

Samisk i norskfaget: Fra plan til praksis

Åse Mette Johansen og Hilde Sollid

12. sept. 2022 – *POSTPRINTVERSJON*: revidert manuskript med utkast til register til forlaget

<i>Samisk i norskfaget: Fra plan til praksis</i>	1
Forord	4
Om denne boka	5
<i>DEL 1</i>	9
<i>Skisse til en fagdidaktikk for samisk i norskfaget</i>	9
Kapittel 1	10
Ny status for urfolksperspektiver i skolen	10
Nytt læreplanverk – nye takter for samisk i skolen	10
Fra kolonisering til dekolonisering og indigenisering	14
Eksplisitte og implisitte målformuleringer om samisk innhold i norskfaget	17
Kjerneelementer: Om å utforske samiske tema gjennom norskfaget	20
Om stier, garnnøster og betydninga av å stadig vende tilbake	21
Ulike forutsetninger, felles forpliktelser	25
Forslag til videre lesing	26
Kapittel 2	27
Det mangfoldige Sápmi	27
Sápmi – det samiske språkområdet	27
Samene i Norge – de lange historiske linjene	31
Samisk språk i dag	35
Kunnskap om samiske temaer – et kollektivt ansvar	37
Forslag til videre lesing	38
<i>DEL 2</i>	39
<i>Samiske temaer inn i kjernen av norskfaget</i>	39
Kapittel 3	40
Språklig mangfold: Språk, identitet og synlighet	40
Om språk, kultur og identitet	41
Flerspråkligheit og populærkulturens kraft	45
Synliggjøring	48
Forslag til videre lesing	51
Kapittel 4	52
Kritisk tilnærming til tekst: Språkhistorien under lupen	52

Hvorfor fortjener språkhistorien et kritisk blikk?	52
1800-tallets språkpolitiske paradoks – og dets relevans i dag	54
Forslag til videre lesing	61
Kapittel 5	62
Tekst i kontekst: Grenseoverskridende samiske tekster	62
Samiske tekster er mer enn tekster i norsk oversettelse	64
Samiske tekster er mer enn tekster om “det samiske”	65
Forslag til videre lesing	71
Kapittel 6	72
Språket som system og mulighet: Struktur og kreativitet	72
Å telle til ti: Noen grunnleggende trekk ved skriftbilde og uttale	75
Grammatiske forskjeller mellom norsk og samisk utforska gjennom poesi	78
Forslag til videre lesing	80
Kapittel 7	82
Skriftlig tekstskaping: Flerspråklighet og multimodalitet	82
Om tekst, kontekst, skriveren og læreren	82
To innfallsvinkler for å inkludere samisk i skriftlig tekstskaping	85
Forslag til videre lesing	88
Kapittel 8	89
Muntlig kommunikasjon: Om å lytte til og uttale samisk	89
Om å lytte	90
Uttale av personnavn og stedsnavn	93
Å bruke enkelte samiske ord og uttrykk	95
Forslag til videre lesing	96
Epilog	98
Referanser	99
Register	109

FORORD

Denne boka har blitt til over lang tid. Det måtte bli sånn. Ideen og initiativet kom fra LNU, og det ble pekt på et behov for en bok som beskriver hva samisk innhold i norskfaget kan være. Tidlig i prosessen ble det klart at det skulle komme en revisjon av norskfaget og av læreplanverket i sin helhet. Særlig så vi med forventning fram mot at den generelle delen av læreplanverket fra 1997 skulle oppdateres. Det var forventa at revisjonen måtte inkludere samiske perspektiver, og det viste den seg også å gjøre. Vi valgte derfor å avvente. Med Kunnskapsløftet 2020 har urfolksperspektivet for første gang blitt skrevet tydelig inn i Overordnet del, og dette har betydning for alle fag, inkludert norskfaget.

Vi retter en stor takk til redaktør May Helene Solberg for å ha leda dette bokprosjektet med tålmodighet, engasjement og kyndighet fra begynnelse til slutt. Torkel Rasmussen, Elisabeth Johansen, Katarzyna Dominczak og Trond Trosterud skal ha takk for hjelp til å kvalitetssikre ulike deler av informasjonen i teksten. Til slutt vil vi særlig takke Irene Larsen og Torjer A. Olsen for faglig samarbeid og inspirerende samtaler som har hatt stor betydning for utviklinga av denne boka. *Ollu giitu buohkaide!*

Tromsø, juni 2022

Åse Mette Johansen og Hilde Sollid

OM DENNE BOKA

Hvorfor kommer denne boka nå? Som lærerutdannere har vi i lang tid sett behov for en lærebok om samiske temaer i norskfaget. Dels møter vi lærerstudenter og lærere som gir uttrykk for at de har lite kunnskap om samisk språk og kultur, og dels møter vi samer som opplever at den norske skolen i liten grad tar opp samiske temaer. I noen tilfeller møter vi beskrivelser av undervisningspraksis med de beste intensjoner, men som likevel oppleves som problematiske. Rett skal være rett, vi hører også fra lærere og studenter som kan mye på området, og som har gode erfaringer fra sin skolegang, men i den store sammenhengen er disse i mindretall. Som undervisere med samisk bakgrunn i den norske lærerutdanninga erkjenner vi et ansvar for å bidra til å bøte på kunnskapsbehovet. Når det er sagt, vil verken denne eller andre bøker kunne fylle hver enkelt norsklærers behov for kunnskap, men vi håper boka kan åpne opp noen dører inn til feltet og inspirere mange til å utvikle sin undervisning om samiske temaer i norskfaget.

Den nye læreplanen i norsk, som trådte i kraft fra høsten 2020, gir en gyllen anledning til å skrive en bok om samisk i norskfaget. Som vi skal vise, er intensjonene både i læreplanen i norsk og i læreplanverket som helhet å ta steg i retning av å virkelig sette samisk innhold og samiske perspektiver på norskfagets dagsorden. Også uavhengig av denne nye læreplanen trenger lærere og andre inspirasjon til å snakke om samisk i norskfaget. Etter hvert som samene har fått anerkjennelse som urfolk, kan vi spore en etterspørsel etter kunnskap om samene og samiske temaer både fra samisk og norsk hold i samfunnet. Det er et felles ønske at vi alle skal ha grunnleggende kunnskap om hva det vil si at Norge er grunnlagt på territoriet til to folk, nordmenn og samer. En side ved dette ønsket er å skape en felles forståelse av konsekvensene av myndighetenes politikk overfor samene, noe som er et grunnlag for at Stortinget i 2019 oppretta Kommisjonen for å granske fornorskingspolitikk og urett overfor samer og kvener/norskfinner (Sannhets- og forsoningskommisjonen). Skogfinnene er også inkludert i mandatet. Kommisjonen leverer sin rapport i 2023. En viktig del av kommisjonens arbeid er å dokumentere konsekvensene av fornorskingspolitikken på individ- og gruppenivå, og dette skal i neste omgang være grunnlag for fortsatt forsoning mellom samer, kvener/norskfinner, skogfinner og majoritetsbefolkninga. Ettersom samer, kvener/norsk-

finner og skogfinner åpenbart har innsikt i hva fornorskingspolitikken har ført til, har særlig majoritetssamfunnet et betydelig ansvar for å forholde seg til denne kunnskapen.

Mange lærere uttrykker at de er usikre på det å undervise i samiske temaer (se f.eks. Olsen, Sollid & Johansen, 2017). Dette gjelder også i norskfaget. Usikkerheten fører kanskje til stemoderlig – og i verste fall ingen – behandling av det samiske i norskundervisninga. Med andre ord er det et tydelig behov for en ressursbok om samisk i norskfaget, en bok som mer enn noe anna skal inspirere lærerne til å innfri intensjonene i Kunnskapsløftet 2020 på dette feltet. Vi har altså skrevet boka med norsklærere og lærerstudenter over hele landet i bakhodet. Norskfaget er skolens største fag, og det har en helt sentral rolle i å utvikle identitet og tilhørighet med utgangspunkt i det språklige og kulturelle mangfoldet elevene representerer. Disse perspektivene er viktig for alle de seks læreplanene i norsk som inngår i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, men vi prioriterer den læreplanen som er utvikla for elever som har norsk som sitt førstespråk, altså læreplan i norsk. Målsettinga er ikke å gi en uttømmende beskrivelse av hva norsklærere bør kunne om samiske temaer, eller hvordan de bør arbeide med temaene i klasserommet. Vårt mål er løfte fram noen av de mulighetene som ligger i faget, og samtidig oppfordre til en utforskende undervisningspraksis.

Vi vet det kan være utfordrende å undervise i temaer man ikke kjenner så godt. Kanskje opplever noen en viss redsel for å gjøre feil. Noen spør kanskje også om de som ikke-samer har legitimitet til å undervise om samiske temaer. Til det siste er det å si at selvsagt har alle lærere rett til å gjøre det. Det er til og med en plikt å gjøre det ettersom samiske temaer er en del av verdigrunnlaget og kunnskapsbasen som skolen skal bygge på. Vårt råd er likevel å ta utgangspunkt i hva og hvordan du selv vil at andre skal lære om deg og din språk- og kulturbakgrunn. Vi håper du da kommer fram til at du vil nærme deg samiske temaer med respektfull interesse og med en målsetting om å unngå stereotypisering og andregjøring. Vi tror også du da ser hvor viktig det blir å basere undervisninga på oppdaterte og kvalitetssikra kilder og undervisningsressurser.

Som forfattere er vi bevisste på at vår bakgrunn påvirker det vi vektlegger i denne boka. Det at vi som nevnt har samisk bakgrunn, har i seg selv bidratt til at vi har ønska å skrive en bok

om samiske temaer i norskfaget. Vi er også språkvitere med bakgrunn i sosiolingvistik, og dette gjør at vi i særlig grad løfter fram språklig tematikk. Samtidig vil vi understreke at litteratur og kunst i vid forstand kan gi inspirerende og kraftfulle innfallsvinkler til undervisning om samiske temaer. Uavhengig av våre faglige ståsteder har vi som siktemål å dra samiske temaer inn i kjernen av norskfaget. Dette siktemålet er, som vi skal vise, forankra i Kunnskapsløftet 2020. Vi ønsker med dette til å bidra til et perspektivskifte på et tema som etter alle solemerker i overveiende grad har blitt behandla stemoderlig i skoleverket. Dette perspektivskiftet er også relevant for norskfaget i lærerutdanningene, og her har vi også støtte i forskrifter og retningslinjer. Samla sett slår disse styringsdokumentene fast at lærerutdanningene spiller en viktig rolle for å ivareta samiske elever og samiske temaer i den norske skolen. De felles nasjonale retningslinjene for alle lærerutdanningeneslår eksempelvis fast følgende fast følgende:

Den samiske kulturarven og kulturarven til dei nasjonale minoritetane er ein del av kulturarven i Noreg. Dei norske lærerutdanningane skal formidle kunnskap om det samiske urfolkets og dei nasjonale minoritetanes historie, kultur, samfunnsliv og rettar. (UHR-Lærerutdanning, 2018)

Dette overordna verdigrunnlaget for lærerutdanningene blir i neste omgang konkretisert i spesifikke nasjonale læringsutbyttebeskrivelser for de ulike lærerutdanningene og i lokale studieplaner på de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Samiske temaer er med andre ord noe alle lærerutdanninger i Norge skal ha på dagsorden. Samtidig vet vi at det tar tid å utvikle gode måter å ta opp disse temaene på rundt omkring (Olsen, Sollid & Johansen, 2017), og ofte er det ildsjeler som driver lokalt utviklingsarbeid. Uansett hvordan vi snur og vender på det, trenger ildsjelene det kollektive fellesskapet i ryggen for å holde på og holde ut i arbeidet med å få med alle. Derfor har alle lærere og lærerutdannere en viktig rolle i arbeidet med å sette samiske temaer og perspektiver i sentrum av det norske utdanningssystemet.

Hvordan lese denne boka? Boka er skrevet som en helhet der kapitlene bygger på hverandre. Den har to hoveddeler. Del 1 er en skisse til en fagdidaktikk for samiske temaer i norskfaget. I kapittel 1 ser vi nærmere på samiske perspektiv i Kunnskapsløftet 2020, og i kapittel 2

presenterer vi det mangfoldige Sápmi. Del 2 består av seks kapitler som tar for seg kjerneelementene i norskfaget. Mens del 1 forklarer hvorfor samiske temaer i norskfaget er viktig, handler del 2 mer om hvordan man kan undervise om samisk tematikk. I en travel hverdag er det forståelig om leseren gjør noen prioriteringer ut fra konkrete behov. I så tilfelle vil vi likevel sterkt anbefale leseren å prioritere å lese kapittel 1. Etter hvert kapittel har vi tatt med anbefalt litteratur som leseren kan gå videre til på egen hånd. I tillegg har vi med en fylldig referanseliste til slutt.

DEL 1

Skisse til en fagdidaktikk for samisk i norskfaget

KAPITTEL 1

NY STATUS FOR URFOLKSPERSPEKTIVER I SKOLEN

Nytt læreplanverk – nye takter for samisk i skolen

Samisk innhold i norsk skole har fått en stadig tydeligere plass i norske læreplanverk siden 1974, da Norge for første gang fikk en felles nasjonal læreplan for hele grunnskolen. I Mønsterplanen fra 1974 var samisk innhold først og fremst for de samiske elevene. I praksis betydde dette at elever med samisk som hjemmespråk kunne få den første lese- og skriveopplæringa på samisk. I takt med at samene har fått anerkjennelse som urfolk har også myndighetene erkjent at alle i Norge skal ha kunnskap om samenes historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Dette betyr likevel ikke at dette innholdet prioriteres i undervisninga. En grunn er etter alt å dømme kunnskapsmangel.

I 2015 slo den daværende kunnskapsministeren fast at lærere bør heve kunnskapsnivået om samisk språk, historie og kultur, eksempelvis i form av etter- og videreutdanningstilbud (Ballovara, 2015). I 2022 offentliggjorde Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM) rapporten *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* basert på en større spørreundersøkelse. Rapporten dokumenterer at erfaringer med hets og hatprat mot minoriteter er utbredt i det norske samfunnet, og den anbefaler “å igangsette et nasjonalt kompetanseløft om samer og nasjonale minoriteter for alle lærere og lærerutdanninger” (kapittel 2). Kunnskap løftes altså fram som det viktigste tiltaket for å forebygge negative holdninger til minoriteter i samfunnet. Leder av Sannhets- og forsoningskommisjonen Dagfinn Høybråten har i forlengelsen av dette kommentert at kunnskap også er selve fundamentet for forsoning.

Samisk innhold i læreplanverket, og dermed også i norskfaget, er fundert på samenes rettigheter i det norske samfunnet og i norsk skole. Dette kommer tydelig fram i Overordnet del, der vi finner følgende formulering:

Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven. (Kunnskapsdepartementet, 2017, Om Overordnet del)

Med dette er samene for første gang eksplisitt anerkjent som urfolk i innledende del av et norsk læreplanverk. Denne anerkjennelsen er forankra på et høyere nivå i ILO-konvensjonen som Norge ratifiserte i 1990. I forkant av denne ratifiseringa hadde Stortinget i 1988 vedtatt en tilføyelse til Grunnloven. § 108 sameparagrafen gir retning for Norges rettslige og moralske forpliktelser overfor samene, som igjen følges opp av opplæringsloven. I Norge har vi valgt å følge opp § 108 blant anna ved å ha to parallelle, likeverdige læreplanverk siden 1997. Da ble Læreplanverket for den 10-årige grunnskole 1997 Samisk (L97S) lansert parallelt med det norske planverket (L97). Det samiske læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 samisk, gjelder for samiske skoler og samiskklasser i norske skoler, mens det norske (Kunnskapsløftet 2020) gjelder for alle andre skoler i Norge. For det første har elever på samiske skoler spesifikke rettigheter, for eksempel til opplæring i samisk og øvrig faglig innhold på samisk i tråd med Kunnskapsløftet 2020 samisk. Samiske elever på norske skoler har også noen rettigheter knytta til opplæring i samisk, og til å få utvikle sin samiske identitet. Den overordna delen av læreplanverket legger også til grunn at alle elever – uavhengig av bakgrunn – har noen rettigheter på dette området, blant anna til undervisning om samisk språk, kultur, historie og samfunnsliv.

I Kunnskapsløftet 2020 er det vektlagt at skolen generelt og norskfaget spesielt skal bidra til å utvikle elevenes bevissthet om og forståelse for språk- og kultursituasjonen i Norge. Opplæringsloven § 1-1, som er utdypa i Overordnet del og også konkretisert i læreplanen i norsk, inneholder tydelige formuleringer om at elevene skal lære om den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Elevene skal også få innsikt i kulturelt mangfold. Overordnet del slår fast at den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge: “Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold). Disse formuleringene gir klare føringer for hvordan skolen skal arbeide for å

integreere både norsk og samisk og på den måten ruste elevene for en framtid der de skal ivareta vår felles kulturarv.

Videre står det mer spesifikt om språkdimensjonen i Overordnet del:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige. Norsk omfatter de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk. Norsk tegnspråk er anerkjent som et fullverdig språk i Norge. Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold)

Overordnet del slår altså an tonen ved å framheve at både samisk og norsk er offisielle og likeverdige språk. Dette skrives dessuten inn i en større sammenheng der kunnskap om språk- og kultur mangfold og erfaring med flerspråklighet som ressurs blir vektlagt for alle elever. I beskrivelsen av norskfagets relevans og sentrale verdier blir dette ytterligere understreka:

Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2019, Fagets relevans og sentrale verdier)

Elevene skal altså innafor skolens største og viktigste fag utvikle språklig trygghet, bevissthet, identitet og tilhørighet i "et inkluderende fellesskap". Med andre ord er norskfaget en helt sentral møteplass for elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Dette er i utgangspunktet ikke noe nytt, men snarere en videreføring av perspektiver vi kjenner fra den forrige

norskplanen som ble lansert i 2006 og revidert i 2013. Sånn sett føyer det samiske innholdet seg på sett og vis inn i det Blikstad-Balas og Solbu (2019) kaller “det (nye) nye norskfaget”.

Samtidig er det særlig viktig å merke seg at ikke bare språk- og kultur mangfold og flerspråklighet, men også urfolksperspektivet har fått en ny status ved at det er skrevet inn i Overordnet del i Kunnskapsløftet 2020:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold)

Anerkjennelsen av samene som urfolk i Norge er i skrivende stund vel 30 år gammel, men for aller første gang er den altså skrevet inn i den verdimeslige overbygninga for planverket. I utdraget er mangfoldsbegrepet knytta spesifikt til samisk kultur og samfunnsliv. Elevene skal altså lære at samiske samfunn i seg selv er varierte og mangfoldige. I tillegg kan vi lese følgende i Overordnet del:

Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser. Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. (Kunnskapsdepartementet, 2017, Punkt 1.6 Demokrati og medvirkning)

Samtlige elever, samiske så vel som ikke-samiske, skal altså lære om urfolk og minoriteter når de lærer om demokrati og medvirkning. Dette poengterer at det ikke bare skal undervises *om*, men også *for* urfolk (Sollid & Olsen, 2019).

Fra kolonisering til dekolonisering og indigenisering

Alt dette peker i retning av dekolonisering og indigenisering av norskfaget. For å gå litt nærmere inn på hva vi legger i disse begrepene, skal vi se på norskfagets røtter, og vi går tilbake til 1700-tallet. Da den første obligatoriske allmueskolen ble innført fra 1739, var lese- og skriveopplæring sentralt. Særlig leseopplæringa var knytta til hovedmålsettinga med skolen, nemlig å gi kristendomsopplæring til alle elever slik at de kunne konfirmeres. Å kunne lese handla med andre ord om å kunne lese religiøse tekster for å bestå en form for medborgerskapstest. Konfirmasjonen ga nemlig den konfirmerte rettigheter som hører til voksenlivet, eksempelvis retten til å gifte seg og til å vitne i retten (Dahl, 2017). Sett fra et samisk ståsted bidro denne første offentlige skolen sammen med samemisjonen til en religiøs ensretting der *noaidevuohhta* ble fortrent. *Noaidevuohhta* er ifølge Olsen (2020, s. 42) en nordsamisk betegnelse på samisk religion som betyr omtrent «det som har med noaiden å gjøre». En *noaide* var den åndelige lederen i det tradisjonelle samiske samfunnet. Ut over 1800-tallet ble norskfaget en viktig del av nasjonsbyggingsprosessen og bidro til å realisere ideen om at Norge er en nasjon med ett folk og ett språk. På den måten er faget knytta til den språklige og kulturelle ensrettinga som kjennetegner kolonisering (mer om dette i kapittel 2). Koloniseringa av samene var stort sett ikke fysisk voldelig, men de psykiske overgrepene var mange, og koloniseringa etablerte et hierarkisk maktforhold der nordmenn/norsk dominerte over samer/samisk.

Andreassen og Olsen (2020b) kopler begrepene *dekolonisering* og *indigenisering* til det norske utdanningsfeltet. Når vi i fortsettelsen omtaler dekolonisering av norskfaget, handler det om tre forhold. For det første erkjenner vi hva koloniseringa har bidratt til, og at norskfaget også har hatt en rolle i koloniseringsprosessen. For det andre ønsker vi å bidra til å bryte ned det hierarkiske forholdet mellom nordmenn/norsk og samer/samisk, slik at dette sentrale skolefaget kan gi rom for og inkludere samisk som en del av det kulturelle og språklige mangfoldet som er og har vært en del av Norge til alle tider. For det tredje handler det om å se på sentrale sider ved norskfaget, slik som tekst og språk, fra samiske perspektiver. Når vi bruker begrepet indigenisering, handler det altså om at samene som urfolk, samenes rettigheter og samiske temaer får anerkjennelse og legges til grunn for undervisning og

opplæring. Det handler om å ta samenes perspektiv fordi dette i seg selv har egenverdi i et demokratisk samfunn.

Prosessen med å bryte med koloniseringa innafor skoleverket kom i gang etter 2. verdenskrig. Det var i realiteten basert på ulike initiativ på grasrotnivå. Et eksempel er at det på slutten av 1960-tallet ble gjennomført et prosjekt der den første lese- og skriveopplæringa ble gitt på samisk for elever i indre Finnmark. Prosjektet ble grunnlaget for å etablere opplæring i samisk som en del av Mønsterplanen 1974. Det representerte en viktig endring at samiske elever nå kunne få faget *samisk med skriftforming* fra første klasse. Dette nye faget kan også tolkes som et svar på en av de store utfordringene ved fornorskingspolitikken, nemlig at samisktalende elever tidligere fikk opplæring på norsk, som for mange var et språk de ikke forsto (for en utdyping, se Sollid, 2022). For norskfagets del er Mønsterplanen 1987 viktig fordi vi for første gang finner en formulering om samisk her. Nærmere bestemt står det at oversatt samisk litteratur skal være representert i litteraturutvalget. Det er altså gjennom kunsten norskfaget i første omgang gir plass til samiske stemmer, og denne vektlegginga av litteraturen ble forsterka med Reform 1994.

Siden 1974 har det altså vært egne planer for opplæring i samisk språk i det nasjonale læreplanverket, og dette nye samiskfaget skulle ivareta elevenes behov for opplæring i samisk. Det betyr ikke at norskfaget ikke er en relevant arena for å lære om samiske språk og de samiske språksituasjonene, men det var først med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 at det kom inn kompetansemål som sier noe om at elever skal lære om samiske språk. Denne seine inntreden av eksplisitte formuleringer om samisk språk reflekterer synet på norskfaget som et fag for å lære (om) norsk, ikke for å lære om språk mer generelt. Etter 7. trinn skulle elevene kunne gjenkjenne og uttale bokstavene i "samisk alfabet", mens de etter 10. trinn skulle kunne gjøre rede for rettigheter knytta til samiske språk, samt utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland. Etter fullført studieforbereidende norskopplæring skulle de kunne samtale om utviklingstrekk ved samisk språk og kultur i lys av norsk språk- og fornorskingspolitikk (etter Vg3, studieforbereidende og etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram). Vi ser at det er en tematisk orientering fra mikronivået i skriftspråket, til en mer overordna geografisk og språkpolitisk

tilnærming til samiske språk. Temaene er viktige, og de er også bearbeida og videreført i seinere versjoner av norskplanen i Kunnskapsløftet 2006 og i Kunnskapsløftet 2020.

Vi kommer ikke utenom at vår samtids arbeid med å styrke samisk i skole og utdanning i stor grad er en konsekvens av at den samme arenaen har vært brukt som det mest effektive redskapet i myndighetenes omfattende assimilasjonspolitik i fornorskingsfasen. Skolen ble brukt til å viske ut samisk, med mål om å erstatte noen av samenes fremste kjennetegn med norsk språk og kultur. Denne utvisningsprosessen var initiert av styresmaktene og ble forankra i skolens lovverk, forskrifter og rundskriv (se for eksempel kapittel 4). I neste omgang ble den iverksatt av lokale skoleledere og lærere. Dette betydde konkret at kunnskap om samiske samfunnsforhold, språk og kultur ikke fikk noen plass i skolen. Vi vet også at elever har opplevd fysisk og psykisk avstraffelse på grunn av sin samiske bakgrunn. Disse og andre former for usynliggjøring og stigma har satt sine spor i flere generasjoner av samiske elever. Det er et mørkt kapittel i norsk skolehistorie.

Å erkjenne skolens rolle i fornorskinga kan være forbundet med et følelsesmessig ubehag. Det kan være tungt å ta innover seg hva samiske elever har måttet tåle gjennom år og generasjoner i den norske skolen. Med støtte i Røthing (2019), som skriver om “ubehagets pedagogikk”, vil vi samtidig hevde at det å kjenne på ubehaget som kolonisering bærer i seg, kan være et viktig grunnlag for at fremtidige generasjoner skal kunne ivareta intensjonene om å integrere samisk innhold i norskfaget på måter som kommer både samiske og norske elever til gode. Dette vil være viktige steg mot å dekolonisere og indigenisere norskfaget. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å se tilbake, elevene må også få kunnskap og kompetanse om samenes situasjon i dag og om målsettinger og ønsker for framtida. Å indigenisere handler om å se fortid, samtid og framtid ut fra samiske perspektiver.

Også for elever som har opplæring på samisk eller i samisk, spiller norskfaget en viktig rolle som språklig og kulturell møteplass. Denne sammensatte elevgruppa har både samisk og norsk som viktige språk- og kulturfag, der overordna målsettinger om danning og demokrati er sentrale. Ideelt sett skal elevene oppleve at det er god sammenheng mellom disse to fagene. Elever som følger læreplanen i samisk som førstespråk eller samisk som andrespråk,

skal dessuten lære samisk gjennom sterke språkopplæringsmodeller, som innebærer at elevene får møte og bruke språket i opplæringa også utenom samiskfaget (se for eksempel Utdanningsdirektoratet, 2019). Konkret betyr dette at samiskfaget er tydelig profilert som et *språkfag*, og dette gjør norskfaget desto viktigere som identitets- og dannelsesfag for denne elevgruppa.

Så langt har vi formulert oss som om det er enkelt å skille mellom hvem som er same og ikke-same, og hva som er et samisk og et ikke-samisk samfunn. I realiteten er det vanskelig å lage en entydig grenseoppgang. Kontakt mellom folk, steder og samfunn gjennom historien skaper gjensidig påvirkning, og i dette komplekse grensesnittet finnes det et mangfold av tilgjengelige identiteter og posisjoneringer tilgjengelige. I likhet med Sollid og Olsen (2019, som baserer seg på Nakata, 2007) argumenterer vi for at det er mer fruktbart å se grensene mellom samisk og norsk som tidvis og stedvis vage. Norskfaget kan nettopp være en arena for å utforske forholdet mellom norsk og samisk.

Eksplisitte og implisitte målformuleringer om samisk innhold i norskfaget

Samisk innhold i norskfaget i Kunnskapsløftet 2020 er altså tydelig forankra i fagets historie, i overordna styringsdokumenter og ikke minst i konkretiseringa av verdigrunnlaget for skolen slik det er beskrevet i Overordnet del. Beskrivelsen av norskfagets relevans og verdi kopler de mer overordna verdiene og de konkrete målformuleringene sammen, og i den forbindelse bidrar også de nye kjerneelementene til å definere nærmere hvordan sentrale norskfaglige begreper som kultur, tekst og språk kan og skal forstås. Kjerneelementene har som nevnt fått en sentral plass i denne boka, og vi kommer nedenfor tilbake til hvorfor og hvordan.

Læreplanen for hele det 13-årige norskløpet inneholder ganske få *eksplisitte målformuleringer* om samisk språk, litteratur og kultur. Disse er framstilt i tabell 1, som gir en oversikt over kompetansemålene for de ulike trinnene.

Trinn	Kompetansemål
-------	---------------

Etter 4. trinn	Lese og lytte til fortellinger, eventyr og sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
Etter 7. trinn	Lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales
Etter 10. trinn	Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
Etter VG2 YF / VG1 SF	Lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskningspolitikken og de språklige rettighetene sameer har som urfolk

Tabell 1. Kompetansemål med eksplisitt samisk innhold i læreplanen i norsk.

Et hovedpoeng er at det samtidig er en rekke *implisitte formuleringer* i kompetansemålene som åpner for å behandle samiske temaer i norskfaget, ut over det som beskrives som et minimum i disse eksplisitte målene. Læreren har rikelig anledning til å ta inn kunnskapsinnhold om samisk gjennom andre målformuleringer der samisk språk, litteratur og kultur er mulige temaer og innfallsvinkler. Et område der dette kan være aktuelt, er språklig mangfold. I tabell 2 viser vi eksempler på hvilke mål i norskopplæringa som handler om språklig mangfold. Her er det verdt å legge merke til at ordet "mangfold" er uttrykt i bare to av disse målene. Sett i lys av Overordnet del kan disse målformuleringene opplagt også omfatte språkmangfold i samiske kontekster på ulikt vis.

Trinn	Kompetansemål
Etter 2. trinn	Utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk
Etter 4. trinn	Sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk

	Utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet
Etter 7. trinn	Sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet
Etter 10. trinn	[...] reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter
Etter VG1 SF / VG2 YF	Sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer
Etter VG2 SF	Gjøre rede for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Norge i dag
Etter VG3 SF	Gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet

Tabell 2. Kompetansemål med implisitt samisk innhold i læreplanen i norsk.

Målformuleringene i tabell 2 er altså eksempler på at læreplanen gir handlingsrom for å arbeide med samiske temaer og perspektiver. Læreren har dermed et godt grunnlag for å prioritere samisk gjennom intensjonene i læreplanverket. Som vi viser over, er det en eksplisitt forbindelse mellom samisk språk og språklig mangfold i Overordnet del. Vi gjentar det sentrale utdraget her:

I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige. Norsk omfatter de likestilte skriftspråkene bokmål og nynorsk. Norsk tegnspråk er anerkjent som et fullverdig språk i Norge. Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold)

Utdraget viser at språklig mangfold først og fremst dreier seg om de offisielle språkene i Norge, inkludert tegnspråk. Når språklig mangfold brukes i læreplanen i norsk, må norsklærerens fortolkning av mangfoldsbegrepet bygge på denne forståelsen. I tillegg er det rom for å utvide begrepet språklig og kulturelt mangfold til å inkludere for eksempel norske dialekter, de

nasjonale minoritetsspråkene kvensk, romanes og romani, norsk tegnspråk og bruk av engelsk i norsk.

Kjerneelementer: Om å utforske samiske temaer gjennom norskfaget

Erfaringsmessig er norsklærere godt kjent med de konkrete kompetansemålene i planverket de arbeider med. Kompetansemålene er uunnværlige og forpliktende formuleringer som begrunner faglig innhold og ulike metoder i klasserommet. Vi vil med støtte i boka til Marte Blikstad-Balas og Kjersti Rognes Solbu (2019) samtidig peke på at det kreves en mer helhetlig lesing og fortolkning av læreplanverket for å få innsikt i sentrale begreper i norskfaget, og hvilke intensjoner som ligger i de pedagogiske og politiske dimensjonene både i faget og i læreplanverket som helhet. Her er de nye kjerneelementene som ble innført i Kunnskapsløftet 2020, sentrale. De skal være til hjelp for å få grep om det sammenvevde forholdet mellom føringer i opplæringsloven, Overordnet del og norskfagets egenart. Innføringa av kjerneelementer i norskfaget er en nyvinning som er diskutert. For et innblikk i diskusjonen henviser vi til Blikstad-Balas og Solbu (2019), der Bakken (2019) og Igland (2019) i hver sine artikler reflekterer over kjerneelementene.

Vi har i denne boka like fullt valgt å bruke kjerneelementene som innfallsvinkler og strukturerende prinsipp for å utforske samisk innhold i norskfaget. Det er til sammen formulert seks kjerneelementer:

- tekst i kontekst
- kritisk tilnærming til tekst
- muntlig kommunikasjon
- skriftlig tekstskaping
- språket som system og mulighet
- språklig mangfold

Disse seks kjerneelementene handler dels om kunnskapsinnhold og dels om kompetanse i å ytre seg og forholde seg til andres ytringer og tekster. Kjerneelementene viser til det viktigste faglige innholdet som elevene skal jobbe med, og som elevene må lære for å kunne mestre

faget og bruke kompetansen i andre og nye sammenhenger. Kjerneelementene løfter med andre ord fram sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttryksformer. Vi har valgt å vie et kapittel til hvert kjerneelement i del 2 av denne boka (kapitlene 3–8).

Når det gjelder prioriterte temaer og eksplisitte mål, er det kun under kjerneelementet *tekst i kontekst* vi finner samisk nevnt. Dette innholdet kom inn i norskfaget i 1987, nemlig at elevene skal utforske og reflektere over “oversatt samisk litteratur” (se også kapittel 5). Likevel mener vi at kjerneelementene er et godt utgangspunkt for å vise hvordan norskfaget kan ivareta de overordna intensjonene om å dekolonisere og indigenisere skolen og norskfaget. Formuleringene er åpne for tolkning, men de gir samtidig en anvisning om hva og hvordan elevene skal lære. Som Igland (2019) poengterer, peker kjerneelementene på det som er viktigst og som skal prioriteres. Vårt siktemål er å dra samisk tematikk inn i kjernen i norskfaget og vise hvordan den kan bidra til det overordna dannelsingsoppdraget norskfaget har i vår samtid og for vår framtid. Denne målsettinga gir også en litt mindre innholds- og kompetansefokuset framstilling av det som gjelder samisk i norskfaget.

Om stier, garnnøster og betydninga av å stadig vende tilbake

Vi skal være de første til å medgi at kunnskapsmangelen om samiske temaer som vi har påpekt innledningsvis, er en utfordring når ambisjonene i Kunnskapsløftet 2020 skal realiseres. Samisk innhold i norskfaget krever for det første innsikt i de overordna linjene i det helhetlige læreplanverket. For det andre kreves det kunnskap om samiske temaer og ikke minst også ideer om hvordan disse kan behandles i arbeidet med kjerneelementer og eksplisitte og implisitte målformuleringer i opplæringa. Samtidig holder vi fast på at norskfagets tradisjoner og fagdidaktikk rammer inn det samiske innholdet i norskfaget. Læreren forventes å begrunne sine valg i undervisninga ved å belyse spørsmål om *hva, hvordan og hvorfor*. Hva kan innholdet være? Hvordan kan læreren undervise om temaet? Hvorfor velger læreren et spesifikt innhold og en type undervisningsform framfor andre alternativer?

Det er all grunn til å stole på læreres fagdidaktiske kompetanse. Norsklærere kjenner faget, elevene og konteksten undervisninga foregår i. De mulighetene den enkelte lærer og skole

har til å arbeide med samisk tematikk, henger også sammen med hvorvidt samisk er representert eller ikke i klasserom, på skolen og i nærmiljøet. Å gå fra det kjente til det ukjente er et godt og velkjent didaktisk prinsipp, men det kan være vanskeligere å etterleve når den historiske og geografiske avstanden til ulike samiske temaer blir stor. Dette er særlig en utfordring for lavere årstrinn fordi Kunnskapsløftet 2020 i så stor grad legger opp til at utforskninga av eksempelvis språklig mangfold skal skje med utgangspunkt i det nære. Det er etter hvert veldokumentert i forskning at lærebøkernes behandling av samiske temaer ikke alltid bidrar med oppdatert og nyansert kunnskap (se f.eks. Gleditsch & Sønvisen, 2022; Johansen & Markusson, 2022; Markusson, 2020). Katharina Bewalitz (2022) har studert norsklæreres bruk av læremidler i undervisning om samiske temaer i videregående skoler som ligger i samiske områder. Her gir lærerne uttrykk for at lærebøkene i norsk oppfattes som så overflatiske i behandlingen av samisk innhold og tematikk at de ganske enkelt velger dem bort. Samtidig er det en overveldende jungel av andre kilder til kunnskap, digitale så vel som ikke-digitale, og spørsmålet er hvordan lærere (og elever) skal velge ut og sette sammen et meningsfullt faglig grunnlag for læring.

I kapitlene 3–8 deler vi noen ideer om hvordan lærere kan arbeide i klasserommet med samisk innhold i norskfaget, og vi håper disse ideene vil være til inspirasjon. For å skape en tydeligere ramme for disse kapitlene skal vi presentere det pedagogiske grunnsynet vårt, som springer ut av sosiokulturelle tilnærminger til læring. I framlegg til arbeidsformer i klasserommet legger vi stor vekt på de sosiohistoriske kontekstene for læring. Dette innebærer, som vi har vist over, å være bevisst på den koloniale fortida og prosesser i vår samtid som virker dekoloniserende og indigeniserende. Videre er vi opptatt av interaksjon mellom elever og mellom elev og lærer.

I en introduksjon til pedagogikk for opplæring for samiske elever beskriver Hanna-Máret Outakoski (2021) det hun kaller “oppmerksomhetens og tålmodets pedagogikk”. For å forklare hva hun legger i denne tilnærminga til læring, beskriver hun hvordan hun i sin barndom gikk på stier i fjellet sammen med sin far. For hver tur lærte hun noe nytt om stiene, uten at det foregikk en eksplisitt opplæring. Hun fikk kjenne på helningene i bakkene, og hun ble oppmerksom på avstander, lyder og størrelser på steiner og vekster. På disse turene utvikla hun kompetanse sammen med en kyndig, men tilbaketrukket voksen. Outakoski knytter disse

erfaringene til et mer generelt bilde av læring i samiske sammenhenger som kamuflert og ydmyk. Tilsvarende vil en lærer som veiviser eller stifinner være lydhør og tilpasningsdyktig med tanke på elevenes egne forutsetninger for læring. I denne tilnærminga står stedet og naturen sentralt. Ikke all læring om samiske temaer kan foregå på denne måten i konkret stedlig forstand, men det vi først og fremst er ute etter å vise til i denne sammenheng, er betydninga av å lære gjennom *å stadig vende tilbake*, slik at elevene stadig kan utvide sin innsikt og forståelse.

En liknende tankegang finner vi i Edel Monsen og Toril B. Lyngstads lærebokverk for opplæring i samisk som andrespråk, *Váriin, vákkiin ja vuonain*, som på norsk betyr *På fjellene, i dalene og ved fjordene* (Lyngstad & Monsen, 2017; Monsen & Lyngstad, 2017a, 2017b). Det er til sammen 12 lærebøker, fire for hvert av de tre temaene. I lærerveiledninga bruker forfatterne prosessen med å lage garn som bærende metafor for å beskrive hvordan de ser for seg at elever og lærere sammen utvikler oppmerksomhet og dermed læring på en systematisk måte. Her er rokken sentral, som et redskap for å spinne ull slik at det blir til garn. Som metafor representerer rokken gode planer og undervisningsmaterieell (i vid forstand), og som redskap er den grunnleggende for læring. Like viktig er ulla som skal spinnes, og som i neste omgang blir til garn og nøster av garn. Ulla representerer elevenes forutsetninger, og ved hjelp av en kyndig lærer utvikler eleven kunnskap med utgangspunkt i sin egen kompetanse. Et godt garnnøste blir til gjennom at garnet føres rundt en kjerne gjennom repeterende bevegelser. Men den som nøster, kan ikke gjøre den eksakt samme bevegelsen, for da vil nøstet raskt falle sammen. Som ved nøsting må læreren arbeide systematisk og komme tilbake til de samme temaene, men fra ulike vinkler. Det trengs altså tålmodighet, gjentakelse og variasjon for å få oppnå varig kunnskap.

Med dette som grunnlag vil vi hevde at samisk innhold i norskfaget ikke er noe man kan gjøre seg ferdig med. Som med kjerneelementene krever det at elevene kan komme tilbake til temaene på en systematisk måte for å kunne gå i dybden. Å lære om samisk er noe man kan gjøre kontinuerlig og i alle deler av norskfaget. Sofie Pernille Nilsen Fosli (2022) viser i sin masteroppgave at elever i videregående opplæring i samiske områder etterspør mer dybde i norskundervisninga om samiske temaer. Eleven Danielle uttrykker at hun husker undervisning

der hun har blitt berørt eller klassen har gjort noe som skiller seg fra undervisningshverdagen, for eksempel gjennom å få besøk av en samisk forfatter, som hun forteller om her:

Jeg synes egentlig at det var en fin måte å gjøre det på. Du får et bredere kunnskapsspekter med at det er ei som forteller selv om egne opplevelser og på en måte forteller som sin egen kultur. Enn at dette er noe som er skrevet ned og lest og lært for så å læres bort igjen. Så det synes jeg var veldig interessant. Og å ha en kilde som du kan stille spørsmål og oppklare ting lettere enn hvis du lærer det fra noen som har fasitbok, på en måte. (Fossli, 2022, s. 54)

Danielle ønsker seg altså både mer dybde og tydeligere progresjon i norskfagets behandling av samisk innhold. I forlengelsen av dette vil vi trekke fram en utbredt praksis i utdanningsløpet. Undervisning om samiske temaer er gjerne knytta til markeringa av den samiske nasjonaldagen 6. februar. Mange skoler har etter hvert utvida markeringa til å bli en samisk uke med tverrfaglig innhold (Olsen & Sollid, 2019). Denne praksisen er ikke feil eller problematisk i seg selv. Det kan imidlertid være utfordrende å ivareta intensjonene i planverket og oppnå dybdelæring innafor rammene av oppmerksomhetens og tålmodighetens pedagogikk, hvis den samiske uka alene får utgjøre undervisninga med samisk innhold i løpet av et skoleår.

Det samiske flagget

Rundt samenes nasjonaldag 6. februar er arbeid med det samiske flagget en populær aktivitet, særlig for de minste barna i utdanningsløpet. Ofte får elevene i oppgave å fargelegge flagget, noen ganger med intensjon om å dekorere skolen med barnas flagg. Å kjenne igjen det samiske flagget er selvsagt viktig, men dersom denne oppgaven gjentas over flere år uten å henlede oppmerksomheta på andre sider ved flagg og bruk av flagg, utvides ikke kunnskapen. Å komme tilbake til flagget på en litt annen måte hvert år, vil være mer i tråd med tankegangen i oppmerksomhetens og tålmodighetens pedagogikk. Nye vinklinger kan best representeres med spørsmål: Hva symboliserer fargene? Når fikk samene sitt flagg? Hva heter området som flagget representerer? Hva er ordet for flagg på

samisk? Når brukes flagget? Brukes det noen ganger samtidig med det norske flagget eller andre flagg? Er det det samme flagget i alle deler av Sápmi, selv om området strekker seg over fire nasjonalstater? Er det noen likheter mellom historien til og bruken av det samiske og det norske flagget? Kan flagg misbrukes?

Læreren er utvilsomt vesentlig i å styre oppmerksomheta i en relevant retning, men elevenes forutsetninger og initiativ er også viktige. Utforskende undervisning og dybdelæring er tufta på et samspill mellom elever og lærere. Vår tilnærming i denne boka er delvis inspirert av Nyhus og Talsethagen (2020), som argumenterer for at det sentrale i en norskfaglig sammenheng er at læreren legger opp til systematiske læringsprosesser som elevene utvikler eierskap til. Gjennom utforskende undervisning – der læreren opptrer som støtte og veileder, og der hele eleven med følelser, kropp og holdninger involveres – kan læreren lykkes med å utdanne elever som kan benytte seg av og utvikle sin kunnskap og kompetanse i framtida. I utforskende undervisning kan læreren umulig ha fullstendig oversikt over et tema, men elever og lærere kan lære sammen i undervisninga, enten det gjelder bruk av samisk i virtuelle språklige landskap (se kapittel 3) eller arbeid med samiske tekster (se kapittel 5).

Ulike forutsetninger, felles forpliktelser

Denne boka har en norskdidaktisk profil. Intensjonen er å invitere lærere og elever til å utforske samisk språk- og kulturmangfold innafor en norskfaglig ramme. Vi har skrevet boka med målsetting om at den skal være en ressurs og inspirasjon for norsklærere i hele landet. Forutsetningene for å arbeide med samisk i norskfaget varierer; mens noen skoler befinner seg et sted der både samisk og norsk sees og høres i skolehverdagen og i samfunnet rundt, er samiskspråklig praksis og samisk kultur mindre kjent og mer fjernt i andre skole- og nærmiljøer. Forpliktelsene til å ivareta samiske temaer i norskfaget er likevel de samme i hele landet, og dette er noe vi har forsøkt å legge til grunn i denne boka.

Vi har inntrykk av at samfunnsfaglige tilnærminger, og særlig historiske perspektiv, dominerer framstillinga av samiske temaer i skolen. Historiekunnskapen og -bevisstheten på feltet *er* viktig, men samiske temaer inngår i *alle* fag. Vårt ønske er at norsklærere kan inspireres til å

samarbeide med kolleger om undervisning i samiske temaer på tvers av fag og like gjerne med utgangspunkt i samtida som i fortida. På denne måten håper vi at boka skal bidra til å utfordre noen av de til dels snevre og stereotypiske oppfatningene av samisk kultur – ikke minst om hva det kan innebære å være same og det å snakke samisk i Norge i dag.

Forslag til videre lesing

Andreassen, Bengt-Ove & Torjer A. Olsen (red.). 2020a. *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, Marthe & Kjersti Rognes Solbu. 2019. *Det nye (nye) norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Eriksen, Kristin Gregers, Åsmund Aamaas & Anne-Line Bjerknes (red.). 2022. Å lytte til – og engasjere seg i fortellinger. Oslo: Dembra, Holocaustsenteret. Åpent tilgjengelig: <https://www.usn.no/getfile.php/13714968-1654930178/usn.no/aktuelt/Refleksjonsverktoy-urfolk-2022.pdf>

Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006). Norges institusjon for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/2022/rapport-holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>

Nyhus, Jorunn Øveland & Astrid Syse Talsethagen. 2020. *Dypt og grunnleggende norskfaglig. Dybdelæring i teori og praksis*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Outakoski, Hanna-Máret. 2021. Uppmärksamhetens och tålmodets pedagogik. I Tom Gullberg & Mårten Björkgren (red.), *Minoritetspedagogik i Norden* (s. 91–110). Umeå: Bottniska studier. Åpent tilgjengelig: <https://issuu.com/svenskosterbottniskasamfundet/docs/minoritetspedagogikinorden2>

KAPITTEL 2

DET MANGFOLDIGE SÁPMI

Når vi leser Kunnskapsløftet 2020 med blick for samisk innhold, er det tydelig at læreren forventes å ha en del kunnskap om samenes kultur, språk og språksituasjon. Hva er utbredelsen til de samiske språkene? Hva vet vi (ikke) om antall samer og samisktalende? Hva er den historiske bakgrunnen for statusen og situasjonen for samiske språk og samisk kultur-mangfold i det norske samfunnet i dag? Her skal vi gi en kort introduksjon til det mangfoldige Sápmi, og vi har valgt ut temaer som er særlig relevante for norskfaget, og som danner et grunnlag for de påfølgende kapitlene i boka. Målsettinga er å utdype spørsmålet om hvorfor samiske temaer kan sies å tilhøre kjernen i norskfaget. Vi understreker samtidig at denne introduksjonen på ingen måte er uttømmende, og vi oppfordrer leseren til å bruke dette kapitlet som et springbrett for videre utforskning av tematikken på egen hånd eller i samarbeid med andre, for eksempel ved hjelp av våre forslag til videre lesing.

Sápmi – det samiske språkområdet

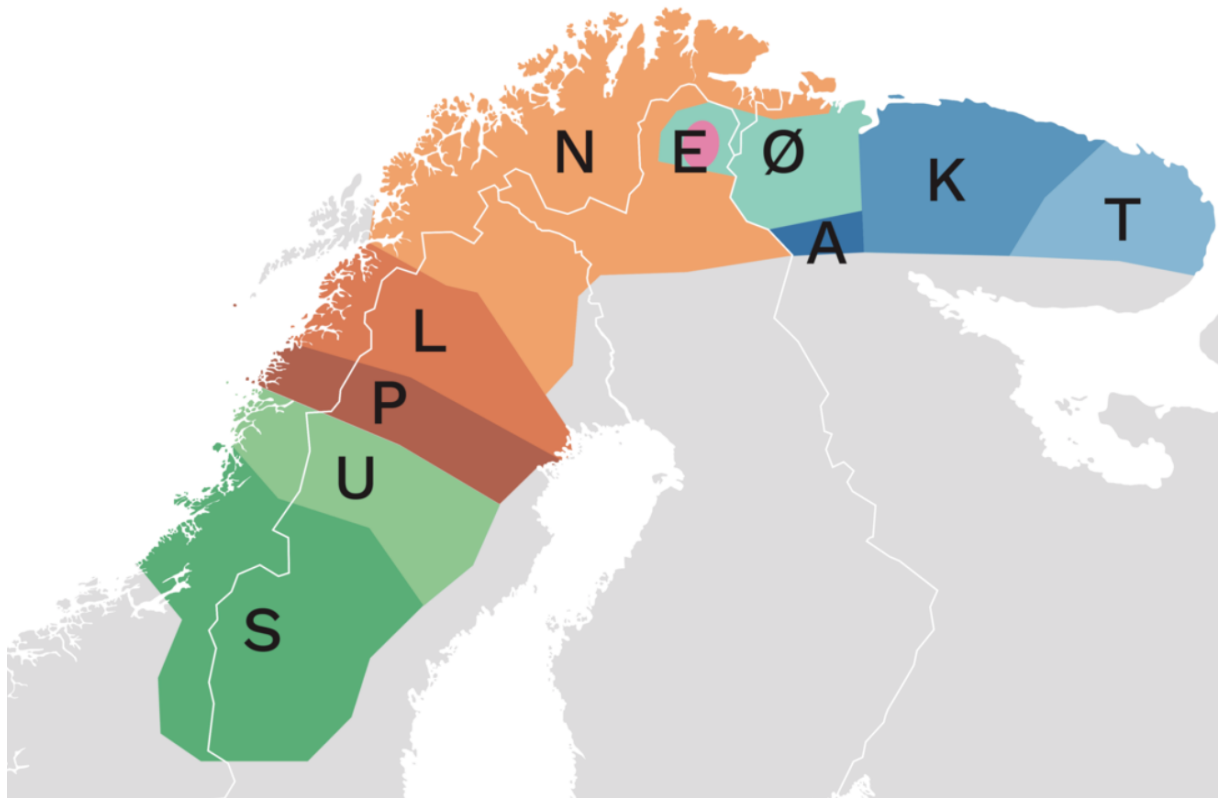
Sápmi er det nordsamiske navnet på samenes tradisjonelle bosettings- og språkområde. Vi har valgt å bruke dette navnet fordi vi selv har tilhørighet til dette området, og fordi vi arbeider for en utdannings- og forskningsinstitusjon som ligger i regionen og som har et særlig ansvar for nordsamisk språk. For å omtale det samiske språkområdet blir også det lulesamiske navnet *Sábme* og det sørsamiske navnet *Saepmie* brukt. På de tre minste samiske språkene i Norge vil navnet på det samiske området være *Saa'mijânnam*¹ (skoltesamisk), *Sábme* (umesamisk) og *Sämijednam* (pitesamisk).

Som kartet nedenfor viser, er Sápmi svært stort. Det strekker seg over grensene til fire nasjonalstater – Norge, Sverige, Finland og Russland. I tillegg illustrerer kartet inndelinga i tradisjonelle samiske språkområder, som også i stor grad handler om forskjeller i kultur og

¹ Stavemåten *Sää'mijânnam* brukes også.

levesett. Lengst sør finner vi det sørsamiske området, som på norsk side strekker seg fra Hedmark i sør og nordover gjennom indre deler av Trøndelag til Saltfjellet i Nordland. Beveger vi oss videre nordover, kommer vi til umesamisk og pitesamisk område. I dag er hovedområdet for ume- og pitesamer på svensk side, men det tradisjonelle bosettingsområdet strekker seg over til norsk side nord for Hattfjelldal og sør for Hamarøy. Det lulesamiske området finner vi lenger nord i Nordland, særlig i Hamarøy, Tysfjord og Sørfold. Lengst nord i Nordland, samt i Troms og Finnmark, ligger det nordsamiske området. Øst for det nordsamiske området finner vi skoltesamene, som tradisjonelt holder til i grenseområdet mellom Norge, Finland og Russland. På norsk side holder skoltesamene primært til i Sør-Varanger kommune. Enaresamene holder primært til i området rundt Enare i Nord-Finland. Lengst øst i Sápmi finner vi kildinsamene, tersamene og akkalasamene, tre grupper som har sitt tradisjonelle område på Kolahalvøya i Russland.

Som det framgår av kartet, har kontakten i det samiske området historisk sett i stor grad gått på tvers av de etablerte nasjonalstatsgrensene: fra kyst til kyst eller fra innland mot kyst. Dette handler om nomadiske flyttemønstre med reinen mellom vinter- og sommerbeite, men også om andre tradisjonelle former for kontakt mellom menneskene i regionen i forbindelse med handel, religion og giftermål.



Kart over det samiske språkområdet. S = sørsamisk; U = umesamisk; P = pitesamisk; L = lulesamisk; N = nordsamisk; E = enaresamisk; Ø = skolttesamisk (østsamisk); A = akkala-samisk; K = kildinsamisk; T = tersamisk. Kartet er en moderert utgave av kartet som ligger under oppføringa "Samisk" hos Store norske leksikon.

Todal (2015, s. 199–201) poengterer at variasjonen i det samiske språkområdet i dag er så stor at det er mest presist å snakke om ulike samiske språksituasjoner i stedet for én samisk språksituasjon. De ti samiske språkene regnes som ulike språk (ikke dialekter) delvis av strukturlingvistiske grunner. Historisk sett var det samiske språkområdet et dialektkontinuum, men om du i dag eksempelvis vokser opp i det nordsamiske området og tilegner deg nordsamisk, må du aktivt lære sørsamisk i tillegg for å kunne kommunisere med sørsamisktalende. Språkbrukere som snakker samiske språk som ligger et stykke fra hverandre i språkområdet, for eksempel nordsamisk og sørsamisk i Norge, forstår ikke hverandre (Theil, 2011, s. 41–42). I Norge har eksempelvis de tre offisielle samiske språkene, nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, hvert sitt normerte skriftspråk (se også kapittel 6). Innad i språkområdet oppfattes det lokale samiske språket som en viktig del av samisk identitet.

Selv om alle de samiske språkene regnes som trua eller alvorlig trua språk, varierer det hva dette konkret innebærer. Nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk har flest talere, og det er disse språkene Norge har forplikta seg til å verne og fremme gjennom minoritetsspråkpakten og språkloven. Det betyr at elever med disse språkene har rett til opplæring på og i sitt samiske språk. Av de samiske språkene har nordsamisk flest talere, og det finnes fortsatt lokalsamfunn der nordsamisk er hovedspråket, slik som i Guovdageaidnu – Kautokeino og Kárášjohka – Karasjok. Sørsamisk og lulesamisk har langt færre språkbrukere, språkene har færre bruksområder og ingen lokalsamfunn der språkene er hovedspråket (Todal, 2009).

Vi er med vilje vage om antall språkbrukere i denne sammenhengen fordi det ikke finnes sikker statistikk vi kan bruke. Rasmussen og Nolan (2011) anslår at det finnes rundt 150 000 samer i Sápmi, og at rundt 100 000 av disse bor i Norge. Antallet samer som bruker samisk, er langt lavere, anslagsvis 25 000 i Norge. Når det gjelder samiskopplæring, har vi mer spesifikke tall. Skoleåret 2021/22 var det ifølge Grunnskolens informasjonssystem 103 elever som starta i 1. klasse med samisk som opplæringspråk, og til sammen 256 førsteklasinger som hadde opplæring i et av de samiske språkene som første- eller andrespråk. Det disse tallene i det minste forteller, er at det å identifisere seg som samisk ikke avhenger av samisk språkkompetanse.

Som vi var inne på over, har umesamisk og pitesamisk størst utbredelse i Sverige, mens skoltesamisk først og fremst brukes i Finland. Disse tre språkene har vært brukt i Norge, og i dag foregår det arbeid for å styrke og revitalisere dem på norsk side, noe Rasmussen (2021) og Todal (2021a, 2021b) beskriver i sine rapporter. Foreløpig er det svært få offisielle språklige rettigheter knytta til disse språkene. Unntaket per i dag (2022) er at i Sør-Varanger kommune kan skoltesamiske stedsnavn følge skoltesamisk rettskriving (Forskrift om stadnamn, 2017, § 4).

Foruten språklig mangfold er det også et mangfold av næringstilpasninger i Sápmi. Reindrifta er kanskje best kjent og er i dag en tydelig markør av samisk identitet og tilhørighet. I sjøsamiske og markasamiske områder har samer hatt sjøen og (ut)marka som en sentral del av leveveien. For å bidra til å bygge ned mytene om samisk levesett er det viktig å understreke

at det tradisjonelt har vært vanlig å basere sitt livsgrunnlag på en kombinasjon av næringer, for eksempel ved å drive fiskeri og jordbruk i kombinasjon med arbeid i utmarksnæring. Vi skal også legge til at ordninga med *siida* fortsatt er viktig for å mestre en krevende arbeidssituasjon. En *siida* er en organisasjonsform der en gruppe samer samarbeider, særlig om reindrift. I dagens samfunn finner vi imidlertid samer i alle deler av nærings- og arbeidslivet.

Sápmi er altså et stort kulturområde, og til tross for mangfold når det gjelder både språk og tradisjoner, er det samtidig et samisk fellesskap på tvers av grensene. I læreplanen i samisk som førstespråk i Kunnskapsløftet 2020 står det at “[f]aget skal fremme verdier og positive holdninger som bidrar til å støtte opp om det samiske fellesskapet både lokalt og i hele Sápmi/Sábme/Saepmie” (Sametinget, 2019a, Fagets relevans og sentrale verdier). Norskfagets rolle i denne sammenhengen er dels å bidra til kunnskap om det mangfoldige Sápmi lokalt og innad i Norge, men elevene skal samtidig lære om Sápmi som fellesskap på tvers av grenser. Dette understrekes av at mange samer har familie og slektskapsbånd som strekker seg over nasjonale grenser. En fin og samtidig vemodig beskrivelse av grenseoverskridende slektsforhold finner vi i boka *Herrene satte oss hit* av Elin Anna Labba (2021). Hun beskriver en sterk stedlig tilhørighet på tvers av grenser blant reindriftssamer som tidligere hadde sommerhjem på kysten i Nord-Norge og vinterhjem i innlandet i Nord-Sverige eller Nord-Finland. På starten av 1900-tallet ble denne kontakten og bevegelsen i familien forstyrret da innføringa av reinbeitekonvensjonen i 1919 stengte nasjonalstatsgrensa mellom Norge og Sverige.

Det er etablert organisasjoner som samarbeider om samers rettigheter og interesser på tvers av landegrenser, slik som Samerådet (etablert i 1956). Denne vektlegginga av samisk mangfold og fellesskap er viktig for samene, og følgelig er dette også et viktig perspektiv å inkludere i språk- og kulturmangfoldsfaget norsk når det handler om samiske temaer.

Samene i Norge – de lange historiske linjene

Vi skal nå bevege oss fra å se på samisk mangfold i det store samiske bosettingsområdet til å se nærmere på den norske sida av Sápmi. Vi skal kort omtale noen historiske, politiske og

samfunnsmessige prosesser som kan kaste lys over samenes situasjon i Norge i dag, og over spørsmålet om hvilken rolle norskfaget har i denne sammenhengen.

Den første bosetninga i Norge skjedde i eldre steinalder mer enn 4000 år fvt., altså for mer enn 6000 år siden. Ut over at dette var jegere, vet vi lite om disse menneskene. Hansen og Olsen (2022, s. 38–43) argumenterer for at det oppstår et skille mellom samisk og germansk etnisitet fram mot 1000 fvt., og at det dermed gir mening å snakke om samisk etnisitet fra slutten av siste årtusen fvt. Dette er en retrospektiv kategorisering basert på det tilgjengelige kilde- og kunnskapsgrunnlaget. Så foregår det en prosess der etniske og kulturelle skiller konsolideres, slik at man finner spor etter både samisk og germansk (som seinere utvikla seg til norrøn) kultur i Norge. Dette er det sentrale grunnlaget for anerkjennelsen av at staten Norge er etablert på territoriet til to folk. Det som skjer seinere, når maktrelasjonene mellom nordmenn og samer endres radikalt, er grunnlaget for at samene har status som urfolk med særlig behov for vern som folkegruppe.

Kildene viser at perioden fram mot 1700-tallet var nokså fredelig og prega av samarbeid, men parallelt øker Danmark-Norges behov for kontroll i samiske områder i form av grensedraging, skattelegging, misjon og handel. Det er verdt å nevne Lappekodisillen fra 1751, et juridisk tillegg til en grensetraktat som skulle regulere grensene mellom Danmark-Norge og Sverige (Hansen & Olsen, 2022, s. 256). Lappekodisillen skulle redusere ulempene og sikre de samiske rettighetene i samiske bruks- og bosetningsområder som ble berørt av grensetraktaten. I dette juridiske tillegget beskrives altså samiske rettigheter, og teksten gir også innblikk i samtidas syn på samene som folkegruppe. Det paradoksale her er at den systematiske samemisjonen, som starta i denne perioden, viser et litt anna syn på samene (se kapittel 1). Hansen og Olsen (2022, s. 308) er inne på at samemisjonen også hadde betydning for grensedragningene, og det ble viktig for de ulike involverte statene å få samene knytta til sin nasjonale kirke. Så langt vi vet, foregikk misjoneringa først og fremst på samisk, men samemisjonen var et steg mot kulturell ensretting der målet var å styre tanken og trua i en bestemt retning.

I løpet av 1800-tallet ble det iverksatt en rekke politiske tiltak for å oppnå et kulturelt enhetlig Norge. For samenes del var den overordna målsettinga at samer skulle legge bort sine samiske identiteter og praksiser. Denne politikken var i realiteten en assimileringpolitikk som kan sies å være en del av den mer langsiktige koloniseringa (se kapittel 1) der den politiske makta i kongeriket Danmark-Norge tok over styringa og definisjonsmakta over samene og deres levesett. Denne interne koloniseringa hadde sammen med fornorskinga som mål å gjøre samene norske. Politikken var også retta mot de gruppene som i dag defineres som nasjonale minoriteter: kvener/norskfinner, skogfinner, jøder, rom og romani/tatere.

Den mest systematiske assimileringpolitikken starta rundt 1850, altså 100 år etter Lappekodisillen ble utforma. For vårt formål vil vi understreke den sida av assimileringpolitikken som handla om å styrke bruken av norsk i Norge. Begrepet *fornorsking*, som i ulike sammenhenger brukes synonymt med assimilering, peker på to parallelle prosesser som begge har et homogeniserende siktemål (se også kapittel 4). Den ene prosessen handla om å styrke det norske språket ved å markere et skille fra dansk språk. Den andre prosessen handla om å viske ut det kulturelle og språklige mangfoldet som fantes i Norge, inkludert samisk språk og kultur. Inspirert av datidas språkideologiske strømninger skulle en nasjon ha ett språk. En språkideologi kan beskrives som “overordnete forestillinger om språk og om forholdet mellom språk og sosiale eller kulturelle forhold” (Hårstad, Mæhlum & Ommeren, 2021, s. 45). De kan være virksomme over lang tid i et samfunn, og enhetstankegangen fra fornorskingstida kan ligge til grunn for noe av den hetsen som samer blir utsatt for i dag (se kapittel 8).

Skoleverket var sentralt i fornorskingspolitikken. Tankegangen var at gjennom økonomiske stimuleringsmidler, instruksjer og andre forordninger skulle skolen fremme norsk på bekostning av samisk. Et viktig virkemiddel var *Finnefondet*. Finnefondet var en post på statsbudsjettet i perioden 1851 til 1921, og hensikten var å “bibringe Lapperne Kyndighet i det norske Sprog” (Zachariassen, Ryymin & Evjen, 2021, s. 160). Finnefondet ble eksempelvis brukt til å gi lønnstillegg til lærere som kunne vise til framgang i norsk, og til å bygge nye skoler i såkalte overgangsdistrikter der myndighetene vurderte det som mest sannsynlig at barna ville gå over til å bruke norsk. Ved siden av dette ble det vedtatt instruksjer og forordninger

som skulle regulere språkbruken i klasserommet, og vi kommer tilbake til en slik instruks i kapittel 4. Mot slutten av 1800-tallet ble disse instruksene stramma inn.

Skolesystemet bidro til at samisktalende elever i fornorskingsfasen møtte det norske språket tidlig i livet, og i skolehverdagen ble norsk det eneste språket. Skoleverket bidro til at norsk ble forbundet med læring, kunnskap og en lys framtid for eleven i den nye nasjonen. Samtidig ble samisk skjøvet ut av det offentlige rommet. Styrking av norsk språk i opplæringa av samiske elever fikk i neste omgang konsekvenser for språkbruksmønstre både i familier og lokalsamfunn. For mange ble samisk forbundet med negative opplevelser og en følelse av mindreverd, og samisk ble skifta ut med norsk også utafor skolens vegger. Samla sett kan vi snakke om en *minorisering* som i neste omgang førte til språkskifte fra samisk til norsk. Minorisering er en prosess som innebærer at et språk undertrykkes gjennom mer eller mindre offisielle politiske vedtak eller praksiser (Leglise & Alby, 2006). Når et språk ansees som mindre verd sammenlikna med andre språk, undertrykkes også de som har språket som sitt foretrukne redskap for kommunikasjon og fremste kulturelle uttrykk. Språkskiftet fra samisk til norsk viste seg å være vanskelig – men ikke umulig – å snu.

Etter andre verdenskrig kom det en ny vending i Norges syn på samisk språk og kultur, og etterkrigstida kjennetegnes av tiltakende samepolitisk mobilisering. Et viktig tegn på endring i skoleverket kom på 1960-tallet da elever fikk mulighet til å få den første lese- og skriveopplæringa på samisk. Den enkeltsaken som har fått mest vidtrekkende konsekvenser, er utvilsomt konflikten rundt vannkraftutbygginga i Alta–Kautokeino-vassdraget på 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet. Dette var i utgangspunktet en lokal kamp, men saken fikk etter hvert nasjonal oppmerksomhet og støtte. Tross omfattende protester ble Alta–Kautokeino-vassdraget utbygd, men i en mindre skala enn først planlagt, og Alta kraftverk ble åpna i 1987. Konflikten resulterte likevel i viktige gjennomslag for samenes rettigheter og medbestemmelse i Norge. I 1987 ble sameloven vedtatt, og det ble etablert et samisk parlamentarisk system da Sametinget ble åpna i 1989. Vi fikk også et grunnlovstillegg i 1988 som slo fast følgende: “Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan tryggje og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv” (Grunnloven, 1814, § 108). Også internasjonale konvensjoner og avtaler har bidratt til å sikre samenes språklige

og kulturelle rettigheter. Da Norge i 1990 ratifiserte ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, var det en rettslig anerkjennelse av samene som urfolk. I 1993 ratifiserte Norge Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk (også kalt språkpakten), noe som innebærer en sterk forpliktelse og støtte til å styrke de samiske språkene. Språkpakten trådte i kraft i 1998.

Samisk språk i dag

I dag er samiske språk offisielle språk i Norge, som så langt har en særlig forpliktelse for nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. I språkloven (2021) som trådte i kraft 1. januar 2022, står det i § 5 at samiske språk er urfolksspråk i Norge, at samiske språk og norsk er likeverdige språk, og at de etter sameloven (1987) kapittel 3 er jamstilte språk. I sameloven beskrives denne jamstillinga nærmere ved å klargjøre samenes språklige rettigheter. For å ivareta de samiske språkenes offisielle status er det utvikla et system der kommuner kan ta på seg et særlig ansvar for å arbeide for å styrke samiske språk. Disse kommunene utgjør forvaltningsområdet for samisk språk, og dette går i korthet ut på at lokale offentlige organ i området skal bruke samisk på lik linje med norsk, og innbyggere i området kan bruke samisk i kommunikasjon med det offentlige.

Fakta om forvaltningsområdet for samisk språk

Forvaltningsområdet for samisk språk defineres nærmere i kapittel 3 i sameloven (1987). Da ordninga ble oppretta i 1992, var det seks kommuner i det nordsamiske området som inngikk i forvaltningsområdet:

Unjárga – Nesseby

Deatnu – Tana

Porsanger – Porsáŋgu – Porsanki

Kárášjohka – Karasjok

Guovdageaidnu – Kautokeino

Gáivuotna – Kåfjord – Kaivuono

To av disse kommunene har altså trespråklige navn på nordsamisk, norsk og kvensk. Følgende kommuner har blitt med i ordninga på seinere tidspunkt:

Loabák – Lavangen (2009, nordsamisk)

Diellddanuorri – Tjeldsund (2020, nordsamisk)

Hábmer – Hamarøy (2020, lulesamisk)

Aarborte – Hattfjelldal (2017, sørsamisk)

Raarvihke – Røyrvik (2013, sørsamisk)

Snåase – Snåsa (2008, sørsamisk)

Rosse – Røros (2018, sørsamisk)

Det er i dag 13 kommuner i forvaltningsområdet for samisk språk. Kommunene befinner seg i tre fylker: Troms og Finnmark – Romsa ja Finnmarku (nordsamisk), Nordland – Nordlánnda (lulesamisk) og Trøndelag – Trööndelage (sørsamisk). Fylkeskommunene har en viktig rolle i arbeidet med opplæring på og i samisk i de videregående skolene. Foreløpig inngår ikke ume-, pite- eller skoltesamisk i forvaltningsområdet. Dette kan på sikt endre seg. I *Hjertespråket* (NOU 2016: 18) foreslår man å tilpasse ordninga, for eksempel ved å skille mellom kommuner med ulike språksituasjoner og ulike målsettinger i arbeidet med samisk språk. I dag bosetter mange samer seg i byer, det vil si utafør det nåværende forvaltningsområdet. Det er derfor foreslått å innlemme bykommuner med særlig ansvar for samisk språk: Romsa – Tromsø, Bådådjo – Bodø, Tråante – Trondheim og Oslo.

Statusen til samiske språk som offisielle språk i Norge sikrer altså dels samenes rett til å lære og bruke eget språk i den offentlige forvaltninga, og dels at samiske språk blir anerkjent og synlige for hele befolkninga. Etter nærmere reguleringer i opplæringsloven § 6-2 og 6-3 har elever rett til opplæring i og på samisk. I takt med Norges anerkjennelse av samene har samisk innhold i det norske læreplanverket blitt tydeligere og mer omfattende. Dette støttes også i rammeplanene for lærerutdanningene for 1.–7. trinn, 5.–10. trinn og 8.–13. trinn, som slår fast at disse utdanningene "skal kvalifisere kandidatene til å ivareta opplæring om samiske forhold, herunder kjennskap til den statusen urfolk har internasjonalt, og samiske barn og

ungdoms rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk” (Olsen, Sollid & Johansen, 2017).

Kunnskap om samiske temaer – et kollektivt ansvar

I dette kapitlet har vi gitt en oversikt over komplekse temaer der lover og reguleringer har en framtreddende rolle. Tematikken kan nok for enkelte oppfattes som langt unna egen undervisning og elevenes hverdag, og det kan være vanskelig å forstå hva kolonisering, fornorsking og skiftende samiske språkrettigheter betyr når vi ser på dagens situasjon i Norge. Rettighetene til å bruke og lære samisk språk er sikra, men det er viktig å understreke at det ikke dermed betyr at disse rettighetene blir ivaretatt. Skoler som tar et ansvar for å utvikle samiskspråklige opplæringsarenaer, trues stadig av nedskjæringer og nedlegging. Det er også stor mangel på lærere, lærebøker og andre ressurser som kan sikre den rettmessige opplæringa i og på samisk (se for eksempel Mikkelsen, 2022). Det å sikre kunnskap i og om samisk språk og kultur kan tilsynelatende framstå som samenes oppgave alene, men her må hele det norske samfunnet være en viktig støttespiller. Dette kollektive oppdraget er et kontinuerlig arbeid som er en del av skolens kjerneoppdrag.

Norskfaget har vært en del av et offentlig apparat som bidro til kolonisering, assimilering og språklig undertrykking. Nå er det forventat at norskfaget sammen med resten av skolen i Norge skal bygge en felles kunnskapsbase om samisk språk, kultur, historie og samfunnsforhold. Denne kunnskapsbasen kan være med på å styrke vilkårene for at samene skal kunne ta tilbake og fortsette å bruke de samiske språkene. Å utvikle kunnskap om prosessene som har bidratt og bidrar til undertrykking og marginalisering, kan være forbundet med et ubehag (se Røthing, 2019), men i slik kunnskap ligger også en styrke. Ella Marie Hætta Isaksen peker på dette i boka *Derfor må du vite at jeg er same* (2021). I et intervju i tidsskriftet *Samtiden* (Kjelstrup, 2022, s. 39) sa hun følgende:

Intervjuer: Hvorfor må jeg vite at du er same?

Ella Marie Hætta Isaksen: Fordi du må kjenne deg selv og din egen historie. At vi har en felles bakgrunn. Fornorskingspolitikken som har blitt ført mot samer, er langt på vei fortiet. Men ikke bare samer har blitt fornorsket. Nordmenn har blitt det også.

Mangfoldet som er vår alles rikdom, er blitt fjernet, en mulighet til utveksling som er blitt frarøvet storsamfunnet. Mange nordmenn opplever en sorg over at samfunnet er blitt fornorsket. Det er alltid lærerikt og spennende å bli kjent med andre kulturer, og våre to ligger så nær hverandre.

Den norske majoritetsbefolkninga lærer også om seg selv når den får en større bevissthet om Norge som kolonimakt.

Vi avslutter den første delen av boka her. Så langt har vi begrunna hvorfor samiske temaer i norskfaget er viktig for alle elever i Norge. Vi har meisla ut et grunnlag for en fagdidaktikk som vil gi mål og mening for utforskende undervisning om samiske temaer i klasserom rundt om i landet.

Forslag til videre lesing

Andresen, Astri, Bjørg Evjen & Teemu Ryymin. 2021. *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hansen, Lars Ivar & Bjørnar Olsen. 2022. *Samenes historie fram til 1750* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Isaksen, Ella Maria Hætta. 2021. *Derfor må du vite at jeg er same*. Oslo: Cappelen Damm.

Olsen, Torjer A. 2020. Samene – urfolk i Norge. Kapittel 2 i Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 35–62). Bergen: Fagbokforlaget.

Theil, Rolf. 2011. Den samiske språkfamilien. I Johannes Nymark & Rolf Theil (red.), *Dei ukuelege språka. Språkpolitikk og språksituasjonar* (s. 32–66). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

DEL 2

Samiske temaer inn i kjernen av norskfaget

KAPITTEL 3

SPRÅKLIG MANGFOLD: SPRÅK, IDENTITET OG SYNLIGHET

Som vi slår fast i kapittel 1, er ikke norskfaget tenkt som en arena for å lære å kommunisere på samisk. En grunnpilar i en norskdidaktikk om samiske temaer er likevel at faget åpner for å lære om samiske språk som en del av språkmangfoldet i Norge. Kjerneelementet *språklig mangfold* legger opp til å arbeide med språk både i et samfunns- og et individperspektiv. Læreplanen omtaler kjerneelementet slik:

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.

Arbeid med dette kjerneelementet skal gi innsikt i situasjonen for språkene og språkbrukerne i Norge i fortid og nåtid. Tradisjonelt har språkdelen av norskfaget vært særlig opptatt av det norske dialektmangfoldet og tospråksituasjonen med bokmål og nynorsk. Etter hvert som planverket etter hvert vektla flere sider ved det språklige mangfoldet i Norge, har det også blitt rom for å se nærmere på situasjonen for de samiske språkene. I beskrivelsen av kjerneelementet er ikke samisk nevnt eksplisitt, men det er viktig å lese dette kjerneelementet i lys av punkt 1.2 Identitet og kulturelt mangfold i Overordnet del, der språklig mangfold beskrives nærmere (se kapittel 1). Her inkluderer mangfoldsbegrepet norsk, samiske språk, norsk tegnspråk og språkene til de nasjonale minoritetene.

Både Overordnet del og kjerneelementet understreker sammenhengen mellom språk og identitet. Denne koplinga skal vi bruke som vår ledesnor videre inn i kjerneelementet. Spørsmålet vi stiller oss, er hvordan lærere kan arbeide for å gi elevene innsikt i situasjonen til de samiske språkene og språkbrukerne som en del av den norske språksituasjonen.

Om språk, kultur og identitet

For samene er samisk språk et av de mest sentrale kjennetegnene, og det er en viktig identitetsmarkør (Berg-Nordlie, 2021). Kunnskapsløftet 2020 legger vekt på at kunnskap om samenes forhold til samisk språk kan gi elevene innsikt i de samiske samfunnene og i samisk selvforståelse. Dette innebærer at elevene skal lære om noe av det mørkeste ved norsk historie: hvor langt majoritetssamfunnet var villig til å gå i å viske ut samiske (og andre) kulturer for å skape nasjonen Norge. Å lære om fornorskingspolitikken kan gi elevene forståelse av hva som ligger bak minoriseringsprosessene (se kapittel 2 om begrepet minorisering). Når et språk ansees som mindre verd sammenlikna med andre språk, undertrykkes de som har språket som sitt foretrukne redskap for kommunikasjon og fremste kulturelle uttrykk. I dag regner vi fornorskingspolitikken som et tilbakelagt stadium, men virkningene av denne politikken gjør seg fremdeles gjeldende på ulike måter. En som bruker et minoritetsspråk, kan eksempelvis oppfattes å ha “feil” eller “mangelfull” identitet, altså at språkbrukeren ikke er norsk eller ikke “norsk nok”. I kapittel 5 og 8 skal vi se eksempler på at samisk identitet og språk fremdeles kan bli møtt med hets. Et annet eksempel på langsiktige konsekvenser av fornorskinga, er at mange erfarer at det å “bare” være samisk uten å beherske et samisk språk kan oppfattes som utilstrekkelig både i samiske og norske kontekster.

Når vi som samfunn i dag går inn for at samisk fortsatt skal brukes og styrkes, handler dette om å ta *inn* språk som i utviklinga av nasjonalstaten Norge ble definert *ut* av den norske selvforståelsen. Å ta tilbake og styrke samisk handler derfor om å redefinere etablerte tenke- og handlingsmønstre både i de norske og de samiske samfunnene. I boka *Derfor må du vite at jeg er same* formulerer Ella Marie Hætta Isaksen det slik: “Det nordsamiske språket er min viktigste identitetsmarkør. Når språket mitt trues, opplever jeg at hele min identitet – hele meg – er under angrep” (Isaksen, 2021, s. 66). Videre skriver hun: “Det finnes altså grunner til at vi er så mange som lever og ånder for bevaringen av samiske språk. Vi kjemper i realiteten for å bevare oss selv. Våre morsmål står i fare for å forsvinne.” (s. 67). Å kjempe for samisk språk er for henne å kjempe for egen identitet og for en fortsatt levende felles kultur.

For de samiske samfunnene handler arbeidet for å styrke samisk språk og kultur i praksis og hver dag om å få respekt for sin samiske identitet og å finne felles løsninger i lokalsamfunn og skoler som gir samene mulighet til å bruke og lære samisk språk. For majoritetsbefolkninga i Norge handler styrkinga av samisk om å lære mer om situasjonen til samene og de samiske språkene, og på den måten få bukt med gammelt tankegods om samisk identitet. Poenget er at for å ta tilbake og styrke de samiske språkene, har samene selv en sentral rolle, men det krever samtidig at majoritetssamfunnet kan ta samenes perspektiv og støtte denne kampen.

I samiske kontekster er det utvilsomt en nær forbindelse mellom samisk språk og samisk identitet, men samtidig er det stor variasjon i hvordan og hvor tett disse størrelsene er kopla sammen på individ- og samfunnsnivå. Noen identifiserer seg som samer og bruker samisk som dagligspråk, enten fordi de er vokst opp med dette i hjem og nærmiljø, eller fordi de har tilegna seg språket i barnehage og skole eller i andre situasjoner utafør hjemmet. Enkelte har samisk som familiespråk, mens de ofte kommuniserer på andre språk utafør familien fordi det er få andre samisktalende i lokalsamfunnet. Bruk av samisk i dagliglivet kan endres for eksempel dersom ungdom flytter til et sted der situasjonen for samisk er annerledes. I tillegg er det mange som har hatt samisk som språk på sitt hjemsted og i sin familie tidligere, men så har fornsoring og språkskifteprosesser ført til at de har vokst opp i enspråklig norske hjem. Mange har erfaringer med at eldre familiemedlemmer – besteforeldre og/eller foreldre – har snakka samisk i noen grad med hverandre og andre voksne, slik at de har hørt mye samisk i barndommen og ungdommen, men samtidig har de ikke lært det selv på grunn av de rådende holdningene til samisk språk i samfunnet. Det er altså ikke slik at det er et enkelt en-til-en-forhold mellom språk og identitet i de samiske samfunnene – tvert imot kan dette være ganske komplisert og sårt for mange.

Forholdet mellom språk og identitet er et tema som berører og engasjerer mange, og dette kan være et godt utgangspunkt for undervisning om hvordan samisk er viktig for samer og for de samiske samfunnene. Barn og unge skal finne seg selv og utvikle sin identitet, og siden språk og identitet er så tett sammenfiltra, er norskfaget en viktig arena for identitetsutforskning (se også kapittel 5 om samisk barne- og ungdomslitteratur). Noen oppfatter at ens egen identitet er nærmest fast og uforanderlig, men dersom vi bruker språk

som innfallsvinkel, vil vi se at identiteter er dynamiske, og vi bruker gjerne språk for å skape våre identiteter (jf. Hårstad, Mæhlum & Ommeren, 2021, s. 40–43). Vi kan ha flere og sammensatte autentiske identiteter, noe som innebærer at vi ikke trenger å velge mellom for eksempel norsk og samisk. Å være samisk kan innebære å samtidig være norsk, og våre ulike identiteter aktualiseres på ulike måter i ulike situasjoner og til ulike tider.

En viktig implikasjon av denne sosialkonstruktivistiske forståelsen av identitet, som i høyeste grad er relevant for identitetsfaget norsk, er at vi ikke kan anta at andres identiteter er endimensjonale og statiske. Det didaktiske poenget her er at ved at elevene får undersøke sitt eget forhold til språk og identitet, vil de få et grunnlag for å forstå noen av de langsiktige konsekvensene av fornorskingspolitikken: Hvordan ville elevene reagere dersom de ikke lenger kunne bruke språk(ene) som er sentrale for deres oppfattelse av egen identitet? Denne typen refleksjonsspørsmål har ingen fasitsvar, men det kan gi innsikt i de mange mulige måtene å forstå forholdet mellom språk og identitet på.

I noen tilfeller er det elever med samisk og samiskspråklig bakgrunn i klassen, men vi vil understreke at det ikke nødvendigvis er positivt at elever blir satt i en situasjon der de forventes å representere samene som overordna gruppe. I sin masteroppgave om elevers erfaringer med samiske temaer i norskfaget, beskriver Sofie Pernille Nilsen Fossli (2022) hvordan et elevstyrt undervisningsopplegg ble en ambivalent opplevelse både for de samiske elevene som underviste, og for de som ble undervist. Her skulle de samiske elevene gjennom en lekbasert tilnærming blant anna lære medelevene i klassen å telle på samisk. Eleven Clara uttrykte at hun syntes dette var gøy, men på den andre sida var hun også usikker på om medelevene ble "lei" av samisk tematikk (Fossli, 2022, s. 60–61), som vi ser i dette intervjuutdraget:

Clara: Det var gøy, men jeg følte det var liksom sånn ja, *nå skal de som har samisk...*
Det ble liksom sånn.. Jeg vet ikke hvor gøy de andre synes det var. Men jeg vet ikke hva det... hvorfor det var sånn. Det bare følte litt, ja, litt merkelig. Men det var jo ikke sånn at de så på oss rart, men jeg tenkte bare at de kanskje er litt lei av å høre om samisk.

Sofie: Åja?

Clara: Ja, jeg vet ikke. Det kan være at det er vi som presser det litt på, jeg vet ikke. Nå i de siste årene så har det vært mye mer oppi rampelyset om det samiske. Og på Stjernekamp, og du vet sånt der.

Sofie: Ja.

Clara: Og at de er sånn “ja det er greit, vi vet nå”.

(Fosli, 2022, s. 61)

Dette eksemplet viser at det kan være særlig viktig for læreren å trå varsomt når språk og identitet er tema. Spontane elevbidrag om disse temaene kan fungere fint, men som Andreassen og Olsen (2020c, s. 161) er inne på, bør lengre elevbidrag avklares på forhånd. Vi vil legge til at elevbidragene bør settes inn i en helhetlig plan for å unngå en opplevelse av fragmentarisk og overflatisk tilnærming til samiske temaer, eller – som Clara opplever det – at hun og de andre samiske elevene i klassen “presser det litt på” og nærmest er ansvarlige for at disse temaene tas opp. Elevbidrag kan konkretisere og aktualisere tematikken, men de bør aldri erstatte lærerens ansvar for undervisninga. Innafor ramma av norskfaget vil vi her vise til litteraturens potensial til å åpne opp temaer i klasserommet. Vi kommer nærmere inn på dette i kapittel 5 om kjerneelementet *tekst i kontekst*.

Refleksjonsoppgaver om språk og identitet

Ved å knytte samisk til det øvrige språklige og kulturelle mangfoldet i klassen og på skolen, bidrar læreren til å verdsette alle elevers erfaringer og ståsteder. Det finnes utallige måter å formulere og organisere refleksjonsoppgaver på. De kan være muntlige eller skriftlige, gjennomføres individuelt eller i gruppe, gjennomføres raskt eller gå over lang tid, og de kan ta utgangspunkt i konkrete erfaringer eller være basert på en tenkt situasjon eller på tekster som klassen arbeider med. Læreren må med andre ord gjøre didaktiske valg og tilpasse slike refleksjonsoppgaver til sin elevgruppe og til pågående læringsprosesser.

I sin masteroppgave studerer Katharina Bewalitz (2022) læreres erfaring med å undervise om samiske temaer i norskfaget. En av lærerne forteller at hun har brukt dokumentarfilmen

Familiebildet fra 2013 (regissert av Yvonne Thomassen) som utgangspunkt for arbeid med språklig mangfold. Dokumentarfilmen handler om regissørens søken etter egen identitet og streben etter å oppfylle bestemorens siste ønske – å samle familien. Et viktig bakteppe for familiens historie er bestemorens flukt fra Finnmark under andre verdenskrig da tyskerne satte fyr på bygninger og utstyr. Bewalitz (2022) beskriver at klassen først har sett filmen i fellesskap, og i etterkant av dette har hver elev skrevet sin egen språkbiografi. Utgangspunktet er altså en fortelling om samisk identitet, men læreren understreker at alle har en språkbiografi, og i denne oppgaven skal elevene fortelle sin egen. Den samiske konteksten tjener som inspirasjon for elevenes videre refleksjon om egen identitet. På denne måten kan samiske erfaringer med forholdet mellom språk og identitet bli tydeliggjort og allmenngjort.

En slik refleksjonsoppgave kan avsluttes med ferdigstilling av egen språkbiografi, eller den kan utvikles videre, for eksempel ved at man kommer tilbake til språkbiografiene på et seinere tidspunkt i skoleløpet. Ved å se tilbake på egen biografi kan undervisninga bidra til å understreke det dynamiske og omskiftelige ved våre språklige og identitetsmessige erfaringer.

Flerspråklighet og populærkulturens kraft

Tradisjonelt har læreboka vært en viktig ressurs for undervisning om samiske temaer i norskfaget. Framstillinga av samiske språk og språkforhold i norsklæreverk har endra seg en god del i perioden 1997–2020. Johansen og Markusson (2022) dokumenterer dette i sin nærlesing av hvordan temaet er behandla i norskbøker for ungdomstrinnet i dette tidsrommet. Analysen viser at framstillingene blir mer omfangsrike og detaljerte. Et konkret eksempel er det som gjelder befolkningstall, geografi og rettigheter. Samtidig er det visse mønstre i innholdet: Man vektlegger gjerne temaer som den geografiske utbredelsen av de samiske språkene, antall talere, samisk språkpolitikk i Norge og språkstrukturelle forskjeller mellom samisk og norsk. Dette innholdet svarer til de eksplisitte kompetansemålene i

norskfaget. Leserne får imidlertid i mindre grad innsikt i variasjonen i språklig praksis, inkludert flerspråklig praksis, blant samer i Norge.

Lærebøkene ser ut til å knytte temaet flerspråklighet til nyere flerspråklighetssituasjoner, og særlig i urbane miljøer. Det at tekster av norske hiphopere og rappere er inkludert i nyere norsklæreverk, vitner ifølge Røyneland og Opsahl (2016) om at multietnolektisk stil (såkalt “kebabnorsk”) har fått økt legitimitet og status i det norske samfunnet. Leser vi lærebøkene med et kritisk blikk, kan vi spørre om presentasjoner av flerspråklighet og mangfold uten blikk for samiskspråklig variasjon og mangfold, bidrar til en ufullstendig og unyansert framstilling av språklig mangfold i Norge i dag. Kunnskap om de samiske språksituasjonene blir redusert til noe som først og fremst handler om overordna politiske prosesser før og nå, og i liten grad om samers flerspråklige praksis i dag.

Røyneland og Opsahl (2016) minner oss om populærkulturens kraft i undervisnings-sammenheng. Denne krafta kommer av at den kontinuerlig fanger opp og formidler dagsaktuelle temaer som særlig opptar ungdom. Musikk, filmer, digitale spill og sosiale medier er en naturlig del av det vide tekstbegrepet som norskfaget bygger på, og her er også en mulighet for å lære om identitet og språklig mangfold i samiske samfunn. Røyneland og Opsahls (2016) funn er lovende også for å løfte fram flerspråklige praksiser der samisk inngår. Dette innebærer at tekster som blir en del av skolens samtaler og offentlighet, kan bane vei for å endre holdninger til språklig mangfold i samfunnet.

Flerspråklig praksis i populærmusikk

I 2013 sendte NRK Super en samisk dramaserie for aldersgruppa 9–12 år. Som en del av denne produksjonen ble det laga en låt og en musikkvideo. Agnete “Ágy” Båtnes Braaten, Nils Rune “Slincrease” Utsi og Sebastian “Dash” Bangen står bak låten, og de kombinerer sang på nordnorsk og rap på nordsamisk og østnorsk dialekt. Den flerspråklige teksten og joik som en del av det musikalske uttrykket viser fram en språklig praksis som mange samer kjenner seg igjen i. Nedenfor har vi tatt med et utdrag fra låten, og en oversettelse av den nordsamiske delen.

Utdrag fra teksten til "Hjerterått" (Agnete feat. Slincraze & Dash)

Jeg kjenner hjertet banker
Jeg har så mange tanker
Vi har en mistanke
Det var noe som manglet
Og vi prøvde å fortelle
Men det er ingen som lytter
Så jeg sitter her med hodet fylt og
Nevene knyttet

Sjokkeranes nytt
Eg tok meldinga di
En følelse av
At vi har mere å si
(kom igjen) [...]

In dieđe riehta [*Jeg vet ikke riktig*]
Gude guvlui galggan viehkat [*Hvilken retning jeg skal løpe i*]
Gávdnat lieggasa [*For å finne varme*]
Muhte fámuđ váimmus viežžalan [*Men jeg henter krefter i hjertet*]
Ja dál mun čuččodan dás [*Og nå står jeg her*]
Du luhtte in leat šat [*Jeg er ikke lenger hos deg*]
Don guhtte leat dat [*Du som er den*]
Gii buktilat dan [*Som bringer*]
Ilu munnje, mun muitalan dál [*Meg glede, jeg forteller nå*]
Visot dutnje, muite mu fal [*Alt til deg, husk meg*]
Go dat lea dáinna lágiin [*Når det er på denne måten*]
Háliidan du lahkeli [*vil jeg være nærmere deg*]
Du haga lea báiki áibbas ávdin [*Uten deg er stedet helt øde*]
Ráhkis olmmái ale alge báhtarit [*Kjære venn, ikke flykt*]

Mun lean dás, ja mun divššun du háviid [*Jeg er her, og jeg steller sårene dine*]

Ja ágibeavve sáhtašin du ráhkistit [*Og en gang kunne jeg elske deg*]

Mu olmmái [*Min venn*]

Álohii mu váimmu sis [*For alltid i hjertet mitt*]

Denne og liknende tekster kan det være interessant å utforske i klasserommet. Mulige spørsmål er hvilken effekt det har at teksten kombinerer nordsamisk og ulike dialekter av norsk. Gjør det noe dersom elevene ikke forstår hele teksten? Kjenner de til andre låter som kombinerer flere språk? Har de flerspråklige låter på egne spillelister? Hvilke språk ville elevene kombinere dersom de skulle skrive en flerspråklig låt?

Synliggjøring

Når vi vet at lærebøkene kan gi et noe begrensa innblikk i statusen til samiske språk, er det en god grunn til å legge opp til arbeid i klasserommet som kan supplere eller erstatte dem. I forlengelsen av det vi har skrevet om språk og identitet og om flerspråklighet, vil vi slå et slag for å se på denne tematikken med utgangspunkt i synlighet. En konsekvens av minoriseringa av samisk språk er at samisk har blitt så godt som usynlig i vårt samfunn. Dersom barn og unge i liten grad møter samisk i samfunnet, kan det være vanskelig å bli bevisst på at det norske samfunnet faktisk verdsetter samisk. Fortsatt fravær av samisk kan med andre ord føre til at vi som samfunn i praksis ikke inkluderer samisk som en del av norsk kultur og samfunnsliv, og dermed kan minoriseringa fortsette. Så hvordan kan man nærme seg dette spørsmålet? Mange lærere viser til det samiske flagget og *gákti*, altså kofta, som tydelige signaler om samisk tilhørighet. Dette er viktige symboler, men vi slår i tillegg et slag for å se etter samisk språk i samfunnet.

Kampen for å bevare samisk språk og kultur er en kamp for å gjøre språk og kultur synlig og gjeldende i samfunnet (se også Svendsen, 2021, s. 249–251). At det i mange tilfeller er en kamp, ser vi tydelig i noen lokalsamfunn der det å sette opp stedsskilt med samisk og norsk (og eventuelt kvensk) blir omdiskutert. Ett eksempel er konflikten rundt tospråklig samisk-norsk skilting i Gáivuona suohkan – Kåfjord kommune i Nord-Troms, som kom på 1990-tallet

etter at kommunen hadde blitt en del av forvaltningsområdet for samisk språk (se Johansen, 2009; Svendsen, 2021). Konflikten stilna på 2000-tallet, og i ettertid har kommunen også fått et kvensk navn, Kaivuonon komuuni, og altså gått inn for å skilte på tre språk: nordsamisk, norsk og kvensk. Et anna eksempel der en konflikt er blitt erstatta av en mer forsonende tone, finner vi i Tromsø. Der var det i 2011–2012 en oppheta debatt om Tromsø kommune skulle bli med i forvaltningsområdet for samisk språk. Også i den debatten var samiske stedsnavn på veiskilt et tema (se Johansen & Bull, 2012 for flere detaljer). Så langt er ikke Tromsø blitt med i forvaltningsområdet, men rundt om i kommunen erstattes enspråklige norske skilt med to- eller trespråklige utgaver, det vil si på norsk og nordsamisk og noen steder på kvensk i tillegg (se bildet).



Trespråklig skilt med norsk, nordsamisk og kvensk ved innkjøringa til Tromsø by.

(Foto: Hilde Sollid)

Disse to eksemplene viser at samisk i det offentlige rom er med på å identifisere et sted. Vi mener at undervisning rundt temaet samisk synlighet i det offentlige rom har forankring i et

kompetansemål etter 10. trinn, der det står at elevene skal diskutere statusen til de offisielle språkene i Norge i dag. Dette innebærer også å diskutere statusen til de samiske språkene.

Det kan imidlertid være vanskelig å konkretisere hva dette betyr i praksis. Det er viktig å kjenne til lovverk og juridisk status, men dette er kanskje abstrakt og fjernt fra elevenes hverdagsliv. En mulig innfallsvinkel er å ta utgangspunkt i synligheten til samisk språk og kultur i det offentlige rom, som kan si noe om språkets og kulturens status. Sammenhengen mellom synlighet og status er viktig for Sametinget, som i 2019 tok initiativ til *Sámi giellavahkku – Samisk språkuke*. Målsettinga med språkuka er “å løfte statusen til de samiske språkene, og øke kunnskap om samiske språk og kultur i hele samfunnet. Nettopp denne uka skal de samiske språkene høres og synes over alt” (Sametinget, 2021). Siden 2019 har stadig flere blitt med på markeringa. Høsten 2021 var sjokoladeprodusenten Freia med på kampanjen, og de produserte melkerull med nordsamisk tekst som var å finne i butikker over hele Norge.



Melkerull med norsk og nordsamisk tekst.

En mulig innfallsvinkel er altså å gi elevene utforskende oppgaver om hvilken status samiske språk har i det offentlige rom, både under den samiske språkuka og ellers. Digitalisering gjør at samiske språk er til stede i virtuelle språklige landskap. Institusjoner som Sametinget, Stortinget, kongehuset og NRK har nettsider der også samisk brukes.

Samiske språk i virtuelle språklige landskap

Uavhengig av hvor man bor, kan man studere nettsider for å finne ut hvor synlig samisk er. Hvor og hvordan brukes samisk på ulike nettsider? Er det lett å finne den samiske teksten? Er det brukt like mye plass på samisk og norsk (og eventuelt andre språk)?

I neste omgang kan elevene reflektere over hvorfor bruken av samisk er som den er, altså mulige forklaringer på hvorfor samisk brukes / ikke brukes på nettsidene. Det er kanskje mest motiverende å studere nettsider der samisk faktisk er brukt, men nettsider der samisk *ikke* brukes, kan også være et godt utgangspunkt for refleksjon. Denne oppgaven kan passe godt for elever på ungdomstrinnet, men med tilpasninger kan også yngre elever ha utbytte av å undersøke nettstedene til kjente institusjoner som kongehuset og Stortinget.

Forslag til videre lesing

Hårstad, Stian, Brit Mæhlum & Rikke van Ommeren. 2021. *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lockertsen, Irene. 2022. *Språk, synleggjering og stadskaping. Ei sociolingvistisk undersøkning av det lingvistiske landskapet på Plaassja/Røros*. Masteroppgave, NTNU.

Svendsen, Bente Ailin. 2021. *Flerspråklighet. Til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal.

KAPITTEL 4

KRITISK TILNÆRMING TIL TEKST: SPRÅKHISTORIEN UNDER LUPEN

Medborgerskap i et tekstbasert samfunn som vårt forutsetter kritisk tekstkompetanse. Kjerneelementet som handler om *kritisk tilnærming til tekst*, skal gjennom skoleløpet ruste elevene til å forholde seg som kritiske aktører i møte med andres og egne tekster, både muntlige og skriftlige:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

Tekster er ikke er nøytrale – de er lada med verdier, holdninger og ideologier. Ikke minst gjelder dette tekster som gir inntrykk av å være udiskutable fordi de på ulikt vis representerer makt (se for eksempel Bjørhusdal, 2020). Lovtekster og lærebøker kan tjene som eksempler. Begge disse teksttypene er særlig relevante for tilnærminga vi har valgt til dette kjerneelementet: å vende det kritiske blikket mot tekster som belyser forbindelsen mellom norsk og samisk språkhistorie.

Hvorfor fortjener språkhistorien et kritisk blikk?

En utbredt definisjon av språkhistorie beskriver dette som “vitskapen om korleis språket og språksamfunnet har endra seg gjennom tidene” (Torp & Vikør, 2014, s. 15). I læreplanen for norsk er det kjerneelementet om språklig mangfold (se kapittel 3) som først og fremst løfter fram det språkhistoriske innholdet ved å understreke at elevene skal “ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.” Et betimelig spørsmål er hvorfor vi da velger å løfte fram det språkhistoriske perspektivet i tilknytning til kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst*.

Språkhistorie har i likhet med litteraturhistorie hatt en sentral plass i norskfaget siden faget ble etablert tidlig på 1800-tallet. Grunnlaget for dette er grundig beskrevet og godt kjent for de fleste norsklærere: De historiske elementene i dannings- og kulturfaget norsk har hatt som oppgave å bygge et nasjonalt og kulturelt fellesskap. Vi har imidlertid begrensa forskningsbasert innsikt i didaktiske praksiser i denne delen av norskfaget. Hårstad (2016) peker for eksempel på at vi vet lite om hvilke språkhistoriske temaer norsklærere har vektlagt, og hvordan de har undervist om dem. Han viser til kontrasten mellom det litteraturhistoriedidaktiske området, der det har vært omfattende diskusjoner, og den påfallende stillheten på det språkhistoriedidaktiske feltet. I likhet med Hårstad (2016) mener vi at det er grunn til å tro at språkhistorieundervisninga i skolen i særlig grad har handla om etableringa av bokmål og nynorsk på 1800- og 1900-tallet, altså det vi kjenner som utviklingstrekk i norsk språkplanlegging og språkstrid gjennom de siste to hundreårene. Denne tematikken henger tett sammen med et anna historiserende felt i norskfaget, nemlig talemålskunnskapen eller dialektlæra – det som i Kunnskapsløftet 2020 mer generelt omtales som språklig variasjon og talespråkvarianter.

Sett fra et samisk perspektiv er språkhistorien de to siste hundreårene i Norge dominert av to andre prosesser: for det første systematisk og langvarig språklig og kulturell undertrykking i form av fornorsking, og for det andre rettighetskamp for og revitalisering av samisk språk og kultur. Vi vet som nevnt lite om handteringa av språkhistorie i norskfaget generelt, men enda mindre om i hvilken grad og hvordan norsklærere har integrert perspektiver fra samisk språkhistorie i sin undervisning. Sistnevnte har til en viss grad vært representert i lærebokserienes tekstsamlinger. Eksempelvis har mange norskelever de siste tiårene fått et innblikk i fornorskingshistorien i skolen gjennom å lese Laila Stiens (1979) novelle “Skolegutt”, som handler om samiske Mattis som pendler daglig med skolebussen mellom en samisk verden hjemme og en norsk verden i klasserommet. Novellas høydepunkt er når Mattis insisterer på å lese *Áhčči min* (nordsamisk for Fadervår) foran klassen på sitt eget morsmål og ikke norsk, til tross for stadige irettesettende avbrudd fra læreren; Mattis har lært i kirka at Gud forstår alle språk.

Når samiske temaer etter hvert inkluderes i større grad i norsklæreplanene og -lærebøkene, blir eksempelvis språkhistorisk stoff, informasjon om de samiske språkenes utbredelse og struktur og samenes språklige rettigheter typisk behandla i egne kapitler, uten koplinger til det øvrige lærestoffet (se for eksempel Markusson, 2020, s. 28–29). Et eksempel finner vi i læreboka *Språk og sjanger 9* (Bech, Heggem & Kverndokken, 1998). Her inviteres elevene til å utforske nasjonalromantikken som periode i kapitlet “Nasjonalromantikken – et prosjekt” (s. 158–167), blant anna med blikk for kvinners situasjon i samfunn og politikk på 1800-tallet. De skal i dette kapitlet bli kjent med konstruksjonen av det overordna norske “vi”-et og den historiske utviklinga av vår nasjonale selvforståelse. I det påfølgende kapitlet “Litt om samisk” (s. 168–173) sies det imidlertid ingenting om hvilken betydning nasjonalromantikken som ideologisk prosjekt fikk for samisk språk og kultur spesielt eller for minoriteter generelt i samme periode.

1800-tallets språkpolitiske paradoks – og dets relevans i dag

Kombinasjonen av nasjonalromantikk og unionsoppløsning la premissene for en ekstraordinær språkhistorisk utvikling i Norge på 1800-tallet sett med internasjonale øyne. I stedet for å etablere en enhetlig standard for henholdsvis talespråk og skriftspråk som i de fleste andre sammenliknbare vestlige språksamfunn, arbeida man i Norge fram et spesielt juridisk vern for både talt og skrevet språk.

Den såkalte talemålsparagrafen fra 1878, som fremdeles gjelder i skolen, danner fundamentet for de norske dialektenes høye status i norsk offentlighet og samfunn gjennom de to siste hundreårene. Dette vernet om talt språkmangfold innebærer at elevene kan snakke og bli forstått på ulike dialekter i skolen. Innføringa av talemålsparagrafen var tufta på et pedagogisk argument, men også på demokratiske og nasjonale argumenter. En sentral tanke var at barna lærte bedre hvis det talte morsmålet deres ble tolerert og inkludert i skolen. Viktig var også tanken om kulturelt demokrati, og ikke minst forestillinga om at dialektene måtte hegnes om i skole og samfunn fordi de representerte det tradisjonelle og “ekte” norske (se for eksempel Stjernholm, 2021, s. 136 med henvisning til Jahr, 1992, s. 31–33).

Denne ekstraordinære beskyttelsen for talt norsk språkvariasjon var en slags opptakt til det enda mer radikale vedtaket fra 1885 om å sidestille “det norske folkespråk”, seinere landsmål og nynorsk, med “vårt alminnelige skrift- og bokspråk”, seinere riksmål og bokmål. Også her veide morsmålsargumentet tungt. På denne måten la man juridisk til rette for to skriftspråk i Norge, noe som er ganske unikt i internasjonal sammenheng.

Disse to milepælene i norsk språkhistorie, som samla sett sikra en spesiell beskyttelse av både muntlig og skriftlig språkmangfold, tilhører en periode der det språkpolitiske klimaet i Norge framstår som heller paradoksalt når vi inkluderer samiske og kvenske minoriteter i det helhetlige bildet (se tabell 3 nedenfor). Mens talemålsparagrafen og jamstillingsvedtaket var tufta på pedagogiske, demokratiske og nasjonale argumenter, stod bare det nasjonale argumentet igjen når norske myndigheter satte i gang en systematisk fornorsking av den samiske og kvenske befolkninga med skolen som viktigste arena (se for eksempel Minde, 2005).

Dette språkpolitisk selvmotsigende klimaet i siste halvdel av 1800-tallet er i svært liten grad belyst i studiefaget norsk/nordisk, og trolig i enda mindre grad i skolefaget. Bull (2005) representerer her et viktig unntak når det gjelder språkhistorieforskning i nordiskfaget. Hun løfter nemlig tydelig fram hvordan begrepet *fornorsking* har et dobbelt innhold på 1800-tallet. På den ene sida viser begrepet til politikken som handla om å gjøre det danske skriftspråket mer norsk (“Knudsen-linja”) eller å erstatte det med et eget norsk skriftspråk (“Aasen-linja”). På den andre sida viser det til assimilasjonspolitikken som ble ført overfor samer, kvener og andre minoriteter. Eksempelvis finner Markusson (2020, s. 29–34) i sin lærebokanalyse bare fornorskingsbegrepet brukt i den første betydninga. I det nye omfattende språkhistorieverket *Norsk språkhistorie* er imidlertid begge forklaringer av fornorskingsbegrepet inkludert i termoversikten (Bull, 2018, s. 517). Det viktigste i denne sammenhengen er at begge deler var ideologisk og politisk rotfesta i norsk nasjonalisme.

Norsk språk	Samisk og kvensk
1878 – Talemålsparagrafen som sa at lærerne skulle snakke elevenes lokale dialekt	1851 – Finnefondet ble oppretta for å finansiere fornorskinga i skolen (se kapittel 2)

1885 – Jamstillingsvedtaket der daværende landsmål og riksmål ble likestilt	Slutten av 1800-tallet – Stadig nye instruksjoner til skolene som stramma inn og etter hvert forbød bruk av samisk og kvensk
---	--

Tabell 3. Det språkpolitiske paradokset på 1800-tallet.

Hvorfor er denne sammenhengen så viktig? Ikke bare bidrar den til å forklare dagens språksituasjon, som er kjennetegnet av klar asymmetri mellom majoritets- og minoritetsspråk i Norge. Den kaster også lys over fortid og samtid på en måte som er relevant for sentrale temaer i norskfaget, eksempelvis forholdet mellom språk og identitet, koplinga mellom språk og makt, samt språk, demokrati og valgfrihet (temaeksemplene er henta fra Sæther & Melvold, 2020). I forlengelsen av dette argumenterer vi for at det å studere historiske grunnlagstekster kritisk og sammenhengende åpner for å se at språkpolitisk styring som innebærer demokrati og frihet for enkelte grupper, kan innebære marginalisering og undertrykking for andre, innafor ett og samme politiske og ideologiske prosjekt. Særlig gjelder dette tekster som har vært tradert heller motstandsløst og med positivt fortegn i faget, slik mektige juridiske tekster som talemålsparagrafen og jamstillingsvedtaket. Her legges langt på vei grunnlaget for oppfatninga av Norge som et særlig mangfoldstolerant “dialektparadis” (se for eksempel Mæhlum & Røynealand, 2009 med referanse til Trudgill, 2001), men som visse grupper i lang tid har vært ekskludert fra.

I Kunnskapsløftet 2020 legges det opp til at norsklærere kan behandle disse sammenhengene i undervisninga, for eksempel når det i et kompetansemål etter 10. trinn heter at elevene både skal kunne “forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag”, og “utforske språklig mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter”. Dette stoffet er også relevant for et kompetansemål etter VG1SF/VG2YF, der det heter at elevene skal kunne “gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskningspolitikken og de språklige rettighetene sameer har som urfolk”.

Historien om språklig undertrykking av samer, kvener og andre minoriteter i det språkmangfoldige Norge krever dessuten at vi kaster et kritisk blikk på hvordan det norske samfunnet og den norske skolen behandler språklig mangfold av nyere dato. Denne tematikken er eksempelvis løfta fram av Bull (2012) og Sollid (2013): Hvordan behandles andre morsmålsbakgrunner enn norsk i dagens opplæringsystem, der planverket legger opp til en så rask overgang som mulig fra flerspråklig opplæring til ordinær norskopplæring for minoritetsspråklige elever? Å rydde plass for samisk språkhistorie i norskfaget kan med andre ord også innebære å rydde plass til kritisk refleksjon rundt hvem sine morsmål som får plass i fag, skole og samfunn. En norsklærer i Bewalitz' (2022, s. 43) tidligere nevnte studie påpeker at novella "Skolegutt" av Laila Stien (1979) har fått fornya aktualitet i hennes språk- og kultur mangfoldige klasserom. Læreren sier det på denne måten:

Se bare med gode gamle Skolegutt. Den har fått en helt fornyet aktualitet i klasserommet, for der sitter elever fra Polen og Syria som også har opplevd å ikke bli forstått og ikke få vist fram kulturen sin [...]. Så ja det viser jo vår historie samtidig som det også viser det nye Norge. [...] det er ei novelle som vi bør kjenne til her oppe i nord, samtidig som du får med de som ikke nødvendigvis kjenner historien fra før. Da tenker jeg på de som har kommet til Norge senere, men som har opplevd å være fremmedspråklig og ikke bli forstått. Så det har vært positivt, og vi får se at alle kan en del om det.

Et kritisk blikk på tre sentrale språkhistoriske tekster fra 1800-tallet

I forlengelsen av dette inviterer vi lærere og elever til å utforske tre sentrale språkhistoriske og språkpolitiske tekster fra slutten av 1800-tallet i sammenheng og med et kritisk blikk. Tekstene kan omtales som *mektige* (se for eksempel Bjørhusdal, 2020) ved at de har regulert norsk og samisk språkbruk på omfattende og langvarig vis i samfunn og skole, men også på familie- og individnivå. Vi har valgt ut følgende tekster:

- den såkalte talemålsparagrafen i skolen fra 1878

- jamstillingsvedtaket for daværende landsmål og riksmål (seinere nynorsk og bokmål) i 1885
- språkinstruksen for samiske og kvenske skolebarn fra 1898, også omtalt som Wexelsen-plakaten

Tekstene har ulikt omfang, men henger ideologisk og politisk sammen på måter som vi mener er underkommunisert i undervisning om språkhistorie, både i studiefag og i skolefag.

De to første tekstene er allerede presentert ovenfor. Den såkalte Wexelsen-plakaten var den fjerde og siste instruks som norske skolemyndigheter sendte ut i siste halvdel av 1800-tallet. Den skulle regulere bruken av undervisningsspråk og hjelpespråk i klasserom med samiske og kvenske elever. Kravene til økt bruk av norsk og tilsvarende mindre bruk av samisk og kvensk ble skjerpa i hver instruks. Wexelsen-plakaten fikk navnet etter daværende kirkeminister Wilhelm A. Wexelsen, som underskrev den på vegne av Kirke- og undervisningsdepartementet. Den var grunnlaget for språkpolitikken i norsk skole overfor samiske og kvenske elever helt fram til den ble oppheva i 1959.

Her gjengis tekstene i kronologisk rekkefølge og i modernisert språkdrakt.

Tekst 1: Talemålsparagrafen (1878)

Undervisninga i allmueskolen bør så vidt mulig meddeles på barnas eget talemål.

Tekst 2: Jamstillingsvedtaket (1885)

Regjeringen bes om å vedta den nødvendige bestemmelsen, at det norske folkespråk som skole- og offisielt språk sidestilles med vårt alminnelige skrift- og bokspråk.

Tekst 3: Wexelsen-plakaten: Språkinstruks for samisk og kvenske skolebarn (1898)²

Instruks om bruken av lappisk og kvensk som hjelpespråk i undervisningen i folkeskolen, hvor dette er tillatt av kirkedepartementet i henhold til landsskolelovens § 73, 2. ledd

§ 1. Lærerne i de distriktene hvor lappisk og kvensk er tillatt brukt som hjelpespråk i undervisning i folkeskolen, skal med ytterste flid strebe etter å utbre kjennskap til det norske språk og søke å fremme bruken av det i de kretser der de arbeider.

§ 2. Alle lappiske og kvenske barn skal opplæres i å lese, tale og skrive det norske språk. Undervisningen i norsk skjer så vidt mulig på grunnlag av det norske talespråk som gjelder i distriktet; ved siden av å oppøves i dette, opplæres barna samtidig i å forstå og uttrykke seg skriftlig på det alminnelige bokspråk.

§ 3. Skolens undervisning foregår i det norske språk. Det lappiske eller kvenske språk brukes kun som hjelpemiddel til å forklare det som er uforståelig for barna. Ved benyttelse av lærebøker med dobbel språktekst må læreren nøye overholde denne regel. Han bør derfor stadig få barna til å bruke den norske teksten. Først når denne er uforståelig for dem, kan de ty til den lappiske eller kvenske.

Lærerens og skolens arbeid er å utbre kjennskap til det norske språk. I alle fall i den siste del av barnas skoletid må norsk utelukkende bli brukt i undervisningen.

§ 4. Selv om flertallet av barna ikke forstår norsk, må læreren likevel alltid ha bestemmelsene klart for seg og la det være maktpåliggende at det samiske eller kvenske språk ikke brukes i videre utstrekning enn hva forholdene gjør helt nødvendig.

§ 5. Undervisningen i lesning (og norsk) begynner med ABC og staveøvelser etter det norske alfabetet. Læreren må fra begynnelsen være nøye med at barna på samme tid lærer de norske uttrykk for gjenstander, handlinger osv. Læreren bør bruke norske uttrykk og bilder fra omgivelsene og erfaringene som er kjente for barna.

Ved de viderekomne barns undervisning legges den norske tekst til grunn på samme måte. Under lærernes samtaler med barna for å få dem til å forstå teksten, skal bruken av det lappiske eller kvenske språk unngås så mye som mulig (§ 3). Hele setninger og sammenhengende stykker av den norske teksten skal ikke bli oversatt til lappisk eller kvensk med mindre dette ikke kan unngås for at barna skal forstå den.

Når man har gjennomgått et stykke i barnas bøker på skolen, bør de pålegges å lære seg det hjemme, og i følgende time gjengir de den norske tekst.

Barna pålegges fra begynnelsen av å uttale de norske ord riktig, rent og tydelig.

§ 6. I kristendomsundervisningen må læreren, når han forklarer innholdet av leksene i lærebøkene (bibelhistorie, katekisme og forklaring), eller i de salmene som skal læres utenat, alltid gå nøyaktig gjennom den norske teksten sånn at barna med sikkerhet oppfatter både innholdet og betydningen til

² Den moderniserte versjonen av teksten er i hovedsak gjengitt fra UiOs nettsted *Norgeshistorie*: <https://www.norgeshistorie.no/kilder/industrialisering-og-demokrati/K1540-Spr%C3%A5kinstruks-for-samiske-og-kvenske-skolebarn.html>

hvert enkelt ord. Det gjelder både i gjennomgåelsen og i eksaminasjonen at læreren alltid forsikrer seg om at hva som høres og leses på norsk forstås fullt ut av de lappiske og kvenske barn.

På samme måte som den norske tekst som man går gjennom på skolen, må også leksene læres og gjengis på norsk i følgende time.

Fra denne regel kan kirkedepartementet tillate at det gjøres unntak når de språklige forholdene krever at man bruker lappisk eller kvensk i undervisningen i kristendomskunnskap. [...]

§ 7. Ved undervisningen i de andre fag brukes det norske språk slik som angitt i § 3.

§ 8. Ved sangundervisningen brukes norsk tekst. Både norske salmevers og norske skolesanger må gjennomgås omhyggelig språklig på forhånd.

§ 9. Ved undervisningen i skriving øves barna i å skrive norske ord og norske setninger, og deres betydning må alltid innprentes dem først.

§ 10. Ved undervisningen i regning innøves barna utelukkende i norske tallbenevnelser. Barna pålegges å besvare lærerens spørsmål på norsk. Skulle de mangle evne til det, bør svaret alltid oversettes til norsk av læreren og gjentas av barna.

§ 11. I samiske kretser, hvor der tales en dialekt som gjør den samiske tekst i de norsk-samiske skolebøkene uforståelig for barna, må norske lærebøker brukes, men læreren må forvise seg om at barna fullt ut forstår den norske tekst.

§ 12. Læreren skal være nøye på, at han alltid under omgang og samtaler med barna utenfor undervisningstidene følger den samme hovedregelen som i undervisningen, og derfor bruker i hovedsak det norske språk som kommunikasjonsmiddel. Han bør også, så ofte muligheten gis, presentere de eldre og særlig foreldrene, viktigheten av å kunne snakke og lese norsk.

§ 13. I lærerens protokoll skal det finnes en egen rubrikk for å angi hvilken fremgang ethvert barn har gjort i norsk.

Kirke- og undervisningsdepartementet, Kristiania den 18. april 1898.

Wexelsen

Eksempler på refleksjonsspørsmål man kan stille til disse tekstene i etterkant av nærlesing, er:

I § 3 i Wexelsen-plakaten finner vi formuleringa "Det lappiske eller kvenske språk brukes kun som hjelpemiddel til å forklare det som er uforståelig for barna". Hvordan kan vi forstå dette utsagnet? Hvem sine språklige rettigheter blir styrka/svekka i de ulike tekstene? Hvem har makt til å definere forholdet mellom majoritet og minoritet og hvilke språk som har status og ikke? Hvilken betydning har disse historiske maktforholdene i dag? Hvilke språklige hierarkier gjelder i samtida vår?

Forslag til videre lesing

Johnsen, Tore. 2021. "Menneske først, kristen så". Om teologi, rasisme mot samer og behovet for avkolonisering. *Kirke og Kultur*, 2021(4), årg. 126, s. 299–325.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2021-04-02>

Lund, Svein, Elfrid Boine, Siri Broch Johansen & Siv Rasmussen (red.). 2003–2019. *Samisk skolehistorie*. Karasjok: Davvi Girji.

Minde, Henry. 2005. Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og med hvilke følger. *Gáldu čála. Tidsskrift for urfolks rettigheter*. 2005(3).

KAPITTEL 5

TEKST I KONTEKST: GRENSEOVERSKRIDENDE SAMISKE TEKSTER

Som nevnt innledningsvis, er det en lang tradisjon for at samisk litteratur får representere samisk tematikk i norskfaget. I kapittel 1 viste vi til at samisk litteratur i oversettelse for første gang blir innlemma i norskfaget i forbindelse med M87. Dette tilsier at en god del norsklærere har opparbeida seg erfaring med å arbeide med samisk litteratur, både som estetisk uttrykk og som kilde til innsikt i samisk kultur, samfunn og historie. Tematikken hører hjemme i kjerneelementet *tekst i kontekst*. Her nevnes arbeidet med samiske tekster eksplisitt, og det settes i sammenheng med det omfattende formålet med lesing av ulike typer tekster i opplæringa generelt:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.

I tråd med formuleringa i kjerneelementet velger vi i fortsettelsen å bruke begrepet *samiske tekster* i større grad enn *samisk litteratur*. Dette henger sammen med at Kunnskapsløftet 2006 var en såkalt tekstreform, noe blant andre Skaftun og Michelsen (2017, s. 33) påpeker. Tekstbegrepet omfatter både skjønnlitteratur og sakprosa, men det favner også om hele spekteret av muntlige, skriftlige og sammensatte tekster.

Historisk sett er den muntlige teksttradisjonen på samiske språk eldgammel, mens den skriftlige er av langt nyere dato (se eksempelvis Gaski, 1991 og Karlsen, 2019). Til den muntlige tradisjonen hører fortellinger (nordsamisk *muitalusat*), eventyr (nordsamisk *máidnasat*) og joikepoesi (nordsamisk *luođit*). De tidligste tekstene på samisk som var mer omfangsrike, var

i all hovedsak religiøs litteratur som ble publisert fra 1600-tallet og framover. Først i 1910 kom den første boka skrevet av en same. Med folkelivsskildringa *Muitalus sámiid birra* på nordsamisk – publisert på norsk først i 2011 med tittelen *Min bok om samene* – ble Johan Turi (1854–1936) pioneren for skriftlig samisk litteratur i nyere tid. Innholdet er henta fra Turis reindriftssamiske miljø. I 1912 forelå den første nordsamiske romanen *Beaiveálgu (Dagen gryr)* av Anders Larsen (1870–1949). Her er handlinga lagt til et kystsamisk miljø, og romanen har et klart politisk prosjekt der det manes til motstand mot fornorskning og undertrykking.

Den samiske skriftspråklige barne- og ungdomslitteraturen er langt yngre. Ifølge Karlsen (2019, s. 223) ble den første barneboka på nordsamisk publisert i 1976. Boka er skrevet av Marry Áilonieida Somby (f. 1953) og har tittelen *Ámmol ja Alitoarpmealli (Ámmul og den blå kusinen)*. I dag er samiske tekster like mangfoldige og rike som enhver annen teksttradisjon med hensyn til sjangre, uttrykksformer og modaliteter. Det inkluderer dessuten en unik uttrykksform i joikepoesien. Samlinga av skriftlige tekster er imidlertid langt mindre omfattende enn eksempelvis den norske, av den enkle grunn at den er skapt og utvikla av en minoritet, under ulike former for politisk og strukturelt press fra majoriteten.

Et relevant spørsmål er hvordan størrelsen *samiske tekster* kan avgrenses. Flere vil – med god grunn – argumentere for at kun tekster skrevet av samiske forfattere på et av de samiske språkene kan regnes som samiske. En slik oppfatning danner nok også grunnlaget for at ikke bare kjerneelementet *tekst i kontekst* ovenfor, men også flere av læreplanens eksplisitte målformuleringer om samisk innhold, framhever at elevene på ulike trinn skal lese oversatte tekster fra samiske og andre språk (se tabell 1). Med andre ord er samiske tekster i planverket tydelig forstått som noe som må oversettes for norskelever. Tanken er sannsynligvis at deler av den samiske primærlitteraturen på denne måten skal gjøres tilgjengelig for norske elever. Om vi løfter blikket og ser skolens kunnskaps- og danningsoppdrag i samfunnet som helhet, har det stor verdi at denne tekstverdenen gjøres tilgjengelig gjennom oversettelse for lesere som ikke behersker samiske språk.

I forlengelsen av dette er det også på sin plass å understreke betydninga av samiske språk som identitets- og kulturbærere for samene. For norsklærere er eksempelvis språkpolitiske

debatter om forholdet mellom norsk og engelsk og betydninga av publisering på norsk ganske velkjente. Det sier seg selv at for dem som bruker samiske språk i hverdagen, er både den identitetsmessige og den instrumentelle verdien av publisering på egne minoritetsspråk en enda mer presserende problemstilling. Den overordna innsatsen for å styrke publisering av samiske tekster på alle samiske språk for lesere i alle aldersgrupper foregår av mange grunner “motstrøms”, og den er en uunnværlig del av det overordna samiske språk- og kultur-revitaliseringsarbeidet (se for eksempel Sametinget, 2018 og 2019b).

Samiske tekster er mer enn tekster i norsk oversettelse

Samtidig vil vi i denne sammenhengen hevde at det norskfaglige læreplanverkets forståelse av samiske tekster som oversatte tekster kan fungere begrensende i norskundervisninga på to uheldige måter: For det første utelukker dette langt på vei arbeid med samiske tekster *på samiske språk* i klasserommet. Verdien av å utforske samiskspråklige tekster i norskfaget kommer vi tilbake til i kapittel 6 om kjerneelementet *språket som system og mulighet*, og i kapittel 8 som handler om *mundtlig kommunikasjon*. For det andre løfter ikke formuleringene i planverket tydelig fram rikdommen av samiske tekster som er skrevet også på andre språk enn de samiske.

I forordet til litteraturantologien *VÅJA VÅJA NANA NANA* peker Harald Gaski (1991) på at samisk kultur og litteratur i all tid og på ulike måter har vært grenseoverskridende. Når mange nyere samiske forfattere skriver på andre språk enn samisk, er det sentralt at språkvalgene ofte – men ikke alltid – må sees i lys av fornorskningspolitikken i perioden 1850–1980 (se kapittel 1). Omfattende språkskifte og erfart språktap inngår i familiebiografiene til mange av forfatterne, og de kan ikke skrive på et samisk språk. I Gaskis (1991) tekstsamling inngår ikke bare samiske tekster i norsk oversettelse av forfattere som Paulus Utsi (1918–1975), den internasjonalt anerkjente samiske multikunstneren Áilloháš (1943–2001), for mange kjent som Nils-Aslak Valkeapää, og Rauni Magga Lukkari (f. 1943), men også samiske tekster skrevet på norsk av for eksempel John Gustavsen (f. 1943) og Ailo Gaup (1944–2014). Stokke og Karlsen (2021, s. 145) nevner en rekke sentrale samiske lyrikere de siste tiårene og understreker samtidig: “Flertallet av de som er nevnt her, utgir samlinger på nordsamisk, noen utgir kun på norsk eller et anna nordisk språk, mens andre skriver og gir ut både på nordsamisk

og norsk/svensk/finsk parallelt. Det er også verdt å nevne at det finnes forfattere som skriver på russisk.” Her kan det dessuten nevnes at samisk litteratur også publiseres på dansk av stripetegneren og romanforfatteren Maren Uthaug (f. 1972).

Sett under ett er altså *samiske tekster* en flerspråklig kategori. Dette gjenspeiles også i Sametingets definisjon av samisk litteratur som “[...] bøker som opprinnelig er skrevet på samisk, uavhengig av innhold. Samisk litteratur er også dekkende for samiske forfattere som produserer på majoritetsspråk, med tematikk som er dekkende for kvalitativ, god samisk litteratur” (Sametinget, 2018, pkt. 2.2; se også Stokke & Karlsen, 2021, s. 147). I denne boka har vi på samme vis valgt en breiere forståelse av *samiske tekster*, slik at det omfatter samiske forfatterskap både på samisk og på skandinaviske språk; det er tekster som er skrevet av den samiske urbefolkninga og med utgangspunkt i et mangfold av språklige, stedlige og sosiale kontekster.

Samiske tekster er mer enn tekster om “det samiske”

Arbeidet med samiske tekster i klasserommet har samme didaktiske grunnlag som arbeidet med alle andre tekster: For det første er dette arbeidet et mål i seg selv som er tufta på egenverdien i å erfare og oppleve mange ulike former for litteratur som kunstnerisk uttrykksform. Gjennom dette får elevene utvida kunnskapen om og kjennskapet til litteratur i brei forstand. For det andre er tekstarbeidet et redskap til å lære om både seg selv og andre – delvis gjennom å erfare identifikasjon og gjenkjennelse, delvis gjennom å oppleve fremmedgjøring og undring. I så måte fremmer tekster danning i form av både kulturforståelse og egenutvikling.

I den allerede nevnte studien til Bewalitz (2022) analyseres fire erfarne norsklæreres valg og bruk av læremidler i undervisning om samiske temaer i videregående skole. Læreren Berit vektlegger hvor viktig det er at arbeid med samiske tekster kan skje innafor mange kontekster i norskfaget, og at dette arbeidet slett ikke trenger å handle utelukkende om samisk tematikk (Bewalitz, 2022, s. 41):

Man bruker ofte samisk litteratur når det gjelder samiske temaer, men samisk litteratur kan brukes i mange sammenhenger. Det behøver ikke å handle om det samiske når man trekker fram samisk litteratur og samiske forfattere. De skriver jo om veldig mye, men så har vi en tendens til å begrense [bruken av] samisk litteratur til når man snakker om det samiske. Det bør man absolutt ikke gjøre.

Berit bruker uttrykket “det samiske”, som vi vil dvele litt ved. I kapittel 4 var vi inne på hvordan norskfaget gjennom læreplanreformene på 1990-tallet utvikla en sterk interesse for å granske “det norske” som politisk, sosial og kulturell konstruksjon i historien og i samtida. Dette kommer tydelig fram i prioriteringene i både planverk og lærebøker. Dette nasjonale selvgranskingsprosjektet var langt på vei utløst av en faglig identitetskrise i kjølvannet av intensivert migrasjon og globalisering over flere tiår: Hva skulle “det norske” i norskfaget være, og hvem skulle det være for, i en tid da det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommene var større enn noen gang før? Samtidig ser vi en slående og vedvarende kontrast mellom denne behandlinga av “det norske” som konstruksjon på den ene sida og “det samiske” som essens på den andre. “Det norske” utforskes, problematiseres og diskuteres, mens “det samiske” i langt større grad reduseres og tas for gitt. Dette misforholdet er en viktig grunn til at vi har valgt å unngå uttrykket “det samiske” i denne boka.

Vi kan regne med at en del norsklærere støtter seg på lærebøkenes tekstutvalg når de skal finne samiske tekster til undervisninga. I en analyse av fire norsklæreverk for videregående skole basert på 2013-revisjonen av planverket, dokumenterer Bakken (2023) et svært begrensa innslag av samisk litteratur. Samiske forfattere står bak bare 20 av 919 tekster i tekstantologiene og 3 av 803 tekstutdrag i grunnbøkene. Aamotsbakken (2015) fant tilsvarende skeivhet i tekstutvalget i en studie av norsklæreverk for ungdomsskolen i perioden 1987–2013. Mens Bakken (2023) påpeker at det varierer mellom verkene hvilke samiske forfattere som er representert, finner Aamotsbakken (2015) at visse tekster og forfatterskap går igjen, eksempelvis tekster av Nils-Aslak Valkeapää, men også Laila Stiens (1979) novelle “Skolegutt”.

Samtidig dokumenterer Bakken (2023) interessante sjangermessige og tematiske fellestrekk i det relativt smale samiske tekstutvalget han finner. Et første fellestrekk er inkluderinga av tradisjonelle myter og legender med røtter i den muntlige fortellertradisjonen. Et anna fellestrekk er innlemming av moderne samisk lyrikk. De lyriske tekstene tematiserer gjerne den historiske undertrykkinga og marginaliseringa av samene, eller de beskriver det nære forholdet til natur og dyr, ikke minst reinen. Disse trekkene er ikke overraskende.

Både muntlige tradisjonstekster og nyere poesi har sentrale posisjoner i samisk tekstproduksjon. Med referanse til Ahvenjärvi (2015) beskriver Stokke og Karlsen (2021, s. 143) eksempelvis poesi som “en svært sentral og produktiv sjanger innen samisk litteratur”. Både Aamotsbakkens (2015) og Bakkens (2023) studie diskuterer imidlertid at lærebøkene gjennom tekstpresentasjon og oppgaveformuleringer i stor grad inviterer til reduksjonistiske lesninger av samiske tekster. Med dette menes at man leser dem som uttrykk for samisk kultur og ingenting mer, og dermed neglisjeres de estetiske sidene. Samisk kultur reduseres dessuten til å bli et resultat av historiske forhold og den nære tilknytninga til natur og klima. Den framstilles som relevant for samene og ingen andre. Vi tolker det slik at det er noe av dette læreren Berit viser til når hun advarer mot “å begrense [bruken av] samisk litteratur til når man snakker om det samiske”. Vi har tidligere pekt på problemet med essensialisering og andregjøring i framstilling av samiske temaer, og disse problemene melder seg også når litteraturarbeidet i for stor grad legger opp til at “vi” skal lære om “dem”. Bakken (2023) løfter samtidig fram et eksempel på en lærebok som inviterer til en mer åpen tilnærming. I en oppgave til et tittelløst dikt av Nils-Aslak Valkeapää inviteres elevene til å utforske teksten som uttrykk for allmennmenneskelige erfaringer formidla fra et samisk ståsted. De blir bedt om å nærlese diktet og tolke hva det lyriske jeget uttrykker om “livet og seg sjølv”.

På hvilke måter kan arbeidet med samiske tekster bidra til å sprengre grensene for “det samiske”? Både Silje Solheim Karlsen (2019) og Asbjørn Rørslett Kolberg (2021) analyserer nyere samiske ungdomslitteratur, og de framhever begge at denne litteraturen er allmenngyldig og tidløs ved at den tematiserer problemstillinger som er aktuelle for målgruppa uavhengig av om leseren har urfolksbakgrunn eller ikke. Tekstene setter ord på ulike prosesser med å finne ut av hvem man er og hvor man hører til i verden. På et nivå kan

vi altså si at samisk litteratur er grenseoverskridende ved at den er allmennmenneskelig: Den kan leses med utbytte av alle. Samtidig understreker Silje Solheim Karlsen (2019, s. 222) følgende:

Sápmi er et grenseområde, eller et grenseløst område, og den samiske litteraturen er en arena der grenser møtes og overskrides, der konflikter som berører tradisjon og modernitet, sted og identitet, oppstår, og der spørsmål som dreier seg om eierskap til både land, naturressurser og kultur, tas opp.

Her framheves altså overskridelse av en rekke ulike former for grenser i tid og rom, for eksempel mellom nasjonalstater, gjennom samfunnsmessig og kulturell endring, og i regulering av forholdet mellom grupper og enkeltmennesker. Samisk litteratur er med andre ord også tematisk grenseoverskridende på spesifikke måter med utgangspunkt i samiske kontekster. Disse kontekstene representerer et språklig, geografisk og kulturelt mangfold. I tillegg poengterer Karlsen (2019, s. 221 med henvisning til Ørjasæter, 2013) at samisk ungdomslitteratur kjennetegnes av at utforskning av identitet og tilhørighet er en politisert prosess som utspiller seg i spenningsfeltet mellom minoritet og majoritet. Både dekolonisering og bevisstgjøring er dessuten vesentlige siktemål. Kolberg (2021, s. 12) er opptatt av at disse karakteristikene gjør at både samiske og ikke-samiske yngre lesere har behov for den samiske litteraturen:

Samiske barn og unge trenger litteratur som både gjenspeiler og utfordrer deres erfaringer. Det er imidlertid like viktig at denne litteraturen leses av barn og unge som ikke tilhører det samiske samfunnet, ikke minst som en avkolonisering av bevisstheten som Hirvonen (2014) påpeker. Medlemmer i en hegemonisk kultur innser gjerne ikke hva minoritetsposisjonen innebærer. Skjønnlitteratur åpner for menneskelige erfaringer og inviterer til empati og identifikasjon, men også avstand og refleksjon, ved at karakterenes erfaringer blir språkliggjort på en annen måte enn i sakprosaens rapporter og pamfletter.

Vi velger å illustrere dette siste poenget hos Kolberg med et dikt av den samiske forfatteren Risten Sokki (f. 1954) fra den tospråklige diktsamlinga *Bonán bonán soga suonaid: Divttat / Jeg tvinner tvinner slektas sener*, som kom ut på nordsamisk og norsk i 1996. Her finner vi et stillferdig, men likevel kraftfullt dikt om erfaringa med å være tospråklig:

Dovddan

máilmmi

guovtti gillii

In diehtán

ráhkisvuođa

máhttit

dušše ovtta

Kjenner verden

på to språk

Visste ikke at kjærligheten

kunne bare

ett

Sokki setter ord på hvordan det kan være å beherske flere språk, der et av disse språkene er nærmere forbundet med hjerte og følelsesliv. Teksten vekker assosiasjoner til hvordan samisktalende gjerne refererer til samisk språk som *váibmogiella*, *hjertespråket*. Johansen og Markusson (2022) peker i sin lærebokstudie på hvordan dette diktet er inkludert i en grunnbok i norsk på ungdomstrinnet, der det er gjengitt i et kapittel om samisk tematikk (Blichfeldt, Heggem & Larsen, 2006, s. 292). Mens den faktaorienterte lærebokstemmen i boka er opptatt av å understreke at samer snakker samisk, står Sokkis dikt på samme side og åpner opp for den flerspråklige samiske erfaringa og spenninga mellom det verden og storsamfunnet krever og det hjertet føler. Denne kontrasten mellom lærebokstemme og urfolksstemme kan forstås ved hjelp av begrepene *inkludering* og *indigenisering*, som Andreassen og Olsen (2020b, s. 22–23) viser til. Samisk tematikk kan *inkluderes* i undervisninga på majoritetssamfunnets premisser og gjennom majoritetens perspektiv, men *indigeniseres* først når den formidles fra et samisk ståsted. I denne læreboka finner vi altså et eksempel på at samisk innhold både inkluderes og indigeniseres på en og samme side. Og nettopp på dette punktet spiller samiske tekster en helt avgjørende rolle i norskfaget; de rommer samiske stemmer som tidvis kan harmonere med andre stemmer og posisjoner, men tidvis også kan være sentrale *motstemmer* i møte med hegemoniske strukturer i tid og rom.

Netthetskofta – et eksempel på indigenisering gjennom en multimodal samisk tekst

I likhet med Johansen og Markussen (2022) vil vi løfte fram et eksempel fra norsklæreboka *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 47–49) som kan inspirere til nytenkning om hva en samisk tekst kan være. Teksten er den såkalte netthetskofta til samiske Charlotte Solli Larsen fra Bjerkvik. I 2018 sydde hun denne kofta som et svar på strømmen av hetsende utsagn mot samer på internett. Kofta er todelt. På den nedre delen under beltet har Larsen inkludert hatytringer retta mot samer på nettet, mens hun øverst har inkludert utsagn som viser at hun fremdeles er stolt same tross hetsen og uvitenheten hun og andre samer møter.



Netthetskofta til Charlotte Solli Larsen. Bildet er gjengitt med tillatelse fra henne.

Etter vår oppfatning har denne teksten potensiale til å være meningsfylt og lærerik for både samiske og ikke-samiske elever i klasserommet. Netthetskofta som tekst danner utgangspunkt for ikke bare utforskning av multimodalitet, men også flerspråklighet. Kofta inkluderer både norsk- og engelskspråklig verbaltekst samtidig som den uten tvil er en samisk tekst helhetlig sett. Den inkluderer dessuten elementer som samiske farger og det samiske flagget i kombinasjon med en knytta neve som kan assosieres med internasjonal urfolks- og

minoritetskamp, ikke minst *Black Power*-bevegelsen. Dessuten kan teksten danne grunnlag for diskusjon av et allestedsnærværende og allmenngyldig fenomen som netthets (se også kapittel 1 og 8), men samtidig inviterer teksten til utforskning av den spesifikt samiske konteksten for måten kofta er blitt til på, og hvilken tradisjon kofta mer generelt representerer i samisk kultur.

Forslag til videre lesing

Bakken, Jonas. 2023. Sámi literature in Norwegian language arts textbooks. *Scandinavian Studies*.

Gaski, Harald. 1991. *VÁJA VÁJA NANA NANA. Samiske tekster*. Oslo: LNU/Cappelen.

Karlsen, Silje Solheim. 2019. Daggry og mørke tåker i Sápmi. Landskap, identitet og avkolonisering i nyere samisk litteratur for ungdom. *Norsk Litterær Årbok 2019*. (s. 218–241). Oslo: Det Norske Samlaget.

Kolberg, Asbjørn Rørslett. 2021. Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur. *Nordlit*, 48 (14 s.) <https://doi.org/10.7557/13.5830>

Stokke, Ruth Seierstad. 2022. Samisk lyrikk i norskfaget – en rik kilde til estetiske erfaringer, kjennskap til samiske livsanskuelser og kunnskap om poesi som kunstform. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2022(1), s. 52–56.

Stokke, Ruth Seierstad & Silje Solheim Karlsen. 2021. “Så den fremmede ikke blir mer fremmed”. Samisk lyrikk i norskfaget. *Norsk Litterær Årbok 2021* (s. 142–168). Oslo: Det Norske Samlaget.

Tveterås, Frode, Trude K. Arntsen & Regnor Jernsletten. 2002. *Samisk kunst- og kulturhistorie*. Nesbru: Vett & Viten.

Wicklund, Beret. 2022. Samisk litteratur i norskfaget. I Ann Sylvi Larsen, Beret Wicklund & Ivar Sørensen (red.). *Norsk 5–10. Litteraturboka*. 2. utgave. (s. 170–187). Oslo: Universitetsforlaget.

Aamotsbakken, Bente. 2015. En marginalisert litteratur? Representasjoner av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), s. 282–293.

KAPITTEL 6

SPRÅKET SOM SYSTEM OG MULIGHET: STRUKTUR OG KREATIVITET

Kjerneelementet *språket som system og mulighet* handler dels om å kunne beskrive språket som system og erfaring, og dels om å mestre språklige normer og å utforske språket kreativt. I læreplanen står det følgende:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.

Kjerneelementet knytter sammen kunnskap om hvordan språk er bygd opp, og språklige praksiser som enten følger eller utfordrer normer. Språklek og -eksperimentering – kort sagt å tøyse med språket – kan som kjent gjerne være normoverskridende: Det kan bestå i å sette sammen lyder og grafemer på nye og uvante måter, å leke med etablerte regler for ordstilling, eller å oppheve oppfatta grenser mellom ulike språk i tale eller skrift.

Norsklærere står overfor et dobbelt oppdrag i opplæring om norsk som språkssystem. For det første vektlegges *normative* sider, og dette er særlig knytta til skriftspråkopplæringa. Muntlig språkbruk og spesielt bruk av talemål har i norsk sammenheng vært mindre berørt av normativitet. At læreren ikke skal normere elevenes talemål, henger sammen med at den såkalte talemålsparagrafen ble vedtatt i Odelstinget i 1878: “Undervisninga i allmueskolen bør så vidt mulig meddeles på barnas eget talemål” (se også kapittel 4). Dette synet på talemålet i skolen er videreført i opplæringsloven (1998, § 2-5):

I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar.

Det er altså i hovedsak i skriftspråks- og tekstopplæringa at læreren har en normativ oppgave. Læreren skal gi elevene opplæring i hvordan tekster utformes; det vil si alt fra tegnsetting til ortografi, morfologi, syntaks, avsnitt og tekstens helhetlige struktur og formål. I forlengelsen av dette kan vi si at når elevene skal utvikle et begrepsapparat for å kunne beskrive språk, er dette prosjektet innramma av regler og konvensjoner. Særlig gjelder kanskje dette når det gis lærer- eller elevrespons på tekster, inkludert grammatiske sider ved tekstene. Respons har som mål å bidra til at eleven kan skrive bedre tekster. Det er likevel ikke slik at det å kunne fagterminologi (begreper som *genus*, *substantiv* og *verb*) garanterer at det ligger en trygg analytisk kompetanse til grunn for bruken av terminologien. Det kreves systematisk undervisning om grammatiske sider ved språket hvis elevene skal være i stand til å analysere språk og bruke fagterminologien mest mulig presist.

Den andre delen av lærerens oppdrag er å legge til rette for en mer *deskriptiv* kunnskap om språket som system. Elevene skal utvikle et begrepsapparat for å kunne beskrive språk. Vårt utgangspunkt er at elever har mye kunnskap om språk, en metaspråklig bevissthet som de bruker blant anna når de lager rim, når de lærer å kople fonem og grafem, og når de bruker metaforer. Metaspråklig bevissthet er altså ikke helt overlappende med det å kunne snakke om språk med presis fagterminologi, men den danner et godt grunnlag for å utvikle en slik terminologi.

Kjerneelementet om språket som system og mulighet åpner i forlengelsen av dette for å utforske samiske språkssystemer i en norskfaglig kontekst. For vårt formål skal vi i fortsettelsen se litt nærmere på det mer deskriptive oppdraget som gjelder systemsider ved språket og dermed legge vekt på sammenliknende/komparativ språkvitenskap. Her handler det altså om å sammenlikne ulike språk eller tale og skrift for å lære om hvordan språk er bygd opp. Denne tilnærminga til å lære om blant anna grammatiske sider ved språk finner vi igjen særlig i kompetansemål som gjelder norske talemål (se tabell 2 i kapittel 1), og i et kompetansemål etter VG1 studieforberedende utdanningsprogram, der det heter at elevene skal kunne “sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer”. Samtidig er vi opptatt av at det å arbeide med språkstruktur også kan bidra

til økt språkforståelse og språktoleranse hos elevene. Berthelin (2021, s. 4) argumenterer godt for hvorfor det er viktig å arbeide med samisk språk og samisk tekst i norskfaget:

Jeg argumenterer ikke for at det er lærerutdanningens jobb å gjøre norsklærer-studenter flytende i samisk, og det er heller ikke norsklærerens jobb å gjøre elevene flytende i samisk. Poenget mitt er at det kan være givende for alle elever i Norge å få et inntrykk av samiske språkstrukturer og dermed innsikt i ett av de språk som er knyttet til landet de bor i. Videre kan oppdagelsen av egne evner til å sette seg inn i samisk språkstruktur gi mot til å lære seg mer samisk ved en senere anledning.

Språkteknologi – en omfangsrik verktøykasse for å utforske samiske språk

Ved det språkteknologiske miljøet som er tilknyttet samisk språk ved UiT Norges arktiske universitet, Giellatekno og Divvun, har det gjennom en årrekke pågått et systematisk arbeid for å utvikle språkteknologiske verktøy for samiske språk, men også andre sirkumpolare minoritetsspråk. Det overordnede målet for dette miljøet er å støtte samisk språklæring og bruk av de samiske språkene, og i forlengelsen av dette gjøre de samiske språkene mer tilgjengelige. I et moderne samfunn er språkteknologiske verktøy uunnværlige. Slike verktøy omfatter per i dag digitale ordbøker for flertallet av de samiske språkene, men også interaktive språklæringsverktøy, utvikling av maskinoversettelsesprogrammer, tekst-til-tale-programmer og retteprogram og tastaturer for ulike samiske språk.

Flere av disse verktøyene er svært nyttige også i grunnleggende arbeid i norskfaget med å utforske samiske språk, selv om målet ikke er å lære å snakke eller skrive samisk. Lenker til både opplæringsprogrammer for ulike samiske språk og andre språkteknologiske verktøy finner man på denne oversiktssida:

Oahpa! Lær!

<https://oahpa.no/index.nob.html>

På denne undersida finner man videre omfattende ressurser for å lære nordsamisk, inkludert nyttige hjelpemidler om målet bare er å lære noen hilsener, fraser og grunnleggende trekk ved samisk uttale. Nettstedet har dessuten interaktiv nordsamisk-norsk ordbok integrert:

<https://kurs.oahpa.no/>

Neahttadigisánit – en digital nettordbok på ulike samiske språk

Vi vil også framheve den digitale nettordboka som forstår bøyde ordformer og dessuten viser hvordan et ord bøyes. Via bokmerke/favoritt-menyen kan man få oversatt ord i tekster ved å klikke på dem. Dette er et unikt verktøy der man kan arbeide med å lese og forstå samisk tekst uten å beherske samisk språk.

<https://sánit.oahpa.no/read/>

Å telle til ti: Noen grunnleggende trekk ved skriftbilde og uttale

I NRKs podkastserie *Språksnakk var førsteamanuensis* i samisk språk ved UiT Norges arktiske universitet Lene Antonsen gjest i forbindelse med *Sámi álbmotbeaivi*, den samiske nasjonaldagen, 6. februar 2022 (NRK Radio, 2022). På spørsmål fra programleder Klaus Sonstad om hvor mange nordsamiske ord han kunne lære seg i løpet av et lite kvarter i programmet, svarte hun tusen ord. Denne imponerende ordmengden på så kort tid handla om å lære seg å telle på samisk. Ved å ta utgangspunkt i det nordsamiske systemet for grunntall og lære seg ord og uttale for de ti første tallene, kan en som er ny for samisk språk, relativt raskt utvide kunnskapen og lære seg å telle til tusen på kort tid. Argumentet er tufta på en god pedagogisk idé som vi har valgt å bruke også i denne boka. Å lære seg tallene 1–10 innebærer for det første å bli litt kjent med et språk som er grunnleggende annerledes enn norsk fordi det tilhører den uraliske språkfamilien og ikke den indoeuropeiske. For det andre kan arbeid med tallordene også inneholde å lære vesentlige uttaleregler for samisk.

I tabell 4 har vi inkludert tallordene for de tre offisielle samiske språkene som snakkes i Norge for å illustrere forskjellen mellom norsk og samiske språk på den ene sida, og likheten mellom de samiske språkene på den andre:

Norsk	Nordsamisk	Lulesamisk	Sørsamisk
en	okta	akta	akte
to	guokte	guok, guokte	göökte
tre	golbma	gålmmå	golme
fire	njeallje	niellja, niellje	njeljie
fem	vihtta	vihtta	vijhte
seks	guhhta	guhhta	govhte
sju	čieža	gietja, gietjav	tjihhte
åtte	gávcci	gáktsa	gæktsie
ni	ovcci	aktse	uktsie
ti	logi	lågev	luhkie

Tabell 4. Tallordene 1–10 på norsk, nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.

I fortsettelsen skal vi av avgrensningssyn konsentrere oss om det største samiske språket, nordsamisk. Det nordsamiske alfabetet har 29 skrifttegn som det norske, men med en god del forskjeller:

Aa, **Áá**, Bb, Cc, **Čč**, Dd, **Đđ**, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn, **Nŋ**, Oo, Pp, Rr, Ss, **Šš**, Tt, **Ŧŧ**, Uu, Vv, Zz, **Žž**

Vokalene *a*, *e* og *i* uttales som på norsk, og flertallet av konsonantlydene har også en uttale som er temmelig lik den norske. Tabell 5 nedenfor gir en oversikt over de sju skrifttegnene som ikke finnes i norsk (*i rødt*) med uttale, og skrifttegn som er kjente i norsk, men helt eller delvis har en annen uttale i nordsamisk (*i grønt*). I de aller fleste tilfellene bruker vi tallordene ovenfor som eksempelord.

Bokstaver	Uttale med eksempelord i norsk eller engelsk	Eksempelord på nordsamisk
Á á	enten lang 'a' (f.eks. i Kautokeino-dialekten) eller mer som 'æ' (f.eks. i Karasjok-dialekten)	<i>gávccí</i> åtte; uttales "gæftsi"
C c	'ts' som i <i>vits</i>	<i>gávccí, ovccí</i> åtte, ni; uttales "gæftsi", "åftsi"
Č č	'tsj' som i <i>sketsj</i>	<i>čieža</i> sju; uttales "tsjiedsja"
Đ đ	som den første lyden i engelsk <i>this</i>	<i>čuođi</i> hundre; uttales "tsjoåđi"
H h	som på norsk, men skal uttales tydelig også før konsonant	<i>vihtta, guhtta</i> fem, seks; sistnevnte uttales som "gohtta"
Ŋ ŋ	som den siste lyden i <i>sang</i>	<i>mánŋa</i> mange; uttales "mænga" (med en tydelig g-lyd)
O o	'å' som i <i>båt</i> (altså som <o> i finsk, tysk, italiensk og en rekke andre språk)	<i>okta, golbma, ovccí, logi</i> en, tre, ni, ti; uttales "åкта", "gål ^e bma", "åftsi", "lågi"
Š š	'sj' som i <i>skje</i>	<i>Karášjohka</i> Karasjok; uttales "Kæræsjuhka"
Ʀ Ʀ	som den første lyden i engelsk <i>thing</i>	<i>muoƦá</i> tante; mors yngre søster, kusine; uttales "moåttæ"
U u	'o' som i <i>bot</i> (altså som <u> i finsk, tysk, italiensk og en rekke andre språk); det er ingen norsk u-lyd i nordsamisk anna enn i enkelte lånord og navn	<i>guokte, guhtta</i> to, seks; uttales "goåkte", "gohtta"
Z z	'ds' som i <i>redsel</i>	<i>vázzit</i> å gå; uttales "væddsit"
Ž ž	som den siste lyden i engelsk <i>bridge</i>	<i>čieža</i> sju; uttales "tsjiedsja"

Tabell 5. Oversikt over noen skrifttegn med uttale i nordsamisk.

Det er også verdt å merke seg at nordsamisk har fire diftonger: *ea*, *ie*, *oa* og *uo*. Tre av dem finner vi for eksempel i tallordene *njeallje* (fire), *čieža* (sju) og *guokte* (to). Det er mye variasjon i uttalen av *ea*, men *eæ*-uttalen er utbredt. Denne diftongen gjør eksempel mye ut av seg i tittelen på Irene Larsens (2022) nordsamiske barnebok *Measta heasta* (norsk utgave: *Nesten en hest*). God trening i å uttale nordsamiske diftonger får man ved å si det samiske kommunenavnet på Kautokeino sakte: *Guovdageaidnu*. Alle lyder skal med i

“Goåvdageæidno”! De nordsamiske diftongene kan virke fremmede for norsktalende fordi de har en annen retning i uttalen: Den første lyden uttales høyere i munnen enn den siste. Om vi sammenlikner med norsk *rein*, *røyk* og *laus*, er mønsteret motsatt der.

Til sammenlikning bruker ikke lulesamisk skrifttegnene Cc, Čč, Šš, Zz eller Žž. Mens “sju små spurver” i en kjent barneregale på nordsamisk skrives *čieža cizáža*, er den tilsvarende frasen i lulesamisk skrift *tjietjav tsitsátja*. Lulesamisk har heller ikke lydene som tilsvarer Ðđ og ƦƦ i det nordsamiske alfabetet. Lulesamisk bruker dessuten bokstaven Ææ i Norge, mens Ää er i bruk i Sverige. Sørsamisk bruker samme alfabet som i norsk og svensk, men med tegnene Ææ og Øø i Norge og Ää og Öö i Sverige.

Ellers er det et svært viktig uttaletrekk ved samiske språk at trykket helt konsekvent ligger på første stavelse i ord og fraser. Og med denne grunnleggende ballasten på plass vil vi oppfordre lærere og elever til å utforske samiske språk i skrift og tale sammen. Det har en klar verdi å kunne “smake” på de sentrale forskjellene mellom norsk og samisk gjennom å teste ut uttale. Her vil vi også minne om det svært spesifikke kompetansemålet i norskfaget etter sjuende trinn der elevene skal ha lært hvordan stedsnavn og personnavn i oversatt samisk litteratur uttales (se tabell 1 i kapittel 1). Dette kompetansemålet kommer vi grundigere tilbake til i kapittel 8.

Grammatiske forskjeller mellom norsk og samisk utforska gjennom poesi

Sammenlikna med norsk, som er et relativt analytisk språk med lite bøyning og fastere ordstilling, er samiske språk mer syntetiske kasuspråk, slik at funksjonen til ulike setningsledd i større grad uttrykkes ved hjelp av bøyning. Samisk har dessuten et komplekst system for ordavledning. Poesiens verden er et fint sted ikke bare for å oppleve og lære om samisk litteratur på dens egne premisser, men også for å utforske slike grunnleggende grammatiske forskjeller mellom språkene. Her kommer vi tilbake til et moment vi løfta fram allerede i kapittel 5: Det kan være en god idé å innimellom frigjøre seg litt fra læreplanens ensidige fokus på samiske tekster i oversettelse til norsk, og konsentrere seg om *samiskspråklige* tekster i norskfaget.

For å illustrere dette skal vi vende tilbake til diktsamlinga *Bonán bonán soga suonaid* | *Jeg tvinner tvinner slektas sener* av Risten Sokki (1996), som foreligger både på nordsamisk og i norsk gjendiktning av forfatteren.

<i>Golliin</i>	<i>Pynter meg med</i>
<i>silbbain</i>	<i>gull og sølv</i>
<i>čijadan</i>	<i>Svinger</i>
<i>Lodnjás gávttiin</i>	<i>med min kofte</i>
<i>Šlivggodan</i>	<i>Skal ta imot</i>
<i>mátkkálačča vuostaváldit</i>	<i>den langveisfarende</i>
<i>Guhka jávket</i>	<i>Lenge var du borte</i>
<i>beaivvážan</i>	<i>min sol</i>
<i>Ráhkkásan</i>	<i>Min kjære</i>

Ved hjelp av et språkteknologisk verktøy som nettordboka *Neahttadigisánit* (se tekstboks s. 79–80) kan elevene eksempelvis slå opp ordene i det samiske diktet digitalt, sortere dem i ulike ordklasser og finne grunnformene av dem. Hva har skjedd med ordene i diktet? Grunnformene av substantivene “gull”, “sølv” og “kofte” på nordsamisk er *golli*, *silba* og *gákti*. Med støtte i den norske gjendiktninga blir det eksempelvis tydelig hvordan norske preposisjonsfraser som “med gull”, “med sølv”, “med min kofte” på nordsamisk uttrykkes med bøyingsendelser, i dette tilfellet ved hjelp av kasusen komitativ: *golliin*, *silbbain*, *gávttiin*. Med grunnformene som utgangspunkt blir det også klart at det ikke bare er bøyingsendelsen *-in* som er føyd til på slutten av ordene, men at det også har skjedd noe med ordstammene: *-lb-* i *silba* er eksempelvis blitt til *-lbb-*, og *-kt-* i *gákti* er blitt til *-vtt-*. Med andre ord bøyes ordene ikke bare gjennom suffikser, men også i form av såkalt stadieveksling, der bøyning kommer til uttrykk i ordstammen. Eiendomsforhold som “min sol” og “min kjære” uttrykkes også ved hjelp av bøyingssuffikser: *beaivvážan*, *ráhkkásan*.

Her kan også Berthelins (2021) artikkel tjene som inspirasjon. Hun beskriver hvordan en gruppe lærerstudenter ved hjelp av den sørsamiske nettordboka *Nedtedigibaakoeh* gjennom bare en undervisningsøkt oppdager sørsamisk språkstruktur gjennom arbeid med autentiske sørsamiske sangtekster (uten å kunne noe sørsamisk på forhånd). Et slikt opplegg kan også tilpasses elever i grunnskolen og i videregående skole.

Blackout Poetry – kreativ gjendiktning basert på autentiske samiske tekster

På Fremmedspråksenterets nettside ligger beskrivelse av et undervisningsopplegg der elever kan arbeide med å gjendikte på et anna språk. Elevene kan jobbe med tekster fra ukeblader, aviser, magasiner eller andre tekster. I stedet for å skrive tekst stryker de ut ord og setninger i svart. Det som står igjen, skal utgjøre et meningsfullt lite dikt eller en mikrotekst. De ferdige diktene eller mikrotekstene kan henges opp i en utstilling i klasserommet eller på skolen. Tekstene kan gjerne være temabaserte.

Undervisningsopplegget er henta fra denne nettsida:

<https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/grunnleggende-ferdigheter/skriving/Jobbe%20med%20bilder/gjendiktning-blackout-poetry.html>

Vi oppfordrer leserne til å søke opp “blackout poetry” på nettet for å få et visuelt inntrykk av hva dette handler om og la seg inspirere.

Forslag til videre lesing

Berthelin, Signe Rix. 2021. Samisk språk og tekst i norsksdidaktikken – oppdagelse og opplevelse. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 22 s. <https://doi.org/10.5617/adno.8218>

Helander, Nils Øivind. 2009. Samisk språk og samiske språkforhold – med særlig vekt på nord-samisk. I Tove Bull & Anna-Riitta Lindgren (red.): *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* (s. 125–139). Oslo: Novus.

Theil, Rolf. 2011. Den samiske språkfamilien. I Johannes Nymark & Rolf Theil (red.), *Dei ukuelege språka. Språkpolitikk og språksituasjonar* (s. 32–66). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Todal, Jon. 2009. Sørsamisk og lulesamisk. I Tove Bull & Anna-Riitta Lindgren (red.): *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* (s. 141–151). Oslo: Novus.

KAPITTEL 7

SKRIFTLIG TEKSTSKAPING: FLERSPRÅKLIGHET OG MULTIMODALITET

Norskfaget er ikke en arena for å lære å bruke samisk språk. Det er likevel gode muligheter for å nærme seg samiske temaer i norskfaget gjennom skriftlig tekstskaping der også bruk av samisk språk, litteratur og kultur inngår. I læreplanen i norsk står det følgende om kjerneelementet *skriftlig tekstskaping*:

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger.

I kjerneelementet nevnes kun “hovedmål” og “sidemål”, men det er likevel ikke noe i beskrivelsen som sier at den skriftlige tekstskapinga skal være enspråklig (bare på bokmål eller bare på nynorsk). Dette kjerneelementet åpner, slik vi ser det, for å lære om skriftlig tekstskaping gjennom ulike sjangre, ved å kombinere skrift med andre uttrykksformer, og ved å kombinere ulike språk i en og samme tekst, for eksempel norsk, samisk, engelsk og spansk. Dette åpner for flere innfallsvinkler for å inkludere samisk i skriftlig tekstskaping. For det første kan elevene skrive om samiske språk, litteratur og kultur, altså skrive om temaer som er nevnt i kompetansemål i norskfaget, eventuelt i tverrfaglige skriveoppgaver. For det andre kan elevene kombinere språk, skriftspråk, bilder, musikk og andre kunstuttrykk i tekstskapinga, og på den måten skape en multimodal tekst. Disse to innfallsvinklene kommer vi tilbake til nedenfor. Først skal vi presentere et faglig grunnlag som tydelig åpner for å sette samisk i sentrum for skriftlig tekstskaping.

Om tekst, kontekst, skriveren og læreren

Å lære å skrive tekster har i lang tid vært knytta til utforming av selve teksten. Avhengig av hvilket trinn elevene er på, er vi som lærere oppmerksom på ortografi, det å skrive en helhetlig

tekst med god sammenheng fra avsnitt til avsnitt, og om elevene har god forståelse av sjanger. Utforming av tekst handler også om å gjøre elevene i stand til å formidle et innhold til leseren. I introduksjonsbøker om skrivepedagogikk er det en mer eller mindre eksplisitt forventning om at denne formidlinga skal foregå innafor rammene av den valgte sjangeren og på ett språk. I denne sammenhengen er det igjen relevant å minne om norskfagets rolle i nasjonsbygginga på 1800-tallet (Smith, 2009, s. 17), da norsk språk skulle bli den nye nasjonens felles språk. Faget bygger dermed på et språksyn der språklig enhet skulle bidra til å skape et nasjonalt fellesskap. En konsekvens av dette språksynet er at ulike språk ansees som separate og autonome systemer som man bør holde fra hverandre i skole- og norskfaglig sammenheng. Dette enspråkligsidealet ble førende i skriftspråkopplæringa i den norske skolen. Flerspråkligheit i skriveopplæring har eksempelvis i liten grad blitt tematisert i boka *Elevens tekst* (Skjelbred, 2021), en bok som har kommet i mange utgaver og som har vært flittig brukt i norsklærerutdanningene. I den nyeste utgaven av boka står det at lærere må være oppmerksomme på den faste ordstillinga i norske helsetninger “når en har elever som ikke har norsk som morsmål i klassen” (Skjelbred, 2021, s. 128). Videre kommer det en utgreiing om norsk som SVO-språk og V2-prinsippet, og brudd på disse reglene regnes som feil. Det har med andre ord ikke vært åpning for at flerspråkligheit kan sees som en ressurs elevene kan bruke i sin tekstskaing.

Det å vektlegge enspråkligheit i tekstskaing trenger ikke å være feil, men dette idealet gjenspeiler ikke nødvendigvis språkbruk i praksis. Nyere forskning viser at vi som språkbrukere bruker de ressursene som er tilgjengelige for oss. For å formulere og synliggjøre dette mer overskridende synet på språk, snakker man gjerne om *transspråking* (se blant andre Dewilde & Igländ, 2015 og García, Li Wei & Holmes, 2019), fra det engelske begrepet *translanguaging* (se for eksempel Canagarajah, 2013). Tanken er at alle språkbrukere grunnleggende sett er flerspråklige på den måten at vi har ulike språklige repertoar tilgjengelig. Hvilke språklige uttrykk vi velger, avhenger blant anna av hva vi ønsker å kommunisere i den gitte konteksten. Disse språklige ressursene holder vi ikke nødvendigvis strengt fra hverandre, og i både muntlig og skriftlig tekstskaing kan vi nyttiggjøre oss av et større repertoar. Vi er likevel i stand til å forholde oss til en enspråkligheitsnorm dersom konteksten krever det. Dette perspektivet på skriftlig tekstskaing kommer særlig fra forskning på skriving på andrespråk, som

argumenterer for at elevens flerspråklighet bør sees i et ressursperspektiv heller enn et mangelperspektiv. Slik vi ser det, peker det å verdsette multimodale tekster i samme retning, altså mot en språk- og sjangeroverskridende tekstskaping.

Som lærere er vi opptatt av at elevene gjennom tekstskaping sosialiseres inn i en tekstkultur med mer eller mindre tydelige forventninger til hvordan tekster kan utformes. Ros Ivanič (2004) forstår tekstkultur som en tredelt kontekst for elevenes skriving. For det første bruker elevene kognitive prosesser i skriveprosessen, der blant annet meningskaping basert på tidligere erfaringer er en viktig del. For det andre forholder elevene seg til den umiddelbare situasjonen som skapes av den konkrete skriveoppgaven de jobber med. For det tredje lærer elevene å forholde seg til normer og verdier som er formidlet gjennom læreplaner og lærerens undervisning. Hanna-Máret Outakoski (2022) drøfter betydninga av dette tredje elementet for skriveopplæring i en samisk sammenheng. Den historiske bevegelsen fra nasjonsbygging og assimilering til anerkjennelse av samene som urfolk er viktig for å forstå normer og verdier også i skriveopplæringa. Verken elever eller lærere befinner seg i et historisk eller sosialt vakuum i tekstskapingsprosesser. Vektlegginga av urfolksperspektivet i Overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 legger etter vår mening opp til å dekolonisere opplæringa generelt, og dermed også enkeltfagene. Om vi skal ta denne målsettinga på alvor i norskfaget, må samiske perspektiver også innlemmes i en så sentral aktivitet som tekstskaping.

Nettopp dette at elevene lærer å forholde seg til normer og verdier, henger godt sammen med norskfagets søkelys på skriveren, og på elevenes identitet og tilhørighet i et større fellesskap, enten det er lokalt eller på andre nivå i samfunnet. Som vi var inne på i kapittel 1, legger læreplanen i norsk opp til at elevene skal bli “trygge språkbrukere”, og de skal bli “bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innafor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs” (se Fagets relevans og sentrale verdier). I realiteten betyr dette at elevene lærer å følge de normene som forventes. Like viktig er det at det å utforske flerspråklig skriftlig tekstskaping kan være en del av det å bli bevisst sin egen identitet og stemme. Denne utforskinga er på mange måter en indre prosess der eleven utvikler seg i samspill med sine omgivelser. Sentralt her er elevens agens, altså kapasitet til å handle og ta selvstendige valg i tekstskaping. Som Jølbo (2015) er inne på i sin forskning om

andrespråksskrivere, er tekstskapinga en prosess der dialogen med andre er viktig. Å gå i dialog med andre gjennom tekstskaping er å utforske og lære om seg selv.

To innfallsvinkler for å inkludere samisk i skriftlig tekstskaping

Vi vil framheve at skriftlig tekstskaping åpner for å bruke språket på en grenseoverskridende måte, der skriveren kan kombinere flere språk og flere uttrykksformer. Teksten og normene den følger, er forma av skriveren ut fra den konkrete skrivesituasjonen og ramma inn av den overordna sosiokulturelle og politiske konteksten. I denne prosessen har skriveren rom for å finne og utvikle sin egen stemme. Spørsmålet videre er hva dette kan bety for å inkludere samisk i skriveopplæring i norskfaget i praksis. Vi vet at mange lærere allerede har ideer og erfaringer som de kan utforske og bygge videre på for å inkludere samisk på hensiktsmessige måter. Vi skal her skissere to mulige innfallsvinkler. Den første er å skrive *om* samisk språk, litteratur og kultur, og den andre dreier seg om å kombinere språk, skriftspråk, bilder, musikk og andre kunstuttrykk fra samisk kultur og samfunnsliv i tekstskapinga.

1) Skrive *om* samisk språk, litteratur og kultur

En mulig innfallsvinkel kan være å ta utgangspunkt i læreplanverkets verdigrunnlag som beskriver samisk kultur som en del av den norske kulturarven. Når samiske temaer er i sentrum i skriftlig tekstskaping, vil skriveoppdraget også svare på samfunnets behov for at flere skal vite mer om samenes språk, litteratur og kultur. Ved å bruke norskfagets tradisjon for langvarsoppgaver kan elevene gå i dybden på temaer som fornorsking, samisk litteratur og samenes språkkrettigheter i dag. Som Hildegunn Otnes (2015) er inne på, vil skriveoppdrag som tar utgangspunkt i en situasjon som er kjent for elevene og som de opplever som relevant, kunne fungere godt. Det gjelder da for læreren å designe et skriveoppdrag med tilstrekkelig retorisk spesifisering av for eksempel formål, stemme eller skriverrolle og scenario. Oppdraget kan gi elevene anledning til å tilegne seg ny kunnskap om samiske temaer og vil bidra til at stadig flere får grundigere kunnskap om samene.

2) Å kombinere språk, skriftspråk, bilder, musikk og andre kunstuttrykk

Ved å ta utgangspunkt i at tekster i norskfaget ikke utelukkende trenger å være på norsk, åpner læreren for at elevene kan utforske samiske ord og uttrykk i tekstene sine. Dette ligger

det allerede an til i læreplanen fordi å lese samisk tekster, både oversatt fra samisk til norsk og i norsk som originalspråk, innebærer å forholde seg til samisk språk (se kapittel 5). Denne språklige praksisen finner vi gode eksempler på, blant anna i låten Hjerterått (se kapittel 3). En liknende språklig praksis finner vi i låtene til bandet ISÁK, der Ella Marie Hætta Isaksen er frontfigur. I tillegg til å kombinere samisk med engelsk, settes både samisk språk og joik inn i et moderne, internasjonalt musikklandskap.

Å inkludere samisk språk i norsk (eller engelsk) får fram nye dimensjoner ved tekstens meningsinnhold. Det er ikke sikkert vi forstår det samiske innholdet i detalj (det er noe vi kan finne ut av), og kanskje er det ikke nødvendig å forstå alt. Å bruke samisk i norsk gir samisk en affordans, altså et meningsinnhold, som ikke utelukkende viser til det konkrete samiske uttrykkets meningsinnhold, men også den sosiale opplevelsen av å lese (og skrive) en tekst der samisk inngår. Dette er tema i boka *SMS från Sopporo* av Ann-Helén Laestadius (2007). Her er et utdrag fra begynnelsen på boka (s. 7):

Det pep ett sms. Agnes hade öppnat displayen och förväntat sig att se Jennypenny som avsändare. Men det var ett okänt mobilnummer. Och när hon klickade fram meddelandet, det var då allt förändrades. Hela hennes liv faktisk.

Bures! Du oarbmebealli Kristin čájehii munnje gova dus. Mon gullen don boadát fargga. De moai soite oaidnalit. H

Agnes såg att det var samiska och hennes hjärta hade börjat slå lite snabbare. Hon kände igen enstaka ord. Men vem skickade ett sms på samiska? Och varför var Kristin med i meddelandet?

Laestadius' bok viser hvordan samisk kan inngå i skriftlig tekstskeping på majoritetsspråket, som her er svensk. Elevene kan for eksempel skrive tekstmeldinger, dikt eller andre korte tekster der samisk inngår. Det er ikke mye som skal til for å bruke samisk språk i norsk – man kan starte med å bruke noen få samiske ord eller stedsnavn. Når man åpner for å bruke ord

og uttrykk fra samisk (eller andre språk) når elevene skaper egne tekster, gir det også en god anledning til å snakke om samisk språk og kultur.

Monomodale og enspråklige tekster, altså tekster som utelukkende er utforma på norsk og med skrevne ord, har høy status i vårt samfunn. I mange sammenhenger er det snakk om tekster med mye makt, slik som lovttekster og instruksjoner (som vi er inne på i kapittel 4). Samtidig har vi lang tradisjon for å lese og skape multimodale tekster – tenk bare på barnas første eventyrbøker, skolens lærebøker, kart over Norge og sangtekster, alle gode eksempler på multimodalitet. I vår digitale samtid har denne formen for tekstsaking så til de grader blitt en del av vår hverdag.

Multimodal tekstsaking – inspirert av et eksempel fra Aotearoa / New Zealand

På et skolebesøk på i Aotearoa / New Zealand fikk vi se et elevarbeid bestående av et dikt som var limt på et maleri med sterke farger. Maleriet besto av røde og grønne sirkler omgitt av blått, og på denne bakgrunnen hadde en eller flere elever satt sammen en tekst som beskrev følelser ved hjelp av metaforer. Enkeltord var klipt ut i papir og deretter satt sammen til en strofe bestående av seks verselinjer. Ordene hadde ulik skrifttype og skriftstørrelse. Teksten var i hovedsak på engelsk, men verselinjene starta med et ord på maori, som er urfolksspråket på Aotearoa / New Zealand. En del av teksten er som følger: *Amaimai is an earthquake breaking me into a trillion of pieces*. Selv om leseren ikke kan maori, skjønner en ut fra konteksten at ordet *amaimai* viser til en følelse som kan gjøre at man kan bryte sammen, for eksempel bekymring eller nervøsitet.

Dette eksemplet kan inspirere elevene til å lage multimodale tekster der de eksperimenterer med å kombinere språklige elementer fra samisk, norsk, engelsk eller andre språk. I tillegg kan elevene bruke andre uttrykk som de forbinder med samisk, slik som farger og former, kanskje i kombinasjon med andre uttrykk. Å kombinere skriving med tegning eller maling, passer godt for elever i yngre årsklasser, men også eldre elever kan ha glede av å kombinere uttrykk, for eksempel digitalt. Ved å tenke gjennom samspillet mellom modalitetene må elevene vurdere om teksten som helhet formidler det de har på hjertet.

Er skrifttypen og -størrelsen hensiktsmessig? Hvilke illustrasjoner passer? Understreker fargevalget innholdet? Støtter musikken stemninga som teksten er ment å skape?

Multimodalitet handler altså i korthet om at skriveren bruker ulike modaliteter (ikke bare verbalspråk) til å formidle et innhold. I eksemplet fra Aotearoa / New Zealand har eleven kombinert maori og engelsk språk med en bestemt måte å sette sammen teksten og et maleri. Eksemplet viser en leken måte å skape tekst på, der estetiske læringsformer er et viktig pedagogisk grunnlag. På nettsidene til Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa (u.å.) finnes en ressursbank der lærere kan finne inspirasjon til estetiske læringsprosesser om samiske temaer.

Ved å bruke flerspråklighet og multimodalitet som grunnlag for å utforske samisk språk og kultur har læreren mange muligheter. Strengt tatt er det kun fantasien som begrenser arbeidet med skriftlig tekstkompetanse. Vi vil særlig løfte fram den kritiske tekstkompetansen som eleven utvikler, og som kan komme til sin rett i elevens kritiske lesing av andres tekster. Når elevene har innsikt i de mange valgene som skjer i prosessen med å skape tekst, gir dette et grunnlag for å reflektere over og diskutere egne og andres valg i tekstskaping.

Forslag til videre lesing

Dewilde, Joke & Mari-Ann Igland. 2015. "No problem, janem". En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I Anne Golden & Elisabeth Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo Cappelen Damm Akademisk.

García, Ofelia, Li Wei & Inger Sverreson Holmes. 2019. *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa. u.å. Kreativ og engasjerende undervisning. Henta fra <https://kunstkultursenteret.no/>.

KAPITTEL 8

MUNTLIG KOMMUNIKASJON: OM Å LYTTTE TIL OG UTTALE SAMISK

Kjerneelementet muntlig kommunikasjon handler om at elevene skal uttrykke seg muntlig og lytte til andre. Det dreier seg altså om å samhandle. Hovedideen er at undervisning om og gjennom muntlig kommunikasjon skal bidra til å utvikle ferdigheter som er relevant ikke bare for læring og formidling, men også for deltakelse i samfunnet. I læreplanen står det følgende:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.

Dette kjerneelementet viser at norskfaget skal prioritere muntlig kommunikasjon som ferdighet og som verdi. Kjerneelementet har en klar plass i norskfaget og er også særs relevant i andre fag, i tverrfaglig arbeid og i livet både i og utfor skolen. Jon Smith (2018, s. 107) beskriver klasserommet som en offentlighet der elever får ytre seg, bli hørt og få svar, og der de får prøve ut ulike posisjoner og stemmer. Å få prøve ut og finne sin stemme kan sies å handle om å finne sitt ståsted innafor de rammene som finnes i faget, skolen og samfunnet rundt.

Tilsynelatende har samiske perspektiver lite med dette kjerneelementet å gjøre, særlig om man ser det med et snevert ferdighetsblikk. Samtidig er muntlig kompetanse knytta til verdier som likeverd og demokrati, noe også Smidt (2018) er inne på. Muntlig kompetanse er helt sentralt i vårt demokratiske samfunn fordi det å ytre seg, lytte og bli lytta til handler om medborgerskap, altså det å delta i samfunnet og bidra for å påvirke framtida. Som vi beskriver i kapittel 1, er samene som urfolk både i mindretall og marginalisert, og i Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 står et vern av mindretallet beskrevet som et avgjørende prinsipp for en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Som demokratisk samfunn skal vi også verne om urfolk og minoriteter, og det står: "Urfolksperspektivet er en del av elevenes

demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning." Samer og andre minoriteter skal med andre ord kunne ytre seg og bli lytta til. Dette krever en bevissthet om verdisyn og ideologier, som ikke bare kommer til uttrykk når vi uttaler oss, men også når vi lytter. Denne muntlige kompetansen skal utvikles i et samfunn der samene og deres språk har vært og fortsatt er minorisert. I tillegg til at alle elever, også samiske, gjennom norskfaget skal få utforske sin stemme, identitet og ståsted, skal alle kunne ta samenes perspektiv når de taler, og når de lytter. På den måten får elevene opplæring i medborgerskap innfor ramma av klasserommets offentlighet.

Hvordan kan vi konkretisere hva det vil si å plassere samiske temaer og perspektiver i kjernen av elevenes muntlige kompetanse? For å svare på dette skal vi først gå nærmere inn på det å lytte. Deretter ser vi på et av de kompetansemålene i læreplanen i norsk der samisk er eksplisitt nevnt, nemlig målet om at elevene på 7. trinn skal ha lært om hvordan stedsnavn og personnavn i oversatt samisk litteratur uttales. Til slutt skal vi komme inn på læring og bruk av enkelte samiske ord og uttrykk.

Om å lytte

Å lytte kan beskrives som en fortolkende prosess der den som lytter, søker etter og skaper mening av det som blir sagt. Hildegunn Otnes (2016, s. 74) beskriver lytting som både en kognitiv og en sosial aktivitet. Som kognitiv, intraindividuell aktivitet dreier det seg om at lytteren oppfatter, tolker og husker muntlig språk. Som sosial, relasjonell aktivitet handler lytting om å være oppmerksom og gi respons. Vi inngår med andre ord i en samhandling med den som taler, og eventuelt andre lyttere.

Å lytte er ikke en nøytral språklig aktivitet. Lyttekompetanse er sosialt konstruert, og den rammes inn av blant anna lytterens og samfunnets språkideologier. Lytteren legger merke til hvem som snakker, hva som blir sagt (eller ikke sagt), og hvordan og hvor det blir sagt. Lytteren tolker det sagte i sammenheng med den aktuelle situasjonen, og i tillegg er lytterens egen sosiale posisjon, språkideologier og tidligere erfaringer vesentlige. Som lyttere er vi ramma inn av den sosiokulturelle og politiske konteksten vi er en del av (jf. også om skrivere i kapittel

7). I responsen viser vi vår egen sosiale posisjon. Lytteren er med andre ord aktiv og handlende i kommunikasjonen.

Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 77) beskriver kunsten å lytte som en ferdighet der lytteren er oppmerksomt og aktivt til stede. Som lyttere deltar vi i kommunikasjonssituasjonen med hele kroppen. Som gode lyttere befinner vi oss i en sosial kontekst der vi ikke bare hører at det snakkes, men vi viser også engasjement for den som har ordet og det som blir sagt i den aktuelle situasjonen. Vi respekterer på denne måten den som snakker, og vi respekterer talerens rett til å ytre seg. I en demokratisk offentlighet som et klasserom er, må både elever og lærere føle seg trygge. Lytteren har med andre ord et stort ansvar for å støtte taleren i situasjonen. For å understreke dette poenget kan vi forestille oss ubehaget vi opplever når et publikum eller en samtalepartner ikke lytter, altså er uinteressert eller går inn for å være nedlatende og vanskelig. Uinteresserte og vrang tilhørere kan gjøre den mest talføre både usikker og taus.

Ved å tydelig prioritere lytting som en del av norskfagets kjerne, skal norskfaget bidra til å utvikle gode lyttere som kan ta talerens perspektiv. Vi vil argumentere for at det å lytte til og om de samiske språkene kan og bør være en del av den muntlige kompetansen som norskfaget skal bidra til å utvikle. Poenget er å bidra til at elevene kan lytte anerkjennende til den som bruker samisk, selv om lytteren ikke nødvendigvis forstår innholdet i det som blir sagt. Arbeidet med å utvikle gode og respektfulle lyttere kan gi elevene mulighet til å bli kjent med hvordan samisk høres ut og hvilke funksjoner og verdier som er knyttet til de samiske språkene. På denne måten kan den koloniale arven som bidro til å gjøre samisk uhørlig og usynlig, brytes. Samtidig vil de samiske språkene på denne måten knyttes tettere til det norske samfunnet, og elevene får en mer nyansert oppfatning av det språklige mangfoldet i Norge.

En kampanje for samisk i det offentlige rom

Fra tid til annen tar media opp saker der muntlig bruk av samisk i det offentlige rom får negativ oppmerksomhet. Et eksempel er en situasjon som ble omtalt i avisa *Nordlys* (se Bertheussen, 2020). I korthet gikk saken ut på at en ung kvinne ble tilsnakka av en eldre

kvinne på en buss i Tromsø. Den eldre hadde overhørt den unge snakke samisk med noen bekjente på bussen, men var ikke selv med i samtalen. *Nordlys* skriver at den eldre kvinnen hadde sagt til den unge at samer ikke hører til noen steder, og i alle fall ikke på bussen, der alle kan høre språket. Videre skriver *Nordlys* at den eldre kvinnen ikke takla å høre samisk språk fordi hun mente hun ble baksnakka.

For å se denne situasjonen i lys av kjerneelementet *mundlig kommunikasjon*, er det et springende punkt at den lyttende eldre kvinnen ikke var med i samtalen, og hun skjønnte ikke det som ble sagt på samisk. Som overhører kunne den eldre kvinnen valgt å ikke gjøre noe mer med saken og gått stillferdig videre. I stedet valgte hun å uttrykke til den yngre at samisk og samer ikke hører til i Norge, og at språket heller ikke skal høres. Den eldre bruker her sine tidligere erfaringer og språkideologier om samisk språk som grunnlag for å gi negativ respons til tilfeldig forbipasserende. Ifølge den eldre tilhører verken samer eller samisk språk den norske offentlighet. I tillegg til å marginalisere de unge kvinnenenes sosiale posisjon i samfunnet, posisjonerer den eldre lytteren også seg selv som den som skal høres. Lytteren gjenskaper altså med sin reaksjon en kjent hierarkisk relasjon mellom samer og nordmenn.

Hva kan man gjøre dersom man blir møtt med denne typen negativ lytting? I dette tilfellet ble ikke den unge kvinnen taus. I stedet fortalte hun om situasjonen, og gjennom dette fikk hun støtte fra mange hold. Saken resulterte i et opprop og en kampanje i sosiale medier, #Doarváidál - #NokNu, som hadde som mål å få slutt på hetsen mot samer. Fotballaget Tromsø IL engasjerte seg også, og i 2021 ble #Doarváidál – #NokNu videreført som RomsaDál – TromsøNå. Målsettinga er å løfte verdien av det samiske språket i det offentlige rom og spre stolthet om samisk (se mer på denne nettsida: <https://www.romsadal.no/>)

Det er ingen tvil om at skolen har en viktig rolle i å forebygge hets mot samer og andre minoriteter. Vi tar her til orde for å normalisere bruk av samisk på skolen og i undervisninga. Elevene vet mye om hva som engasjerer barn og unge i deres omgivelser, og i en utforskende oppgave kan de tenke ut og planlegge en kampanje for å styrke samisk i sitt eget nærmiljø. Kanskje kan kampanjeideen også inkludere andre språk? En slik oppgave vil

kreve at elevene henter inn kunnskap, og at de bruker sin kompetanse i multimodal tekstskaping for å nå ut i lokalsamfunnet. Faglig støtte til et slikt prosjekt kan man eksempelvis finne i boka *Hatprat* av Anne Birgitta Nilsen (2014).

Dersom norskfaget kan være en offentlighet der det er rom også for samisk, vil norskfaget skape rom for samisk også utafør klasserommet. Å lytte til samisk selv om lytteren ikke kan samisk, krever at læreren setter bruken av samisk og lyttinga inn i en sammenheng.

Uttale av personnavn og stedsnavn

I mål for 7. trinn skal elevene kunne “lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales”. På dette punktet er læreplanen uvanlig konkret, sammenlikna med andre kompetansemål i norskfaget (se kapittel 1). Spørsmålet er hvordan vi skal forstå dette kompetansemålet ut over det rent praktiske som handler om innhold i undervisninga. Hvorfor er det viktig, sett fra et samisk perspektiv, at norske elever lærer seg å uttale samiske navn?

Vi bruker navn for å identifisere og kunne skille mellom ulike personer og ulike steder. Når vi bruker navn, kan vi omtale folk og steder på en presis måte. I tillegg har navn en kollektiv funksjon ved at de kan fortelle om kulturell tilhørighet. Stedsnavn kan også si noe om særegenheter ved stedet som har vært viktig for navngiverne. Dessverre har ikke det norske majoritetssamfunnet alltid anerkjent samenes navn og navnetradisjoner, verken personnavn eller stedsnavn. Dette har vært et ledd i å systematisk undertrykke individuell og kollektiv samisk identitet.

Koloniseringa og fornorskingspolitikken fikk nemlig også konsekvenser for den offentlige navnepolitikken. Fordi myndighetene i perioden 1500–1700 fortrengte samenes religion (jf. omtalen av *noaidevuohta* i kapittel 1) og skulle sørge for at samene ble kristne, ble samene også pressa til å gi skandinaviske fornavn til sine barn fordi samiske navn var tett knytta til samisk religion religion (Rydving, 2015). Vi vet også at jordsalgloven fra 1902 bidro til at mange samer oppga et norsk etternavn i prosessen med å få eiendomsrett til et stykke land

(Zachariassen, Evjen & Ryymin, 2021, s. 200). Det skyldtes at loven krevde at den som skulle kjøpe jord måtte å vise tilhørighet til nasjonen Norge. Det nye navnet kunne for noen fungere som et "boknavn", altså et navn for offisielle register. Samtidig var samiske slektsnavn fortsatt bruksnavn som hadde en viktig funksjon i det daglige og innad i de samiske samfunnene. Til tross for folks daglige praksiser med bruk av samiske navnetradisjoner, er det ingen tvil om at jordsalgloven bidro til å skape et inntrykk av at de samiske navnene var mindre verd. Den var med andre ord et juridisk instrument og en del av den offisielle fornorskingspolitikken. Både presset om å bytte religion og kravet om norsk identitet for å få eie land, bidro til navnepraksiser som skulle skjule samisk identitet og tilhørighet.

Fornorskinga fikk også konsekvenser for bruk av samiske stedsnavn. Som Kaisa Rautio Helander (2015) viser, brukte myndighetene jordsalg, matrikkelprosesser og produksjon av topografiske kart som redskaper for å skjule samisk tilstedeværelse og sette samiske stedsnavn under press. Eksempelvis krevde jordsalgreguleringer på slutten av 1800-tallet at jordeiendommene skulle ha norske navn. Først i en instruks fra 1985 ble bruken av samiske stedsnavn på kart formalisert. Det norske navnet skulle være hovednavn, mens det samiske navnet skulle stå i parentes.

Som konsekvens har kart over Norge i all hovedsak norske navn, og svært få (om noen) samiske. En følge av disse navneprosessene er at de samiske erfaringene og tradisjonene på stedet blir mindre tydelige og etter hvert viskes ut. På den måten blir stedene norske, mens stedets samiske historie og samenes tilhørighet til stedet blir utydelig. Alt dette innebærer mange steder at dagens befolkning i liten grad kjenner til og bruker samiske navn. Et uttrykk for dette er konfliktene som har oppstått i kjølvannet av lokale initiativ til å løfte fram samenes tilhørighet til stedet (se kapittel 3).

Det pågår nå et arbeid for å løfte fram og bruke samiske stedsnavn, og for mange er det å ta i bruk samiske personnavn en viktig del av det å revitalisere og ta tilbake samiske språk og identitet (se for eksempel Nielsen, 2019 om revitalisering av sørsamiske personnavn). Målsettinga om at alle elever skal lære å uttale samiske navn på personer og steder, er en

viktig del av det å få innsikt i hva det vil si å være same i dag. Dette handler også om å vise respekt for de samiske navnene som er så nært forbundet med samisk identitet.

Norge og Kongeriket Norge

I 2021 vedtok Stortinget de offisielle samiske og det kvenske navnet på Norge og Kongeriket Norge. De offisielle samiske navnene er *Norga* (nordsamisk), *Vuodna* (lulesamisk) og *Nöörje* (sørsamisk). Offisielle samiske navn på Kongeriket Norge er *Norgga gonagasriika* (nordsamisk), *Vuona gånågisriikka* (lulesamisk) og *Nöörjen gånkarijhke* (sørsamisk). Offisielt kvensk navn på Norge er *Norja*, og offisielt kvensk navn på Kongeriket Norge er *Norjan kuninkhaanvaltakunta*.

Å lære mer om samiske navn

Elevene møter samiske person- og stedsnavn i arbeid med samiske tekster (se kapittel 5). Tekstene gir god anledning til å se nærmere på bruk av navn. Har personer og steder som omtales, samiske navn? Hvordan uttales navnene? Hva mer kan elevene finne ut om navnene?

Når det gjelder samiske stedsnavn, er det ikke så lett å få inntrykk av den geografiske dimensjonen ved dem uten å se nærmere på stedet eller stedene der navnet brukes. Ved å bruke eksempelvis Google Maps kan elevene likevel få et inntrykk dersom de får i oppgave å planlegge en reise gjennom et samisk område, for eksempel fra Kirkenes til Alta. Hva heter disse to stedene på samisk? Hvilke samiske stedsnavn finner elevene på strekninga mellom Kirkenes og Alta? Har stedene navn på flere samiske språk? Har de også et kvensk navn? Har navnene samme betydning på de ulike språkene? Hvordan uttales disse navnene?

Å bruke enkelte samiske ord og uttrykk

Kompetanse for et tospråklig samfunn vektlegges i kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* i læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk:

Elevene skal tilegne seg ferdigheter som kreves i et tospråklig samfunn ved å lytte til, forstå og øve på å snakke norsk i trygge omgivelser. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.

Her ser vi at ferdigheter i norsk muntlig er en del av den flerspråklige kompetansen som elever med samisk som førstespråk skal utvikle. Vi ønsker altså å utvide argumentasjonen, og hevder at grunnleggende muntlig kompetanse i samisk er en del av det elever med norsk som førstespråk bør utvikle. Vi mener ikke at elevene skal lære å snakke samisk i norskfaget, men det å kunne noen ord og uttrykk til bruk i situasjoner der folk møtes, mener vi kan være en del av den muntlige kompetansen til alle elever i Norge. Også dette handler om respekt og toleranse. Sett fra et annet perspektiv, blir norsktalende ofte glade når noen som ikke kan norsk, går inn for å lære seg det, i første omgang kanskje bare noen ord og grunnleggende uttale. Det viser en vennlig innstilling til og interesse for nordmenn og norsk språkkultur.

En type muntlig kompetanse vi lærer tidlig i livet, er hva vi sier for å uttrykke høflighet og respekt når vi møter noen. Det kan være et rimelig mål at alle elever for eksempel skal kunne hilse på samisk. Elevene kan lære samiske uttrykk som *buorre beaivi* (god dag på nordsamisk) eller *vuorbbe biejvijn* (gratulerer med dagen på lulesamisk). Dette kan kritiseres for å være overflattisk og til lite hjelp for å styrke samisk språk, men slik vi ser det, kan denne kompetansen være en døråpner til å lære mer om samisk språk og kultur. Og kanskje viktigst av alt: I lys av det overordnede siktemålet med denne boka er det å bruke samiske ord og uttrykk et steg i retning av en språklig praksis der vi alle kan ta del i å konkretisere hva det vil si at samisk kultur er en del av norsk kultur.

Forslag til videre lesing

Helander, Kaisa Rautio. 2015. Samiske stedsnavn i Norge. I Gulbrand Alhaug & Aud-Kirsti Pedersen (red.). *Namn i det fleirspråklege Noreg* (s. 45–83). Oslo: Novus.

Nilsen, Anne Birgitta. 2014. *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rydving, Håkan. 2015. Personnamn bland samer. I Gulbrand Alhaug & Aud-Kirsti Pedersen (red.). *Namn i det fleirspråklege Noreg* (s. 169–186). Oslo: Novus.

EPILOG

For å følge opp verdigrunnlaget for det norske læreplanverket, kan ikke samiske temaer utelates eller være garnityr som strøs på til slutt. Dette verdigrunnlaget må få konsekvenser for det substansielle innholdet i utdanninga, og samisk språk og kultur må sees som en del av kjernen i norskfaget. Som skolens mest sentrale fag har norsk et viktig oppdrag med å være en arena for elevenes utforskning av egne og andres identiteter og ståsteder. Faget bidrar til å definere hva det vil si å være norsk, og det bidrar også til samtalen i samfunnet om hva det vil si å være samisk.

Vi har lagt vekt på å beskrive en fagdidaktisk plattform for samiske temaer i norskfaget gjennom å skrive inn disse temaene i de seks kjerneelementene i læreplanen. Vi har tatt utgangspunkt i at norsklærere kan utforske og lære sammen med elevene. Den utforskende læreren er på mange måter et ideal i vår samtids forståelse av lærerrollen. Spørsmålet vi har forsøkt å besvare i denne boka, er hva arbeid med samiske temaer i norskfaget *kan* (heller enn *skal*) være. På denne måten vil vi understreke at læreren har et handlingsrom i undervisninga om eller gjennom samiske temaer.

Det er klart at geografisk og historisk nærhet eller distanse til samisk språk og kultur kan ha mye å si for hva læreren vil prioritere i sin undervisning. En kan se for seg et minimumsinnhold basert på de kompetansemålene som eksplisitt omtaler samisk tematikk. Vi argumenterer for at denne tematikken kan integreres i alle deler av norskfaget. Uansett hvordan læreren her bruker sin profesjonelle dømmekraft, må det være et mål at kunnskapen om samisk språk og kultur skal være varig. Vi mener dette kan ivaretas ved å planlegge for at elevene skal komme tilbake til samisk tematikk på en tålmodig, oppmerksom og utforskende måte. Elevene har rett til å få utvikle denne kunnskapen, og som samfunn trenger vi at de i neste omgang kan omsette den til kompetanse som virker til det beste for de samiske samfunnene. Når kunnskap om samiske temaer blir en integrert del av vår felles kunnskapsbase, blir dette et godt grunnlag for å forebygge minorisering og undertrykking og bygge opp rundt verdier som respekt og likeverd for alle. På denne måten blir læreren bindeleddet mellom elever og det offisielle Norge slik det uttrykkes gjennom læreplanverket. Så viktig er læreren.

REFERANSER

- Andreassen, Bengt-Ove & Torjer A. Olsen (red.). 2020a. *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove & Torjer A. Olsen. 2020b. Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. Kapittel 1 i Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 9–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove & Torjer A. Olsen. 2020c. Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter. Kapittel 8 i Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 141–165). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andresen, Astri, Bjørg Evjen & Teemu Ryymin (red.). 2021. *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, Jonas. 2019. Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Marte Blikstad-Balas & Kjersti Rognes Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Bakken, Jonas. 2023. Sámi literature in Norwegian language arts textbooks. *Scandinavian Studies*.
- Ballovara, Mette. 2015, 8. mars. – Lærere bør ruste opp kunnskaper om samisk kultur. *NRK Sápmi*. Henta fra: <http://www.nrk.no/sapmi/-laerere-bor-kunne-mer-om-samisk-kultur-1.12247902>
- Bertheussen, Linn. 2020, 6. desember. Datteren til Lisa ble hetset på bybussen i Tromsø: - Jeg blir så oppgitt over at det aldri kan ta slutt. *Avisa Nordlys*. Henta fra: <https://www.nordlys.no/datteren-til-lisa-ble-hetset-pa-bybussen-i-tromso-jeg-blir-sa-oppgitt-over-at-det-aldri-kan-ta-slutt/s/5-34-1409959>
- Bech, Kari, Tor Gunnar Heggem & Kåre Kverndokken. 1998. *Språk og sjanger 9: Grunnbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Berg-Nordlie, Mikkel. (2021). 'Sámi in the Heart': Kinship, culture, and community as foundations for indigenous Sámi identity in Norway. *Ethnopolitics*, <https://doi.org/10.1080/17449057.2021.1932116>
- Berthelin, Signe Rix. 2021. Samisk språk og tekst i norskdidaktikken – oppdagelse og opplevelse. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 22 s. <https://doi.org/10.5617/adno.8218>

- Bewalitz, Katharina. 2022. "Å ta språklig mangfold nord". *En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget*. Masteroppgave. UiT Norges arktiske universitet.
- Bjørhusdal, Eli. 2020. Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I Leiv Inge Aa & Randi Neteland (red.). *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 158–175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem & Åslaug Huseby (2020). *Kontekst 8–10: Basisbok*. 3. utg. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem & Ellen Larsen (2006). *Kontekst 8–10: Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, Marte & Kjersti Rognes Solbu (red.). 2019. *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Bull, Tove. 2005. Special linguistic developments in 19th-century Norway. I O. Bandle (red.), *The Nordic Languages: An International Handbook of the History of the North Germanic Languages* (s. 1468–1475). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bull, Tove. 2012. Kvifor lærer ikkje politikarar av fortida? Blogginnlegg på bloggen *Språk og samfunn* hos forskning.no. Henta fra: <https://blogg.forskning.no/sprak-og-samfunn/kvifor-laerer-ikkje-politikarar-av-fortida/1113407>
- Bull, Tove (red.). 2018. *Norsk språkhistorie*. Bd. III Ideologi. Oslo: Novus.
- Canagarajah, Suresh. 2013. *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.
- Dahl, Gina. 2017. Konfirmasjonen i gamle dager – tvang eller tilpasning? Kirkebøkene forteller. *Prismet*, (1-2), 77-93. <https://doi.org/10.5617/pri.4766>
- Dewilde, Joke & Mari-Ann Igland. 2015. "No problem, janem". En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I Anne Golden & Elisabeth Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, Kristin Gregers, Åsmund Aamaas og Anne-Line Bjerknes (red.). 2022. Å lytte til – og engasjere seg i fortellinger. Oslo: Dembra, Holocaustsenteret. Åpent tilgjengelig: <https://www.usn.no/getfile.php/13714968-1654930178/usn.no/aktuelt/Refleksjonsverktøy-urfolk-2022.pdf>

- Forskrift om stadnamn. 2017. Forskrift om stadnamn (FOR-2017-05-23-638). Henta fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-05-23-638>
- Fossli, Sofie Pernille Nilsen. 2022. *“Du jobber jo med språket og kulturen på en måte, men kanskje ikke så i dybden som man skulle ønske”*. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med samisk tematikk i norskfaget. Masteroppgave. UiT Norges arktiske universitet.
- García, Ofelia, Li Wei & Inger Sverreson Holmes. 2019. *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gaski, Harald. 1991. *VÅJA VÅJA NANA NANA. Samiske tekster*. Oslo: Cappelen/LNU.
- Gleditsch, Gabriel & Hanna Eline Sønvisen. 2022. *Representasjon av samiske tema i et utvalg norskfaglige læreverker. En kritisk diskursanalyse av læreverker i norsk utformet for ungdomstrinnet, i tilknytning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Masteroppgave. UiT Norges arktiske universitet.
- Grunnloven. 1814. Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hansen, Lars Ivar & Bjørnar Olsen. 2022. *Samenes historie fram til 1750* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helander, Kaisa Rautio. 2015. Samiske stedsnavn i Norge. I Gulbrand Alhaug & Aud-Kirsti Pedersen (red.). *Namn i det fleirspråklege Noreg* (s. 45-83). Oslo: Novus.
- Helander, Nils Øivind. 2009. Samisk språk og samiske språkforhold – med særlig vekt på nord-samisk. I Tove Bull & Anna-Riitta Lindgren (red.): *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* (s. 125–139). Oslo: Novus.
- Hårstad, Stian. 2016. “[...] en enkel og saklig innføring i norsk språkhistorie”: Språkhistorie som norskdidaktisk emne – et faghistorisk utsyn. *Acta Didactica Norge*, 10(3), artikkel 9, 1–17.
- Hårstad, Stian, Brit Mæhlum & Rikke van Ommeren. 2021. *Blikk for språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Igland, Mari-Ann. 2019. Kjerneelement i norskfaget. I Marte Blikstad-Balas & Kjersti Rognes Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97–104). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Isaksen, Ella Marie Hætta. 2021. *Derfor må du vite at jeg er same*. Oslo: Cappelen Damm.

- Ivanič, Roz. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jahr, Ernst Håkon. 1992. *Innhogg i nyare norsk språkhistorie*. Oslo: Novus.
- Johnsen, Tore. 2021. “Menneske først, kristen så”. Om teologi, rasisme mot samer og behovet for avkolonisering. *Kirke og Kultur*, 2021(4), årg. 126, s. 299–325. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2021-04-02>
- Johansen, Åse Mette. 2009. “Velkommen te’ våres Norge”. *En kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Mandalen i Gáivuotna/Kåfjord*. Oslo: Novus forlag.
- Johansen, Åse Mette & Tove Bull. 2012. Språkpolitikk og (u)synleggjering idet semiotiske landskapet på Universitetet i Tromsø. *Nordlyd* 39(2), 17–45. <https://doi.org/10.7557/12.2472>
- Johansen, Åse Mette & Elin Furu Markusson. 2022. “I know the world in two languages”: Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I Torjer A. Olsen & Hilde Sollid (red.), *Indigenizing Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond*, (s. 173–194). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-10>
- Jølbo, Ingri Dommersnes. 2015. Å finne sin stemme. Plagiering og polyfoni i andrespråkstekster. I Anne Golden & Elisabeth Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 127-138). Oslo: Cappelen Damm.
- Karlsen, Silje Solheim. 2019. Daggry og mørke tåker i Sápmi. Landskap, identitet og avkolonisering i nyere samisk litteratur for ungdom. *Norsk Litterær Årbok 2019*. (s. 218–241). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kjelstrup, Christian. 2022. Ambassadøren – et intervju med Ella Marie Hætta Isaksen. *Samtiden: Samenes tale og hvorfor du må lytte*. Nr. 1, 2022, 38–49.
- Kolberg, Asbjørn Rørslett. 2021. Identitet, konflikt og veien hjem. Stemmer i nyere samisk ungdomslitteratur. *Nordlit*, 48 (14 s.) <https://doi.org/10.7557/13.5830>
- Kunnskapsdepartementet. 2017. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. 2019. *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Labba, Elin Anna. 2021. *Herrene satte oss hit*. Oslo: Pax.
- Laestadius, Ann-Helén. 2007. *SMS frå'n Sopporo*. Stockholm: Podium.
- Larsen, Anders. [1912] 2013. *Beaiveálgu / Dagen gryr*. Karasjok: ČálliidLágádus.
- Leglise, Isabelle & Sophie Alby. 2006. Minorization and the process of (de)minoritization: The case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, 182, 67-85. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2006.069>
- Lockertsen, Irene. 2022. *Språk, synleggjering og stadskaping. Ei sosiolingvistisk undersøking av det lingvistiske landskapet på Plaassja/Røros*. Masteroppgave, NTNU.
- Lund, Svein, Elfrid Boine, Siri Broch Johansen & Siv Rasmussen (red.). 2003–2019. *Samisk skolehistorie*. Karasjok: Davvi Girji.
- Lyngstad, Toril B. & Edel Monsen. 2017. *Váriin, Vákkiin ja Vuonain*, 1–2. Kárášjohka, Deatnu: ČálliidLágádus.
- Markusson, Elin Furu. 2020. *“Derfor har vi lite felles å bygge på når samer og norsktalende skal forstå hverandres språk”*. En kritisk nærlesing av læreverk i norskfaget på ungdomsskoletrinnet. Masteroppgave i nordisk språk, UiT Norges arktiske universitet.
- Mikkelsen, Mikkel Eskil. 2022, 30.05. De første stegene for å løse samisk kompetansekrise. Kronikk i avisa *Sáogat*. Henta fra <https://www.sogat.no/de-forste-stegene-for-a-lose-samisk-kompetansekrise/19.32647>
- Minde, Henry. 2005. Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og med hvilke følger. *Gáldu čála. Tidsskrift for urfolks rettigheter*. 2005(3).
- Monsen, Edel & Toril B. Lyngstad. 2017a. *Lærerveiledning. Generell del*. Henta fra <https://docplayer.me/67197926-Variin-vakkiin-ja-vuonain-laerveiledning-generell-del-2-innhold.html>
- Monsen, Edel & Toril B. Lyngstad. 2017b. *Váriin, Vákkiin ja Vuonain*, 3-4. Kárášjohka, Deatnu: ČálliidLágádus.
- Mæhlum, Brit & Unn Røyneland. 2009. Dialektparadisene Norge – en sannhet med modifikasjoner. I Henrik Hovmark, Iben Stampe Sletten & Asgerd Gudiksen (red.), *I mund og bog. 25 artikler om sprog tilegnet Inge Lise Pedersen på 70-årsdagen d. 5. juni 2009* (s. 219–231). København: Afdeling for dialektforskning, Nordisk forskningsinstitut, Københavns universitet.

- Nakata, Martin. 2007. *Disciplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa. u.å. Kreativ og engasjerende undervisning. Henta fra <https://kunstkultursenteret.no/>.
- Nielsen, Kari Marte. 2019. "Det ligger liksom en slags kraft bak det, når en tar det tilbake". En sosiolingvistisk undersøkelse om personnavn blant sørsamer. Masteroppgave. NTNU.
- Nilsen, Anne Birgitta. 2014. *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006). Norges institusjon for menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/2022/rapport-holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>
- NOU 2016: 18. 2016. *Hjertespråket — Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- NRK Radio. 2022, 04.02. *Språksnakk: Samisk språkfest! Sametingspresidenten, samisk opplæring og gatenamn i Oslo*. Henta fra https://radio.nrk.no/podkast/spraakteigen/l_aabb0b20-e83d-441b-bb0b-20e83db41ba5
- Nyhus, Jorunn Øveland & Astrid Syse Talsethagen. 2020. *Dypt og grunnleggende norskfaglig. Dybdelæring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Olsen, Torjer. A. 2020. Samene – urfolk i Norge. Kapittel 2 i Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 35–62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, Torjer A. & Hilde Sollid. 2019. Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *Din Tidsskrift for religion og kultur*, 2(2019). 113–138. <https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1719/1701>
- Olsen, Torjer A., Hilde Sollid & Åse Mette Johansen. 2017. Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(2). 1–15. doi:10.5617/adno.4353
- Opplæringsloven. 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Otnes, Hildegunn. 2015. Skriveoppgaver under lupen. I Hildegunn Otnes (red.), *Å invitere elever til skiving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Otnes, Hildegunn. 2016. Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I Kåre Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Outakoski, Hanna-Máret. 2021. Uppmärksamhetens och tålamodets pedagogik. I Tom Gullberg & Márten Björkgren (red.), *Minoritetspedagogik i Norden* (s. 91–110). Umeå: Bottniska studier. Åpent tilgjengelig: https://issuu.com/svensk-osterbottniskasamfundet/docs/minoritetspedagogik_i_norden_2
- Outakoski, Hanna-Máret. 2022. It may be invisible to you but it still affects us – Extending the comprehensive view on language and writing. I Torjer A. Olsen & Hilde Sollid (red.), *Indigenizing Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond*, (s. 214–236). Oslo: Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-12>
- Penne, Sylvi, Frøydis Hertzberg & Marit Skarbø Solem. 2020. *Muntlige tekster i klasserommet* 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, Torkel. 2021. *Skoltesamisk språksituasjon i Norge. Strategier og tiltak for vitalisering av språket*. Henta fra:
<https://sametinget.no/f/p1/ic1417942-0dfc-46b6-98fb-783bdd1b3f25/skoltesamisk-spraksituasjon-i-norge-strategier-og-tiltak-for-vitalisering-av-spraket.pdf>
- Rasmussen, Torkel & John Shaun Nolan. 2011. Reclaiming Sámi languages: indigenous language emancipation from East to West. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(209), 35–55. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.020>
- Rydving, Håkan. 2015. Personnamn bland samer. I Gulbrand Alhaug & Aud-Kirsti Pedersen (red.). *Namn i det fleirspråklege Noreg* (s. 169-186). Oslo: Novus.
- Røthing, Åse. 2019. “Ubhagets pedagogikk” – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

- Røyneland, Unn & Toril Opsahl. 2016. Reality rhymes – recognition of rap in multicultural Norway. *Linguistics and Education*, 2016(36), 45–54.
- Sameloven. 1987. *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (LOV-1987-06-12-56). Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Sametinget. 2018. Sametingets redegjørelse for samisk litteratur. Henta fra: <https://sametinget.no/f/p1/i1083ad58-6780-4b6a-884f-040186c51039/sametingsradet-redegjorelse-for-samisk-litteratur-2018.pdf>
- Sametinget. 2019a. *Læreplan i samisk som førstespråk (SFS-01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 samisk.
- Sametinget. 2019b. Samisk litteraturstrategi. Henta fra https://sametinget.no/_f/p1/ia68f83dc-669e-4eb6-b90b-99d970c43efe/samisk-litteraturstrategi-rs-06219-4.pdf
- Sametinget. 2021. *Samisk språkuke*. Henta fra: <https://sametinget.no/sprak/samisk-sprakuke>
- Skaftun, Atle & Per Arne Michelsen. 2007. *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, Dagrun. 2021. *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. 5. utgave. Oslo: Cappelen Damm Undervisning/LNU.
- Smith, Jon. 2009. Norskfagets dimensjoner. I Jon Smith (red.). *Norskdiraktikk – en grunnbok* (s. 16–22). 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon. 2018. *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Sokki, Risten. 1996. *Bonán bonán soga suonaid. / Jeg tvinner tvinner slektas sener*. Oslo: Gyldendal.
- Sollid, Hilde. 2013. Norskopplæring for minoritets elever – gammel debatt i ny kontekst. Blogginlegg på bloggen *Språk og samfunn* hos forskning.no. Henta fra: <https://blogg.forskning.no/sprak-og-samfunn/norskopplaering-for-minoritets elever-- gammel-debatt-i-ny-kontekst/1110760>
- Sollid, Hilde. 2022. Sámi language education policy and citizenship in Norway. I Torjer A. Olsen & Hilde Sollid (red.), *Indigenizing Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond*, (s. 133–152). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-08>

- Sollid, Hilde & Torjer A. Olsen. 2019. Indigenising Education: Scales, Interfaces and Acts of Citizenship in Sápmi. *Junctures: The Journal for Thematic Dialogue*, 20, 29–41. <https://doi.org/10.34074/junc.20029>
- Somby, Marry Áilonieida (Mary Ailonieida / Sombán Mary). [1976]. 2021. *Ámmul ja Alitoarpmealli*. Snåsae/Snåsa: Gielem nastedh.
- Stien, Laila. 1979. Skolegutt. Fra *Nyveien: Noveller*. (s. 15–20). Oslo: Tiden.
- Språkloven. 2021. *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Stjernholm, Karine. 2021. Normering på 1900-tallet: Skolespråk, skriftspråk og språkreformer. Kapittel 5 i Ingvil Brügger Budal (red.), *Norsk språkhistorie for lærarar* (s. 129–151). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Stokke, Ruth Seierstad. 2022. Samisk lyrikk i norskfaget – en rik kilde til estetiske erfaringer, kjennskap til samiske livsanskuelser og kunnskap om poesi som kunstform. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2022(1), s. 52–56.
- Stokke, Ruth Seierstad & Silje Solheim Karlsen. 2021. “Så den fremmede ikke blir mer fremmed”. Samisk lyrikk i norskfaget. *Norsk Litterær Årbok 2021* (s. 142–168). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Svendsen, Bente Ailin. 2021. *Flerspråklighet. Til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal.
- Sæther, Vibeke & Anita Melvold. 2020. *Temainnganger til norskfaget – ei verktøykasse for klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Theil, Rolf. 2011. Den samiske språkfamilien. I Johannes Nymark & Rolf Theil (red.), *Dei ukuelege språka. Språkpolitikk og språksituasjonar* (s. 32–66). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Todal, Jon. 2009. Sørsamisk og lulesamisk. I Tove Bull & Anna-Riitta Lindgren (red.): *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk* (s. 141–151). Oslo: Novus.
- Todal, Jon. 2015. Forvaltningsområdet for samisk språk i tjue år. I Bjørn Bjerkli & Per Selle (red.): *Samepolitikken utvikling* (s. 198–224). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Todal, Jon. 2021a. *Pitesamisk språk på norsk side. Situasjonen no og tiltak for framtida*. Henta fra <https://sametinget.no/f/p1/i764cc80c-ff41-42c4-b425-6b1392e2494c/pitesamisk-sprakrapport.pdf>

- Todal, Jon. 2021b. *Umesamisk språk på norsk side. Situasjonen no og tiltak for framtida*. Henta fra <https://sametinget.no/f/p1/i458a35ee-03a3-4835-a580-5615806047f1/umesamisk-sprakrapport.pdf>
- Torp, Arne & Lars Vikør. 2014. *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Turi, Johan. [1910] 2011. *Min bok om samene*. Karasjok: ČálliidLágádus.
- Tveterås, Frode, Trude K. Arntsen & Regnor Jernsletten. 2002. *Samisk kunst- og kulturhistorie*. Nesbru: Vett & Viten.
- Utdanningsdirektoratet. 2019. Hva er nytt i samisk som andrespråk? Henta fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samisk-som-andresprak/>
- UHR-Lærerutdanning. 2018. Felleskapittel – Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene. Henta fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Wicklund, Beret. 2022. Samisk litteratur i norskfaget. I Ann Sylvi Larsen, Beret Wicklund & Ivar Sørensen (red.). *Norsk 5–10. Litteraturboka*. 2. utgave. (s. 170–187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachariassen, Ketil, Teemu Ryymin & Bjørg Evjen. 2021. Fornorskningsspolitikk og samepolitisk mobilisering 1852–1917. Kapittel 5 i Astri Andresen, Bjørg Evjen & Teemu Ryymin (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010* (s. 157–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aamotsbakken, Bente. 2015. En marginalisert litteratur? Representasjoner av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), s. 282–293.

REGISTER

- affordans.....91
akkalasangisk.....30; 31
Alta-saken37
andregjøring.....7; 71
assimilering (se også *fornorsking*)17; 35; 40; 59; 89
danning18; 23; 57; 69
dekolonisering14; 15; 24; 72; 89
av norskfaget15; 17; 23
demokratiopplæring14; 15; 18; 95; 96
dybdelæring.....25; 26; 27
enaresamisk.....30; 31
engelsk.....21; 68; 75; 87; 91; 93
enspråkighetsnorm88; 89; 92
essensialisering.....70; 71
Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk.....32; 37
Finnfondet36; 60
flagg52; 75
flerspråkighet.....49; 51; 75; 93; 102
i planverket12; 13; 61; 90
i populærkulturen48; 49; 50; 91
i samiske tekster69
i skriftlig tekstskaping87; 88; 89; 93
i skriveopplæring90
kompetanse102
fornorsking5; 6; 16; 35; 36; 40; 44; 45; 46; 57; 59; 60; 61; 90; 100
skolens rolle17; 36; 60
to betydninger59
forvaltningsområdet for samisk språk ...38; 39; 52
gákti, kofte.....52; 74; 75
Grunnloven11; 37
sameparagrafen11
hets10; 36; 44; 74; 75; 98; 99
holdninger.....10; 50
identitet6; 11; 12; 14; 18; 21; 32; 33; 35; 45; 49; 72; 89; 90; 96; 100; 101
sosialkonstruktivisme46
språklig identitet12; 13; 32; 43; 44; 45; 46; 47
ILO-konvensjonen11; 37
indigenisering..... 14; 15; 17; 24; 74
av norskfaget..... 17; 23
inkludering 74
jamstillingsvedtaket 59; 60; 62; 63
joik..... 50; 67; 91
jordsalgloven 100
kart 100
kildinsamisk..... 30; 31
kjerneelementer.....18; 19; 21; 22; 23; 25
kolonisering.....14; 15; 17; 24; 35; 40; 100
kompetansemål (se også *målformuleringer*)16; 19; 20; 21; 61; 78; 99
kristendomsopplæring 14; 64
kritisk tekstkompetanse 56; 94
kulturav..... 7; 12; 13; 90
Lappekodisillen..... 34; 35
lulesamisk12; 21; 29; 30; 31; 32; 38; 39; 81; 83; 101; 103
skriftegn og uttale..... 83
lærebokrepresentasjoner24; 48; 57; 58; 59; 70; 71; 73
læreplanverk 70
Kunnskapsløftet 2006..... 16; 17; 66
Kunnskapsløftet 2020. 11; 12; 13; 17; 22
Kunnskapsløftet 2020 samisk..... 11; 102
Læreplanverket for grunnskolen 199711
Læreplanverket for grunnskolen 1997 samisk..... 11
Mønsterplanen 1974..... 10; 16
Mønsterplanen 1987..... 16; 22; 66
Overordnet del11; 12; 13; 14; 18; 20; 21; 22; 43; 89; 95
Reform 1994..... 16
læreplanverket
Kunnskapsløftet 2020..... 61
lærerutdanning 7; 10; 39; 79; 88
makt 65; 92
maori 93
markasamisk 33
medborgerskap 14; 56; 95; 96
metaspråklig bevissthet 78
minorisering 36; 44; 51; 52; 96

multimodalitet	75; 89; 92; 93; 99	samisk religion.....	100
målformuleringer	18	<i>noaidevuohhta</i>	15
eksplisitte	18 ; 19; 22; 23; 49; 67	samiske språk	12; 13; 31; 38
implisitte	18 ; 19; 20; 23	antall samisktalende	32
språklig mangfold.....	20	bøying og avledning	83; 84
nasjonale minoriteter	7; 10; 35; 59	den uraliske språkfamilien	80
jøder	35	flerspråklig praksis.....	49; 73; 74; 92
kvener/norskfinner.....	5; 6; 35; 59; 61; 62;	skriftspråk.....	32
63; 64		som urfolksspråk	38
rom	35	status.....	21; 39; 53; 54; 65
romani/tatere	35	synliggjøring	39; 51 ; 53
skogfinner	5; 6; 35	utbredelse	29 ; 61
nasjonale minoritetsspråk	21	<i>váibmogiella, hjertespråket</i>	73
kvensk.....	21; 38; 52; 53; 60; 62; 63; 64; 65;	samiske tekster	47; 66 ; 67; 85; 101
101		multimodalitet	74
romanes	21	muntlige	67; 71
romani.....	21	oversatte	16; 22; 66; 67
nasjonalromantikk	58	poesi	71; 73
nasjonsbygging	15; 89	på andre språk enn samisk.....	68
nordsamisk.....	12; 21; 29; 30; 31; 32; 38; 39;	samiskopplæring	
50; 51; 54; 73; 81; 84; 101; 103		antall samiskelever.....	32
alfabetet.....	81	lese- og skriveopplæring	10; 16; 37
læringsverktøy	80	rettigheter	11; 32; 39; 40
uttale.....	81; 82	samisk som andrespråk	18
Norges institusjon for		samisk som førstespråk.....	18; 33; 102
menneskerettigheter	10	sterke språkopplæringsmodeller	18
normativitet	77	Sannhets- og forsoningskommisjonen.....	5; 10
norsk tegnspråk	12; 21; 43	<i>siida</i> -systemet	33
næringstilpasning.....	33	sjøsamisk	33
opplæringsloven	11; 12; 22; 39; 40; 77	skoltesamisk.....	29; 30; 31; 32; 33; 39
<i>oppmerksomhetens og tålmodighetens</i>		sosiokulturell læring.....	24
<i>pedagogikk</i>	24; 26; 27	språkhistorie.....	56 ; 57; 61
personnavn	83; 96; 99; 100; 101	språkideologier.....	36; 96; 97; 98
pitesamisk	29; 30; 31; 32; 39	språklig mangfold.....	21; 24; 43; 50; 58; 59; 61
rettigheter.....	11; 12; 13; 15; 33; 35; 37; 38; 39;	i Norge.....	21
40; 65; 90		i planverket	21; 34
språkbruk	61	språklige hierarkier	65
revitalisering	57; 68; 101	språklige landskap	
sameloven.....	37; 38	konflikt	52; 101
samemisjonen.....	15; 35	skilting	52; 53
Samerådet.....	34	virtuelle	54; 55
Sametinget.....	37; 53	språkloven.....	32; 38
<i>Sámi álbmotbeaivi / den samiske</i>		språkskifte	36; 37; 45; 68
nasjonaldagen.....	26	språkteknologi.....	79 ; 84
<i>Sámi giellavahku – Samisk språkuke</i>	53;	nettordbok	80; 84
54		stedsnavn	33; 83; 96; 99; 100; 101; 102

i undervisning.....	92	flagg.....	26
stereotypisering.....	6	hilse på samisk	103
sørsamisk12; 21; 29; 30; 31; 32; 38; 81; 101		kampanje for samisk i det offentlige..	97
i forvaltningsområdet	39	multimodal tekstskaping.....	92
språkstruktur	85	samisk uke.....	26
talemålsparagrafen... 58; 59; 60; 62; 63 ; 77		språkbiografier	48
tersamisk.....	30; 31	urfolk5; 7; 10; 11; 14; 15; 34; 37; 40; 75; 89;	
transspråking	88	95; 96	
ubehagets pedagogikk	17; 40	i planverket	13; 14
umesamisk	29; 30; 31; 32; 39	utforskende undervisning	27; 41
undervisningsopplegg		uttale	82; 99 ; 102
<i>Blackout Poetry</i>	85	Wexelsen-plakaten.....	62; 63
elevbidrag	46; 47	østsamisk.....	31