livsvilkår i dagens Sápmi, for eksempel duodji, den gamle naturreligionen, joiken, den muntlige fortellerkunsten og den skriftlige litteraturen. Kompetansemålet er dekket også i denne boka, men det er lagt mindre vekt på språkbiten og de samiske språkene, og mer vekt på fornorskingen og dens konsekvenser. Fremstillingen i dette kapittelet er likevel nyansert, og med det mener jeg at den er grundig slik at eleven får begrunnelser og forklaringer på det som tas opp, og det er ikke bare faktaformidling.



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

I litteraturdelen er det tatt med et dikt av Mari Boine og et av Ailo Gaup. Oppgavene til Boines dikt går i hovedsak mot det kulturelle innholdet i diktet, mens i Gaups dikt er det i tillegg til det kulturelle aspektet i oppgavene tatt med oppgaver om litterære virkemidler, noe som igjen kan være med på å fokusere på tekstens litterære kvaliteter.

*Signatur* (Andresen et.al., 2013), er Fagboklagets bok i norsk for vg3 påbygging til studiekompetanse. I denne læreboka er det samiske kompetansemålet bakt inn i kapittel syv som er kalt «Nordiske språk» og har fått en femsiders gjennomgang. På tre av disse sidene er halve siden et bilde eller et kart. Samer og samisk blir her omtalt som urfolk med eget språk og plassert i forhold til majoritetsspråk og majoritetsbefolkning, nasjonale minoriteter og deres minoritetsspråk. Kapittelet tar også opp litt om hvilke rettigheter de ulike minoritetsspråkbrukerne har i forhold til å lære og å bruke sitt eget språk i Norge. Videre er det et delkapittel som har tittelen «Konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk». Det skisserer helt kort kjernen i fornorskingspolitikken som en språklig og kulturell undertrykking. Konsekvensene av dette var skam over samisk språk og etnisitet, og at mange samer prøvde å skjule at de hadde en samisk bakgrunn. I denne læreboka ser det ut som at konsekvensene stoppet da samene begynte å protestere mot fornorskingspolitikken på 1960- og 1970- tallet. Boka viser til oppblomstring av samisk litteratur, bildekunst og musikk og også etableringen av ulike politiske institusjoner som fremmet samenes språk, kultur og samfunnsliv. Kapittelet avslutter med hvilke samiske medier som finnes fra aviser, NRK Sápmis tv- og radiosendinger og samiske filmer. Det som får minst oppmerksomhet i denne lærebokens fremstilling, er det samiske språket. Det er for eksempel ingenting om lyder og bokstaver som samisk språk har, og som norsk ikke har. Det er også lite om kultur, og det som nevnes, er at joik, eventyr og sagn ble overlevert muntlig og derfor overlevde både språk og kultur. Fremstillingene er knappe, generelle, overflatiske og faktabaserte, og det vil si at de viser lite *kompleksitet og nyanser* i fremstillingen av emnet. Ut fra disse funnene, kan en diskutere om læreboken oppfyller kravene i kompetansemålet. Oppgavene som avslutter kapittelet, inneholder en muntlig og en skriftlig oppgave som inviterer til refleksjon. Det kan imidlertid diskuteres om fagstoffet gir elevene kunnskap nok til å reflektere slik oppgavene inviterer til.

I tekstsamlingen til *Signatur*, finner vi tre samiske forfattere som er representert med én tekst hver. Det er de to forfatterne som vg3 boken *Intertekst* hadde med, Ailo Gaup og Mari Boine, og den siste forfatteren er Isak Saba. Oppgavene til Gaup og Boines tekster har til sammen ni oppgaver. Åtte av oppgavene er vinklet mot den religiøse, kulturelle og språklige undertrykkningen og konsekvenser av den. Den siste oppgaven er en oppgave som åpner for refleksjon. Isak Sabas tekst er «Samefolkets sang». Det er laget fem oppgaver til diktet, og fire av dem går ut på å «finne ut» hva som helt konkret står i diktet, altså at eleven skal si med egne ord hva de leser. Det siste spørsmålet handler om å finne nasjonalromantiske trekk i to av strofene.

#### **4.1.3 Gyldendals norskbøker for vg3 og påbygg**

I *Panorama* (Røskeland et al., 2015) som er VG3-boka, er samisk språk og kultur et separat delkapittel i kapittel to som heter «Språk og språkhistorie». Delkapittelet er på ni sider, og begynner med en oversikt over hvem samer er og de ulike samiske variantene, samt en tidslinje fra 1700–2000 som har forholdsvis få punkter. En side med særtrekk ved det samiske språket er det neste. Her får vi en oversikt over bokstaver og uttale av disse. Videre er det fornorskingspolitikk og to små avsnitt om endringer i samepolitikken etter andre verdenskrig. Konkret sier boka at fornorskingspolitikken førte til at det samiske språket døde ut mange plasser. Dette er det boka har med om konsekvenser av denne politikken. Når de kommer til avsnittet om samisk litteratur og media, er innholdet litt mer fyldig da de tar med litteratur helt tilbake til 1600-tallet. Ellers nevner de samiske forfattere som Valkeapää, Skåden, Laestadius, Marainen, Siri, Holmberg, Eira og Mienna og er dermed den læreboka som presenterer flest forfattere, og også forfattere som skriver i flere sjangre enn lyrikk. De gir dermed et klarere bilde enn de andre lærebøkene på at det finnes flere samiske forfattere, og at det skrives i mange sjangre. Dette er med å gi en innføring i samisk kultur som jeg mener er veldig viktig, for det viser at kulturen er levende og mangfoldig. Kapittelet avsluttes med et avsnitt om samisk språkpolitikk og et om at samisk er i fremgang, men også under press. I det siste avsnittet handler det om at språket er i press utenfor det samiske forvaltningsområdet, samtidig som en ser at samiske kunstnere markerer seg både med tradisjonelle og moderne uttryksformer, spesielt musikalsk. Om denne læreboka dekker kompetansemålet, er litt vanskelig å avgjøre. De har tatt med en del om samisk språk, og det er dekkende. Fornorskingspolitikken er overfladisk behandlet, og det boka tar med om konsekvensene av

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark for forskningspolitikken, er ikke dekkende. At flere områder mistet det samiske språket, viser for lite av konsekvensene for dem denne politikken gikk ut over. Kultur er dekket i form av å vise et forholdsvis bredt utvalg samiske forfattere, og avslutningsvis nevner de joik og flere utøvere der. Lærebokas fremstilling har ikke med refleksjonsoppgaver verken underveis eller til slutt i kapittelet. Oppgavene som er gitt, er faktabaserte og er kun vinklet mot fagstoffet. På grunn av disse funnene, vil jeg si at det er lite *kompleksitet og nyanser* i denne bokas fremstilling av det samiske kompetansemålet, bortsett fra når det gjelder kulturbiten, i form av forfatterpresentasjon.

Litteraturutvalget er kun ett dikt i denne boka. Det er et Valkeapää dikt uten tittel fra 1994. Diktet er gjengitt både på samisk og norsk og står side om side i boka. Diktet kan ikke automatisk kobles til en samisk livsførsel og kultur og er derfor et svært interessant dikt å ha med. Det denne anerkjente samiske kunstneren sier i dette diktet, er noe de fleste vil kunne kjenne seg igjen i. Oppgavene som er laget til teksten, handler om tekstens litterære kvaliteter, og to oppgaver går ut på å sammenligne det samiske og det norske språket.

Gyldendals norsk bok for påbygging *Tett på* (Elseth et al. 2016) er den norske boka som går grundigst inn i det samiske kompetansemålet. Selve utformingen av boka gjør at det samiske står oppdelt under to underoverskrifter «Språkhistorie» og «Språket i dag», men i samme kapittel som her kalles «Språk». Til sammen er det samiske emnet på ni sider. Denne inndelingen er i seg selv inkluderende fordi den samiske språkhistorien står sammen med det norske språkets historie i samme periode. Likedan er det når den samiske språksituasjonen i dag står under samme underoverskrift som den norske språksituasjonen i dag. Plasseringen formidler likeverd, og det er ikke noe skille mellom «oss» og «dem». I fremstillingen av forskningspolitikken og dens konsekvenser, er det en grundig gjennomgang av bakgrunn og gjennomføring. De nevner både misjonærer og skoleinternater som viktige brikker i dette spillet, noe som gir et bredere bilde enn de andre bøkene. Likedan snakker de om konsekvenser utover tap av språket for eksempel identitets- og kulturkonflikter, latterliggjøring fra majoritetsbefolkningen av alt samisk, og at forskningspolitikken fremdeles lever i hodene og følelseslivet til dem som opplevde den. Boka diskuterer og forklarer hva som har overlevd, og hva som har gått tapt av samisk kultur, og hvorfor.

Revitaliseringen nevnes, og boka peker på forskjeller og likheter i samisk levesett før og nå. Samisk kultur i form av litteratur og joik er omtalt, og den nevner utøverne Turi, Valkeapää, Utsi og Boine. I tillegg er den årlige Riddu riđđu festivalen nevnt som en viktig urfolksfestival, der urfolk møtes og blant annet joiken utvikles i møte med nye musikkformer. Samisk språk har fått tre sider i denne læreboka. Fagstoffet gjennomgår situasjonen for de ulike samiske språka og redegjør for alfabet og uttale i det nordsamiske språket, i tillegg til en kort innføring i kasussystemet. Denne fagdelen dekker grundig kompetansemålets krav. I oppgavedelen er det «Arbeid videre»- og «Skriv»-oppgaver. Disse er varierte og inviterer til refleksjon i forhold til flere emner som internatliv, oppdagelse av samisk familie, nyhetsfokus i norsk og samisk nyhetssending, integrasjon og menneskerettigheter. Skriveoppgaven er bygget opp rundt Paulus Utsis dikt «Ingenting», som omhandler morsmålets betydning for ethvert menneske. Elevene inviteres til å skrive sine refleksjoner rundt det Paulus Utsi sier om morsmålet. I tillegg spør oppgaven hvilket forhold eleven har til eget morsmål og eventuelt andre språk han kan eller bruker. Her er det lagt vekt på en fyldig fagstoffdel, kombinert med gjennomtenkte oppgaver som viser stor grad av *kompleksitet og nyanser*, ikke minst fordi oppgavene gir elevene mulighet til flere innganger til å forstå og forklare fenomenene i kapittelet. Oppgaven rundt Paulus Utsis dikt viser at kapittelet har en grunnleggende *inkluderende begrepsbruk*, da det gir elevene mulighet til å snakke om det grunnleggende menneskelige temaet «morsmål», og viser elevene at det ikke er noe som bare er viktig for de som har samisk som morsmål.

Tekstutvalget i denne boka er interessant. Det er tatt med tekster av de to forfatterne Boine og Stien. Boines tekst er Gula Gula som handler om det alle stammemødre sier til oss. Det er ulike oppgaver til tekstene, både kulturelle, om tekstens litterære virkemidler, aktualitet, refleksjonsoppgaver rundt tittelen og til slutt en ren litterær analyseoppgave. Stiens tekst er en novelle som heter «Underveis» og er hentet fra *Over elva* fra 2015. Laila Stien er ikke samisk selv, men har bodd i Finnmark i store deler av sitt liv. Hun behersker samisk og har oversatt mye samisk litteratur til norsk. Den er dermed gjort tilgjengelig for et større publikum. Stien er i tillegg forfatter, og denne teksten er fra hennes eget forfatterskap. Teksten forteller om hvordan en voksen norsk kvinne husker tilbake på hvordan det var å komme inn i det samiske miljøet som ung kvinne, da hun ble sammen med en samisk mann. Dette er fortalt i retrospeksjon, mens hun samtidig forteller om bilturen hun og mannen har over vidda med bil

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark fra Alta til Hammerfest. Underveis formidler hun samisk kultur og historie gjennom å snakke om den årlige reinflyttinga og Stalloen som står i Kvalsund kommune, en svært viktig samisk offerstein. Det samiske og det norske blir i denne teksten sett i kontrast til hverandre, men samtidig som noe som lever side om side og sammen, både i fortid og i nåtid. Derfor er denne teksten viktig å ha med i tekstutvalget. Mange elever vil kjenne igjen sin egen og andres livssituasjon hvis de kommer fra distrikter der samer, kvener og nordmenn lever sammen. Andre som ikke bor i slike flerkulturelle samfunn, vil kunne forstå hvordan virkeligheten er; det er ikke enten eller, heller både og. Slik sett vil også denne teksten kunne fremme interkulturell kompetanse hos elevene.

#### **4.1.4 Aschehoug & co norskbøker for vg3 og påbygg**

I norskboka *Grip teksten Vg3* (Dahl et al., 2015) er det satt av nesten syv sider til det samiske kompetansemålet. Kapittelet begynner med å beskrive Nord-Norge der både nordmenn, samer og kvener har bodd sammen, og sier at samene kom først. Urfolksbegrepet introduseres, og det samme gjør begrepene minoritetsspråk og uralske språk. Samisk og kvensk kobles på en måte språklig, i og med at begge tilhører den uralske språkfamilien. Det er en liten bit om grammatikk i uralske språk før det samiske språkområdet, Sápmi, presenteres. Det neste som er tatt med, er Lars Levi Læstadius og læstadianismens betydning for bevaring av samisk språk, før fornorskingsprosessen blir introdusert. Den fremstilles som en del av nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet, samtidig som det politiske elementet om at samer og kvener utgjorde en grensetrussel i nord, er med. Det er tatt med at statens samepolitikk endret seg gradvis etter midten av 1960-tallet. De store politiske endringene som undervisning på samisk fra 1967, Grunnlovens §108 fra 1988, åpningen av Sametinget 1989 og opprettelsen av eget samisk forvaltningsområde i 1992 er tatt med som en liten forklaring. En underoverskrift med tittelen «Samisk språk i dag» avslutter fagdelen i denne boka. Den eneste konsekvensen av fornorskingspolitikken som er nevnt her, er den språklige overgangen fra samisk til norsk. Boka forteller om en positiv holdning til samisk språk og kultur i dag, og at mange lærer seg samisk. Det nevnes hvilke radio- og fjernsynsprogrammer som sendes på samisk, hvilke samiske aviser og forlag som finnes, hvilke samiske filmer som er laget, og til slutt nevnes forfattere, kunstnere og musikere som Valkeapää, Boine, Persen, Vars, Buljo og Jannok. Denne bokas fagstoff om samisk språk og kultur, fornorskingsprosessen og dens konsekvenser dekker delvis kompetansemålet. Fremstillingene preges av opprømsing, spesielt

når det gjelder kulturbiten. Konsekvenser av fornorskingspolitikken er det lite om, så her kan det diskuteres om kompetansemålet er dekket. På slutten av kapittelet er det én refleksjonsoppgave om det samiske emnet, den er svært omfattende og vil nok ikke passe til alle elever. Det at fremstillingene preges av oppramsing, er et tegn på lav grad av *kompleksitet og nyanser*, for elevene gis liten mulighet til refleksjon, verken gjennom fremstillingen av fagstoffet eller oppgavene. Faste kategorier som hvem er samisk/norsk, utfordres ikke, og eleven gis ikke flere innfallsvinkler til å forstå og forklare bestemte fenomener.

I litteraturdelen er det ikke tatt med noen tekster skrevet av samiske forfattere verken fra 1800-, 1900- eller 2000-tallet. Dermed har ikke denne læreboka tatt med noen eksempel på samisk kultur i litterær form.

I Aschehougs norsk bok *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) ser vi litt av det samme som i forlagets bok *Grip teksten* Vg3 (Dahl et al., 2015). Fagstoffet til det samiske kompetansemålet har fått forholdsvis liten plass; det vil si tre sider i kapittelet som heter «Språk i Norden». Først presenteres språket skjematisk ut fra hvor det brukes, hvem som bruker det, hvilken språkfamilie det tilhører, uttale, bøyning og bokstaver. Deretter er det et dikt av Valkeapää som er gjengitt på samisk, men ikke oversatt. Dette skjematisk bildet blir så utdypet med en halv side tekst. Fornorskingspolitikken og dens konsekvenser blir omtalt på 10 linjer, og ingen konsekvenser er nevnt utenom at samene ikke fikk brukt språket sitt eller utviklet kulturen sin. Av samisk kultur som finnes, er Nils Gaups film *Veiviseren* fra 1987 nevnt. Likedan er Mari Boine nevnt for å ha fornyet joiken, samenes tradisjonelle folkemusikk. Forfatteren Máret Anne Sara er nevnt som forfatter av barne- og ungdomslitteratur, samt som fantasyforfatter. Denne lærebokas fremstilling av fornorskingspolitikken og dens konsekvenser dekker nok ikke kompetansemålets krav. Her er det svært lite som blir beskrevet, og det som er tatt med, er overflatisk, uten henvisning til for eksempel politiske prosesser og vedtak og bygging av samiske institusjoner osv. Urfolksbegrepet er ikke nevnt og heller ikke konsekvenser av fornorskingspolitikken utover den språklige.

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

I litteraturdelen er det tatt med ett samisk dikt og det er fra 1800-tallet. Det er Isak Sabas «Sámi soğa lávlla», som på norsk kalles «Samefolkets sang». Dette er et kjent dikt for mange, siden det synges som sang over hele Norge på «Samefolkets dag». I fagdelen er det ingenting som knytter fornorskingsprosessen av samene til nasjonsbyggingen i Norge, og derfor er det underlig at en av oppgavene til teksten går ut på å sammenligne «Samefolkets sang» med «Ja, vi elsker». Oppgavene ellers er kun rettet mot samisk kultur.

#### **4.1.5 Konklusjon til funn i lærebøkene**

Min vurdering av lærebøkene er at de fleste dekker læreplanmålet, selv om de legger ulik vekt på de ulike elementene språk, kultur, fornorskingspolitikk og dens konsekvenser. Spesielt har Gyldendals bok for påbygging *Tett på* (Elseth et al., 2016) en svært dekkende fremstilling av det samiske emnet og har i tillegg relevant litteratur. Det samme gjelder for *Moment, Norsk for studieforberedende VG3* (Fodstad et al., 2016) fra Cappelen Damm og *Intertekst* (Eide et al., 2015) fra Fagbokforlaget. Det som er mest synlig i disse tre lærebøkene, er grundigheten, interessen og forklaringene, kombinert med refleksjonsoppgaver, både underveis og etter kapitlene, noe som til sammen viser stor grad av *kompleksitet og nyanser* i fremstillingene. Denne kombinasjonen mener jeg vil fremme interkulturell kompetanse hos elevene, fordi de gjennom fagstoff og oppgaver vil opparbeide seg en forståelse for det samiske, noe som igjen kan gjøre at samhandling og kommunikasjon blir hensiktsmessig.

De bøkene som har den mest mangelfulle og overflatiske behandlingen av emnet, er Aschehougs norsk bok *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) og *Grip teksten Vg3* (Dahl et al., 2015). Her kan en diskutere om fagstoffet kvalifiserer til å dekke kompetansemålet, når en ser hvor få sider de har valgt å bruke på emnet. I tillegg har den første boka kun med én samisk tekst i litteraturutvalget, og den henger dårlig sammen med det presenterte fagstoffet, mens den siste boka ikke har med noen samisk tekst i sitt tekstutvalg. Bøkernes fremstilling har her liten grad av *kompleksitet og nyanser*, og fungerer mest som ren faktaformidling uten åpning for refleksjon og ettertanke. Ut fra dette mener jeg at disse lærebøkene ikke fremmer interkulturell kompetanse.

## **4.2 Spørreundersøkelsen**

Våren 2018, sendte jeg ut en spørreundersøkelse til alle norsklærerne i Finnmark fylke (Vedlegg 1). Til sammen sendte jeg ut 45 spørreskjemaer. Av disse spørreskjemaene fikk jeg 12 tilbake i utfylt form (jf. kap. 6). Når jeg ser på svarene som kom tilbake, fordeler avkryssingen på de ulike spørsmålene seg slik:

**Tabell 1: Viser hvor lenge informantene har undervist i norsk på vg3 og/ eller påbygg**

1 år	2-5 år	5-10 år	Mer enn 10 år
1 stk	1 stk	7 stk	3 stk

Overvekten av de som svarer her, har jobbet med vg3 og/eller påbyggklasser i 5-10 år. Tre stykker har mer enn 10 års erfaring, mens to stykker har mindre enn fem års erfaring. De som har valgt å svare, har altså mye erfaring, og jeg tenker meg at de har gjort seg erfaringer som de bruker når de svarer på spørsmålene.

**Tabell 2: Viser hvordan informantene vurderer viktigheten av dette læreplanmålet i forhold til andre læreplanmål**

Mindre viktig	Like viktig	Mer viktig
1 stk	9 stk	2 stk

Spørsmålet om hva de mener om kompetansemålets viktighet, viser holdningene deres. Her er det kun én som svarer at det er mindre viktig enn andre kompetansemål i fagplanen. Ni svarer at det er like viktig, mens to svarer at det er viktigere enn andre kompetansemål. Her er det heller ikke mulig å se begrunnelsen for svarene, men vi kan lese ut holdninger. Jeg synes det viser en tydelig holdning om at dette kompetansemålet har like stor verdi som de andre kompetansemålene, og for noen lærere faktisk mer verdi.



**Tabell 3: Viser om lærerne ved informantens skole har en felles praksis når det gjelder hvordan de underviser i dette læreplanmålet**

Ja	Nei	Vet ikke
	10 stk	2 stk

Om skolene har felles undervisningspraksis på det samiske kompetansemålet, og om lærerne hadde tilbud om kursing/etterutdanning var interessant for meg å vite noe om. Jeg tenkte i utgangspunktet at vi er et spesielt fylke i forhold til samisk, og at det derfor kanskje er noen skoler som har felles undervisningspraksis. Likedan tenkte jeg at utvidelsen av kompetansemålet i 2013 var så spesielt og omfattende, at noen kanskje hadde fått tilbud om kursing på «konsekvenser av fornorskingspolitikken». Her viser undersøkelsen min at 10 informanter oppgir at de ikke har felles praksis for undervisningen, mens to stykker sier at de ikke vet om skolen deres har det.

**Tabell 4: Viser om informantene har fått tilbud fra arbeidsgiver om kursing /etterutdanning i dette emnet**

Ja	Nei	Vet ikke
1 stk	11 stk	

For kursing og etterutdanning er det én informant som har fått det, mens 11 informanter svarer at de ikke har fått det. Det betyr trolig at kursing/etterutdanning i emnet ikke finnes, eller at det ikke prioriteres av skolene.

**Tabell 5: Viser om undervisningen legges til tiden rundt Samefolkets dag?**

Ja	Nei	Det varierer
3 stk	2 stk	7 stk

Å legge undervisningen til tiden rundt «Samefolkets dag», var det tre stykker som gjorde. For syv stykker varierte tidspunktet, mens to stykker svarte at de ikke la undervisningen til dette tidspunktet. For noen henger valg av tidspunkt kanskje sammen med hvor de er i undervisningen, mens for noen kan det henge sammen med om skolen har andre fellesopplegg der det vil passe fint at de samtidig gjennomgår kompetansemålet i norskfaget.

**Tabell 6: Viser hvordan informantene vurderer elevenes oppnådde kompetanse i dette læreplanmålet**

Skriftlig arbeid	Muntlig fremføring	Vurdering av både skriftlig og muntlig arbeid	Vurderer ikke dette læreplanmålet
	3 stk	8 stk	1 stk

Det nest siste spørsmålet handler om vurdering av oppnådd kompetanse. En informant sier at han ikke vurderer dette kompetansemålet. Tre stykker sier at de vurderer det ved muntlig fremføring, mens åtte oppgir at vurderingen består av en kombinasjon av muntlig og skriftlig arbeid. Her kan en tenke seg at lærerne kanskje bruker sentralgitte eksamensoppgaver fra tidligere år, for å trene elevene opp til å bruke kunnskapen sin om det samiske emnet i skriftlig form, men også gjerne som en muntlig prøve om dette emnet, eller som en del av for eksempel en muntlig prøve innen språk, språkhistorie eller språksituasjonen i Norge i dag.

**Tabell 7: Viser om informantene vil være villige til å bli intervjuet om dette emnet**

Ja	Nei
3 stk	9 stk

Spørreskjemaundersøkelsen hadde som hovedmål å komme i kontakt med mulige intervjuobjekter til dybdeintervjuene. Som dette skjemaet viser, var det bare tre av dem som svarte, som ønsket å bli intervjuet. De to siste informantene til dybdeintervjuene fikk jeg, som tidligere nevnt (Jf. Kap. 6.3), tak i ved en ringerunde. Hvorfor det var ni stykker som ikke ville la seg intervjuet, kommer ikke frem i undersøkelsen.

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Selv om hovedmålet mitt med denne undersøkelsen var å få tak i informanter til dybdeintervjuene, ga undersøkelsen interessante opplysninger. Spesielt interessant synes jeg det er å se at dette kompetansemålet oppfattes som like viktig for flertallet, og for noen viktigere enn andre kompetansemål. Dette er med på å vise hvilken holdning norsklærere i Finnmark har til det samiske kompetansemålet, selv om bare én av de spurte faktisk har fått kursing eller etterutdanning om emnet. De aller fleste lærerne oppgir også at de velger å vurdere elevenes kompetanse her, og de fleste gjør det både i skriftlig og muntlig form.

Siden jeg sendte ut rundt 40 spørreskjemaer, og bare fikk 12 tilbake ferdig besvart, kan en selvfølgelig stille spørsmålsteget ved hvorvidt svarene er representative for norsklærere som underviser i vg3 og påbygg i videregående skole i Finnmark. Svarprosenten er altså under 30%. Likevel er det interessant å se at 11 av 12 lærer synes dette kompetansemålet er like viktig eller viktigere enn andre kompetansemål. En kan ut fra det tenke at det er en tendens i disse svarene, der de kan representere mange av de som ikke svarte. På den andre siden kan en tenke seg at de som er opptatt av at de norske elevene skal få kunnskap om det samiske, er de som velger å svare på en slik undersøkelse. Det neste interessante svaret er at 11 av 12 sier de ikke har fått tilbud om etterutdanning i dette emnet, mens én har fått tilbud. Her er det kanskje større sannsynlighet for at det er en tendens i svaret, siden dette handler om hvilke tilbud om etterutdanning statlige myndigheter og skoleeier har stilt opp med etter revisjonen.

#### **4.3 Dybdeintervjuene**

Funnene i dybdeintervjuene vil jeg legge frem, i all hovedsak, i den rekkefølgen jeg brukte dem i intervjuguiden (Vedlegg 2), og jeg vil gruppere spørsmålene slik jeg grupperte dem der. Grupperingen ble gjort ut fra hvilke typer spørsmål jeg stilte. Jeg grupperte spørsmålene som bakgrunnsspørsmål, tolkingsspørsmål, vurderingsspørsmål, holdningsspørsmål og til slutt spørsmål om praksis. Noen av spørsmålene er forskningsspørsmålene, mens andre spørsmål var ment som utdyping og/eller tilleggsinformasjon som kan være med å utfylle bildet av lærernes oppfatning.

### **4.3.1 Bakgrunnsspørsmålene**

Her stilte jeg spørsmål om hvor lenge de hadde undervist i norsk i videregående skole, og om de hadde andre fag som også hadde samisk som emne i et kompetansemål. Den som hadde undervist lengst, begynte å undervise skoleåret -95/-96, det vil si i 22 år på intervjutidspunktet. De fire andre hadde undervist i norsk mellom syv og 13 år. Alle hadde andre fag som også hadde kompetansemål om samisk, spesielt de som hadde samfunnsfag og historie var kjent med emnet. De to som hadde mediekunnskap og religion, påpekte at det var lite samisk i de to fagene, det vil si bare litt om urfolk i mediekunnskap, og litt om samenes gamle religion, sjamanisme, i religion.

Grunnen til at jeg spurte om hvor lenge de hadde undervist i norsk, var flere. For det første ville jeg etablere en forståelse av hvor mye erfaring intervjupersonene hadde. Dette mener jeg er viktig, for det å ha fulgt noen klasser gjennom et norskløp i videregående skole, gir både en faglig og pedagogisk erfaring, som for det første gir oversikt over faget, men det utvikler også evnen til å se ulike faglige aspekter i sammenheng og i forhold til hverandre. Den andre grunnen til at jeg spurte hvor lang erfaring de hadde, var å finne ut om noen av dem hadde undervist etter læreplanene i norsk i Reform 94. Hvis de hadde det, ville jeg spørre om de husket noen endring rundt kompetansemål i norsk for vg3, som omhandlet det samiske fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. Tre av de hadde det, men for to av dem var de helt i begynnelsen av sin karriere som norsklærer, så de husket ikke overgangen. En av dem husket imidlertid at det ved revisjonen i 2013, var kommet inn en del mer samisk. Hos den informanten som hadde undervist lengst, kom vi ikke inn på denne overgangen, trolig fordi jeg ikke var tydelig nok i spørsmålsstillingen.

Konklusjonen min for bakgrunnsspørsmålene er at informantene var en gruppe norsklærere med mange års undervisningserfaring i norsk på vg3 og påbygg, og faglig sett hadde alle ett eller flere fag som også inneholdt et kompetansemål som i varierende grad var innom samisk.

### **4.3.2 Tolkingsspørsmålene**

Denne delen av intervjuguiden inneholder fem spørsmål som alle handler om hvordan lærerne tolker kompetansemålet, og ut fra tolkingen hva de legger mest vekt på.

På spørsmål om hvordan de ville dele opp læreplanmålet i mindre deler, svarte to at de oppfattet det som et hele, der det var vanskelig å undervise i en del uten at en kom inn på de andre momentene. De tre andre oppfattet kompetansemålet som todelt. To av dem delte det opp slik at språk og kultur var en del, og fornorskingspolitikken den andre delen. Den tredje delte det inn slik at språk ble en egen del, mens kultur, språk og fornorsking ble en egen del som ble gjennomgått i flere faser i løpet av skoleåret, gjerne i kombinasjon med samfunnsfag og historie. Denne informanten hadde utdanning i samisk språk, så undervisningen av språkdelen i kompetansemålet inneholdt også et kort kurs i samisk lydlære og grammatikk.

De neste to spørsmålene handler om hvordan lærerne forstår ordlyden i kompetansemålet. Jeg delte kompetansemålet i to deler, slik at det ikke skulle bli for mye å forholde seg til i hvert spørsmål. Jeg spurte hva lærerne legger i formuleringene «å gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur», og «å gjøre rede for konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk»? Svarene på det første spørsmålet varierer noe, men alle fem informantene legger vekt på å formidle hva samisk er, utbredelsen av språket, og deretter forskjellige grader av å vise grammatikk, oppbygging, sammenligning med norsk språk og tilhørighet til ulike språkfamilier.

Det kulturelle ble litt vagere å formulere for informantene. En nevnte tradisjoner og verdier, en annen tok frem litteratur, gjerne dikt og da gjerne de diktene som viste den nomadiske levemåten, og en tok frem sammenligningen av kulturuttrykk mellom samisk og norsk, der samene har joik som mange norske også setter pris på. En av informantene brukte denne delen i kompetansemålet til å ta opp hva samisk er for oss i dag, og koblet det til at mange i sjøsamiske områder har mistet det samiske språket og den samiske identiteten familien deres hadde for et par generasjoner siden. Dermed vet de kanskje ikke at de er samiske, eller anerkjenner det samiske i sin familie. Her er det snakk om en bevisstgjøring for å gi de unge mulighet gjennom forståelse og kunnskap til å ta tilbake den samiske identiteten sin.

Forståelsen av innholdet i den andre delen av kompetansemålet, «å gjøre rede for konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk», var mer ensartet. Alle fem mente at

en måtte formidle til elevene hva som faktisk skjedde med samene i den perioden fornskingspolitikken pågikk. Hvordan de gjorde dette, var imidlertid ulikt. Én lærer fortalte at de tok i bruk personlige historier/familiehistorier som formidlet fornskingen i nærmiljøet. En annen gjorde det samme, men brukte NRK sine serier om emnet. Denne informanten mente også at fornskingen på kysten, som fortrenget det samiske språket og brakte med seg mye skam for samene, var viktig å få frem. Videre trakk denne læreren frem at revitaliseringen i form av konkrete positive hendelser for samene, forskjellige festivaler som finnes i dag og ikke minst språkkurs som finnes, er viktige momenter å ha med som en konsekvens av at staten avsluttet denne politikken, og at samene er i ferd med å ta tilbake noe av det de mistet. Likevel fremholdt denne læreren at endringene ikke skjer av seg selv. En mente at fornskingen kom frem ved å vise internatskolesystemet som gikk ut over både samiske og norske barn, og en annen mente at det var viktig å få frem konsekvensene av fornskingspolitikken, både på lang og kort sikt, uten at det ble mer spesifisert.

På spørsmålet om hva de la vekt på i undervisningen, var svarene litt ulike. Den ene informanten sa at det boka fremhevet, er det som ble lagt mest vekt på, selv om alle delene av kompetansemålet ble gjennomgått i undervisningen. Tre stykker sa at de la mest vekt på fornskingspolitikken, og konsekvensene av den. Her fremhevet de at de ikke kunne samisk selv, og derfor ble det minst undervisning om samisk språk. Grunnene til at det ble lagt vekt på fornskingspolitikken og dens konsekvenser, var flere. En begrunnet valget med at det i de siste årene, var laget gode NRK-serier om fornskingsproblematikken, og at en da samtidig fikk en gjennomgang av kulturbiten av kompetansemålet. De to andre anså denne delen som viktigst for elevene i dag. Den ene av disse to informantene utdypet valget sitt med å si at elevene burde vite om at det enda er åpne sår, og at det er dette som er konflikten mellom den samiske og norske befolkningen i dag, og at det er det som også kommer frem i media og i politikken. Den siste informanten mente at de ulike delene ble vektlagt likt i undervisningen, men at noe ble gjennomgått som «samisk stoff», altså deres språk og kultur. Fornskingen og dens konsekvenser ble gjennomgått separat, fordi det var noe den norske stat gjorde mot den samiske befolkningen. Informanten ønsket å skille disse to innfallsvinklene, slik at elevene kunne se hva som var samisk, og hva som fantes og kom fra deres kultur, og hva som var norsk politikk overfor samene.

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Konklusjonen min på disse tolkingsspørsmålene er at lærerne til dels så ulikt på inndelingen av kompetansemålet. Noen oppfattet kompetansemålet som todelt, der språk og kultur var én del, mens fornorskingspolitikken og dens konsekvenser var den andre delen. Andre oppfattet i hovedsak kompetansemålet som en helhet, der det var vanskelig å undervise i ett emne, uten å komme inn på de andre. Når jeg ser på hvordan lærerne forsto ordlyden i kompetansemålet, var det både likheter og forskjeller. Det kom frem at de mente at elevene burde få en viss oversikt over hva samiske språk er og utbredelsen av dem. Videre var begrepet kultur noe vagt, og hva de forsto med dette begrepet, var ulikt. I den siste delen, som omhandler fornorskingspolitikken og dens konsekvenser, var det en felles holdning at elevene måtte få en forståelse av hva denne politikken var, og hva som skjedde. De formidlet likevel fornorskingspolitikken og dens konsekvenser på ulik måte til elevene. Når det gjelder hva de la vekt på i undervisningen, fremhevet tre av fem at det var fornorskingspolitikken og dens konsekvenser, blant annet fordi de anså: den som viktigst for elevene å kunne noe om.

### **4.3.3 Vurderingsspørsmålene**

Spørsmålene jeg har kalt vurderingsspørsmål, spør først hvordan lærerne vurderer om lærebøkens fag- og litteraturutvalg dekker kompetansemålet. Videre er det spørsmål om kompetansemålet og læreboken fremmer interkulturell kompetanse, eller om de er utformet slik at de gir kompetanse om «de andres kultur». Av de fem informantene, var det tre stykker som brukte Gyldendal undervisnings vg3 bok *Panorama* (Røskeland et al., 2015), mens to stykker brukte Aschehougs norsk bok *Grip teksten Vg3* (Dahl et al., 2015).

Av de tre som brukte *Panorama*, snakket den ene kun generelt om norskbøker hun hadde kjennskap til. Hennes inntrykk var at det samiske var et emne som ble stemoderlig behandlet, ved at det var lite faglig stoff og få litterære tekster. De to andre mente lærebokas fagdel er tynn, at bare det mest nødvendige er med. Den ene sa at en må være fra området, ha studert historie eller ha tilleggsinformasjon, for det er for lite fagstoff i boka. Hun sa at hun hadde laget egne opplegg, både for det faglige og for det litterære, og anså det som nødvendig. Den andre sa at litteraturutvalget er smalt, så han hentet tekster andre plasser fra.

På spørsmål om de mente kompetansemålet og læreboka fremmer interkulturell kompetanse, mente to stykker at kompetansemålet var nøytralt. Den ene la til:

[...] men jeg kan levende se for meg at hvis man underviser i en skole i et samfunn samisk er mer «eksotisk» hadde jeg nær sagt, eller den samiske kulturen er mindre til stede, så kan det lett bli sånn. Men i en klasse hvor minst halvparten av elevene har hovedsakelig samisk bakgrunn, så blir det jo veldig rart å snakke om at det handler om de andre, det handler om «hverandre» mer» (vedlegg 4, s. 26).

Den siste informantente mente at kompetansemålet ikke fremmet interkulturell kompetanse, men ga ikke noe forklaring utover det.

På spørsmålet om læreboka fremmet interkulturell kompetanse, svarte alle nei. En mente at i en «etnisk norsk» klasse ville det bli utfordrende å fremme interkulturell kompetanse hos elevene, selv om bøkene var blitt bedre gjennom årene. En annen sa at boka viste et stereotyp bilde av samer, og at det var distanse til stoffet, noe som viste seg i «de», «urfolket», «de samene» og «reindriftsamene». Den siste informantente i denne gruppen syntes boka forutsatte at elevene ikke kunne noe om samer, og at det ble feil i Finnmark, der mange kan en del. Hun mente undervisningen var det som fremmet interkulturell kompetanse, og ikke læreboka.

De som hadde læreboka *Grip teksten*, hadde et mer sammenfallende syn på disse tre spørsmålene.

Begge mente at lærebokas fag- og litteraturredel ikke dekket kompetansemålet. Den ene sa at det samiske er plassert som en del av et annet kapittel som omhandlet språk. Det er ingen tekster i boka, men informantente hadde funnet en tekst på nettstedet til læreboka. Hun brukte NRKs nyeste serier om det samiske, og også materiale som ulike museer hadde utarbeidet. Den andre informantente hadde undervist mye i påbygg og hadde brukt Aschehougs *Norsk for påbygging* der. Læreren brukte ordet «tragisk» om hvor lite som er tatt med av det samiske, 1,5 side fagstoff og ingen tekster. Hun mente det var litt mer fagstoff om språk og kultur i *Grip teksten*, men det var ingen tekster der heller. Informantente la til at dette faktisk kunne føre til at kompetansemålet ikke ble dekket i undervisningen, fordi læreren kanskje ikke hentet inn det manglende stoffet selv. På spørsmål om hun syntes hun hadde nok kunnskap om emnet til å undervise slik hun oppfattet læreplanmålet la opp til, svarte hun:

Delvis, og det er nok både for at lærebøkene er så dårlige, for å si det rett ut elendige, men også fordi at, i og med at det blir litt sånn feid under teppet det her læreplanmålet, så blir ikke



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

akkurat kunnskapene til læreren bedre, så det henger litt i hop det der med lærebok og mulighetene man har til å undervise i det på en god måte (Vedlegg 4, s. 42 ).

Begge informantene mente at kompetansemålet ikke fremmet interkulturell kompetanse. Den ene mente likevel at i Finnmark kunne det bli litt av det i klasserommet, dersom det i en klasse med både samiske og norske elever, oppsto spontane diskusjoner der elevene snakket sammen og sammenlignet det norske og det samiske. Den andre mente at læreplanmålet var formulert slik at det er «de andres» kultur man lærer om.

Lærebøkene bar også preg av å ikke fremme interkulturell kompetanse, mente disse to lærerne. Den ene mente at de var slik fordi lærebøkene var Oslo-baserte. Det vises et «vi» og et «dem» i fremstillingen da. Den andre informanten mente det samme, men mente at det viste seg ved at boka var alt for faktabasert og at den ikke åpner for mye refleksjon eller dypdykk.

Konklusjonen min på svarene informantene ga, er for det første at de som brukte *Panorama*, i større grad enn de som brukte *Grip teksten*, mente at læreboka dekket kompetansemålet. Alle fem informantene mente likevel at både fagstoff og litteraturutvalg var marginalt, og litteraturen var i noen tilfeller helt fraværende. To av fem mente kompetansemålet var nøytralt i forhold til om det fremmet interkulturell kompetanse, mens tre stykker mente at det ikke fremmet interkulturell kompetanse. Ingen av de fem mente at læreboka fremmet interkulturell kompetanse, men de hadde litt ulik begrunnelse for meningene sine.

#### **4.3.4 Holdningsspørsmålene**

I denne delen av intervjuguiden var det to spørsmål. I det første ble informantene spurt om de mente dette kompetansemålet var viktigere å undervise i i Finnmark enn i andre fylker? Svarene her var påfallende like. Alle fem svarte både ja og nei, men med forskjellige forklaringer og begrunnelser. Når det var viktigere å undervise i dette kompetansemålet i Finnmark enn i andre deler av landet, var begrunnelsene at det er viktig for å motvirke negative holdninger til det samiske i Finnmark, og fordi fornorskinga var spesiell her med for eksempel internatskoler og oppbyggingen etter krigen. To stykker mente at det lokalhistoriske var grunnen til at det var viktigere å undervise elever i Finnmark om det samiske enn andre plasser. Den ene forklarte det med at alle elever i alle lokalsamfunn skal ha spisskompetanse

på det som er deres, og i Finnmark er det det samiske elevene bør ha spisskompetanse i. Den siste informanten fremhevet at dette handlet om kunnskap om lokalmiljøet, og derfor har vi et særlig ansvar i Finnmark til å legge vekt på at elevene skal lære om det samiske.

Når de så svarte nei, altså at det ikke er viktigere å undervise i dette kompetansemålet i Finnmark enn i andre fylker, gikk alle svarene på at alle elever bør kjenne til det samiske. Én uttrykte det på den måten at det er utrolig viktig å ha en nasjonal bevissthet om minoritetskulturen i Norge.

Det andre spørsmålet handlet om lærernes kompetanse i dette emnet. Jeg spurte: «Synes du at du har nok kunnskap om dette emnet til å undervise slik du oppfatter at læreplanmålet legger opp til?» En sa helt tydelig nei, altså at hun følte at hun ikke hadde gode nok kunnskaper. Ellers gikk svarene på opplevelsen av for lite språkkunnskap, for lite kunnskap om samisk historie og samtidskultur og et ønske om mer kompetanse på det som kunne være sensitivt i dette emnet. Det var også en som trakk frem at lærebøkene var så dårlige at de ikke hjalp lærerne, og da ble kompetansemålet litt feid under teppet, altså en slags vekselvirkning mellom for lite kunnskap og dårlige lærebøker.

#### **4.3.5 Praksis**

I intervjuguiden var det seks spørsmål som handlet om lærernes praksis rundt undervisning i, og vurdering av det samiske kompetansemålet. Informasjonen de gir her, danner grunnlaget for hvordan jeg besvarer den delen av problemstillingen min som spør hvordan lærere i Finnmark operasjonaliserer det samiske kompetansemålet i norsk på vg3. Dette er altså selvrapportering fra lærerne om egen praksis. Spørsmålene er av ulikt omfang, så de vil bli behandlet ulikt ut fra det. Siden det de rapporterer inn er så ulikt og variert, vil jeg her si noe om hva hver informant rapporterer om sin undervisningspraksis i forhold til disse to spørsmålene: «Hvordan legger du opp undervisningen din i dette læreplanmålet?» og «Hvilke samiske forfattere benytter du litteratur av i dine klasser?»

Informant 1 jobber med den samiske litteraturen slik hun jobber med annen litteratur, uten å fokusere på det samiske. Det blir tematisk jobbing rundt språk og kultur, gjerne i gruppearbeid eller prosjektarbeid. Ofte benytter hun forelesninger for å gjennomføre den historiske delen, og deretter jobber elevene med oppgaver. Hun rapporterer at hun bruker

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark forfattere som Laila Stien, Valkeapää, Mari Boine og gjerne tekster fra Marion Palmers diktsamling. Hun mener at oppgavene til tekstene raskt kommer inn på den samiske kulturen, så det blir fort et fremmedkulturelt trekk over dem. Dette er litt synd, mener hun, for det er jo allmenngyldig også, og det er det allmenngyldige som gjør inntrykk.

Informant 2 starter med basiskunnskap fordi erfaringen tilsier at mange har med seg kun overflatekunnskap fra Grunnskolen. Undervisningen begynner med en Power Point eller dokumentarfilm, for eksempel «Min mors hemmelighet», for å få i gang refleksjon, lage knagger å henge kunnskapen på, finne ut hvorfor dette er viktig og vise variasjon innen kultur og språk. Informanten viser også filmen «Sameblod». Prosjektarbeid brukes hvis den arbeidsformen passer for klassen. Hovedsaken er at alle elevene skal kunne at det er ulike språk, ulike typer samer, og at de bor i ulike områder, altså basiskunnskaper. Av forfattere brukes Ailo Gaup, Laila Stien og Harald Gaski. Informanten mener Valkeapää er en flott forfatter med vakre, høytidelige og inderlige tekster, men de fungerer ikke helt godt for ungdommer, for de blir litt for vidløftige. Ellers henter informanten inn tekster fra media, historiske skildringer av samer fra 1800-tallet og samtidslyrikk i form av musikk. Det siste kan by på språkproblemer.

Informant 3 har prøvd ulike former for undervisning. Hvis klassen jobber med dialekter og det er nok samisktalende elever der, har de fått i oppgave å jobbe med samiske dialekter i de samiske språkene, eller samisk språkvariasjon generelt, slik at de kan formidle denne kunnskapen til resten av klassen. Med litteratur jobbes det på samme måte som med annen litteratur, i form av tolking, meddiktning og med å trekke koblinger mellom kultur, samfunn og litteratur. Informanten har også gitt elevene i oppgave å lage en miniordbok på samisk ut fra oppgaven: «Hva er viktig å kunne kommunisere på et fremmedspråk?» eller: «Finn rett måte å uttrykke dette på samisk», altså en variasjon i måten å få kunnskap om språk og kultur på. Fornorskingen blir ofte lagt til historie på vg2, men også til norsk på vg2 når nasjonalromantikken blir gjennomgått og «forestillingen om det norske». Informanten bruker forfatterne Valkeapää, Matti Aikio, Paulus Utsi, Rauna Magga Lukkari, Marry Ailoneida Somby til samisk samtidslitteratur, Sigbjørn Skaaden for sørsamisk og Isak Saba. Alle tekstene hentes utenfra, bortsett tekstene til Nils Aslak Valkeapää, og Paulus Utsi som finnes i lærebøkene. De andre lager informanten oppgaver til selv, og de varierer mellom å være åpne tolkingsoppgaver, som «rein» litteratur, men oppgavene kan også gå på å vise hvordan samisk

kultur får litterært uttrykk. Det er ikke til å komme bort fra at en del av tekstene er koblet opp mot fornorskinga og samisk kultur for eksempel Valkeapää og Boine.

Informant 4 jobber på en skole der de legger undervisningen om det samiske, til tiden rundt samefolkets dag. Da begynner de med å se en film eller serie som «Den stille kampen», som forklarer hvem og hva samer er og historien deres. Deretter er det å se på samisk språk i forhold til norsk og finne likt og ulikt. Når dette er gjennomgått og arbeidet med, blir det gjennomgang av litteratur og kultur. Av tekster leser de eventyr og sagn, men forfattere som Nils Aslak Valkeapää og Mari Boine er tilgjengelige og har fine dikt, så de brukes. Informanten har også brukt Rawdna Karita Eira, men de to førstnevnte leses alltid.

Informant 5 starter med en gjennomgang av fagstoffet, samisk kultur, samisk språk og fornorskingspolitikken. Videre er det refleksjonsoppgaver om fornorskingspolitikken. Informanten bruker også film, enten dokumentarserier om det samiske, eller for eksempel «Veiviseren» eller «Kautokeino-opprøret» som utgangspunkt for å reflektere rundt kompetansemålet. Dette gir ofte gode diskusjoner om toleranse. Om en har elever med samisk bakgrunn i klassen, kan de ofte få komme litt mer frem og være stolte av sin egen identitet. Om denne undervisningen sammenfaller med Samefolkets dag, blir det ekstra stas, fordi elevene ofte har kofte på. Hun nevner ikke forfattere hun bruker i vg3, men sier at hun bruker film i påbygg siden læreboka ikke har tekster av samiske forfattere i tekstsamlingen. Det samiske kompetansemålet kan prøves både muntlig og skriftlig gjennom året, men også både muntlig og skriftlig til eksamen på vg3 og påbygg. De skriftlige eksamenene er sentralgitte både på hoved- og sidemål, og vi har sett at det samiske har vært representert i oppgavesettene, flere ganger. Ellers er jo vurderingssituasjonene underveis i skoleåret og muntlig eksamen laget av faglærer. Eksamensoppgavene skal godkjennes av sensor etter gitte retningslinjer.

Vurderingspraksisen til lærerne var ulik. Informantene oppga at de brukte ulike vurderingsformer, blant annet sa to at de brukte skriftlig/muntlige prøver, der det samiske kompetansemålet var ett av flere som ble testet i vurderingssituasjonen. Flere sa at de hadde muntlige vurderingssituasjoner som fremføringer av prosjekter, presentasjoner og/eller fagsamtaler i grupper. En nevnte også prosjektarbeid med flere kompetansemål samlet. To stykker oppga at det ikke var alltid at de hadde vurdering i dette kompetansemålet. Vurdering

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark av skriftlig arbeid der det samiske var med, kunne være å skrive en drøfting, en novelle eller lage litterære analyser.

Tre av fem brukte å ha det samiske kompetansemålet med i de muntlige eksamensoppgavene sine. En sa av og til, og en sa at det ikke var med. En av dem som i stor grad har det samiske med i oppgavene sine, begrunnet det med at det er en viktig del av kulturen i Norge, av språkpolitikken, av vår felles identitet og historien til eget nærrområde. Den informanten som ikke hadde kompetansemålet med i eksamensoppgavene sine, begrunnet det med at det ikke var blitt prioritert.

Samarbeid på tvers av de fagene som har samisk inne i ett eller flere kompetansemål, var også variabelt. Fire av fem samarbeidet med seg selv, fordi de hadde flere av fagene i samme klasse. Om de samarbeidet med andre, var svært variabelt. Én hadde ikke samarbeidet med noen som hadde de andre fagene, og heller ikke jobbet overlappende i de fagene der det var mulig. En oppga at det var gode rutiner ved skolen om samarbeid om samiske emner i ulike fag, og at de nå prøvde å få det til i alle aktuelle fag.

Det siste spørsmålet i intervjuguiden spurte om informantene noen gang benyttet seg av ordningen «Samiske veivisere»<sup>1</sup> i undervisningen? Hvorfor/ hvorfor ikke? Tre stykker oppga at det gjorde de dersom de fikk muligheten, og alle tre var udelt positive til dette. En fremholdt at veiviserne var «[...] liksom unge, friske representanter og det fenger. Elevene får litt mer det her moderne samiske, og ikke bare sånn eldre litteratur og sånn ja, så det er egentlig en fin greie» (Vedlegg 4 s. 13). Hun mente også at elevene tødde opp når veiviserne var der, for det var dans, musikk, film, bilder og alle var med. De lagde Spotifylister med musikk, og elevene la dem til på Snapchat og Instagram for å kunne følge dem videre. En informant mente elevene oppfattet veiviserne som relevante, og de engasjerte elevene. En informant hadde hørt om «Samiske veivisere» men aldri fått tilbud om å ha dem på besøk, mens en ikke hadde hørt om ordningen.

---

<sup>1</sup> «Samiske veivisere er ungdom som reiser rundt og holder foredrag om samer, hovedsakelig til videregående skoler, men også andre ungdomsfora og lærerutdanningene i landet. De informerer om samisk kultur og samfunnsforhold. Samiske veivisere er en permanent ordning under Kommunal- og moderniseringsdepartementet» (Sami allaskuvla 2019).

Konklusjonen min på disse spørsmålene, er at det jobbes på ulik måte med dette kompetansemålet. Noen lager egne opplegg fordi de mener lærebøkene er for dårlige, lager egne ordbøker for «nødvendige» ord og uttrykk en bør kunne på samisk, bruker personlige historier og familiehistorier og rådfører seg med samiskseksjonen på skolen om de trenger råd, mens andre i hovedsak bruker det stoffet som er i læreboka. Rundt halvparten nevner at de bruker film, og at film kan veie opp for manglene i læreboka. Det de fleste fremhever, er at de må utenfor læreverket for å få litteratur de kan bruke i undervisningen. Forfatterne som brukes er mange, og de som nevnes, er Nils Aslak Valkeapää, Mari Boine, Matti Aikio, Paulus Utsi, Rauna Magga Lukkari, Marry Ailoneida Somby, Sigbjørn Skaaden, Laila Stien, Harald Gaski, Ailo Gaup og Rawdna Karita Eira.

Elevene vurderes oftest i dette kompetansemålet, men ikke alltid. Vurderingssituasjonene gjennomføres stort sett på tre måter, enten muntlig/skriftlige prøver, muntlige fremføringer av større eller mindre format i gruppe eller individuelt, og også gjennom skriftlige tekster elevene skriver.

Lærerne har mest samarbeid på tvers av fagene med seg selv. Det betyr at de fleste gjennomfører tverrfaglig arbeid der de selv har begge fagene. Noen har et godt utviklet system for tverrfaglig arbeid på skolen rundt det samiske, mens andre ikke har noe samarbeid.

Ordningen med «Samiske veivisere» rapporteres som en udelt positiv erfaring, fordi det engasjerer elevene, viser dem det moderne samiske og oppfattes som relevant av elevene.

## **5.0 Drøfting**

Innledningsvis i denne oppgaven, tok jeg utgangspunkt i læreplanmålet i norsk for vg3 og påbygg til generell studiekompetanse, som sier at elevene skal kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk». Tanken min var å finne ut hvordan lærere i videregående skole i Finnmark forstår læreplanmålet, og hvordan de underviser i dette emnet. Jeg ville også se på hvordan det samiske emnet ble fremstilt i lærebøkene, fremstillingsmåten, men også hvordan lærerne oppfattet læreplanmålet i læreboken de brukte. Ut fra disse tankene formulerte jeg to problemstillinger som jeg ville jobbe ut fra:

*Hvordan forstår lærere i Finnmark kompetansemålet, og hvordan operasjonaliserer de det?*

*I hvilken grad oppfyller lærebøkene kompetansemålet og interkulturell kompetanse, og hvordan oppfatter lærere i Finnmark at lærebøkene gjør det?*

Jeg skal nå ta for meg de ulike funnene og drøfte de med utgangspunkt i oppsummeringene. Først skal jeg ta for meg lærernes forståelse av læreplanmålet og undervisningen deres, og deretter vil jeg se på i hvilken grad lærebøkene oppfyller kompetansemålet, interkulturell kompetanse og hvordan lærerne oppfatter at lærebøkene gjør det.

## **5.1 Hvordan forstår lærere i Finnmark kompetansemålet, og hvordan operasjonaliserer de det?**

Den generelle delen av læreplanen som har vært gjeldende siden 1994, har klare formuleringer når det gjelder hvilken plass samisk har som en del av vår felles kulturarv og identitet

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 i skolar med samiske elevar, slik at han styrkjer samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur (Udir 1994).

Når en da ser på det samiske kompetansemålet i norsk for vg3 og påbygg til generell studiekompetanse, inneholder det også begrepene språk og kultur, slik den generelle delen av læreplanen gjør, når den er formulert slik at elevene skal kunne «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» (Udir

2013). Den siste delen av kompetansemålet, det vil si det som handler om «[...] konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» kan en kanskje se henger sammen med det Opplæringsloven gir pålegg om, at «alle elever i Norge skal få opplæring om samer, deres språk og samfunnsliv i tilknytning til de ulike fagområdene» (Sametinget 2017), og her har da Sametinget vedtatt at i norsk for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse, skal målet være at elevene får kunnskap om konsekvensene av norsk språk- og fornorskingspolitikk.

De lærerne jeg intervjuet, så enten kompetansemålet som en helhet eller som todelt, der språk og kultur var én del, og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk var én del. De som så på det som en helhet, syntes det var vanskelig å snakke om en del uten å komme inn på den andre delen. Hvordan lærerne tolket ordlyden med tanke på hva elevene skulle lære om samisk språk, var noe ulikt, og det var ulik oppfatning av hva som lå i begrepet kultur. Det alle var enig om, var at elevene måtte få en forståelse av hva fornorskingspolitikken var, og hva som skjedde.

Hva som ligger i kompetansemålets formulering om at elevene skal kunne gjøre rede for «trekk ved samisk språk», blir oppfattet ulikt. Noen mener at kunnskap om hvor det samiske språket blir snakket, de ulike samiske områdene og språkfamilie, er dekkende. Andre mener at det å kunne si noe om grammatikk og uttale av lyder og ord også går inn under formuleringen «språk». Den delen det var mest usikkerhet og frustrasjon rundt, var formuleringen «trekk ved samisk kultur». Hovedsaken her var at formuleringen er så vid at den kan inneholde hva som helst. I norskfaget er det vanlig praksis å knytte kultur opp mot bl.a. litteratur. Lærerne savnet samisk litteratur i lærebøkene som en vanlig innfallsvinkel til begrepet «kultur». At lærerne reagerer på dette, viser at overgangen fra den generelle delen av læreplanen, til den fagspesifikke læreplanen kanskje ikke er tydelig nok. Ordlyden er den samme i begge, men når den ene læreplanen er generell og snakker for alle fag, blir de samme formuleringene ikke tydelige nok når vi kommer helt ned på fagnivå.

Et annet moment er at det er klare formuleringer i fagplanen for norsk om at elevene på vg3 og påbygg til generell studiekompetanse, skal lese norsk og nordisk litteratur. Under hovedområdet «Språk, kultur og litteratur» i fagplanen er det to kompetansemål om dette. Det ene sier at det er et mål for undervisningen at elevene skal kunne «analysere, tolke og



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Udir 2013), og det andre sier at et mål er at elevene skal kunne «presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster». Her er det helt tydelig at norske og nordiske tekster skal være gjenstand for elevenes læring, men samisk er ikke nevnt. Det kan bety flere ting, for eksempel at samisk er definert som én av disse to, norsk eller nordisk, men at det ikke kommer eksplisitt frem. Dersom det er slik at samisk er definert som norsk eller nordisk, er det svært uheldig at det ikke er klart uttrykt, fordi det fører til at norske elever i videregående skole får marginal kjennskap til samisk litteratur som er skrevet de siste 170 årene.

Det kan også sende signaler om at samisk litteratur ikke defineres som viktig nok, det vil si på linje med norsk og nordisk litteratur som en faktor som er sentral for elevenes kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling. Jeg mener at når det ikke står eksplisitt i kompetansemålet at elevene skal lese samisk litteratur, slik det er formulert at elevene skal gjøre med norsk og nordisk litteratur, så vil ikke samisk litteratur bli omfattet av formålet med norskfaget som sier at:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. [...] Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen (Udir 2013).

Her ser vi at konsekvensen er at samisk litteratur utelates som en bidragsyter til unge menneskers danning, kulturforståelse og identitetsutvikling i Norge i dag. Dette skjer enten ungdommen regner seg som norsk, samisk, begge deler, eller flerkulturelle på andre måter, og dermed får ikke den samiske litteraturen være med på å gi dem en større forståelse av det samfunnet de lever i.

Den siste delen av kompetansemålet, som handler om konsekvensene av norsk språk- og fornorskingspolitikk, var alle lærerne enige om var den viktigste delen. Det var noe ulikt hvordan de forklarte sin forståelse av begrepet fornorsking, men alle fem la mer i dette begrepet enn den rent språklige fornorskingen. Noen nevnte skoleinternatene, skammen

samene på kysten kjente på, diskrimineringen, fortrengingen av språket og revitaliseringen. Gjennom min oppgave har jeg vist at for eksempel forskere som Niemi, Vars, Zacharriassen og Olsen sin forståelse av statens fornorskingspolitikk går ut over den tradisjonelle fremstillingen om at fornorskingen handlet om språket, og at den ble avsluttet på 1970-tallet. Når kompetansemålet bruker begrepet konsekvenser av språk- og fornorskingspolitikken, er det viktig for oss som underviser å få frem at fornorskingen gjaldt langt mer enn språket. Niemi sier «Imidlertid står det utvilsomt fast at en sentral virkning av fornorskingspolitikken var at et par generasjoner samer og kvener ble utsatt for nedvurdering av eget språk og kultur, og ikke så få opplevde identitetstap» (Niemi 2017: 149), og Vars har kalt statens fornorskingspolitikk for et «kulturelt folkemord» (Vars 2017: 180). Vi bør også vise til det som Olsen fremholder, at fornorskingsprosessen i Finnmark foregikk ulikt på kysten og i innlandet, og at konsekvensene dermed er blitt ulike for kyst- og innlandsbefolkningen. Dette vil kunne gi elever forståelse for konsekvensene av fornorskingspolitikken i Finnmark, og kanskje spesielt av at språket og den samiske identiteten mange plasser ble borte. Konsekvensene av fornorskingspolitikken er omfattende, og mange mener den fortsetter enda i dag. For å aktualisere denne problematikken, vil det være en idé å la elevene få kjennskap til Sannhetskommisjonens arbeid som pågår frem til høsten 2022.

Min spørreundersøkelse som jeg sendte ut til alle de videregående skolene i Finnmark, viste at kun én lærer hadde fått tilbud om kurs eller etterutdanning fra arbeidsgiver. Winthers masteroppgave viser at det ikke finnes en overordnet plan for utdanningen av norsklærere som sikrer at studentene får kunnskap om det samiske (Winther 2017: 61). Dette fører til at det er helt tilfeldig hva hver lærer kan om dette emnet, ut fra faktorer som lærerens interesser, annen utdanning og kapasitet. Det mener jeg er betenkelig når både FNs barnekonvensjon, Opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen og læreplanen i norsk sier at elevene skal ha kunnskaper om ulike sider av det samiske.

Dybdeintervjuene mine viste at lærerne jeg intervjuet, underviste i dette emnet på ulik måte. Noen hentet inn kompetanse utenfra i form av «familiefortellinger og personlige fortellinger», lagde ordbøker og holdt den samiske litteratur- og kulturutviklingen opp mot den norske. Noen brukte filmer fra NRK, mens noen hadde nedprioritert emnet til for eksempel ikke å lese samiske tekster, fordi læreboka behandlet det forholdsvis overflatisk. Dette forteller igjen at

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

kompetansemålet er uklart og åpent for individuell tolking, noe som igjen er betenkelig. Det er betenkelig fordi det er stor ulikhet i hva som blir tatt inn i undervisningen, og hvordan den gjennomføres. Jeg tenker at når det er så ulikt vektlagt i dette fylket, hvor vi faktisk bor side om side, der mange norsklærere har tilgang på samisklæreres kompetanse, og hvor vi har institusjoner som Samisk Høgskole og Sametinget, hvordan vektlegges dette emnet i andre fylker der den samiske innflytelsen og tilstedeværelsen i form av språk og kultur er langt mindre enn i Finnmark?

### **5.2 I hvilken grad oppfyller lærebøkene kompetansemålet og interkulturell kompetanse, og hvordan oppfatter lærerne at lærebøkene gjør det?**

Etter å ha konkludert med at kompetansemålet «gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk» er uklart og dermed gir rom for tolking, er det kanskje nærliggende å tenke at en vanskelig kan avgjøre om en lærebok oppfyller kompetansemålets krav eller ikke. Likevel mener jeg at det går an å se på *i hvilken grad* lærebøkene oppfyller kompetansemålet, for det er helt klart store forskjeller i hvordan forlagene har tolket kompetansemålet og dermed hva de har tatt med i lærebøkene for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse.

I min gjennomgang av lærebøkene i norsk for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse, var det Aschehougs norsk bok *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) og *Grip teksten Vg3* (Dahl et al., 2015), som var det læreverket som i minst grad oppfylte det samiske kompetansemålet. Emnet ble behandlet overflattisk, på få sider og kun den ene boka hadde med en samisk tekst i tekstutvalget. Fremstillingene var i liten grad preget av *kompleksitet og nyanse*, og fungerte mest som faktaformidling uten åpning for refleksjon og ettertanke. Ut fra dette mener jeg at bøkene ikke fremmer interkulturell kompetanse.

De norskbøkene som i størst grad dekket det samiske kompetansemålet, var Gyldendals bok for påbygging *Tett på* (Elseth m.fl. 2016), *Moment, Norsk for studieforberedende VG3* (Fodstad et al., 2016) fra Cappelen Damm og *Intertekst* (Eide et al., 2015) fra Fagbokforlaget. Disse tre bøkene utpekte seg ved å vise en faglig grundighet, interesse for emnet og grundige forklaringer, kombinert med refleksjonsoppgaver, både underveis og etter kapitlene, noe som til sammen viste stor grad av *kompleksitet og nyanser* i fremstillingene. Jeg mener at denne

kombinasjonen, i tillegg til at bøkene har et utvalg relevante samiske tekster i bøkene, vil være med på å styrke elevenes interkulturelle kompetanse.

Hvorfor er det så stor forskjell på hva de ulike forlagene og forfatterne tar med av det samiske i norskbøkene? Her kan en se på flere faktorer som kan være årsaker. Når læreplanmålet er uklart, gir det rom for tolking. Det er trolig én av årsakene til at det er stor ulikhet i hvordan forlagene og forfatterne vektlegger emnet. At noen lærebøker knapt er inne på konsekvenser av fornorskingspolitikken, utover det språklige, og noen ikke har med samiske tekster, kan handle om kunnskaper og holdninger hos forfattere og forlag. En av intervjupersonene mine mente at norskboka hun brukte var «Oslo-basert», og her kan det også ligge noe. Er det samiske litt for lagt unna sentrale strøk av landet, slik at det blir litt utkant og dermed ikke så interessant for de områdene som er tettest befolket? Det bor mest samer i Oslo, men de er ikke så synlige som de samene det snakkes om i norskbøkene. Kan det samiske oppfattes som mindre relevant og dermed ikke få grundigere behandling enn det vi ser i en del norskbøker? Jeg mener også at den faktabaserte fremstillingen kan tyde på at en del lærebokforfattere ikke har kunnskap nok om det samiske til å lage kompleksitet og nyanser i fremstillingen. Jeg tenker at en må ha en god del kunnskaper om det samiske for å lage relevante og interessante problemstillinger som skal vekke elevenes interesse og være med på å skape muligheter til å øke deres kunnskaper.

Da Winther intervjuet førsteamanuensisene Harald Gaski og Lill Tove Fredriksen ved masterstudiet for samisk litteratur i Tromsø, om hvordan kompetansen i de samiske miljøene utnyttes sier hun:

Svarene jeg fikk av Gaski og Fredriksen tyder på at vårt urfolk fortsatt ikke har kommet i posisjon til å produsere kunnskap om seg selv, på tross av et kompetent samisk fagmiljø. Selv kaller de det samiske for «et stebarn ingen bryr seg om», og viser til liten eller ingen konsultasjon med de samiske fagmiljøene når læreboktekstene skal skrives (Winther 2017: 73.)

Her bør det absolutt gjøres en endring. Det høres spesielt ut at de samiske fagmiljøene ikke eller i liten grad konsulteres, når lærebøkene skal skrives. Hvis de som er i de samiske fagmiljøet ikke er med å produsere lærebøkens innhold om det samiske, kan man forstå hvorfor og hvordan alle lærebøkene er skrevet ut fra et norsk perspektiv. Det fremmer og

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

vedlikeholder ideen om vi/det norske og de/det samiske, og vi havner i en situasjon der «andregjøring» av det samiske fører til det Olsen sier, at «Som prosess eller strategi inneber andregjøring at maktstrukturar blir bygd opp og reproduisert» (Olsen 2017: 43). Det blir en avstand mellom det norske og det samiske når fagstoffet om det samiske er overflatisk og faktabasert, og i liten grad viser kompleksitet og nyanser i fremstillingen. Det samiske og samene blir til en ensartet kultur og gruppe der vi sjelden får se nyansene som finnes. Det er viktig for ungdommen å få se nyansene, for det vil gjøre veien frem til et «vi» kortere, fordi de vil kunne kjenne seg og sitt eget liv igjen i nyansene.

Skrunes tanker om forenklingsspørsmålet i lærebøkene kan en også se på her. Han sier blant annet at:

Spørsmålet i møte med læreboka blir: Hvordan er forenklingssoppgaven løst? Løsningen av forenklingsspørsmålet er avhengig av faglig innsikt og oversikt som leder fram til det sentrale, til det grunnleggende i et fagfelt. [...] Stoffet skal gjennomgå en forenklingssoppgave, og samtidig skal det føre elevene på en fruktbar måte mot det mer omfattende kunnskapsfeltet som skolefaget hører til (Skrunes 2010: 77).

Også her tenker jeg det må være vesentlig at de samiske fagmiljøene som har oversikt over fagfeltet, kommer inn og bidrar med sin kunnskap. En må tro at det er de som har den faglige innsikten og oversikten over fagfeltet, som gjør at en forenklingssoppgave kan føre til, at det som presenteres i lærebøkene er det sentrale og grunnleggende i fagfeltet, og likevel kan gi elevene en idé om hva fagfeltet rommer.

Jeg stilte tidligere i oppgaven spørsmål om staten hadde gått bort fra oppfølgingsansvaret i forhold til fagplanenes kompetansemål, ved å avskaffe godkjenningsordningen (jfr. Kap. 2.4.5). Det blir vanskelig å svare bekræftende på dette spørsmålet, om en ser på fordelene med endringen. I utgangspunktet mener Skrunes at hensikten med godkjenningsordningen, spesielt ut fra godkjenningskriteriene fra 1962 og 1984/1987 var at: «Lærebøkene skulle prøves mot læreplanens og fagplanens bestemmelse av formål, fagmål og innhold» (Skrunes 2010:52). Likevel ble det uenighet på mange områder, fra læreplantolkning til språkforståelse. Skrunes mener at kvalitet knyttet til et felt som berører verdi- og kunnskapssyn, oppdragelssyn og undervisning alltid har skapt spenning og motsetning. Dette er sterke argumenter som begrunner at det kanskje er nødvendig med forskjellige lærebøker med ulike profiler,

istedenfor at de blir mest mulig like. Selv om godkjenningsordningen falt bort i 2000, måtte forlagene forholde seg til styringsredskapene for skolens innhold, som læreplanverket. Det var også en annen endring som var viktig, og det var at: «[...] vekten nå skulle ligge på læreplanbestemmelsene og ikke på læreboka» (Skrunes 2010: 53), samt at fagstoffet i økende grad kunne hentes fra flere kilder. Denne endringen viser at det egentlig bare er blitt en annen type kvalitetssikring, fra godkjenningsordningen til forlagene. Min undersøkelse av lærebøkene viser at forlagene har ulik profil på det samiske emnet. En bør kanskje se at kompetansemålets ordlyd er én faktor som åpner for denne muligheten, enten ved begrepsbruk så vid som «kultur», som fører til at noen bøker ikke har med samiske tekster, eller ved det som faktisk ikke står der, nemlig at «samisk litteratur» ikke er nevnt eksplisitt og dermed ikke tas med.

I forhold til Aamotsbakkens funn for samisk litteratur i ungdomsskolens norskbøker (Jf. Kap. 4), viser mine funn at det finnes både likheter og forskjeller i bøkene for videregående skole. Hun mener det er få samiske tekster og en smal samisk skolekanon i lærebøkene på ungdomsskolen. Det er nok tilfelle i bøkene for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse også. Det er veldig få tekster i tekstsamlingene, marginal som Aamotsbakken kaller det, noe som kan komme av at forfattere og forlag har valgt å kutte ned på antallet tekster, siden formuleringen «tekst» ikke er eksplisitt nevnt i kompetansemålet. Det som er nevnt, er ordet «kultur», og kan være tolket av forfattere og forlag slik at «tekst» ikke er påkrevd. Av de lærebøkene som har tekster med, er det Nils Aslak Valkeapää, Mari Boine, Isak Saba, Ailo Gaup, Rawdna Carita Eira og Marry Ailonieida Somby. I tillegg er det to norske forfattere som er opptatt av samiske forhold som er representert i utvalget, og det er Laila Stien og John Gustavsen. I forhold til antall lærebøker, er det svært få forfattere som har kommet med i tekstsamlingen. Enkelte bøker, som *Panorama* (Røskeland m.fl 2015), har en fyldig presentasjon av samiske forfattere i fagdelen. Her får vi kjennskap til flere samiske forfattere som skriver i ulike sjangere, og det gir elevene et bilde av en levende kultur som er mangfoldig, men de får ikke lese noen av tekstene deres i tekstsamlingen. Winther sier dette om det hun oppfatter som ekskludering av samiske forfattere og samisk litteratur i lærebøkene for norskfaget:

Den norskfaglige diskursen her representert ved lærebokforfattere og forlag ser ikke ut til å inkludere samiske forfattere eller samisk litteratur tilstrekkelig i det som regnes som

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

dannende, opplysende eller perspektivutvidende for elever i videregående skole. Det kan være snakk om diskriminering i en ny, men mindre synlig form (Winther 2017: 67).

Aamotsbakken finner i sin undersøkelse, at de fleste oppgavene som gis til tekster i ungdomsskolebøkene, er knyttet til den samiske kulturen. På den måten mener hun at «De samiske tekstene presenteres ofte med relasjon til den kulturelle konteksten, og for sjelden framheves tekstenes litterære kvaliteter» (Aamotsbakken 2015: 291). I vg3 bøkene og i påbygging til generell studiekompetanse, er situasjonen litt annerledes. Teksternes motiv har ofte relasjon til den samiske kulturen. Oppgavene er knyttet til kultur, men de fokuserer også på tekstens litterære kvaliteter, og spør etter virkemidler og funksjon. Det er til sammen 13 tekster i bøkene jeg har sett på, og i åtte av tekstene er oppgavene vinklet både mot kultur og tekstens litterære kvaliteter. Det er fire tekster som kun har oppgaver vinklet mot den samiske kulturen. Én tekst har bare oppgaver som ber elevene om å si med egne ord hva innholdet i diktet er. Dersom en i undervisningen kan bruke tekster som har oppgaver om samisk kultur og samtidig se på tekstens litterære kvaliteter, er det noe som kan hjelpe elevene til å se at det samiske er noe eget, men samtidig noe som er likt det norske. Når vi behandler litteraturen på samme måte, vil avstanden til det samiske kunne minke og kanskje fremstå som like relevant som den norske litteraturen.

Torjer Andreas Olsen har skrevet artikkelen «Sápmi i dag» (jf. Kap 2.4.3), der han drøfter om kompetansemålet, slik det er utformet i dagens fagplan, fører til *andregjøring*, det vil si «[...] som inneber å framstille ei gruppe menneske som grunnleggjande annleis enn andre menneske. Som prosess eller strategi inneber andregjering at maktstrukturar blir bygd opp og reproduert [...]» (Olsen 2017: 43). Om kompetansemålet hadde hatt en ordlyd som sa noe om at det samiske er en del av det norske, men også noe eget, ville kanskje lærebøkene tatt dette opp i seg? Da ville kanskje kompetansemålet fremmet det Østberg kaller interkulturell kompetanse, fordi elevene på 18 år bedre kunne sett at det ikke er «de/det norske» og «de/det samiske», men begge deler samtidig? Da kan en i undervisningen kanskje oppnå det Østberg sier i sin definisjon av interkulturell kompetanse, nemlig «en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn» (Østberg 2013: 19). Dette tar Winther også opp i sin mastergradavhandling. Om en ser på det de to sier, kan en se at uklarhetene i planverket er med på å bygge opp under den norskfaglige diskursen om at norsk og samisk er to helt

adskilte emner, og dette lett kan trekkes med inn i lærebøkene. Winther mener at å utelate samiske forfattere og deres litteratur fra lærebøkene, viser at lærebokforfatterne ikke anser det samiske som dannende, opplysende eller perspektivutvidende for elever i den videregående skole. Hun mener dette kan være snakk om diskriminering i en ny, men mindre synlig form (Winther 2017: 66). Dette fører til som Olsen sier, at «Som prosess eller strategi inneber andregjering at maktstrukturar blir bygd opp og reproduisert» (Olsen 2017: 43).

Da jeg spurte lærerne jeg intervjuet om de oppfattet at læreboken de brukte dekket det samiske kompetansemålet, og om den fremmet interkulturell kompetanse, fikk jeg forholdsvis like svar. Av de fem lærerne jeg intervjuet, brukte tre stykker Gyldendals norsk bok for vg3 *Panorama* (Røskeland et al., 2015), og de to siste brukte Aschehoug & cos vg3 bok *Grip teksten Norsk vg3* (Dahl et al., 2015). En lærer hadde også jobbet i flere år med *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) fra Aschehoug & co. Alle lærerne mente at boka de brukte hadde for lite/for tynt fagstoff, at bare det mest nødvendige var med, og at det var for få litterære tekster. Likevel mente de som brukte *Panorama*, at boka deres i større grad enn de som brukte bøkene fra Aschehoug & co., dekket kompetansemålet. Den læreren som hadde brukt *Norsk for påbygg*, kalte den «tragisk» og henviste til at boka brukte 1,5 sider på det samiske. Både denne boka og *Grip teksten Norsk vg3* fra samme forlag, hadde valgt å ikke ha med noen samiske tekster i tekstutvalget sitt. Fire av lærerne hentet tekster utenfor læreverket sitt for å kunne bruke relevante tekster, for eksempel for å få inn samisk samtidslitteratur. En lærer leste ikke samiske tekster, siden læreboka ikke hadde med noen samiske tekster.

Det er helt klart vanskelig å vise hva som rører seg i deler av samisk kulturliv når det er så få tekster med i lærebøkene, og spesielt få samtids tekster. Bare det er grunn nok til at det er vanskelig å formidle aktualitet til elevene. Hvis elevene skal se at nordmenn og samer lever like, men samtidig ulike liv, må samtidslitteratur som viser hvordan både samiske barn, ungdommer og voksne lever livene sine, med de samme og samtidig kanskje ulike, både gleder, sorger og erfaringer, være en del av tekstene elevene får lese. I Winthers intervju med Gaski og Fredriksen sier de at den nye litteraturen i hovedsak er tilgjengelig på samisk, og at det er lite interesse utenfor den samiske forlagsverdenen til å få litteraturen oversatt til norsk (Winther 2017: 75).



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Ingen av de fem jeg intervjuet mente at boka de brukte, fremmet interkulturell kompetanse. Her mente de at fremstillingen var stereotyp, at den forutsatte at de norske elevene ikke kunne noe om samer, boka var «Oslo-basert», var faktabasert og uten åpning for refleksjon og dypdykk i emnet. Flere lærere nevnte at de mente den interkulturelle kompetansen ble skapt i klasserommet fordi elever med norsk og samisk bakgrunn går i samme klasse. Én informant sa at i hans klasse førte dette til at de lærte om hverandre, ikke om «de andre».

Lærernes oppfatning, stemmer godt overens med mine funn når det gjelder i hvor stor grad de ulike lærebøkene dekker kompetansemålet. Disse intervjuene viser at det er stor forskjell på hva lærerne gjør, og dermed hva elevene lærer, når kompetansemålet er uklart. Det blir forlagene og deres lærebokforfattere som bestemmer, ut fra sin tolking, hva og hvor mye som skal komme med om det samiske i lærebøkene. Mine funn viser at noen lærere kompenserer for magre fremstillinger av det samiske i lærebøkene, ved å produsere fagstoff og undervisningsopplegg selv, mens andre lærere vurderer det slik at det som står i læreboka er dekkende, og dermed blir det personavhengig hvor grundig det samiske emnet blir vektlagt.

Når alle lærerne jeg intervjuet er av den formening at fremstillingen av det samiske i læreboken de bruker ikke fremmer interkulturell kompetanse hos elevene, stemmer det også med mine funn i de samme lærebøkene. Her kan en tenke seg at de samiske fagmiljøene bør komme inn med sin kompetanse, fordi de i stor grad har den beste oversikten over begge kulturene, og dermed har mulighet til å finne og synliggjøre forbindelseslinjene mellom kulturene, noe som mangler i de fleste lærebøkene i dag.

Gjeldene læreplan i norsk følger delvis opp statens uttalte positive holdning til det samiske, som er uttrykt i Opplæringsloven og den generelle delen av læreplanen. Det samiske kompetansemålet er noe uklart, spesielt når det gjelder innholdet i begrepet «kultur» og omfanget i begrepet «konsekvenser av fornorskingspolitikken». Det min undersøkelse viser, er at forlagene har tolket disse begrepene ulikt, noe som har ført til at det er svært varierende hvor mye de ulike forlagene har valgt å ta med om dette i sine læreverk for vg3 og påbygg. Det er også stor variasjon i hvordan de fremstiller det samiske, med tanke på å fremme

interkulturell kompetanse hos elevene. Dette viser seg spesielt gjennom at noen bøker er faktabaserte i presentasjonen av fagstoffet, mens andre bøker har større grad av *kompleksitet* og *nyanser* i fremstillingen av det samiske.

Norsk er et gjennomgående fag i videregående skole og jeg har sett på kompetansemålet som omhandler samisk for vg3 og påbygging til generell studiekompetanse. En kan tenke seg at det jeg har tatt opp som en mangel, at bøkene ikke fremmer interkulturell kompetanse, kan være plassert for eksempel på vg1 for studiespesialiserende. Her er det ett kompetansemål som under *Skriftlig kommunikasjon* eksplisitt nevner samisk og som sier at det er et mål at elevene skal kunne: «Lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold form og formål» (Udir 2013). Videre er det flere kompetansemål som ikke eksplisitt nevner samisk, men som en kan knytte det samiske til. Disse tre kompetansemålene sier at det er et mål for opplæringen at elevene skal kunne:

Beskrive særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk

Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn

Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster (Udir 2013).

Her er det rom for å skrive lærebøker som fremmer interkulturell kompetanse. Lise Agathe Winter har i sin masteroppgave blant annet sett på det samiske innholdet i lærebøkene for vg1. Hun har gjennomgått lærebøkene for vg1 fra de samme forlagene som jeg har gjennomgått vg3- og påbyggbøker fra. Hun sier dette om sine funn:

Av totalt 1141 sider med pedagogiske tekster for VG1 handler under fire sider om temaer som angår samisk språk, kultur eller litteratur. Kun en bok presenterte kunnskap om samisk grammatikk. Det samiske perspektivet er overfladisk behandlet eller utelatt når det gjelder flerspråklighet, det samme gjelder kulturmøter og kulturkonflikter. Representasjonen av tekster av samiske forfattere eller med samisk perspektiv må også sies å være marginal. Av 292 litterære tekster har kun 12 tekster samiske forfattere eller samisk perspektiv. Blant disse er det størst representasjon av lyriske tekster. Her forventet jeg oversatte samtidstekster som i større grad kunne belyse flerspråklighet, kulturmøter og kulturkonflikter (Winter 2017 :44).

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Det jeg spesielt legger merke til her, er det hun sier om at det samiske er utelatt eller overfladisk behandlet når det gjelder flerspråklighet, kulturmøter og kulturkonflikter. Det kan tyde på, slik jeg ser det, at disse lærebøkene ikke er med på i særlig grad, å fremme elevenes interkulturelle kompetanse. Hun forventet også i større grad samtidstekster som kunne belyse disse emnene, men hovedvekten er lagt på lyrikk. Her handler det om aktualitet, altså at tekstutvalget og fagstoffet ikke er godt egnet til å skape aktualitet og relevans for elevene, og dermed kanskje ikke fremmer interkulturell kompetanse.

I forhold til hvordan det samiske læreplanmålet er formulert i den gjeldende læreplanen i norsk for vg3 og påbygg, mener jeg det er ulike tiltak som bør vurderes for at en skal sikre at elevene kommer ut av videregående skole med noenlunde lik kompetanse i forhold til dette kompetansemålet. Hvilken lærebok en bruker eller lærerens kompetanse om det samiske, bør ikke være avgjørende for om en elev til skriftlig eksamen i norsk på vg3, skal ha kompetanse nok til å svare på en eksamensoppgave som omhandler det samiske eller ikke. Noen lærebøker bør skrives om slik at de trekker inn samisk litteratur, og ikke minst samisk samtidslitteratur. Det er også viktig at den diskusjonen som pågår (jf. Kap 2.2.1), om hva som ligger i begrepet «konsekvenser av fornorskingspolitikken», viser igjen i lærebøkene. Lærebøkene må avspeile og være representative for den samiske virkeligheten. De må vise at det samiske inneholder mye ulikt og er variert, at det er ulik måte å være samisk på mellom kyst og innland, og at den samiske identiteten har vært i endring på grunn av fornorskingen og revitaliseringen fra 1970-tallet og til i dag.

Lærere bør også få skoling i det samiske gjennom norskutdanningen. Hvis en skal formidle aktualitet, relevans og skape nysgjerrighet om det samiske til 18 åringer, slik jeg mener både den generelle og den fagspesifikke læreplanen uttrykker, må en ha kompetanse og kunnskap. Det samme gjelder hvis vi som lærere skal være med å fremme interkulturell kompetanse hos elevene gjennom undervisningen vår. Tilnærmingen og presentasjonen vår bør være preget av kompleksitet og nyanser på samme måte som lærebøkene presentasjon bør være det.

### **5.3 Forslag til videre forskning**

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg oppdaget flere områder det kunne vært interessant å forske videre på. For det første ville det vært interessant å forske på forlagenes holdning til det samiske emnet i norskbøkene. Siden lærebøkene dekker dette emnet så ulikt, må det være ulike tolkninger av kompetansemålet som ligger til grunn for ulikhetene. Videre ville det vært interessant å undersøke hvorfor forlagene ikke konsulterer de samiske fagmiljøene når kapitlene som omhandler det samiske, skal skrives, slik Gaski og Fredriksen hevdet i intervjuet med Winther (Winther 2017: 73). Det ville også vært en idé å forske på utdanningsinstitusjonenes behandling av samiske emner. Er det lærerutdanninger i Norge som i norskfaget har samisk språk, litteratur og kultur som obligatoriske eller valgfrie emner? Så lenge skolens lovverk og læreplaner eksplisitt uttrykker at lærerne på alle nivå skal kunne dette, hadde det vært interessant å se hvordan utdanningsinstitusjonene forholder seg til disse kravene om lærernes kunnskaper fra myndighetene.

### **5.4 Sluttord**

Det offentlige Norge har signalisert at det samiske skal ha en større plass i norsk skole enn det har hatt hittil. Det ser vi gjennom den nye «Overordnet del av læreplanverket» som skal tas i bruk samtidig med de nye fagplanene i 2020. Likevel følger ikke høringsutkastet til fagplan i norsk, som kom ut 18 mars 2019, opp holdningen i «Overordnet del av læreplanverket». Høringsutkastet foreslår å flytte det samiske kompetansemålet i norsk fra vg3 og påbygg til generell studiekompetanse, til vg1 studieforbereidende og vg2 yrkesfag (Udir 2019). Det er i høringsutkastet to kompetansemål som eksplisitt omhandler samisk. Det ene kompetansemålet sier at et mål for opplæringen er at eleven skal kunne «lese nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og gjøre rede for tema og språklige virkemidler». Det er positivt at samisk litteratur eksplisitt står i fagplanen, slik det var formulert på vg3 nivå i Reform -94 (Udir 1993), og på vg1 nivå i den gjeldende fagplanen. Fordi alt som omhandler samisk nå er samlet på ett nivå, vg1, vil kanskje omfanget av samiske tekster og oppgaveutvalg bli større og bredere i en del lærebøker, og det etterlyste også alle mine informanter i dybdeintervjuene.

Det andre kompetansemålet sier at det er et mål for opplæringen at eleven skal kunne «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge og de språklige rettighetene samene har som urfolk». Her er endringen at språkbiten er koblet opp mot rettigheter samene har som urfolk, mens kulturbegrepet er tatt bort. Den delen av kompetansemålet som sier at det er et

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

mål for opplæringen at elevene skal kunne gjøre rede for «de språklige rettighetene samene har som urfolk», støttes av den overordnede delen av læreplanens punkt 2.5.2 som handler om demokrati og medborgerskap (Udir 2018).

Målet i dagens plan om at elevene skal ha kjennskap til samisk kultur, og konsekvensene av norsk språk- og fornorskingspolitikk, er tatt helt bort i høringsutkastet til ny fagplan. Hvis det samiske tones ned i fagplanen i norsk på denne måten, mener jeg vi sender signaler om at det samiske ikke er verdifullt nok til å tas med på samme måte som i gjeldende læreplan i dannelsesfaget norsk. Slik jeg ser det, er forslaget en bekreftelse på det Gaski og Fredriksen sa i intervjuet med Winther, nemlig at «samisk fortsatt er marginalisert i skolen» (Winther 2018: 72). Kunnskapsløftet kunne brukt muligheten til eksplisitt å ta inn en formulering om samisk litteratur og samtidig beholde den delen av kompetansemålet som omhandler fornorskingen og dens konsekvenser. Dette ville vært en slags bro mellom ulike momenter som kultur, litteratur og fornorsking/konsekvenser av fornorsking, som mangler i den gjeldende fagplanen. Jeg mener at disse tre områdene utfyller hverandre, for mye av den samiske litteraturen omhandler fornorskingsprosessen og dens konsekvenser, samtidig som den gir innsikt i samisk kultur. Uten kunnskapene om fornorskingen og dens konsekvenser, vil noe av forståelsen for innholdet i den samiske litteraturen kunne falle bort.

Det vil bli vanskelig å vedlikeholde det samiske emnet i vg2 og vg3 så mye at det vil bli relevant å lage skriftlige eksamensoppgaver om det samiske på vg3. Likedan mener jeg det ikke er gunstig å ta ut den delen av kompetansemålet som handler om «konsekvenser av fornorskingspolitikken», når vi har en sannhetskommisjon som er i gang med et stort arbeid på akkurat dette feltet. Rapporten som kommisjonen skal levere i 2022, vil trolig få stor oppmerksomhet, og en kan tro at den kunne vært med og bidratt til å skape aktualitet rundt «konsekvensene av fornorskingspolitikken», og samtidig bidratt til å fremme elevenes interkulturelle kompetanse.

Litteraturliste:

Aamotsbakken, Bente (2015). En marginalisert litteratur? - Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift 03-04/2015 (Volum 99)*, (s. 282-293). Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2015/03-](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/en_marginalisert_litteratur_-_representasjon_av_samiske_te)

[04/en\\_marginalisert\\_litteratur\\_-\\_representasjon\\_av\\_samiske\\_te](https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/en_marginalisert_litteratur_-_representasjon_av_samiske_te) (Lastet ned og lest 19.01.2019 kl. 12.45).

Andresen, Larsen, Holen, Kimestad og Wergeland (2014) *Signatur 3 Norsk vg3 påbygging/studiekompetanse*. Fagbokforlaget (side 161-165).

Bueie, A. (2002). *Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess? En studie av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. I prosjektet: Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Rapport 11/2002. Høgskolen i Vestfold

Bøhn, H., & Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA: Pearson.

Dahl, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp og Zandjani (2015) *Grip teksten. Norsk vg3* Aschehoug & co (side 244-253)

Eide, Garthus, Græsli, Schulze og Ystad (2015) *Intertekst vg3*. Fagbokforlaget (side 336-348)

Elseth, Englien, Gedde-Dahl og Øgreid (2016) *Tett på. Norsk for påbygging*. Gyldendal undervisning (side 287-293 og 300-302)

Engelsen, B. U. (2006). Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor (7. utg. 2015). Oslo: Gyldendal akademisk.

FeFo (2018) Om FeFo. Hentet fra <https://www.fefo.no/om-fefo/> (Lastet ned og lest 13.10.2018 kl. 15.38)

Fodstad, Glende, Magnusso, Minke, Norendal og Moe (2016) *Moment norsk for studieforberedende vg.3* Cappelen Damm (side 213-232)

Frisk, Grundvig, Moum og Valang (2015) *Kontakt norsk for påbygging vg3*. Cappelen Damm (side 263-274)

Furumo, Gjerde, Løvold og Magnussen (2015) *Norsk for påbygging*. Aschehoug & co (side 305-307)

En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Giella/Samisk språknemnd (23.04.2008). Samisk språk. Hentet fra

<http://giella.no/artikkel.aspx?AId=1940&back=1&Mid1=1082&Mid2=3190> (Lastet ned og lest 13.10.2018 kl 15.38).

Goodlad, J. I., Klein, F. M., & Tye, K. A. (1979). The Domain of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), Curriculum Inquiry (s. 43-76). New York: McGrawHill

Johnsen, E. B., Michaelsen, E., Flack-Ytter, C., Paasche-Aasen, J., Turmo, A., Herbjørnsen, O., Berg, T., Sæbø, A. B., Takle, T. og Kolflaath, E. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). *Fagplan for videregående skole*. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013041807058](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013041807058) (Lastet ned og lest 19.03.2019 kl. 12.24).

Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju/ The Qualitative Research Interview*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lile, H. (2011) *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettsosociologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://folk.uio.no/hadil/Samlet-ferdig6.pdf> (Lastet ned og lest 19.03.2019).

Midtbøen, A. H. og Lidén, H. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge. En kunnskapsgjennomgang*. ISF-rapport 2015:01. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Midtbøen, A. H., Orupabo, J. og Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver*. ISF-rapport 2014:11. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Niemi Einar (2017). Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene. I Brandal, Døving og Plesner (Red.) *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 131-152). Cappelen Damm Akademisk.

NOU 1985:24. (1985) *Samisk kultur og utdanning*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154586-nou1985-24.pdf> (Lastet ned og lest 19.03.2019 kl. 12.10).

NTB (13.06.18) Dagfinn Høybråten skal lede sannhetskommisjonen. *abc nyheter*. Hentet fra <https://www.abcnyheter.no/nyheter/norge/2018/06/13/195405813/dagfinn-hoybraten-skall-ede-sannhetskommisjonen> (Lastet ned og lest 14.10.2018 kl. 11.55).

Olsen Kjell (2014). Samisk Revitalisering i Bjerkli og Selle (Red.) *Samepolitikken utvikling* (s. 333-358). Gyldendal akademisk.

Olsen Torjer Andreas (2017). Sápmi i dag i *Syn og Segn 4-2017*. Det norske Samlaget

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven> (Lastet ned og lest 16.05.2018 kl. 14.50).

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen (04.09.18). ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/> (Lastet ned og lest 14.10. 2018 kl. 12.20).

Regjeringen (26.06.2018). Hvem er urfolk? Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/> (Lastet ned og lest 7.1.2019 kl. 21.00).

Rognstrand Andrea (06.02.18). Nå starter arbeidet med sannhetskommisjonen for samene. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/zL7EE4/naa-starter-arbeidet-med-sannhetskommisjonen-for-samene> (Lastet ned og lest 20.04.2018 kl. 10.24).

Røskeland, Bakke, Aksnes, Akselberg og Time (2015) *Panorama. Norsk vg3/studieforberedende*. Gyldendal undervisning (side142-149).

Sametinget (12.12.2017) Sametingets myndighet i forhold til læreplaner. Hentet fra <https://www.sametinget.no/Tjenester/Oplaaering-og-laeremidler/Sametingets-myndighet-i-forhold-til-laereplaner> (Lastet ned og lest 2.11 .2017 kl. 18.13).

Sami allaskuvla (2019). Samiske veivisere. Hentet fra <http://gtweb.uit.no/jorgal/index.sme.html?dir=sme-nob&qP=http%3A%2F%2Fsamiskeveivisere.no%2Fnb%2Fsamiske-veivisere%2Fdagbok#webpageTranslation> (Lastet ned og lest 17.01.2019).



En studie av det samiske i norskfaget på vg3 og påbygging til generell studiekompetanse i Finnmark

Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport. Rapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold

Skogvang Susann Funderud (2017). *Kven er egentleg same? i Syn og Segn 4-2017*. Det norske Samlaget

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag.

SNL (20.02.2018). *identitet*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/identitet> (Lastet ned og lest 14.10.2018 kl 13.01)

Tjelle, Ingjerd (2000). *Bortsendt og internert*. Polar forlag.

Udir (22.10.2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper i opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Udir (2019). *Høring – læreplaner i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/7c74021d-5d5b-4b8f-bd01-ef897eb85158?disableTutorialOverlay=True> (Lastet ned og lest 25.03.2019 kl. 19.30).

Udir (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/> (Lastet ned og lest 28.11.2017 kl. 13.51).

Udir (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg3---studieforberedende-utdanningsprogram> (Lastet ned og lest 3.11.2017 kl. 10.33).

Udir (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal> (Lastet ned og lest 22.05.2018 kl. 13.30).

Udir (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-%E2%80%93-studieforberedende-utdanningsprogram> (Lastet ned og lest 21.03.2019 kl. 13.25).

Udir (1993). *Reform -94. Felles allmenne fag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vg0-R94/> (Lastet ned og lest 16.05.2018 kl 10.57).

Vars Laila Susanne (2017). Samene i Norge: Fra fornorsking til forsoning? I Brandal, Døving og Plesner (Red.) *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 177-199). Cappelen Damm Akademisk

Winter, Lisa Agathe. (2017) *Hvilken plass har det samiske i norskfaget?*

(Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra URL

<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2472725> (Lastet ned og lest 24.11.2018 kl. 21.13)

Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.) *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17-35). Gyldendal Akademisk.