

«Mange nordmenn tenker nok på reinsdyrdrift når samene blir nevnt»

En kvalitativ og kvantitativ studie av hvordan samene fremstilles i et utvalg læreplaner og lærebøker for ungdomsskolen i samfunnsfag.

MARKUS LINDLAND & HANNE BIRKELAND MAGNUSSEN

VEILEDERE

David Aly Redvaldsen
Ove Skarpenes

Universitetet i Agder, vår 2024

Masterfordypning i samfunnskunnskap
Grunnskolelærerutdanning 5-10
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Antall ord: 30 247

Forord

Fem år på grunnskolelærerutdanningen på UiA er over. Det har vært fem kunnskapsrike år, som har gjort oss rusta til å møte det som ligger foran oss. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt og bestått av mangfoldige timer på ulike grupperom på UiA, sammen med “dagens suppe” fra kantina. Oppgaven har gitt oss en innsikt på et aktuelt samfunnstema, som vil være med å styrke lærerjobben vår.

Det er flere som fortjener en takk, og den første takken er rettet mot våre to veiledere; David Aly Redvaldsen og Ove Skarpenes, som tok over stafettpinnen fra vår første veileder, Mari Kristine Jore, to måneder ut i masterhalvåret. Takk for konkrete tilbakemeldinger, ros og tilstedeværelse.

Videre ønsker vi å rette en takk til Aschehoug forlag og Martin Westersjø, lærebokforfatter og underviser, ved UiA. Takk for at dere ga oss tips, og var behjelpelige med å finne frem til lærebøker vi kunne analysere. Uten dere hadde vi nok fremdeles vært på leting.

En siste takk går til venner og familie som har kommet med oppmuntrende ord, og vært en støtte på veien til en ferdigskrevet masteroppgave. Spesielt takk til familie som har lest, og kommet med konstruktive og positive tilbakemeldinger på arbeidet vårt.

God lesing!

Markus Lindland & Hanne Birkeland Magnussen

Kristiansand, mai 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ og kvantitativ studie, av hvordan samene fremstilles i norske læreplaner og lærebøker fra 1974 til 2020. Oppgavens problemstilling er: *“Hvordan fremstilles samene i læreplanverk og lærebøker fra 1974 til 2020, for ungdomsskolen i samfunnsfag?”* I tillegg har vi utarbeidet et forskningsspørsmål: *“I hvilken grad blir samiske temaer vektlagt mer eller mindre i læreplaner og lærebøker over tid?”*. Dokumentanalyse ble valgt for å belyse problemstillingen. Utvalget av læreplaner og lærebøker ble gjort basert på et godt samarbeid med veiledere og Aschehoug forlag.

Målet med denne studien har vært å frembringe kunnskap, i form av hvordan man som lærer kan skape en inkluderende samfunnsfagundervisning for minoritets elever. På bakgrunn av dette har vi benyttet oss av tidligere forskning og maktkritiske perspektiver. Sistnevnte ble valgt for å utfordre vår egen forståelse og tolkning av læreplaner og lærebøker. Når det gjelder tidligere forskning, trekkes Gjerpe (2021) og Kohvakka (2022, 2024) frem. Førstnevnte undersøker presentasjonen av det samiske innholdet i lærebøker. Sistnevnte fokuserer på representasjonene av minoriteter i den finske nasjonale kjerneplanen for historie, og studerer den fraværende læreplanen i finske historiebøker. For å kunne analysere materialene fra et annet ståsted, benyttet vi oss av maktkritiske perspektiver; postkolonial teori, nordisk eksepsjonalisme og antidiskriminerende undervisning. Analysen er todelt, som vil si at første del tar for seg læreplanen både kvantitativt og kvalitativt, og det samme med læreboka i andre del. Hovedvekten av analysen består av den kvalitative delen. I analysen blir både tidligere forskning og maktkritiske perspektiver brukt for å støtte opp under/drøfte funnene, og der sistnevnte blir brukt for å kritisk analysere innholdet. Det kvantitative er en mindre del av analysen. Her har vi sett på hvor mange ganger fire valgte ord forekommer og lengden av læreplanene. For lærebøkene har vi sett på hvor mange sider som inneholder samiske emner.

Funnene våre viser at det har vært en markant endring de siste 50 årene, med tanke på hvordan det samiske fremstilles og i hvilket omfang. Det første funnet er relatert til postkolonial teori hvor det er en stereotypisk fremstilling av det samiske i eldre læreplaner og lærebøker sammenlignet med de nyere. Det andre funnet er sett i sammenheng med nordisk eksepsjonalisme hvor vi så at fornorskingspolitikken ikke ble sett i sammenheng med

kolonisering i de eldre læreplanene/lærebøkene. Dette er et funn som i stor grad kobles til Kohvakka (2024).

Etter å ha analysert læreplanene og lærebøkene i lys av antidiskriminerende undervisning, så vi en endring i ordlegging og hvem dokumentene henvender seg til. M74 og M87 har majoritetsbefolkningen som målgruppe. L97 henvender seg til majoriteten i formuleringene til en viss grad, men samtidig inkluderer den Sametinget som en del av demokratiet “vårt”. LK06 og LK20 i større grad har hele befolkningen. Skillet mellom “oss” og “de andre” blir mindre tydelig for hver læreplan som kom etter M74. Det er først i LK06 og LK20 vi måtte “lete” eksempler hvor læreplanen skapte et skille mellom “oss” og “de andre”. Det andre funnet innen antidiskriminerende undervisning, er at LK06 og LK20 har et større og annerledes fokus på Kumashiros to siste undervisningsmetoder, som handler om å kritisere privilegier og maktforhold.

Det siste funnet er i tilknytning til de kvantitative resultatene. Både for læreplanene og lærebøkene er det en økt vektlegging av temaet. Samtidig viser den kvantitative undersøkelsen at de blir nevnt færrest ganger i LK20, og mest i M74 med 28 ganger. M74 og M87 er de to lengste læreplanene, og nevner det samiske flest ganger. På motsatt side har vi LK06 og LK20 som er kortere læreplaner, og som omtaler det samiske færrest ganger. Det kan gi en indikasjon på at samiske temaer har fått en mindre plass i læreplanene med årene, samtidig vet man ut ifra Ryssevik (2018) at LK06 og LK20 har et bindende innhold og som forplikter læreren til å undervise om samene. Dette er i motsetning til mønsterplanene, som er av ikke-bindende karakter. Derfor kan man si at samiske temaer har fått en økt vektlegging med de nyere læreplanene, selv om de kvantitative resultatene viser det motsatte. Når det gjelder lærebøkene, har “Innblick 9: samfunnskunnskap” 39 sider som omtaler samene og “Arena 9” har 26 sider. Dette gir en indikasjon på at omfanget av samiske temaer varierer med lærebøkene.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for studien	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens oppbygning.....	9
1.4 Begrepsavklaring.....	9
1.5 Lærebokas rolle.....	12
1.6 Læreplanens rolle - Goodlad: læreplanens fem ansikter.....	13
2.0 Historisk bakgrunn og tidligere forskning.....	15
2.1 Historisk bakgrunn.....	15
2.1.1 Norges nasjonsbygging	15
2.1.2 Den politiske utviklingen	16
2.1.3 Samenes rettighetskamp	19
2.1.4 Sannhet- og forsoningskommisjonen	20
2.2 Tidligere forskning	21
2.2.1 Gruppebaserte fordommer i lærebøker.....	22
2.2.2 Representasjonen av minoriteter i den finske nasjonale kjerneplanen for historie.....	23
2.2.3 Den fraværende læreplanen i finske historiebøker: kolonialisme.....	24
3.0 Teoretiske perspektiver.....	26
3.1 Postkolonial teori.....	26
3.2 Nordisk eksepsjonalisme	27
3.3 Antidiskriminerende undervisning	27
4.0 Metode.....	30
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	30
4.1.1 Kunnskap masteroppgaven kan frembringe	32
4.2 Forskningsdesign	33
4.2.1 Valg av metode - dokumentanalyse	33
4.3 Datagrunnlag	34
4.3.1 Valg av læreplaner	35
4.3.2 Valg av lærebøker	36
4.3.3 Avgrensning av datamateriale	37
4.3.4 Gjennomføring av analyse	38
4.4 Forskerrollen.....	39
4.5 Vurdering av studiens kvalitet	40
4.5.1 Troverdighet.....	40
4.5.2 Pålitelighet.....	41
4.5.3 Bruk av KI i studien	42
5.0 Empiri og analyse	43
5.1 Læreplanverk	43
5.1.2 Læreplanene sett i lys av postkolonial teori.....	45
5.1.3 Læreplanene sett i lys av nordisk eksepsjonalisme.....	49
5.1.4 Læreplanene sett i lys av antidiskriminerende undervisning	52

5.2 Lærebøker	56
5.2.1 Lærebøkene sett i lys av postkolonial teori	57
5.2.2 Lærebøkene sett i lys av nordisk eksepsjonalisme	66
5.2.3 Lærebøkene sett i lys av antidiskriminerende undervisning	72
6.0 Konklusjon	82
7.0 Referanseliste	86

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Under ledelse av Dagfinn Høybråten, leverte Sannhets- og forsoningskommisjonen sommeren 2023 rapporten om “Sannhet og forsoning” til Stortinget. Rapporten tar et oppgjør med fornorskingspolitikken og den uretten som ble utøvd mot blant annet samene i Norge (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Det kan virke som om staten Norge ønsker et oppgjør med måten de har behandlet samene på i lang tid, og nå ønsker å sidestille den samiske kulturen med den nasjonale kulturen. Oppgjøret mot fornorskingspolitikken ser vi allerede tendenser til i læreplanen fra 1974. Samene har gått fra å være en gruppe som man ikke har lært så mye om til å bli en selvfølge i undervisningen. Selv om samenes posisjon historisk sett har vært preget av utfordringer som følge av fornorskingspolitikken, er det spennende å undersøke hvordan den har endret seg i lys av samfunnets økende verdsetting av inkludering og kulturelt mangfold.

En dokumentanalyse av læreplaner og lærebøker, som vi tenker å gjennomføre, sier ikke nødvendigvis noe om undervisningspraksisen til lærerne om temaet “samer”. Likevel er læreplaner og lærebøker med på å sette retning for undervisningen og vektingen av ulike temaer (Koritzinsky, 2014, s. 232). Kompetansemålene som kom med LK20 er vide og samene er naturlige å inkludere i flere av disse. Her kan lærebøkene være med på å belyse viktigheten av å lære om samenes kultur og historie ved å vektlegge temaet i bøkene. Derfor setter studien søkelyset på hvordan læreplaner og et utvalg lærebøker fremstiller samene. En årsak til at vi ønsket å bevege oss inn på samiske temaer, skyldes at vi begge har erfaringer med at 6. februar er dagen hvor norske skoler vektlegger temaer. Ellers undervises det sjelden om temaet. En annen grunn er at vi opplever at lærere i skolen er med på å forenkle den samiske kulturen. For en del lærere og skoleledere oppleves temaet uoversiktlig og komplekst, og de har et ønske om å trekke temaet inn i flere settinger enn kun på den samiske nasjonaldagen. En negativ side ved dette er at det kan ende med stereotypisering, ved at man underviser om det samiske bare på den samiske nasjonaldagen. Det vil ikke gi et mangfoldig bilde av den samiske kulturen for elevene (Bientie, 2023, s. 121).

Vi er ikke de første som studerer dette feltet. Flere forskere har studert det samiske innholdet i lærebøker og læreplaner. Kajsja Kemi Gjerpe (2021) og Tanja Kohvakka (2022, 2024) er blant de det legges vekt på i studien. Gjerpe (2021) fokuserer på hvordan det samiske innholdet er

adskilt fra resten av temaene i lærebøkene. Sistnevnte, Kohvakka (2022, 2024), ser på representasjon av minoriteter i Finlands nasjonale læreplan for historie, og i hennes artikkel fra 2024 blir det undersøkt fraværet av sammenhengen mellom samer og kolonisering i finske historielærebøker. Ut ifra disse forskningsartiklene ser man et forskningshull når det gjelder samenes utvikling i norske lærebøker og læreplaner, i samfunnsfag. Dette vil vi forsøke å tette ved å bruke et utvalg lærebøker og læreplaner fra ulike tider, og se på hvordan samene blir fremstilt i samfunnsfag. På den måten vil man få et overordnet innblikk i hvordan utviklingen har vært.

1.2 Problemstilling

Hensikten med studien er å kunne bidra med kunnskap, i form av hvordan man som lærer kan skape en inkluderende samfunnsfagundervisning for minoritetselever. Ut ifra dette ble følgende problemstilling formulert:

“Hvordan fremstilles samene i læreplanverk og lærebøker fra 1974 til 2020, for ungdomsskolen i samfunnsfag?”

For å besvare problemstillingen ble det valgt læreplaner som ble utgitt i 1974, 1987, 1997, 2006 og 2020. Disse ble valgt for å få en bredde på resultatene våre, og for å se en utvikling som strekker seg over nesten 50 år. Når det kommer til lærebøker fra ulike perioder, fokuserer vi på følgende tekster:

Mønsterplan 1974	Mønsterplan 1987	Reform 97	Kunnskapsløftet 2006	Kunnskapsløftet 2020
Du og dei andre 1-3	Du og dei andre 1-3	Innblikk 8-10 historie	Matriks 8-10 Samfunn	Arena 8
Vi og eldre tider 1-3	Vi og eldre tider 1-3	Innblikk 8-10 geografi	Matriks 8-10 Historie	Arena 9
Natur og samfunn 1-3	Natur og samfunn 1-3	Innblikk 8-10 Samfunnskunnskap	Matriks 8-10 Geografi	Arena 10

Tabell 1. En oversikt over de valgte læreplanene/lærebøkene.

Ut ifra problemstillingen blir det tillagt et forskningsspørsmål, som vil gi en indikasjon på om temaet blir vektlagt mindre eller mer over tid.

“I hvilken grad blir samiske temaer vektlagt mer eller mindre i læreplaner og lærebøker over tid?”

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel én inneholder en begrepsavklaring, læreboka og læreplanens rolle.

Kapittel to tar for seg bakgrunnen og tidligere forskning. Den inneholder historisk bakgrunn for å gi en innføring i temaet og tidligere forskning. Sistnevnte blir brukt som en del av analysen, og som vi har koblet sammen med resultatene våre.

Kapittel tre omtaler teoretiske perspektiver, som er analysens briller når vi skal studere læreplanene og lærebøkene. Følgende perspektiver blir omtalt: postkolonial teori, nordisk eksepsjonalisme og antidiskriminerende undervisning.

Kapittel fire belyser det vitenskapsteoretiske grunnlaget, og vi vil også frembringe hva slags kunnskap masteroppgaven vår kan gi, samt studiens metodevalg. Videre gjøres det rede for datagrunnlaget, og læreplanene/lærebøkene vil bli presentert. Vi vil også gi en utgreiing av analysens gjennomføring, slik at studiens analysedel blir transparent for andre forskere. Det vil til slutt bli reflektert rundt forskerrolle og studiens kvalitet.

Kapittel fem fremlegger studiens empiri, som er todelt. Vi vil ta for oss læreplanene både kvantitativt og kvalitativt, før vi går over til lærebøkene som vil analyseres på samme måte. Her har vi valgt å slå sammen analysen med drøfting rundt funnene. Blant annet argumenterer vi for at det finnes en stereotypisk fremstilling av samene i de eldre lærebøkene og læreplanene. Samtidig viser vi til teori som vektlegger viktigheten av å lese dokumentene ut fra den tiden de ble skrevet. Til slutt skal vi innenfor hver del, slå sammen funnene som er blitt gjort i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning.

Kapittel seks vil sammenfatte studiens resultater i form av en konklusjon. Den vil også inneholde ideer til videre forskning, dersom det hadde vært aktuelt å forske videre på emnet.

1.4 Begrepsavklaring

Til å begynne med ønsker vi å definere noen sentrale begreper som vi kommer til å bruke i studien. Ved å definere urfolk, fordommer, gruppebaserte fordommer, majoritet/minoritet, og kulturelle representasjoner, tydeliggjør vi vår tilnærming til begrepene. I tillegg ønsker vi å

presisere en forskjell på lærebøker og læremidler. Ut ifra problemstillingen har vi vektlagt lærebøker som vårt fokusområde (i tillegg til læreplaner). Det vil si at vi har avgrenset læremidlene til å handle om lærebøker, og ikke digitale nettressurser, som også er læremidler. Plasshensyn tilsa at det ikke var mulig å vurdere andre læremidler.

Regjeringen (2020) definerer urfolk som et folk som har bodd på et område lenge før grensene ble satt. De kjennetegnes av å ikke være flertallet i landet de bor i, og skiller seg ut både språklig og kulturelt. I enkelte områder, særlig i Latin-Amerika, utgjør urfolk en majoritet av befolkningen. Ved at Norge ratifiserte ILO-konvensjonen nr. 169 i 1990, ga det samene en ny posisjon i Norge, ved at de ble omtalt som urfolk. Dette gir dem visse rettigheter som skal sørge for at de skal få opprettholde sin kultur og sitt språk. Et felles kjennetegn for flere urfolk er at de har vært igjennom en assimiliasjonspolitikk, slik samene ble behandlet i Norge.

Fordommer forstås som kontekstuelle, individuelle og strukturelle. Det første innebærer en forståelse av konteksten rundt fordommene, det individuelle omhandler individets oppfatninger og det sistnevnte omhandler sosiale systemer. Kapittelet: “1. Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet” (Faye et al., 2021, s. 9), vektlegger en kobling mellom det individuelle og strukturelle, der sosiale systemer bidrar til å skape kollektive mønstre. I dette ligger felles verdier og normer, samt maktutøvelse. Språket er også en naturlig del av dette atferdsmønsteret (Faye et al., 2021, s. 11). Årsaken til at man kobler individet med samfunnet, skyldes at mennesker ikke lever i individuelle bobler, men blir påvirket av miljøet. Det er det sosiale systemet som bidrar til menneskenes tankegang og handlingsmåter (Faye et al. s. 15). I Faye et al. (2021, s. 22) sin beskrivelse av kontekstuelle fordommer viser de til Platow et al. (2019) som oppfatter fordommer som kan endre seg fra dag til dag avhengig av den sosiale, historiske og politiske konteksten. Lippe (2021, s. 14) utdyper at fordommer kan både ha en positiv og en negativ klang, og når det gjelder det sistnevnte vil det kunne ha en negativ hensikt ved at man forenkler grupper, og reduserer dem til en ensidig måte å forstå dem på. Samtidig kan positive fordommer også innebære stereotypier, som kan bidra til en endimensjonal beskrivelse av mennesker.

Gruppebaserte fordommer blir av Lippe (2021, s. 17) forstått som forbindelsen mellom gruppe og individ, der fordommene man har mot enkeltindivider handler om hvilken gruppetilhørighet man har. Et viktig poeng som Gjerpe (2021, s. 314) trekker frem er at

gruppebaserte fordommer handler om en essensialistisk og dikotomisk forståelse. Det legges vekt på at “oss” og “vi” skiller seg fra "de andre". Fra et majoritetsperspektiv vil det indikere en betraktningssmåte av det samiske som eksotisk og som skiller seg ut.

Eriksen og Sajjad (2020, s. 77) beskriver majoritet og minoritet som relative. De mener at det må være en majoritet for at en minoritet skal kunne eksistere. Minoriteten blir beskrevet som en gruppe mennesker som lever i et mindretall med en større gruppe mennesker. Rugkåsa (2018) har skrevet artikkelen “Majoriteten som premissleverandør i “flerkulturelt” arbeid” hvor hun trekker frem hvordan majoriteten fungerer som en premissleverandør for minoriteten. Det er den politiske og symbolske makten majoriteten har som gir dem makt over samfunnets kulturelle uttrykk som minoriteten må tilpasse seg etter. Noen av eksemplene som Rugkåsa kommer med på kulturelle fenomener som minoriteten må tilpasse seg er blant annet språket, klesstil, levemåte og kulturelle skikker.

Basha og Kjørven (2019, s. 151) fremstiller Stuart Hall sin tolkning av representasjoner og hvordan vi kan se hvordan kulturen henger sammen med språket og meningene våre. Representasjoner handler om å vise noe som man selv synes er betydningsfullt til omverdenen ved å bruke språket. Språk kan være mer enn ord, slik som gjenstander, symboler og bilder. Dette kan være med på å gi en beskrivelse av menneskers bakgrunn, historie og kultur. Denne fremstillingen velger vi å bruke i analysedelen, da vi skal se på hva som kan være med å beskrive samisk kultur.

Tonje Myrebøe (2021, s. 212) forklarer stereotypier, ved å vise til Gordon W. Allport sin ide. Det er naturlig for mennesker å kategorisere informasjonen man får om og fra andre mennesker. Denne ideen indikerer at generalisering ikke alltid stammer fra fordommer, men heller er en innarbeidet del av den kognitive prosessen der enkeltpersoner forsøker å organisere og strukturere sine omgivelser. Videre refererer Myrebøe (2021, s. 212) til Moissinac der det påpekes at sosiale stereotypier utvikles som en del av sosial tilpasning, der man tilpasser seg miljøet ved å fokusere på likhetene mellom individer i sin egen gruppe. Eksempler på dette kan være felles venner, religion eller kulturell bakgrunn.

1.5 Lærebokas rolle

Flere lærere styres av lærebøkene, og innholdet i disse blir ansett av både elever og lærere som pensum fremfor det som står i læreplanen. I samfunnskunnskap blir lærebøkene sett på som den som avgjør den faglige utviklingen. En ulempe er at lærere benytter seg av kun én lærebok, (Koritzinsky, 2014, s. 231) og supplerer dermed ikke med andre verk. For mange handler det om at man ikke føler seg faglig sterk, og læreboka blir dermed en støtte i undervisningen både for elevene og læreren. Gjennom hele 1900-tallet har læreboka hatt en spesiell plass i skolen grunnet den statlige godkjenningsordningen, men denne ble avskaffet i 2000. På bakgrunn av denne endringen påførte det lærerne et større refleksjonskrav rundt bruken av lærebøkene: “hvilke faglige og metodiske krav de har til bøkene, hvilke bøker de velger å bruke ut fra disse kravene og hvordan bruken av dem kan kombineres med bruk av andre kilder” (Koritzinsky, 2014, s. 232).

Lærebøker fremstår som en lærebok som viser frem hva slags holdninger, verdier og kunnskaper som det er passende å videreføre. I tillegg gir den et bilde av samfunnet rundt, og lærebøker kan brukes til å studere samfunnets endringer (Skjelbred et al., 2017, s. 515).

En annen synsvinkel som er naturlig å trekke inn med tanke på lærebokas rolle, og som viser måten læreboka ordlegger seg på, er Koritzinsky sin måte å belyse harmoniperspektivet og konfliktperspektivet. Disse perspektivene vil kunne bidra til å danne et bilde av samfunnet, og det er perspektiver som lærebøkene lar seg prege av. Han utdyper det på følgende måte:

En harmonipreget beskrivelse av Norge kan være slik: Det finnes få motsetninger og konflikter i Norge, for eksempel mellom ulike politiske partier, arbeidsgivere og arbeidstakere, by og land, private og offentlige maktsentre, økologiske og økonomiske interesser. Ut fra et mer konfliktpreget perspektiv vil vi legge større vekt på *ulike* behov, verdier og interesser i samfunnet, og at disse på mange måter står i et motsetningsforhold til hverandre.

(Koritzinsky, 2014, s. 84)

Begge perspektivene vil bidra til å skape et helhetsinntrykk av lærebøkene, og kan gi en pekepinn på hvordan forfatterne fremstiller samfunnet og dets kompleksiteter. En lærebok som vi ikke vektla i analysen, men som er sentral få med er “Verden og vi” fra 1976 av Theo Koritzinsky. Denne boka kan være skrevet ut ifra et konfliktperspektiv, som utfordrer holdningene i den tiden den ble skrevet i. Han har omtalt samene på en radikal måte, og som

så vidt ble godkjent av godkjenningsordningen for lærebøker. Sammenlignet med dagens samfunn, ville ikke læreboka bli ansett som radikal da innholdet representerer tanker og ideer som er anerkjent i dag. I motsetning til 70-tallet og lærebøker gitt ut i denne perioden, kunne innholdet blitt oppfattet som radikalt. Ut ifra innholdet fremmer den synspunkter som ikke representative hos befolkningen. Deler av innholdet som kan oppfattes som radikalt er følgende: Boka anerkjenner at samene har blitt diskriminert av majoriteten (Koritzinsky, 1976, s. 47). Nordmennene har utnyttet samiske områder slik at det påvirker deres kultur og den samiske næringen (Koritzinsky, 1976, s. 91). Samer er mer enn bare reindrift, og nevner flere yrker som de er representert innenfor, slik som lærer og lege (Koritzinsky, 1976, s. 94). Anerkjenner at de er norske statsborgere (Koritzinsky, 1976, s. 94). Mange mener at de burde få like gode levekår som nordmenn (Koritzinsky, 1976, s. 95).

1.6 Læreplanens rolle - Goodlad: læreplanens fem ansikter

Garmannslund et al. (2011, s. 9-10) omtaler læreplanens seks deler av Goodlad, som strekker seg fra idé til iverksetting og erfaringer rundt læreplanen. I neste avsnitt skal vi kort ta for oss hver av delene, og det er den ideologiske og formelle læreplanen vi fokuserer på i studien. Ettersom det er på dette nivået vår analyse finner sted.

Den ideologiske læreplanen blir beskrevet som den delen av læreplanen hvor ideene formes, mens den formelle læreplanen er den som er fastsatt og utarbeidet. Videre har vi den oppfattede læreplanen, som handler om hvordan den enkelte lærer/skole tolker læreplanen ut ifra muligheter, oppfatninger og erfaringer. Den fjerde er den gjennomførte læreplanen, som skjer i etterkant av lærerens fortolkning av læreplanen og er det som skjer i klasserommet. Den femte kalles for den erfarte læreplanen, og går ut på hva elevene sitter igjen med etter undervisningen. Gjerpe (2021, s. 298-299) trekker frem at ut ifra læreplanen har man ikke mulighet til å vite hva som skjer i undervisningspraksisen. Læreplanen bidrar til å si noe om hva staten ønsker for utdanningen, og det er klart at samiske temaer har fått en betydelig større rolle i skolen i dag. Dette vil kunne ha en innvirkning på konstruksjonen av de kommende lærebøkene.

Gjerpe (2021, s. 317) formidler at innføringen av en ny læreplan ikke umiddelbart fører til endringer. Det er flere faktorer som trenger forandringer for at det skal skje en endring. Dette gjelder både i læreplanen, lærebøker og på skolen, samt for den enkelte lærer. Gjerpe påpeker

at skolen har en stor mulighet til å ha en annen funksjon, enn det den hadde under
fornorskingsprosessen. Skolen kan være med å bidra i en revitaliseringsprosess, men det
krever en vilje fra både majoriteten og den samiske befolkningen.

2.0 Historisk bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapitlet skal vi ta for oss læreboka og læreplanens rolle, for blant annet å se hvilke funksjoner de har. I tillegg vil vi trekke frem historiske aspekter som har vært sentrale. Dette behandles for å kunne gi en innføring i temaet, samt belyse hvordan situasjonen til samene har vært, og muligens fortsatt er. Dette er noe vi anser som hovedgrunnen til at vi valgte å skrive om dette temaet. Vi ønsker å vurdere samenes stilling i samfunnet ved å studere læreplaner/lærebøker. Avslutningsvis i dette kapitlet ser vi på tidligere forskning for å kunne sette våre funn i en større kontekst. Vi har valgt forskning som omhandler samers fremstilling i lærebøker og læreplaner.

2.1 Historisk bakgrunn

Det kommende avsnittet vil innbefatte det historiske bakteppet. Sentrale faktorer som har formet samenes nåværende posisjon i samfunnet blir trukket frem, og kampen for denne posisjonen blir undersøkt. Videre blir den politiske utviklingen betraktet for å forstå hvorfor samene måtte kjempe for å bli tilstått rettigheter, og se på konsekvenser av forsoningspolitikken ved å ta i bruk sannhet- og forsoningskommisjonen sitt arbeid.

2.1.1 Norges nasjonsbygging

Nordmenn og samer har levd side om side som to folkegrupper lengre enn man skulle tro. Området som Norge og Sjøpmi ligger i, har vært bebodd av folkegrupper i omtrent 11 000 år, men disse gruppene har ikke alltid vært “nordmenn” og “samer”. Arkeologiske funn har vist at samiske grupper levde i området rundt Sjøpmi, sammen med nordgermanere nord i Europa, allerede i starten av vår tidsregning. Urfolksbegrepet kan dermed få en annen betydning sett ut ifra den historiske bakgrunnen. Urfolksbegrepet er ikke nødvendigvis knyttet til gruppen av mennesker som først bosatte seg i et område (Olsen, 2020, s. 39).

1800-tallet var et viktig århundre for å understreke det norske særpreget, ettersom unionen med Danmark nå var over (Olsen, 2020, s. 39). Det ble bestemt at grunnloven skulle inneholde en paragraf om Norges verdigrunnlag og trosfrihet. I stedet for religionsfrihet, ble det et markert religionsforbud mot jesuitter og munkene, samt at jøder ble nektet innpass til det norske riket (Loga 2014, s. 163-165). Jødeparagrafen i grunnloven er blitt omtalt som en av

de mest konservative paragrafene som regulerer religion i hele Europa. Loga (2014, s. 164) peker på at dette er en interessant fortelling som indikerer nordmenns selvforståelse og synet på “de andre” på 1800-tallet.

2.1.2 Den politiske utviklingen

Før 1850 hadde staten et tosidig syn på samene, hvor det ble vektlagt både å være imøtekommende og assimilere (Zachariassen, 2023). Minoritetspolitikken er ensbetydende med fornorskingspolitikken, og strekker seg fra ca. 1850 til 1980. Det er to hendelser som kan knyttes til starten og slutten av denne perioden, som hadde en symbolsk verdi, men også et materielt innhold. Den første var Finnefondet som ble opprettet av Stortinget i 1851 for å finansiere endringene som skulle skje i fornorskingen av samene. Den andre var Altasaken (1979-81) som ble en symbolsk hendelse på samenes kamp for respekt, mot diskriminering, materielle rettigheter og politisk selvstyre (Minde, 2005, s. 5). Målet gjennom 1900-tallet var å endre minoritetens livsstil, for å gjøre dem likere majoriteten, som er en prosess kalt for assimilasjon (Brandal et al., 2017, s. 15). Det var en klar oppmykning etter 2. verdenskrig, med tanke på at Norge ratifiserte FNs verdenserklæring om menneskerettighetene av 1948 (FN, 2023b).

En av årsakene til at fornorskingspolitikken ble satt i gang, skyldes datidens dannelses- og nasjonsbyggingsideologi. Sosialdarwinistiske og rasebiologiske ideer ble lagt vekt på som en årsak til fornorskingen. Allerede på slutten av 1800-tallet kom tanken om at et “norsk” Norge ville være et sterkere Norge. 1800-tallet startet med å bevare minoritetenes kultur og språk, men avsluttet med tanken og et ønske om å assimilere samene og kvenene. Dette førte til fornorskingspolitikken i Norge. Sosialdarwinismen ble brukt som en rettferdiggjøring av fornorskingspolitikken som ble drevet mot samene. Denne tankegangen bidro til å tenke at man hjalp samene ved å oppfordre dem til å gi slipp på sine kulturelle trekk, språk og religion (Zachariassen, 2023).

Assimilasjonspolitikken er knyttet til utviklingen av nasjonalstatene, og det er ikke dette som skiller Norge fra andre stater ifølge Minde (2005, s. 5), men den langvarige og målrettede utførelsen. Det er derfor dette er et sensitivt tema i dagens samfunn (Minde, 2005, s. 5). Staten ønsket at minoritetene skulle bli en del av det norske samfunnet, og fornorskingspolitikken hadde sin sterke periode mellom 1870-tallet og frem mot 1950. Det var spesielt områdene

Finnmark og Nord-Troms som ble fornorsket. I begynnelsen var det mest rettet mot skolens språkopplæring, men etter hvert gjaldt det også andre samfunnsområder (Zachariassen, 2023).

Før 1850 endret politikken /synet seg med hensyn til samene ved å være imøtekommende og samtidig assimilere (Zachariassen, 2023). Som nevnt ble fornorskingsperioden innledet med en økonomisk post, Finnefondet. Dette ble gjort for “å fremme undervisning av norsk i overgangsdistriktene og for å sørge for opplysning av det samiske folket” (Minde, 2005, s. 8). I starten var det fremdeles lov å bruke samisk som undervisningsspråk både i kristendomsfaget og som hjelp for å lære norsk. På den måten ble det slik at elevene fikk undervisning i morsmålet (Zachariassen, 2023). Etter hvert ble fornorskingspolitikken eskalert, og med skolen som et sentralt virkemiddel. Niemi (1997, s. 268) forklarer at skolen ble sett på som en “slagmark” og lærerne som “frontsoldater” i kampen mot elevenes kultur, språk og identitet. For å skape retningslinjer for lærerne ble Wexelsenplakaten (Wexelsen, 1898) satt i gang i 1898, og dermed gikk fornorskingspolitikken inn i en hardere fase (Zachariassen, 2023).

For å holde orden på fornorskingsprosessen ble Bernt Thomassen ansatt som skoledirektør i Finnmark. Han spilte en sentral rolle i opprettelsen av internatskoler og medvirket til at fornorskingen påvirket flere samfunnsområder. Skoleinternatene ble sett på som en sentral institusjon for å støtte opp under norsk kultur og språk, og på den måten nå målene ved fornorskingspolitikken (Zachariassen, 2023). En begrunnelse til byggingen av internat er at man på den måten kunne samle norske, kvenske og samiske elever, slik fikk man kontroll over fornorskingen. Dette ville også bidra til å få ned fraværet, samt å skape en bedre skole (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 19). Internatene har hatt negative ettervirkninger, blant annet når det gjelder internatbarn som mistet muligheten for å lære samisk kultur og språk. I tillegg har den samiske identiteten forsvunnet hos flere (Saugestad, 2019, s. 9).

Samene var negativt innstilt da fornorskingsarbeidet pågikk. Spesielt ble det reaksjoner da man i kristendomsfaget ikke kunne benytte seg av samisk. I første del av 1900-tallet mobiliserte samene seg for å kjempe for blant annet samisk samfunnsliv og rettigheter (Zachariassen, 2023). Dette vil bli utdypet under 2.1.3 Samenes rettighetskamp.

Norge ratifiserte FNs verdenserklæring om menneskerettighetene av 1948, hvor Norge er forpliktet til å “respektere innbyggernes rett til grunnleggende rettigheter som liv, personlig frihet, rettssikkerhet, ytringsfrihet og demokratisk styresett” (FN, 2023b). Artikkel 26 påpeker at undervisningen skal bidra til å skape toleranse mellom rasegrupper (FN, 2023a). I 1910 omtalte statistisk sentralbyrå samene som en egen rase (Kjeldstadli, 2024). En hendelse som skapte en symbolsk markering, var da kong Harald ba om unnskyldning på vegne av staten ovenfor samene og den uretten som hadde blitt begått overfor dem (Kongehuset, 1997). Samtidig er det en pågående debatt om hvor langt forsoningsprosessen har kommet, når det gjelder samiske rettigheter til naturressurser og territorium (Brandal et al., 2017, s. 15). Mye av fornorskingspolitikken var til stede frem til 80-tallet. Det følte som et gap mellom det Stortinget vedtok, og hvordan det egentlig kom til syne i praksis. Formelt sett var fornorskingspolitikken over da Lov om folkeskolen (1959) gjorde det mulig med samisk som undervisningsspråk, og opphevelsen av Wexelsen-plakaten fra 1898 (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 21). Fornorskingen levde videre gjennom midler og formål i flere institusjoner av samfunnet (Zachariassen, 2023).

Sannhet- og forsoningskommisjonen (2023) skriver følgende i rapporten om avslutningen:

Ved inngangen til 2000-tallet hadde det blitt tatt et endelig oppgjør med fornorskingspolitikken overfor samene, kvenene og skogfinnene. Men dette betyr ikke at fornorskingen var tilbakelagt som prosess i samfunnet og som en stadig tilbakevendende utfordring for ivaretagelse og utvikling av folkegruppens språk, kultur og samfunnsliv. Det gjenstår imidlertid store utfordringer når det gjelder å gjennomføre den aktive språk- og minoritetspolitikken som det synes å være politisk enighet om. Dette kan ses som fornorskingens konsekvenser. (s. 22)

Dette impliserer at ettervirkningene av fornorskingspolitikken enda er synlige i samfunnet. Det gjenstår utfordringer i implementeringen av en effektiv språk- og minoritetspolitikk, og behovet for å ivareta og utvikle kulturen og samfunnslivet til samene er fremdeles på dagsordenen.

2.1.3 Samenes rettighetskamp

Kolonisering i en nordisk eller samisk sammenheng, vil bli oppfattet annerledes sammenlignet med andre deler av verden. Når man tenker på kolonisering knytter man det til kolonimakter på vei ut fra Europa for å kapre ressurser og undertrykke folket. Historien er annerledes for Sápmi. Her har man bodd ved siden av hverandre i omkring to tusen år. Samenes posisjon i samfunnet har endret seg drastisk i løpet av de siste tiårene. De har gått fra å være en gruppe som er blitt presset på fornorsking og blitt kolonisert, til å engasjere seg i både nasjonale og lokale kamper. Samene er et urfolk, og ønsker å bli omtalt og behandlet som det (Olsen, 2020, 53). Erkjennelsen om at fornorskingspolitikken bidro til å ødelegge samisk identitet, språk og kultur, har bidratt til å mobilisere politikere og samiske aktivister, og påvirket politiske retningsvalg. Grunnet fornorsking og marginalisering ble temaer knyttet til skole- og organisasjonsspørsmål og reinbeitesaken, tatt opp, ledet av Elsa Laula Renberg (Nilssen, 2021, s. 209). Elsa Laula Renberg var en sentral person i kampen om samenes rettigheter (Zachariassen, 2024). Dette dannet grunnlaget for en mobilisering som førte til landsmøtet i 1917, 6. februar, og videre kamp mot å oppnå samiske rettigheter for fellesskapet (Nilssen, 2021, s. 209). Denne dagen blir markert som samisk nasjonaldag (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 20). Det første landsmøte i Trondheim tok for seg presset som hadde vært rettet mot samisk kultur, levesett og språk, samt reindriftsinteresser (Nilssen, 2021, s. 210). Læreren Isak Saba viste tegn til motstand på Stortinget, da han ble valgt som stortingsmann i 1906 til 1912, men ble ikke møtt med kravene som han ønsket å få gjennom (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 19). Den samiske offentligheten i Norge har blitt en viktig aktør i prosessen med å fremme samenes interesser i det norske samfunnet (Nilssen, 2021, s. 210).

Mostanden fra samene ble mer organisert på 1900-tallet. For sørsamene handlet motstanden om landbruket og reindriften, i tillegg om skole og språk. For nordsamene handlet det om skole, språk og kultur. Finneforbundet ble stiftet i 1910, som ble kalt for Det Norske Lutherske Finnemisjon. Disse bidro med å publisere kritiske innlegg imot fornorskingen. I 1966 endret Finnemisjonen navn til Norsk samemisjon (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 19).

Etter andre verdenskrig skjedde det en oppmykning i politikken, med gjennombruddet hvor samene kunne være med å utforme samepolitikken i 1947. Samordningsnemda for

Skoleverket lagde en egen avdeling hvor samiske saker i skolen skulle håndteres. Dette var starten på flere grep i skolen som skulle styrke samenes rettigheter. Det ble gitt stipend til lærere som ville på kurs eller studere for å lære mer om det samiske. Det ble satt av penger til å ha bøker både på norsk og samisk. Det var flere organisasjoner som ble stiftet, blant annet: Norske Reindriftssamers Landsforbund stiftet i 1947, Sámi Sær'vi ble dannet i Oslo og hadde som mål å spre informasjon om samene, samt samisk kultur- og språkspørsmål. Etter hvert ble lokallag dannet, og på 50-tallet ble samene organisert nasjonalt, med den nordiske samekonferansen i 1953. Den nasjonale allmenne samepolitiske organisasjonen, Norske Samers Riksforbund, ble dannet i 1968, som oppnådde forbindelse med den internasjonale urfolksbevegelsen. Dette ble sett på som et gjennombrudd for deltakelsen blant samene i å utarbeide norsk samepolitikk (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 21). Mot slutten av århundret ble Sametinget opprettet i 1989, og fikk på den måten et representativt organ (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 21).

2.1.4 Sannhet- og forsoningskommisjonen

Tidligere sametingspresident Aili Keskitalo fortalte i et radiointervju, om et valg hun tok omkring samisk språkopløring når det gjaldt hennes første barn. Keskitalo snakket ikke selv flytende samisk og hadde blitt oppdratt med norsk som morsmål. Hun opplevde både angst og usikkerhet når det gjaldt å videreføre språket. Slike opplevelser ble vektlagt i Sametingets brev til Kommunal- og moderniseringsdepartementet i 2015. Brevet var en oppfordring til å sette i gang en kartlegging av fornorskingspolitikken sine konsekvenser (Saugestad, 2019, s. 9).

20. juni 2017 vedtok Stortinget å sette ned en kommisjon som skulle granske fornorskingspolitikken og den urett som var begått mot samer og kvener. 1. juni 2023 avga kommisjonen sin 658 siders rapport til Stortinget. Mandatet som sannhet- og forsoningskommisjonen fikk inneholdt tre punkter rapporten skulle inneholde. For det første skulle den inneholde en historisk kartlegging av politikken som har blitt drevet overfor samer og kvener. For den andre skulle den se på hvordan fornorskingspolitikken har påvirket samfunnet. Videre skulle kommisjonen også undersøke hvordan majoritetsbefolkningens syn på samer og kvener har endret seg helt frem til i dag. I tillegg skulle rapporten inneholde kommisjonens forslag til hvordan samfunnet kan være med å bidra til videre forsoning (Stortinget, 2023).

Rapporten intervjuet flere av de som har stått i kampen om samenes rettigheter og fokuserer på konsekvensene av fornorskingspolitikken. Kommisjonen skriver at fornorskingspolitikken har vært med å bidra til at samene eller andre minoriteter i møte med majoriteten ofte blir utsatt for mobbing, diskriminering, trakassering og hatprat. De beskriver dette som et alvorlig samfunnsproblem som må tas tak i for at arven etter fornorskingspolitikken ikke skal gå videre (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 23).

I arbeidet med å styrke minoritetenes posisjon avdekkes det her mangler i gjennomføringen av regelverket som skulle støtte denne planen. Et eksempel er manglende oppfyllelse av retten for barn til å motta undervisning i og på samisk. Dette kravet sees ikke som oppfylt, og flere rapporterer fra kommunene om begrensede ressurser som en hindring. Som følge av manglende tilgang på læremidler eller dårlig organisering, forteller flere foreldre om mangelfull undervisning (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 22-23). En annen konsekvens av fornorskingspolitikken er den mangelfulle kunnskapen om minoritetskulturer, samtidig viser det seg at kunnskap om samene er større enn om skogfinnene og kvenene. I tillegg har flere negative stereotypier om minoritetene festet seg. I flere år har læreplanen inneholdt at man skal ha kunnskap om samisk kultur, tradisjon og språk. Læreplanverket peker på eksplisitte mål som omhandler at elevene skal ha kunnskap om nasjonale minoriteter og urfolk. Til tross for vektleggingen i læreplanen er det manglende kunnskap i den norske befolkningen (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 24-25). Midtbøen og Lidén (2015, s. 39) henviser til Josefsen sin undersøkelse, der han finner at lærebøker tar for seg norske forhold og at disse er skrevet på norsk, og at dette oppleves som strukturell diskriminering. Videre viser Midtbøen og Lidén (2015, s. 41) til en studie gjort av Lile som viser at elever, i den nordligste og sørligste delen av Norge, i mindre grad har hatt undervisning om samiske samfunnsforhold, og opplever undervisningen som svakt faglig nivå. Dette støttes i en undersøkelse gjort av Midtbøen, Orupabo og Røthing, som er en studie Midtbøen og Lidén (2015, s. 41) viser til i sin artikkel. Der fremkommer det at innvandrergupper blir sett på som mer relevant av elever og lærere, sammenlignet med nasjonale minoriteter og samer.

2.2 Tidligere forskning

I det følgende skal vi gjennomgå tre ulike forskningsartikler som er rettet mot studiens problemstilling. Disse er skrevet av Kajsja Kemi Gjerpe og Tanja Kohvakka. Disse ble

inkludert i studien, da de omfatter sider ved læreplanene og lærebøkene som var aktuelle for studiens problemstilling.

2.2.1 Gruppebaserte fordommer i lærebøker

Kajsa Kemi Gjerpe (2021, s. 295) foretar en innholdsanalyse av to lærebøker:

Servodatoahppu 8-10 og Underveis Samfunnskunnskap 8-10, hvor den førstnevnte er en oversettelse til samisk av Underveis. Begge lærebøkene er skrevet etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06) (Gjerpe, 2021, s. 302). Fokusområdet til artikkelen er å analysere hvordan det samiske blir fremstilt av majoriteten og minoriteten selv, samt diskutere hvilke måter lærebøker kan bidra til å skape og videreformidle kollektive fordommer. Hun forsøker å tette kunnskapshullet når det gjelder hvordan det samiske presenteres i samiske lærebøker (Gjerpe, 2021, s. 296). Fordommer blir av Gjerpe (2021, s. 296-297) forstått som generalisering og stereotypier av en samlet gruppe, men disse trenger ikke å være negative. Følgende problemstilling for artikkelen er utformet: "Hvordan blir det samiske innholdet presentert i hver av bøkene? Og hva betyr det for konstruksjonen og formidlingen av gruppebaserte fordommer?" (Gjerpe, 2021, s. 297). Med utgangspunkt i vår problemstilling vil vi ta utgangspunkt i resultater som Gjerpe finner av læreboka, Underveis, men vi vil trekke frem et funn som gjorde seg gjeldende fra den samiske læreboka. Da det vil være interessant hvordan dette skrives frem i lærebøkene vi har valgt.

Et av funnene hennes er at tekstene som omhandler det samiske i Underveis, oppleves som adskilt fra resten av temaene i det samme kapittelet. Dette vil medføre en virkelighetsglipp da sammenhengen ikke er til stede, noe som igjen vil påvirke relevansen av temaet for elevene. Gruppebaserte fordommer blir ikke uttrykt, men læreboka bidrar ikke til å utfordre de fordommene som eventuelt eksisterer. Et annet funn innebærer en dikotomisk fremstilling av det samiske (Gjerpe, 2021, s. 315). Gjerpe beskriver det slik: "I et norsk majoritetsperspektiv kan det bety et utenfra-blikk på det samiske, som noe annerledes og eksotisk, som ikke er så relevant for norske elever" (Gjerpe, 2021, s. 314). Det innebærer et skille mellom "oss" som er forskjellig fra "de andre", og slik Gjerpe ser det, er gruppebaserte fordommer essensialistisk og dikotomisk (Gjerpe, 2021, s. 314).

Gjerpe (2021, s. 302) tar utgangspunkt i Kjell Härenstam sitt begrep "skolboks-Islam", og det er hennes fremstilling av begrepet vi tar utgangspunkt i. Begrepet sikter til at muslimer blir

fremstilt som en gruppe uten variasjoner. Teksten i lærebøkene er opptatt av å få frem Islam som en helhetlig gruppe, og å få frem ulikheter mellom Islam og andre religioner, samt “oss”. Derfor heter det “skolboks-Islam”, fordi det er et islam som bare er til stede i læremateriell. Dette skjer også i samiske lærebøker. Det andre funnet er knyttet til dette begrepet, og er fra den samiske læreboka. Her kommer det ikke frem interne ulikheter blant samene, men det skapes en kollektiv ramme og det blir lagt vekt på det som skiller "dem" fra "oss". I tillegg formidler lærebøkene en spesifikk fortelling om det samiske (Gjerpe, 2021, s. 316). Det som fremstilles vil dermed ikke være en del av realiteten (Gjerpe 2021, s. 302), som vil si at det som står i lærebøkene ikke alltid stemmer overens med virkeligheten fordi det kan være forenklet.

2.2.2 Representasjonen av minoriteter i den finske nasjonale kjerneplanen for historie

Tanja Kohvakka (2022, s. 85-86) peker på følgende forskning om Finlands situasjon når det gjelder representasjon av minoriteter. Flere samer og andre minoritetsgrupper har delt bekymringer om underrepresentasjon i skolesystemet. Dette gjelder spesielt for historieundervisningen, da den skaper en presentasjon av Finland som en homogen nasjon, noe som ikke er tilfellet. Dette har skapt en fremmedfrykt og rasisme hos befolkningen, da man ikke har fått opplæring i minoriteters historie. Det har også hatt en innvirkning på forholdet mellom staten og minoritetene. Forfatteren ønsker å se på hvordan minoriteter blir representert i den nasjonale kjerneplanen i Finland (heretter NCC) fra 2014 innenfor historie, og avgrensers undersøkelsen til ikke å handle om lokale læreplaner. Kohvakka undersøker også læreplanen som helhet, og knytter historiefaget til verdier og mål i kjerneplanen. Forskningsmetoden er innholdsanalyse, og hun ser på betydningen i teksten med utgangspunkt i kritisk pedagogikk og flerkulturell utdanning (Kohvakka, 2022, s. 86). Artikkelen stiller følgende spørsmål til læreplanen: “How does the curriculum address the histories of different minority groups and how does it enable/disable the deconstruction of a dominant historical narrative of a homogenous Finnish nation?” (Kohvakka, 2022, s. 89).

Kohvakka (2022, s. 97) finner i sin studie at læreplanen for historie i stor grad inneholder eurosentrisk fortellinger, og minoritetsgrupper blir ikke nevnt uttrykkelig. Det handler for det meste om antikkens Roma og Hellas, og fokuserer til slutt på utviklingsland. Det skapes dermed begrenset plass for å analysere det historiske narrative angående den enhetlige finske

nasjonen. NCC legger til grunn at historieundervisningen kan skape rom for identitetsbygging for elevene, til tross for ulik språklig og kulturell bakgrunn. Videre viser Kovhakka (2022, s. 98) til rapporten ACFC (Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities) at læreplanen for historie tilrettelegger for at man kan jobbe med familiens historie, og på den måten skaper en inkluderende undervisning. Samtidig gir ikke innholdet i læreplanen for historie, rom for å legge vekt på den historiske fortellingen om mangfoldet. Man er derfor avhengig av lærere som tilrettelegger for at minoriteter skal bli inkludert, og at historiebøkene har nok innhold om temaet.

2.2.3 Den fraværende læreplanen i finske historiebøker: kolonialisme

Artikkelen til Tanja Kohvakka (2024, s. 4) bygger på en diskursanalyse av 18 lærebøker fra 4. - 8.trinn i Finland. I artikkelen skriver hun at det finske utdanningssystemet er blitt kritisert for å ikke undervise om samene i samfunnsfaget. Det er ikke bare i Finland hvor samene eller urbefolkningen er blitt utelatt fra læreplanene. Kohvakka mener det er spesielt viktig å endre på denne trenden nå, ettersom hatefulle ytringer og fordommer mot samene blir et større problem i Finland.

Diskursanalysen tar for seg 18 finske lærebøker i historiefaget. Artikkelen forholder seg til grunnskolen og fokuserer på fraværet av samene og koloniseringen i lærebøkene. Kohvakka (2024, s. 4) peker på dette hullet og presenterer forskning som viser at dette hullet kunne bli dekket av samene og koloniseringen. Artikkelen fremhever noen elementer som kan bidra til å øke elevenes bevissthet om samene og deres historie om det hadde vært med i lærebøkene. Et viktig element som fremheves er "the absent curriculum" (Wilkinson, 2014, s. 419). Dette vil bli omtalt som "den fraværende læreplanen" videre i studien. Kohvakka viser til forskning som viser at læreplaner påvirkes av politikk, sosiale normer og samfunnet generelt. Kritiske læreplanstudier ønsker å få frem skjulte ideologier som er og fungerer i skolesystemet. Det meste av forskningen som er gjort av læreplaner fokuserer på hva som er med i planen (Kohvakka, 2021, s. 5). Wilkinson (2014) studerer læreplanen ved å se på hva som ikke er med, men som gjerne kunne eller burde ha blitt med. Den vestlige filosofiske tradisjonen favoriserer positive aspekter fremfor det negative (Wilkinson, 2014, s. 422). Fjerning av noe negativt blir da en forutsetning for en positiv endring. På denne måten tar man bare med litt av historien og får ikke sett hele bildet. "A removal of significant absences and making its hidden ideological drivers visible" (Wilkinson, 2014, s. 422).

Studien viser at det ikke er mulig å gi elevene et totalt og nøytralt bilde av historien siden det er gjort et utvalg av hva som skal med og hva som skal utelukkes (Kohvakka, 2024, s. 6). Kohvakka (2024, s. 6) viser til Wilkinson (2014) som argumenterer for at “den fraværende læreplan” kan være skadelig for elevene. Elever fra en minoritet kan føle seg ekskludert og marginalisert om undervisningen i samfunnsfag ikke nevner minoritetsgruppen. Elevene innenfor minoritetsgruppen som er fraværende i undervisningen vil bli preget mest av dette. Samtidig blir elevene bare presentert for en versjon av samfunnsbildet fra en lærer som har gjort et utvalg på bakgrunn av egne tanker og synspunkter. Dermed får de ikke et helhetlig bilde av historien og hva som har skjedd (Kohvakka, 2024, s. 5). Gjennom artikkelen peker forfatteren på forskning som viser at lærebøker gjenspeiler realiteten av samfunnet. Samtidig er de også med på å vise hva som er viktig for samfunnet.

Tanja Kohvakka (2024, s. 14) har i denne artikkelen sett på den fraværende læreplanen opp mot samene og koloniseringen av folkegruppen, i finske lærebøker i historiefaget. Hun finner at konseptet kolonisering av samene ikke er helt fraværende i lærebøkene i diskursanalysen. Internatskolene og kristendommen som ble presset på samene blir nevnt i lærebøkene, men ikke spesifisert at dette var en del av kolonialiseringen. Dermed argumenterer Kohvakka for at koloniseringen i Finland blir nevnt implisitt i sammenheng med temaet samer. I de tilfellene lærebøkene tar opp kolonier, er det mer relevant å se ut i verden som mange forbinder med koloniseringen, i stedet for å se på hva som har skjedd innenfor egne landegrensler. I oppsummeringen av artikkelen viser Kohvakka (2024, s. 14) til Rauna Kuokkanen som peker på en misoppfatning lærebøkene i denne diskursanalysen har. Den går ut på at koloniseringen av samene ikke blir sett i sammenheng med historien om koloniseringen.

3.0 Teoretiske perspektiver

Maktkritiske perspektiver er perspektiver som gir et kritisk blikk på prosesser som opprettholder og skaper maktforhold og privilegier i ulike settinger. Det kan for eksempel være knyttet til religion, hudfarge, sosial klasse eller kultur (Mühleisen, Røthing & Svendsen, 2009, s. 17). En kritisk tilnærming handler dermed om å være kritisk til normer, maktforhold og systemer, samt sette et spørsmålstejn ved dem. Dette gjøres for å forstå hvordan praksiser er blitt etablert, og hvorfor forståelsesmåter kan bli tatt for gitt, reproduseres og har forrang (Røthing, 2020, s. 41). Måten vi fremstiller perspektivene er slik vi kommer til å bruke dem i analysen av læreplanene og lærebøkene.

I det følgende skal vi ta for oss tre maktkritiske perspektiver som blir brukt i analysen av lærebøkene og læreplanverkene. Disse tre; postkolonial teori, nordisk eksepsjonalisme og antidiskriminerende undervisning, vil gi ulike innganger til å analysere fremstillingen av samene. Det er kritiske perspektiver som tar for seg ulike former for makt. Ved å bruke de nevnte perspektivene, vil det bidra til å få frem en undertrykkelseshistorie som gjør seg gjeldende i samisk og norsk historie. Teoriene vi tar med i studien kan betraktes som en del av samme perspektiv, da de utforsker makt og maktfordeling, samt undersøker hvordan vi definerer oss selv og andre grupper i samfunnet. Derfor er teoriene fordelaktige å ha med i analysen, da de henvender seg til studiens problemstilling.

3.1 Postkolonial teori

Røthing omtaler det maktkritiske perspektivet som omhandler konsekvenser av europeisk industrialisme og kolonialisering, og ser på hvordan maktforhold og samfunnsforhold i dag er påvirket av tidligere hendelser. Hun bruker boka "Orientalismen" av Edward Said fra 1978 for å illustrere postkolonial teori, der "Orientens" fremstilles som "den andre" og blir sett på som en negativ motpol til "Vesten". Røthing henviser til Said som argumenterer for at en slik forståelse fremdeles er synlig i dagens samfunn i den vestlige forståelsen av "oss" og "de andre". Postkoloniale teorier antyder at det ligger en implisitt forståelse av "Vesten" som sivilisert og rasjonell, sammenlignet med "Orientens" som blir sett på som underutviklet og irrasjonell. Ved å se på "de andre" på denne måten kan det bidra til å opprettholde stereotype holdninger når det gjelder kultur, hudfarge, etnisitet eller religion. Samtidig skapes det en positiv selvforståelse når "Vesten" sammenlignes med motsatsen "Orientens". Et slikt begrep

bidrar til å kunne lese lærebøker kritisk, både for undervisere og forskere (Røthing, 2020, s. 48).

3.2 Nordisk eksepsjonalisme

Nordisk eksepsjonalisme er en annen side ved postkolonialisme (Loftsdóttir & Jensen, 2012), og er en metode for hvordan man kan diskutere den norske selvfølelsen i undervisningen. Ideen bygde på at de nordiske landene var bedre enn resten av verden på sosial rettferdighet, innen- og utenrikspolitikk (Myhr, 2021, s. 280). Landene i Norden har blitt omtalt som “*anti-imperialistic, non-colonial and peaceful*” (Østergård, 1997, s. 25). Nordisk eksepsjonalisme kan deles inn i to forståelser som fremstiller nordisk identitet. Den første forståelsen bygger på at de nordiske landene har en perifer plassering i Europa, noe som har resultert i at landene blir satt i utkanten av kolonialiseringen, globaliseringsprosesser og historisk imperialisme. Historiske hendelser viser at Norden har bidratt i prosesser som underlegger seg andre stater/folkegrupper (Vourela, 2009, s. 20).

Den andre forståelsen av nordisk eksepsjonalisme som fremstiller nordisk identitet, handler om de nordiske landenes selvforståelse av at de fremstilles forskjellige fra resten av Europa (Tvedt, 2003, s. 17). Jore (2018, s. 75-76) peker på forskning i sin artikkel som omhandler engasjementet til nordiske land når det gjelder internasjonale konflikter. Disse landene blir omtalt som konfliktløsende, rasjonelle og gode borgere. Norges statsminister, Kjell Magne Bondevik, holdt en tale ved tusenårsskiftet hvor han la vekt på at Norge skulle være solidaritetens og nestekjærlighetens nasjon, en konfliktløsende og fredsskapende virksomhet som skulle gå foran som et godt eksempel (Tvedt, 2003, s. 17). Etersom Norge har vært et offer for krig og kolonisering, har denne formen for eksepsjonalisme fått vokse frem, og Norge blir omtalt som en fredselkende og solidarisk nasjon. Nordiske borgere har blitt og blir fremstilt som globalt gode borgere (Gullestad, 2006). I vår studie blir det relevant å trekke inn denne forståelsen av Norge, ved å se på hvordan lærebøker og læreplaner fremstiller forståelsen om Norges posisjon knyttet til kolonisering.

3.3 Antidiskriminerende undervisning

Den siste formen for maktkritisk perspektiv er det Kevin Kumashiro (2002) omtaler som antidiskriminerende undervisning. Han har undersøkt hvordan skoler sikter etter å tildele

elevene de samme mulighetene, men bidrar likevel til å vedlikeholde sosiale hierarkier. Kumashiro og studentene hans studerte kritisk hvordan man kunne løse dette, og derav kom ønsket om en antidiskriminerende undervisning (Kumashiro, 2002, s. 1). Kumashiro skiller mellom fire måter å drive slik undervisning på (Kumashiro, 2002, s. 31): undervisning *for* “den andre”, undervisning *om* “den andre”, undervisning som er kritisk til å privilegere andre og undervisning som forandrer samfunnet og elever. I dette tilfellet blir “de andre” referert til marginaliserte, krenkede eller nedvurderte grupper.

Den første undervisningen *for* “den andre” innebærer å øke kvaliteten til elever som føler seg undertrykt av og i samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Kumashiro presenterer blant annet to måter for hvordan man kan undervise slik. Det kan handle om å undervise om elevenes hjemkultur og/eller ha en samtale om maktkulturen. Her er også et ønske om at læreren ikke skal overse elevenes personlighet, og heller ikke gå ut fra at elevene er “normale”. Læreren kan bekrefte eller anerkjenne ulikheter, og drive en undervisning som er for alle (Kumashiro, 2002, s. 35- 36).

Den andre omtaler Kumashiro som undervisning *om* “de andre”. Den går ut på at informasjon vil bidra til økt empati, og se at “de andre” er som “oss” (Kumashiro, 2002, s. 3), til tross for at kunnskap kan bidra til diskriminerende handlinger (Kumashiro, 2002, s. 39). Denne tilnærmingen søker å behandle alle elever likt ved å normalisere ulikheter (Kumashiro, 2002, s. 42).

Slik Røthing fremstiller det, finnes det svakheter ved undervisning *for* og *om* “de andre”. For det første opprettes det en distanse mellom “oss” og “de andre”, og som gir en innvirkning på at en slik separasjon er mulig. I tillegg blir “de andre” utdelt rollen som “representant” eller “ekspert”. For det andre, innenfor undervisning *om* “de andre”, skapes det ikke muligheter for å være kritisk til maktforhold og relasjonen mellom majoritet og minoritet (Røthing, 2020, s. 43). En svakhet som gjelder *for* “den andre” handler om at ved å fokusere på “de andre” sine utfordringer, vil denne tilnærmingen vise at det er “de andre” som er problemet (Kumashiro, 2002, s. 37). “Without the Other, schools would not be oppressing anyone” (Kumashiro, 2002, s. 37). Samtidig finnes det styrker som innebærer at lærere blir bevisste på det mangfoldet som finnes (Kumashiro, 2002, s. 36). En betydelig styrke ved undervisning *om* “den andre” er dens inkluderende karakter, der målet er å nå alle elever, slik at alle kan få innsikt i og forståelse for ulike minoritetsgrupper (Røthing, 2020, s. 43).

Den tredje handler om undervisning som er kritisk til å privilegere andre. Denne søker å jobbe mot privilegier hos enkelte grupper (Kumashiro, 2002, s. 44). Kumashiro (2002, s. 44-45) beskriver denne formen på den måten at lærere burde kritisk undersøke grupperes privilegier, og hvordan disse er vedlikeholdt av det strukturelle i samfunnet. Skoler er en del av denne strukturen, og er institusjoner som viderefører tenkemåter. Det blir viktig for skolen å ikke bare kritisere samfunnet rundt, men også fokusere på hvordan skolen bidrar til diskriminering. Det kan handle om å ha kunnskap om diskriminering, og hvordan det fungerer. Elever må kunne “recognize, understand, and critique current social inequities” (Ladson-Billings, 1995, s. 476). En styrke med denne tilnærmingen handler om at lærere underviser om hvordan man kan bidra til å endre strukturen. Det vil være viktig å la elevene få en forståelse for sin egen medvirkning, samt prosesser som skaper normalisering og andregjøring (Kumashiro, 2002, s. 47). En svakhet ved denne tilnærmingen er det Kumashiro (2002, s. 47) fremstiller som ulike opplevelser av diskriminering innad i gruppene. Det vil si at mennesker innenfor en gruppe kan ha lik oppfattelse, men kan også ha ulike erfaringer. Strukturelle forklaringer vil ikke være nok for å beskrive mangfoldet.

Den fjerde handler om undervisning som forandrer samfunnet og elever. Røthing (2020, s. 44) forklarer at denne tilnærmingen opprettholder arbeidet med å være bevisst på det strukturelle som skaper privilegier og diskriminering, men vektlegger behovet for endring når det gjelder studenter og samfunnet.

4.0 Metode

I det følgende kapittelet skal vi redegjøre for metoden som vi har valgt for å samle og analysere det empiriske materialet vårt, samt diskutere hvorfor vi har foretatt de metodiske valgene våre. Studien er skrevet innenfor en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, der vi har valgt dokumentanalyse som metode. Duedahl og Jacobsen (2010, s. 79) forklarer at en dokumentanalyse kan gjennomføres på flere ulike måter. Det kan gå fra en kvalitativ tilnærming hvor man ser på sammensetningen av ord, deres betydning og meningen setningene kan tolkes som. Til en kvantitativ tilnærming hvor man ser på hvor mange ganger et ord forekommer (Weber, 1990). En dokumentanalyse kan gjøres på ulike måter ut fra det man ønsker å finne ut. Det kan gå fra det relativt enkle med hva som faktisk står der og hvor mange ganger et fenomen eller ord forekommer, til en mer inngående mening og sammenheng man selv som leser må se (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 80).

Til å begynne med vil vi først trekke frem det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven og se på hva slags kunnskap som masteroppgaven kan frembringe. Videre skal vi redegjøre, samt drøfte valget om å benytte seg av dokumentanalyse som metode for å belyse problemstillingen. I tillegg skal vi redegjøre for hva slags lærebøker og læreplanverk vi har valgt, og hva slags avgrensninger som har blitt foretatt. Det skal også redegjøres for hvordan vi har gått frem for å analysere datamaterialet. Til slutt skal vi se på forskerrollen og studiens troverdighet/relevans.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vi skal ut ifra problemstillingen redegjøre for hvilket vitenskapsteoretisk paradigme vår studie skrives innenfor. I tillegg skal vi vurdere hva slags kunnskap som vi kan frembringe i vår masteroppgave.

Vår problemstilling plasseres inn under konstruktivisme, nærmere bestemt, sosialkonstruktivisme, som er et perspektiv i vitenskapsteorien. I sosialkonstruktivisme anser man menneskers virkelighetsforståelse gjennom de opplevelsene som de er formet av, hvem man kommuniserer med og hva slags situasjon man er i (Tjora, 2020). Konstruktivisme handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) om at man skaper sin egen forståelse av virkeligheten gjennom språket, og menneskers virkelighetsforståelse vil endres når det blir

tilført ny kunnskap. Konstruktivismen har en åpen tilnærming, hvor virkeligheten ikke er fastsatt, men vår forståelse vil prege oppfatningen vi har om virkeligheten. Innenfor dette paradigme ser man på virkeligheten som sosialt konstruert, i tillegg til at forskningen kun utføres i samspill mellom respondentene og forskeren (Lincon, Lynham & Guba, 2011, s.102). Kvalitative metoder knyttes ofte opp mot et konstruktivistisk vitenssyn. Her finner vi kvalitative metoder slik som observasjoner, intervjuer og dokumentanalyser.

Vår oppfatning av den sosiale virkeligheten er ikke objektiv, men preget av vår fortolkning. Vi forstår også virkeligheten gjennom språk. Dette betyr at kunnskapen bare kan utvikles i dialog med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Postholm & Jacobsen (2018, s. 49) viser til Kuhn sin tanke, at ifølge filosofen Immanuel Kant kan man i konstruktivismen ikke sikkert si at et objekt er slik det er, men vi har bare en oppfatning av hvordan det er. Det vi oppfatter som virkeligheten, er en tolkning av virkeligheten, og ikke selve virkeligheten i dens absolutte form. Ettersom våre oppfatninger av virkeligheten representerer en fortolkning av denne, kan også vår fortolkning endres dersom vi får ny kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Med tanke på at virkeligheten er sosialt konstruert, vil derfor mentale konstruksjoner bli tolket ulikt og i tillegg kunne være i splid med hverandre. Begreper, slik som nasjonal identitet, majoritet og minoritet er sosialt konstruerte begreper, som vil kunne variere i betydning for mennesker. Eksempelvis vil våre oppfatninger av den delen av "virkeligheten" vi studerer også kunne endre seg i løpet av studieprosessen (Mertens, 2019, s. 18).

Edmund Husserl og Wilhelm Dilthey, regnes ofte som grunnleggerne av det konstruktivistiske paradigmet som vokste frem under studier av tolkende forståelser, kalt for hermeneutikk (Clegg & Slife, 2009, s. 6). Hermeneutikk innebærer at vi innehar forkunnskaper om samfunnet rundt oss, og at dette vil kunne påvirke hvordan forskeren ser på samfunnet (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 95). Dette er en tilhørende tilnærming til sosial konstruktivisme, som studien går inn under. Hermeneutikk blir blant annet brukt når man skal tolke historiske dokumenter, for blant annet å forstå hva forfatteren ønsker å formidle innenfor den kulturen og tidsperioden som dokumentene ble skrevet i. Konstruktivistiske forskere ser på hermeneutikk som en måte å tolke meninger fra en bestemt situasjon eller ståsted (Mertens, 2019, s. 16). Mertens refererer til Clegg og Slife som forklarer hermeneutikk ved å henvise til følgende:

Martin Heidegger (1927/1962), for example, argued that all meaning, including the meanings of research findings, is fundamentally interpretive. All knowledge, in this sense, is developed within a preexisting social milieu, ever interpreting and reinterpreting itself. This perspective is usually called hermeneutics. (Clegg & Slife, 2009, s. 26)

Sitatet ovenfor handler om at vår forståelse av verden og den kunnskapen som konstrueres innenfor et sosialt miljø utvikles. Det handler om at kunnskapen ikke er statisk, men er i konstant utvikling basert på vår sosiale og kulturelle kontekst. Med tanke på vår problemstilling, vil tolkningen vi har av samene i læreverk og lærebøker være avhengig av hvilket sosialt miljø vi opptrer i. Det vil også prege de studiene og analysene vi leser, hvilken teori vi anvender og hvordan teorien får oss til å tolke materialet.

4.1.1 Kunnskap masteroppgaven kan frembringe

Videre ønsker vi å se på hva slags kunnskap som vi kan frembringe i studien. Her ønsker vi å produsere kunnskap om hvordan samer blir fremstilt i læreplanverk og lærebøker, og hvordan dette kan ha endret seg over tid. I tillegg har vi en deduktiv tilnærming hvor empirien analyseres ut ifra teorien (Tjora, 2010, s. 155). Det vil si at tolkningen vi gjør rundt læreverkene og lærebøkene vil stamme ut fra teorien, metodevalget og egne fortolkninger av lærebøkene, og på den måten skapes kunnskap.

Fremstillingen av samer i både lærebøker og læreplaner har endret seg over tid. Dersom målene i LK 20 som omhandler samisk kultur hadde blitt skrevet på 70-tallet, ville ikke læreplanen gjenspeilet samfunnet. Det samme kan gjelde om M74 ble skrevet i dag, da kunne den blitt sett på som kontroversiell og sett på samene som en mindreverdige minoritet. Det var først da M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) kom at samer ble “prioritert” i læreplanverket. Da skulle samisk kultur og historie inn i den norske skolen. Dette kan regnes som et skifte hvor vi gikk fra å ha svært lite eller ingen undervisning om samisk historie og kultur, til at samene ble fremstilt i læreplanverket. “I samsvar med ønsker som er kommet frem i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 6).

4.2 Forskningsdesign

Ettersom vi ønsker å analysere fremstillingen av samer i læreplan og lærebøker, var det mest hensiktsmessig å benytte seg av dokumentanalyse. På den måten får vi analysert det som står skrevet svart på hvitt, samt studert det som står mellom linjene (Rapley & Flick, 2011, s. 111). Samtidig kan vi se på samspillet mellom tekst, bilder og oppgavetekster til temaet. I dette delkapittelet skal vi bruke dokumentanalyse, nærmere bestemt lærebok- og læreplananalyse.

4.2.1 Valg av metode - dokumentanalyse

Studiens problemstilling er som nevnt følgende:

“Hvordan fremstilles samene i læreplanverk og lærebøkene fra 1974 til 2020, for ungdomsskolen i samfunnsfag?”

Sammen med problemstillingens forskningsspørsmål:

“I hvilken grad blir samiske temaer vektlagt mer eller mindre i lærebøker og læreplaner over tid?”

Det finnes flere muligheter for å svare på problemstillingen, men som nevnt har vi valgt dokumentanalyse. Asdal og Reinertsen (2020, s. 17) beskriver dokumentanalyse som metode, der man ser på dokumenter som en plass der det foregår handlinger. Her er det aktuelt å undersøke hvordan innholdet endrer seg over tid, og hvordan dokumentene blir presentert, for eksempel i skolen. I tillegg kan man fokusere på det språklige, ved å benytte seg av nærlesinger, og se på hva som skjer i teksten. Dokumentanalyse handler ikke om å skille dokumentet fra virkeligheten, men å se at teksten kan ha en påvirkning på omgivelsene (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 19).

Ved å gjennomføre en dokumentanalyse tar vi sikte på å oppnå en overordnet forståelse av utviklingen i fremstillingen av samene og fokuset på samene i læreplanen og lærebøker. Den bidrar til å identifisere sentrale temaer presentert i læreplaner og lærebøker. Dette gjør det mulig å evaluere hvilke områder som prioriteres og på hvilke måter de formidles.

Dokumentanalysen gir også rom for å undersøke temaets vektlegging i læreplanen og lærebøkene. Ettersom lærere benytter lærebøker på ulike måter, vil det ikke eksisterer en

direkte sammenheng mellom undervisningsmetoder og bruken av lærebøker (Røthing, 2014, s. 72).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 115) viser til Angrosino og Perez som uttaler seg om observasjon og dybdeintervju. Både observasjon og intervju kan komme med komplementerende informasjon, og anses som en adekvat tilnærming. De viser seg særlig effektive i etnografiske- og case-studier, der både observasjon og intervjuer betraktes som likeverdige metoder. Observasjon er hensiktsmessig når man skal gi en beskrivelse av menneskelige handlinger. For å få en forklaring bak hendelsen, kreves det suppleringsintervju. Ettersom behovet vårt er å undersøke lærebøkene/læreplanverkene, anser vi det heller ikke som relevant å velge intervju som metode, da fokuset ikke ligger på læreres opplevelser, meninger og erfaringer. Intervju bidrar til å informere om menneskets tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89-90). Måten observasjon skiller seg fra andre metoder, og som gjør den unik, er at den gir direkte innsyn. Slik kan man analysere dynamikken mellom elever og lærere. I kontrast til dokumentanalyse, kan ikke denne metoden undersøke aspekter ved undervisningen. En utfordring ved observasjon er den tidskrevende prosessen, i tillegg til begrensningen knyttet til inkludering av samiske perspektiver innenfor samfunnsfaget. Dette innebærer behov for tilpasning av observasjonsmetoden i henhold til fagets årsplan. Gjennomføring av observasjon i praksis ville derfor vært utfordrende.

Derfor falt valget på dokumentanalyse hvor vi skal ta med elementer fra kvalitative og kvantitative metoder. Samene har fått en relativt liten rolle i lærebøkene og læreplanene, men samtidig går samene under viktige temaer som tas opp i overordnet del og i de tverrfaglige temaene. Det er i tillegg interessant å se på hvor mange ganger et ord innenfor temaet "samer" forekommer i våres utvalg av læreplaner og lærebøker, og om temaet blir mindre eller mer vektlagt med årene. Dette vil være den kvantitative delen av studien.

4.3 Datagrunnlag

I dette delkapittelet ønsker vi å utdype hvordan vi har gått frem for å velge de bøkene og læreplanene som vi har valgt å analysere. Her skal vi i tillegg diskutere hvilke valg som ble tatt når det gjelder hva som ble ekskludert/inkludert i oppgaven. Til slutt skal vi legge frem hvordan analysen har foregått.

4.3.1 Valg av læreplaner

Utvalget av læreplanene krevde en grundig gjennomgang. Da arbeidet med å velge læreplaner til analysen startet, endte vi opp med å analysere læreplanene fra 1974 til 2020. På den måten kan vi få et innblikk i hvordan læreplanene har utviklet seg med tiden. Jonas Bakken, poengterer at når man analyserer en læreplan vil forståelsen øke for det samfunnet som læreplanen kommer fra. Den kan si noe om hvilke verdier, ferdigheter og kunnskaper som fremheves, hva slags elevsyn som vektlegges og hvordan myndighetene ønsker å styre skolen. Samtidig som man kan få en forståelse for samfunnet, vil også læreplanen være en av tekstene med mest innflytelse, som også vil sette sitt preg på omgivelsene. Læreplaner endres samtidig som samfunnet forandrer seg. Det kan handle om at skolen skal holde følge med resten av samfunnet, og derfor skjer det stadig revideringer av læreplaner (Heie, 2019).

Vi anså det som mest relevant for oppgavens del å velge læreplanen fra 1974 og oppover, grunnet samiske temaer først inntraff i 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I analysen har vi valgt en rekkefølge som tar for seg læreplanene fra eldst til yngst. Slik kan vi lettere analysere og se utviklingen av temaet, og samtidig undersøke hvordan temaet "samer" har fått en større og mer sentral plass i nyere læreplaner. Videre skal vi presentere følgende fem læreplaner: Mønsterplanen 74, Mønsterplanen 87, Reform 97, Læreplanverket 06 og Læreplanverket 20. Disse kommer vi til å omtale som M74, M87, L97, LK06 og LK20.

En mønsterplan, som M74 og M87, er annerledes sammenlignet med en tradisjonell læreplan ved at den ikke er bindende. Dette innebærer en innholdsfrihet i undervisningen, hvor læreplanen opptrer som en ressursbank. I tillegg var det opp til skolen å velge hva slags kunnskap som skulle formidles til elevene. Dette brøt med Normalplanen fra 1939, der alle elevene skulle få det samme lærestoffet. Det som var spesielt med M87 er at skolene skulle lage egne læreplaner som var tilpasset for dem, ut ifra mønsterplanen. Dette ga samtidig et begrenset handlingsrom for lærerne (Ryssevik, 2018).

L97 introduserte mål- og resultatstyring for skolen, og begrepet "kompetanse" ble introdusert i læreplanen. Begrepet førte med seg et økt fokus på evaluering av elevenes læringsutbytte, sammenlignet med tidligere læreplaner som primært fokuserte på hvilket undervisningsinnhold som skulle behandles. Denne læreplanen spesifiserer hva slags innhold som skal formidles. Arbeidet med læreplanen lokalt hadde ikke som mål å tilføre ny

kunnskap, men utelukkende å konkretisere det eksisterende innholdet. L97 skiller seg fra mønsterplanene når det gjelder det bindende innholdet (Ryssevik, 2018). Det vil si at læreren var bundet til å undervise om temaene i læreplanen.

Den neste læreplanen vi skal ta for oss er Læreplanverket 06 (LK06). Ryssevik (2018) omtaler planen som et systemskifte, hvor målet var å øke kvaliteten i skolen. PISA-undersøkelsen fra 2000 var en årsakene til denne planen, og her ble kunnskapen målt til å ligge under middels. L97 inneholder læringsmål, men med LK06 ble disse målene målstyrte og kompetansemålene ble brede, i motsetning til L97 som spesifiserte nøye hvilket innhold som skulle formidles. Det var nå opp til skolen og læreren å finne ut hva slags innhold som skulle formidles til elevene, gjennom valgfrie undervisningsmetoder.

Kunnskapsløftet 20 fokuserer på å gi elevene kompetanse for å kunne lære gjennom hele livet. LK20 beskriver hva som er aller viktigst i fagene slik at elevene kan gå mer i dybden på det de lærer for enklere å forstå sammenhenger. En ny overordnet del øker læreplanens fokus på og forankring i verdier som skal gjennomsyre hele skolens virksomhet. Videre legger læreplanen også opp til at elevene skal være med å medvirke i større grad. Dette gjøres for å motivere elevene ved at de er med å bestemme innhold og metoder i undervisningen. Noe annet som er nytt er de tre tverrfaglige temaene. Folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati- og medborgerskap er tre tverrfaglige temaer som inngår i de ulike fagene hvor temaene er sentrale (Kunnskapsdepartementet, 2017). Endringer i samfunnet påvirker også behovet for kompetanse. Kritisk tenkning som kompetanse i møte med en verden hvor man må sile ut hva som er sant og ikke, legger LK20 også stor vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utviklingen vi skal se på i studien starter med læreplan 1974 og avslutter med dagens læreplan. Vi anser LK20 som et resultat av samfunns- og læreplanutviklingen, og mener da at denne er relevant å vektlegge i større grad enn andre læreplaner. En av grunnene til det skyldes valg av lærebøker og vår posisjonaltet. Med dette menes at vi har brukt LK20 i utdanning, og det vil være denne vi skal bruke i vår undervisning med elevene.

4.3.2 Valg av lærebøker

Når det gjelder lærebøker fra de ulike periodene vektlegger vi følgende lærebøker: “Du og dei andre 1-3”, “Vi og eldre tider 1-3” og “Natur og samfunn” (1974 og 1987), “Innblikk” (1997),

“Matriks” (2006), “Arena” (2020). Felles for lærebøkene er at de er utgitt av samme forlag, Aschehoug. Gjennom å sammenligne lærebøker fra det samme forlaget, vil det kunne bidra til å identifisere både styrkene og svakhetene ved forlagets tilnærming til emnet. Samfunnsfag etter læreplanene fra 1974 og 1987 er delt inn i geografi, samfunnskunnskap og historie, samt at disse læreplanene deler de samme lærebøkene.

Et av læremidlene vi skal ta for oss i analysen er Aschehoug sine lærebøker i samfunnsfag fra 8.-10. trinn som heter “Arena”. “Arena” er et nytt læremiddel som ble laget for å passe de nye kompetansemålene i LK20 (Aschehoug, u.å.). Aschehoug er et anerkjent forlag, og som blir brukt av flere skoler i Norge, og vil derfor bli sett på som troverdige kilder. Forlaget har et positivt omdømme når det gjelder utgivelse av læremidler. De leverer et variert utvalg av utdanningsressurser, som består av oppgavebøker, lærebøker og andre pedagogiske materialer. Flere skoler i Norge benytter seg av læremidlene fra forlaget som en integrert del av undervisningen (Aschehoug, u.å.).

4.3.3 Avgrensning av datamateriale

Da studien ble påbegynt, var det tydelig at problemstillingen avgrenset datamaterialet. Studiens fokus var rettet inn mot å undersøke hvordan læreplaner og lærebøker har fremstilt og fremstiller samene. På grunn av studiens plasshensyn, ble det valgt lærebøker fra ungdomsskolen og ikke barneskolen, i tillegg begrenset vi materialet til det samme forlaget. I analysen av læreplanene har vi valgt å fokusere på samfunnsfag, i tråd med oppgavens ordlyd.

Temaet samer og urbefolkning er en liten del av læreplanen i samfunnsfag, og fordi det ikke omtales i alle lærebøkene, ønsket vi bøker fra flere trinn for å kunne se en eventuell kunnskapsutvikling. “Arena” er et lærebokverk vi begge hadde kjennskap til fra før, og ble et naturlig valg for oss å ta med i analysen. “Arena” tilbyr læringsressurser på nett som et supplement, men disse vil ikke være med i vår analyse, grunnet oppgavens omfang.

Enkelte lærebøker ble eliminert fra deler av analysen da de teoretiske perspektivene ikke samsvarte med innholdet. Dette gjelder blant annet for “Natur og samfunn 2” og “Innblikk 10: historie”. Andre grunner skyldes gjentagelse av stoff og et ønske om å velge innhold som er representativt. I tillegg er noen analyser av lærebøkene kortet ned, av plasshensyn. Dette gjelder “Innblikk 9: samfunnskunnskap” med 39 sider og “Arena 9” som har 26 sider om det

samiske. Her har vi fokusert på det som har vært relevant for de valgte teoriene som innholdet blir analysert ut ifra. Selv om det er flere sider som er relevante, ble vi nødt til å konsentrere oss om det viktigste. I tillegg blir det utelukket sider som nevner kort om det samiske, for å gi plass til lærebøker med flere sider. Dette gjelder for “Innblikk 9: geografi” og “Innblikk 10: samfunnskunnskap”. Noen lærebøker som har få eller ingen sider om det samiske, er i enkelte tilfeller ikke blitt inkludert i analysen. Det skyldes et ønske om å få plass til lærebøkene med flest sider. De eldste lærebøkene er tatt med til tross for få sider, da disse bidrar til å se utviklingen som har vært.

4.3.4 Gjennomføring av analyse

Analysen er todelt, det vil si at vi først tar for oss læreplanene og videre lærebøkene. Innenfor hver av disse dokumentene er analysen delt i to: kvantitativ og kvalitativ. Den sistnevnte er strukturert etter de tre maktkritiske perspektivene, både for læreplanene og lærebøkene.

I tillegg til problemstillingen utformet vi et forskningsspørsmål, som skulle fokusere på den kvantitative delen av studien. Vi fant ut at den kvantitative delen av analysen ville gi oss svar på hvor mye det samiske temaet blir vektlagt i læreplanene/lærebøkene. Dette tillot oss å undersøke om temaet får større eller mindre plass i materialene over tid.

Da vi gjennomførte analysen av læreplanene startet vi med å se på antall ganger et ord forekommer. Her fordelte vi oss på de ulike læreplanene, og gikk aktivt inn for å telle ordene. Følgende ord ble valgt: samisk, urfolk, kulturelle representasjoner og minoritet. Dette er begreper som kunne bidra til å vise hvordan det samiske blir fremstilt. Ordene kan endre fasong, det vil si at vi telte alle ord som inneholdt samisk, og inkluderte ord som hadde ulike endelser. Dette gjelder også for de andre ordene. Når det gjelder kulturelle representasjoner valgte vi ut ord som blir tolket som typisk samiske. De fire ordene vi vektla i analysen, bidro til å representere samisk innhold på en bred måte. Til slutt analyserte vi læreplanen ut ifra maktkritiske perspektiver, hvilket bidro til å velge ut innholdet fra læreplanen som passet innenfor disse. Tidligere forskning ble koblet på der det var naturlig.

Videre var hensikten å analysere lærebøkene kvantitativt og kvalitativt med utgangspunkt i maktkritiske perspektiver og tidligere forskning. Til forskjell fra læreplanene, valgte vi ikke å telle ordene, da dette ville vært en omfattende jobb for studiens størrelse. Det ble heller valgt

å telle antall sider hvor det samiske inntreffer. Dette vil gi studien den samme indikasjonen som å telle antall ganger et ord forekommer. På den måten vil det gi en anvisning av hvor mye det samiske er vektlagt i lærebøkene. Når vi skulle analysere ut ifra maktkritiske perspektiver, var dette brillene vi brukte for å tolke lærebøkene. Derfor var det innhold i lærebøkene som ikke ble vektlagt, da det ikke passet inn i perspektivene. Tidligere forskning ble koblet på der det var naturlig.

I løpet av analysen la vi til tidligere forskning der hvor det var relevant. Til slutt la vi sammen de kvantitative og kvalitative resultatene fra både læreplanene og lærebøkene, for så å se de i lys av hverandre. På den måten kunne det eventuelt bringe oss en ny forståelse.

4.4 Forskerrollen

Geir Afdal omtaler Knud Løgstrup i boka, “Empirisk etikk i pedagogiske praksiser”. Han er kjent for “den etiske fordring” som oppstår mellom mennesker. Det går ut på at man får et implisitt ansvar for den andre i relasjonen, og dette er ikke noe man kan velge bort (Afdal, 2014, s. 40). Røthing har analysert lærebøker og finner en oppgave som bidrar til å sette minoriteten i en utsatt posisjon (Røthing, 2014, s. 72). Oppgaven viser at det er lett å kritisere minoriteter fra et majoritetsperspektiv. “Majoriteten risikerer ikke noe, setter ikke seg selv på spill, de gir seg ikke over i noen andres hender, for å bruke Løgstrups bilde” (Røthing, 2014, s. 84-85). Det blir derfor viktig for oss å ha dette i bakhånd når vi analyserer lærebøkene/læreplanene, ved å være bevisst på vår posisjon.

Av hensyn til studiens nøytralitet, ansees det som viktig for studien at forskeren er bevisst på sin egen posisjonalitet. Vi er begge hvite, vokst opp som majoriteten av samfunnet i en middelklassekultur og har foreldre som har tatt høyere utdanning. Oppvekstmiljøet var for det meste etniske nordmenn, men besto også av en liten andel andregenerasjonsinnvandrere. Samtidig er vi begge oppvokst i kristne hjem, hvor verdier som nestekjærighet og omsorg for andre har vært en sentral del av oppveksten. Dette vil kunne gi oss et annet blikk på mangfoldet når det gjelder viktigheten av inkludering. Det er derfor mulig at våre tolkninger ikke er fullstendig i samsvar med hva samer eller andre minoriteter ville ha utledet.

4.5 Vurdering av studiens kvalitet

I all type forskning vil det være naturlig å se på forskningens troverdighet og overførbarhet. I kvalitativ forskning kan dette gjøres gjennom å stille seg spørsmålet “måler vi det vi tror og skal måle?” (Johannessen et al. 2006, s. 199). I kvantitativ forskning brukes validitet og reliabilitet som kriterier for kvalitet, men Johannessen et al (2006, s. 198) viser til at dette også kan gjelde kvalitativ forskning. Lincon og Guba (1985) mener at kvaliteten på kvalitative undersøkelser må måles på en annen måte en kvantitative undersøkelser. De arbeider med begrepene troverdighet, pålitelighet og overførbarhet. Videre i dette kapittelet skal vi se på studiens kvalitet til vår kvalitative analyse ved å vurdere de sistnevnte begrepene.

4.5.1 Troverdighet

Troverdighet handler om “i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et al. 2010, s. 230). Det betyr at troverdighet går ut på om studien utforsker det den er ment å undersøke.

Hågvar (2007, s. 105) viser til at det ikke finnes en fastlagt oppskrift for å hvordan man analyserer tekster. Dette kan føre til at ulike forskere kan få et ulikt bilde av materialet, som igjen kan føre til at man ikke får et fullstendig bilde av dokumentet. Dette har påvirket oss til å være transparente og åpne når vi har analysert materialet, slik at innholdet blir lettere tilgjengelig for andre forskere. Dette kan ansees som en av oppgavens styrker når det gjeldet omfanget av utvalget, med tanke på at man ikke kan få et nøyaktig bilde av læreplanene/lærebøkene. Flere lærebokanalyser velger ut kapitler hvor det står spesifikt om det valgte temaet. Vår intensjon er i tillegg å finne frem andre temaer, som det samiske kan gjøre seg gjeldende i. For eksempel finner man at samer er omtalt i “Arena 9” under kapittel 4 “Nasjonalisme – samhold, konflikt og undertrykkelse” (Hellerud et al., 2021b, s. 96): "I filmen *Sameblod* (2016) blir hovedpersonen Elle-Marja utsatt for ydmykende undersøkelser fra svenske raseforskere. På 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet forsøkte forskere i Sverige og Norge å finne vitenskapelige beviser for at samene tilhørte en mindreverdige rase” (Hellerud et al., 2021b, s. 96). Her finner vi at samene er omtalt i andre kapitler enn selve hovedkapittelet: “Samisk eller norsk – om identitet, stolthet og skam” (Hellerud et al., 2021b, s. 56) hvor alle sidene er viet til å omhandle samiske temaer.

Den teoretiske validiteten er en annen side for å kunne vurdere troverdigheten til studien

(Maxwell 1992, 2005), hvilket handler om teoriens relevans og hva slags teori man benytter seg av. Dette kan kobles til det Johannessen et al. (2010, s. 232) omtaler som bekreftbarhet, som handler om å sørge for at “funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger” (Johannessen et al., 2010, s. 232). For å øke bekreftbarheten ytterligere, kan analysen underbygges med tidligere forskning. Ved å vise til tidligere forskning vil man kunne bekrefte våre funn, samt at de teoretiske perspektivene vil kunne brukes som briller i analysen. I tillegg vil tidligere forskning bidra til å gi et mer helhetlig resultat av analysen som ikke nødvendigvis bare er påvirket av våre holdninger.

Graden av overførbarheten til en studie avhenger av i hvor stor grad man lykkes med å lage beskrivelser, forklaringer, begreper, og fortolkninger som er nyttige i andre caser enn sin egen. I kvalitative studier handler det om hvorvidt analysen kan overføre kunnskap, i motsetning til kvantitative undersøkelser hvor man bruker generalisering (Johannessen et al, 2006, s. 200), i form av statistikk. I kvalitativ forskning må man tenke generalisering på en annen måte. Flere forfattere snakker om å bruke begrepet overførbarhet (Tjora, 2012, s. 207). Thagaard (2018, s. 193-194) forklarer at kvalitative studier prøver å gi en forståelse av det som forskes på. Overførbarheten bygger på denne forståelsen av resultatene, da den gir innsikt i hvordan funnene kan generaliseres eller anvendes i andre liknende situasjoner.

Knyttet til vår studie handler overførbarhet om at resultatene vil kunne overføres til andre forskningsprosjekter der forskeren vil kunne kjenne seg igjen i resultatene. Ifølge Tjora (2012, s. 208) kan det være opp til mottakeren å ta stilling til om de resultatene som vi finner vil være relevant for hans/hennes forskning.

4.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler, ifølge Thagaard (2009, s. 190) om å redegjøre for hvordan dataene blir valgt og analysert. Å beskrive nøyaktig analysens forløp (Johannessen et al., 2010, s. 230) vil kunne styrke studiens pålitelighet. Samtidig bruker forskeren seg selv som et instrument i den kvalitative forskningen, og det vil derfor være vanskelig for andre å sette seg inn i fortolkningsprosessen grunnet erfaringsbakgrunnen forskeren har. Forskningens pålitelighet kan forsterkes ved å gi leseren en detaljert fremstilling av fremgangsmåten, samt en god beskrivelse av konteksten (Johannessen et al., 2006, s.199).

Det er viktig å understreke at forskerens erfaringer og tolkninger vil være med å påvirke resultatet, dermed er det ikke sikkert at andre forskere kan oppnå det nøyaktig samme resultatet. Det er fordi at fortolkningsprosessen kan være påvirket av den enkelte forskerens erfaringer og forforståelse (Johannessen et al., 2010, s. 55, s. 229). Gjennomgående i analyseprosessen har vi tatt med utdrag fra lærebøkene/læreplanene for å underbygge tolkningen vår, som analysen i neste kapittel vil vise.

I en positivistisk tradisjon er idealet objektive eller nøytrale observatører. Engasjementet til forskeren vil kunne påvirke resultatet, ved at det vil kunne bli oppfattet som støy. Samtidig har man innsett, i den fortolkende tradisjonen, at det å være helt nøytral ikke lar seg gjøre. En del kunnskap om temaet som skal studeres kan være en fordel, men i tillegg en ulempe dersom man har med seg for mye forkunnskaper (Tjora, 2012, s. 203-204). Vi sitter begge med erfaringer om hvordan temaet, samisk, blir behandlet i skolen i dag. I tillegg har vi vært i forelesninger der temaet har blitt tatt opp, som har gitt oss kunnskap om hvordan samene blir fremstilt i lærebøker. Vi har dermed noen forutinntattheter om hvordan samene blir uttrykt i lærebøker/læreplaner.

4.5.3 Bruk av KI i studien

Underveis i studien har vi i noen tilfeller benyttet oss av ChatGPT. Blant annet har vi brukt det i situasjoner hvor vi trenger synonymer eller omformulering av setninger fra teorien og empirien. I tillegg benyttet vi oss av ChatGPT når vi ønsket å oversette tekster fra engelsk til norsk, og det var til hjelp når vi skulle formulere forskningsspørsmålet. Det er ulike grunner til at vi har benyttet oss av hjelpemiddelet. En av grunnene er at KI omformulerer setninger på en måte hvor essensen i setningen ikke mister sin betydning. Den andre grunnen er at den gir gode alternative formuleringer, som har vært til nytte for oss. Den tredje grunnen er at den har gitt oss et bredere ordforråd i oversettelse av studier fra engelsk til norsk.

5.0 Empiri og analyse

Det neste kapitlet inneholder en dokumentanalyse av M74, M87, L97, LK06 og LK20, samt en lærebokanalyse av Aschehoug sine lærebøker i samfunnsfag fra 8-10 trinn. Målet med studien og analysene er å svare på problemstillingen: hvordan fremstilles samene i læreplanverk og lærebøker, fra 1974 til 2020, for ungdomsskolen i samfunnsfag? Samt også besvare forskningsspørsmålet: i hvilken grad blir samiske temaer vektlagt mer eller i mindre grad?

Problemstillingen gjør det naturlig å dele analyseprosessen i to; den første delen vil bestå av en analyse av læreplanen, og den andre delen vil omhandle en lærebokanalyse. Fokuset blir å se på dokumentene fra et kvantitativt og kvalitativt ståsted, og forskningsspørsmålet vil være gjeldene innenfor den kvantitative delen. Innenfor den kvalitative analysen bruker vi teoretiske perspektiver fra kapittel 3.0 og tidligere forskning, der det er relevant, for å undersøke hvordan de fremstilles. De teoretiske perspektivene er med på å plukke ut stoffet som er relevant fra læreplanene. Til slutt vil vi sette sammen funnene fra de ulike delene av analysen, og diskutere funnene opp mot tidligere forskning.

5.1 Læreplanverk

Vi har valgt å plassere relevante ord og begreper innen temaet som vi finner i læreplanene i en tabell, for å kunne gi en ryddig oversikt i et kvantitativt perspektiv. I den anledning har vi valgt fire ord som kan knyttes til temaet vårt, inkludert ordet samisk. Ut fra dette får vi en større innsikt i hvordan læreplanene fremstiller samene.

I den neste delen skal vi se på den kvantitative delen av analysen og se på hvor mange ganger de nevnte ordene forekommer. Vi teller ikke hvor mange ganger de gitte ordene er eksplisitt oppgitt, men hvor mange ganger det er ord som har samme betydning eller samme ord med annen ending.

	Samisk	Urfolk	Minoritet	Kulturelle representasjoner	Antall sider
Mønsterplanen 74	28	-	1	15	12
Mønsterplanen 87	18	2	2	6	11
Reform 97	11	3	-	5	12
Læreplanverket 06	5	3	3	-	8
Læreplanverket 20	4	3	7	-	8

Tabell 2. En oversikt over hvor mange ganger et ord forekommer i læreplanene.

Studiens forskningsspørsmål søker svar på hvorvidt samiske temaer blir vektlagt mer eller mindre i læreplaner og lærebøker over tid.

Ut ifra antall ganger ordene forekommer og lengden på læreplanene, vil dette ha betydning for å kunne si om samiske temaer blir mindre eller mer vektlagt. M74 har totalt 12 sider i samfunnsfag, M87 har 11 sider, L97 har 12 sider, LK06 og LK20 har åtte sider. Læreplanene fra M74 til M87 har en detaljert beskrivelse av hva elevene skal lære, og dette gjenspeiles i tabellen med tanke på antall ganger et ord forekommer. De resterende læreplanene har færre ord, sammenlignet med M74 og M87. Det som er interessant er å se om samiske temaer var en større del av undervisningen før, enn med læreplanene fra L97 til LK20. Ut ifra antall ord virker det som temaet ble mer vektlagt før, men i realiteten har samiske temaer fått en større plass i undervisningen med LK20. En annen grunn kan være at de nyere læreplanene er blitt kortere og mer konsise. M74 og M87 er lengre, har flere ord og ordene vi har tatt med i den kvantitative analysen forekommer flere ganger enn i L97, LK06 og LK20. M74 var den første norske læreplanen som omtalte samene og hadde egne læringsmål som omhandlet samene.

En av de største forskjellene på de eldre og nyere læreplanene, er at læreplanene til Kunnskapsløftet for grunnskolen er bindende (Ryssevik, 2018). Dette har en innvirkning på hva som blir undervist, og vi antyder at det samiske ikke kommer frem i samfunnet i like stor grad som M74 omtaler dem. Med tanke på at læreplanene til Kunnskapsløftet er bindende, legger det føringer for at undervisningen skal dekke alle kompetansemålene i planen. En likhet mellom de “ikke-bindende” mønsterplanene og de “bindende” læreplanene til Kunnskapsløftet, er at læreren fritt kan velge innhold for å dekke de aktuelle kompetansemålene. “Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane ...”

(Utdanningsdirektoratet, 2020) er et eksempel på hvor brede de nye læreplanene er. Hva læreren skal ta med i undervisningen for å dekke kompetansemålet er ikke satt. Selv om de nye læreplanene er bindene, er det likevel en likhet til de eldre “ikke-bindende” læreplanene hvor læreren må gjøre et utvalg for at stoffet ikke skal bli for omfattende.

M74 nevner “kulturelle representasjoner” i stor grad (15 ganger) i forhold til de nyere læreplanene. Som nevnt, blir ikke dette oppgitt i LK20. Selv om “kulturelle representasjoner” ikke implisitt er nevnt, legger læreplanen opp til at læreren naturlig kan føre dem inn i undervisningen. Ett av kompetansemålene er knyttet til samenes historie, hvor det er naturlig å trekke inn blant annet reindrift, boforhold, deres gudstro, den samiske folkedrakten og språket. Videre er det et kompetansemål knyttet til fornorskingen av samene. Her skulle samene “legge fra seg” sin kultur for å passe inn i den “norske” kulturen. I det læreren går i dybden på hva dette gjelder kommer de “kulturelle representasjonene” frem (Saabye, 2019, s. 53). M74 nevner ordet “samisk” 28 ganger, og i LK20 nevnes “samisk” fire ganger. Det ser ut som om at forskjellen på hvor mye samene vektlegges i læreplanen er stor, men i studien skal vi studere læreplanen dypere for å se om det kvantitative blikket på læreplanen gjenspeiles i det kvalitative.

5.1.2 Læreplanene sett i lys av postkolonial teori

5.1.2.1 M74

Når det samiske blir presentert i læreplanen ser man det tydelig. Samisk turutstyr, samiske skikker, samiske gravskikker og samisk klesdrakt er noe av det som nevnes (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 184). Mønsterplan 74 presenterer alle læringsmålene i form av stikkord som ikke er satt i en kontekst. Dette kan være med å bidra til at det samiske kan oppfattes mer stereotypisk ut enn det forfatteren har tenkt. Postkolonial teori handler om at man opprettholder stereotype holdninger ved å se på “de andre” som irrasjonelle og underutviklet (Røthing, 2020, s. 48). På denne måten kan man si at M74 er med å opprettholde stereotypiske holdninger, ved at den ramser opp ulike sider ved samisk kultur som kan bli sett på som ensidige. M74 har flere tydelige trekk hvor den er med på å opprettholde stereotyper som postkolonialisme senere fokuserte på.

5.1.2.2 M87

Et postkolonialt blikk på M87 viser at “de andre” fremstår som underutviklet og irrasjonelle, og at det bidrar til å opprettholde stereotype oppfatninger av for eksempel kultur (Røthing, 2020, s. 48). Et eksempel på det er hvilke kulturelle elementer som blir trukket frem, slik som språk, livssyn og kunst (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 235). Dette kan bli oppfattet som stereotypiske elementer avhengig av hva man legger i det. En annen måte som Mønsterplanen formulerer seg på, og som skaper et skille er: “Arbeidet med dette hovedemne skal gi alle elever kunnskaper om den samiske befolkning, og medvirke til å skape realistisk forståelse av og respekt for samene og deres kultur” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 234). Sitatet skaper et skille mellom “oss” og “dem”, og det kan oppfattes slik at “alle” refererer til majoritetsbefolkningen.

Samtidig er det sentralt å påpeke ut ifra et postkolonialt blikk på læreplanen, at læreplanen har som fokus at elevene skal bli kjent med en annen kultur basert på det som kjennetegner kulturen. Da kan man få en dypere forståelse for verdigrunnlaget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 232). Derfor vil det være sentralt å trekke frem det som kan oppfattes stereotypisk, fordi det er dette som kjennetegner “de andre”. Det er også viktig å få frem flere perspektiver, og ikke la undervisningen bli for snever ved kun å fokusere på det stereotypiske. Det er en forståelse for at man på 1970-tallet hadde mindre kunnskap om samene, og at det derfor ikke er rart at det er, språk, livssyn og kunst (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 235) vektlegges, fordi det var det man visst om samene. Sammenlignet med i dag har man en dypere forståelse for samene, og har derfor rom for å skape flere perspektiver, slik at man ikke faller i den stereotypiske grøften.

5.1.2.3 L97

Et postkolonialt blikk på L97 brukes for å sette lys på maktforhold, og hvordan det skapes et skille mellom “oss” og “de andre” (Røthing, 2020, s. 48). “At elevane utviklar kunnskap om historia, kulturen og samfunnslivet til samefolket og innsikt i den stillinga samane har i det norske samfunnet” (Veiteberg et al., 1996, s. 178). Dette var et av de felles målene for faget, og på en måte vil man være avhengig av hvordan læreren fremstiller samene, med tanke på hva læreren vektlegger innenfor historie, samfunnslivet og kulturen. Noen av ordene som ble funnet i analysen er: samiske næringer, Sametinget, Lappe-kodisillen (en grensetraktat mellom Sverige og Norge, og som lot reindriftsamer “føre reinsdyr over grensen”

(Lappekodisillen, 1751), og språk. Lappekodisillen var et viktig steg for anerkjennelsen av samene som folkegruppe (Lappekodisillen, 1751). Ved å trekke frem samiske næringer, samfunnslivet og språk, vil det kunne bidra til å opprettholde stereotype holdninger avhengig av hvordan man vektlegger temaet. Som oftest vil samiske næringer være forbundet med reindrift og fiske, og læreplanen fokuserer ikke på variasjon innad blant samene. På den ene siden er det sentralt å få frem at selv om samenes kultur blir betraktet som annerledes enn majoritetskulturen, følger det ikke med en automatisk undertrykkelse eller at “de andre” fremstilles lavere hierarkisk. På den andre siden viser historien at minoritetsgrupper har blitt undertrykt basert på den man er, slik som samene opplevde under fornorskingsprosessen. En stereotypisk fremstilling kan bidra til å rangere andre som mindre verdifulle. Samtidig er det av og til nødvendig å fokusere på det typiske for at elevene skal skjønne hvem denne folkegruppen er, men også åpne opp for flere perspektiver for ikke å forenkle en folkegruppe.

Samtidig skapes det en positiv forståelse av “de andre”, når læreplanen omtaler samene som et urfolk, og der man ønsker å bli kjent med samene (Veiteberg et al., 1996, s. 186).

Læreplanen nevner ILO-konvensjonen eksplisitt (Veiteberg et al., 1996, s. 184), og det blir lagt vekt på å fokusere på den økende samiske bevisstheten (Veiteberg et al., 1996, s. 186). I tillegg blir sametinget inkludert som en institusjon i demokratiet vårt (Veiteberg et al., 1996, s. 182). Det er naturlig at Sametinget blir en del av L97, da det først var valg til Sametinget i 1989.

5.1.2.4 LK06

Et av målene i læreplanen er at elevene skal gjøre rede for avkoloniseringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 123). Postkolonial teori ønsker å utfordre synspunktene man har på den vestlige delen av verden og på koloniseringen. Dette kan være med å bidra til økt forståelse i møte med andre kulturer (Røthing, 2020). Ett annet mål i LK06 er at elevene skal fortelle om den samiske kulturen, deres levekår og forholdet deres til staten på Nordkalotten. Samtidig sier et annet mål at elevene skal drøfte mulighetene og utfordringene i det flerkulturelle samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 124). Ut ifra et postkolonialt blikk på kompetansemålet, åpnes det opp for en stereotypisk fremstilling av det samiske. Jevnt over nevner ikke LK06 samene i stor grad. Kompetansemålene er bredere enn i tidligere planer, men samtidig er det mer opp til læreren og lærebøkene hvordan stoffet blir presentert.

5.1.2.5 LK20

“Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen fra 2020 ordlegger seg ikke slik at man ser på “de andre” som underutviklet. I det øyeblikket man setter et skille mellom oss og de andre, for eksempel med refleksjon rundt kultur, etnisitet eller religion, kan dette være med å opprettholde stereotype holdninger som finnes mot grupper som samene (Røthing, 2020, s. 48). Læreplanmålene legger opp til diskusjon, undring og ny forståelse. Undervisningen skal bygge på likeverd, toleranse, og respekt for hverandre. Dette er verdier og holdninger fra samfunnsfaget som skal være med å bygge opp verdigrunnet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.1.2.6 Resultater fra læreplanene i lys av postkolonial teori

M74, M87 og L97 har en stereotypisk fremstilling av samisk kultur, og er avhengig av en lærer som fremstiller samene på en inkluderende måte. I M87 opprettes det en grensdragning mellom “oss” og “dem” når man skal arbeide med å “gi alle elever kunnskaper om den samiske befolkning” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 234). De ulike læreplanene vektlegger en viss type informasjon om det samiske som kan oppfattes stereotypisk ut ifra et postkolonialt perspektiv. Samtidig er man alle nødt til å starte et sted når det skal undervises om andre folkegrupper, og derfor er det sentralt å trekke frem det som kan oppfattes som en forenkling av en folkegruppe. Det er derfor viktig å bygge på med andre perspektiver, slik at undervisningen ikke blir ensidig.

Både L97, LK06 og LK20 fokuserer på å respektere den samiske befolkningen, mens LK06 og LK20 er i større grad opptatt av toleranse og en likeverdig undervisning enn L97. Det kan tolkes som at LK06 og LK20 fokuserer på å rive ned grensdragningen mellom “oss” og “de andre”, ved å ikke skrive fra et “norsk” ståsted, men heller ordlegge seg slik at skillet mellom “vi” og “de andre” ikke kommer frem. Et eksempel på dette i kompetansemålene er:

“reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levested og kulturuttrykk ...”

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Mønsterplanene bygger et skille mellom den etnisk norske befolkningen og andre folkegrupper, og er mer opptatt av å respektere “de andre”, enn å inkludere de i et felles “vi”. Dette viser seg fra M87 hvor den henvender seg mer til den norske befolkningen ved å skrive: “Landa i verda vert stadig meir avhengige av kvarandre, og

derfor er det viktig at dei unge lærer seg å forstå andre samfunn og kulturar” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 228). L97 fortsetter ikke med et skille mellom den etnisk norske befolkning og andre folkegrupper, ved å omtale Sametinget som en del av “oss” (Veiteberg et al., 1996, s. 182).

5.1.3 Læreplanene sett i lys av nordisk eksepsjonalisme

5.1.3.1 M74

På 1800-tallet var den norske grunnloven blant de mest liberale av alle grunnlover. Samtidig kan den også på mange måter sies å være kontroversiell, dersom man peker på den mye omtalte jødeparagrafen. Tanken var at dette skulle være en paragraf som ga folket religionsfrihet, men det endte med å bli et kristent religionspåbud, samt en paragraf som ekskluderte jødene fra det norske “Riget” (Loga, 2014). Ut fra Jore (2018) kan vi se at nordmenn har i lang tid vært skeptiske til “fremmede grupper mennesker”. I artikkelen hennes pekes det på at nordmenn fortsatt kan være skeptiske til fremmede grupper.

Det finnes ingen slike eksplisitte utsagn i M74 som bekrefter fornorskingspolitikken som varte fra ca. 1850 til 1980 med sin sterkeste periode fra 1870 til 1950 (Zachariassen, 2023), men M74 er den første læreplanen som inkluderer samisk kultur og historie. M74 viser tendenser til starten på ett oppgjør mot fornorskingspolitikken, ved at den åpner opp og trekker inn samisk kultur og historie der det er “naturlig”. Fornorskingen av samene blir heller ikke sett i sammenheng med koloniseringen.

5.1.3.2 M87 og L97

Nordisk eksepsjonalisme fokuserer på de nordiske landenes perifere plassering, og derfor blir de ikke koblet til koloniseringsprosesser (Vourela, 2009, s. 20). I dette tilfellet legger ikke M87 og L97 skjul på at Norge har bidratt til svekkelse av den samiske kulturen, og kan derfor sies å ha bidratt til kolonisering. For eksempel skriver M87 følgende om situasjonen “Samenes situasjon bør relateres til utviklingen i det norske samfunnet generelt” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 234) og “De må få forståelse for de utfordringer og problemer den samiske kultur og den enkelte er stilt overfor i forhold til storsamfunnet” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 234). I L97 kommer det frem på denne måten: læreplanen legger vekt på å utforske den norske politiske utviklingen og at man ønsker å se

hvordan forholdet mellom samene og storsamfunnet var den gang læreplanen ble utgitt. Læreplanen trekker frem den norske politikkenes konsekvenser for samene (Veiteberg et al., 1996, s. 186).

I hverken M87 eller L97 blir koloniseringen nevnt i sammenheng med fornorskingspolitikken. Kolonisering nevnes implisitt, men blir ikke nevnt før hovedemnet “EUROPA” og “VERDEN UTENFOR EUROPA” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 237-238). I L97, innenfor historie for 7. klasse skal elevene lære om hva slags konsekvenser koloniseringen av andre verdensdeler fikk for Europa, Norge og områdene som ble kolonisert (Veiteberg et al., 1996, s. 183). Dette samsvarer med det Kohvakka (2024, s. 14) finner i finske lærebøker og læreplaner om at samisk ikke blir representert innenfor kolonisering. Det gir også en forståelse av Norge som plassert utenfor koloniseringsprosessen, ettersom Norge har en perifer plassering i Europa (Vourela, 2009, s. 20), når Norge ikke nevner samene i forbindelse med kolonisering.

Den andre forståelsen peker på de nordiske landene som annerledes enn resten av Europa (Tvedt, 2003, s. 17). Dette er ikke tilfellet for M87 og L97, når det blir påpekt eksplisitt hvem som påførte uretten mot en annen folkegruppe, hvilket går imot omtalen om blant annet Norge som *non-colonial* (Østergård, 1997, s. 25). Dette kan også tolkes på en slik måte at Norge godtar betydningen av det landet har gjort.

5.1.3.3 LK06

Læreplanen bruker ikke ordet “koloni”, verken i kompetansemålene og heller ikke i sin helhet. Jore (2018, s. 75-76) peker på forskning som handler om de nordiske landenes engasjement i internasjonale konflikter. Konfliktløsning og rasjonelle, er noen av begrepene som blir brukt om de nordiske landene. Ett av kompetansemålene er: “gjere greie for ein aktuell konflikt og drøfte framlegg til løysing” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 123). Nordisk eksepsjonalisme handler om at de nordiske landene har en selvforståelse av at de fremstilles forskjellig fra resten av Europa (Tvedt, 2003, s. 17). Det finnes flere tendenser i læreplanen hvor elevene skal læres opp til å “løse” konflikter eller være rasjonelle i møte med andre. Et annet kompetansemål hvor nordisk eksepsjonalisme kommer frem er: “Forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 124). Elevene skal sette seg inn i hva holdninger og

fordommer er. Samtidig skal de igjen være konfliktløsende for å se på hvilke utfordringer som man kan møte på når ulike kulturer møtes. Et aktuelt eksempel er samenes plass i det norske samfunnet.

5.1.3.4 LK20

Loftsdóttir og Jensen (2012) forklarer nordisk eksepsjonalisme som en metode å diskutere den norske selvfølelsen. Teorien bygger på en ide om at de nordiske landene er annerledes enn resten av verden. De nordiske landene ligger i periferien som har ført til at de har fått en utenforstående plassering i koloniseringsprosessen. Samtidig kan også nordisk eksepsjonalisme fremstille nordisk identitet som noe bedre enn andre. De blir omtalt som konfliktløsende og gode borgere. Wilkinson (2014, s. 419, s. 424) peker på den “fraværende læreplan” og konsekvensene ved å ikke gi elevene det “fulle bildet”. Kohvakka (2024) skriver om samenes fremstilling i finske lærebøker og en utfordring i disse lærebøkene er at samene nesten ikke nevnes, og at de ikke blir sett på som en del av koloniseringen. Det er her Wilkinson peker på den “fraværende læreplan” ved at samene ikke blir nevnt i sammenheng med koloniseringen, som igjen fører til at elevene bare får bruddstykker av historien. Saabye (2019, s. 53) påpeker at LK20 i større grad enn de tidligere læreplanene, vektlegger fornorskingspolitikken og den urett som er begått mot samene.

5.1.3.5 Resultater fra læreplanene i lys av nordisk eksepsjonalisme

Som nevnt er M74 den første læreplanen som inkluderer samisk historie og kultur. Det er her det åpnes opp for å igangsette et oppgjør med fornorskingspolitikken ved å trekke inn samisk kultur og historie. M87, L97 og LK20 skriver eksplisitt at det er Norge som utførte handlingene, sammenlignet med M74 da den ikke bekrefter fornorskingspolitikken. Wilkinson (2014) studerer læreplanen ved å se på hva som ikke er med, men som gjerne kunne eller burde ha blitt med. Den vestlige filosofiske tradisjonen favoriserer positive aspekter fremfor det negative Wilkinson (2014, s. 422). Dette kan kobles til det som har blitt analysert av M74, som ikke nevner fornorskingspolitikken. På denne måten kan undervisningen få et ensidig blikk på historien, ved å ikke vise til hele bildet (Wilkinson, 2014, s. 424).

Ingen av læreplanene setter fornorskingspolitikken i sammenheng med koloniseringen. LK06 viser nordisk eksepsjonalisme i praksis ved å ha kompetansemål som omfatter ferdigheten

konfliktløsning, som er en av sidene som de nordiske landene blir omtalt for å være.

Kohvakka (2022, s. 97) finner i sin studie at læreplanen for historie i stor grad inneholder eurosentrisk fortelling, og minoritetsgrupper blir ikke nevnt uttrykkelig. Dette er ikke tilfellet for de norske læreplanene, da de omtaler samiske perspektiver og som alle, bortsett fra M74, trekker frem fornorskingspolitikken i mindre eller større grad.

5.1.4 Læreplanene sett i lys av antidiskriminerende undervisning

5.1.4.1 M74

Det siste som står i Mønsterplan 74 før den presenterer læreplanmålene, er hvilke holdninger skolen skal fremme til minoriteten eller “de andre”. Følgende står det:

Når det gjelder andre trosretninger og religioner, må elevene få en objektiv orientering om det viktigste ved de forskjellige læresystemer, lære å respektere mennesker som bekjenner seg til andre religioner, og få en innstilling som er preget av forståelse og toleranse. Det samme gjelder forholdet til mennesker som har andre skikker og annen samfunnsoppfatning. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974 s. 182)

Mønsterplan 74 ordlegger seg som om det er et ønske at elevene skal få bli kjent med andre kulturer uten ytre påvirkninger eller av lærerens standpunkt. Kumashiros ønske, som det ble skrevet om i teorikapittelet, var å legge til rette for en antidiskriminerende undervisning (Kumashiro, 2002, s. 1). Undervisning *om* “de andre” kan bidra til å øke empati og det kan bli lettere å se på “de andre” som oss selv (Kumashiro, 2002, s. 42). M74 spesifiserer at skolens oppgave er å ha en fordomsfri undervisning, hvor elevene skal respektere mennesker fra ulike kulturer.

5.1.4.2 M87

I mønsterplanen står det at arbeidet med temaet skal gi alle kunnskap om det samiske emnet (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 234). Både *for* og *om* “de andre” kan bidra til å videreføre kunnskap for å øke empatien, samt inkludere elever som kan føle seg utestengt (Kumashiro, 2002, s. 3, s. 32-33). Det er interessant å se hvem læreplanen henvender seg til når de refererer til “alle”. Samtidig virker det som at en ønsker å utvikle empati for hverandres ulikheter. Mønsterplanen inneholder informasjon og kunnskap som er tenkt at lærerne kan

videreføre. Det er lagt vekt på “kan” fordi mønsterplanen ikke er bindende, det vil si at lærerne kan velge hva de vil fokusere på (Ryssevik, 2018). I lys av de to neste formene for antidiskriminerende undervisning nevnes det to mål innledningsvis for M87, som kan trekkes inn i den kritiske delen av undervisningen. Eksempelvis kan: “å utvikle elevenes ansvarsfølelse for seg selv, sine medmennesker og sine omgivelser og stimulere dem til aktivt samfunnsengasjement” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 228) og “å utvikle elevenes forståelse for hvordan konflikter kan oppstå, og utvikle øvelse i å etablere og bevare samarbeid, eventuelt leve med konflikter” (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 229) bidra inn i den kritiske delen.

5.1.4.3 L97

En tendens som utspiller seg i læreplanen er å øke elevenes kunnskap, der målet kan være økt empati. Dette er en undervisning som Kumashiro omtaler som undervisning *om* “de andre” (Kumashiro, 2002, s. 3). Det ser vi i forbindelse med ordene kultur og same. Det blir som nevnt blant annet lagt vekt på at elevene skal utvikle “forståing for tenkjesett og levevis i andre kulturar i fortid og notid” (Veiteberg et al., 1996, s. 178). I tillegg kan det tolkes dit hen at læreplanen ønsker en undervisning *for* “den andre”, ved å undervise om hjemkulturen (Kumashiro, 2002, s. 35- 36). I klassen vil det ifølge læreplanen være relevant å snakke om samisk samfunnsliv, språk og levekår (Veiteberg et al., 1996, s. 186). Når det gjelder den tredje formen for antidiskriminerende undervisning legger læreplanen opp til en form for drøfting rundt “formelle og uformelle maktforhold i det norske samfunnet” (Veiteberg et al., 1996, s. 186). Dette vil kunne bidra til å kritisere privilegier som andre har (Kumashiro, 2002, s. 44), samt sette fokus på hvordan privilegier blir opprettholdt av samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 44, s. 45).

5.1.4.4 LK06

Slik som i de tidligere læreplanene, ønsker også denne å øke elevenes kunnskap for å få en større forståelse over hvorfor kulturer er ulike. I kapittelet “formålet med faget” står det at elevene skal få kunnskap om det kulturelle mangfoldet i Norge, både før og nå (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117). Undervisning *om* “de andre” vil være med på å øke kunnskapen, samtidig som det er med på å øke elevenes empati for hverandre (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Videre i læreplanen står det at elevene skal ha kunnskap og innsikt i

situasjonen til urfolk i verden, men med et spesielt fokus på samene som urfolk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117). Ved å bruke lokale personer og historier som kilder og elever med samisk bakgrunn i klassen, følger man Kumashiros andre punkt for å drive en antidiskriminerende undervisning. Elevene skal “bli bevisste på at vi blir påvirket av kulturen vi vokser opp i” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117). Skolen som institusjon kan være med å opprettholde visse privileger ut fra læreplanen. Dette fører oss inn på Kumashiros to siste måter å drive en antidiskriminerende undervisning. Institusjoner i samfunnet er med på å videreføre tankemåter. For skolen er det viktig å ikke bare kritisere samfunnet, men samtidig se på seg selv og hvordan skolen som institusjon er med å bidra til diskriminering (Kumashiro, 2002, s. 44-45; Røthing, 2020, s. 44). På samme måten som læreplanen sier at elevene må lære at man blir påvirket av kulturen, gjelder det samme for skolen for at skoleledere og lærere kan drive en antidiskriminerende undervisning.

5.1.4.5 LK20

Kumashiro (2002) har forsket på hvordan man kan drive en antidiskriminerende undervisning for å gi alle elevene de samme mulighetene. Undervisning *for* “den andre” (Kumashiro, 2002, s. 32-33) handler om å ikke behandle noen av elevene som “normale” og heller ikke overse personlighetene deres. Meningen er å drive en undervisning som er for alle, og ikke plassere elevene i en majoritets- eller minoritetsgruppe. Undervisning *om* “de andre” har som hensikt å gi forståelse, øke empati og viske bort ulikhetene mellom majoritet og minoritet. Det kan se ut som om LK20 passer godt inn under denne med tanke på temaet “samer”. Kompetansemålet “gjøre greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå” (Saabye, 2019, s. 53) har flere elementer som er spennende å peke på. Her skal man både komme med informasjon, gjøre rede for hva man kan og reflektere over hvordan fornorskingen spiller inn på både individ- og samfunnsnivå. For å klare dette må elevene ha empati og kunnskap om “de andre”.

5.1.4.6 Resultater fra læreplanene i lys av antidiskriminerende undervisning

Læreplanene fra M74 til LK20 fokuserer på at elevene skal få kunnskap og bli kjent med andre kulturer, samt lære *om/for* “de andre”. Vi ser jevnt over at læreplanene har et ønske om at elevene skal få en undervisning som er objektiv og fordomsfri, samt utvikle en forståelse

for “de andre”. LK20 ønsker å legge vekk kulturen og bagasjen utenfor klasserommet, for å kunne møtes som likeverdige individer. På denne måten kan det være lettere å møte andre med empati og forståelse, i situasjoner man ellers ikke kunne satt seg inn i.

De to siste formene for antidiskriminerende undervisning er å finne først i M87, hvor målene for samfunnsfag kan frembringe en kritisk refleksjon. Disse omhandler blant annet samfunnsengasjement, konfliktløsning og ansvarsfølelse. I L97 er det den tredje undervisningsformen som er fremtredende, da L97 handler om å diskutere formelle/uformelle maktforhold. I LK06 finner vi de to siste undervisningsformene, som omhandler å være bevisst på at man blir påvirket av omgivelsene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117) og legger føringer for at skolen kan være et forbilde som inspirerer samfunnet/elevne til endring. Dette skaper et potensial for å samtale om at institusjoner i samfunnet er med på å videreføre tankemåter. LK20 er formulert på en måte som ikke lager et skille mellom “oss” og “de andre”, samtidig som kompetansemålene anerkjenner at samene og de nasjonale minoritetene er egne grupper. Dette henger i tråd med Kumashiro’s undervisning som arbeider mot privilegier hos enkelte grupper (Kumashiro, 2002, s. 44).

Kohvakka (2022, s. 97) påpeker at den finske læreplanen i historie mangler stoff om minoriteter. Dette er ikke tilfellet for norske læreplaner, da de er åpne om mangfoldet i samfunnet. Eksempelvis ser man i M87 at den inneholder et eget emne om samisk (Kirke- og undervisningsdepartement, 1987, s. 234), og følgende formulering finner man i L97: “synleggjerina av den samiske kulturen” (Veiteberg et al., 1996, s. 186). Med andre ord kan dette bidra til å skape undervisning som omfavner mangfoldet og inkluderer alle, noe som ikke er tilfellet for elever med den finske læreplanen. De er dermed mer avhengig av en lærer som tilrettelegger for flere minoriteter i klasserommet (Kovhakka, 2022, s. 98). Felles for begge læreplanene er som nevnt at det samiske ikke blir utelatt fra læreplanen, men for M87 er innholdet valgfritt da det var opp til skolen å velge hva slags kunnskap som skulle undervises. Dette er annerledes sammenlignet med L97 hvor innholdet var forpliktende (Ryssevik, 2018). Det er derfor, i M87, opp til den enkelte skole hva slags temaer som blir undervist i. Noe som vil kunne påvirke om det blir et representativt innhold. Ved at læreplanene har innhold om samisk kultur og perspektiver, vil det skape forutsetninger for å samtale *om/for* “de andre”.

5.2 Lærebøker

Videre skal vi se på den kvantitative delen av analysen for lærebøker, og se på hvor mange sider hver lærebok inneholder om det samiske. På den måten kan man få et innblikk i hvor mye temaet er vektlagt over tid. Denne delen av analysen er todelt, det vil si at vi kombinerer det kvantitative med det kvalitative. Innenfor den kvalitative analysen bruker vi teoretiske perspektiver fra kapittel 3.0 og tidligere forskning der det er relevant, for å undersøke hvordan de fremstilles. De teoretiske perspektivene brukes for å velge ut stoffet fra lærebøkene. Til slutt vil vi sette sammen funnene fra de ulike delene av analysen, og koble funnene opp mot tidligere forskning der det er relevant. Det vil også bli besvart om temaet blir mindre eller mer vektlagt med årene.

	Antall sider om samisk	Totalt antall sider
M74 og M87 Du og dei andre 1	0	106
M74 og M87 Du og dei andre 2	2 (s. 52-53)	119
M74 og M87 Du og dei andre 3	0	140
M74 og M87 Vi og eldre tider 1	6 (s. 151-156)	190
M74 og M87 Vi og eldre tider 2	0	211
M74 og M87 Vi og eldre tider 3	0	240
M74 og M87 Natur og samfunn 1	11 (s. 17-19, 33, 70-74, 103, s. 161)	165
M74 og M87 Natur og samfunn 2	1 (s. 142)	214
M74 og M87 Natur og samfunn 3	0	174
L97 Innblikk, historie 8	4 (s. 144-147)	156
L97 Innblikk, historie 9	4 (s. 105-108)	168
L97, Innblikk, historie 10	3 (s. 166, 167, 179)	184
L97 Innblikk, geografi 8	0	168
L97 Innblikk, geografi 9	3 (s. 112-113, s. 116)	156
L97 Innblikk, geografi 10	0	192
L97 Innblikk, samfunnskunnskap 8	0	155
L97 Innblikk, samfunnskunnskap 9	39 (s. 63, 69, 73-74, 98-131, 146)	172

L97 Innblikk, samfunnskunnskap 10	1 (s. 96)	152
LK06 Matriks, samfunn 8	0	120
LK06 Matriks, samfunn 9	1 (s. 90)	132
LK06 Matriks, samfunn 10	0	123
LK06 Matriks, historie 8	3 (s. 140-142)	152
LK06 Matriks, historie 9	0	143
LK06 Matriks, historie 10	2 (s. 67-68)	141
LK06 Matriks, geografi 8	0	144
LK06 Matriks, geografi 9	0	150
LK06 Matriks, geografi 10	0	166
LK20 Arena 8	0	245
LK20 Arena 9	26 (s. 56-81)	277
LK20 Arena 10	1 (s. 35)	223

Tabell 3. En oversikt over hvor mange sider samene omtales i lærebøkene.

Når det gjelder lærebøkene er det tydelig at samiske perspektiver får en større plass med “Arena 9”. Her utvikler det seg fra to sider i “Du og dei andre 2” til 26 sider i “Arena 9”. Det er flere av lærebøkene som ikke nevner samiske temaer, men inneholder temaer hvor det kan være naturlig å trekke samiske perspektiver inn, men det vil være opp til den enkelte lærer.

5.2.1 Lærebøkene sett i lys av postkolonial teori

5.2.1.1 Du og dei andre 2 (M74 og M87)

M74 og M87 har en felles lærebok i samfunnskunnskap, og innenfor læreboka “Du og dei andre”, blir ikke samene nevnt før “Du og dei andre 2”. “Du og dei andre 2” gir ikke en innføring i samiske temaer, og når de først blir nevnt er det i forbindelse med en konflikt om vannkraftutbyggingen i Finnmark. I kapittelet “Korleis nyhende vert til” (Lund, 1986, s. 39) blir leseren informert om hvordan redaksjonen kan bidra til å påvirke oss. Samene bli her trukket inn som et eksempel når Dagsrevyen påpeker sin mening om aksjonen mot vannkraftutbyggingen (Lund, 1986, s. 52). Uten bakgrunnsinformasjon vil det kunne gi et ensidig bilde av samene. Fordi læreboka ikke utdyper hvem samene er, og de blir nevnt i

sammenheng med et opprør, kan det fremstille samene som konfliktorienterte. Det skaper et skille mellom “oss” som rasjonelle og “de andre”, i denne sammenhengen, samene, som irrasjonelle på vegne av mostanden de viser (Røthing, 2020, s. 48). På en måte kan forfatteren ha en forståelse av at leseren har den bakgrunnsinformasjonen som er nødvendig om samene, og derfor blir ikke temaet utdypet i læreboka.

5.2.1.2 “Natur og samfunn 1 og 2” og “Vi og eldre tider 1” (M74 og M87)

Den neste læreboka som omtaler samene er “Natur og samfunn 1”. I første kapittel “Dyr på flyttefot” (Tambs-Lyche, 1977, s. 9) lærer man blant annet om dyr som beveger på seg fra område til område. I den forbindelse nevnes flyttsamene, og det gjøres en kobling til nomader “De eneste nomadene i Norge er flyttsamene” (Tambs-Lyche, 1977, s. 18). I kapitlet om “Jegere og nomader i nord” (Tambs-Lyche, 1977, s. 63) trekkes det også frem reinsamene, noe som bidrar til å skape et større mangfold innad (Tambs-Lyche, 1977, s. 71). Side 17 til 18 i kapitlet “Dyr på flyttefot” (Tambs-Lyche, 1977, s. 17-18) viser figurer av flyttsamenes vandringsruter og samene med sin reinflokk, men gjør også en kobling til nomadene i Sør-Iran. I kapitlet “Regn eller sult” (Tambs-Lyche, 1977, s. 21) er det en oppgave som ber elevene om blant annet å sammenligne samarbeidet mellom fastboende og samer, og trekke koblinger til Tibet (Tambs-Lyche, 1977, s. 33). Med tanke på at samene blir nevnt i kapitlet “Dyr på flyttefot” (Tambs-Lyche, 1977, s. 9) som blant annet handler om dyr, er interessant fra et postkolonialt perspektiv. På den måten blir samene fremstilt som enkle og tilbakestående.

Ut fra et postkolonialt perspektiv vil sammenkoblingen mellom samer, nomadene i Sør-Iran, Tibet, Indianere og Nord-Amerika (Tambs-Lyche, 1977, s. 18, s. 33 s. 70, s. 103), skape en distanse mellom det som foregår i Norge og utenfor landegrensene. Noe som er kjernen i postkolonial teori, der det skapes en forståelse av “oss” og “de andre” (Røthing, 2020, s. 48). Ved å knytte samene med andre folkeslag under enkelte likheter skaper man en generalisering og en forenkling, som kan fremme stereotype oppfatninger. I tillegg er bilde på side 17, 71, 72 og 73 et stereotypisk bilde av samisk antrekk og håndverkstradisjoner, og forfatteren trekker frem følgende om hva samene har og ønsker å vise frem: joik, kunsthåndverk og litteratur. (Tambs-Lyche, 1977, s. 17, s. 71-74). Dette kommer frem i “Vi og eldre tider 1” i kapitlet “Stater - nasjoner – demokrati” (Hetlevik, 1976, s. 143), når fastboende samer blir sammenlignet med flyttsamene som derimot har bevart mye av sin kultur ettersom de tilbrakte

mer tid for seg selv. “derfor har de klart å bevare mye mer av det typisk samiske i språk, kunsthåndverk, klesdrakt og skikker” (Hetlevik, 1976, s. 156). Det kan bli en eksotisk fremstilling av noe annerledes, og som Gjerpe beskriver det; en dikotomisk fremstilling av det samiske (Gjerpe, 2021, s. 314-315). Dette ser man også når forfatteren omtaler reinsamene som naturfolk (Tambs-Lyche, 1977, s. 74) i “Natur og samfunn 1”.

Kapittelet om “Jegere og nomader i nord” (Tambs-Lyche, 1977, s. 63) handler kort fortalt om klima, indianere og samer, og samene blir blant annet trukket inn i sammenheng med levemåter (Tambs-Lyche, 1977, s. 70-71). Læreboka påpeker følgende: “Mange nordmenn tenker nok på reinsdyrdrift når samene blir nevnt. Det er reinsamene vi kjenner fra film og turistreklame, vi da tenker på. Men det har aldri vært mer enn en liten del av samene som levde bare av reinsdyra” (Tambs-Lyche, 1977, s. 70). Videre trekker forfatteren frem fiske og jordbruk som en del av samene (Tambs-Lyche, 1977, s. 70), noe som ikke bidrar til å fjerne den stereotypiske oppfatningen. Det samme ser vi i boka “Vi og eldre tider 1”, som trekker frem samer som driver med reindrif og fiske (Hetlevik, 1976, s. 153), og sjøsame og flyttsamer (Hetlevik, 1976, s. 156). På en måte kan det gi et bilde av samene som underutviklet, når læreboka setter søkelyset på det tradisjonelle. Noe som er kjernen i postkolonial teori (Røthing, 2020, s. 48). På den ene siden kan omtalen av samene oppfattes stigmatiserende, men på den andre siden kan det tolkes at nordmenn, på 70/80-tallet og tidligere, ikke var godt kjent med den samiske kulturen. Derfor var det naturlig at det ble en slik fremstilling av lærebøkene, som man i etterkant ut ifra et postkolonialt blikk vil tolke som stereotyp.

Følgende formuleringer i “Natur og samfunn 1” skaper en distanse mellom nordmenn og samer, “oss” og “de andre”: “Da nordmenn sørfra kom hit var det samisk land”, “Mange nordmenn tenker nok på reinsdyrdrift når samene blir nevnt”, “Oftest driver disse samene”, “Sameland og nordmennene”, “har samer i Norge begynt å kreve at samisk språk og kultur skal bli likestilt med den norske” og “Slike folk – som er fåtallige i forhold til andre grupper og som har få talsmenn for sin sak i forhold til de andre i det moderne samfunnet” (Tambs-Lyche, 1977, s. 70, s. 72-74). Det sistnevnte beskriver at man ser på “de andre” som underutviklet (Røthing, 2020, s. 48), når forfatteren skriver “det moderne samfunnet” (Tambs-Lyche, 1977, s. 70-72, s. 74), som igjen kan være med å opprettholde stereotype holdninger (Røthing, 2020, s. 48). Dette ser man også når forfatteren skriver følgende om Naskapiindianerne og samene: “De var vant til å dele med hverandre, de hadde vanskelig for

å godta den konkurransen vi kjenner fra det moderne samfunnet. Samene i Norge – og ellers i Skandinavia – har liknende problemer” (Tambs-Lyche, 1977, s. 73).

“Natur og samfunn 2” omtaler ikke samene i like stor grad som Natur og samfunn 1. Det eneste stedet de blir omtalt er i forbindelse med kapittelet “Norge - en oversikt” (Tambs-Lyche, 1979, s. 141). Her trekkes de frem i forbindelse med Norges befolkning når det gjelder tilflytting og utseende. Det står følgende: “I nord har samene sin egen historie, men også den norsk-språklige befolkningen i Finnmark og Troms har større likhet med samer i bygning og ansiktstrekk enn folk i Sør-Norge har” (Tambs-Lyche, 1979, s. 142). Denne formuleringen bidrar til å skape et skille mellom samene og de norskspråklige, i form av “oss” og “de andre”, som igjen kan medvirke til å opprettholde stereotype holdninger (Røthing, 2020, s. 48). Derimot blir samene inkludert som en del av befolkningen i Norge, hvilket bidrar til å ikke sette de utenfor fellesskapet. Dette kommer også tydelig frem i “Vi og eldre tider 1” når boka kommer med en uttalelse om at det i liten grad er noe som skiller det norske folket fra fastboende samer, fordi de levde tettere på nordmenn (Hetlevik, 1976, s. 156).

5.2.1.3 Innblikk 8 og 9: historie (L97)

Det er først i “Innblikk 9: historie” at samiske temaer blir omtalt under en egen underoverskrift “Samene - en etnisk minoritet” (Lund, 1998, s. 105), som er et av temaene i kapittelet om “Norge - krise og vekst 1914-1940” (Lund, 1998, s. 91). Det er flere steder i læreboka som danner et bilde av samene som noe annerledes enn majoriteten. Slik som: “fikk samene lov til å fortsette med sine tradisjonelle vandringer og krysse de nye grensene med reinflokkene” (Lund, 1998, s. 105) og videre ser man en holdning som var utbredt i samfunnet når læreboka formulerer seg slik: “Dette var en grunn til at samene ikke ble sett på som så nasjonale som de bofaste fiskerne og bøndene” (Lund, 1998, s. 105). Denne setningen tyder på at samene ikke ble regnet for å være en del av den norske befolkningen, noe som kan skape et stereotypisk blikk på “de andre” (Røthing, 2020, s. 48).

Det vises også frem et tradisjonelt bilde av en same (Lund, 1998, s. 105) og den tradisjonelle levemåten: “Sjøsamene bodde ved kysten, ofte i egne bygder, og drev fiske og litt jordbruk. De utgjorde omtrent 90 prosent av alle samene i Troms og Finnmark” (Lund, 1998, s. 106). I tillegg omtales samene som underutviklet: “Da norske fiskere kjøpte motorbåter og nye redskaper, klarte ikke sjøsamene å følge med” (Lund, 1998, s. 106). Kulturforskjeller gjorde

det vanskelig for samene å tilegne seg kunnskap (Lund, 1998, s. 106). I “Innblikk 8: historie” trekker læreboka frem det som blir sett på som det typiske for samisk næring: jordbruk, fiske og reindrift (Lund, 1997, s. 145) i kapittelet “Norge på egenhånd 1814- 1914” (Lund, 1997, s. 117), i forbindelse med “Norsk nasjonalisme i Nord-Norge” (Lund, 1997, s. 144). I slutten av temaet ber forfatteren elevene om å sammenligne den norske politikken ovenfor samene med indianerne (Lund, 1997, s. 14). På en måte kan slike beskrivelser skape en holdning til en gruppe som underutviklet, og på den måten opprettholde stereotype holdninger (Røthing, 2020, s. 48). Dette vil sees som en forenkling av hva det samiske handler om. En slik oppgave vil også kunne opprettholde forenklinger ved å sammenligne samene med en annen folkegruppe.

Med dette i betraktning medvirkes det til å opprettholde stereotype holdninger om samene, når man omtaler de som underutviklet, slik Røthing (2020, s. 48) formidler det. Hvilket skaper et positivt omdømme av Norge som utviklet og sivilisert, når man sammenligner “oss” med “de andre”. Samtidig skaper forfatteren en distanse mellom datidens nåtid og fortiden, ved å skrive i “Innblikk 9: historie”: “I dag har samene fått status som Norges urbefolkning. Slik var det ikke i den tida vi nå skal lese om” (Lund, 1998, s. 105), hvilket frembringer en forståelse for hva man trekker frem om samene, og at datidens samer skiller seg fra fortidens samer. På en måte kan det som blir vektlagt i lærebøkene oppfattes stereotypisk, men på den andre siden kan det oppfattes som naturlige deler å trekke frem, da man på 70/80-tallet ikke var like godt kjent med det samisk, som det man er i dag, og derfor vil nyere lærebøker vektlegge flere perspektiver.

5.2.1.4 Innblikk 9: samfunnskunnskap (L97)

Til forskjell fra “Innblikk historie”, skiller denne læreboka seg markant ut. Allerede i starten av kapittelet “Samene - ett folk i fire land” (Blom et al., 1998, s. 98), blir grensedragningen mellom “oss” og “de andre” (Røthing, 2020, s. 48) brutt ved å skrive: “De er norske borgere, men har en annen kulturbakgrunn enn flertallet i befolkningen” (Blom et al., 1998, s. 99). Læreboka formulerer seg på en slik måte at fortidens samer skiller seg fra datidens samer på 90-tallet, ved å formulere seg på følgende måte: “Tradisjonelt er samisk næringsliv knyttet til naturen: jordbruk, fiske, jakt, fangst, bærsanking og reindrift” (Blom et al., 1998, s. 118) og “Fra gammelt av levde samene av det naturen gav ...” (Blom et al., 1998, s. 99). Datidens samiske og norske kultur blir beskrevet slik i en diskusjonsoppgave: “Både norsk og samisk

kultur i dag handler først og fremst om TV, aviser, popmusikk og rekkehus – ikke joik, lavvo (sametelt) og reinsdyr eller hardingfele, bunad og Snorre.” (Blom et al., 1998, s. 116).

Læreboka setter opp et skille med hvordan det var før, sammenlignet med nå, og bryter med det stereotypier som det kommer flere eksempler på i neste avsnitt.

Et annet funn som læreboka skiller seg fra de foregående, er at den bryter med stereotypier majoriteten kan ha. Den skriver: “I dag lever bare ti prosent av samene av reindrift” (Blom et al., 1998, s. 100) og påpeker at:

“Alle samfunn er i forandring, slik er det også med det samiske samfunnet. Nye generasjoner samer må finne *sin* identitet i en ny verden. Samer går i dag inn i de samme yrkene som andre nordmenn, de kler seg moderne og bor i vanlige hus. Gamle kjennetegn kan ikke lenger vise hvilken folkegruppe man tilhører.” (Blom et al., 1998, s. 103)

Ut ifra det som har blitt skrevet skapes det ikke stereotype holdninger. Samene blir fremstilt som utviklet, i motsetning til det som er kjernen i postkolonial teori, nemlig at “de andre” blir oppfattet som underutviklet sammenlignet med “oss” som sivilisert (Røthing, 2020, s. 48).

Samtidig er ikke læreboka fri for grensdragninger. I lys av postkolonial teori inneholder læreboka et bilde av en familie som driver med reindrift (Blom et al., 1998, s. 102). En tolkning av bildet resulterer i en følelse av en familie på utstilling, der læreboka henvender seg til majoriteten slik at de skal få se hvem som driver med reindrift. I starten av kapitlet ber også forfatteren av læreboka om at leseren skal “tenke gjennom hva det vil si å være en minoritet, et mindretall, i et større samfunn” (Blom et al., 1998, s. 99). Hensikten er god, men også her kan det bli oppfattet som at læreboka er skrevet for majoriteten. Elever som tilhører en minoritetsgruppe, har ikke behov for å tenke seg til hvordan det kan føles, men sitter allerede med erfaringer rundt det.

5.2.1.5 Matriks (LK06)

I boka “Historie” til “Matriks 8” er det et delkapittel om nasjonalismen i Norge som handler om at samene og kvenene i Norge måtte bli norske. Kapitlet kommer med informasjon om hva som førte til at fornorskingspolitikken startet. Nordmennene var redde for at Russland,

som hadde erobret Finland på 1800-tallet, også skulle ta over Finnmark siden befolkningen der var lik den finske. For å forhindre dette ønsket norske myndigheter at folket i Finnmark ble så norske som mulig. Stedsnavn fikk nye navn, lærebøker ble fornorsket, det samiske språket ble byttet ut med det norske og elevene måtte skrive på norsk. Elevene lærte at den samiske kulturen var primitiv og at den norske kulturen var mer verdifull (Hellerud & Knutsen, 2008a, s. 141).

Man kan stille seg spørsmålet om det er et skille mellom “oss” og “de andre” uten at det blir eksplisitt nevnt. Nordmennene ønsker å bli sett på som ett type folk. Dette skillet mellom nordmenn og samer kommer enda tydeligere frem når det bare er dette som står om samene i læreboka. I “Matriks 10 historie” er det viet en side til samenes rettighetskamp hvor det ikke legges skjul på fornorskingspolitikken og at den norske stat stod bak den (Hellerud & Knutsen, 2008b, s. 67).

5.2.1.6 Arena 9 (LK20)

I “Arena 9” er det et eget kapittel som heter “Samisk eller norsk – om identitet, stolthet og skam” (Hellerud et al., 2021b, s. 56). Dette kapittelet tar for seg fornorskingspolitikken, hvordan denne henger sammen med nasjonsbyggingen på 1800-tallet, diskusjon om hvordan fornorskingen påvirket samene, dialog om hvordan forholdet er mellom den norske stat og den samiske befolkningen er, og kapittelet diskuterer hva samer kan være stolte av med sin samiske identitet.

I kapittelet “Nasjonalisme - samhold, konflikt og undertrykkelse” (Hellerud et al., 2021b, s. 84) i “Arena 9” bruker de et eksempel fra filmen "Sameblod" for å få frem et poeng rundt rasisme. Underkapittelet “Nasjonalisme og rasisme” (Hellerud et al., 2021b, s. 95) handler om at vitenskapsmenn på starten av 1800-tallet mente at de kunne kategorisere mennesker inn i ulike raser ved å se på ytre kjennetegn. På samme måten trodde man at indre egenskaper hang sammen de ytre kjennetegnene. Etersom europeerne koloniserte områder utenfor Europa førte dette til at europeerne følte at de tilhørte en mer utviklet rase, som igjen påvirket nasjonalismen. Folket i nasjonen følte seg mer verdifull og følte at de hadde rett til å herske over andre nasjoner (Hellerud et al., 2021b, s. 95-96). Bildet som er brukt til teksten er av en samisk jente fra filmen "Sameblod". Svenske forskere utfører en ydmykende undersøkelse for å vitenskapelig bevise at samene tilhører en mindreverdige rase (Hellerud et al., 2021b, s. 96).

Dette kan sies å opprettholde stereotypiske holdninger som postkolonial teori handler om (Røthing, 2020, s. 48), men i den sammenhengen stoffet fremstilles på i boka, er det ikke forskjellene på rasene man sitter igjen med. Å ha en forståelse hvorfor ting har skjedd og hva som ligger bak handlinger, er noe av det boka prøver å legge frem. Boka bidrar ikke til å opprettholde denne rasismen, men den bruker eksempler for å vise hvordan historien har vært og på hvilken måte den har utviklet seg.

5.2.1.7 Arena 10 (LK20)

“Arena 10” har ikke et eget kapittel som omtaler samene, men det kan være naturlig å trekke det inn i kapittelet “Mangfold - å leve sammen” (Hellerud et al., 2021c, s. 3). Kapittelet legger vekt på det kulturelle mangfoldet, men vil også vise at kultur både kan knytte mennesker sammen og kan splitte (Hellerud et al., 2021c, s. 33). Forfatterne definerer hva hovedkultur er og at denne består av flere delkulturer (Hellerud et al., 2021c, s. 35). Videre forklarer boka hva majoritets- og minoritetsbefolkning er, og det er først her samene blir nevnt i boka (Hellerud et al., 2021c, s. 35). I kapittelet er det en egen underoverskrift som heter “Vi og de andre” (Hellerud et al., 2021c, s. 42). Dette er ikke i sammenheng med samene, men avsnittet prøver å forklare årsaken til at fordommer og holdninger mot mindre minoritetsgrupper oppstår er at vi ikke kjenner godt nok til dem, som igjen fører til at det blir et skille mellom “vi” og “de andre”.

Et av refleksjonsspørsmålene som kommer i slutten av kapittelet er: “I dette kapittelet nevner vi noen grupper som ofte utsettes for fordommer. Kan du nevne andre grupper i det norske samfunnet som du tror utsettes for fordommer? Begrunn svaret ditt”. (Hellerud et al., 2021c, s. 52). Ut fra et postkolonialt perspektiv er ikke boka med på å skille samene, som “de andre”, som irrasjonelle og “oss” som rasjonelle, men er heller med på å gjøre forskjellene mindre ved å skape dypere forståelse av hverandres kulturer. Et element i kjernen til postkolonial teori er å skape en forståelse av “oss” og “de andre” (Røthing, 2020, s. 48). “Arena 10” prøver å motarbeide denne forståelsen i kapittelet “Mangfold – å leve sammen” (Hellerud et al., 2021c, s. 30). Boka “Orientalismen” av Said, som belyser at det er en forskjell på “Orienten” og “vi”, er kanskje ikke tenkt på når læreboka ble skrevet, men det kommer tydelig frem at elevene skal ha mer empatisk undervisning en større forståelse av hva som ligger til grunn for at man tenker forskjellig og er forskjellige (Røthing, 2020, s. 48).

5.2.1.8 Resultater fra lærebøkene sett i lys av postkolonial teori

Vi ser en tydelig utvikling når det gjelder hvordan samene blir fremstilt, i lys av postkolonial teori. Både “Du og dei andre 2”, “Vi og eldre tider 1”, “Natur og samfunn 1” og “Innblikk 8 og 9: historie” opprettholder en stereotypisk holdning rettet mot samene ved å trekke frem levestilten og kjennetegn ved samisk kultur. Bøkene får ikke frem et mangfoldig perspektiv, men fremstiller samene som underutviklet når lærebøkene setter søkelys på det tradisjonelle. I “Natur og samfunn 1” kobles samene til folkegrupper utenfor Europa, hvilket bidrar til å opprettholde en distanse til det som foregår i Norge og utenfor landegrensene. Slikt sett skapes det en generalisering og forenkling av den samiske kulturen. Gjerpe finner i sitt læremateriell at gruppebaserte fordommer ikke blir uttrykt (Gjerpe, 2021, s. 315). Dette er ikke tilfellet for lærebøkene fra “Du og dei andre 2” til “Innblikk 9: historie”, med tanke på det som har blitt nevnt ovenfor. Gjerpe (2021, s. 302, s. 316) peker på måten samene fremstilles på ved at det ikke finnes interne ulikheter, og at lærebøkene får frem en spesifikk fortelling om det samiske som ikke er en del av realiteten. Der fremstillingen av det samiske kun er noe som foregår i samiske lærebøker. Både “Innblikk 9: samfunnskunnskap”, “Matriks” og “Arena” skiller seg ut på dette område ved at gruppebaserte fordommer ikke blir uttrykt, og der “Innblikk 9: samfunnskunnskap” bryter med stereotypiske holdninger og “Arena” åpner opp for at elevene kan reflektere rundt fordommer rettet mot ulike grupper (Hellerud et al., 2021c, s. 52).

“Natur og samfunn 2” skiller seg fra de foregående lærebøkene når det samiske blir nevnt i forbindelse med utseende og tilflytning. Det skapes et skille mellom befolkningen i nord sammenlignet med befolkningen i sør. Dette prøver læreboka å minske, ved å formidle at den “norske” befolkningen i nord har flere likhetstrekk med samene enn den “norske” befolkningen i sør.

Det som skiller “Innblikk 9: historie” fra de tidligere lærebøkene er da forfatteren skriver: “Slik var det ikke i den tida vi nå skal lese om” (Lund, 1998, s. 105). Dette skaper en forståelse for at innholdet som blir presentert i læreboka ikke er en del av datidens holdninger, men prøver å få frem hvordan politikken opplevdes for samene.

I “Innblikk 9: historie” blir innholdet satt i en kontekst med hvordan situasjonen var før. “Arena 9” har et eget kapittel om samene som skaper et skille mellom “oss” og “de andre”.

Gjerpe (2021, s. 315) forklarer at et slikt skille vil kunne skape en virkelighetsglipp og påvirke relevansen av temaet for elevene i en negativ retning. “Arena 9” prøver å skape en forståelse for hvorfor urettferdigheten ovenfor samene oppstod, som kan være med å minske skillene mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen i Norge. “Arena 10” har ikke et eget kapittel om samene, men her kan temaet være naturlig å trekke inn i kapittelet “Mangfold - å leve sammen”.

Et felles trekk ved “Innblick 9: samfunnskunnskap”, “Matriks” og “Arena” er at de ikke opprettholder stereotypier, men prøver å holde seg nøytrale som er et trekk ved dagens samfunn. Samfunnet er i stadig endring og lærebøkene kan være et resultat av disse endringene som pågår i samfunnet. Skjelbred et al (2017, s. 515) sier at læreboka er et bilde av samfunnet, dette ser vi tydelig i de nevnte lærebøkene ved at de har fokus på å være nøytrale og ikke diskriminerende. Ett eksempel på dette ser vi i oppgavespørsmålene etter hvert tema for “Matriks” og “Arena”. Spesielt “Arena” åpner opp for refleksjon og diskusjon rundt temaene. Et annet eksempel er når “Samfunnskunnskap 9” setter opp et skille med hvordan samisk kultur var før, sammenlignet med nå, og trekker den norske kulturen opp i dette. Noe som gjør at leseren kan få en forståelse for at den norske kulturen også innehar typiske kulturelle trekk.

Sammenlignet med “Innblick 9: samfunnskunnskap”, “Matriks” og “Arena” som ikke opprettholder stereotypier, bidrar de foregående lærebøkene til å opprettholde en dikotomisk fremstilling av det samiske (Gjerpe, 2021, s. 315). Det skapes en opplevelse av å se på de andre med et utenfra-blikk, og hvor det som trekkes frem blir sett på som eksotisk og annerledes (Gjerpe, 2021, s. 314).

5.2.2 Lærebøkene sett i lys av nordisk eksepsjonalisme

5.2.2.1 Du og dei andre 2 (M74 og M87)

Ved å analysere lærebøkene i lys av nordisk eksepsjonalisme, ser man tendenser til at Norge ble betraktet som et homogent land, uten noe særlig grad av etniske minoriteter. Boka kan sees på som en bekreftelse av samenes posisjon i Norge, med tanke på at samer blir omtalt i aller minste grad, og blir kun nevnt på et par sider (Lund, 1986, s. 52-53). Dette kan kobles til det Skjelbred et al. (2017, s. 515) sier om at bøkene er et bilde av samfunnet rundt. Norge som

et homogent land sees i kontrast med land som hadde kolonier og innslag av andre folkegrupper i sitt eget land.

5.2.2.3 “Natur og samfunn 1” og “Vi og eldre tider 1” (M74 og M87)

I læreboka, “Natur og samfunn 1”, blir ikke fornorskingspolitikken som begrep nevnt eksplisitt (Tambs-Lyche, 1977, s. 71-74). På den ene siden gir kapittelet uttrykk for denne prosessen på en implisitt måte. Læreboka trekker inn konflikten i Øst-Finnmark om utbyggingen av en bro (Tambs-Lyche, 1977, s. 71), og omtaler det slik: “at de nå er i ferd med å miste landet sitt” (Tambs-Lyche, 1977, s. 74), og det kan tolkes slik at “flere interesserte i å overta det landet de har brukt” (Tambs-Lyche, 1977, s. 74) henviser til staten. Det sistnevnte tyder på at Norge til tider plasserer seg utenfor ansvar. På den andre siden gir kapittelet uttrykk for prosessen på en eksplisitt måte. “Voksne samer har også hele tiden måttet bruke norsk når de skulle snakke med myndigheter og forretningsfolk, og det har vært vanskelig for dem” (Tambs-Lyche, 1977, s. 73). Videre trekkes frem opplevelsen blant samene om at språket og kulturen ikke passer inn, og følelsen av å være mindreverdige. Etter hvert fokuserer læreboka på samisk rettighetskamp, om behovet for at samisk kultur og språk, skal være likestilt med norsk (Tambs-Lyche, 1977, s. 73), og omtaler det som “Den samiske bevegelsen” (Tambs-Lyche, 1977, s. 74). Under overskriften: “Sameland og nordmennene” (Tambs-Lyche, 1977, s. 72), blir det skrevet følgende: “Både i Canada og i Norge har staten regnet som så at “villmarka” - Labradorvidda og Finnmarksvidda – er land som “ingen” eier, og derfor har staten overtatt dette landet” (Tambs-Lyche, 1977, s. 72). Ut ifra dette tolkes det slik at Norge ikke plasserer seg utenfor ansvar.

“Vi og eldre tider 1” skriver: “Den samiske minoriteten ble ofte behandlet som en mindreverdig folkegruppe, og det var få som forstod og verdsatte det verdifulle i samenes kultur” (Hetlevik, 1976, s. 155) og “Samene har fått svært få sjanser til å være med å styre utviklingen i sine distrikter. I lange tider var de i praksis utestengt fra ledende stillinger i stat og kommune, i kirke og skole” (Hetlevik, 1976, s. 155). Samtidig påpekes det at innflytelsesrike personer i det offentlige som hadde innflytelse over politiske beslutninger, hadde en negativ holdning til samene, og mente at man “burde slutte å bruke morsmålet sitt og bare få opplæring i norsk” (Hetlevik, 1976, s. 155). På den måten skapes det en indirekte kobling til staten, og deres fornorskingspolitikk. Når myndighetene først blir nevnt i “Vi og eldre tider 1”, er det i forbindelse med revitaliseringsprosessen. Det står følgende:

“myndighetene gjør mer for å hjelpe samene til å verne om det som ennå er igjen av den” (Hetlevik, 1976, s. 156). Læreboka bringer også frem kristningsarbeidet blant samene (Hetlevik, 1976, s. 154-155), og slik Kohvakka (2024, s. 14) påpeker det i sin artikkel, blir heller ikke kristendommen spesifisert som en del av kolonialiseringen i læreboka.

Med tanke på det som har blitt nevnt under “Natur og samfunn 1” og “Vi og eldre tider 1”, blir det gitt en indikasjon på at Norge ikke setter fornorskingen i sammenheng med kolonialisering. Dermed kan Norge sitte med en følelse av at man ikke har bidratt til dette. Hvilket betyr at dette funnet sammenfaller med det Vourela (2009, s. 20) finner i sin studie, om at Norden settes i periferien av koloniseringsprosesser. Til tross for at Norge til tider blir omtalt som den utløsende parten.

5.2.2.4 Innblikk 8 – 10: historie og Innblikk 9: samfunnskunnskap (L97)

I “Innblikk 8: historie” blir samene nevnt i kapittelet “Norge på egenhånd 1814- 1914” (Lund, 1997, s. 117), i forbindelse med “Norsk nasjonalisme i Nord-Norge” (Lund, 1997, s. 144). “Myndighetene gikk fra 1880-årene hardt inn for å fornorske samene” (Lund, 1997, s. 145). Dette er den første læreboka som omtaler fornorskingspolitikken (Lund, 1997, s. 145), og hva staten Norge gjorde mot samene, eksplisitt. I tillegg legges skylden på norsk side ved å skrive følgende “Norske myndigheter gjorde det vanskeligere for samene å drive med rein” (Lund, 1997, s. 145). Læreboka begrunner fornorskingspolitikken ut ifra norsk nasjonalisme “og mangel på viten om samenes kultur og levemåte” (Lund, 1997, s. 145) og frykten for at Russland og Finland skulle overta Finnmark (Lund, 1997, s. 146). Det samme gjelder for “Vi og eldre tider 1” som forteller at minoriteter har blitt behandlet dårlig og fått færre rettigheter, som en konsekvens av at nasjonalstatene vokste frem (Hetlevik, 1976, s. 152), og for “Innblikk 9: historie” som setter samene i en kontekst med at Norge blir selvstendig, og at det dermed handlet om å styrke nasjonalfølelsen, og læreboka skriver: “I den nye norske staten var det særlig samene som skilte seg ut fra nordmenn flest” (Lund, 1998, s. 105). “Innblikk 9: historie” legger til “at noen raser var bedre utstyrt og hadde større verdi enn andre” (Lund, 1998, s. 107). I “Innblikk 9: historie” blir fornorskingspolitikken omtalt, og også her blir Norge skrevet ned som den urettferdige aktøren (Lund, 1998, s. 106). I tillegg nevnes det hvordan Norge tok over landområder som de hadde en tilhørighet til, og hvordan bønder fra sør fikk rettighetene til området (Lund, 1998, s. 106). I “Innblikk 9: samfunnskunnskap” blir det påpekt at “De var *assimilert*, tatt opp i, i det norske samfunnet” (Blom et al., 1998, s. 102)

og “Fornorskningen var bevisst politikk” (Blom et al., 1998, s. 109), og læreboka viser til et dikt av Alf Isak Keskitalo som kort fortalt er et ønske om å respektere samene, og skriver “Ikke hersk over oss” (Blom et al., 1998, s. 101) og “Ikke bruk deres makt over oss” (Blom et al., 1998, s. 101). Ut ifra dette stiller ikke Norge seg på siden av ansvaret, men påpeker direkte i lærebøkene hvem som påførte samene skadene.

Det tyder på at Norge ikke unnlater å fortelle sannheten om hvem som er skylden i uretten mot samene. Samtidig nevnes ikke begrepet kolonialisering i sammenheng med fornorskningen i Innblikk 8 til 10 og samfunnskunnskap 9, og fornorskingsprosessen blir heller ikke skrevet i sammenheng med kapittelet om “Nasjonalisme og imperialisme” (Lund, 1997, s. 87-116) i “Innblikk 8: historie”. Heller ikke i “Innblikk 10: historie” blir disse prosessene koblet sammen i lærebokas kapittel om kolonier (Lund & Indresøvd, 1999, s. 109-130). Dette kan tolkes som at nordmenn ikke anser fornorskningen som en del av koloniseringen. Dette samsvarer med det Kohvakka (2024, s. 14) finner i finske lærebøker og læreplaner om at samisk ikke blir representert innenfor kolonisering. Det virker som det er mer relevant å se utenfor egne landegrenser når man skal snakke om kolonisering, ettersom det er det folk forbinder med kolonisering. Ut ifra dette tolkes det dit hen at Norge ikke er åpen for å ha bidratt til kolonisering, til tross for at historiske hendelser viser at Norden har vært delaktige i prosesser som underlegger seg folkegrupper/stater (Vourela, 2009, s. 20).

5.2.2.5 Matriks (LK06)

“Matriks historie 8” tar med et avsnitt fra professor Amund Helland sin tekst fra 1905 som beskriver hvordan forholdet mellom nordmennene, samene og kvener.

Nordmennene er de to andre raser overlegne, så vel i legemlig utvikling som i dyktighet i militærtjenesten. Det synes i det hele tatt som om nordmennene her nord... besitter alle den germanske rases beste egenskaper: stor og sterk benbygning, kraftig muskulatur, velldannede hender og føtter og skarpt utviklede sanseorganer; også i åndelig henseende synes den norske befolkningen å være høyt begavet, derom vitner deres kloke, gløgge blick og hurtige oppfatningsevne... Har man undersøkt en rekke sjøfinner, og det så plutselig fremstiller seg en nordmann til bedømmelse, trekker man uvilkaarlig ett lettelses sukk og føler et velvære ved synet av en virkelig mann. (Hellerud & Moen, 2008a, s. 142)

Tekstutdraget ovenfor prøver å vise hvordan samer tidligere ble sett ned på. Det står ikke noen andre kommentarer til teksten annet enn at den er fra 1905 og det er Amund Helland som har skrevet den. Kapittelet nevner heller ikke koloniseringen før diskuter-oppgavene i slutten av kapittelet. “Finnes det noen likhetstrekk mellom koloniseringen av Afrika og fornorskingspolitikken i Nord-Norge?” (Hellerud & Knutsen, 2008a, s. 144). Her utfordrer boka elevene på å selv tenke om det er en sammenheng mellom fornorskingen av samene og koloniseringen. Boka nevner ikke hva som skjedde med samene annet enn at de skulle bli norske. Den sier noe om bakgrunnen til hvorfor fornorskingen startet, noe som kan vise til at selvforståelsen av koloniseringen ikke var til stede.

5.2.2.6 Arena 9 (LK20)

I “Arena 9” er det et eget kapittel på over 20 sider som omhandler samene. En av underoverskriftene er “Kolonitidens tankegang” (Hellerud et al., 2021b, s. 70). Moderne teknologi, dampskip, maskingevær og jernbane var noen av grunnene til at europeerne klarte å kolonisere. Boka tar opp at noen mener, på bakgrunn av disse argumentene, at europeerne hadde en mer utviklet kultur. Ut fra dette hadde europeerne “rett” til å herske over andre grupper og å “oppdra” dem med den europeiske kulturen. Boka tar opp at disse tankene oppstod også i Norge ved fornorskingspolitikken. På 1840-tallet var nordmennene redde for at Russland skulle tro at befolkningen i Finnmark var for lik befolkningen i Finland, som Russland hadde erobret i 1809. Dette er en av grunnene til at norske myndigheter ville “fornorske” befolkningen i Finnmark (Hellerud et al., 2021b, s. 70). Dette kan sees i sammenheng med nordisk eksepsjonalisme. Avsnittet prøver å trekke likhetstegn ved europeernes kolonisering og fornorskingspolitikken som Norge drev med fra ca. 1850 til 1980 (Minde, 2005, s. 5). Kohvakka (2024, s. 4) peker på fraværet av sammenhengen mellom samene og kolonisering i finske lærebøker. Begge er til stede, men i motsetning til “Arena 9” (Hellerud et al., 2021b, s. 70) ser man ikke på likhetstrekk mellom koloniseringen og det som har skjedd med samene.

Det er første gang i “Innblikk 8” (Lund, 1997, s. 145) at den norske staten får skylden for fornorskingspolitikken, men “Arena 9” er den første læreboka som legger seg “flat” for fornorskingspolitikken. Det er tydelig at “Arena” prøver å speile samfunnet ved å ta med nyere bilder, kjente personer og samer i dagens Norge for å gjøre temaet dagsaktuelt. Et trekk på nordisk eksepsjonalisme i “Arena”-bøkene som kan trekkes frem er at forfatterne

formulerer seg på en åpen og forbilledlig måte. Et mangfoldig Norge hvor alle er inkludert og hørt ser ut til å være et mål i kapitlene.

5.2.2.7 Resultater fra lærebøkene sett i lys av nordisk eksepsjonalisme

“Du og dei andre 2” og “Vi og eldre tider 1” plasserer ikke skylden hos staten eksplisitt. Når myndigheten først blir nevnt er det i forbindelse med revitaliseringsprosessen. Som kan tolkes ut ifra et harmoniperspektiv, når forfatteren av læreboka vektlegger det positive fremfor det negative (Koritzinsky, 2014, s. 84). De foregående lærebøkene, samt “Natur og samfunn 1” og “Innblikk 8 til 10: historie og samfunnskunnskap 9” nevner ikke fornorskingspolitikken som en del av koloniseringen. “Du og dei andre 2” er blant de lærebøkene som vi har analysert som omtaler samene i minst grad. Kohvakka (2024, s. 6) viser til Wilkinson (2014) som sier at dette kan være skadelig for elevene ved at man kan bidra til å ekskludere elever fra fellesskapet. Dermed er man avhengig av lærere som viser et helhetlig bilde av samfunnet. Det er ikke før “Natur og samfunn 1”, at Norge blir eksplisitt nevnt med tanke på behovet for at samisk kultur og språk, skal være likestilt med norsk.

“Innblikk 8: historie” er den første læreboka i samfunnsfag som legger skylden på staten, og “Arena 9” skiller seg fra de andre ved å legge seg flat og omtale politikken som galt. “Vi og eldre tider 1” er den første til å trekke frem årsaker til hvorfor fornorskingspolitikken ble satt i gang.

Det viser seg å være et skille fra “Matriks historie 8” når det gjelder å sette fornorskingspolitikken i sammenheng med koloniseringen. Selv om det ikke settes i sammenheng i teksten, er det ett av spørsmålene i slutten av kapittelet som setter spørsmålsteget ved om det er en sammenheng mellom koloniseringen i Afrika og fornorskingspolitikken i Norge. “Arena 9” fokuserer i enda større grad på sammenhengen og har en underoverskrift som heter “Kolonitidens tankegang” (Hellerud et al., 2021b, s. 70), og trekker frem fornorskingspolitikken som et resultat av disse holdningene. “Arena 9” trekker linjer fra den europeiske koloniseringen til det som skjer med samene i Norge. Lærebøkene for “Arena 9” samsvarer med det Kohvakka (2024, s. 14) finner i finske lærebøker og læreplaner om at samisk ikke blir representert innenfor kolonisering. Det virker som det er mer relevant å se utenfor egne landegrenser når man skal snakke om kolonisering, ettersom det er det folk forbinder med kolonisering. Resultatene i Kohvakkas analyse kan ikke kobles

til “Matriks historie 8” og “Arena 9”, da disse lærebøkene forsøker å finne sammenhenger mellom koloniseringen og fornorskingspolitikken, ved å se fornorskningen som et resultat av tidligere kolonisering.

Etter at vi har lagt et nordisk eksepsjonalistisk perspektiv til grunn for analysen, ser vi en tydelig utvikling fra å ikke sette fornorskingspolitikken i sammenheng med kolonisering, til at “Matriks historie 8” og “Arena 9” kobler disse sammen.

5.2.3 Lærebøkene sett i lys av antidiskriminerende undervisning

5.2.3.1 Du og dei andre 2 (M74 og M87)

Lærebøkene inneholder ikke informasjon som kan bidra til økt empati, og blir heller ikke inkludert som “de andre” er som “oss” (Kumashiro, 2002, s. 3). Det skapes heller et skille mellom “oss” og “de andre”, når lærebøkene ikke går i dybden på hvem samene er (Røthing, 2020, s. 43). Verken Kumashiro eller Røthing har monopol på kritisk kompetanse, men ved at Kumashiro sine tilnærminger er fraværende i lærebøkene, skapes det ikke muligheter for å være kritisk til andres privilegier ut fra bøkens vinkling (Kumashiro, 2002, s. 44), og som ikke bidrar til å forandre samfunnet/elever (Røthing, 2020, s. 44). Dette vises også i forbindelse med bokas eneste spørsmål om samene som låter slik: “Tek NRK stilling til vasskraftutbygginga ved den måten Dagsrevyen dekkjer same-aksjonen på?” (Lund, 1986, s. 53). Spørsmålet handler om nyhetene er nøytrale eller ikke, og kan derfor legges opp til poenget om at læreboka ikke åpner for å diskutere majoritetens privilegier. Samene fremstilles fra et konfliktperspektiv, som er med på å danne et bilde av samfunnet hvor interesser står i motsetning til hverandre (Koritzinsky, 2014, s. 84).

5.2.3.2 Vi og eldre tider 1 (M74 og M87)

Kumashiro (2002, s. 44-45) belyser at skolen bidrar til å vedlikeholde tankemåter, og vi mener at lærebøker er en del av denne institusjonen. Det vil si at lærebøker kan opprettholde fordommer. Faye et al. (2021, s. 11) påpeker at språket er en del av et atferdsmønster. Læreboka kommer med forslag til to spørsmål som kan brukes i en klassesamtale:

“1. Hvilke vansker ville samebarn møte for femti år siden når de kom på skolen?”

2. Noen mener at samene bør få opplæring på sitt eget språk, andre mener det er bedre for dem å lære mest mulig norsk. Hva mener dere om dette?” (Hetlevik, 1976, s. 156)

Spørsmål én kan virke å være mer positivt formulert, og er innenfor kategorien undervisning om “de andre” (Kumashiro, 2002, s. 3). På en måte vil den bidra til å skape empati, ved å belyse hva slags utfordringer samiske barn fikk når de gikk på skolen. Det kan skape en virkelighetsnær situasjon for elevene, og gi dem en økt forståelse for hvordan barn på rundt samme alder hadde det. Dette er en av styrkene ved denne formen for undervisning, som omhandler en inkluderende undervisningsform (Røthing, 2020, s. 43).

Det siste spørsmålet henvender seg tydelig til majoriteten ved å skrive: “Hva mener dere om dette?” (Hetlevik, 1976, s. 156). Slik Kumashiro formulerer seg vil informasjon bidra til økt empati (Kumashiro, 2002, s. 3), men ikke når det gjelder spørsmål to. Dette vil være en oppgave som setter minoriteten i en utsatt posisjon (Røthing, 2014, s. 72). Spørsmålet inviterer majoriteten til å ta stilling til hva de mener, og på den måten bidra til å skape negative fordommer. Den tredje tilnærmingen til antidiskriminerende undervisning søker å bli bevisste på grupperes privilegier, og jobbe mot dem (Kumashiro, 2002, s. 44-45). Spørsmål to bidrar ikke til dette, men heller mot å opprettholde privilegiet av å være i en majoritetsposisjon. I tillegg vil ikke spørsmålet øke kvaliteten til elever som føler seg undertrykt av og i samfunnet, som er det essensielle innenfor undervisning *for* “den andre” (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Oppsummert vil ikke et slikt spørsmål skape en bevissthet rundt ens egne privilegier, og det skaper ikke en endring blant elevene, som er noe av fokuset for den fjerde undervisningsformen (Røthing, 2020, s. 44). Her er man avhengig av en lærer som åpner for å kritisere spørsmålsformulering.

5.2.3.3 Natur og samfunn 1 (M74 og M87)

Den første tilnærmingen til Kumashiro omtales som undervisning *for* “den andre”. Denne går ut på å forbedre kvaliteten til elever som føler seg undertrykt av og i samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Slikt sett bidrar ikke Natur og samfunn 1 til å gi elevene økt kvalitet, når læreboka omtaler samene på en ikke helhetlig måte. Istedenfor trekker den frem typisk samiske livskår, slik som reindrift, fiske og jordbruk (Tambs-Lyche, 1977, s. 70). Ved å fremstille samene på en slik måte, vil det heller bidra til å opprettholde den undertrykkende følelsen som skapes av samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Ved å undervise om samene

på en slik måte vil det heller skape en distanse mellom “oss” og “de andre”, enn å skape økt empati (Kumashiro, 2002, s. 3), som er kjernen ved undervisning om “de andre”. Til tross for at en slik undervisning kan oppleves som stigmatiserende, er det ikke nødvendigvis galt å undervise på den måten. En årsak til en snever formidling av samiske perspektiver, kan skyldes at kunnskapen om minoritetsgrupper er lav, samtidig er den høyere om den samiske kulturen. Dette er på grunn av fornorskingspolitikken (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 24). Dette resultatet er et kunnskapsproblem fra nåtidens samfunn, samtidig er det overførbart til 70/80-tallet. Kunnskapen om den samiske kulturen har nok vært snever på 70/80-tallet også, og lærebøkene speilet et bilde av den kunnskapen som samfunnet besitter (Skjelbred et al. 2017, s. 515).

De to siste formene omtales som undervisning som kritiserer privilegier (Kumashiro, 2002, s. 44), og som forandrer samfunnet og elever (Røthing, 2020, s. 44). I lys av de to siste formene, er ikke innholdet å betrakte som rettet mot å reflektere rundt makt og privilegier. Da innholdet og spørsmålene er av en reproduserende form for informasjon. Eksempelvis stilles følgende spørsmål: “Hva er den vanlige levemåten for kystsamene?” (Tambs-Lyche, 1977, s. 161) og “Hva er den vanlige levemåten for reinsamene?” (Tambs-Lyche, 1977, s. 161). Samtidig åpner læreboka opp for diskusjon rundt konflikten på Finnmarksvidda (Tambs-Lyche, 1977, s. 74), og en annen gruppeoppgave stiller følgende spørsmål: “Har en lov til å ødelegge et folks livsform?” (Tambs-Lyche, 1977, s. 75). Et slikt spørsmål har potensiale til å skape en samtale rundt makt og privilegier som er kjernen i den tredje undervisningsformen til Kumashiro (2002, s. 44), men dette er opp til læreren selv og den kunnskapen som læreren besitter. I tillegg trekkes samene i forbindelse med indianernes krav om rettigheter, og ber elevene om å sammenligne dette med samene (Tambs-Lyche, 1977, s. 103). Dette åpner opp for en diskusjon omkring rettigheter, og majoritetens posisjon i fornorskingspolitikken, samt samenes rettighetskamp. Ved å bruke avisklippet kan elevene få et innblikk i hvordan samene arbeidet for å beholde området sitt (Tambs-Lyche, 1977, s. 103).

5.2.3.4 Innblikk 8: historie (L97)

Dette er den første læreboka som påpeker hvem som utførte handlingene mot samene, ved å skrive “Myndighetene” (Lund, 1997, s. 145-146). På en slik måte skaper det en større inkluderende følelse for elever som kan kjenne på undertrykkelse, ved å påpeke hvem som er den utløsende parten. Dette åpner opp for å samtale om maktkulturen, som er et av

hovedpunktene under undervisning *for* “den andre”, slik Kumashiro gir forslag til, og på den måten skape en undervisning som i større grad er for alle (Kumashiro, 2002, s. 35-36). På den ene siden inneholder læreboka fremdeles stereotypisk innhold med hva som kjennetegner samene (Lund, 1997, s. 145), og sett ut ifra undervisning *om* “de andre” frembringer den ikke informasjon som bidrar til økt empati, eller muligheten for å se “de andre” som “oss” (Kumashiro, 2002, s. 3). På den andre siden, ved at staten Norge påpekes som den utløsende parten, vil det skape et større helhetlig blikk av situasjonen. Noe som kan dempe ned svakheten ved undervisning *for* “den andre”, som handler om at det er “de andre” som er problemet, ved å fokusere på deres utfordringer (Kumashiro, 2002, s. 37).

I lys av de to siste formene for antidiskriminerende undervisning, er ikke innholdet å betrakte som rettet mot å reflektere rundt makt og privilegier. Da læreboka legger opp til å videreføre sentral informasjon, uten å legge ved spørsmål som kan skape diskusjon. De to spørsmålene som læreboka åpner opp for er følgende: “Hva gikk fornorskningspolitikken overfor samer og kvener ut på?” (Lund, 1997, s. 147) og ved å sammenligne med indianere: “Kan du finne noen likhetspunkter med det som står om norsk politikk overfor samene i siste halvdel av 1800-tallet?” (Lund, 1997, s. 147). Det vil da være opp til læreren hvordan man kan åpne for diskusjon rundt makt og privilegier. Samtidig ligger forholdene til rette for en slik diskusjon, ved at læreboka åpenlyst omtaler hvem som påførte samene urettferdighetene.

5.2.3.5 Innblikk 9: historie (L97)

Et kritisk blikk på spørsmålene tilknyttet underkapittelet viser at oppgave 12 bidrar til å sette etniske minoriteter i en utsatt posisjon (Lund, 1998, s. 108). Den ber klassen diskutere om de negative norske holdningene fra mellomkrigstiden, fremdeles er til stede i datidens samfunn. Dette vil være en oppgave som setter minoriteten i en utsatt posisjon (Røthing, 2014, s. 72). Dette ser man også i læreboka “Vi og eldre tider 1”. Undervisning *om* “de andre” søker å sikte på å øke empatien (Kumashiro, 2002, s. 3). I dette tilfellet vil kunnskap kunne bidra til diskriminerende handlinger, slik Kumashiro (2002, s. 39) omtaler det som. Sett ut ifra at elevene innehar de samme holdningene, som staten Norge hadde før, rettet mot samene. Hvilket ikke vil bidra til å øke kvaliteten til elever som føler seg undertrykt av samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 32-33), som er kjernen i undervisning *for* “den andre”.

Det som skiller denne læreboka fra tidligere lærebøker, er mengden som skrives om samenes rettighetskamp. Det samiske landsmøte i 1917 og Lappekodisillen blir for første gang omtalt. Lappecodicillen kan bidra til å frembringe samtaler om menneskerettigheter. Isak Saba blir nevnt som en viktig aktør i kampen om like rettigheter for samene, til tross for at han ikke slo gjennom med kravene (Lund, 1998, s. 107). Slik informasjon skaper et større helhetlig blikk på denne tidsepoken, og har potensialet til å øke empatien hos elevene, som er det sentrale innenfor undervisning om “de andre”. På den andre siden kan det slå motsatt vei med å skape diskriminerende handlinger (Kumashiro, 2002, s. 39). Læreboka får også frem et bredere mangfold innad blant samene. Det vil si at samene ikke er en enhetlig gruppe uten variasjoner. Læreboka nevner “sørsamene” (Lund, 1998, s. 107), noe som forutsetter at noen blir omtalt som nordsamer. Dette vil skape et mer helhetlig bilde av samene når man skal undervise om “de andre” (Kumashiro, 2002, s. 3). Dette kan bidra til å sette de av elevene med samisk bakgrunn i en mer realistisk posisjon, uten å kategorisere alle under samme benevnelse.

En viktig endring fra de eldre lærebøkene til "Innblikk 9: historie" er at læreboka for første gang omtaler konflikten som kan oppstå mellom et flertall og et mindretall. “spesielt når mindretallet er en *etnisk* minoritet” (Lund, 1998, s. 105), og at dette forholdet kan være en prøvelse for demokratiet (Lund, 1998, s. 105). Dette skaper et større bidrag inn i de to siste formene for antidiskriminerende undervisning, som nevnt handler om å kritisere privilegier (Kumashiro, 2002, s. 44) og forandre samfunnet og elever (Røthing, 2020, s. 44). Det skapes en mulighet for samtaler omkring flertallets privilegier, og hva som kan oppstå i relasjonen mellom mindretallet og flertallet.

5.2.3.6 Innblikk 10: historie (L97)

Oppgave 13: “På hvilken måte ble Alta-saken et viktig vendepunkt i samenes kamp for sine rettigheter?” (Lund & Indresøvdde, 1999, s. 167). Dette spørsmålet kan legge til rette for å samtale om fornorskingsprosessen på en helhetlig måte, hvilket kan bedre undervisningen om “de andre”. På den ene siden finnes det ikke oppgaver eller innhold som eksplisitt belyser majoritetens privilegier eller makt, eller som ber elevene om å være kritiske til dette. Slik den tredje undervisningsformen til Kumashiro taler for. På den andre siden kan spørsmålet som avsnittet ble innledet med, skape en forståelse for samiske perspektiver hos elevene. Som igjen kan bidra til å la elevene få et blikk og et ordforråd for urettferdigheten, og hva som måtte til for at situasjonen skulle endre seg for samene. Dette er det Røthing (2020, s. 44)

omtaler som den siste undervisningsformen som ønsker å forandre elever og samfunnet. I tillegg kan det tolkes slik at det kan skapes en samtale rundt rettigheter og makt, når forfatteren skriver: “Da stortinget vedtok å bygge ut Altaelva, mente samene at dette var et inngrep i deres rettigheter til land og vann i Finnmark” (Lund & Indresøvdde, 1999, s. 167), og påfølgende formulering “myndigheter og nordmenn flest fikk øynene opp for at samene hadde visse rettigheter til land og jord” (Lund & Indresøvdde, 1999, s. 167).

5.2.3.7 Innblikk 9: samfunnskunnskap (L97)

I lys av de to første tilnærmingene til antidiskriminerende undervisning er læreboka gjennomgående inkluderende. Den fremstår å ha en helhetlig tilnærming, hvor den både opplyser om kulturhistorie, fornorskingspolitikken, hva det vil si å være same og innhold som skaper en bredere forståelse for hva samisk kultur er, enn kun i tilknytning reindrift. I tillegg får Sametinget en større rolle, og som leser får man et større inntrykk av hvordan institusjonen fungerer. Læreboka får frem flere språkvariasjoner, og med det får frem et større mangfold, samt kunnskap om diverse institusjoner som forsøker å opprettholde livet i språkene. Læreboka legger også vekt på et utover perspektiv, og får frem at det er et samarbeid på tvers av landegrenser (Blom et al., 1998, s. 98-127). Samiske emner blir også tatt opp i andre kapitler, blant annet i forbindelse med “Folkestyre, makt og innflytelse” (Blom et al., 1998, s. 62). Her blir Sametinget inkludert som en av institusjonene man kan velge representanter til (Blom et al., 1998, s. 63).

Med utgangspunkt i det ovenstående vil innholdet som blir lagt frem både øke kvaliteten til elever som føler seg undertrykt av og i samfunnet, som er en av sidene ved *for* “den andre” (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Her blir det også påpekt at læreren ikke skal overse elevenes personlighet, og anta at alle er normale, men om å snakke om det og hjemkulturen, og på den måten drive en undervisning som er for alle (Kumashiro, 2002, s. 35- 36). Læreboka legger opp til en samtale rundt identitet, om det å være norsk og samisk, med et utdrag fra Aftenposten. “Jeg er stolt av å være *same og mestre kunnskaper som har vist seg levedyktige gjennom generasjoner*. Norsk eller samisk? Jeg er begge deler. Knyttet til reindriftingsamenes levemåte, glad for å ha kong Harald til konge” (Blom et al., 1998, s. 120). Både dette sitatet og “Men alle folkegrupper består av ulike enkeltmennesker” (Blom et al., 1998, s. 103), gir en inkluderende fremstilling om det å være same og skaper ikke en generaliserende oppfatning om hvem samene er, men at innad blant folkegrupper finnes det ulike individer.

Med bakgrunn i dette ut ifra om “de andre”, vil informasjonen som læreboka inneholder skape økt empati, og en forståelse for at “de andre” er som “oss” (Kumashiro, 2002, s. 3). Samtidig er ikke dette nok, det må også tilrettelegges for diskusjoner rundt makt og privilegier, som er en svakhet ved undervisning om “de andre” da denne delen ikke eksisterer (Røthing, 2020, s. 43).

Det fører oss videre til de to siste undervisningsformene som omhandler kritikk av privilegier (Kumashiro, 2002, s. 44) og endre samfunnet og elever (Røthing, 2020, s. 44). Et av stedene som legger opp til dette er starten av kapittelet hvor det står “Vi ber deg tenke gjennom hva det vil si å være en minoritet, et mindretall, i et større samfunn” (Blom et al., 1998, s. 99), “Hvis flertallsgruppene ikke tar hensyn til de mindre gruppene, brytes internasjonale avtaler” (Blom et al., 1998, s. 127) og “Finn eksempler på situasjoner der statens undertrykkelse av minoriteter har ført til voldelige konflikter” (Blom et al., 1998, s. 129). Med utgangspunkt i dette har læreboka potensialet til å legge opp til refleksjoner om makt og privilegier.

Til tross for lærebokas inkluderende og nøytrale innhold, bidrar også denne læreboka til å plassere minoriteter i en utsatt posisjon (Røthing, 2014, s. 72). Det kan komme av at læreboka er skrevet av personer med majoritetsbakgrunn, og henvender seg til majoritetsbefolkningen. For eksempel står det: “Hvilken fordel kan en skoleklasse ha av å ha elever med forskjellig kulturbakgrunn? Hvilke ulemper kan det være?” (Blom et al., 1998, s. 105). Læreboka inneholder flere påstander/spørsmål som bidrar til utsatthet, men dette var et eksempel på et av dem. Når det er snakk om ulemper med ulik bakgrunn, kan det ha potensial til å skape fordommer, og kunne bidra til diskriminerende handlinger (Kumashiro, 2002, s. 39). Dersom man har en lærer som er bevisst om at skolen kan bidra til diskriminering, kan spørsmålet bidra til å kritisk undersøke gruppers privilegier (Kumashiro, 2002, s. 44-45), og på den måten gjøre elevene bevisste på sin egen medvirkning til andregjøring (Kumashiro, 2002, s. 47).

5.2.3.8 Matriks (LK06)

“Samfunns”-boka til “Matriks 9” har et avsnitt om assimilasjon og integrering i sammenheng med kapittelet “Kultur og mangfold” (Andersen et al., 2007, s. 90). Det er bare på denne siden og i denne sammenhengen samene blir nevnt i boka. Fornorskingen av samene blir brukt som eksempel i sammenheng med at integrering og assimilasjon ofte dukker opp når vi snakker

om innvandring (Andresen et al., 2007, s. 90). Avsnittet kan knyttes til Kumashiros tilnærminger til en antidiskriminerende undervisning hvor man vektlegger å skape en forståelse for hverandre. Undervisning *for* "den andre" har som mål å være oppbyggende for elever som kan føle seg undertrykt. "Matriks 9" nevner samene bare på denne ene siden, men en av grunnene til at eksempelet er tatt med kan være for å få frem et poeng. Samtidig kan det også være oppbyggende for andre elever med annen bakgrunn enn majoriteten å se at forholdene har bedret seg og at integrering er noe som den norske stat setter høyt (Andresen et al., 2007, s. 90).

5.2.3.9 Arena 10 (LK20)

I "Arena 10" er det spesielt et kapittel som kan knyttes opp til Kumashiros ulike tilnærminger til antidiskriminerende undervisning, kapittelet: "Mangfold - å leve sammen" (Hellerud et al., 2021c, s. 30). Forfatterne av læreboka har tatt med et avsnitt som handler om hvor fort vi skaper et skille mellom "vi" og "de andre" (Hellerud et al., 2021c, s. 42). En av Kumashiros (2002, s. 3) tilnærminger går ut på å gi elevene informasjon slik at de får økt empati for "de andre" og begynner å se på "de andre" som en del av "oss". Dette lyser gjennom i avsnittet i "Arena 10" hvor forfatterne skriver at økt kunnskap om hverandre kan gi elevene er forståelse av at vi ikke er så forskjellige fra "de andre" (Hellerud et al., 2021c, s. 42). Spørsmålene under avsnittet utfordrer elevene på å tenke igjennom egne erfaringer hvor skillet mellom "vi" og "de andre" ble tydelig. Videre utfordrer spørsmålene eleven på hvordan dette skillet kan gjøres mindre tydelig. Kumashiro (2002) sine poenger er til for å kunne drive en antidiskriminerende undervisning. Spørsmålene til avsnittet "Vi og de andre" (Hellerud et al., 2021c, s. 42) er formulert på en måte som anerkjenner at fordommer og skillet mellom "vi" og "de andre" finnes, men fokuserer på refleksjon hvorfor det er slik og hva man kan gjøre for å drive en antidiskriminerende undervisning.

5.2.3.10 Resultater fra lærebøkene sett i lys av antidiskriminerende undervisning

En del av innholdet som kommer frem i de tidligere lærebøkene skaper et stereotypisk blikk på "de andre", og ikke et helhetlig syn. Mange av de eldre lærebøkene, fra "Du og dei andre 2" til "Innblikk 9: historie" lar seg prege av en slik fremstilling. Dette skaper en undervisning "om" de andre, som ikke er basert på et mangfoldig perspektiv. De foregående lærebøkene bidrar ikke til å utfordre de fordommene som eventuelt eksisterer (Gjerpe, 2021, s. 315). I

motsetning til de nevnte lærebøkene ovenfor omhandler, “Innblikk 10: historie”, “Innblikk 9: samfunnskunnskap”, “Matriks” og “Arena” innhold som kan skape en mer helhetlig og riktig fremstilling av samene.

Både i “Vi og eldre tider 1”, “Innblikk 9: historie” og “Innblikk 9: samfunnskunnskap” blir det formulert et spørsmål som bidrar til å sette minoriteten i en utsatt posisjon. I “Vi og eldre tider 1” står det: “Hva mener dere om dette?” (Hetlevik, 1976, s. 156), som tydelig bidrar til å undertrykke minoritetene, og setter majoriteten i en posisjon hvor det tillates å diskutere andres posisjon. Samtidig åpner denne læreboka opp for undervisning “om” de andre ved å samtale om situasjonen til “samebarn” (Hetlevik, 1976, s. 156) under fornorskingspolitikken. Hvilket har potensiale til å skape økt empati, som er en styrke ved denne formen for undervisning, om “de andre” (Røthing, 2020, s. 43). “Innblikk 9: historie” er også en lærebok som inneholder en oppgave som bidrar til å sette minoritetene i en utsatt posisjon, dersom elevene innehar de samme holdningene som staten Norge hadde før. Samtidig inneholder den også informasjon som gir et større bilde av det samiske, enn det lærebøkene før “Innblikk 9: historie” gjorde.

Felles for lærebøkene for M74 og M87 er at de ikke omtaler samene på en helhetlig måte, hvilket kan være med å opprettholde følelsen av undertrykkelse fra samfunnet, som er en side ved undervisning for “den andre” (Kumashiro, 2002, s. 32-33). Dette skaper heller en grensedragning mellom “oss” og “de andre”, enn å øke empatien hos elevene (Kumashiro, 2002, s. 3). Til forskjell fra de forrige lærebøkene, er det først i “Innblikk 8: historie” at det påpekes hvem som har skylden for uretten mot samene. “Innblikk 9: samfunnskunnskap”, “Matriks” og “Arena” legger heller ikke skjul på hvem som har skylden for fornorskingspolitikken, men hvor “Arena” legger seg flat for hendelsen som ble påført samene, og påpeker hvor galt det var. På den måten skaper det en større inkluderende følelse for elever som kan kjenne på undertrykkelse, ved å informere om hvem som har skylda og reflektere rundt maktkulturen. Dette er som nevnt relevant innenfor undervisning for “den andre”, som har fokus på undervisning som er for alle (Kumashiro, 2002, s. 35-36).

Videre åpner ikke “Du og dei andre 2”, “Vi og eldre tider 1”, “Natur og samfunn 1” og “Innblikk 8” opp for å diskutere rundt de to siste formene som omtales som undervisning som kritiserer privilegier. Det er først i “Natur og samfunn 1” at læreboka inneholder et spørsmål som kan skape en samtale rundt makt, rettigheter og privilegier, eksempelvis: “Har en lov til å

ødelegge et folks livsform?” (Tambs-Lyche, 1977, s. 75). “Innblikk 9: historie” og “Innblikk 9: samfunnskunnskap” omtaler hva som kan skje i forholdet mellom majoriteten og minoriteten, samt “Innblikk 10: historie” legger opp til en samtale rundt samiske perspektiver omkring samiske rettigheter. Dette er tre bidrag inn i å forhåpentligvis skape en samtale rundt makt og privilegier, og hvor slik informasjon kan bidra til å skape en endring hos elevene. “Arena 10” fokuserer på skillet som oppstår mellom “vi” og “de andre”, samtidig som forfattere prøver å vise at “de andre” ikke er så forskjellig fra “vi”. “Arena 10” anerkjenner at det er et skille mellom “vi” og “de andre”, men nevner det for å kunne jobbe med å viske ut skillelinjene. “Arena 10” prøver å gjøre gapet mellom “vi” og “de andre” mindre ved å nettopp gjøre dette.

I lys av antidiskriminerings teorien til Kumashiro, har det vært en utvikling de siste 50 årene med tanke på hvordan man omtaler “oss” og “de andre”. Lærebøkene fra “Du og dei andre 2” til “Innblikk 9: historie” har en stereotypisk fremstilling, sammenlignet med “Innblikk 10: historie” til “Arena” som har en mer helhetlig tilnærming til temaet. Lærebøkene fremstiller “oss” og “de andre” i vidt ulik grad, der “Matriks” og “Arena” er åpne for at grensedragningen finnes. Dette kan både være med på å opprettholde stereotypier ved at man setter fokus på temaet, samtidig som det kan være med å motarbeide disse. Dette går inn under Kumashiro’s (2002, s. 44) tredje undervisningsform som handler om å bli bevisst på skjulte stereotypier og fordommer som kan finne sted i undervisningen.

6.0 Konklusjon

Det er flere grunner til at vi ønsket å skrive vår masteroppgave omkring samisk fremstilling i lærebøker. To av grunnene går ut på at i 2023 lanserte Sannhets- og forsoningskommisjonen rapporten om “Sannhet og forsoning” til Stortinget. Dette viser at temaet vi valgte er aktuelt for samfunnet rundt oss, og for lærerens didaktiske refleksjoner. Hensikten har som nevnt vært å kunne bidra med kunnskap, slik at læreren kan legge til rette for en inkluderende samfunnsfagundervisning. Den andre grunnen til at temaet ble valgt, skyldes erfaringene vi sitter igjen med etter praksis og egen skolegang. Vi har opplevd flere ganger at undervisningen danner en grensdragning mellom “oss” og “de andre”, og derfor har dette vært det store fokuset for studien. Ut ifra tidligere forskning og teoretiske perspektiver, har dette gitt oss briller til å analysere lærematerialet. Samtidig har vi vært bevisste på våre egne erfaringer, og at dette har bidratt til å se på læreplanene og lærebøkene med andre type briller. Dette har både vært en styrke og en svakhet ved studien, da vi har møtt innholdet med en forventning om hva vi ville finne. Det er derfor forskning og teoretiske perspektiver har vært en styrke, da det ga oss flere perspektiver for å vurdere innholdet.

Med bakgrunn i egne erfaringer og hva vi anså som interessant å forske på, ble det utformet to problemstillinger og et forskningsspørsmål.

“Hvordan fremstilles samene i læreplanverk og lærebøker fra 1974 til 2020, for ungdomsskolen i samfunnsfag?”

Ut ifra problemstillingen ble det i tillegg utformet et forskningsspørsmål som vi benyttet underveis i arbeidet.

“I hvilken grad blir samiske temaer vektlagt mer eller mindre i lærebøker og læreplaner over tid?”

Studiens teoretiske perspektiver og tidligere forskning har gitt analysen et rammeverk. De teoretiske perspektivene har bestått av maktkritiske perspektiver, som består av tre underkategorier; postkolonial teori, nordisk eksepsjonalisme og antidiskriminerende undervisning. Når det gjelder tidligere forskning valgte vi oss ut; “Gruppebaserte fordommer i lærebøker” (Gjerpe, 2021), “Representasjonen av minoriteter i den finske nasjonale kjerneplanen for historie” (Kohvakka, 2022) og “Den fraværende læreplanen i finske historiebøker: kolonialisme” (Kohvakka, 2024). Vi har anvendt disse gjennomgående i

studien, for å kunne belyse problemstillingen. I tillegg til den kvalitative delen, har vi analysert kvantitativt. Her var målet å se i hvilken grad samiske perspektiver vektlegges i de ulike læreplanene/lærebøkene, og på den måten svare på forskningsspørsmålet.

Resultatene vi har kommet frem til ut fra dokumentanalysen sier nødvendigvis ikke hvordan undervisningspraksisen til lærere rundt temaet er, men samtidig vet vi at lærebøker og læreplaner er med på å sette retning for undervisningen (Koritzinsky, 2014, s. 232).

Etter å ha analysert læreplanene og lærebøkene i lys av postkolonial teori har det vært en tydelig endring fra M74 til LK20. Både læreplanene og lærebøkene fra M74 til L97 er preget av en stereotypisk fremstilling av samisk kultur, med unntak av “Innblikk 9: samfunnskunnskap” som forsøker å bryte med slike holdninger. Det som blir vektlagt i læreplanene/lærebøkene opptrer som annerledes og eksotisk, hvilke er funn vi har koblet til Gjerpe (2021, s. 314). Et annet funn er hvordan læreplanene og lærebøkene ordlegger seg. Lærebøkene fra M74 til L97 (med unntak av “Samfunnskunnskap 9”) opprettholder gruppebaserte fordommer ved at skillet mellom “oss” og “de andre” blir tydeliggjort. “Innblikk 9: samfunnskunnskap”, “Matriks” og “Arena”, som tilhører L97, LK06 og LK20, bruker språket i større grad nøytralt og objektivt, som igjen fører til at de ikke er med på å opprettholde gruppebaserte fordommer eller skillet mellom “oss” og “de andre”. Samtidig er det tydelig at “Innblikk 9: samfunnskunnskap” henvender seg til majoriteten, og med det skaper en grensedragning.

Den neste teorien som innholdet ble analysert ut ifra er nordisk eksepsjonalisme. Det har vært en utvikling når det gjelder å koble kolonisering i sammenheng med fornorskningspolitikken. Ingen av læreplanene setter disse prosessene i sammenheng med hverandre, men hvor lærebøkene, “Matriks” (Hellerud & Moen, 2008a, s. 144) og “Arena”, legger vekt på dette i form av en oppgave, og en egen underoverskrift “Kolonitidens tankegang” i “Arena” (Hellerud et al, 2021b, s. 70). Dette er funn vi har koblet opp mot Kohvakka (2024, s. 14) om at samisk ikke blir representert innenfor koloniseringen i finske lærebøker. Ut ifra dette har alle læreplaner og de eldre lærebøkene fremmet et syn på majoritetsbefolkningen som solidariske, og plassert Norge som et land som skiller seg fra andre imperialister. Det kan skyldes en tanke om at kolonisering i nordisk eller samisk sammenheng blir forbundet med noe annerledes, dersom man sammenligner det med andre deler av verden (Olsen, 2020, s. 53). Dette kan ha ført til å hindre at den samiske historien ikke har blitt fortalt på en helhetlig

måte. Derimot har det vært en positiv utvikling i lærebøkene og læreplanene, i form av holdninger preget av større forståelse og solidaritet, mot folkegrupper som tidligere har vært undertrykt.

Den siste teorien som lærebøkene og læreplanene ble analysert i lys av, var Kumashiro sine tilnærminger til antidiskriminerende undervisning. En av de største forskjellene fra eldre og nye læreplaner er hvordan man er med på å opprettholde stereotypiske fremstillinger, som er med å på å skape et skille mellom “oss” og “de andre”. I M74 ser man tydelig at læreplanen er skrevet til en etnisk norsk majoritet, i motsetning til LK20 som forsøker å viske ut dette skillet. Et annet funn, som er felles for læreplanene og lærebøkene, er at de eldre underviser *for/om* “de andre” og vektlegger de siste undervisningsformene i mindre og større grad (henholdsvis L97: Innblikk 9 og 10: historie og 9: samfunnskunnskap). Sammenlignet med de nye (LK06 og LK20 med medfølgende lærebøker) som i større grad, og på en annen måte, er rettet mot den tredje/fjerde undervisningsmåten. Denne utviklingen kan tolkes som en samfunnsutvikling, hvor man ønsker å bli observant på dette skillet, for å kunne jobbe med å minske det. Det er da man åpner opp for samtaler rundt privilegier og makt.

I den kvantitative undersøkelsen vi har gjennomført i studien, ser det ut som at samene vektlegges mindre for hver nye læreplan som blir lansert. Samene blir nevnt flest ganger i M74 med 28 ganger, og færrest i LK20 med fire ganger. Samtidig har det vært en utvikling når det gjelder konkretiseringen av temaet. De eldste læreplanene var spesifikke på hva man skulle lære om det samiske, sammenlignet med LK06 og LK20 som er mer åpen for lærerens selvstendige refleksjon rundt innhold. Resultatene av den kvantitative undersøkelsen til lærebøkene, med tanke på hvor mange sider det samiske forekom i lærebøkene, viser andre resultater enn den første undersøkelsen. Her varierte det fra null til ti sider, og med “Innblikk 9: samfunnskunnskap” som omtaler temaet på 39 sider og “Arena” med 26 sider. Dette peker på at temaet ikke har jevn økning på antall sider, men at det varierer fra lærebok til lærebok. Det har vært en markant økning, sammenlignet med lærebøkene til M74 og M87 med sine 0-10 sider, som omtaler samene i minst grad.

	Stereotypier	Kolonisering i sammenheng med fornorskningspolitikken	Skiller mellom "oss" og "de andre"
M74 og M87	Ja	Nei	Ja
L97	Ja	Nei	I liten grad
Du og dei andre 2	Ja	Nei	Ja
Vi og eldre tider 1	Ja	Nei	Ja
Natur og samfunn 1	Ja	Nei	Ja
Natur og samfunn 2	I liten grad	Ikke relevant	Ikke relevant
Innblikk 8 og 9: historie	Ja	Nei	Ja
Innblikk 10: historie	Ikke relevant	Ikke relevant	I liten grad
Innblikk 9: samfunnskunnskap	Nei	Nei	I liten grad
LK06 til LK20	Nei	Nei	I liten grad
Matriks 8: historie	Nei	I liten grad	I liten grad
Arena 9	Nei	Ja	Nei

Tabell 4: En visualisering over funn.

6.1 Videre forskning

Som nyutdannede samfunnsfagslærere er dette et felt som vi vil ta med oss inn i profesjonen. Etter fullført analyse, ser vi at dette er et tema som alltid vil være aktuelt, da samiske emner skal tas opp i alle fag, i alle deler av landet. Det kan også være aktuelt å trekke inn i andre kontroversielle temaer man møter på som lærer.

Det hadde vært spennende å bruke resultatene fra denne studien videre inn i en ny studie, hvor man hadde undersøkt hvordan samisk perspektiver kommer frem i praksis. Her kunne man blant annet intervjuet lærere, hvordan de underviser om samisk kultur og hvordan lærere tolker læreplanen ut fra et minoritetsperspektiv. Dette kunne ha vært spennende vinklinger på en ny studie innenfor samme tema.

Vi er heldige som skal inn i en profesjon hvor det er fokus på å utvikle seg faglig individuelt, men også sammen i et kollegium. Derfor vil erfaringene vi etter hvert kommer til å få med oss som lærere, være nyttige for eventuell senere forskning om dette eller lignende emner.

7.0 Referanseliste

- Afdal, G. (2014). Etiske og pedagogiske logikker. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse og ekspansjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Andresen, G., Horne, T. & Eriksen, T. H. (2008). *Matriks 10: Samfunn: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Andresen, G., Horne, T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2007). *Matriks 9: Samfunn: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Andresen, G., Olsen, T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2006). *Matriks 8: Samfunn: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research* (2. utg.). Sage.
- Aschehoug. (u.å.). *Samfunnsfag Arena 8-10*. Hentet 8. februar 2024 fra <https://skole.aschehoug.no/ungdomsskole/samfunnsfag>
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Basha, S. & Kjørven, O. K. (2019). Mangfold i praksis: En studie av en flerkulturell festival i skolen. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.) *I Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*, (s. 147-161). Gyldendal
- Bientie, M. K. L. (2023). Å komme i gang med samisk formidling i skolen. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 118-129). Cappelen Damm akademisk.
- Blom, K., Christophersen, J. & Vennerød, I. (1997). *Samfunnskunnskap 8*. Aschehoug.
- Blom, K. & Bjørshol, S. (1999). *Samfunnskunnskap 10*. Aschehoug.

- Blom, K., Vennerød, I. & Bjørshol, S. (1998). *Samfunnskunnskap 9*. Aschehoug.
- Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (Red). (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk. I norsk politikk fra 1900 til 2016*. Cappelen Damm Akademisk.
- Clegg, J. W. & Slife, B. D. (2013). *The Handbook of Social Research Ethics*. Sage Publications, Inc.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. Utg). Gyldendal
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg, B. (2021). 1. Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 9-32). Universitetsforlaget.
- FN. (4. juli, 2023a). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 11. mars 2024 fra <https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN. (4. juli, 2023b). *Konvensjonen om sivile og politiske rettigheter*. Hentet 11. mars 2024 fra <https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring. En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere"*. Kristiansand/København: Oxford Research & Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Universitetsforlaget.
- Gjerpe, K. K. (2021). 13. Gruppebaserte fordommer i lærebøker. I M. S. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og*

- inkludering* (s. 295-319). Universitetsforlaget.
- Heie, M. (2019, 16. oktober). *Læreplanene speiler samfunnet*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/lareplanene-speiler-samfunnet/>
- Hellerud, S. V., Erdal S. F., Johnsen I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2021a). *Arena 8. Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen I. M. & Westersjø, M. (2021b). *Arena 9. Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen I. M. & Westersjø, M. (2021c). *Arena 10. Samfunnsfag*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V. & Knutsen. K. (2008a). *Matriks 8: Historie: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Hellerud, S. V., & Knutsen. K. (2008b). *Matriks 10: Historie: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9: Historie: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Hetlevik, O. (1976). *Vi og eldre tider 1: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*. Aschehoug.
- Hetlevik, O. (1979). *Vi og eldre tider 2: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*. Aschehoug.
- Hetlevik, O. (1980). *Vi og eldre tider 3: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*. Aschehoug.
- Holgersen, T., & Karlsen. O. G. (2008). *Matriks 10: Geografi: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug

- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Abstrakt forlag.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. 2(1), 72-86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Karlsen, O. G. (1997). *Geografi 8*. Aschehoug.
- Karlsen, O. G. (1998). *Geografi 9*. Aschehoug.
- Karlsen, O. G. (1999). *Geografi 10*. Aschehoug.
- Karlsen, O. G., & Holgersen, T. (2006). *Matriks 8: Geograf: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Karlsen, O. G. & Holgersen T. (2007). *Matriks 9: Geografi: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartement (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kjeldstadli, K. (2024, 1. februar). *Rasisme og minoriteter*. Norgeshistorie. <https://www.norgeshistorie.no/forste-verdenskrig-og-mellomkrigstiden/1603-rasisme-og-minoriteter.html>

- Kohvakka, T. (2022). The representation of minorities in the Finnish National Core Curriculum for history. *Multicultural Education Review*, 14(2), 85–100.
<https://doi.org/10.1080/2005615X.2022.2087030>
- Kohvakka, T. (2024). The Absent Curriculum in Finnish History Textbooks: The Case of Colonialism. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(3).
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5843>
- Kongehuset. (1997, 07. oktober). *Sametinget 1997: Åpningstale*.
<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065%26sek=26947%26scope=0>
- Koritzinsky, T. (1976). *Verden og vi*. Gyldendal
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring*. (3. utg). Universitetsforlaget.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. “Queer” Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lappekodisillen. (1751). *Første Codicill og Tillæg til Grendse-Tractaten imellem Kongerigerne Norge og Sverrig Lapperne betreffende (Lappekodisillen)*. (LOV-1751-10-02). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1751-10-02>
- Lincon, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincon, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. I N. K. Denzin. & Y. S.

- Lincoln. (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 97-128). Sage Publication, Inc.
- Lippe, M. S. von der. (2021). 1. Fordommer i skolen. I M. S. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 11-34). Universitetsforlaget.
- Loftsdóttir, K. & Jensen, A. (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and Nationals Identities*. Ashgate.
- Loga, J. (2014). *De fremmede. Jødeparagraf, religionspolitikk og norske verdier*. I H. S. Aasen. & N. Kildal (Red.), *Grunnloven og velferdsstaten*. (s. 161-179). Fagbokforlaget.
- Lund, E. (1985). *Du og dei andre 1: samfunnskunnskap for ungdomssteget*. Aschehoug.
- Lund, E. (1986). *Du og dei andre 2: samfunnskunnskap for ungdomssteget*. Aschehoug.
- Lund, E. (1987). *Du og dei andre 3: samfunnskunnskap for ungdomssteget*. Aschehoug.
- Lund, E. (1997). *Historie 8*. Aschehoug.
- Lund, E. (1998). *Historie 9*. Aschehoug.
- Lund, E., & Indresøvdé, E. (1999). *Historie 10*. Aschehoug.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62(3), 279-300. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/understanding-validity-qualitative-research/docview/212250067/se-2?accountid=45259>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Meland, K. J. (2022). *Skreiv "Europas beste læreverk"*. Universitetet i Sørøst-Norge.
<https://www.usn.no/nyhetsarkiv/skreiv-europas-beste-lareverk>
- Mertens, D. M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Sage.
- Midtbøen, A. H. & Lidén H. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge* (2015:01). Institutt for samfunnsforskning.
https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2440432/ISF-rapport_2015_1_v3_endret.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Minde, H. (2005). Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Tidsskrift for urfolks rettigheter*, (3), 1-24. <https://samiskeveivisere.no/article/fornorskning-av-samen/>
- Myhr, A. B. (2021). Challenging Nordic Exceptionalism: Norway in Literature by and about Irregular Migrants. *Law and Literature*, 35(2), 279–308.
<https://doi.org/10.1080/1535685X.2021.1930693>
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (7). 210-223. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Mühleisen, W., Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). Norske seksualiteter – en innledning. I W. Mühleisen & Å. Røthing (Red.), *Norske seksualiteter* (s. 11-33). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Niemi, E. (1997). Kulturmøte, etnisitet og statlig intervensjon på Nordkalotten. I R. B. Andersson (Red.), *Den nordiska mosaiken: språk- och kulturmöten i gammal tid och i våra dagar* (s. 261-272). Uppsala universitet.
- Nilssen, T. R. (2021). Samisk medborgerskap i samfunn og skole. I T. Solhaug (Red), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2. utg., s. 205-218). Universitetsforlaget.

- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=7>
- Olsen, T. A. (2020). *Samene – urfolk i Norge*. I B. -O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. (s.35-61). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rapley, T. & Flick, U. (Red.). (2011). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. SAGE Publications.
- Regjeringen. (2020, 13. februar). *Hvem er et urfolk?* Hentet 15. februar 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/hvem-er-urfolk/id451320/>
- Rugkåsa, M. (2018). Majoriteten som premissleverandør i “flerkulturelt” arbeid. I A. M. Otterstad (Red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (2.utg., s. 78-95). Universitetsforlaget.
- Ryssevick, T. (2018, 10. oktober). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforskning. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Røthing, Å. (2014). Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?: Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse og ekspansjon*. (s. 70-87). Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Saabye, M. (Red.). (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: grunnskolen*. Pedlex

- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning: grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (dokument 19 (2022-2023)). Stortinget. Hentet 24. januar fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Saugestad, S. (2019). Sannhetskommisjoner. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 30(1), 7-19. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2019-01-02>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 15 (1986-1987). *Om revisjon av Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=a&psid=DIVL2390&pgid=a_1495&s=True
- Stortinget. (2023, 9.oktober). Sannhets- og forsoningskommisjonen. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Organene/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Tambs-Lyche, H. (1977). *Natur og samfunn 1: Geografi for grunnskolens ungdomstrinn*. Aschehoug
- Tambs-Lyche, H. (1979). *Natur og samfunn 2: Geografi for grunnskolens ungdomstrinn*. Aschehoug
- Tambs-Lyche, H. (1980). *Natur og samfunn 3: Geografi for grunnskolens ungdomstrinn*. Aschehoug
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget

- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2020, 3. desember). *Sosialkonstruktivisme*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tvedt, T. (2003). *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt: den norske modellen*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAG01-03)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24.juni). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Veiteberg, J., Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, & Nasjonalt læremiddelsenter. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Vourela, U. (2009). Colonial complicity: The “postcolonial” in the Nordic context. I S. Keskinen, S. Tuori, & D. Mulinari (Red.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. (s. 19-33). Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2.utg.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Wexelsen. (1898). *Språkinstruks for samiske og kvenske skolebarn*. Norgeshistorie. Hentet 12. februar 2024 fra <https://www.norgeshistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1540-pr%C3%A5kinstruks-for-samiske-og-kvenske-skolebarn.html>

Wilkinson, M. (2014). The concept of the absent curriculum: The case of the Muslim contribution and the English national curriculum for history. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 419–440. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869838>

Zachariassen, K. (2023, 20. desember). *Fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar*. Norgeshistorie. Hentet 24. januar fra <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>

Zachariassen, K. (2024, 1. februar). *Samane si politiske organisering på 1900-talet*. Hentet 11. mars 2024 fra <https://www.norgeshistorie.no/forste-verdenskrig-og-mellomkrigstiden/1655-samenes-politiske-organisering-pa-1900-talet.html>

Østergård, U. (1997). The Geopolitics of Nordic identity – From composite states to nation-states. I Ø. Sørensen, & B. Stråth (Red.), *The cultural construction of Norden*. (s. 25-71). Oslo: Scandinavian University Press.