



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307-O-2022-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2022 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Helene Berg Haugan
<b>Kandidatnr.:</b>	402
<b>HVL-id:</b>	595018@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	21505
----------------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Lærebokens fortolkning av samiske tema

The Textbooks' Interpretation of Sami Topics

**Helene Berg Haugan**

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Yngve Skjærseth Nilsen

Innleveringsdato: 16.05.22

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Dette har vært en lang og krevende prosess, men nå er jeg i mål. Takk til alle som har vært der for meg i denne prosessen. Takk til veileder som har vært en helt i rettelarbeidet og tilbakemeldinger. Takk til medstudenter/venner for gode diskusjoner og lange kaffepauser. Takk til min samboer som har hjulpet meg med alt fra refleksjon til hva vi skal ha til middag. Takk til mine foreldre som alltid er støttende og interessert i hva jeg driver på med. Takk, dere alle er god!

## Sammendrag

Denne masteroppgaven vil undersøke hvilke samisk innhold som skal være med i opplæringen, og hvordan lærebøkene har fortolket dette innholdet. Problemstillingen er *Hvordan blir samiske tema fortolket fra styringsdokumentene til lærebøkene i fagfornyelsens samfunnsfag?* For å svare på problemstillingen tar jeg for meg to underspørsmål: 1) *Hvilke samiske tema er til stede i styringsdokumentene?* og 2) *Hvordan blir de samiske temaene fortolket i lærebøkene?*

Jeg brukt en kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Jeg har basert meg på Teemu Ryymin og Jukka Nyyssönen (2013) analyse av *grunnfortellingene* ved samisk innhold som «briller» i den kvantitative innholdsanalyse. Utvalget består av tekst om det samiske fra styringsdokumentene (*overordnet del og Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*) og lærebøkene fra Aschehoug (*Arena 8-10*), Gyldendal (*Relevans 8–9*) og Cappelen Damm (*Samfunnsfag 8–9*). Oppgaven fokuserer kun på det samiske innholdet som formidles til alle elever. Jeg har derfor valgt å ekskludere *den samiske skolen*, ettersom dens innhold er ment for samiske elever.

Funn og resultat viser at det er åtte samiske tema skal være med i lærebøkene: Samisk samfunnsliv, samisk historie, samisk kultur, rettigheter, mangfold i demokratiet, deltakelse, konflikt og bærekraftig utvikling. Videre fant jeg at ingen av de tre forlagene inkluderer alle innholdskravene til disse samiske temaene. Det er stor variasjon i læreverkenes fortolkning og fremstilling av de samiske temaene, foruten om de samiske temaene som er knyttet til kompetansemål. Disse er fortolket og presentert likt av alle de tre forlagene.

## Abstract

This thesis will explore which Sami content is included in the curriculum, and how the textbooks interpret this content. The thesis question is *How is Sami topics interpreted from the curriculum to the textbooks in the subject renewal (fagfornyelsens) of social studies?* To answer this question, I have chosen to break it down into two research questions: *1) Which Sami topics exist in the curriculum? And how are these Sami topics interpreted in the textbooks?*

I have used both a quantitative and qualitative content analysis. I have based part of my research on Teemu Ryymin og Jukka Nyyssönen's (2013) analysis of base narrative (*grunnfortelling*). My research material consists of the Sami content in the curriculum (*Core Curriculum* and *Curriculum of Social Studies*), and textbooks from the publishing houses Aschehoug (*Arena 8-10*), Gyldendal (*Relevans 8-9*) and Cappelen Damm (*Samfunnsfag 8-9*). This thesis will only focus on the Sami content that is conveyed to all students, and therefore excludes content created for the Sami school (*Den samiske skolen*).

There are eight Sami topics which the textbooks must include: Sami society, Sami history, Sami culture, Rights, Diversity within the democracy, Participation, Conflict, and Sustainable development. Findings suggest that none of the three publishers' textbooks manage to include all topics with the content criteria established in the curriculum. There is also a big difference between the three publishers when it comes to interpretation and presentation of Sami content. An exception to this is the Sami topics that are connected to competence aims (*kompetansemål*), which are all interpreted and presented consistently by each of the three publishers.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Problemstilling</i> .....	2
1.1.1 Begrepsavklaring.....	2
1.1.2 Avgrensing .....	3
1.1.3 Struktur .....	3
1.2 <i>Faglig relevans og formål</i> .....	4
<b>2. Rammeverk</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Styringsdokumentene</i> .....	6
2.1.1 Fagfornyelsen 2020.....	7
2.1.2 Samisk innhold i styringsdokumentene.....	8
2.2 <i>Læreboken</i> .....	10
2.2.1 Lærebok + læreplan .....	10
2.2.2 Lærebokens innflytelse.....	11
2.4 <i>Samiske tema i pensum</i> .....	12
2.4.1 Synliggjøring.....	13
2.4.2 Assimilering.....	14
2.4.3 Agens.....	14
2.4.4 Didaktiske implikasjoner.....	15
2.5 <i>Oppsummering</i> .....	16
<b>3. Metode</b> .....	<b>18</b>
3.1 <i>Forskningsdesign</i> .....	18
3.1.1 Operasjonalisering av problemstillingen .....	18
3.1.2 Metodisk valg – Triangulering .....	20
3.1.3 Kvalitativ innholdsanalyse .....	21
3.1.4 Kvantitativ innholdsanalyse.....	22
3.1.5 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	23
3.2 <i>Framgangsmåte</i> .....	24
3.2.1 Utvalg.....	24
3.2.2 Kildeevaluering .....	27
3.2.3 Avgrensning .....	27
3.2.4 Innsamling av data .....	28

3.3 Vurdering av forskningens kvalitet.....	32
3.3.1 Pålitelighet (relabilitet) .....	32
3.3.2 Troverdighet (intern validitet) .....	33
3.3.3 Overførbarhet (ekstern validitet) .....	34
3.3.4 Forskningsetisk vurdering .....	35
<b>4. Funn og resultat.....</b>	<b>37</b>
4.1 Fase 1: Samiske tema i styringsdokumentene .....	37
4.1.1 Samiske tema i identitet og kulturelt mangfold .....	40
4.1.2 Samiske tema i demokrati og deltakelse .....	41
4.1.3 Samiske tema i bærekraftig samfunn .....	42
4.1.4 Oppsummering av funn – samiske tema i styringsdokumentene .....	43
4.2 Fase 2: Samiske temas tilstedeværelse i lærebøkene .....	43
4.2.1 Arenas inkludering av samiske tema .....	44
4.2.2 Relevans' inkludering av samiske tema .....	46
4.2.3 Samfunnsfags inkludering av samiske tema .....	47
4.3 Fase 3: De samiske temaenes grunnfortelling i lærebøkene .....	48
4.3.1 Identitet og kulturelt mangfold .....	48
4.3.2 Demokrati og deltakelse .....	50
4.3.3 Bærekraftig samfunn .....	51
4.3.4 Kompetansemålene .....	52
4.4 Oppsummering av funn og resultater .....	54
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>58</b>
5.1 Kompetansemålene bestemmer mengde og perspektiv.....	58
5.2 Læreverkene fortolker de fleste samiske temaene ulikt .....	59
5.3 Implikasjoner .....	61
5.3 Kritisk analyse av funn.....	62
<b>6. Oppsummering.....</b>	<b>64</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>65</b>
Styringsdokumentene.....	65
Lærebøker.....	65
Litteraturliste.....	66

<b>Vedlegg.....</b>	<b>70</b>
<i>Vedlegg 1: Oversikt over grunnlaget for samiske tema fra styringsdokumentene .....</i>	<i>70</i>
<i>Vedlegg 2 – Kvalitativ innholdsanalyse kodeskjema.....</i>	<i>73</i>



## Figurliste

Figur 1 – Oversikt over forskningsdesign .....	20
Figur 2 – Samiske tema, identitet og kulturelt mangfold: Antall setninger registret i de ulike grunnfortellingene .....	49
Figur 3 - Samiske tema, demokrati og deltakelse: Antall setninger registret i de ulike grunnfortellingene .....	50
Figur 4 - Samiske tema, bærekraftig samfunn: Antall setninger registret i de ulike grunnfortellingene .....	52
Figur 5 - Antall setninger, kompetansemålene .....	53
Figur 6 - Hvor mye prosent hver lærebok har dedikert til kompetansemålene. 100 % = Alle setningene om samiske tema. (Relevant setninger x 100/totalt antall setninger = %)	54



# 1. Introduksjon

Fra egen skolegang under Kunnskapsløftet 06 kan jeg ikke huske å ha fått noe undervisning om den samiske folkegruppen. Selv om styringsdokumentene, *Generelle del* og læreplanene, nok inkluderte samer, var ikke dette noe som ble prioritert. Opplæringen om den samiske folkegruppen står nedfelt i opplæringsloven, og skal være en del av alle elevers opplæring (Opplæringslova, 1998, § 6-4).

Hadi Lile (2011) gjennomførte en spørreundersøkelse blant 817 elever og 190 lærere i hele Norge hvor målet var å finne ut om hvilke kunnskaper og holdninger de hadde om samene. Resultatene viste at 8,7% av lærerne følte at de hadde fått tilstrekkelig opplæring om det samiske gjennom utdanningen (Lile, 2011, s. 366). Mens hele 76,6 % svarte at de synes det var behov for mer utdanning om det samiske (Lile, 2011, s. 368). Lærere er pliktet til å undervise om tema, likevel viser Liles tall at få synes de har nok kompetanse til å gjøre det. Dette påvirker elevenes opplæring om tema. Hele 73,5 % av elevene svarte at de ikke hadde fått noe undervisning, eller de hadde fått dårlig undervisning om samene (Lile, 2011, s. 368). Lile argumenterer for, ut ifra FNs barnevernkonvensjon artikkel 29 (1), at alle barn har rett til å lære om andre kulturer i sitt eget land (Lile, 2012, s. 528). Grunnen til dette er fordi opplæringen skal fremme toleranse (Lile, 2012, s. 521). Likevel finner Liles undersøkelse om hvilke holdninger elever og lærere hadde til samene, at rundt halvparten av elever og lærere i Finnmark mente at samene var for kravstore (Lile, 2011, s. 546). Lile argumenterer for at dette kan være en sterk indikasjon på at lærere og elever ikke har respekt for samenes rettigheter (Lile, 2011, s. 546). Holdningen til samene var mer negativ blant Finnmarks lærere og eleven enn resten av landet (Lile, 2011, s. 543).

I sin artikkel (2017) om manglende kunnskaper skriver Torjer A. Olsen, Hilde Sollid og Åse Mette Johansen at det trengs et kunnskapsløft i norsk skole om opplæring med samisk innhold (Olsen et al., 2017). Dette gjelder både for utdanning av elever, men også utdanning av lærere. De argumenterer for at man har som lærer i Norsk skole et tosidig oppdrag: På den ene siden skal en kunne ivareta rettigheter til samiske barn og unge. På den andre siden skal en stå for opplæringen av *alle* elever som samiske forhold, uansett hvor i Norge de befinner seg (Olsen et al., 2017, s. 12). Olsen, Sollid og Johansen viser til at (daværende tidspunkt i 2017) ga verken læreplaner, lærebøker, undervisningspraksis eller lærerutdanningen tilstrekkelig forutsetninger for undervisning om samiske tema. Dette fører til at elever ikke utvikler de kunnskapene som lovverket krever (Olsen et al., 2017, s. 6).

Denne artikkelen ble publisert i 2017. Siden da har vi fått en fornyelse i skolen, med et høyere fokus på blant annet samiske innhold i opplæringen. Både *overordnet del* og *læreplanene* nevner eksplisitte at samiske tema skal være med, men spørsmålet er i hvilken grad dette faktisk praktiseres.

Jeg ønsker å utforske hvorvidt samiske innhold og tema som er nevnt i styringsdokumentene, altså *Overordnet del* og *Læreplanen i samfunnsfag* blir operasjonalisert i opplæringen av dagens elever. For å få et overordnet blikk på hvordan samiske tema i styringsdokumentene manifesterer seg i opplæringen, har jeg valgt å se på lærebøker som hører til fagfornyelsens samfunnsfag. Lærebøkernes innhold kan gi en god pekepinn på hvilken kunnskap som formidles i klasserommet, og dermed kan de også gi en indikasjon på hvordan de samiske temaene i styringsdokumentene blir formidlet i opplæringen.

## 1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i fornyelsen i skolen, og et økt fokus på inkludering av samisk innhold på pensum, har jeg formulert problemstillingen:

### **Hvordan blir samiske tema fortolket fra styringsdokumentene til lærebøkene i fagfornyelsens samfunnsfag?**

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å dele den inn i to underspørsmål, som jeg vil referere videre til som forskningsspørsmål. Sammen vil disse to gi svaret på problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er som følger:

1. Hvilke samiske tema er til stede i styringsdokumentene?
2. Hvordan blir de samiske temaene fortolket i lærebøkene?

#### *1.1.1 Begrepsavklaring*

Jeg vil gjennom hele teksten referere til begreper som «samiske tema» og «samisk innhold». Da referer jeg til det som står om den samiske folkegruppen og tema som tas opp i forhold til dem

(kultur, historie, samfunn osv.). Jeg bruker *samisk innhold* som en generell betegnelse om innholdet som handler om samene. Med *samisk tema* mener jeg den tematikken/emnene som handler om eller har med samene å gjøre.

Jeg vil referer en del til styringsdokumentene. Med dette mener jeg de dokumentene som er styrende for norsk skole, altså *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen* og *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Begge disse er dokumenter fra fagfornyelsen, også omtalt som LK20.

### 1.1.2 Avgrensing

I denne oppgaven vil jeg se på de samiske temaene som kommer til uttrykk i styringsdokumentene, og hvordan de blir fortolket i lærebøkene i samfunnsfag. Jeg har avgrenset oppgaven til å kun se på de samiske temaene som skal formidles til alle elever i norsk skole. *Overordnet del* gjelder for både den norske og samiske skolen. Den samiske skolen blir definert som «[...] opplæring som følger et samisk parallelt likeverdig læreplanverk. Det samiske læreplanverket gjelder i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Jeg vil ikke ta for meg den tematikken som blir tatt opp i det samiske læreplanverket, eller som er knyttet til den samiske skolen ettersom disse vil ha egne lærebøker. Grunnen til dette er fordi jeg ønsker å fokusere på opplæringen for alle elever.

Jeg har også valgt å avgrense meg til samfunnsfag. Grunnen til dette er fordi dette er ett av de fagene jeg selv har, og jeg tenker for min egen del at det er relevant å vite hvordan faget i fagfornyelsen behandler tematikken.

### 1.1.3 Struktur

Strukturen i denne oppgaven er rammeverk, metode, funn og resultat, drøfting og avslutning. Kapittel 2 *Rammeverk* vil ta for seg det en trenger for å forstå rammene for oppgaven. Dette inkluderer både gjennomgang av læreplan (særlig fagfornyelsens) og lærebøker og deres innflytelse og betydning i skolen, samt samiske tema i styringsdokument og lærebøker.

Kapittel 3 *Metode* er delt inn i tre: Først *forskningsdesign*, metodiske valg og vitenskapsteoretiske perspektivet. I den neste delene, *framgangs måte*, som vil vise hvordan jeg gikk fram, utvalget og avgrensinger for selve prosjektet. Den siste delen vil ta for seg *vurdering av forskningen*: Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet, samt en forskningsetisk vurdering.

Mitt prosjekt har vært delt inn i tre faser. Disse tre fasene, redegjort for i første del av metode kapittelet, er strukturerende for både metode og funn. Jeg vil derfor referere tilbake til disse tre fasene. Oversikt over dem er visualisert i *Figur 1 – Oversikt over forskningsdesign (3.1.1 operasjonalisering av problemstilling)*.

Kapittel 4 er funn og resultat fra forskningen. Når jeg snakker om funn, er det de kvalitative funnene jeg refererer til. Når jeg snakker om resultat, er det de kvantitative resultatene jeg viser til. Dette kapittelet vil ikke ta for seg noe drøfting eller trekke noen linjer utover funnene. Kapittel 4 vil bare presenterer konkret funn og resultat. Jeg vil oppsummere kapittel 4 ved å svare på problemstillingen ved hjelp av disse.

I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene og knytte dem opp mot tidligere forskning. jeg vil også se på implikasjoner for funn/resultat, samt gjøre en kritisk analyse.

Til slutt i kapittel 6 vil jeg avrunde oppgaven.

## 1.2 Faglig relevans og formål

Målet med denne oppgave er å finne ut hvordan samiske tematikk blir inkludert i skolen etter innføringen av fagfornyelsen. I styringsdokumentene ligger som grunnlaget for hva det er skolens oppdrag skal være. Her vil dermed hvilke samiske tema som skal være med i undervisningen være inkludert. Samtidig kan lærebøkene gi en indikasjon på hvordan inkluderingene av de samiske temaene er gjennomført, og dermed formidlet til elevene.

Dette er relevant for alle lærere som skal undervise om temaet i egen undervisning, uansett om en bruker lærebøker eller ikke. For de som velger å ikke bruke lærebøkene, er det helt sentralt å vite

akkurat hvilke innhold styringsdokumentene krever at man skal inkludere i undervisningen. For lærere som velger å inkludere lærebøkene i samfunnsfag er dette relevant ettersom man ikke bare må vite hva som er forventet fra styringsdokumentene, en må også forstå hvordan lærebøkene har valgt å formidle dette.

## 2. Rammeverk

I dette kapitlet er målet å presentere rammene for resten av oppgaven. Det innebærer først og fremst å gå inn på de forskjellige delene av problemstillingen. Her er det særlig tre aspekter som må gjøres rede for: Styringsdokumentene, lærebøkene og samiske tema.

Jeg vil starte ved å forklare styringsdokumentene plass og innflytelse i skolen, med særlig fokus på LK20. Her har jeg også inkludert det samiske innholdet.

Jeg går videre inn på lærebøkene og deres plass og innflytelse i skolens, samt hvordan lærebøkene henger sammen med styringsdokumentene.

Til sist vil jeg gå inn på samiske tema på pensum. I denne siste delen presenterer jeg Teemu Ryymin og Jukka Nyssönens (2013) analyse av grunnfortellinger, originalt brukt i samisk historie. Jeg vil føre denne over til en didaktisk kontekst, ved bruke deres funn inn i egen analyse av lærebøker.

### 2.1 Styringsdokumentene

Styringsdokumentene, per dags dato, består av en overordnet del og av læreplanene i ulike fag. I disse dokumentene blir det forklart hvordan skolen skal drives, hvilket innhold den skal ha og hvordan dette innholdet skal formidles. Dette gjør at disse dokumentene har stor innflytelse på opplæringen. De legitimerer ikke bare fag (og fagenes plass i skolen), men også fagenes innhold (Karseth et al., 2020, s. 50). I en forlengelse av dette kan vi også si at læreplanene legitimerer hvilke kunnskaper som er viktige og riktige i samfunnet. Styringsdokumentene gir oss derfor et innblikk i samfunnets samtidige verdier og idealer (Gjerpe, 2017, s. 161).

Det er derfor viktig å være bevisst på hva som blir inkludert og hvordan dette blir inkludert. Dette har innflytelse på både hvordan lærerne utfører sin undervisning, og hvordan pensum generelt sett blir tolket og formidlet. Den føsete delen vil ta for seg fagfornyelsen 2020 og dens forandringer på styringsdokumentene, samt samisk innhold i styringsdokumentene.



### 2.1.1 Fagfornyelsen 2020

Stortingsmelding 28. (2015-2016) presenterte forslaget til en fornyelse av skolen, som ble kalt fagfornyelsen (forkortet LK20). Hovedargumentet bak implementeringen av LK20 var at elevene måtte bli bedre rustet for dagens og morgendagens utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Målet er at elever skal «...utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv...» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5–6). Det vil si at elevenes opplæring skal tilrettelegge for at de på best mulig måte skal være rustet for fremtiden, både når det kommer til kunnskap, ferdigheter og holdninger. For å oppnå dette tar LK20 sikte på å tydeliggjøre innholdet i fagene og sikre at opplæringen er relevant (Karseth et al., 2020, s. 23).

Fagfornyelsen introduserte flere nye aspekter, blant annet nye læreplaner og en ny generell del kalt *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Som navnet indikerer, presenterer Overordnet del skolens verdigrunnlag og de overordnede prinsippene for skolens drift. Den skal fungere som et bindeledd mellom læreplanene og formålsparagrafen (Karseth et al., 2020, s. 60; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Verdigrunnlaget, nevnt i overordnet del, er *menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning* (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse skal prege hele skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Fagfornyelsens læreplaner har også forandret karakter. De har blitt mindre i omfang og mer generelle, noe som særlig kommer til uttrykk i kompetansemålene. Det har blitt betydelig færre kompetansemål elevene skal mestre, og de er også blitt mer overordnet (Karseth et al., 2020, s. 117). Det vil si at mange av kompetansemålene ikke peker på konkret innhold, som for eksempel historiske hendelser, men heller peker på noe overordnet elevene skal lære. Argumentet bak dette er at elever, lokalsamfunn og skoler er forskjellige, og at læreplanene skal gi et handlingsrom hvor skolene selv kan tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å sikre læreplanens faglige innhold, har LK20 introdusert *kjerneelementer*. Disse formidler det viktigste faglige innholdet, altså fagets kjerne (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Kjerneelementene i læreplanen for samfunnsfagets er *undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og samarbeid, demokratiforståing og deltaking, bærekraftig samfunn og identitetsutvikling og fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kjerneelementene henger nøye sammen med kompetansemålene, ettersom det er gjennom

kompetansemålene kjerneelementene skal bli realisert (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil si at selv om det er mer tolkningsrom i kompetansemålene, peker kjerneelementene på det faglige som skal være med i opplæringen.

Kompetansemålene er de kunnskapene og ferdighetene elevene skal ha/kunne når de går ut av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevenes kunnskaper i hvert fag blir vurdert etter hvor godt de oppfyller kompetansemålene. Dermed kan en tenke seg at de virker direkte inn på hvordan undervisningen blir planlagt og gjennomført av lærerne. Man kan se kompetansemålene som de elementene av styringsdokumenter som er viktigst ettersom de har mest innvirkning på den daglige praksisen i klasserommet, og dermed styrer opplæringen direkte (Karseth et al., 2020, s. 117).

### *2.1.2 Samisk innhold i styringsdokumentene*

Det samiske innholdet i styringsdokumentene, og dermed opplæringen, er nedfelt i opplæringsloven:

«Forskrifter om læreplaner etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda. Innanfor rammer fastsette av departementet gir Sametinget forskrifter om innhaldet i slik opplæring.» (Opplæringslova, 1998, § 6-4).

Det vil si at læreplanene nevnt i *§ 2-3. Innhold og vurdering i grunnskoleopplæringa* og *§ 3-4. Innhold og vurdering i den vidaregåande opplæringa* skal gi opplæring om den samiske folkegruppen og språket, kulturen og samfunnslivet deres. Sametinget har myndigheten til å gi forskrift om innholdet i denne opplæringen.

På utdanningsdirektoratets nettside om samiske innhold i skolen skriver de at «Alle skoler i Norge skal gi opplæring om samer og samiske forhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Bakgrunnen for å ha samisk innhold i skolen er todelt: Først, at Norge har erkjent samene som urfolk, og har ratifisert ILO. Konvensjon 169. om urfolksrettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Så, at man erkjenner at landet Norge er basert på to folkegrupper, det samiske og det norske. Det vil si felles land, historie, samfunn, og i forlengelse av dette, også opplæring. Skolens utdanningsoppdrag og danningsoppdrag har som mål forberede alle elever til å bli gode medborgere. Det innebærer å ha de riktige verdiene og kunnskapene staten mener elever trenger for å være godt forberedt for framtiden. Det innebærer også at elevene har kulturell forståelse for samfunnet de lever i, og

respekterer mangfold. Dette er sentrale verdier i skolens verdigrunnlag.

Inkluderingen av det samiske innholdet i læreplanene er både eksplisitt og implisitt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Når innholdet er implisitt er dette ment for at skolene selv kan tilpasse undervisningen og måten opplæringen skal foregå på (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det eksplisitte samiske innholdet i planene er fastsatt. Det vil si at det som nevnes av samisk innhold, som for eksempel samisk samfunnsliv, skal være med i opplæringen. Det er særlig det eksplisitte innholdet jeg vil fokusere på i denne oppgaven, ettersom det utelukker at en kan tolke bort det samisk.

Det samiske innholdet som eksplisitt nevnes legger ulike føringer på hvordan og hva innholdet skal romme. Mens noen samiske emner nevnes detaljert og tydelig, har andre en mer generell karakter. I læreplanene i samfunnsfag er to kompetansemål (etter fullført 10. klasse) knyttet til samene: «utforsk og beskriv hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10) og «gjør rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflekter over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Disse legger i ulik grad føringer på hva innholdet skal romme. Mens det første kompetansemålet blant annet kan hinte til opplæringen om ILO-konvensjon 169 og dens betydning for samenes rettigheter som urfolk i Norge, handler det andre kompetansemålet helt tydelig om fornorskningen og konsekvensene av den.

Som vist til over, er LK20s kompetansemål forandret til å bli mer overordnet for å imøtekomme tilrettelegging, og det er kjerneelementene skal sikre det faglige innholdet. Kompetansemålet om fornorskningen gir ingen handlingsrom på verken innhold (fornorskningen og urettferdigheten samene og de nasjonale minoritetene har blitt utsatt for) eller læringsutbytte (Konsekvenser nå og da på individ- og samfunnsnivå). I LK20s overordnede kompetansemål, stikker fornorskningskompetansemålet seg særlig ut. På grunn av kompetansemålenes særstilling i forhold til praksis i skolen, kan en tenke seg at et slik kompetansemål med klare føringer vil få stort fokus. Kjerneelementene i faget nevner også andre samiske tema som skal være med i opplæringen, med innholdet i disse er mer vagt. Disse samiske temaene som kommer til uttrykk i kjerneelementene, men ikke har sine egne kompetansemål, er nok ment å tolkes inn i de andre mer overordnede kompetansemålene. Her er det interessant hvor mye rom de forskjellige samiske temaene som er

ekspisitt nevnt får, og hvordan lærebokforfatterne løser kunnskapsinnholdet i disse.

## 2.2 Læreboken

Læreboken har spilt en viktig rolle i skolens virksomhet. Den var hvor elevene fikk deres språklige og faglige opplæring (Skjelbred et al., 2017, s. 9). Læreboken har alltid sammenfattet og presentert det samfunnet som elevene lever i, og det dette samfunnet ser på som aller viktigst (Skjelbred et al., 2017, s. 9). Selv om læreboken ikke lenger er den eneste kunnskapskilden i klasserommene, er den likevel til stede i de fleste skoler. I en fornyelse av skolen, vil også lærebøkene bli fornyet. Det derfor relevant å vite hvordan læreboken gjenspeiler læreplanen og hvilken innvirkning den kan ha i elevenes opplæring.

### 2.2.1 Lærebok + læreplan

Lærebøkene blir i dag produsert for å oppfylle en konkret læreplan. Det vil si at LK20 medførte også nye læreverk som skal oppfylle innholdet, verdigrunnlaget og ikke minst kompetansemålene som står i styringsdokumentene. Lærebøkene er en fortolkning av læreplanenes kunnskapssyn (Tønnessen, 2013, s. 149). Det er dette kunnskapssynet elevene møter i skolehverdagen.

Fram til år 2000 fantes det en godkjenningsordning for lærebøker i norsk skole. De måtte ha statliggodkjenning i forhold til det faglige, skriftlige, pedagogiske og likestilling (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Begrunnelsen bak godkjenningsordningen var at kristendomsbøker ikke skulle formidle kirkens lære feil (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Når skolens innhold ble basert på læreplaner, ble ikke godkjenningsordningen lenger nødvendig. Dette er fordi læreplanene ga en grundig beskrivelse av hva som skulle være inkludert i opplæringen (Skjelbred et al., 2017, s. 19). Argumentet var at lærerne skulle basere sin undervisning på læreplanene, ikke lærebøkene (Skjelbred et al., 2017, s. 19).

I dag er det de private forlagene som har ansvar for produksjon av lærebøkene. Det blir da forlaget og lærebokforfatterens tolkning av læreplanen som kommer til uttrykk i lærebøkene (Skjelbred et al., 2017, s. 489). I tillegg får også lærebokproduksjonen et kommersielt aspekt, ettersom de skal selges

(Skjelbred et al., 2017, s. 15). Det er opp til skolene selv å velge hvilken lærebok de ønsker å kjøpe. En kan tenke seg at de lærebøkene som selger best, er de som er gode støttespiller for lærerne, skolens drift og for elevene selv. Som vist til tidligere, er vurdering av elevenes ferdigheter i hvert fag kompetansebasert. Det vil si at undervisningen i skolen først og fremst sikter på å lære elevene kompetansemålenes krav. Det er derfor rimelig å anta at også lærebøkene er laget for å oppfylle kompetansemålene, slik at de skal være relevant for daglig undervisnings praksis.

I forhold til samiske innhold vet vi at det er to kompetansemål som er relevant: kompetansemål om urfolksrettigheter og om fornorskingen. Det er derfor rimelig å anta at disse to samiske temaene får stor plass, i forhold til andre samiske tema som også er nevnt i styringsdokumentene. Likevel er lærebøkene lovpålagt å inkludere de andre samiske temaene, selv om de ikke er knyttet opp mot egne kompetansemål. Hvordan løser lærebokforfatterne denne oppgaven? Dette er et viktig spørsmål, ettersom det er denne kunnskapen (og dermed denne vektleggingen/viktigheten av tema) elevene møter. Som vist til før, har læreplanen innvikling på hvilke kunnskaper samfunnet anser som viktig og riktig, men det er lærebokens eller undervisningens formidling av disse elevene faktisk møter.

### 2.2.2 Lærebokens innflytelse

«Læreboken kan og bør også være et kulturspeil [...] skolebøkene er begynnelsen for nasjonens unge. Det er de første ordentlige kartene de får over verden, og for mange blir de avgjørende for senere veivalg. De forteller om landet de former...» (Johnsen, 1989, s. 16). Lærebøkene er altså der mange unge møter kunnskap. På samme måte som læreplanene angir hva som er gyldig kunnskap i dagens samfunn, er det i lærebøkene denne kunnskapen blir operasjonaliserer og formidlet til elevene. For mange er læreboken en enerådende kilde til hva som er riktig. Den blir «[...] ei bok som gir både felles utgangspunkt og felles referanserammer» (Skjelbred et al., 2017, s. 9) til kunnskap. Det vil si at elever kan finne og utvikle kunnskaper på egenhånd, men læreboken vil alltid være «fasiten» som alle elevene startet med og går ut ifra. Derfor er det viktig *hva* som er inkludert og *hvordan* det er inkludert. Dette blir ofte elevenes første møte med kunnskapen som skal formidles, og ifølge Johnsen, kan dette være avgjørende videre i livet (Johnsen, 1989, s. 16).

Før var det læreboken enerådende i skolen (Skjelbred et al., 2017, s. 23). I dag viser likevel forskning at lærebokens posisjon svekkes (Aashamar et al., 2021, s. 296). Aashamar, Bakken og Breivik (2021)

har utført en studie som kartlegger den faktiske bruken av læreboken ved ungdomsskolen i fagene norsk, engelsk og samfunnsfag. Deres funn er at læreboken blir lite brukt og at læreren heller drar inn andre tekster i undervisningen (Aashamar et al., 2021, s. 296). De mener en årsak til dette er økende tilgang på alternativ informasjon og ressurser, samt teknologi som gjør det lettere å trekke inn andre læringsressurser (Aashamar et al., 2021, s. 296–297). Det er særlig tematikken i undervisningen som er avgjørende for om læreboken ble tatt i bruk eller ikke. De viser til for eksempel lokalhistorie som et tema hvor læreboken brukes lite (Aashamar et al., 2021, s. 299). Man kan kanskje tenke seg at læreboken ikke vil dekke de aller fleste lokalsamfunns historie, og at det må suppleres med eksterne informasjonskilder. Aashamar et al. konkluderer med at læreboken har mistet sin plass som enerådende kunnskapskilde i skolen, men at den fremdeles brukes i samfunnsfag (Aashamar et al., 2021, s. 308–309).

Samtidig som at lærebokens plass i undervisningen svekkes, mener flere at dette kanskje ikke vil si at dens innflytelse er like svekket. Snarere mener de at læreplanens kompetansebaserte oppbygging har ført til at læreboken kan få økt innflytelse. Lærere kan velge bort arbeidet med egen fortolkning av kompetansemålene og heller støtte seg på lærebokens fortolkning (Jegstad & Ryan, 2020, Kjelen, 2013, referert i Aashamar et al., 2021, s. 297).

Dermed er det ikke bare viktig hvor mye plass kompetansemålene får lærebøkene. Det er også relevant hvordan de fortolkes av lærebokforfatterne ettersom lærerne har mulighet å velge bort arbeidet med egen fortolkning i en allerede travel hverdag. Spesielt når fagfornyelsens læreplaner generelt sett har mer overordnede kompetansemål, noe som også fører til mer arbeid for lærerne.

## 2.4 Samiske tema i pensum

Som lærer i skolen skal du bidra til å utvikle medborgere med kulturell kompetanse og forståelse (Olsen et al., 2017, s. 12). Ettersom Norge anerkjenner at Norge er bygd på territoriet til to folkeslag, bør også den norske befolkning ha grunnleggende kunnskaper om det samiske (Olsen et al., 2017, s. 5). Dette gjelder uansett hvor i landet skolen befinner seg. Dette kalles *mainstreaming*. Det vil si undervisning i samiske tema til alle elever (Olsen et al., 2017, s. 5).

For at lærere skal kunne undervise i samiske forhold må de være reflektert over *hva* og *hvordan* formidlingen skjer (Olsen et al., 2017, s. 10). De må etterstrebe å gjenkjenne og forstå det samiske perspektivet, samt unngå andregjøring (Olsen et al., 2017, s. 10). Andregjøring handler om å skille «Oss» fra «Dem». Det vil si gjennom kategoriseringen av hvem «vi» er, ender man opp med å forenkle «de andre» (Kvande & Naastad, 2013, s. 142). Olsen, Sollid og Johansen mener at kunnskapsnivået om samiske forhold er for lavt hos de som underviser (Olsen et al., 2017, s. 5). Hvis lærere mangler kunnskap om de samiske forholdene, er viktigere at lærebøkene formidler et korrekt samisk perspektiv.

Når en skal se på *hva* og *hvordan* lærebøkene behandler samisk/urfolk pensum er det flere forskjellige teorier som finnes. I forhold til denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen (2013) analyse av *grunnfortellingene* ved samisk innhold i historieskriving, samt Lise Kvandes (2015) bidrag til disse. *Grunnfortelling* referer til hvilket perspektiv og fokus teksten har, altså hva det er som ligger til grunne i fortellingen. Ryymin og Nyysönen (2013) diskuterer særlig tre grunnfortellinger knyttet opp mot historisk framstilling av samene: *synliggjøring*, *assimilering* og *agens*. Det er først og fremst funksjonen av de tre som skiller dem fra hverandre (Ryymin & Nyysönen, 2013, s. 209). Funksjonen viser til hva teksten ønsker å oppnå, noe som igjen innvirker hvordan teksten er fremstilt. Dette er noe av grunnen til at jeg ønsker å se min oppgave gjennom analyse av grunnfortelling. Det kan gi oss innsyn i tekstens formidling av tema, og dermed fortelle oss hvordan lærebøkene har fortolket tema.

Videre vil jeg gå igjennom de tre grunnfortellingene til Ryymin og Nyysönen, og se på hva som kjennetegner dem. Ettersom de først og fremst ser på historieformidling, og ikke fagdidaktikk, har jeg også valgt å inkludere Lise Kvandes bidrag til disse. Denne oppgaven har brukt grunnfortellingene som «briller» for å forstå hvordan dagens lærebøker har fortolket og formildet samiske tema.

#### 2.4.1 Synliggjøring

Synliggjøringsfortellinger er først og fremst knyttet til 70-tallet, hvor en ny interesse for å skrive marginaliserte grupper inn i historien oppsto (Kvande, 2015, s. 94–95; Ryymin & Nyysönen, 2013, s. 207). Målet var først og fremst å bevisstgjøre eller *synliggjøre*, altså «skrive inn» eller vise forskjellige folk i historiebøkene (Kvande, 2015, s. 94–95; Ryymin & Nyysönen, 2013, s. 208, 239). Denne type fortelling har et eksistensialistisk preg hvor samene blir fremstilt homogent og fastsatt (Ryymin &

Nyysönen, 2013, s. 231).

#### 2.4.2 Assimilering

Assimileringsfortellingen handler først og fremst om samer og kvener som undertrykte. Denne ble sentral på 80-tallet (Ryymän & Nyysönen, 2013, s. 213–214). Sentralt er i denne fortellingen er assimileringen av samer og kverner (Ryymän & Nyysönen, 2013, s. 207). Ofte har historien fokus på det asymmetriske maktforholdet mellom samene og den norske stat (Ryymän & Nyysönen, 2013, s. 213–214). Selv om fornorskningen gjerne er et historisk tema som går igjen, kan også andre fortellinger om undertrykkelse ha et assimileringperspektiv. Undertrykkelse av samene i forhold til modernisering, sentralisering eller industrialisering er eksempler på dette (Ryymän & Nyysönen, 2013, s. 239).

Denne type fortelling er gjerne hva en kaller for offer- eller lidelseshistorie (Kvande, 2015, s. 99), og en rapport av fra Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing fra 2014 viser at denne grunnfortellingen har vært vanlig i norske lærebøker. De finner, i for eksempel lærebøkene i historie, at det har vært stort fokus på den norske stats overgrep mot samer og nasjonale minoriteter. Ofte blir det presentert som om dette er noe som tilhører fortiden, og at problemene disse gruppene møter ikke lenger er relevant (Midtbøen et al., 2014, s. 10). Denne studien er utført før fagfornyelsen, men viser likevel at assimileringfortellingen eller offer-/lidelseshistorie har hatt en sentral rolle i forhold til samiske tema, ikke bare på 80-tallet, men også i nyere tider.

#### 2.4.3 Agens

Den siste grunnfortellingen er *Agens*. Med agens er det særlig mennesker som handlende individ som står i fokus. Ryymän og Nyysönen mener at denne grunnfortellingens hovedfokus er på handlinger og valg til de menneskene som inkluderes, altså samene (Ryymän & Nyysönen, 2013, s. 229). De eksemplifiserer en slik grunnfortelling med samenes strategier for å unngå assimilering eller tvert i mot, strategi for integrasjon, språkskifte eller andre lignende handlingsmønstre (Ryymän & Nyysönen, 2013, s. 229). Kvande bygger videre på denne forståelsen ved å inkludere agensfortellinger hvor man presenterer for eksempel samiske «helter», hverdagsliv, handel, samarbeid/konflikt med norske myndigheter (Kvande, 2015, s. 96). Begge er enig i at mangfoldet har



en sentral plass i en anesfortelling. Man endrer framstillingen til en gruppe fra utelukkende homogene eller offer, til å vise hvordan de har handlet ut fra sine forutsetninger og i et handlingsrom (Kvande, 2015, s. 96).

#### 2.4.4 Didaktiske implikasjoner

Samfunnsfaget har blant annet to svært viktige hensikter: det skal være identitetsdannende og det skal forberede elevene på å bli gode medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). For elevgruppen som skal lære om samene, og ikke sitter på egen forforståelse eller kunnskap, vil hvilken fortelling de møter i skolen være viktig. Disse fortellingene kan være med på å forme deres forståelse, holdninger og kunnskaper om samene.

En læreboktekst i et dominerende synliggjøringsperspektiv kan virke forenklerende, særlig hvis en snakker om mennesker (kultur, identitet eller samfunnsliv). En lærebok som lener seg på en slik grunnfortelling kan i verste fall føre til stereotypi, ettersom den er homogen. Dette undergraver mangfoldet og variasjon innenfor det samiske. «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor det samiske kultur og samfunnslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dermed blir ikke denne grunnfortellingen tilstrekkelig i en slik kontekst.

En læreboktekst med et dominerende assimileringperspektiv kan virke undertrykkende. Keith Barton fant at elever ikke var interessert i å lære om egen undertrykkelseshistorie (Barton, 2009, s. 271). I hans studie var lærerne overrasket over at afroamerikanske elever ikke var særlig interessert når historiefaget viste deres identitet med fokus på undertrykkelse gjennom slavehistorie (Barton, 2009, s. 271). Det sier seg kanskje selv at det å identifisere seg med undertrykkelse og elendighet er ikke noe man ønsker. Bevissthet om felles lidelse er bra, men hvis dette er det eneste kan det bli konstruktivt for den identitetsdannende effekten til den gruppen (Kvande & Naastad, 2013, s. 149). Kvande og Naastad peker på at den identitetsdannende effekten kan få et motsatt effekt hvis inkludering bare handler om hva «vi» har gjort, og dermed igjen putter for eksempel den samiske identiteten inn i en entydig offerrolle (Kvande & Naastad, 2013, s. 148). Det er viktig at samene har andre identiteter enn bare offer for den norske stat. Kvande argumenterer for at denne offerrollen er et dårlig grunnlag hvis en skal fremme likeverdighet for samer innenfor statens grenser (Kvande, 2015, s. 100).

Så hva med et dominerende agensperspektiv? Barton & McCully fant at elever viste høy faglig

interesse hvis faget formidlet heltehistorie elevene kunne identifisere seg med (Barton & McCully, 2005). Et viktig mål med historieundervisningen er at elevene skal oppfatte den som viktig og meningsfull, og kunne identifisere seg med deler av den (Kvande, 2015, s. 101). Kvande mener at for dette skal finne sted, må en vise hvordan mennesker og grupper har gjort en innsats for å forbedre tilværelsen, og utgjort en forskjell. Ikke bare fortelling om makt og maktløse (Kvande, 2015, s. 101).

Når jeg nå har diskutert mulige didaktiske implikasjoner av grunnfortellingene, er det basert på en ekstrem bruk av den ene eller andre. Det betyr ikke at assimileringsspektivet ikke skal ha en plass i formidlingen av samisk historie eller at synliggjøring alltid vil føre til stereotypi. Men hvis en bare bruker den ene eller andre kan en stå i fare for det. Det må være balanse i framstillingen (Kvande & Naastad, 2013, s. 149). Det vil si at man må kunne erkjenne offerhistorie, samtidig som at det er rom for angs og mangfold.

## 2.5 Oppsummering

For å oppsummere kapittel 2 har vi sett at styringsdokumentene har stor innflytelse på hva som er gyldige verdier og kunnskaper i dagens samfunn. Lærebøkene er produsert i forhold til disse, og det blir derfor lærebokteksten som presenterer disse verdiene og kunnskapene til elevene.

Selv om lærebøkene har mistet sin enerådende plass i skolen (Aashamar et al., 2021, s. 296), mener mange at den fortsatt har makt i forhold til fortolkningsarbeid av kompetansemål (Jegstad & Ryan, 2020, Kjelen, 2013, referert i Aashamar et al., 2021, s. 297). Det er to kompetansemål om samiske innhold i styringsdokumentene: Ett om urfolksrettigheter og ett om fornorskningen. Lærebokens fortolkning av disse blir derfor særlig relevant, ettersom den kan ha betydning for lærernes undervisning.

Styringsdokumentene er bundet av opplæringsloven til å inkludere samisk innhold (Opplæringslova, 1998, § 6-4). Alle i Norge skal altså få opplæring i grunnleggende kunnskaper om de samiske forhold, dette kaller man mainstreaming (Olsen et al., 2017, s. 5). Likevel mangler mange lærere kunnskapen til å undervise fra et samisk perspektiv (Olsen et al., 2017, s. 5). Dermed kan en tenke seg at mange vil støtte seg på hjelpemidler som læreboken i undervisningen.

Lærebokens inkludering av samisk innhold vil derfor være relevant å undersøke. Ryymin og Nyysönen (2013) presenterer særlig tre grunnfortellinger om samiske innhold: *synliggjøring*, *assimilering* og *agens*. En balansert fremstilling er det mest gunstige (Kvande & Naastad, 2013, s. 149). Da er det rom både for å erkjenne overgrep med samtidig vise menneskelig mangfold og agens.

Grunnfortellingene vil være mine «briller» når jeg undersøker hvordan samiske tema har blitt fortolket av lærebøkene. Jeg vil senere i teksten komme tilbake til disse, og da med en kort oppsummering.

## 3. Metode

Metode kapitlet er delt inn i tre deler: Den første delen vil ta for seg utviklingen av prosjektet, samt en gjennomgang av metodiske valget. Del to vil ta for seg utvalg, avgrensning og innhenting av data. Den siste dele vil vurdere forskningen som er utført, med tanke på pålitelighet, troverdighet og overførbarhet, samt en forskningsetisk vurdering.

### 3.1 Forskningsdesign

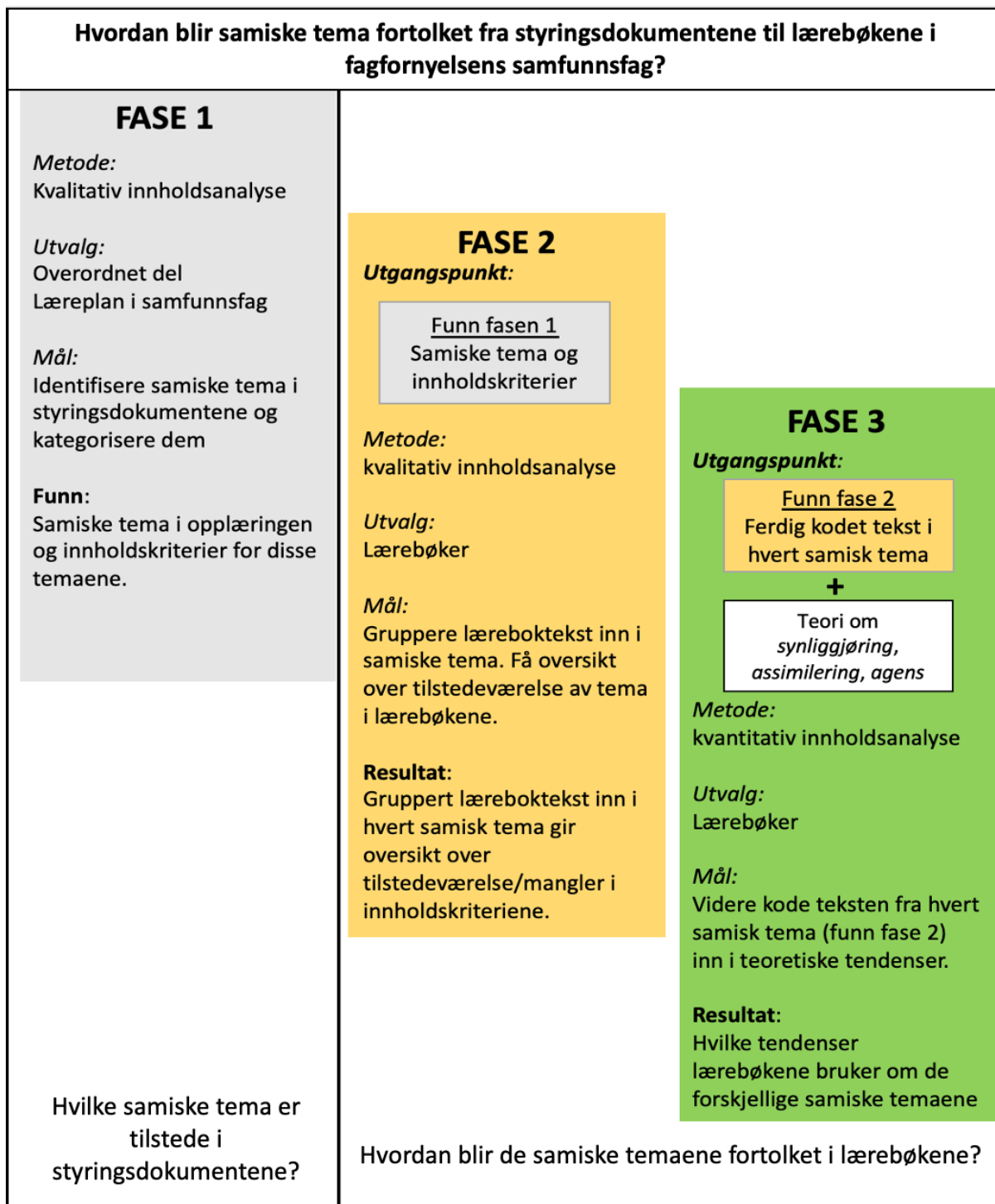
Forskningsdesign viser til hva som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen et al., 2016, s. 69). Først vil jeg gå igjennom operasjonaliseringen av problemstillingen. Deretter vil jeg forklare metodene som jeg har basert meg på. Til sist i denne delen av kapitlet har jeg valgt å kort gjøre rede for min vitenskapsteoretiker posisjon. Her fokuserer jeg på å være åpen om forforståelser og forutsetninger som kan ha påvirket min behandling av data.

#### 3.1.1 Operasjonalisering av problemstillingen

For å utvikle et forskningsdesign tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min: «*Hvordan blir samiske tema fortolket fra styringsdokumentene til lærebøkene i fagfornyelsens samfunnsfag?*». Det første steget var å bryte ned problemstillingen og trekke ut de relevante begrepene. Spørreordet *Hvordan* viser til at oppgaven skal forklare noe. Oppgaven skal forklare *hvordan samiske tema blir fortolket*, og dette er selve kjernen i problemstillingen. Styringsdokumentene formidler de samiske temaene og innholdet som skal være med i undervisningen, og disse blir fortolket inn i lærebøkene. For å svare på problemstillingen må jeg dermed identifisere de samiske temaene i styringsdokumentene, og finne ut hvordan de kommer til uttrykk i lærebøkene. Det ble derfor relevant å utdype problemstillingen i to forskningsspørsmål: 1) *Hvilke samiske tema er til stede i styringsdokumentene?* og 2) *Hvordan blir de samiske temaene fortolket i lærebøkene?* Det første forskningsspørsmålet vil dermed identifisere de samiske temaene som skal ligge til grunne for opplæringen. Det andre forskningsspørsmålet vil måle hvordan lærebøkene fortolker de samiske temaene og presenterer dem til elevene.

Jeg valgt å dele forskningsprosessen min opp i tre faser (se figur 1 for oversikt). Fase 1 måler det første forskningsspørsmålet ved hjelp av en kvalitativ innholdsanalyse. Målet for fase 1 var å identifisere de samiske temaene og teamenes *innholdskriterier*. Med innholdskriterier mener jeg det innholdet styringsdokumentene knytter opp mot de samiske temaene. For eksempel skal *samisk kultur* (tema) inkludere opplæring om *mangfold og variasjon* (innholdskriterie) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

I fase 2 og fase 3 måler jeg det andre forskningsspørsmålet ved hjelp av en kvalitativ (fase 2) og en kvantitativ innholdsanalyse (fase 3). Grunnen til at det var nødvendig med to faser, var det store fortolkningsrommet lærebøkene har fått. Som tidligere nevnt i kapittel 2 Rammeverk, åpner styringsdokumentene i LK20 for tilpasset opplæring. Mens de to kompetansemålene, og de samiske temaene knyttet til dem, har tydelige krav til innhold, har ikke de andre samiske temaene det. For eksempel er det opp til hver enkelt lærebok inkludere hvilket innhold *mangfold og variasjon* innenfor *samisk kultur* skal romme. For å finne ut hvordan de samiske temaene blir fortolket i lærebøkene må jeg derfor først finne ut om temaene er til stede, og om de oppfyller innholdskriteriene fra fase 1. Dette blir fase 2. Først etter at jeg har kartlagt tilstedeværelsen, kan jeg se på hvordan lærebøkene har fortolket dem. For å løse det har jeg valgt å trekke inn grunnfortellingene *synliggjøring, assimilering og agens*.



Figur 1 – Oversikt over forskningsdesign

### 3.1.2 Metodisk valg – Triangulering

I utgangspunktet hadde jeg planer om å utføre en rent kvalitativ innholdsanalyse, men på grunn av mengde data og hva jeg ønsket å måle i fase 3, valgte jeg å benytte både en kvalitativ og kvantitativ

innholdsanalyse. Jeg har basert meg på Sigmund Grønmos fremgangsmetode for begge innholdsanalysene fra boken *Samfunnsvitenskapelig metoder* (Grønmo, 2016).

### 3.1.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Overordnet kan man si at *kvalitativ innholdsanalyse* handler om en systematisk gjennomgang, registrering, nedbryting, kategorisering og bearbeidelse av utvalgt tekst (Grønmo, 2016, s. 175). Før man kan gå i gang er det viktig at man har et avklart fokus i forhold til hensikten med datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 175–176). Når man er klar til å samle inn data, går man først igjennom relevant tekst (utvalget) systematisk og velger ut og registrere relevant innhold, samt kategoriserer dette (Grønmo, 2016, s. 176). Datainnsamling og dataanalyse foregår til dels samtidig, ettersom man velger ut tekst og plasserer den der den hører hjemme. Innholdet blir vurdert og fortolket med referanse til problemstillingen, for deretter å bli vurdert i forhold til annen kodet tekst (Grønmo, 2016, s. 179). Dette gjøre man for å finne fellestrekk mellom de kodede tekstelementene for så å gruppere dem sammen (Grønmo, 2016, s. 179). Målet er å kategorisere tekst som sier noe om fenomenet man forsker på. Da vil man står igjen med kategorier hvor teksten i disse til sammen danner en ny forståelse av fenomenet. Igjennom denne forståelsen kan man deretter danne begreper som omfatter og tydeliggjør den i forhold til fenomenet.

I fase 1 brukte jeg kvalitativ innholdsanalyse for å kategorisere relevant tekst om samiske tema i styringsdokumentene. Tekstenhetene for hver av kategoriene dannet også grunnlaget for innholdskriteriene for hvert samisk tema. Det som står om samisk innhold i styringsdokumentene, forekommer ikke alltid sammen. Det vil si at samisk kultur nevnes en plass, mens innholdet for samisk kultur kan forekomme en annen plass i teksten. Derfor kan den kvalitative innholdsanalysen hjelpe, fordi den samler og grupperer tekst sammen. Slik gjør metoden det lett å organisere og få oversikt over alt som står om samiske tema og innholdskriteriene i dem.

Men en kvalitativ innholdsanalyse trenger ikke alltid å ta sikte på å definere begreper (eller tema i min kontekst). I noen studier kan begrepene være definert på forhånd. Analysen vil da handle om å relatere ulike typer tekst til disse begrepene (Grønmo, 2016, s. 179). Dette var målet med fase 2. Da var begrepene/de samiske temaene alt definert, analysen mål var å plassere tekst fra lærebøkene inn i disse. Det vil si at de samiske temaene ble overordnede kategorier, og lærebokteksten ble plassert inn i disse. Ut ifra disse dataene kunne jeg da si noe om hvorvidt de samiske temaene og

innholdskriteriene var oppfylt i hvert læreverk.

Metodiske svakheter ved denne metoden kan være at forskerens kontekstuelle forståelse er begrenset (Grønmo, 2016, s. 181). Innholdet kan tolkes feil. For å unngå dette bør man legge vekt på å forstå teksten innhold, når den ble utformet og formidlet, hvem leseren er og tekstens sosiale funksjon (Grønmo, 2016, s. 181).

### 3.1.4 Kvantitativ innholdsanalyse

Kvantitativ innholdsanalyse handler også om å gjennomgå dokumentene systematisk. Målet er å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres (Grønmo, 2016, s. 213). I motsetning til kvalitativ innholdsanalyse, sikter ikke kvantitativ innholdsanalyse på *utvikling* av kategorier og begrep, men heller på å kode teksten inn i forhåndsbestemte variabler og kategorier (Grønmo, 2016, s. 213). Kategorier innenfor kvantitativ innholdsanalyse viser til de fenomenene man skal studere, som i min oppgave er samiske tema. Variablene viser til forskjellige varianter innenfor hver kategori, som i min oppgave er grunnfortellingene (*synliggjøring, assimilering og agens*). Disse kategoriene og variablene er forhåndsbestemte, og sammen danner de et *kodeskjema* som en koder tekstenhetene inn i (Grønmo, 2016, s. 213) (se vedlegg 2 for kodeskjema).

Dataanalysen tar utgangspunkt i antall tekstenheter som er plassert innenfor hver variabel i hver kategori i kodeskjema. Målet er altså å finne ut hvor mye/hvor mange tekstenheter som er i hver av disse, og basert på det kan en si noe om tendensene til kategorien. I min oppgave har jeg valgt å registrere setninger innenfor hver variabel for å kunne si noe om hvilken grunnfortelling læreboken vektlegger innen de forskjellige samiske temaene (for eksempel, samisk kultur fremstilles oftest i et agensperspektiv).

I forberedelsefasen for en kvantitativ innholdsanalyse må man definere tydelig hver kategori og variabel, og utforme *kodeskjema* (Grønmo, 2016, s. 214). Når man samler inn data, må man identifisere hvilke kategori tekstenhetene hører hjemme i, og hvilke variabel den representerer (Grønmo, 2016, s. 219).

En metodisk svakhet ved kvantitativ innholdsanalyse kan være at koderens bakgrunn og forståelse kan påvirke vurdering og registrering av innholdet (Grønmo, 2016, s. 220). For å unngå dette, kan man



for eksempel presisere et tydelig kodeskjema for å unngå usikkerhet når en koder (Grønmo, 2016, s. 220). Et annet problem er den som koder har begrenset kontekstuell forståelse, og dette kan påvirke vurderingen av ord og uttrykk (Grønmo, 2016, s. 220). For å unngå dette må man sette seg inn i konteksten rundt utformingen, formidlingen og bruken av tekstene (Grønmo, 2016, s. 221).

### 3.1.5 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Høgheim viser til at all forskning i en eller annen grad er fortolkende i og med det at man må bearbeide datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 169). Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller fortolkningslære (Grønmo, 2016, s. 393). Dette er særlig viktig når en skal forske på *meningsbærende* fenomener, altså menneskelig aktivitet eller resultat av menneskelig aktivitet. Når man forsker på slike fenomen, må en fortolke dem for å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Et særlig viktig utgangspunkt innen hermeneutikken er at forskeren bærer med seg visse for-forståelser for det vedkommende skal forske på. Disse vil virke inn på hvordan man forstår fenomenet (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Gilje og Grimen peker særlig på tre komponenter i en forskers for-forståelse: 1) *språk og begreper*, 2) *Trosoppfatninger og forestillinger*, og 3) *Personlige erfaringer*.

Det å mestre *språk* gir tilgang til mestring av *begreper* som fremhever visse aspekt ved fenomenene (altså det en forsker på) (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Forskjellige språklige, og dermed begrepsforutsetning, kan gi utslag i hvordan en forstår et fenomen. Forskjellige mennesker med forskjellige forutsetninger kan i teorien derfor ha forskjellig forståelse av samme fenomen basert på språk og begrepsforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). *Trosoppfatninger og forestillinger* handler om at den enkelte forskeren kommer inn med en forståelse av hva som er sant om verden, altså den hen mener er tilfelle (Gilje & Grimen, 1993, s. 149). *Personlig erfaring* handler om hvilke erfaringer man har med seg. Dette kan videre påvirke hvilken forståelse en har av fenomener en skal forske på (Gilje & Grimen, 1993, s. 150).

Ved fortolkning av de fenomener man forsker på vil mine språklige forutsetninger, trosoppfatninger og personlige erfaringer innvirke på hvordan jeg fortolker data. Åpenhet rundt mine tolkninger og fremgang kan likevel gjøre min forskning etterprøvable for andre med andre for-forståelser.

Når det kommer til mine egne forforståelser er det et par ting som er relevant å få fram. Mine *personlige erfaringer* med samiske tema på pensum, som nevnt innledningsvis, er liten. I egen opplæring (både grunnskole, videregående) kan jeg ikke huske å ha hatt om samiske tema. Når jeg gikk grunnskole og videregående var det en annen læreplan enn den som jeg undersøker, og jeg går derfor inn med tanken om at min skolegangs læreplan og LK20 ikke er det samme, og at det av den grunn er det annerledes i dag.

Når det kommer til hvilke tanker jeg hadde om prosjektet før jeg gikk inn i det, har jeg stort sett bare vært bevisst på det som står i styringsdokumentene. I høyere utdanning har jeg hatt ett selvvalgt prosjekt om samisk historie, og dette har nok vært med på å videreutvikle dette prosjektet. Jeg har ikke hatt noe formening om hva som står i lærebøkene knyttet til samiske tema i LK20, og dermed utviklet prosjektet i ren nysgjerrighet om lærebøkene oppfyller styringsdokumentenes krav.

Kunnskapsnivået mitt om samiske tema, ved prosjektets oppstart, er mer eller mindre i trå med det som (skal) formidles i norsk skole i dag. Det vil si at jeg ikke har noe fordykning innenfor samisk innhold. Selv er jeg ikke samisk. Jeg praktiserer ikke samisk kultur eller tradisjon, og har heller ikke opplevd den på nært hold. Jeg har derfor ikke en dypere innsikt i det samiske. Det er derfor viktig å fremheve at på bakgrunn av dette vil jeg på ingen måte kommentere på hva som er riktig eller galt innhold å inkludere om samene. Min oppgave ønsker kun å utforske hva som skal inkluderes om samisk innhold, og hvordan dette faktisk blir presentert i lærebøkene.

## 3.2 Framgangsmåte

Jeg har så lagt beskrevet forskningsdesignet, metodisk valg og vitenskapsteoretisk posisjon. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gikk fram for å utføre forskningen. Det innebærer utvalget for oppgaven, avgrensning for den, hvordan jeg samlet inn data og analysen av disse.

### 3.2.1 Utvalg

Utvalget for denne undersøkelsen er styringsdokumentene *Overordnet del* og *Læreplan i*

*samfunnsfag* (SAF01-04), samt lærebøker i samfunnsfag fra tre forlag: Aschehoug, Gyldendal og Cappelen Damm.

Lærebøkene fra Aschehoug er:

- *Arena 8* (2020) skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Kristine Molstad Johnsen, Martin Westersjø og Olav Hove. (Bokmål)
- *Arena 9* (2021) skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Kristine Molstad Johnsen og Martin Westersjø. (Nynorsk)
- *Arena 10* (2021) skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Kristine Molstad Johnsen og Martin Westersjø. (Nynorsk)

*Arena* er Aschehougs læreverk til LK20. Bøkene oppbygning er disponert etter de tre kjerneelementene *demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftig samfunn og identitetsutvikling og fellesskap*.

Det samiske innholdet i lærebøkene forekommer spredt. I *Arena 8* blir samene nevnt i hvert av de tre kjerneelementene, og da i forhold til forskjellige emner. I *Arena 8* nevnes det samiske innholdet stort sett enten som eksempler (f.eks. grunnloven, s.109, eller gruppe identitet, s.47) eller i forhold til andre emner som ikke i seg selv er samiske (f.eks. Netthets, s. 126, eller ressursbruk i Norge, s. 238-239).

I *Arena 9* blir samisk innhold nevnt innen to kjerneområder, *demokratiforståelse og deltakelse og identitetsutvikling og fellesskap*. Mens innholdet i forhold til demokratiforståelse og deltakelse stort sett er eksempler, finner vi innhold i forhold til identitetsutvikling og fellesskap i et eget kapittel om det å være samisk (s. 56-79). Samisk innhold nevnes her ikke i forhold til *bærekraftig samfunn*.

I *Arena 10* nevnes samisk innhold bare i forhold til *identitetsutvikling og fellesskap*, som eksempler på mangfold og rasisme.

Lærebøkene fra Gyldendal er:

- *Relevans 8* (2020) skrevet av Vibeke Heidenreich og Marthe Johanne Moe. (Bokmål)
- *Relevans 9* (2021) Skrevet av Vibeke Heidenreich, Bård Olav Wider og Kristine Borgaard Waage. (Bokmål)

Generelt sett er Gyldendals lærebøker oppbygning basert på tverrfaglige forståelse og dybdelæring (Gyldendal, u.å.). Slik jeg forstå innholdet, blir innholdet i lærebøkene presentert fra et geografisk perspektiv, et historisk perspektiv og et samfunnskunnskaplig perspektiv på emnet.

Det samiske innholdet i 8.trinn boken er spredt, med et avsnitt her og der. Det er knyttet opp mot landskap og følelser (s. 19), samenes historie (s. 140), rett til medbestemmelse (s. 106), en nasjon ett folk (s. 184). I 9.trinns lærebok er det noen sider om samisk historie (s. 156-157) samt fokus på unnskyldninger og rettigheter (s. 260).

Lærebøkene fra Cappelen Damm er:

- *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm (2020)* skrevet av Liv Bredahl, Erik Dehle, Svein Hammer, Robert G. Hansen, Sølve Aleksander Kuraas Karlsen, Vilde Kaasen Krogsrud, Abderrahim Mokhtari, Marie Samuelsen, Ella Mæhlumshagen og Bår Stenvik. (Bokmål)
- *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm (2021)* skrevet av Liv Bredahl, Erik Dehle, Ella Mæhlumshagen, Kristina Quintano, Christian Ranheim, Ingerid Salvensen, Solbjørg Øvretveit. (Bokmål)

*Samfunnsfag* bøkene er bygd opp slik at 8. trinn tar for seg det norske samfunnet, 9. trinn har Europa som fokus og 10.trinn verden. Bøkene er også oppbygd slik at begreper og problemstillinger blir mer kompleks for hvert klassetrinn (Cappelen Damm Undervisning, u.å.). Hvert kapittel i boken har temasider mot slutten av kapittelet.

Det samiske innholdet på 8. trinn kommer stort sett i et kapittel om mangfold. Her finner vi temasider hvor fokuset er alt fra tradisjon til fornorskningen (s. 130-137). I 9. trinn sin lærebok handler det samiske innholdet om identitet og joikakakesaken (s.39), samt et avsnitt om rasisme.

Til sammen utgjør utvalget mitt samisk innhold fra Overordnet del og læreplan i samfunnsfag (SAF01-04), samt 7 forskjellige lærebøker fra 3 forlag. Lærebøkene for 10. trinn fra Cappelen Damm og Gyldendal var ikke gitt ut når jeg gjennomførte min undersøkelse, og de er derfor ikke med.

Grunnen til at jeg har valgt tre sett med lærebøker er fordi ett læreverk ville ikke kunne gi en oversikt over hvordan de andre lærebøkene fortolker. Som vist til over, har hvert læreverk forskjellig fokus i disposisjonen. For eksempel at *Arena* fokuserer på kjerneelementene, mens *Relevans* fokuserer på dybdelæring og tverrfaglighet. Dette fører til at inkluderingen av

samiske tema er forskjellig, og dermed er fortolkning av dem også det. Jeg har dermed valgt flere forlag får å få frem flere mulige måter å løse fortolkningen på.

### *3.2.2 Kildeevaluering*

Ettersom utvalget for dette prosjektet er dokumenter, og metoden er dokumentanalyse, er det relevant å gjøre rede for noe av utvalgets kvaliteter som man burde ha i bakhode.

Det første er at de to typer dokument som er med ikke er likestilte. Det vil si at styringsdokumentene skal ha en høyere autoritet i skolen, ettersom all opplæring i teorien skal formes etter hva som står i disse dokumentene. En lærebok skal utformes etter styringsdokumentene.

Det andre jeg ønsker å påpeke, er at de to typene er ment for forskjellige lesere. Mens styringsdokumentene er ment i hovedsak for de som skal drive skole og opplæring, er lærebøkene først og fremst ment for elevene. Dette gir utslag for språket, altså hvordan det samiske innholdet blir forklart i dokumentene.

Det siste jeg ønsker å påpeke er at formålet er forskjellig. Mens styringsdokumentene skal vise til hvilke kunnskapsinnhold som er med i skolen, formidler lærebøkene dette kunnskapsinnholdet til elevene. Styringsdokumentene har gjerne korte konkrete setninger, mens lærebøkens innhold sikter på å forklare noe.

### *3.2.3 Avgrensning*

For å avgrense oppgaven har jeg tatt forskjellige valg. Videre skal jeg gå igjennom disse valgene, og bakgrunnen for dem. Det er særlig tre type avgrensninger jeg har gjort, avgrensning i forhold til utvalg, innhold og rammer for oppgaven.

**Utvalget** består av læreplanene og lærebøkene, men det var likevel noen avgrensninger jeg gjorde for å spisse inn oppgaven. I læreplanen for samfunnsfag er delene «om faget», kjerneelementene og kompetansemålene for 10. trinn relevant. Det vil si at kompetansemål om samiske tema fra 1.-7. klasse ikke er inkludert. Dette virket også inn på valg av lærebøker.

Alle lærebøkene jeg valgte er fra 8.-10. trinn ettersom disse er ment for å oppfylle kompetansemålene på 10. trinn. Det er fire dominerende forlag i dag: Fagbokforlaget, Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm (Solhaug et al., 2019, s. 52). Tre av disse hadde fysiske lærebøker. Fagbokforlaget hadde ikke gitt ut fysiske lærebøker, bare digitale. Av den grunn valgte jeg bort Fagbokforlaget. Jeg ville se på mer enn ett forlag ettersom jeg ønsker å vise hvordan fortolkningen skjer. Jeg oppdaget at lærebøkene så veldig forskjellig ut, og av den grunn valgte jeg å ta med de tre andre forlagene.

For å avgrense **Innholdet** i utvalget ble kun innhold som direkte hadde med same/urfolk valgt ut. Det vil si at hvis noe bare refererte til for eksempel minoriteter generelt ville ikke dette bli med. Dette gjaldt både lærebøker og styringsdokumenter. Grunnen til dette er fordi styringsdokumentene påpeker at samer har status urfolk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Videre omtaler styringsdokumentene samer/urfolk i tillegg til at de nevner minoriteter. Jeg har da valgt å tolke dette som at minoriteter viser til andre/nasjonale minoriteter, mens når de viser til samene bruker de ordet same/urfolk. Dette er for å holde registreringen av data så objektiv så mulig, med minst mulig tolkning. I styringsdokumentene valgte jeg også bort *den samiske skolen*. Det inkluderte også de samiske temaene som var den samiske skolens ansvar (opplæring i særegne samiske fag osv.). Dette er ikke relevant for den overordnede problemstillingen, som fokuserer på den norske skolens fortolkning av samiske tema. Til sist ekskluderte jeg alle oppgaver i lærebøkene. Dette er fordi læringsutbytte av disse kommer an på konteksten, ressurser og ikke minst innsats som er lagt ned i å løse disse oppgaven.

Det siste avgrensningen jeg ønsker å trekke fram er **rammeverket** som deler utvalget ble analysert gjennom, det vil si teori om *synliggjøring*, *assimilering* og *agens*. Valget av dette perspektivet gjør at resultatene og innholdet vil fokusere på tendenser i hvordan kunnskapsinnholdet fremstilles. Når en ser på fortolkning i lærebøker er det mange mulige inngangsportaler og teorier som kan gi forskjellige svar. Jeg har valgt å se fortolkningsaspektet gjennom denne teorien.

#### 3.2.4 Innsamling av data

Jeg vil videre gå igjennom framgang for datainnsamlingen min. Jeg har valgt å presentere dette i forhold til fasene nevnt tidligere. Det kan derfor være relevant å referere tilbake til oversikt over disse i *figur 1 – oversikt over forskningsdesign*.

I **forberedelsesfasen** gjorde jeg meg kjent med det samiske innholdet i styringsdokumentene. Dette gjorde jeg for å få overblikk. Deretter fant jeg ut hvilke lærebøker som var kommet på markedet. Høsten 2021 hadde nettsiden brettboka.no prøveperiode på nye læreverk til fagfornyelsen gjennom Feide innlogging. Brettboka er en internettside som tilbyr nettbaserte versjoner av lærebøker. Den har flere funksjoner, blant annet ordsøk funksjon, noe som var svært nyttig for å finne fram til relevant innhold. Jeg søkte opp i lærebøkene ord som same (entall, flertall), samisk, urfolk og andre nøkkel begreper som fornskning, altasaken osv. Dette ga meg de eksakte sidetallene hvor samisk innhold var nevnt. Jeg brukte Brettboka for å få oversikt over samisk innhold i bøkene. Deretter lånte jeg fysiske kopier av hver bok, og det er disse kopiene som er grunnlag for analysen (ikke de digitale hos brettboka.no). Det er grunnen til at to bøker er nynorsk versjon.

I **fase 1** var målet å identifisere hvilke samiske tema som er til stede i styringsdokument. Jeg brukte Grønmos oppskrift på kvalitativ innholdsanalyse, programmet NVivo og styringsdokumentene (overordnet del og læreplan i samfunnsfag) for å finne ut av dette.

Jeg startet med å kategorisere all relevant tekst med samisk innhold. I den første runden kategoriserte jeg teksten basert på hvilket område de ble tatt opp i. Med dette mener jeg at overordnede områder som begge styringsdokumentene referer til. Disse er *identitet og kulturelt mangfold, demokrati og deltakelse og bærekraftig samfunn*. Disse navnene er gjennomgående flere steder i fagfornyelsen, som for eksempel verdigrunnlag, tverrfaglige tema og kjerneelement. I min datainnsamling referer de ikke til én av disse (f.eks tverrfaglig tema), men heller til hele områder som går igjen flere steder. Jeg har valgt å kalle disse for *områder*. *Områdene* fungerer videre som en overordnet organiserer som de samiske temaene blir delt inn i for å vise hvor de hører hjemme.

Etter første kategorisering satt jeg igjen med *områdene* med kodet tekst. Deretter valgte jeg å gå igjennom hvert *område* og kategoriserte teksten igjen. Denne gangen var målet å danne kategorier inni hvert *område*. Jeg gikk igjennom setning for setning for å identifisere innholdet. Slik ble de samiske temaene og innholdskriterier identifisert.

Til sist gikk jeg igjennom en siste gang for å *utvikle begreper* på hver kategori. Jeg baserte meg på hvilke ord styringsdokumentene brukte, for å være så objektiv som mulig. Dermed ble *begrepene*, (altså navn på kategoriene) det samme som navnet på de samiske temaene identifisert (eks: samisk kultur). All tekst kodet innenfor hver av disse temaene ble innholdskriterier for tema.

Kompetansemålene ble også kodet inn her på lik linje som annen tekst, men det ble satt en liten stjerne ved siden av de samiske temaene som hadde kompetansemål i seg (oversikt finnes i funn

kapittelet, tabell 2).

Måten jeg skilte mellom hva som ble grunnlag for eget samisk tema og hva som ble innholdskriterier, var måten teksten var formulert. Det vil for eksempel si at styringsdokumentene konkret nevner at samisk kultur skal være med i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), men nevner for eksempel at mangfold og variasjon skal være en del av opplæringen innenfor samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I dette tilfelle er samisk kultur blitt til tema, mens variasjon og mangfold er innholdskriterier innenfor samisk kultur. Vedlegg 1 inkluderer en full oversikt over setninger som dannet grunnlag for de ulike samiske temaene.

I **fase 2** brukte jeg også en kvalitativ innholdsanalyse, men denne gangen var formålet å kategorisere lærebokteksten inn de samiske temaene identifisert i fase 1. Målet var å finne ut hvorvidt lærebøkernes kunnskapsinnhold oppfyller kravene om inkludering av de samiske temaene og innholdskriteriene.

I NVivo opprettet jeg koder for hvert samisk tema, ett sett for hvert forlag. Her er det viktig å påpeke at lærebøkene i samme forlag er behandlet sammen, ettersom det kan være at forskjellige samiske tema forekommer i forskjellige bøker. Forlagene er behandlet hver for seg. Deretter gikk jeg igjennom hver lærebok fra hvert forlag og kodet all relevant tekst i utvalget inn i de samiske temaene de hørte hjemme. En setning kunne bli kodet flere ganger inn i forskjellige tema, ettersom den kunne være relevant flere steder. Denne prosessen gjorde jeg to ganger for å være sikker på at jeg var fornøyd med kodningen. Den tredje og siste gangen, gikk jeg igjennom hvert samisk tema innenfor hver av forlagene, og sjekket om den kodede teksten oppfylte innholdskriteriene. Da jeg var ferdig med fase 2 satt jeg igjen med de samiske temaene og all læreboktekst kategorisert inn i disse.

Utfordringen i fase 2 var å vite hvilken tekst skulle i hvilket samisk tema. Det vil si at noen av de samiske temaene ikke i seg selv ble tatt opp, men heller kom til uttrykk gjennom andre hendelser. For at teksten skulle bli kodet innenfor et samisk tema, måtte den selv knytte seg opp mot temaet. Argumentet bak dette er at en elev selv skal kunne lese teksten, og forstå at den handler om for eksempel et urfolksperspektiv på bærekraftig utvikling. Det vil si at selv om jeg kan lese bærekraftig utvikling inn i enkelte deler av teksten, er det ikke sikkert en elev klarer det hvis ikke teksten selv gjør det tydelig.

Ettersom jeg skulle registeret antall setninger i fase 3, valgte jeg å telle alle setningene som danner grunnlag for utvalget.



	8. trinn	9. trinn	10. trinn	Totalt antall setninger
<i>Arena</i> Aschehoug	18	137	15	<b>170</b>
<i>Relevans</i> Gyldendal	67	46	-	<b>113</b>
<i>Samfunnsfag</i> Cappelen Damm	89	18	-	<b>107</b>

Tabell 1 - Antall setninger om samisk innhold i hver lærebok

Disse tallene er brukt i fase 3 når jeg regner ut hvor mye plass hver lærebok har brukt på kompetansemål innhold.

I **fase 3** var målet å finne ut hvilke grunnfortellinger/perspektiv som dominerer fremstillingen av de samiske temaene i hvert læreverk. Jeg brukte en kvantitativ innholdsanalyse for å registrere hver setningene innenfor de forskjellige temaene, og hvorvidt de hørte til i *synliggjøring*, *assimilering* eller *agens*-perspektivet. Jeg brukte fase 2s resultat (allerede kodet læreboktekst inn i samiske tema), og registeret hver setning inn i variablene. Dette gjorde jeg 2 ganger for å være sikker på at jeg var enig med registreringen av hver setning. Jeg registrerte det så inn i et kodeskjema i Excel, og av disse lagde jeg søylediagram for å vise oversikt over hvert forlags tendens når det kom til framstilling av samiske tema i læreboken deres (figur 2, figur 3 og figur 4).

I utarbeidelsen av funn fant jeg også det særlig relevant å gå i dybden på kompetansemålinnholdet. Jeg talte derfor antall setninger som handlet om fornorskningen og urfolksrettigheter, innenfor de samiske temaene hvor kompetansemålene er inkludert. Her brukte jeg også fase 2s resultat (allerede kodet læreboktekst i samiske tema), men denne gangen talte jeg kun antall setninger relevant for kompetansemålene. Dermed kunne jeg regne ut akkurat hvor mange setninger som ble brukt på kompetansemåltematikken (figur 5). Jeg brukte antall setninger (vist i tabell 1) minus antall setninger bukt på kompetansemålene for å finne *annet innhold*. Annet innhold er alle setningene i utvalget som ikke referer til kompetansemålene. Disse tallene dannet grunnlaget for å regne ut hvor mange prosent de forskjellige lærebøkene dedikerer til kompetansemålene og annen samisk tematikk. For å finne prosentene, tok jeg antall setninger (i fornorskning, urfolksrettigheter og annet) x 100 / totalt antall setninger i læreboken (figur 6).

### 3.3 Vurdering av forskningens kvalitet

I denne delen ønsker jeg å redegjøre for kvaliteten på dette prosjektet i forhold til prosjektets pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Her har jeg basert meg på hvordan Grønmo (2016) og Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) vurderer kvalitet på forskning. Johannesen et al. inkluderer de fire begrepene som jeg måler. Jeg vil først gi en kort beskrivelse av hva som inngår i de forskjellige vurderingene, deretter vil se dette opp mot min utførelse.

#### 3.3.1 Pålitelighet (relabilitet)

I kvalitativ forskning handler pålitelighet om «[...] hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2016, s. 231). Grønmo viser til at reliabiliteten handler om i hvilken grad variasjon som forekommer i data skyldes spesielle trekk datainnsamling eller undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2016, s. 241). Johannessen et al. skriver at man i kvalitativ forskning ikke kan teste relabilitet fordi det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker (Johannessen et al., 2016, s. 231). Her er nok kvalitativ innholdsanalyse litt spesiell ettersom den baserer seg på systematisk koding av tekst (Grønmo, 2016, s. 175). Riktig nok skal teksten fortolkes sammen, men det er større sannsynlighet for at en annen kan etterprøve dette ettersom man har visse kriterier man går ut fra.

I forhold til min undersøkelse, har fase 1 og fase 2 tydelige kriterier i den forstand at same/urfolk måtte konkret være nevnt for at teksten skulle bli registret. Jeg har også registret tekst som står i forhold til nevnt same/urfolk, så her kan det være noe rom for fortolkning. Både fase 1 og fase 2 hadde 3 gjennomganger av kodet tekst, for å være sikker på at jeg var enig med kodingen. Dette kunne vært enda sikrere hadde jeg hatt noen andre til å se over kodingen. Det gjorde jeg altså ikke.

I kvantitativ forskning er reliabiliteten kritisk (Johannessen et al., 2016, s. 231). Reliabiliteten er lav dersom mye av variasjonen skyldes utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføring av datainnsamling (Grønmo, 2016, s. 241). Reliabiliteten er høy dersom undersøkelsesopplegget er utformet klart, og fungerer på en entydig måte, samt datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført (Grønmo, 2016, s. 241).

Fase 3 tok for seg en kvantitativ tilnærming til innholdet i bøkene. Jeg gikk gjennom setningene en

etter en for å registrert dem inn i variablene. Ettersom noen setninger står i forhold til hverandre eller bygger på hverandre, var det av og til vanskelig å gjennomføre ettersom man måtte referere til konteksten. Jeg utførte registreringen 2 ganger, og gikk over registeret setninger 1 gang til, for å sikre at jeg var enig med utførelsen. Etter hvert som jeg gikk igjennom flere ganger var det mindre og mindre setninger som var «registret feil». Med det mener jeg at jeg byttet variabel på setningen.

### 3.3.2 Troverdighet (intern validitet)

Validitet handler i bunn og grunn om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget gir funn/resultat som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Intern validitet i kvalitative undersøkelser handler «[...] i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 232).

Fase 1 identifiserer de samiske temaene fra problemstillingen. Den svarer konkret på det forskningsspørsmål 1 ser etter. Den kvalitative innholdsanalysen er en god metode for å identifisere disse temaene, ettersom den gir mulighet for å registrere, utvikle begreper og finne innhold i disse. For å sikre god intern validitet har jeg først hatt tydelige rammer for hvilke data som er godkjent: bare de som omtaler samene direkte. Videre når jeg har utarbeidet samiske tema/innholdskriterier har jeg lagt meg så nær dokumentets begreper så mulig.

Målet i Fase 2 var å finne tilstedeværelse av samiske tema i bøkene. Dette er ikke direkte referert til i noen av forskningsspørsmålene. Men jeg opplevde det som relevant å inkludere, ettersom jeg fant ut at det ikke var alle samiske tema/innholdskriterier som var til stede i lærebøkene. Det var også et helt nødvendig steg på veien for å kategorisere læreboktekst inn i samiske tema, som forberedelse til fase 3. Kvalitativ innholdsanalyse som metode i fase 2 var relevant, ettersom det lignet metodisk tilnærming fra fase 1. Det vil si at funn fra fase 1 og to så lik ut. Dermed var det lettere å svare på om lærebøkene faktisk inkluderte tema og om innholdet i tema svarte kravene fra fase 1.

Intern validitet for kvantitativ undersøkelser kan defineres i spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?»(Johannessen et al., 2016, s. 232).

Mens fase 3 måler hvordan framstillingen av samiske tema gjennom hvilke grunnfortelling

lærebøkene vektlegger, måler fase 2 og fase 3 til sammen hvordan fortolkningen har skjedd: tilstedeværelse av samiske tema (fase 2) og framstillingen av dem (fase 3). Her kunne man nok gjort det på andre måter ved å velge å fremheve for eksempel hvilke emner eller hendelser som knyttes opp mot de forskjellige samiske temaene (for eksempel Altasaken knyttes opp mot urfolksrettigheter osv.). Likevel vil jeg fremheve at ut ifra forskningsopplegget jeg utarbeidet, har den kvantitative innholdsanalysen klart å måle det den skulle: grunnfortellinger i lærebøkens samiske tema. Jeg valgte å fokusere på grunnfortellinger, og den viser hvilke grunnfortellinger som er til stede.

### *3.3.3 Overførbarhet (ekstern validitet)*

Mens man gjerne snakker om generalisering av kunnskap i kvantitativ metode, snakker man om overføring av kunnskap i kvalitativ metode (Johannessen et al., 2016, s. 233). Altså handler overførbarhet om hvorvidt en kan trekke slutninger som går utover utvalget man har forsket på (Høgheim, 2020, s. 82).

I kvalitativ forskning handler dette om overføring av kunnskap ved at man klarer å etablere beskrivelser, begrep, fortolkninger og forklaringer som kan brukes også utenfor det som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 233).

Fase 1s funn kan overføres til hvilke som helst fag. Det vil si de samiske temaene og innholdskriteriene er relevant for alle fag i norsk skole.

Fase 2s funn gjelder akkurat disse lærebøkene fra disse forlagene. Likevel kan en trekke ut noen tendenser i lærebøkens inkludering av samiske tema og innholdskriterier. Dette kan kanskje gå igjen i andre fag.

Fase 3s funn kan man også se en generell tendens mellom samiske tema som er kompetansemål festet og ikke. Disse tendensene vil nok også være til stede i andre fag, og andre lærebøker.

Ser man på prosjektet i sin helhet, vil jeg si at man lett kan overføre forskningsdesignet til å undersøke samme fenomen i andre fag, eller andre land.

### 3.3.4 Forskningsetisk vurdering

Forskningsetikk bygger på noen grunnleggende normer som all vitenskapelig virksomhet skal ta hensyn til: *sannhetsnormen*, *metodologiske normer* og *institusjonelle normer* (NESH, 2021, s. 6). Sannhetsnormen handler om at en skal etterstrebe sannhet både i forskningen og i formidlingen. Den metodologiske handler om at en skal være åpen og tydelig i sin framgang og metode, slik at arbeidet har høyest mulig etterprøvbarehet (NESH, 2021, s. 6). Den institusjonelle handler om at forskningen er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (NESH, 2021, s. 6) Disse tre skal sikre god vitenskapelig praksis.

Denne oppgaven har ingen informanter som må tas hensyn til gjennom personvern eller lignende. Likevel kan oppgaven, ettersom den inkluderer urfolkstematikk, inngå under «(C) Grupper og institusjoner» (NESH, 2021, s. 26). Dette er fordi den til en viss grad forsker på tvers av kulturer. NESH definerer ansvaret slik:

«Grupper og institusjoner: Svakstilte og sårbare grupper kan ha særskilt behov for beskyttelse, og det kan være nødvendig å ta spesielle hensyn når man forsker på tvers av kulturer eller på kulturminner. Også offentlige virksomheter og private organisasjoner har et medansvar for at forskning de deltar i, skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (NESH, 2021, s. 9)

Min oppgave sammenligner hva lærebøker fremstiller om samisk tema, og ikke nødvendigvis de samiske temaene i seg selv. Likevel skal en være oppmerksom på denne delen av rettingslinjene.

Alminnelige normer som forskningen også skal ta hensikt til er grunnleggende verdier som «[...] menneskeverd som blir ivaretatt gjennom tre prinsipper: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer» (NESH, 2021, s. 6).

Det er ikke min intensjon å henge ut noen av lærebokforfatterne og ser derfor det ikke som relevant om hvem som har skrevet det innholdet som inngår som mitt datagrunnlag. Jeg ser på dette som forlagenes ansvar, og deres stoff. Det er heller ikke min intensjon å si at noen av forlagene er bedre enn andre. Det mye annet som blir tatt opp i disse lærebøkene som ikke inngår i min undersøkelse. Derfor sier ikke denne undersøkelsen noe om kvalitet på lærebøkene som helhet, den kommentere bare på hvorvidt bøkene oppfyller (eller ikke oppfyller) styringsdokumentenes krav til samisk innhold for norsk skole.



## 4. Funn og resultat

Dette kapittelet vil ta for seg funn (kvalitative) og resultat (kvantitative) fra innholdsanalysene. Jeg vil presentere funnene/resultatene i forhold til fasene, nevnt i metodekapittelet. Hver fase er knyttet direkte opp til ett av de to forskningsspørsmålene. Oppsummeringen av dette kapittelet vil ta sikte på å svare på problemstillingen ut ifra funn/resultat. Det vil ikke være noe drøfting i dette kapittelet, det vil finne sted i neste kapittel.

*Fase 3* har brukt Ryymin og Nyssönenens (2013) grunnfortellinger om samisk innhold, samt Kvandes (2015) bidra til disse, som redskap i analysen. Disse grunnfortellingene er *synliggjøring*, *assimilering* og *agens*.

Oppsummerende kan man si at *synliggjøringens grunnfortelling* har som formål å beskrive eller synliggjøre samene. Den bærer preg av å fremstille samene homogent og fastsatt i tid (Ryymin & Nyssönen, 2013, s. 231). Et overveiende synliggjøringsperspektiv kan virke forenkende på innhold som har med mennesker og gjøre (kultur, identitet, samfunnsliv osv.).

*Assimileringens grunnfortelling* fokuserer på offer eller lidelseshistorie. Her er særlig fornorskningen og annen undertrykkelses historie sentral (Ryymin & Nyssönen, 2013, s. 207). Denne type framstilling har fått stort fokus i norske lærebøker, og blir ofte framstilt som at den tilhører fortiden (Midtbøen et al., 2014, s. 10). Et dominerende assimileringperspektiv kan virke hemmende for å fremme likeverdighet i samfunnet (Kvande, 2015, s. 100).

*Agens grunnfortellingen* fokusere først og fremst på de handlingene og valgene som individene hadde/tok (Ryymin & Nyssönen, 2013, s. 229). I et slikt perspektiv er ikke samene «en grå masse», men heller en heterogen gruppe. Helter, hverdagsliv, handel, samarbeid eller andre konflikter mellom den norske stat og samene hører hjemme i denne framstillingen (Kvande, 2015, s. 96).

### 4.1 Fase 1: Samiske tema i styringsdokumentene

Fase 1 er knyttet opp mot forskningsspørsmålet om hvilke samiske temaer som er til stede i

styringsdokumentene. Jeg brukte en kvalitativ innholdsanalyse for å kategorisere relevant tekst fra styringsdokumentene inn i områdene *identitet og kulturelt mangfold, demokrati og deltakelse og bærekraftig samfunn*. Innenfor hvert område kategoriserte jeg den relevante teksten og dannet begreper som beskrev hver kategori. Disse begrepene er de samiske temaene, og innholdet i hver kategori er innholdskriterier for hvert av de samiske temaene identifisert. Under vil jeg presentere hvilke samiske tema som må være med i undervisningen, samt innholdskriterier for disse temaene. Innholdskriterier vil si det innholdet som i henhold til styringsdokumentene må tas opp i forhold til hvert av de samiske temaene.

Ut ifra den relevante teksten kodet i fase 1 viser funn fra styringsdokumentene at det er 8 samiske tema som skal være med i opplæringen i samfunnsfag. De samiske temaene er: *1. Samisk samfunnsliv, 2. Samisk historie\*, 3. Samisk samfunnsliv, 4. Rettigheter\*, 5. Urfolksperspektiv – Mangfold i demokratiet, 6. Urfolksperspektiv – deltakelse, 7. urfolksperspektiv – konflikt og 8. Urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling.*



Område	Tema	Innholdskriterier	Dokument
Identitet og kulturelt mangfold	1. Samisk samfunnsliv	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mangfold og variasjon</li> </ul>	Overordnet del og SAF01-04
	2. Samisk historie*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fornorskning</li> <li>Konsekvens: individ</li> <li>Konsekvens: samfunn</li> </ul>	Overordnet del og SAF01-04
	3. Samisk kultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mangfold og variasjon</li> <li>Verdier</li> <li>Tradisjon</li> <li>Språk (sør-, lule- og nordsamisk)</li> <li>Felles kulturarv (Norsk og samisk kulturarv)</li> </ul>	Overordnet del og SAF01-04
Demokrati og deltakelse	4. Rettigheter*	<ul style="list-style-type: none"> <li>Urfolksrettigheter</li> <li>Betydning: politikk, menneskeliv, likestilling/likeverd</li> </ul>	Overordnet del og SAF01-04
	5. Urfolksperspektiv - Mangfold i demokratiet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vern (fra norsk stat)</li> </ul>	Overordnet del og SAF01-04
	6. Urfolksperspektiv - Deltakelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geografiske forhold</li> <li>Historiske forhold</li> <li>Nåtid forhold</li> </ul>	Overordnet del og SAF01-04
	7. Urfolksperspektiv – Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvorfor? (bakgrunn)</li> <li>Håndtering</li> </ul>	SAF01-04
Bærekraftig samfunn	8. Urfolksperspektiv - Bærekraftig utvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>Økonomiske, sosiale, miljømessige faktorer</li> <li>Konsekvenser og handlingsalternativ</li> </ul>	SAF01-04

*Tabell 2: Samiske tema og innholdskriterier fra styringsdokumentene*

*\* Samiske tema som er knyttet til kompetansemål.*

De samiske temaene er plassert innenfor hvert område basert på hvor i styringsdokumentene de tas opp. Navnene på områdene ligner andre navn fra fagfornyelsen (verdigrunnlag i overordnet del, kjerneelement i samfunnsfag eller tverrfaglig tema<sup>1</sup>). Områdene referer til flere steder, både i overordnet del og læreplanen. Bruken her er for å gi en indikasjon av hvilke kontekster de samiske temaene er tatt opp, og for å organisere dem på en oversiktlig måte.

Videre vil jeg gå igjennom områdene, og vise funn av samiske tema og innholdskriterier innenfor hvert disse.

---

<sup>1</sup> Navnet på de tverrfaglige temaene ligner navnene på områdene, men samene/urfolk nevnes ikke i noen av de tverrfaglige temaene.

#### 4.1.1 Samiske tema i identitet og kulturelt mangfold

De samiske temaene innenfor identitet og kulturelt mangfold er *samisk samfunnsliv*, *samisk historie* og *samisk kultur*.

*Begrepet samfunnsliv* kan defineres som en «(fellesbetegnelse for) all menneskelig virksomhet i et samfunn; et samfunns liv» («Samfunnsliv», 2022). En kan kanskje tenke seg at *samisk samfunnsliv* hører hjemme under området demokrati og deltakelse, ettersom det har med samfunn å gjøre. Men dette temaet tas opp under identitet og kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det gir oss en indikasjon av at inkluderingen av temaer skal handle om samisk identitet og kulturelt mangfold. Dette støttes ved at det påpekes at elevene «skal» lære om mangfold og variasjon innenfor samisk samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Utenom dette gir ikke styringsdokumentene noe nærmere kriterier på hva innholdet i dette tema skal være.

*Samisk historie* «skal» elevene få innsikt i gjennom opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Mens overordnet del ikke legger føringer på hvilken samisk historie som skal være inkludert, formidler læreplanen i samfunnsfag at fornorskningen av samene er sentral. Fornorskningen er så høyt prioritert at den utgjør 1 av 19 kompetansemål i hele faget, og er kanskje det eneste kompetansemålet hvor det konkrete innholdet og læringsutbytte er bestemt av læreplanen: «gjør rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflekter over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Grunnen til at jeg har valgt å kalle det samiske temaet for *samisk historie* og ikke *fornorskningen*, er fordi overordnet del skriver at samisk historie skal være en del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Innholdskriteriene for *samisk historie* er derfor fornorskningen, og konsekvens på individ og samfunnsnivå.

*Samisk kultur* er nevnt flere steder, og har flest innholdskriterier. Styringsdokumenter fremhever viktigheten av kulturell bevissthet, og i forlengelse av dette skal elevene lære om mangfold og variasjon innenfor dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Språk er også fremhevet som en nøkkel til kulturell bevissthet, og i Norge er de samiske språkene (sør-, lule- og nordsamisk) likestilt med det norske språket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Videre skal elevene også ha kjennskap til de samlende verdiene og tradisjonene. Dette er knyttet opp mot den samiske kulturarven, som igjen inngår i den norske kulturarven: «Den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av

nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Ordet kulturarv defineres som «Kulturelle verdier som er overtatt fra tidligere generasjoner» («Kulturarv», 2022). På ene siden skal innholdet i *samisk kultur* gi opplæring i det som er tradisjonelt samisk (verdier og tradisjoner), men også fokusere på å formidle variasjonen og mangfoldet innenfor dette. På den andre siden skal den samiske kulturarven, altså de kulturelle verdiene fra tidligere generasjoner, knyttes sammen med den norske kulturarven. Den delen av kulturarven som er felles, er den delen som *skal* benyttes eller tas vare på av nåværende og kommende generasjoner. Det er altså et særlig fokus på å knytte den samiske kulturen opp mot den norske, og at dette fellesskapet skal forvaltes og approprieres av elevene.

#### 4.1.2 Samiske tema i demokrati og deltakelse

De samiske temaene som inngår i området *demokrati og deltakelse* er *Rettigheter og urfolksperspektiv på mangfold i demokratiet, deltakelse og konflikt*.

Temaet *Rettigheter* har også en særegen stilling i samfunnsfag på grunn av kompetansemålet som inngår i tema: «Utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10). Ettersom urfolksrettigheter nevnes sammen med menneske rettigheter og *andre* internasjonale avtaler, kan en tenke seg at det her refereres til internasjonale urfolksrettigheter. Elevene skal også kunne beskrive hvordan disse påvirker nasjonal politikk, menneskelivet og likestilling og livsverdet i landet. Disse blir derfor innholdskriterier for temaet *rettigheter*.

Urfolksperspektiv nevnes flere ganger i begge dokumenter. I opplæringens verdigrunnlag, demokrati og medvirke (overordnet del) formidles det helt tydelig at «urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I likhet viser læreplanen i samfunnsfag til at innholdet i kjerneelementet demokrati og deltakelse skal sees i lys av blant annet urfolksperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Ut ifra innholdet i resten av kjerneelement har jeg identifisert tre samiske tema dette gjelder: *mangfold i demokratiet, deltakelse og konflikt*.

*Urfolksperspektiv - Mangfold i demokratiet* skal handle om nettopp dette. Ifølge Overordnet del må hele befolkningen ha like rettigheter og at samfunnet må verne om urfolk, dersom samfunnet skal

kalles demokratisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Læreplanen i samfunnsfag vektlegger særlig at elevene skal kunne om ulike styresett, og deres ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteters (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Innholdskriterier for urfolksperspektiv på mangfold i demokratiet er derfor vern av mangfoldet fra staten.

Mens det *mangfoldet i demokratiet* handler om vern av mangfoldet, handler *Urfolksperspektiv – Deltakelse* konkret om deltakelse, og mulighetene for deltakelse i samfunnet. Læreplanen i samfunnsfag gir klar retning på hva deltakelse skal handle om: «Elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger...» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Dette er også «[...]noe som skal sees fra et urfolksperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Hvilke geografiske, historiske og nåtidige forhold en velger som eksempel på urfolkets mulighet til deltakelse blir opp til lærebokforfatterne å fylle, men disse tre innholdskriteriene skal være med.

*Urfolksperspektiv - Konflikt* er det siste tema innenfor demokrati og deltakelse. Dette er et noe mindre tema enn de andre, og finnes bare i kjerneelementet i læreplanen. Elevene skal «[...] forstå hvorfor konflikter har oppstått og oppstår, og hvordan de har blitt håndtert» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Innholdskriterier for *urfolksperspektiv – konflikt* er derfor hvorfor konflikt oppstår og hvordan håndtere konflikten.

Det er en klart todeling i disse temaene, hvor de to første stort sett handler om urfolk (og minoriteters) rettigheter og beskyttelse i det demokratiske samfunnet. Mens de to omhandler agens i det demokratiske samfunnet, sett gjennom et urfolksperspektiv.

#### 4.1.3 Samiske tema i bærekraftig samfunn

Under området bærekraftig samfunn er det bare ett samisk tema; *urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling*. Begrepet bærekraftig utvikling defineres av FN som «En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2021). Kjerneelementet viser til at elevene skal få innsikt i de miljømessige, økonomiske og sosiale dimensjonene ved bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). «Elevene skal se at menneskers ressursbruk har hatt og har konsekvenser, og kunne vurdere

handlingsalternativ for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Læreplanene viser til at bærekraftig utvikling skal sees i lys av blant annet et urfolksperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Innholdskriteriene for *urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling* er derfor miljømessig, økonomisk og sosial dimensjon, samt fokus på konsekvenser og handlingsalternativ.

#### 4.1.4 Oppsummering av funn – samiske tema i styringsdokumentene

Hvilke samiske tema er til stede i styringsdokumentene? Svaret på det første forskningsspørsmålet er at under tre områder er det 8 ulike samiske tema som styringsdokumentene krever skal være med: *Samisk samfunnsliv, samisk historie, samisk kultur, rettigheter, urfolksperspektiv – mangfold i demokratiet, urfolksperspektiv – deltakelse, urfolksperspektiv – konflikt og urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling*. Fire av disse handler direkte om den samiske folkegruppen og rettigheter, mens fire handler om samisk perspektiv på forskjellige tema som er relevant for dagens samfunn.

Styringsdokumentene gir i varierende grad føringer for hvilke kunnskapsinnhold de forskjellige samiske temaene skal romme. Samisk historie er det eneste temaet som viser til helt konkret innhold og akkurat hvilke del av innholdet en skal konkluderes med: fornorskningen, og dens konsekvenser. Andre samiske tema gir en god retning, som for eksempel urfolksrettigheter.

Disse temaene vil danne grunnlaget for videre undersøkelse av lærebøker. Jeg vil først presentere tilstedeværelsen av temaene, og om de oppfyller innholdskravene, for deretter å gå inn i teksten å se på hvilke perspektiv hvert av dem presenteres i.

## 4.2 Fase 2: Samiske temas tilstedeværelse i lærebøkene

Undersøkelsen av hvordan de samiske temaene blir fortolket i lærebøkene krevde to faser: Først, en kvalitativ innholdsanalyse (fase 2) som målte inkluderingen av samiske tema, og hvorvidt lærebøkene oppfylte innholdskriteriene. Så, i fase 3, en kvantitativ innholdsanalyse for å registrere hvilken grunnfortelling eller perspektiv som dominerer lærebøkens framstilling av de samiske temaene.

Sammen gir fase 2 og fase 3 svar på hvordan lærebøkene har fortolket samiske tema.

Utvalget består av relevant tekst fra de tre læreverkene *Arena* (8-10) utgitt av Aschehoug, *Relevans* (8-9) utgitt av Gyldendal og *samfunnsfag* (8-9) utgitt av Cappelen Damm.

For å få et overblikk over de forskjellige læreverkenes inkludering av samiske tema, og oppfyllelse av innholdskriteriene, registrerte jeg utvalget inn i de samiske temaene funnet i fase 1. Resultatene viser at ingen av læreverkene har alle de samiske temaene, innholdskriteriene inkludert. Se tabellene under for oversikt.

Kategori	Tema	Arena (8–10)	Relevans (8–9)	Samfunnsfag (8–9)
Identitet og kulturelt mangfold	1. Samisk samfunnsliv	Ja	Ja	Ja** Mangfold og variasjon
	2. Samisk historie*	Ja	Ja	Ja
	3. Samisk kultur	Ja	Ja** Kulturarv	Ja** Mangfold og variasjon Kulturarv
Demokrati og deltakelse	4. Rettigheter*	Ja	Ja	Nei
	5. <i>Urfolksperspektiv - Mangfold i demokratiet</i>	Ja	Ja	Ja** Vern
	6. <i>Urfolksperspektiv - Deltakelse</i>	Ja	Ja	Ja
	7. <i>Urfolksperspektiv - Konflikt</i>	Ja	Ja** Konflikthåndtering	Ja
Bærekraftig samfunn	8. <i>Urfolksperspektiv - Bærekraftig utvikling</i>	Ja** Handlingsalternativ	Ja** Økonomiske faktorer Handlingsalternativ	Ja** Økonomiske faktorer Handlingsalternativ

Tabell 3 - Oversikt over tilstedeværelse av samiske tema i læreverker.

\* Tema med egne kompetansemål. \*\* Mangler nevnt innholdskriterie

Jeg vil videre gå igjennom hvert læreverker og se på eventuelle mangler, samt oppfyllelsen av kompetansemålene i tema *samisk historie* og *Rettigheter*.

#### 4.2.1 Arenas inkludering av samiske tema

*Arena* er det læreverket som oppfyller flest innholdskriterier for samiske tema. *Arena* er også det

eneste fullførte læreverket, og har mer plass dedikert til samisk innhold enn de to andre læreverkene (se tabell 1 under 3.2.4 *Innsamling av data* for oversikt over antall setninger i hvert læreverk). Det eneste område hvor *Arena* ikke møter alle innholdskriteriene er under temaet *urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling*.

*Arena* presenterer urfolksperspektiv på bærekraftig utvikling gjennom berggrunnen og opphenting av ressurser. Her nevnes det i ganske tidlig at ressurser fra berggrunnen ikke regnes som bærekraftige, men at man kan kanskje bruke dem til å utvikle videre klimavennlige teknologi (Hellerud et al., 2020, s. 238). Deretter går diskusjonen over til gruvedrift, gruveavfall i Repparfjorden, og hvilke konsekvenser dette vil ha for reindrift og sjøsamene. Det vises også til at Sametinget stemt nei til utbyggingen av gruvedriften, noe som norske myndigheter overså (Hellerud et al., 2020, s. 238–239). *Arena* har også hatt et stort fokus på Altasaken, men knytter aldri dette opp mot spørsmål om bærekraftig utvikling. Dermed er ikke store deler av *Arenas* fokus på Altasaken registrert under dette samiske temaet. *Arena* mangler et fokus på handlingsalternativ i urfolksperspektivet på bærekraftig utvikling.

Kompetansemåltema *samisk historie* blir inkludert ved hjelp av fire forskjellige kilder med ulike perspektiv på fornorskningen. Den første kilden er modernisert utdrag fra skoleinstruksen fra 1898 (Wexelsen-plakaten) (Hellerud et al., 2021, s. 65). Den andre kilden er en beretning om personlig opplevelse av å være elev under fornorskningen fra Anders Larsen (1870-1949) (Hellerud et al., 2021, s. 66). Den tredje kilden er et intervju med Hans Rønbeck (1912-1994) i avisen *Lofotposten* fra 1957, hvor han uttrykker at det er best for samene om fornorskingsprosessen går fort (Hellerud et al., 2021, s. 66). Den siste kilden er en sangtekst fra Mari Boines sang *Mearrasápmelážžii* (Til en sjøsame) som handler om konsekvensene av fornorskningen (Hellerud et al., 2021, s. 67). I tillegg til disse fire kildene inkluderer boken også konsekvensene, ved å sammenligne to samiske identitetsopplevelser: Ella Marie Hætta Isaksens opplevelse av stolthet, og Susanne Funderud Skogvang (fra NRK-programmet «Den stille kampen») som har slitt med skamfølelse, men som nå har gått over til en stolthet for sin samiske identitet (Hellerud et al., 2021, s. 56–59).

Kompetansemåltema *rettigheter* har fått noe mindre plass enn *samisk historie*. Her forteller teksten om ILO-konvensjonen og samene som fikk status som urfolk, samt samenes rettigheter som ble skrevet inn i Grunnloven (Hellerud et al., 2021, s. 75).

#### 4.2.2 Relevans' inkludering av samiske tema

Relevans har noen mangler når det gjelder innholdskriterier. *Samisk kultur* nevner ingenting om kulturarv, mens *urfolksperspektiv – deltakelse* inkluderer konflikt, men mangler fokus på konflikthåndtering.

*Urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling* er nesten ikke nevnt. Det eneste som er registrert er hva Altasaken handlet om. Her forklares det på få setninger at den handlet om utbygging av et vannkraftverk, og at den kom til å få konsekvenser for samene og naturen (Heidenreich et al., 2021, s. 257). Foruten om dette tar også lærebøkene opp konflikter om natur, under overskriften «Landskap, fornuft og følelser». Her nevnes gruveavfall dumping i Repparfjorden, men knyttes ikke opp mot samene (Heidenreich & Moe, 2020, s. 18). Samene blir derimot nevnt på et senere tidspunkt, men da i forbindelse med arealbrukskonflikt på Finnmarksvidda og overbeite (Heidenreich et al., 2021, s. 19). Dermed er ikke dette blitt godkjent under tema.

Kompetansemål innholdet i *samisk historie* blir tatt opp på forskjellige plasser. Det nevnes første gang under overskriften «diskriminering av samene». Her nevnes forsøk på å gjøre samene lik nordmenn gjennom skolen, men begrepet fornorskning brukes ikke (Heidenreich & Moe, 2020, s. 184). Det forklares at moderniseringen av jordbruk og fiske gjorde det vanskelig å være same, og at mange generasjoner skammet seg over egen identitet (Heidenreich & Moe, 2020, s. 184). Dette er hva det står om tema i *Relevans 8*. I *Relevans 9* tas tema opp på nytt, denne gangen under overskriften «fornorskning av samene». Her forklares det hva forskningen var, årsaker til fornorskningen, samt fokus på konsekvenser under overskriften «skam ble til stolthet» (Heidenreich et al., 2021, s. 256–257)

Kompetansemålinnholdet i *rettigheter* er også inkludert forskjellige steder i lærebøkene til Gyldendal. Det første man møter er bilde av Elsa Laula Renberg og bildetekst om at hun var en nøkkelperson i kampen for samenes rettigheter (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106). Videre er det inkludert en egen urfolksside som tar opp blant annet urfolksrettigheter (Heidenreich & Moe, 2020, s. 188). *Relevans 9* har også inkludert en egen tidslinje med overskriften «samene får egne rettigheter» (Heidenreich et al., 2021, s. 257)



#### 4.2.3 Samfunnsfags inkludering av samiske tema

Generelt viser tabellen en del mangler i de samiske temaene i *Samfunnsfag*. Foruten om kulturarv, er det særlig mangelen på å inkludere mangfold og variasjon innenfor temaene *samiske kultur* og *samisk samfunnsliv*. Det blir gitt mye plass til beskrivelser av tradisjonelle og historiske levemåter for samene (levde på jakt, fiske og reinsdyr) eller den gamle samiske religionen (Bredahl et al., 2020, s. 133).

*Samfunnsfag* mangler også innholdskriterie vern under tema *urfolksperspektiv – mangfold i demokratiet*. Læreboken formidler at vern av minoriteter er en viktig del av menneskerettighetene, og viser til at Norge har nasjonale minoriteter. I neste avsnitt skriver *Samfunnsfag* at Sametinget har uttalt at samene ikke ønsker å ha status som nasjonal minoritet, fordi de har status som urfolk. Videre tar avsnittet opp at samene var første til å bosette seg i Norge, og at de er i mindretall, men ikke en minoritet (Bredahl et al., 2020, s. 130). *Samfunnsfag* inkluderer dermed vern av minoriteter, men sier indirekte at dette ikke gjelder samene fordi de ikke ønsker status som minoritet. Foruten om dette nevnes ikke urfolksrettigheter.

*Samfunnsfag* har, som de to andre, også mangler under team *urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling*. Alle tre har inkludert Altasaken, men *Samfunnsfag* er det eneste læreverket som knytter saken opp mot bærekraftig utvikling. Dette har de gjort ved å inkludere en margtekst om «utbygging av vannkraft» (Bredahl et al., 2020, s. 136). Likevel har *Samfunnsfag* nesten skrevet samene ut av Altasaken. Under overskriften «en folkeaksjon» er det folk og aksjonister som protesterer. Samene nevnes ved at det ville få konsekvenser dem, og dermed sto «samiske interesser» sammen med andre mot staten (Bredahl et al., 2020, s. 136). Foruten om Altasaken har ikke *Samfunnsfag* noe mer om bærekraftig utvikling, og mangler både handlingsalternativ og økonomiske faktorer.

Kompetansemål innholdet i *samisk historie* er det lagt mye vekt på. Både fornorskningen og konsekvensene av den forklares over flere sider (Bredahl et al., 2020, s. 133–135).

Det som kanskje er mest slående er at *samfunnsfag* ikke oppfyller kompetansemålet om i temaet *rettigheter*. Det eneste som nevnes er at det kom en samelov i 1987 om samisk språk, kultur og samfunn (Bredahl et al., 2020, s. 137). Men lovens innhold, eller innvirkning på nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd er ikke nevnt. FNs fokus på urfolksrettigheter nevnes heller ikke. Kanskje denne mangelen er inkludert i den kommende læreboken *Samfunnsfag 10*?

### 4.3 Fase 3: De samiske temaenes grunnfortelling i lærebøkene

I fase 3 tok jeg for meg den kvantitative innholdsanalysen av de samiske temaene og hvilke grunnfortellinger som er dominerende i de ulike lærebøkene. Resultatene fra denne fasen, sammen med funnene i fase 2, gir svare på forskningsspørsmålet om hvordan de samiske temaene blir fortolket i lærebøkene.

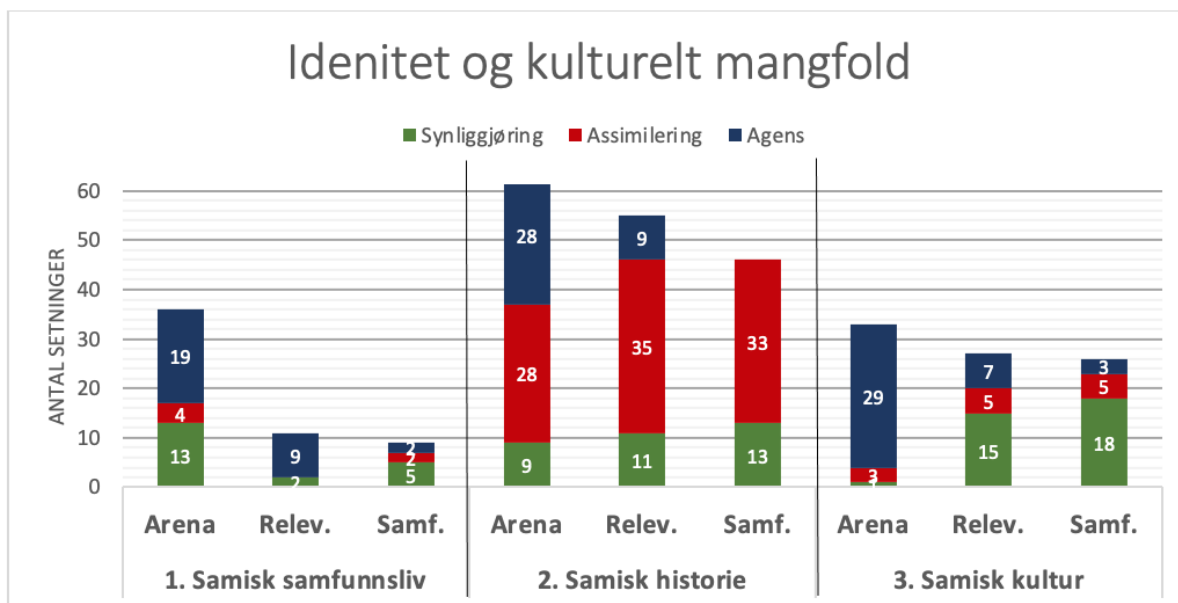
Fase 3 registrerte hver setning fra de samiske temaene inn i de ulike grunnfortellingene. Disse grunnfortellingene, eller perspektivene, er *synliggjøring*, *assimilering* og *agens* (Ryymän & Nyssönen, 2013). Videre brukte jeg Lise Kvandes bidrag. Hun ser på assimileringfortellingen som kan forstås som offerhistorie, og utdyping av agensfortellingen til å handle om helter, hverdagsliv, mangfold osv. (Kvande, 2015, s. 93, 96).

Under vil jeg presentere resultatet for hvor mange setninger innenfor hvert tema som tilhører de tre ulike grunnfortellingene. Dette kan gi oss et svar på hvordan lærebokforfatterne velger å fremstille de ulike temaene. Er det fra et synliggjøringsperspektiv, hvor de prøver å beskrive eller synliggjøre? Er det framstilt med fokus på samer som offer i et assimileringperspektiv? Eller blir de framstilt gjennom samiske aktører med fokus på et agensperspektiv?

Jeg vil avslutte ved å se nærmere på kompetansemålene og deres plass i forhold til perspektiv og mengde.

#### 4.3.1 Identitet og kulturelt mangfold

Figur 2 (under) viser resultatene av hvilken grunnfortelling som dominerer de forskjellige samiske temaene i lærebøkene innenfor området *identitet og kulturelt mangfold*. Synliggjøringsperspektivet er markert i grønt, assimileringperspektivet er markert i rødt og agensperspektivet i blått.



Figur 2 – Samiske tema, identitet og kulturelt mangfold: Antall setninger registret i de ulike grunnfortellingene

Innenfor tema *samisk samfunnsliv* er agensperspektivet dominerende i *Arena* og *Relevans*, mens synliggjøringsperspektivet er dominerende i *Samfunnsfag*. Som vi så i funn fase 1 var innholdskriteriene for dette tema mangfold og variasjon, og *Samfunnsfag* manglet disse i funn fase 2. Dette forklarer nok *samfunnsfags* manglende agens i forhold til de to andre perspektivene, ettersom en framstilling med fokus på mangfold og variasjon hører hjemme i et agensperspektiv.

*Samisk historie* er det samiske temaet som får størst plass i alle lærebøkene. Tema har kompetansemålet om fornorskning og funn i fase 1 viser at konsekvens av fornorskningen på individ og samfunnsnivå er innholdskriterier. Selv om annen samiske historie også er inkludert her, har alle tre læreverkene størst fokus på inkluderingen av fornorskningen, nettopp fordi det er kompetansemål. Funn fase 2 viser at dette oppfylt hos alle tre læreverkene. På grunn av kompetansemålets fokus på fornorskningen er det ikke overraskende å se at assimileringperspektivet er høyt hos samtlige læreverk. Grunnen til at *Arena* har høyere agens er fordi den inkluderer blant annet Altasaken i høyere grad enn fokus på fornorskningen (For tabell med bare fokus på kompetansemålene se figur 5).

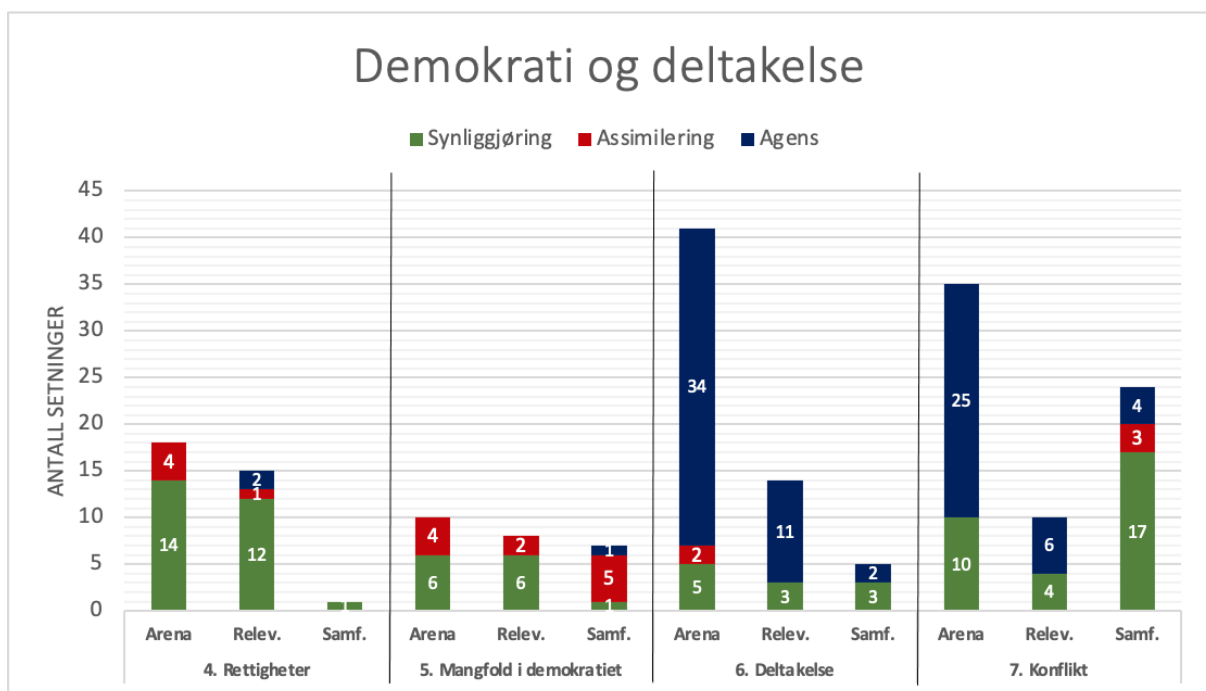
*Samisk kultur* fremstilles av *Relevans* og *Samfunnsfag* i et dominerende synliggjøringsperspektiv. Dette signaliserer en beskrivende tilnærming til den samiske kulturen. I motsetning har *Arena* et dominerende agensperspektiv. *Arena* bruker mye plass på samiske personligheter selv forteller om sin identitet, som for eksempel Ella Marie Hætta Isaksen som forteller om sin opplevelse med samisk

kultur og identitet (Hellerud et al., 2021, s. 56–59).

Oppsummerende kan en si at innenfor samiske tema som har med identitet og kulturelt mangfold å gjøre, har de tre lærebøkene forskjellig vektlegging av grunnfortellingene. *Arena* har et dominerende agensperspektiv, *Relevans* har en blanding av de tre forskjellige, mens *samfunnsfag* har stort synliggjøringsperspektivet. Det som får mest plass er kompetansemål temaet *samisk historie*, som hos to av bøkene presenteres i et dominerende assimileringperspektiv.

#### 4.3.2 Demokrati og deltakelse

Figur 3 viser resultatene av hvilken grunnfortelling som dominerer de forskjellige samiske temaene i lærebøkene innenfor området *demokrati og deltakelse*.



Figur 3 - Samiske tema, demokrati og deltakelse: Antall setninger registret i de ulike grunnfortellingene

Det er særlig to interessante resultater av perspektivet *rettigheter*. Det første er hvor lite hver og en av disse læreverkene inkluderer om temaet. *Rettigheter* er det samiske tema som skal oppfylle det andre kompetansemålet som knyttes til samene. Selv om ikke urfolksrettigheter er det eneste kompetansemålet (menneskerettigheter og andre internasjonale konvensjoner og avtaler), er det

likevel slående at bare to av bøkene har inkludert det, med få setninger. Mens *samisk historie* har totalt antall setninger med 65 (*Arena*), 55 (*Relevans*) og 46 (*Samfunnsfag*) har *rettigheter* bare 18, 15 og 1 setning. Som vi vet fra fase 2, er fokus på urfolksrettighetene så lite at *Samfunnsfag* ikke har inkludert det. Det andre som er viktig å løfte fram er trendenes til at synliggjøring som dominerende grunnfortelling.

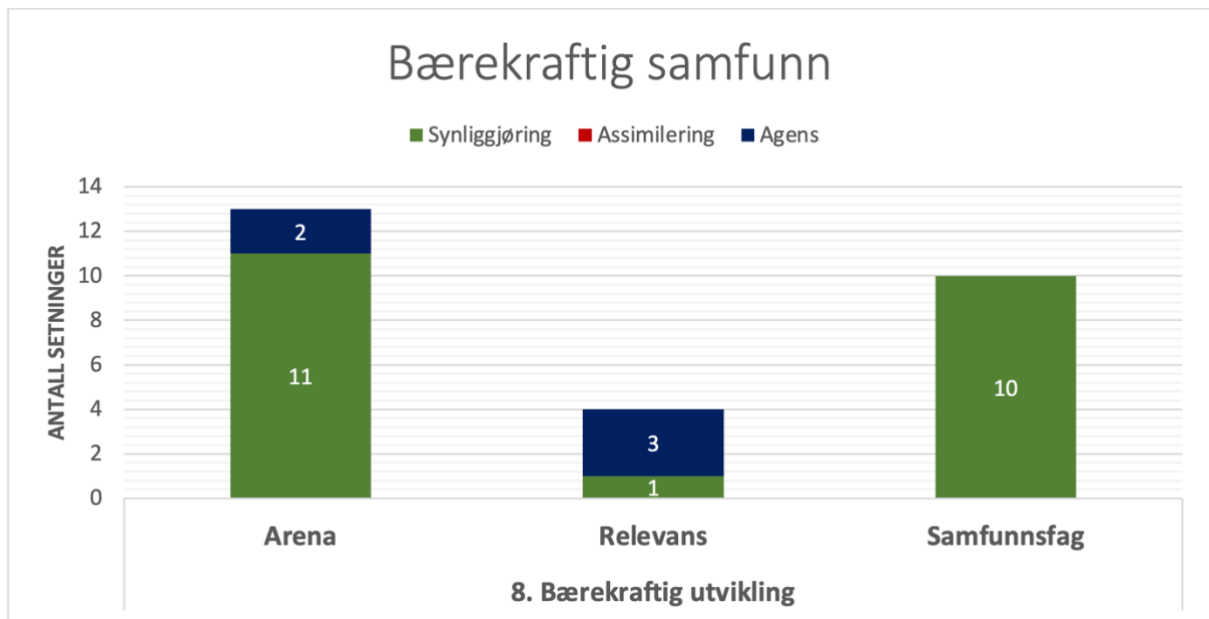
Denne tendensen ser vi også i *urfolksperspektiv – mangfold i demokratiet*. Både *Arena* og *Relevans* har et høyere antall setninger som hører til synliggjøringsperspektivet. Funn fra fase 1 viser dette temaet skal inkludere fokus på vern av urfolket i samfunn, og det er kanskje da ikke overraskende at det som står om dette tema tar en beskrivende form, uten agens. Den ene setninger registret i et agensperspektiv er *Samfunnsfags* beskrivelse av hvordan sametinget sa nei til å ha status som minoritet (Bredahl et al., 2020, s. 130).

I både *deltakelse og konflikt* ser vi at *Arena* har mye høyere verdier enn de to andre bøkene, med en stor andel agens. Dette skyldes læreverkers vektlegging av Altasaken. Samtlige bøker tar opp denne saken (Bredahl et al., 2020, s. 136; Heidenreich et al., 2021, s. 257; Hellerud et al., 2021, s. 72–72), men *Arena* knytter det særlig opp mot agens i samfunnet. Det vil si de har med forskjellige demonstrasjonsmetoder, samiske aktører som deltok, samt beskrivelse av hva som skjedde (Hellerud et al., 2021, s. 72–73). *Samfunnsfag* derimot har likevel et høyere synliggjørings perspektiv på både *deltakelse og konflikt*. I motsetning til *Arena*, indikerer dette at *Samfunnsfag* har en beskrivende tilnærming til formidlingen om samisk deltagelse og konflikt i demokratiet. Noe som indikerer et utenfor blick inn.

#### 4.3.3 Bærekraftig samfunn

Figur 4 viser resultatene av hvilken grunnfortelling som dominerer det siste samiske temaet, *bærekraftig utvikling*.

utvikling.



Figur 4 - Samiske tema, bærekraftig samfunn: Antall setninger registret i de ulike grunnfortellingene

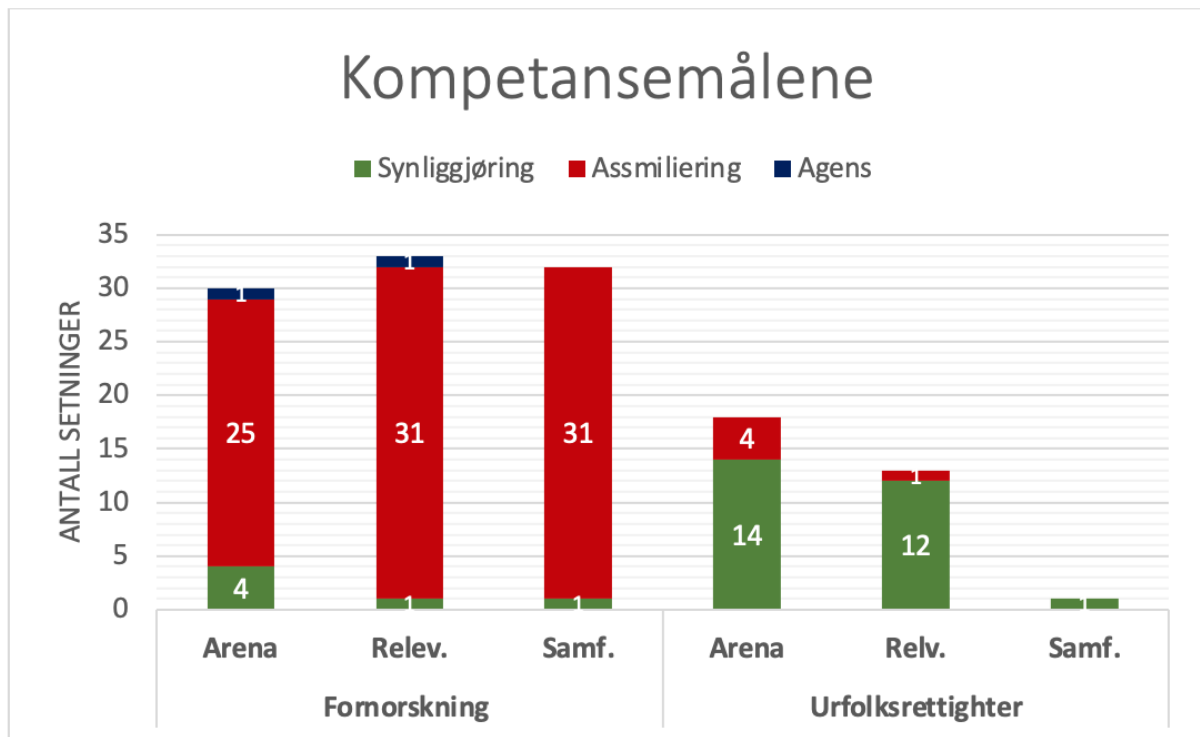
Funn fra fase 3 viser at de læreverkene både *Arena* og *Samfunnsfag* har ca. like mange setninger inkludert om bærekraftig utvikling i et urfolksperspektiv. *Relevans* har tre setninger i et agensperspektiv, som knyttes til hvordan samene kjempet for å bevare naturen i Altasaken, men knytter aldri direkte opp mot bærekraftig utvikling.

Vi vet fra fase 2 at ingen av de tre læreverkene har oppfylt innholdskravene til dette samiske tema. Alle tre mangler fokus på handlingsalternativer, og *Relevans* og *Samfunnsfag* mangler de økonomiske faktorene. Mens samtlige læreverk har inkludert Altasaken, er det bare *samfunnsfag* som har knyttet den opp mot bærekraftig utvikling. Altasaken har store potensial som inngang til denne tematikken ettersom den binder sammen både urfolksrettigheter og inngrep i naturen på den ene siden, mens man har utvikling av bærekraftig energi som tiltak til klimakrisen på den andre siden.

#### 4.3.4 Kompetansemålene

Hvor mye fokus får kompetansemålene egentlig i bøkene? Figuren under viser hvor mange setninger i hver bok som kan plasseres innenfor de tre grunnfortellingene. *Fornorskning* er hentet fra *samisk historie*, men måler bare kun setninger som har med fornorskningen å gjøre. Urfolksrettigheter er

hentet fra *Rettigheter*, og ettersom urfolksrettigheter var det eneste som inngikk i dette tema er tallene er lik.

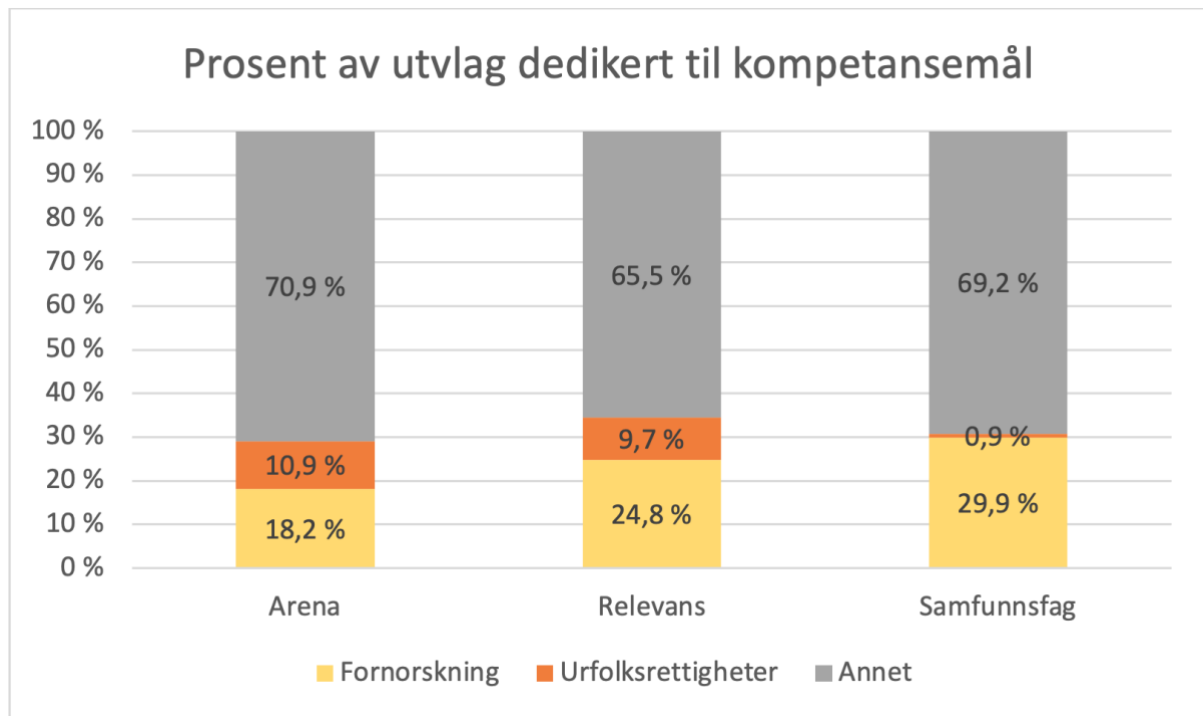


Figur 5 - Antall setninger, kompetansemålene

Fornorskningen er presentert i et assimileringsspektiv, mens urfolksrettigheter blir presentert i et synliggjøringsperspektiv. Det er kanskje ikke overraskende at fornorskningen er formidlet i et dominerende assimileringsspektiv, ettersom det er dette emnet handler om. At urfolk er formidlet i et dominerende synliggjøringsperspektiv kan vise til at det er større fokus på å formidle hva urfolksrettigheter er, enn å formidle samenes egen opplevelse av dette, eller hvordan det virker inn på deres daglige liv.

Sammenligner man figur 5 (Antall setninger, kompetansemål) og figur 2 (Samiske tema, identitet og kulturelt) ser man likevel noe interessant. I figur 2 har *Arena* to like store grunnfortellinger, assimilering og agens. I figur 5 ser man at neste all agens er borte (fordi kompetansemålet om fornorskningen krever et assimileringsspektiv). Dette kan da fortelle oss at *Arena* har valgt å inkludere like mye samisk historie som fremmer et agensperspektiv, som kompetansemålet har fått. Dette har ikke de to andre læreverkene gjort. Både *Relevans* og *Samfunnsfag* har mer eller mindre like tall på *samisk historie* og kompetansemålet om fornorskningen. Det vil si at det innholdet i disse bøkene som representerer innholdet i *samisk historie*, er fornorskningen.

Det siste jeg ønsker å trekke fram er hvor mye plass som er brukt på kompetansemålene, i forhold til annen tekst om samene. I figur 6 vises dette prosentvis. 100% er det totale antall setninger om samiske tema registrert i læreverkene. Det gule representerer setninger brukt på fornorsking, oransje er setninger brukt på urfolksrettigheter og grå representerer setninger om andre samiske tema.



Figur 6 - Hvor mye prosent hver lærebok har dedikert til kompetansemålene. 100 % = Alle setningene om samiske tema. (Relevant setninger x 100/totalt antall setninger = %)

Tabellen viser at *Arena* bruker 29,1% av det samiske innholdet sitt på å oppfylle kompetansemålene. *Relevans* bruker 34,5%, mens *Samfunnsfag* bruker 30,8%. Lærebøkene bruker om lag like stor plass på å oppfylle kompetansemålene. Altså ca. 1/3 av teksten om samene. *Arena* har betydelig flere setninger dedikert til samiske tema enn det de to andre læreverkene har (se tabell 1), men bruker likevel ca. samme andel av disse til kompetansemålene.

#### 4.4 Oppsummering av funn og resultater

*Hvilke samiske tema er til stede i styringsdokumentene?* Gjennom kvalitativ innholdsanalyse identifiserte jeg at det var åtte ulike samiske tema, med innholdskriterier som skal være med i



opplæringen (tabell 2). Det betyr at læreverkene må inkludere disse, samt innholdskriteriene. De samiske temaene identifisert er: 1. *Samisk samfunnsliv*, med fokus på mangfold og variasjon. 2. *Samisk historie*, med fokus på fornorskningen og konsekvenser. 3. *samiske kultur* med fokus på mangfold og variasjon, verdier og tradisjoner, samt felles kulturarv. 4. *Rettigheter*, med fokus på urfolksrettigheter og betydningen av den. 5. *Urfolksperspektiv – Mangfold i demokratiet*, med fokus på vern fra staten. 6. *Urfolksperspektiv – deltakelse*, med fokus på de geografiske, historiske og nåtidige forholdene. 7. *urfolksperspektiv – konflikt*, med fokus på hvorfor og konflikthåndtering. 8. *Urfolksperspektiv – bærekraftig utvikling* med fokus på de økonomiske, sosiale og miljømessige faktorene, samt konsekvenser og handlingsalternativ.

To av disse temaene er direkte knyttet opp mot kompetansemål i læreplanen til samfunnsfag, og vil derfor ligge til grunne for elevenes vurdering i faget. Den første handler om fornorskningen og konsekvensene, og er knyttet til *samisk historie*. Den andre handler om urfolksrettigheter, og er knyttet til *Rettigheter*.

*Hvordan blir de samiske temaene fortolket i lærebøkene?* Fase 2s funn viser at ingen av læreverkene har klart å inkludere alle samiske temaene og innholdskriteriene (tabell 3). Det vil si at ingen av læreverkene undersøkt har oppfylt styringsdokumentenes krav til inkludering av samisk innhold.

To av læreverkene (*Arena* og *Relevans*) har med alle temaene, men mangler en eller flere innholdskriterier i teamene. Kanskje mest oppsiktsvekkende er at *samfunnsfag* ikke oppfyller kompetansemålet om urfolksrettigheter. Det er registret én setning på samfunnsfag under tema *rettigheter*. Denne setningen nevner sameloven, men ikke innhold, bare at den finnes.

Kompetansemålet om fornorskningen har alle læreverkene oppfylt, samt inkluderer alle innholdskriteriene.

I fase 3 registeret jeg hvilken grunnfortelling som dominerer lærebøkernes framstilling av samiske tema. De tre grunnfortellingene eller perspektivene er *synliggjøring*, *assimilering* og *agens* (Ryymin & Nyssönen, 2013). Funn viser at samiske tema innenfor identitet og kulturelt mangfold (figur 2) viser at læreverkene har variert framstilling av temaene: *Arena* presenterer de samiske tema i et agensperspektiv. I *Samisk historie* har *Arena* et like stort assmilerings- og agensperspektiv, noe som viser at læreverket har hatt fokus på å inkludere annen historie enn bare fornorskningen. *Relevans* har en av hver, hvor tekst om *samisk samfunnsliv* er i et agensperspektiv, *samisk historie* i assimileringperspektivet og *samisk kultur* i et synliggjøringsperspektiv. *Samfunnsfag* derimot

framstiller hovedsakelig et synliggjøringsperspektiv, men *samisk historie* i assimileringsperspektivet.

De samiske temaene som har med demokrati og deltakelse (figur 3) viser mer likt resultat. Både *Arena* og *Relevans* viser *rettigheter* og *mangfold i demokratiet* i et hovedsakelig synliggjøringsperspektiv, mens deltakelse og konflikt blir vist i et agensperspektiv. *Samfunnsfag* derimot hovedsakelig synliggjøringsperspektiv på alt uten om *mangfold i demokratiet*. Vern av mangfoldet i demokratiet framstilles i et assimileringsperspektiv.

Det siste samiske tema som inkluderes er *bærekraftig utvikling* under området bærekraftig samfunn (figur 4). Her viser både *Arena* og *Samfunnsfag* et synliggjøringsperspektiv, mens *relevans* har *agens*.

Jeg ønsker å trekke fram hva som skjer med grunnfortellingene til lærebøkene når man kun ser på kompetansemål innholdet (figur 5). Resultat viser at læreverkene er lik i hvilken grunnfortelling som er dominerende: Fornorskningskompetansemålet blir fremstilt i et assimileringsperspektiv, og urfolksrettigheter i et synliggjøringsperspektiv. Man kan tenke seg at dette er innholds styrt: fornorskning krever historien om samene som offer, og konsekvensene av dette. Urfolksrettigheter krever en beskrivelse av hva det er, og hvordan det innvirker på samfunnet. Det er altså styringsdokumentene som direkte styrer hvilken grunnfortelling det samiske innholdet i kompetansemålene blir presentert i. Resultatene viser også at lærebøkene vier ca. 30% av sitt samiske innhold til kompetansemålene. Fornorskningen får i rundt 20 % av dette fokuset (uten som *samfunnsfag* på 29%). De resterende 70% er da fordelt på 6 andre samiske tema.

*Hvordan blir samiske tema fortolket fra styringsdokumentene til lærebøkene i fagfornyelsens samfunnsfag?* Funn og resultat fra denne oppgaven viser at det er en rekke samiske tema som skal være med i lærebøkene. Likevel blir ikke alle disse temaene behandlet likt. Styringsdokumentene legger konkrete føringer på kompetansemåltemaene, *samisk historie* og *rettigheter*, som igjen fører til at lærebøkene låses til en bestemt framstilling av disse.

De andre samiske temaene er fortolkningsrommet mye større. Selv om styringsdokumentene gir noen innholdskriterier til disse, er de så generell at lærebøkene har rom til å framstille dem forskjellig med tanke på grunnfortellinger og hvor mye plass de forskjellige temaene får (antall setninger). Dette fører til at læreverkene fortolker disse samiske temaene forskjellig, og med varierende suksess i forhold til innholds krav.



## 5. Drøfting

Hovedfunnene i denne oppgaven er at styringsdokumentenes inkludering av samiske tema vil gir utslag for hvordan lærebøkene fortolker de samiske temaene. Kompetansemålene har en nøkkelrolle i både styringsdokument og daglig praksis i skolen. Kompetansemålene i styringsdokumentene gir ikke store rom for tolkning, og vi ser at samtlige lærebøker framstiller innholdet likt. Både når det kommer til hvor mye plass som vies til det, og hvilke perspektiv som brukes.

De samiske temaene som ikke er knyttet til kompetansemål derimot gir mye større rom for fortolkning. Dette gir også lærebøkene uttrykk for. Funn viser at ikke bøkene stort sett har ulike grunnfortellinger, og varierende mengde innhold viet til de samiske temaene. Det blir da opp til hvert læreverv hva de ønsker å fokusere på, og hvordan de ønsker å framstille dette.

Videre vil jeg drøfte disse to hovedfunnene opp mot tidligere forskning, for deretter å se på de implikasjonene de kan ha. Jeg vil avslutte dette kapittelet med en kritisk analyse av funn.

### 5.1 Kompetansemålene bestemmer mengde og perspektiv

Som vist til over, styrer kompetansemålene i samfunnsfag lærebøkernes fortolkning. Det er særlig oppsiktsvekkende med tanke på hvor forskjellig lærevervne er i sin fortolkning på de andre temaene. De to kompetansemålenes handler om fornorskningen og urfolksrettigheter. Mens fokuset på urfolksrettigheter er svært relevant i forhold til opplæringen om samfunnet elevene skal ut i, virker det mer tilfeldig hvorfor fornorskningen får et så stort fokus. Dette er ikke noe nytt. Tidligere forskning viser at norske lærebøker også før fagfornyelsen hadde et stort fokus på offerhistorien til samene (Midtbøen et al., 2014, s. 10). Kunnskap om fornorskningen er viktig, og jeg mener ikke at den ikke skal ha en plass i undervisningen, men hvorfor er dette det aller viktigste man skal lære om i samfunnsfag når det kommer til samisk innhold?

Kvande og Naastad drøfter at et slikt fokus ofte handler mer om Norges historie enn samenes historie. At staten skal ta et oppgjør med egen overgrepshistorie (Kvande & Naastad, 2013, s. 148).

Hvis man ser på begge de to kompetansemålene sammen kan man kanskje tenke seg at dette er tilfelle her. Man skal lære om fornorskningen (overgrepshistorien), og man skal lære om urfolksrettigheter (oppgjøret). Midtbøen et al. viser at lærebøker før fagfornyelsen hadde en tendens til å kommuniserer at fornorskingsproblematikken er noe som tilhører fortiden (Midtbøen et al., 2014, s. 10). Satt helt på spissen kan man kanskje se urfolksrettighetene som det staten Norge gjorde for å gjøre opp for seg, altså de ratifiserte ILO-konvensjon 169. Hvis disse antakelsene er riktig, står man i fare for at man undergraver dagens utfordringer med rasisme og diskriminering, altså tematikk som er like gjeldene i dagens samfunn.

Det som støtter dette argumentet er hvordan disse to kompetansemålene, og særlig fornorskingskompetansemålet, er ett av få kompetansemålene som ikke har en generell karakter. LK20s særtrekk er at den skal blir mer generell for å åpne for lokal tilpassing (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette ser vi i at kompetansemålene er blitt mer overordnet (Karseth et al., 2020, s. 117). Det vil si, alle kompetansemålene bortsett fra de om samene. Kompetansemålene om samene gir konkret innhold og arbeidsmåte. I noen grad viser den også til hva eleven skal lære. I fornorskingskompetansemålet skal elevene sitte igjen med forståelse for hvilke konsekvenser den hadde på individ og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 11). Her er det ikke rom for lokal tilpasning, fordi dette er innhold alle elever skal kunne. Det altså er en fortelling skolen skal formidle.

Dette ser vi også i læreverkene. Til tross for at de tre læreverkene har variasjon i de andre samiske temaene, er mengde og framstilling nesten helt lik når det kommer til kompetansemålene. Læreplanens inkludering av disse og fokus på disse er altså helt avgjørende for hva som blir vektlagt og hvordan det blir vektlagt i lærebøkene.

## 5.2 Læreverkene fortolker de fleste samiske temaene ulikt

På de samiske temaene som ikke er knyttet til kompetansemål, har læreverkene stort rom for tolkning av innholdet. Dette kan både være positivt og negativt. Som vist i funn fase 2 (tabell 3) ser man at ut av de 6 samiske temaene som ikke er knyttet til kompetansemål, er det bare 1 tema (*urfolksperspektiv – deltakelse*) hvor alle tre læreverkene har oppfylt alle innholdskriteriene. Dette kan bety to ting: Det store fortolkningsrommet har enten ført til at læreverkene ikke har klart å få med seg alle innholdskriterier, eller så har innholdskriteriene blitt borte i teksten. Det blir da uansett vanskelig for en elev å kunne få med seg alt de skal lære, hvis ikke teksten er tydelig. Dette gjelder

samtlig av de tre læreverkene.

Den positive siden ved fortolkningsrommet, er at læreverkene har mulighet til å variere perspektivet. Som vi alt vet har kompetansemålene et fastlåst assimileringperspektiv og synliggjøringsperspektiv. De 6 andre samiske temaene derimot, viser resultatene fra fase 3 er svært forskjellig framstilt i de ulike læreverkene (figur 2 – figur 4). Vi vet fra tidligere forskning at et blandet undervisningsperspektiv er best (Kvande & Naastad, 2013, s. 149). I teorien betyr dette at hvert læreverk har mulighet til å variere framstillingen av de andre samiske temaene (i forhold til kompetansemåltemaene), slik at den overordnede presentasjonen av det samiske innholdet i lærebøkene er variert.

Ettersom assimileringperspektivet og synliggjøringsperspektivet alt er representert gjennom kompetansemålene, kan man argumentere for at læreverkene bør ha et fokus på inkludering av agensperspektivet. Særlig i tema som har med mennesker å gjøre, ettersom agensperspektivet fremmer både helter, hverdagsliv og ikke minst mangfold. Tidligere forskning har vist at heltehistorie engasjerte elever som identifiserte seg med denne (Barton & McCully, 2005). Kvande argumenterer for at undervisningen skal være viktig og meningsfull, må den romme mennesker og grupper som har gjort en innsats for å forbedre tilstedeværelsen (Kvande & Naastad, 2013, s. 101). Av de samiske temaene som ikke er knyttet til kompetansemål, er flere av dem som kan romme dette agensperspektivet på en god måte. Dette gjelder særlig de temaene som retter seg mot mennesker og dere aktivitet. Ser man bort fra kompetansemåltemaene, kan en argumentere for at de resterende 6 samiske temaene handler nettopp om menneskelig agens.

Olsen, Sollid og Johansen viser til at når lærere skal undervise om samiske tema er viktig at de gjenkjenner og forstå det samiske perspektivet for å unngå andregjøring (Olsen et al., 2017, s. 10). Som både Olsen et al. og Lile viser, har mange lærere for dårlig kunnskap om det samiske (Lile, 2011, s. 368; Olsen et al., 2017, s. 5). Gjennom agensperspektivet har en mulighet til å framstille det samiske tema på samenes egne premisser. Samiske helter eller samiske frontpersoner kan være bærere av det samiske perspektivet, i den forstand at man da ikke trenger å beskrive for eksempel samisk kultur, men kan vise det gjennom denne personens erfaring og opplevelser. Konkrete eksempler her er *Arenas* inkludering av Ella Marie Hætta Isaksens opplevelse av å samisk identitet (Hellerud et al., 2021, s. 56–59), eller *samfunnsfags* inkludering av henne i forhold til joikakakekonflikten (Bredahl et al., 2021, s. 39), eller *Relevans* inkludering av Elsa Laula Renberg (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106). Ettersom agensperspektivet også fokuserer på mangfold, vil dette

ha rom for å fremme mangfoldet i tillegg til frontpersonens erfaringer.

Likevel ser man i resultatene i figur 2 til figur 5 viser at de tre læreverkene i ulik grad har variert perspektivene sine. *Samfunnsfag* for eksempel presenterer 6 av 8 perspektiv i et dominerende synliggjøringsperspektiv, og 2 i et dominerende assimileringperspektiv. Mens både *Relevans* og *Arena* har 4 i et dominerende agensperspektiv, 1 i assimileringperspektiv og 3 i et dominerende synliggjøringsperspektiv. Forskjellene læreverkene imellom i fortolkningen kan, basert på hvilke læreverk en skole velger, gi utslag på hvordan elevene oppfatter de samiske temaene.

### 5.3 Implikasjoner

Hensikten bak innførelsen av fagfornyelsen er å ruste elevene til dagen og morgendagens utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021) ved å gi dem de verdier, kunnskaper og holdninger som de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5–6). Alle elever i Norge skal ha grunnleggende kunnskaper om samiske forhold (Olsen et al., 2017, s. 5). Elevene skal utvikle kulturell kompetanse og forståelse (Olsen et al., 2017, s. 12). Samtidig vet vi at styringsdokumentenes innflytelse gir et klart bilde på hva som er viktig og riktig i dagens samfunn (Karseth et al., 2020, s. 50). I en forlengelse av dette presenterer lærebøkene disse verdiene og holdningene til elevene (Skjelbred et al., 2017, s. 9). Derfor er fokus og framstillingen i både styringsdokumentene og lærebok viktige for at fagfornyelsen skal oppnå sin hensikt.

Som det første hovedfunn viser, styrer styringsdokumentene lærebøkens grunnfortelling ved kompetansemålenes innhold. Funnet viser at konsekvensene av kompetansemålene er at om lag 20% – 30% av lærebokens innhold om samene blir framstilt i et offerperspektiv (se figur 6). I tillegg kommer eventuelle andre assimileringperspektiv i de andre temaene. Selvsagt har vært læreverk mulighet til å balansere dette offerperspektivet, ved å fokusere på de to andre perspektivene. Men det som er poenget her er at det kan man ikke garantere at lærebøkene gjør, fordi de står fri til å fortolke. Det vil si at de føringene styringsdokumentene legger på lærebøkene fører at lærebøkene låses til å presentere samene en dominerende offerrolle. Og som Kvande peker på, kan det å framstille samene i et dominerende offerrolle (altså assimileringperspektivet) være et dårlig grunnlag for å fremme likeverdighet i samfunnet (Kvande, 2015, s. 100). Satt på spisse, vil dette være lite gunstig som

grunnlag for å møte dagens utfordringer.

Hensikten med samfunnsfaget er på den ene siden skal gjøre elevene til deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. På den andre siden, skal faget også ha en identitetsdannende effekt (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Den kunnskapen elevene møter i undervisningen skal danne grunnlag for både hvem de er og hvordan de opptrer i samfunnet. Styringsdokumentene legger føringer på hva denne kunnskapen skal være, og særlig gjennom kompetansemålene.

Kompetansemålets fokus på assimileringfortellingen kan derfor være problematisk. Ettersom kompetansemålet er så konkret, får det størst vektlegging i lærebøkene. Dette indikerer at dette er det viktigste samiske innholdet elevene skal lære. Er samene i offerrolle det viktigste elevene skal lære om det samiske folket for å bli gode medborgere med kulturell kompetanse? Dette kan være negativt for alle elever, både dem som identifiserer seg som samiske, og for de som skal leve i det norske samfunnet. For elever som identifiserer seg som samiske, er ikke offerfortellingen hverken ønskelig for identitetsdannelse eller for framtidig medborgerskap. For elever som ikke identifiserer seg som samisk, kan fokus på offerfortellingen om samene føre til ufullstendig forståelse av den samiske kulturen og agensen i dagens samfunn. Det er tross alt dagens samiske kultur og samisk agens elevene møter når de er ferdig på skolen, ikke fornorskningen.

### 5.3 Kritisk analyse av funn

Det er et par ting jeg ønsker å fremheve ved funnene som en skal ha i bakhodet når en ser på denne undersøkelsen. Det første er det åpenbare: bare ett av læreverkene er komplett. *Samfunnsfags* mangler når det kommer til *rettigheter* kan bli rettet opp i når *samfunnsfag 10* kommer ut. Cappelen Damm informerer om på sine nettsider at 10. trinns lærebok vil fokusere på det globale (Cappelen Damm Undervisning, u.å.), og kompetansemålet om urfolk viser til internasjonale avtaler som fokus.

Det neste jeg ønsker å trekke fram er at det å skulle kunne kategorisere hver setning i riktig tema og i riktig grunnfortelling har noen ganger vært komplisert. Lærebok teksten er ofte kompleks når det kommer til tema, og det er ikke alltid like tydelig hvilket perspektiv en setninger har. Når jeg har vært i tvil med grunnfortelling har jeg brukt prinsippet om å spørre hva det er setningen ønsker å oppnå ved å formidle det den gjør. Hvis den ønsker å informere om noe generelt, hører den til i



synliggjøring. Hvis den viser offerrolle eller bruker ord som fremhever offerrollen (urettferdigheten, dessverre osv.) hører den hjemme i assimilering. Hvis setningen fremhever samiske personligheter, eller samisk agens og mangfold, hører den hjemme i agens. Det eneste jeg kunne gjøre er å gå over flere ganger for å være enig med de setningene som var plassert på de ulike plassene.

Det siste jeg vil fremheve er at mange av temaene er sammenvevd. For eksempel kan Altasaken plasseres innenfor bærekraft. Jeg har basert meg på prinsippet på at elevene må kunne forstå hvilke tema som blir tatt opp under de ulike emnene. Og hvis lærebøkene har tenkt at for eksempel Altasaken skal vise bærekraftig utvikling eller urfolksrettigheter, må de da knytte de direkte opp mot denne tematikken. Det kan derfor være at lærebokforfatterne mener at de for eksempel har inkludert bærekraftig utvikling og innholdskriterie ved å ha med Altasaken, men jeg har ikke registret det hvis ikke dette står eksplisitt.

## 6. Oppsummering

Hvordan blir samiske tema fortolket fra styringsdokumentene til lærebøkene i fagfornyelsens samfunnsfag? Oppsummerende kan en si at læreverkene har 8 samiske tema med innholdskriterier de må inkludere fra styringsdokumentene. Funn viser at ikke ett læreverk har inkludert alt samiske innhold som styringsdokumentene krever. Dette kan se annerledes ut når *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* er utgitt. Videre ser vi også at måten læreverkene presenterer disse temaene er forskjellig, både i perspektiv og mengde. Likevel ser man at når styringsdokumentene legger konkrete krav til innhold, slik som kompetansemålene, er læreverkene likevel helt lik. Det indikerer at styringsdokumentenes fokus gjenspeiles i lærebøkene.

I forhold til oppnåelsen av kompetansemål, vil det altså ikke utgjøre noe forskjell hvilket læreverk skolen velger (foruten om Cappelen Damms *Samfunnsfag*, som per dags dato mangler inkludering av urfolksrettigheter). Det som likevel utgjør en forskjell, er hvorvidt læreverkene klarer å balansere grunnfortellingen i resten av det samiske innholdet i lærebøkene. Styringsdokumentene gir rom for å inkludere samene på andre måter enn offer, men dette må gjøres i de samiske temaene som ikke er knyttet opp til kompetansemål. Ut ifra dette vil det derfor gjøre en forskjell for elevene hvilket læreverk skolen velger.

Denne oppgaven har brukt en kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse for å finne svar på hvordan lærebøkene fortolker styringsdokumentene. Jeg har valgt å utføre deler av den med grunnfortellingene synliggjøring, assimilering og agens som grunnlag. Min vurdering av dette prosjektet er at det har fungert fint. Metode og perspektiv har gitt en overordnet innsikt i hvilke fortolkningsmuligheter det er, og hvordan lærebøkene per dags dato gjør det. Gjennom dette kan vi få en indikasjon på hvordan samiske tema blir presentert til elever i undervisning.

Dette er bare samfunnsfags kompetansemål som er inkludert i denne oppgaven. Skulle jeg tatt dette prosjektet videre, kunne kanskje vært interessant å se hvilke samiske tema de andre fagene inkluderer i sine kompetansemål.

# Litteraturliste

## Styringsdokumentene

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=saf01-04&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

## Lærebøker

Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Samuelsen, M., Mæhlumshagen, E., & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm* (1. utgave (Bokmål)). Cappelen Damm.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm* (1. utgave (Bokmål)). Cappelen Damm.

Heidenreich, V., & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (1. utgave (Bokmål)). Gyldendal.

Heidenreich, V., Weider, B. O., & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (1. utgave (Bokmål)). Gyldendal.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 9: Samfunnsfag* (1. utgave (Nynorsk)). Aschehoug undervisning.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10: Samfunnsfag* (1. utgave (Nynorsk)). Aschehoug undervisning.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M., & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag* (1. utgave (Bokmål)). Aschehoug undervisning.

## Litteraturliste

Barton, K. C. (2009). The Denial of Desire. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National History Standards: The Problem of the Canon of and the Future of History Teaching* (s. 265–282). Information Age Publishing.

Barton, K. C., & Mccully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85–116. <https://doi.org/10.1080/0022027032000266070>

Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Samuelsen, M., Mæhlumshagen, E., & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm* (1. utgave (Bokmål)). Cappelen Damm.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9 fra Cappelen Damm* (1. utgave (Bokmål)). Cappelen Damm.

Cappelen Damm Undervisning. (u.å.). *Samfunnsfag 8-10 fra Cappelen Damm*. Hentet 25. mars 2022, fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Samfunnsfag%208-10%20fra%20Cappelen%20Damm-153457>

FN-sambandet. (2021, oktober 28). *Bærekraftig utvikling*. <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk—En symbolsk forpliktelse?: En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. *Nordic Studies in Education*, 37(03–04), 150–165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.

Gyldendal. (u.å.). *Relevans – Læreverv i samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Hentet 26. april 2022, fra

<https://www.gyldendal.no/grs/relevans/c-516779/>

Heidenreich, V., & Moe, M. J. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (1. utgave (Bokmål)). Gyldendal.

Heidenreich, V., Weider, B. O., & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (1. utgave (Bokmål)). Gyldendal.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 9: Samfunnsfag* (1. utgave (Nynorsk)). Aschehoug undervisning.

Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., Westersjø, M., & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag* (1. utgave (Bokmål)). Aschehoug undervisning.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Abstrakt.

Johnsen, E. B. (1989). *Den skjulte litteraturen: En bok om lærebøker* (2. opplag). Universitetsforlaget.

Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. Universitetet i Oslo UV. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>

Kulturarv. (2022). I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/kulturarv>

Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016))* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=saf01-04&lang=nno>

Kvande, L. (2015). Etnopolitiske utmaningar i historieformidling: Grunnforteljingar om samefolket i Noreg. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(2015:4), 86–105.

Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Lile, H. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formål med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Lile, H. (2012). Opplæringens innhold—Det folkerettslige perspektivet. FNs barnekonvensjon artikkel 29(1). I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (1. utgave, s. 504–528). Cappelen Damm Akademisk.

Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver* (2014:11). Institutt for samfunnsforskning.  
[https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2387339/Rapport%2B2014%2B11\\_Nett.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2387339/Rapport%2B2014%2B11_Nett.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utgave). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Olsen, T. A., Sollid, H., & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>

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

Ryymän, T., & Nyssönen, J. (2013). Synliggjøring, assimilering, agens. Fortellinger i samisk og kvensk historie. I J. Heiret, T. Ryymän, & S. A. Skålevåg (Red.), *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970* (s. 207–239). Pax.

Samfunnsliv. (2022). I *Den Norske Akademiske ordbok*. <https://naob.no/ordbok/samfunnsliv>

Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.

Solhaug, T., Borge, J. A. O., & Grut, G. (2019). Social science education (Samfunnsfag) in Norway: A country report. *JSSE - Journal of Social Science Education*, Vol 19 No 1 (2020): Outlining Similarities and Differences in Civics Education in Europe. <https://doi.org/10.4119/JSSE-1748>

Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I E. Maagerø, N. Askeland, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 147–168). Akademika.

Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, november 20). *Samisk i skolen*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, juni 24). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. Og 10. Trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(03), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over grunnlaget for samiske tema fra styringsdokumentene



Område	Tema	Utdrag fra styringsdokumentene
<b>Identitet og kulturelt mangfold</b>	Samisk samfunnsliv	<p>Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, <b>samfunnsliv</b> og rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).</p> <p>Elevene skal lære om <b>mangfold</b> og <b>variasjon</b> innenfor samisk kultur og <b>samfunnsliv</b> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)</p> <p>Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Det innebærer også å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og <b>samfunnsliv</b> (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).</p>
	Samisk historie	<p>Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets <b>historie</b>, kultur, samfunnsliv og rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).</p> <p>Gjøre rede for <b>fornorskningen</b> av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke <b>konsekvenser</b> det har hatt og har på <b>individ- og samfunnsnivå</b> (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11) (Kompetansemål).</p>
	Samisk kultur	<p>Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale <b>kulturarven</b> og vår felles internasjonale kulturtradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).</p> <p>Elevene skal lære å kjenne de <b>verdiene</b> og <b>tradisjonene</b> som bidrar til å samle menneskene i landet [...] Den <b>samiske kulturarven</b> er en del av kulturarven i Norge. Vår <b>felles kulturarv</b> har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).</p> <p>Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, <b>kultur</b>, samfunnsliv og rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).</p> <p><b>Språk</b> gir oss tilhørighet og <b>kulturell bevissthet</b>. I Norge er norsk og de samiske språkene <b>sør-, lule- og nordsamisk</b> likeverdige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).</p> <p>Elevene skal lære om <b>mangfold</b> og <b>variasjon</b> innenfor samisk <b>kultur</b> og <b>samfunnsliv</b> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)</p> <p>Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Det innebærer også å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig <b>samisk kultur</b> og <b>samfunnsliv</b> (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).</p>
<b>Demokrati og deltakelse</b>	<i>Urfolkperspektiv:</i> Rettigheter	<p>Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og <b>rettigheter</b> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).</p> <p>Utforske og beskrive hvordan menneske- og <b>urfolksrettigheter</b> og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal <b>politikk</b>, <b>menneskers liv</b> og <b>likestilling og likeverd</b> (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11) (Kompetansemål).</p>
	<i>Urfolkperspektiv:</i> Mangfold i demokratiet	<p>Et demokratisk samfunn <b>verner</b> også om urfolk og minoriteter. <b>Urfolksperspektivet</b> er en del av elevenes demokratiopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).</p>

Bærekraftig samfunn		<p>Elevene skal få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og <b>ivaretagelse</b> av menneskerettigheter og minoriteter, og de skal få se hvordan forskjeller har hatt og har innvirkning på folks liv og mulighet til å medvirke [...] Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et <b>urfolks-</b> og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3)..</p>
	Urfolksperspektiv: Deltakelse	<p>Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å <b>delta</b> i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om <b>urfolk</b> og minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).</p> <p>Elevene skal forstå hvordan <b>geografiske, historiske og nåtidige forhold</b> har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å <b>samarbeide, organisere seg og ta beslutninger</b> i ulike samfunn [...] Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et <b>urfolks-</b> og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).</p> <p>Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og <b>medvirke</b> til samfunnsutforming [...] Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et <b>urfolks-</b> og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).</p>
	Urfolksperspektiv: Konflikt	<p>De skal forstå <b>hvorfor konflikter</b> har oppstått og oppstår, og hvordan de har blitt og blir <b>håndtert</b> [...] Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et <b>urfolks-</b> og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).</p>
	Urfolksperspektiv: Bærekraftig utvikling	<p>Elevene skal få innsikt i de <b>økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonene</b> ved <b>bærekraftig utvikling</b>, og sammenhengen mellom disse [...] <b>Bærekraftig utvikling</b> i samfunnsfag skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et <b>urfolks-</b> og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).</p> <p>Elevene skal se at menneskers ressursbruk har hatt og har <b>konsekvenser</b>, og kunne vurdere <b>handlingsalternativ</b> for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå. [...] <b>Bærekraftig utvikling</b> i samfunnsfag skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et <b>urfolks-</b> og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).</p>

## Vedlegg 2 – Kvalitativ innholdsanalyse kodeskjema

### Identitet og kulturelt mangfold

Samisk tema	Lærebok	Variabler	Eksempel	Antall
1. Samisk samfunnsliv	Arena	Synliggjøring	«Samane har tradisjonelt vore busette over eit stort område i Noreg og dessutan i Sverige, Finland og Russland.»(Hellerud et al., 2021a, s. 63)	13
		Assimilering	«Ved opninga av Sametinget i 1997 sa kong Harald: «Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk - nordmenn og samer. Samisk ' historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi ' beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske , folk gjennom en hard fornorskningpolitikk.» (Hellerud et al., 2021a, s. 64)	4
		Agens	«Sametinget har også ansvar for å fordele pengar til tiltak for å støtte samisk språk, kultur og næringsverksemd» (Hellerud et al., 2021a, s. 76)	19
	Relevans	Synliggjøring	«Det bor samer i hele landet, men de fleste bor i Nord-Norge»(Heidenreich & Moe, 2020, s. 106)	2
		Assimilering	-	0
		Agens	«Alle norske samer over 18 år kan få stemmerett til Sametinget» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106)	9
	Samfunnsfag	Synliggjøring	«I Norge holder den samiske befolkningen først og fremst til i Nord-Norge, Trøndelag, Trollheimen og Femunden. (Bredahl et al., 2020, s. 133)	5
		Assimilering	«Antallet elever med samisk språk i grunnskolen går likevel nedover. Det tyder på at fornorskningpolitikken som ble opphevet for over 50 år siden, fortsatt kan ha visse negative seinvirkninger.» (Bredahl et al., 2020, s. 137)	2
		Agens	«6. februar feires samenes nasjonaldag, i alle de fire landene (Norge, Finland, Sverige og Russland) som har en samisk befolkning.» (Bredahl et al., 2020, s. 133)	2
2. Samisk historie	Arena	Synliggjøring	«På 1800-talet bestod befolkninga i Finnmark og Nord-Troms a v tre ' ulike folkegrupper: samar, nordmenn og kvener» (Hellerud et al., 2021a, s. 60)	9
		Assimilering	«Vi kan seie det så sterkt som at styresmaktene forsøkte å utrydde samisk og kvensk språk og kultur» (Hellerud et al., 2021a, s. 70)	28
		Agens	«Ei viktig årsak til at staten har endra haldning, er at samane har organisert seg og kjempa for rettane sine»(Hellerud et al., 2021a, s. 78)	28
	Relevans	Synliggjøring	«Samiske folkegrupper har holdt til i Norge i mer enn to tusen år» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 140)	11
		Assimilering	«Fra 1850- årene stilte myndighetene flere krav om at samene skulle bli likere andre nordmenn.» (Heidenreich et al., 2021, s. 256)	35
		Agens	«Magne samer kjempet mot utviklingen, for eksempel ved a fortsette å lære barna samiske språk og tradisjoner.»(Heidenreich et al., 2021, s. 257)	9

	<i>Samfunnsfag</i>	Synliggjøring	«FNs verdenserklæring om menneskerettigheter fra 1948 bidro til at fornuftspolitikken av samer etter hvert avtok.» (Bredahl et al., 2020, s. 135)	13
		Assimilering	«Staten ønsket systematisk å assimilere dette urfolket i nord, det vil si å gjøre samer mest mulig like nordmenn flest» (Bredahl et al., 2020, s. 133)	33
		Agens	-	0
3. Samisk kultur	<i>Arena</i>	Synliggjøring	«Reindrift er fortsatt en viktig del av samisk kulturarv i tillegg til at det er en del av livsgrunnlaget til flere samer»(Hellerud et al., 2020, s. 238).	1
		Assimilering	«Det samiske språket og den samiske kulturen såg dei på som framande og mindre verdifulle» (Hellerud et al., 2021a, s. 69)	3
		Agens	«Jeg har aldri vært så stolt som da jeg sto der med koften. Jeg følte meg uovervinnelig. Ingen kan fortelle meg at jeg ikke kan stå her med koften og joike. Det føltes veldig bra.» (Ella Marie Hætta Isaksen) (Hellerud et al., 2021a, s. 57)	29
	<i>Relevans</i>	Synliggjøring	«Samene har lang tradisjon for å bruke vidda til reinsdyrbeite» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 19)	15
		Assimilering	«Samiske kvinner fra Finnmark brukte hornluen for å vise hvor de var fra. Men strenge kristne misjonærer forbandt hornet med djevelen.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 184)	5
		Agens	«I dag er det et mindretall av samene som driver med rein, men det er fremdeles en viktig del av samisk kultur.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 19)	7
	<i>Samfunnsfag</i>	Synliggjøring	«Religionen deres kalles sjamanisme» (Bredahl et al., 2020, s. 133)	18
		Assimilering	«Selv om samisk kultur og språk i dag er likestilt med norsk språk og kultur, vil det ta veldig mange år å gjenoppbygge den samiske kulturen og det samiske språket, og å gjenopprette alle skadene som systematisk ble begått i nærmere hundre år.»(Bredahl et al., 2020, s. 137)	5
		Agens	«Man kan se samiske nyheter på TV og høre samiske musikkartister, blant andre Ella Marie Hætta Isaksen.» (Bredahl et al., 2021, s. 39)	3



Demokrati og deltakelse

Samiske tema	Lærebok	Variabel	Eksempel	Antall
4. Rettigheter	Arena	Synliggjøring	«FNs arbeid for å sikre rettane til urfolk, blant anna gjennom internasjonale konvensjonar, har nok også hatt betydning»(Hellerud et al., 2021a, s. 78)	14
		Assimilering	«I Noreg føregjekk diskriminering av kvinner, samar, nasjonale ' minoritetar og homofile heilt fram til siste delen av 1900-talet. I dag har vi lovar som forbyr dette.» (Hellerud et al., 2021a, s. 182)	4
		Agens	-	0
	Relevans	Synliggjøring	«Den slår fast at i tillegg til grunnleggende menneskerettigheter har urfolk rett til å få utvikle sitt folks særtrekk, altså det som er typisk for dem.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 188)	12
		Assimilering	«Men mye har gått tapt eller nesten tapt». (Heidenreich et al., 2021, s. 260) (fordi de ikke har hatt rettigheter)	1
		Agens	«Elsa Laula Ren berg var leder for verdens første sameforening. Arbeidet hennes var viktig i kampen for samenes rettigheter.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106)	2
	Samfunnsfag	Synliggjøring	«I 1987 kom en ny samelov - og like etter: en egen grunnlovsparagraf om samisk språk, kultur og samfunn.» (Bredahl et al., 2020, s. 137)	1
		Assimilering	-	0
		Agens	-	0
5. Urfolksperspektiv – Mangfold i demokratiet	Arena	Synliggjøring	«Samane er også ei minoritetsnorsk gruppe» (Hellerud et al., 2021b, s. 35)	6
		Assimilering	«Dei som styrte i Noreg, meinte at det berre var mogleg dersom minoritetane blei mest mogleg like majoritetsbefolkninga» (Hellerud et al., 2021b, s. 47)	4
		Agens	-	0
	Relevans	Synliggjøring	I dag er myndighetene i Norge bundet av internasjonale avtaler og konvensjoner som skal beskytte samene som urfolk. (Heidenreich et al., 2021, s. 260)	6
		Assimilering	«Tvert imot har samene blitt dårlig behandlet i Norge» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106)	2
		Agens	-	0
	Samfunnsfag	Synliggjøring	«Selv om samene er i klart mindretall, er de ikke en minoritet i Norge.» (Bredahl et al., 2020, s. 130)	1
		Assimilering	«Lenge ble minoriteter eller de i mindretall, som samene og kvenene, behandlet dårlig av myndighetene.» (KILDE)	5
		Agens	«Sametinget har uttalt at samer ikke ønsker å ha status som nasjonal minoritet, fordi de allerede har status som urfolk» (Bredahl et al., 2020, s. 130)	1
6. Urfolksperspektiv – Deltakelse	Arena	Synliggjøring	«Det første valet til Sametinget blei halde i september 1989, og i oktober same år blei det første Sametinget høgtideleg opna av kong Olav 5.» (Hellerud et al., 2021, s. 76)	5
		Assimilering	«Ikkje minst førte Alta-saka til at samane fekk sympati og støtte frå ein stor del av befolkninga i Noreg» (Hellerud et al., 2021, s. 78)	2

7. Urfolksperspektiv – Konflikt	<i>Relevans</i>	Agens	«I oktober 1979 slo ei gruppe samar opp ein lavvo utanfor Stortinget i Oslo og starta ein sveltstreik» (Hellerud et al., 2021, s. 72)	34
		Synliggjøring	«I 1989 åpnet kong Olav 5. det nye Sametinget.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106)	3
		Assimilering	-	0
	<i>Samfunnsfag</i>	Agens	«Sametinget ble et bevis på at staten Norge godtok at samene har rett til å bestemme selv over saker som er viktige for dem.» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 106).	11
		Synliggjøring	I 1989 ble Sametinget opprettet i Karasjok i Finnmark (Bredahl et al., 2021, s. 137)	3
		Assimilering	-	0
	<i>Arena</i>	Agens	«Sametinget fungerer for norske samer omtrent som Stortinget i Oslo fungerer for alle nordmenn» (Bredahl et al., 2020, s. 137)	2
		Synliggjøring	«Tillatelsen til å åpne kobbergruver på Nussir-feltet og Ulveryggen i Kvalsund kommune i Finnmark har skapt store diskusjoner» (Hellerud et al., 2020, s. 238)	10
		Assimilering	-	0
<i>Relevans</i>	Agens	«Samar aksjonerer utanfor Stortinget i protest mot utbygging av Alta-Kautokeliovassdraget i oktober 1979» (Hellerud et al., 2021, s. 72)	25	
	Synliggjøring	«Finnmarksvidda er et eksempel på et område i Norge der det er arealbrukskonflikter» (Heidenreich & Moe, 2020, s. 19)	4	
	Assimilering	-	0	
<i>Samfunnsfag</i>	Agens	«Gjennom hele 1970-tallet kjempet samene en hard kamp mot norske myndig heter om vannkraftutbygging av Altaelva i Finnmark.» (Heidenreich et al., 2021, s. 275)	6	
	Synliggjøring	«Alta-konflikten besto i at folk protesterte fordi de mente at vannkraftutbyggingen ville få store, negative konsekvenser, både for samisk reindrift og for natur- og dyreliv i Alta-dalen.» (Bredahl et al., 2020, s. 136)	17	
	Assimilering	«Alta-konflikten har fått stor betydning for utviklingen av norsk samepolitikk, og for synet på all den uretten samene har vært utsatt for.» (Bredahl et al., 2020, s. 136)	3	
	Agens	«Popidolet Ella Marie Hætta Isaksen (fra bandet Isak) sto i spissen for et opprør mot illustrasjonen på hermetikkproduktet Joikakaker, der en samegutt smiler i klassisk samekofte.» (Bredahl et al., 2021, s. 40)	4	

Bærekraftig samfunn

Samiske tema	Lærebok	Variabel	Eksempel	Antall
8. Bærekraftig samfunn	Arena	Synliggjøring	«Men gruvenes plassering i nærheten av områder som brukes til reindrift, byr på utfordringer» (Hellerud et al., 2020, s. 238)	11
		Assimilering	-	0
		Agens	«Sametinget stemte nei til utbyggingen, men de nasjonale myndighetene har likevel valgt å gi tillatelse til gruvedriften» (Hellerud et al., 2020, s. 239)	2
	Relevans	Synliggjøring	Mange fryktet at oppdemming av elva ville føre til ødeleggelser av både natur, tettstedet Masi og mulighetene til å drive reindrift i området. (Heidenreich et al., 2021, s. 257)	1
		Assimilering	-	0
		Agens	Gjennom hele 1970-tallet kjempet samene en hard kamp mot norske myndigheter om vannkraftutbygging av Altaelva i Finnmark. (Heidenreich et al., 2021, s. 257)	3
	Samfunnsfag	Synliggjøring	«Alta-konflikten besto i at folk protesterte fordi de mente at vannkraft- utbyggingen ville få store, negative konsekvenser, både for samisk reindrift og for natur- og dyreliv i Alta-dalen.»	10
		Assimilering	-	0
		Agens	-	0