



# Bachelorgradsoppgåve

## Identitet og verkelegheit i læreplan i samisk som fyrstespråk

Ein diskursanalytisk studie

Identity and reality in the Sámi language curriculum- a discourse analytical study

Christer Lajord

GLU360

Bachelorgradsoppgåve i  
grunnskulelærerutdanning for 5.-10. trinn

Lærerutdanning

Høgskulen i Nord-Trøndelag - 2014



**HINT**

# SAMTYKKJE TIL HØGSKOLEN SIN BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGÅVER

**Forfatter**                      **Christer Lajord**

**Norsk tittel:**                      **Identitet og verkelegheit i læreplan i samisk som fyrstespråk- ein  
diskursanalytisk studie**

**Engelsk tittel:**                      **Identity and reality in the Sámi language curriculum- a discourse  
analytical study**

**Studieprogram:**                      **Grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn**

**Emnekode og namn:** **GLU360 pedagogikk og elevkunnskap**

**Vi/eg samtykkjer i at oppgåva kan bli publisert på internett i fulltekst i Brage,  
HiNT sitt opne arkiv**

**Vår/mi oppgåve inneheld tagnadsbelagt informasjon og må derfor ikkje bli  
gjort tilgjengeleg for andre**

**Kan frigjeras frå:** \_\_\_\_\_

**Dato:** 21.05.2014

**Christer Lajord**  
sign

**underskrift**

## Forord

Det å skrive bacheloroppgåve har vore ein lærerik, slitsam, utmattande, men fyrst og fremst interessant og givande prosess. Både lærerik og slitsam på same tid, da oppgåva fleire gonger undervegs har skifta form og vinkling. Det at oppgåva har hatt fleire hamskifte, (så å seie alltid til det betre vil eg påstå) har eg i stor grad tips og tilbakemelding frå gode hjelparar å takke for. Det er ingen tvil om at teksten som no ligg føre har blitt betre grunna gode tilbakemeldingar, hjelp og tips, enn kva eg kunne prestert på eiga hand. I den samanheng er den enkelte som fortener ein takk og heiderleg omtale her.

Ida Magnhild Okkenhaug Haug, som kvar gong eg spør tar på seg redaktørbrillene og gir treffande konstruktiv tilbakemelding på tekstane mine. Som om ikkje det var nok, har ho òg vore til stor hjelp som IKT-konsulent undervegs i arbeidet, og har under lange og tunge stunder på biblioteket ofte redda økta ved å spandere sjokolade på essensielle tidspunkt. Ein stor takk skal òg nynorsk guru Carl Oskar Kvaløseter ha for språkvask av oppgåva mi, trass i at han sjølv har vore opptatt med si eiga bacheloroppgåve. Sist, men på ingen måte minst, må eg takke rettleiar min- Leiv Sem for god hjelp undervegs og for konstruktive innspel. Det har vore lærerikt og givande for meg å ha ein rettleiar som inspirerer til å strekke seg til nye akademiske høgder. Han har òg vore særst imøtekomande, og alltid på pletten for å svare på store eller små (eller uforståelege, urimelege, uviktige...) spørsmål som eg har hatt. Ein stor takk til deg med.

Med slike drivande dyktige hjelparar seier det seg sjølv at eventuelle feil, manglar osv. i det fulle og det heile står for mi rekning.

Levanger, 21.05.2014

Christer Lajord

## Samandrag

Denne oppgåva undersøker verkelegheitskrav og identitetsmoglegheiter som blir kommunisert i læreplan i samisk som fyrstespråk. Oppgåva skriv seg inn i eit sosialkonstruktivistisk vitskapssyn, og eit sentralt teoretisk perspektiv er at sanning og verkelegheit blir konstruert og konstituert diskursivt. Sentrale verkelegheitskrav som læreplan i samisk som fyrstespråk set fram krinsar kring førestillinga om samane som nasjon, altså folk. Det blir vist at ulike representasjonar (sanningar, verkelegheiter) i læreplanen blir knytt til meir elementære verkelegheitskrav, slik at det oppstår ei sosial verkelegheit som blir kommunisert gjennom planen. Sentrale stikkord her er språk, og bevaring av språk. Det blir òg undersøkt om representasjonane som blir presentert er diskursivt bestandige.

## Summary

This paper is a study of claims on reality and identity for Sámi language users that are communicated in the curriculum for education in the Sámi language. The paper adopts a social constructivist perspective, and a central theoretical perspective is that truth and reality are constructed and constituted through discourse. Many claims on reality in the Sámi language curriculum can be seen in relations to the claim of the Sámi nation, or that of the Sámi as *one* people. It will be illustrated throughout the paper that many other claims on reality in the curriculum is linked to this central claim of the Sámi nation, and that they in unison constitute a social reality and identity possibilities. Language is key among these other claims. The paper also explores whether or not the claims on reality that are put forth can be said to have such a position in the discourse as to be relatively resistant to change or not.

## Innhald

1. Innleiing.....	1
2. Metode og teori.....	3
2.1 Metode.....	3
2.1.1 Diskursanalyse som metode .....	4
2.2 Teori- diskursanalyse.....	4
2.2.1 Moment, element, artikulasjon, og ”treige” diskursar.....	5
2.2.2 Identitetsdanning, individuelt og som gruppe .....	6
3. Samisk identitet og verkelegheit i læreplan i samisk som fyrstespråk.....	8
3.1 Samisk språk og nasjon .....	8
3.1.1 Språk som samlande representasjon .....	9
3.2 Samane som språkleg minoritet og urfolk.....	12
3.2.1 Språkleg minoritet .....	12
3.2.1.1 Språkleg medvit og ansvar .....	13
3.2.1.2 Eit utsett språk .....	15
3.2.1.3 Dobbel minoritetsidentitet .....	15
3.2.2 Urfolk .....	16
3.3.3 Ein diskurs- ulik verkelegheit.....	17
3.4 Representasjonar av tekstkulturar.....	20
3.4.1 Standardisert tekstkultur.....	20
3.4.2 Munnleg tekstkultur.....	21
4. Konklusjon .....	23
5. Referansar.....	25

## 1. Innleiing

I dag er den samiske kulturen formelt likestilt med den norske her til lands. Samane og kulturen deira blir anerkjent ut ifrå deira særeigne posisjon og lange historiske nærvær i Nord-Skandinavia, kor dei i lang tid har levd parallelt med den germanske folkegruppa som etter kvart vart til mellom anna den norske. Alle med eit minimum av kjennskap til ungdomsskulepensum veit likevel at stoda ikkje alltid har vore slik. Lenge vart samane grovt undertrykt, både her i Noreg og i andre nordiske land. Den samiske kulturen vart sett på som underlegen, og sentrale delar av samisk kultur blei til og med forbode. Eit eksempel på undertrykkinga av samisk kultur er at samiske skuleungar ei periode måtte gå på internatskule langt heimanfrå for å lære norsk, og blei forbodne å snakke samisk seg imellom. Samisk kultur blei altså ikkje respektert, eller oppfatta som verdifull, og den samiske kulturen blei sett ned på (sjå til dømes Solbakk, 2004, s. 68)

Denne fortida er det likevel forsøkt tatt eit oppgjær med, og samane blir no anerkjent som minoritetsfolk i Noreg. Samiske språk, som tidlegare var forbode i skulesamanheng, har no (mellom andre læreplanar som omhandlar samisk) fått ein eigen læreplan. I lys av det ein kan forstå som eit politisk klima kor det no er rom for det å vere samisk (det er til dømes ikkje lenger eit mål å assimilere samane), og kor det òg er knytt juridiske rettar til det å vere samisk (sjå til dømes FN-sambandet, 2014), trer det fram fleire interessante spørsmål. Til dømes: kva vil det seie å vere samisk i dag? Samar som veks opp i dag opplev utvilsamt ei heilt anna verkelegheit enn samar som vaks opp for femti, eller hundre år sidan, og det å vere samisk gav nok utvilsamt andre identifikasjonsmoglegheiter den gong enn kva det gjer i dag. Eg vil i denne oppgåva utforske samisk identitet og verkelegheit i dag. Sjølv sagt er dette eit omfattande felt, og eg vil ikkje i løpet av denne oppgåva ha moglegheit til å gjere ei uttømmende studie av feltet. Eg skal derfor her avgrense utforskinga av dette området til Læreplan i samisk som fyrstespråk (LPSF, 2013), og gjere ei undersøking av kva for verkelegheitskrav som kommuniserast gjennom denne læreplanen. For å gjere dette, vil eg gjennomføre ei diskursanalytisk studie av læreplan i samisk som fyrstespråk. Eg vil analysere denne læreplanen med det siktemål å ta reie på kva for sentrale verkelegheitskrav (eller representasjonar) som blir kommunisert. Eg vil gå inn på korleis desse representasjonane fyllast med meining og innhald, for dermed å konstituere ei sosial verkelegheit og identitetsmoglegheiter, og eg vil sjå på kor djuptgripande representasjonane er, eller kor diskursivt bestandige dei er (Neumann, 2002, s. 62f). Som ein del av undersøkinga av

verkelegheitskrav vil eg i eit kapittel vise korleis ein og same diskurs skapar ulike sosiale verkelegheiter og identitetsmoglegheiter for folk med samisk og med norsk bakgrunn. I den samanheng blir læreplan i norsk dratt inn som supplement. Læreplanen i samisk som fyrstespråk er vald som empiri for analysen, mellom anna av di dette er eit omfattande samisk fag (1238 timar i løpet av grunnskulen) (LPSF, 2013, s. 5). Den er dermed passande å undersøkje i ei innleiande studie av verkelegheit og identitet for folk med samisk bakgrunn. Det at det berre er læreplan i samisk som fyrstespråk som ligg føre som empiri, er òg eit resultat av omfangsmessige omsyn. Heilt konkret blir problemstillinga mi i denne oppgåva altså å *undersøkje verkelegheitskrav og identitetsmoglegheiter for samiskspråklege som blir kommunisert i Læreplan i samisk som fyrstespråk, og å undersøkje om verkelegheitskrava (representasjonane) som blir presentert er diskursivt bestandige eller meir omskiftelege.*

## 2. Metode og teori

### 2.1 Metode

Metode kan oppfattast som det/dei verktya ein brukar for å samle informasjon til eit forskingsprosjekt, men òg for å analysere og tolke sosiale fakta (Halvorsen, 2008, s. 20f). Halvorsen seier vidare (ibid.):

*«Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Vi ønsker å gjøre oppdagelser i den menneskeskapte verden, og ved å bruke ulike metoder kan vi forbedre og skjerpe vår oppdagelsesevne slik at vi kan se årsakene bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandling [sic] og kollektivens og sosiale-materielle strukturers betydning for individers og gruppers meninger og handlinger.»*

Ein annan måte å tenkje om metode på er at metode er vegen ein går for å kome til eit bestemt mål (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2006, s. 32). Forsking dreier seg om å på ein eller annan måte undersøkje verkelegheita, om å få større forståing for ein *del* av verda vi lever i. For å oppnå dette, har ein bruk for ein slags metode. Objektivitet er eit sentralt trekk ved forskning, og metodikken kan delvis bli forstått som ein måte å imøtekome ideal om objektivitet innanfor forskinga. Omgrepet objektivitet kan likevel problematiserast, spesielt når det kjem til forskning på til dømes menneske og samfunn, kor ein ikkje kan studere eit fenomen eller ei hending i den forstand som naturvitskapane studerer objekt, utan å falle hen til reduksjonisme. Knut Erik Tranøy (1986, referert i Johannessen et al., 2006, s. 33) har derimot eit perspektiv på objektivitet som vil ligge til grunn for denne oppgåva:

*«Forskeren skal være saklig, uhildret og upartisk, og ikke subjektiv ved at man lar sin egne følelser og oppfatninger dominere. En forsker må forholde seg kritisk, konfrontere sine egne oppfatninger med data og gi slipp på egne oppfatninger dersom forskningsresultatene viser noe annet.»*

Det er altså eit slikt objektivitetsperspektiv som vil ligge til grunn i denne oppgåva, da dette er kompatibelt med kvalitativ forskning og det sosialkonstruktivistiske paradigmat som oppgåva fell inn under. Når grunnleggjande metodeteori- og oppfatting no er skissert, er det på tide å gå meir spesifikt inn på metoden som ligg til grunn for forskingsarbeidet i denne oppgåva, nemlig diskursanalyse.



### 2.1.1 Diskursanalyse som metode

Den konkrete metodiske tilnærminga i denne oppgåva er basert på Laclau og Mouffes diskursteori (sjå teorikapittel). Desse har ikkje utarbeidd ei konkret metodisk tilnærming, men teorien deira bidreg med nyttige verkty som ein likevel kan bruke til å gjere ei analyse (sjå Jørgensen og Phillips, 2006, s. 62f). Analysen tar for seg læreplan i samisk som fyrstespråk, og søker å identifisere sentrale verkelegheitskrav, eller representasjonar, sjå Neumann, 2002, s. 33 og 60-62), i læreplanen, med spesielt fokus på samisk identitet og sosial verkelegheit. Dette er det fyrste metodiske steget. Det andre vil vere å utbrodere korleis desse representasjonane (verkelegheitene) blir fylt med innhald, gjennom å bli knytt til, eller ekvivalent med (assosiert med) ulike eigenskapar verdiar, haldningar, sanningar- for å nemne nokon eksempel. Det tredje steget er å undersøkje kor djupt verkelegheitskrava (representasjonane) er rotfesta (Neumann, 2002, s. 62ff). Dette for å ta reie på om verkelegheitskrava som blir kommunisert er bestandige, eller meir omskiftelege. I den praktiske gjennomføringa vil desse metodiske trinna handsamast fortløpande i analysen. Det må presiserast at læreplan i samisk som fyrstespråk på ingen måte er ei uttømmende konstitutiv kraft for samisk identitet og verkelegheit. Tvert om kan planen seiast å representere ein diskursiv *posisjon* (Neumann, 2002, s. 33), og gir dermed eit *bod* på samisk identitet- og verkelegheit. Det vil seie at planen berre representerer ei av «røystene» som kjempar om å definere samisk verkelegheit og identitet. Målsettinga i denne oppgåva er da heller ikkje å gjere ei uttømmende studie av samisk identitet og verkelegheit, men heller å utforske verkelegheitsboda som læreplanen sett fram. Dette betyr her å kartleggje sentrale representasjonar (verkelegheitskrav) som læreplanen sett fram, for å få eit innblikk i den sosiale verkelegheita og identitetsmoglegheitene som kommuniserast i læreplanen. Målsettinga med å gjere denne studia er altså ikkje å gjere ei maktkritisk undersøking av læreplan i samisk som fyrstespråk, men heller å få eit overblikk over kommunisert verkelegheit og identitetsmoglegheiter i læreplanen.

### 2.2 Teori- diskursanalyse

Det følgjande er ei teoretisk utgreiing om generelle diskursanalytiske aspekt, og av Laclau og Mouffes diskursteori (sjå Jørgensen og Phillips, 2006, kap. 2) som dannar det sentrale teoretiske rammeverket for denne oppgåva.

Louise Phillips (2010, s. 265) omtalar diskursar som «*konstituerende kræfter i konstruktionen af virkeligheden*». Ho skriv vidare:

«Diskurser udgør måder at give betydning til verden eller aspekter af verden på, der gør andre måder at udlægge verden på mindre plausible og naturlige eller udelukker dem helt. De skaber de subjekter, vi er, og de objekter, vi kan vide noget om, inklusive os selv som subjekter.»

Ein kan òg ta med Iver B. Neumanns (2002, s. 18) definisjon av diskurs:

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.»

Det ein kan lese ut frå desse definisjonane, er at det vi oppfattar som «verkeleg» og «sant», i praksis ikkje er anna enn diskursive konstruksjonar. «Sanning», «verkelegheit», og «kunnskap» blir uttrykt og halde ved lag gjennom diskursive formasjonar, og konstituerer dermed ei verkelegheit. Verkelegheita, kunnskapen, eller sanninga som kjem til uttrykk gjennom diskursar, er likevel alltid *kontigent*, det vil seie dei er *eitt* alternativ blant mange potensielt *moglege* sanningar, oppfatningar av kunnskap, og oppfatningar av verkelegheit (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 47-48). Med dette bakteppet skjønar ein at det for ein diskursanalytikar ikkje gir meining å snakke om *sanning* som noko objektivt, og målet med ei diskursanalyse er heller ikkje å slå fast noko som objektivt *sant*, men heller å vise kva for *oppfatning* av sanning som herskar på eit felt. Når det gjeld oppfatning av sanning og verkelegheit (og identitet for den del) er *representasjonar* eit sentralt omgrep.

Representasjonar kan òg forståast som «sanningskrav» eller «verkelegheitskrav» og viser seg for oss til dømes gjennom språk (Neumann, 2002, s. 33). Representasjonar ligg mellom oss og verda. Slik sett oppfattar vi verda kring oss gjennom representasjonar. Dette betyr sjølvsagt ikkje at det ikkje eksisterer ei fysisk verd uavhengig av språk, men det er gjennom språk (diskurs, representasjonar) at vi kategoriserer og forstår verda. Fenomenet «tor» eksisterer uavhengig av språk, men fenomenet kan representast på ulike måtar og dermed bety ulike ting, til dømes guddommeleg sinne, eller ekspansjon av luft i forbindelse med lyn (sjå Laclau og Mouffe, 1985, sitert i Neumann, 2002, s. 63).

### 2.2.1 Moment, element, artikulasjon, og "treige" diskursar

Omgrepa moment, element og artikulasjon, er sentrale i Laclau og Mouffes diskursteori, og nyttige verkty for å analysere og forstå korleis diskursar konstruerer «sanning» og «verkelegheit». Moment er i følge Jørgensen og Phillips (2006, s. 36) alle teikna som inngår i ein diskurs, som har fått fastlagt tydingsinnhald, og er tydeleg definerte innanfor diskursen.

Medan eit moment altså er noko som er fastlagt og klårt definert innanfor ein gitt diskurs, er eit element det motsette- nemlig noko det er strid om å definere og fülle med meiningsinnhald (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 38). Artikulasjon vil seie å plassere element i høve andre teikn, slik at identiteten eller tydinga til elementet blir omgjort/varierer ut frå kva for teikn det står i tilhøve til (ibid.). Eksempelvis kan ordet (teiknet) «stein» artikulerast i ulike samanhengar, til dømes i ein arkeologisk diskurs, kor det kan få tydinga reiskap, mens det i ein vegbyggingsdiskurs kan ha tydinga fyllmasse. I tillegg kan òg nodalpunkt nemnast som eit sentralt omgrep i diskursteorien. Eit nodalpunkt er eit sentralt teikn i ein gitt diskurs, som andre teikn krinsar ikring, og som gir mening til teikn ut frå tilhøvet dei har til einannan (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 37). Jørgensen og Phillips viser til at kroppen kan vere eit eksempel på eit nodalpunkt i medisinsk diskurs, kor andre teikn/omgrep som sjukdom og skalpell får tyding i høve omgrepet «kropp» (ibid.)

Eit sentralt poeng i diskursteorien, er at diskursar prøver å gjere element til moment, dei prøver, med Jørgensen og Phillips sine ord, å hindre at teikna glir i høve kvarandre (Jørgensen og Phillips, 2006 s. 37). Sagt med andre ord vil ein diskurs prøve å fryse fast ei gitt verkelegheitsoppfatning/definisjonsramme. Det er gjennom denne fastfrysinga at diskursar konstituerer kva som er mogleg/ikkje mogleg, kva som er rett/gale, kort sagt; gjennom å skape ei definisjonsramme innanfor eit felt, konstituerer diskursar det vi oppfattar som verkelegheit. Den verkelegheita som blir konstituert, og som til ei kvar tid er gjeldande, er likevel alltid kontingent, altså berre eit av fleire moglege alternativ (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 35). Ei lukking, eller fastfrysing av moment, og dermed ein konstruksjon av ei gitt verkelegheit vil likevel aldri vere komplett, da eit moment alltid vil vere fleirtydig i større eller mindre grad (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 39). Det er dette som opnar for endring i den verkelegheita vi opplever; at moment stadig kan artikulerast i nye samanhengar, og dermed endre- eller skape nye diskursar. Enkelte aspekt ved ein diskurs er meir fastgrodde og motstandsdyktige enn andre. Spesielt gjeld dette fysiske materialiseringar av diskursar, aspekt som er institusjonaliserte. Neumann (2002, s. 66) snakkar om at nokon diskursar er treigare enn andre, altså mindre utsette for rask endring, som ein illustrasjon av at enkelte delar av ein diskurs er meir standhaftige enn andre.

### **2.2.2 Identitetsdanning, individuelt og som gruppe**

I diskursteorien etter Laclau og Mouffe oppfattast diskursar som fullt ut konstituerande for den sosiale verkelegeheita (Kruuse, 2003, s. 197). På individnivå vil dette seie at alle identitetar, eller *subjektposisjonar* som eit individ kan fylle, er diskursivt konstituerte. Individ

blir altså innanfor diskursteorien redusert til diskursive posisjonar. Identitet skapas for individ gjennom at individet blir *interpellert*, eller kalla til ulike posisjonar (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 53). Jørgensen og Phillips viser til Jacques Lacans subjektteori for å utdjupe korleis og kvifor individ let seg kalle til subjektposisjonar (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 54f). Sentralt her står det at individet søker å bli komplett, gjennom å konstruere ein identitet ut frå subjektposisjonar. Lacan introduserer omgrepet *meistereikn*, som omfattar sentrale punkt som identiteten krinsar rundt. Mann/kvinne kan vere eksempel på meistereikn (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 55). Slike meistereikn bidreg til å fylle ut identitet, gjennom å knyte seg til *ekvivalenskjeder* (ibid.) som fyller ut meistereikna. Meistereiknet «mann» kan dermed bli fylt ut og gitt innhald gjennom å bli ekvivalent med til dømes styrke, sport og øl, og skapar dermed ein mannleg identitet basert på det ein ekvivalerer med å vere mann, men òg ut frå det som mannsidentiteten avgrensar.

Lacans subjektteori omhandlar altså korleis individuelle identitetar blir konstruert. Gruppeidentitet blir i følge Jørgensen og Phillips (2006, s. 57f), konstituert relasjonelt, altså i kontrast til ein annan gruppeidentitet. Dette inneber at nokon identitetsmoglegheiter blir tilgjengelege, andre blir utilgjengelege. Å høyre til gruppa «menn» gir til dømes andre identitetsmoglegheiter enn å høyre til gruppa «kvinner» (skjønt desse grensene kan nok strekkes langt i dag). Ei gruppe blir vidare konstituert fyrst når gruppa blir representert (ibid.), det vil seie når nokon snakkar om, til eller for gruppa. Det er til dømes ikkje nokon automatikk i at «nordmenn» skal eksistere som gruppe. «Nordmenn» blir konstituert som gruppe i det nokon snakkar om/for/til denne gruppa. Slik sett kan ein seie at både gruppe og representasjon av gruppa blir konstituert samstundes. Gruppa kan ikkje seiast å eksistere før nokon *oppfattar* ho som ei gruppe, og når ei mengde folk oppfattast som ei eiga gruppe, må det òg vere ei førestelling av noko som representer gruppa og skil ho frå andre grupper. Når ein snakkar om til dømes grupper i den forstand at dei utgjer ein heilskap, slik som til dømes nasjonen Noreg kan seiast å gjere, har vi med ei *myte* å gjere (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 51). Ein annan måte å tenkje om mytar på, er at ei myte konstituerer eit sosialt rom.

### 3. Samisk identitet og verkelegheit i læreplan i samisk som fyrstespråk

Det følgjande er ei analyse av læreplan i samisk som fyrstespråk, slik den er fastsett som forskrift av Sametinget 25.06.2013. Sametinget har gjennom opplæringslova fått forskriftskompetanse til å bestemme innhaldet i samiskopplæringa, og er dermed den forvaltingsinstansen som er ansvarleg for innhaldet i læreplanen (Skogvang, 2014). Faget samisk som fyrstespråk har eit omfang på 1238 timar (60 min) gjennom grunnskulen, og gjeld for elevar som har samisk som fyrstespråk. Analysen vil ta utgangspunkt i problemstillinga for dette prosjektet, nemleg å undersøke kva for verkelegheitskrav læreplanen kommuniserer. Analysen er i så måte fokusert på læreplanen som konstituerande kraft. Av omsyn til tydelegheit vil eg gjennom analysen referere direkte til læreplan i samisk som fyrstespråk (heretter: LPSF) der det er naudsynt, og dermed ikkje bruke utdanningsdirektoratet som referanse i den springande teksten. Det same gjeld òg for læreplan i norsk, der kor det er aktuelt, av same grunn.

#### 3.1 Samisk språk og nasjon

Under avsnittet «formål med faget» (LPSF, 2013, s. 3) trekkast det fram at samane er eitt folk som blir sameint av språk, sjølv om dei har tilhald i Noreg, Sverige, Finland og Russland. Her blir det altså heilt innleiingsvis opna med å male eit bilete av samane som *eitt folk*, kvalitativt annleis frå majoriteten i statane dei har tilhald i. Ein kan seie at læreplanen opnar med å slå fast samane sin status som *nasjon*, altså nasjon forstått som eit førestelt fellesskap (Anderson, 2006, referert i Austvik, Kalnes, Røhr, 2011, s. 101). Med diskursanalytisk omgrepsbruk kan ein seie at samane gjennom dette blir representert og dermed også konstituert som gruppe i læreplanen (sjå Jørgensen og Phillips, 2006, s. 57f), og at *myten* om det samiske samfunnet/nasjonen samstundes blir konstituert (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 51). Ein kan òg forstå førestillinga om den samiske nasjonen som eit *nodalpunkt*, eit teikn som gir mening til andre teikn og representasjonar som blir fremma. *Samane* som gruppe blir representert heilt innleiingsvis i planen, og dermed blir *samisk* som gruppeidentitet konstituert. Ein kan òg seie at *samisk* med dette blir etablert som identitetsmessig *meistereikn* (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 55), altså eit identitetsmessig sentralt knutepunkt. Samstundes med at samane blir konstituert som gruppe/nasjon, blir òg myten om eit samisk sosialt rom konstituert, altså det vi kan forstå både som det samiske samfunnet, men samstundes òg det geografiske området Sápmi/Sábme/Saepmie ("sameland"). Dette sosiale rommet, eller myten om det samiske, er det ein kallar eit flytande teikn, i og med at det er ei diskursivt konstruert eining som kan

oppfattast ulikt og gjevas ulikt innhald av forskjellige individ og grupper (Jørgensen og Phillips, s. 51). Representasjonen av samane som folk/nasjon, og av *myten* om det samiske samfunnet, kan seiast å vere ein relativt stabil representasjon, i alle fall i den diskursive posisjonen læreplanen representerer. LPSF er som sagt fastsett av Sametinget. Sametinget kan i seg sjølv forståast som ein manifestasjon av ein samisk nasjonsdiskurs. Dermed kan ein forstå LPSF som ei *re-presentering* av verkelegheitskrav som fremmast i samisk nasjonsdiskurs. Diskursive strukturar må konstant re-presenterast, det vil seie det jamleg må bli satt fram krav, for å halde ei verkelegheitsoppfatning ved lag (Neumann, 2002, s. 33). Nasjonsrepresentasjonen i LPSF kan dermed forståast som ei slik *re-presentasjon* av eit verkelegheitskrav, sidan dette kravet kjem frå Sametinget, som både representerer ein fysisk manifestasjon av samisk nasjonsdiskurs, og ein *posisjon* i denne diskursen. Førestillinga om samane som eitt folk/nasjon kan altså seiast å vere ein bestandig representasjon i denne diskursive posisjonen. Det ein kan kalle for den samiske nasjonen blir representert fleire stader gjennom læreplanen, somme gonger blir det mala eit einskapleg bilete av den samiske kulturen og av samiske språk, men, som eg skal vise, er det òg nyansar ved denne einskaplege representasjonen.

### 3.1.1 Språk som samlande representasjon

#### 3.1.1.1 Fokus på einskap

Som eg har vist ovanfor, opnar læreplanen med å konstatere at samane er *eitt* folk, som blir sameina av dei samiske språka. Allereie her er det, gjennom omtalen av samiske språk i fleirtalsform, tydeleg at ein ikkje snakkar om eitt samisk språk, men om fleire. Ulikskap mellom dei samiske språka blir likevel ikkje fokusert på her, ved at det heller blir lagt vekt på språka som samlande aspekt ved den samiske kulturen. Ein kan seie at språket blir gjort til eit samlande aspekt innanfor samisk nasjonsdiskurs, altså gjort til moment. Til dømes kan ein lese følgjande, under overskrifta «formål med faget» (LPSF, 2013, s. 3): «*En opplæring som fremmer positive holdningar til samiske språk og som tar hensyn til det språk- og kultur mangfoldet som elevene erfarer, vil kunne gi elevene flerspråklig og flerkulturell kompetanse*». Også her blir ulikskapsaspektet tona ned, og ein kan til og med seie at ei heterogen språkleg verkelegheit blir satt i eit positivt lys, ved at dette kan omsettast til språkleg og kulturell kompetanse. Dette er omgrep med positive konnotasjonar, og gjennom at meisterteiknet samisk blir ekvivalent med eigenskapar som «*fleirspråkleg*» og «*fleirkulturell kompetanse*», skapar dette ei positiv ramme kring identiteten som samisk.

Potensielle skiljeliner mellom dei samiske språka blir ikkje fokusert på, til fordel for positivt lada omgrep som kan vere samlande og i den forstand nasjonsbyggjande.

Skilnader og ulikskap mellom dei samiske språka er altså ikkje fokus, utanom i den grad dette kan sjåast som noko positivt. Dette perspektivet finn ein igjen gjennom læreplanen. Til dømes står følgjande å finne under «språk, kultur og litteratur», som igjen er ein del av bolken «hovudområdar i faget» (LPSF, 2013, s. 5): «*Opplæringa skal bidra til at elevene blir bevisst sin egen språklæring og sin tospråklegheit og gi en trygg forankring i egen kultur*» og «*Med fleire samiske språk og dialekter er det viktig å kunne noe om språkenes fellestrekk og noe om de andre språkenes språkstruktur*» (ibid.). Desse formuleringane krinsar kring den samiske språksituasjonen, men i liten grad blir det kommunisert eventuelle problematiske tilhøve med omsyn til det å vere i ein samansett og heterogen språksituasjon. Til dømes er nok ikkje omgrepet *tospråklegheit* dekkande for det samansette språkmiljøet som finns i det samiske området. Når *tospråklegheit* likevel blir nytta som omgrep, heller enn til dømes *fleirspråklegheit*, og det trekkjast fram at opplæringa skal «*[...] gi en trygg forankring i egen kultur*», gir dette inntrykk av at det einaste språklege skiljet det er aktuelt å snakke om er det som går mellom norsk og samisk (eventuelt samisk og andre majoritetsspråk). Det som nok i realiteten er ein meir samansett språksituasjon blir dermed tona ned for å skape eit inntrykk av einskap og samhald. Ein kan òg tolke bruken av omgrepet *tospråklegheit* inn i denne ramma. Når *tospråklegheit* blir ein eigenskap som alle samiske språkbrukarar deler, blir dette noko som konstituerer eit fellesskap og eit samhald, i kontrast til ei anna gruppe, som ikkje kan seiast å ha denne eigenskapen i same grad. *Tospråklegheit* blir òg i dette perspektivet eit omgrep som gir assosiasjonar til andre positivt lada omgrep, til dømes språkleg og kulturell kompetanse. Ein kan altså seie at sjølv om det unekteleg ligg eit aspekt av ulikskap og skilnad, spesielt i høve språk internt i det samiske samfunnet, så forsøker læreplanen å kommunisere dette som ein fordel.

### **3.1.1.2 Brubygging på tvers av skiljeliner**

At det blir gjort eit poeng ut av viktigheita av å kunne noko om andre samiske språk/dialektar kan ein òg forstå gjennom eit nasjonsbyggingsperspektiv. Dette kan tolkast som eit brubyggingsprosjekt, med siktemål av å skape forståing og harmoni mellom dei ulike samiske språka. Om ein legg til grunn at uvisse skapar kløfter mellom folk, og at kjennskap er viktig for at ulike folk kan forstå og inkludere einannan, blir det å ha kjennskap til dei forskjellige samiske språka relevant for å skape ei samhaldskjensle mellom brukarane av dei ulike samiske språka, noko som igjen underbyggjer og vektlegg einskap heller enn ulikskap.

Forståing og kunnskap om andre samiske språk og dialektar er òg eit moment som er gjennomgåande i læreplanen. Følgjande kompetansemål kan takast som eksempel: «*samtale om noen ord i egen dialekt som er forskjellig fra andre dialekter*» (etter 2. trinn, LPSF, 2013, s. 8), «*samtale om språk, språkblanding og flerspråklighet*» (etter 4. trinn, ibid.), «*lese enkle tekster på ett av de andre samiske språkene og samtale om likheter og forskjeller i forhold til eget språk*» (etter 10. trinn, LPSF, 2013, s. 11). Det å vere kjend med- og kunne litt av andre samiske språk blir altså satt fram som eit moment i den diskursive posisjonen som læreplanen representerer. Ein kan sjå framstillinga av dette momentet som eit ledd i at samisk identitet blir ekvivalent med språkleg- og fleirkulturell kompetanse, altså ei innhaldsutfylling, da det å kunne litt om- og litt på andre samiske språk kan forståast i eit fleirkulturelt perspektiv. Samstundes kan ein òg sjå det at det gjennom framstillinga av dette momentet tydeleg kjem fram at samisk er eit språkleg heterogent samfunn, som ei innhaldsutfylling av myten om det samiske. Myten om det samiske konstituerer no ikkje berre eit sosialt rom, men eit sosialt rom som er språkleg heterogent.

Språk blir gjort til ein viktig reiskap i å halde samisk einskaps/fellesskapskjensle ved like. Dette kjem tydeleg fram under utgreiinga om munnlege ferdigheiter, under hovudområdet «*grunnleggjande ferdigheiter i faget*» (LPSF, 2013, s. 6). Her kan ein sjå at språkkompetanseaspektet som er handsama ovanfor blir forsøkt sett i ein nasjonsbyggande samanheng, eller ein kan seie at ein prøver å omgå språklege skiljeliner.

*«I tospråklig samanheng betyr det å være bevisst om språkets egenart og viktigheten av å kunne bruke språket slik at samiskspråklige innen same språkområde også kan forstå det som blir sagt. Samtidig må man også kunne se muligheten for kreativ kodeveksling for å skape spesiell effekt, der ord og begrep overføres mellom språkene, i motsetning til språkblanding».*

I dette sitatet gjerst det tydeleg at kommunikasjon og forståing på tvers av samiske språk/dialektar er eit sentralt moment, også til den grad at det blir opna for å skape nye idiolektar, der kodar frå ulike språk/dialektar kan kombinerast for å mogleggjere kommunikasjon. Dette tyder sterkt på at kommunikasjon og moglegheit for felles forståing på samisk er eit viktig poeng. Her kunne ein innvende at til dømes norsk kunne blitt brukt som *lingua franca* når samar med ulike språk skal kommunisere med einannan. Når det likevel gjerst eit poeng av at samiske språk, eller element frå ulike samiske språk kan bli tilpassa til lokale tilhøve for å skape eit nyttig kommunikasjonsverktøy, kan dette tolkast både som eit ledd i ein oppbyggingsprosess, og ei aktualisering av samiske språk. Samstundes understrekar



dette vekta som blir lagt på ein felles samisk identitet, og konstruksjon av ein einskapleg samisk gruppeidentitet, trass i språklege forskjellar. Fleire kompetansemål underbyggjer dette. Til dømes finn ein kompetansemål etter 4. skuleår (LPSF, 2013, s. 8) som seier at elevane skal: «*samtale om språk, språkblanding og flerspråklighet*» og «*lytte til tekster på et av de andre samiske språkene og gjenkjenne enkelte ord og uttrykk*» (ibid.). Det er tydeleg at elevane skal finne seg sjølv og sin identitet i eit tospråklegheitsperspektiv, men at dette samstundes skal tene formålet å foreine dei samiske språka under ein fellesskapsparaply. Spesielt må ein sjå målet om å lytte til og kjenne att ord og uttrykk frå andre samiske språk som ein brubyggar. Dette målet bidreg til å knyte band mellom dei samiske språka, og er dermed òg ein bidragsytar i høve å konstituere både ein *felles* samisk identitet, og ikkje minst eit klima kor ein kan snakke om ein samisk nasjon, trass i språkleg ulikskap. Ein kan forstå dette som at læreplanens fleirspråklegheitsmoment blir ekvivalent med samisk gruppeidentitet, og dermed gjerst gjeldande både som samlande aspekt for gruppa i forstand av å vere ein positiv eigenskap som mange i gruppa deler, men òg som verkty for å overkomme faktiske språklege og dialektale skiljeliner internt i den samiske nasjonen. Ein kan òg sjå dette i samband med, eller som eit ledd i verkelegheitskravet om at samane er ein nasjon.

## **3.2 Samane som språkleg minoritet og urfolk**

### **3.2.1 Språkleg minoritet**

At samiske språk er ei minoritetsgruppe i dei statane dei har tilhald, er i og for seg ei kjend sak. Dette er da òg eit aspekt som læreplanen kommuniserer. For så vidt kan ein lese det eksplisitt heilt innleiingsvis i læreplanen, i det fyrste avsnittet under overskrifta «formål med faget», kor dei samiske språka blir omtala som minoritetsspråk (LPSF, 2013, s. 3). Når læreplanen tydeleg kommuniserer minoritetsstatusen som dei samiske språka har, kan ein sjå dette som ein naudsynleg konsekvens av nasjonsbygginga som eg tidlegare har handsama. Å konstituere og byggje opp den samiske nasjonen er eit prosjekt som gjer det naudsynt å etablere rammer og kriterium for kven som er ein del av nasjonen, og som eit resultat av dette også kven som ikkje er ein del av nasjonen. Dermed kan ein sjå minoritetsrepresentasjonen som blir kommunisert i læreplanen som ein naudsynt konsekvens av konstitusjonen av ein samisk nasjon og ein samisk identitet. Minoritetsrepresentasjonen må òg seiast å vere bestandig, til dømes gjennom eit reint kvantitativt perspektiv, da det er eit faktum at det finns færre menneske med samisk bakgrunn, eller som kallar seg samiske i Skandinavia enn det er

til dømes nordmenn. Minoritetsperspektivet får gjennom dette ein ny dimensjon, utover å berre vere «objektiv» kjennsgjering. Det er likevel ikkje dermed sagt at det berre er gjennom språk at samane er konstituert som gruppe. Ein kan òg snakke om ein materiell røyndom som i større eller mindre grad nok er sams for folk med samisk bakgrunn, til dømes eit sett genetisk materiale. Den samiske folkegruppa og den germanske folkegruppa vandra til dømes inn i Skandinavia frå ulike hald, slik at ein dermed kan snakke ein gen-pool som om ikkje anna har utspring ulike stader geografisk. Dette i seg sjølv treng heller ikkje resultere i danning av ulike grupper, men det er eit supplement til den sosiale gruppekonstruksjonen, og visar igjen at det eksisterer ein fysisk røyndom uavhengig av språk/sosialt konstruert røyndom (jf. Laclau og Mofe, 1985, referert i Neumann, 2002, s. 63). Det at samiske språk er i ein minoritetsposisjon, legg føringar for både identitet og verkelegheit. Dette kjem òg fram i læreplanen, som eg skal vise under.

### 3.2.1.1 Språkleg medvit og ansvar

Gjennomgåande i læreplanen blir det kommuniserast eit særskild ansvar for samiske språkbrukarar i høve bevaring og vidareutvikling av språket. Dette er mogleg å sjå både som at identiteten som samisk, både individuelt og som gruppe, blir ekvivalent med det å vere ansvarleg og medviten i høve språkleg utvikling, men og som eit resultat av den språklege minoritetsposisjonen samiske språk er i. Gjennom heile planen uttrykkast det spesielle forventingar til den som skal vere samisk språkbrukar, i høve bevaring og vidareutvikling av språket, noko som ein kan ta til forsvar for førre fråsegn. Mellom anna kjem dette til synes gjennom formuleringa: «*Faget kan også gi retning til hvordan samiske verdier kan tilpasses og videreutvikles til nye situasjoner og til en tid i stadig forandring ved å ivareta sentrale verdier i samisk kultur*» (LPSF, 2013, s. 3). Tilpassing og vidareutvikling av samisk kan ein her sjå i lys av eit nasjonsbyggingsprosjekt. Språket og kulturen skal byggjast opp, og dette prosjektet skal tuftast på *sentrale samiske verdier*. Likevel kan ein òg seie at det ligg eit ansvar for den vidare forvaltinga her, når det snakkast om «*vidareutvikling av samisk til nye situasjonar og til ei ny tid*». Medan ein på den eine sida legg innsats i å byggje opp den samiske nasjonen, det samiske språket og den samiske kulturen, kan ein samstundes òg ane eit krav om at dette prosjektet må vidareførast av den enkelte samiske språkbrukar. Ein kan dermed snakke om ei myndiggjering og ei medvitsgjering av samiske språkbrukarar, for at dei skal kunne ta ansvar for «*vidareutvikling av samiske verdier til nye situasjonar og til ei ny tid*».

Språkleg medvit og ansvar for utviklinga av det samiske språket blir kommunisert gjennom heile læreplanen som ein aktuell og viktig del av samisk identitet. Mellom anna kan det visast til at det i delen «hovedområder i faget», under overskrifta «munnleg kommunikasjon» (LPSF, 2013, s. 4) står å finne følgjande formulering:

*«Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å tolke, sammenholde og vurdere andres utsagn. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med variert ordforråd i ulike sjangere. For samiskfaget vil det si at det er særdeles viktig å stimulere til utviklinga av elevenes begrepsapparat og samtidig bevisstgjøre elevenes språkbruk. Dette forutsetter at eleven som samisktalende skal lære seg hvordan man på best mulig måte bevarer og samtidig utvikler det samiske språket».*

Her blir det eksplisitt kommunisert at det er viktig at elevane, i kraft av at dei er samiske språkbrukarar, lærar seg korleis ein på *best mogleg* måte bevarer og samstundes utviklar det samiske språket, så språket kan brukast både til læring og samhandling. Ein kan sjå at samisk identitet blir ekvivalent med det å vere ansvarleg og medviten i høve språkleg utvikling, og at integreringa av dette aspektet i den samiske identiteten blir oppfatta som viktig for at samisk skal kunne fungere som funksjonelt kommunikasjonsverktøy. Det er dermed òg eit myndiggjeringsperspektiv i det at samiske språkbrukarar må ta ansvar for utviklinga av språket, og lære korleis ein på *best mogleg* måte bevarer og utviklar det. Samiske språkbrukarar blir på individuelt nivå og som gruppe interpellert (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 53) til ein subjektposisjon kor alle som ein er språkrøktarar. Av dette kan ein lese at bevaring og vidareutvikling av samiske språk kan oppfattast som eit sentralt *moment* i læreplanen. Det er likevel eit normativt aspekt til stades når ein snakkar om utvikling og bevaring på *best mogleg* måte. Sjølv om LPSF sett «utvikling og bevaring» fram som moment, gjer det normative aspektet at den praktiske gjennomføringa av dette prosjektet vil vere gjenstand for diskursiv kamp, altså usemje om kva dette skal innebere (Jørgensen og Phillips, 2006, s. 40). Ein essens ein kan trekkje ut av sitatet ovanfor er altså at samiske elevar skal lære korleis ein best bevarer og vidareutviklar samiske språk, slik at samiske språk kan halde fram med å vere kommunikasjonsmiddel i ulike samanhengar. Dette ansvarsaspektet kan òg sjåast i samband med at samisk identitet blir ekvivalent med språkkompetanse, men òg som eit uttrykk for at samiske språk er ei lita språkgruppe, som har bruk for aktive språkbrukarar for at språket framleis skal kunne ha ei framtid og vere aktuelt på fleire område.

### 3.2.1.2 Eit utsett språk

Det at samiske språkbrukarar blir tillagt eit særskild ansvar for språket, kan lesast i retning av at det samiske språket oppfattast å vere utsett/truea. Dette har samanheng med dei samiske språka sin minoritetsposisjon, og det faktum at samiske språk ikkje er ei homogen eining (sjå til dømes LPSF, 2013, s. 3). Mange av formuleringane som vektlegg samiske språkbrukarars ansvar for språket talar òg om konsekvensane som kan følgje, dersom samiske språkbrukarar ikkje er medvitne og tar ansvar for utviklinga av språket sitt. Dermed kan formuleringar av følgjande type òg lesast som eit uttrykk for at samisk språk er avhengig av at språkbrukarane tar ansvar, dersom det skal overleve som anvendeleg kommunikasjonsverktøy: «*samtale om hovedforskjeller mellom samisk og norsk og om hvordan majoritetsspråk påvirker samisk og reflektere over eget språkbruk*» (etter 7. trinn, LPSF, 2013, s. 10). «*drøfte språkrøkt og hvordan utvikle språket*» (etter 10. trinn, LPSF, 2013, s. 11). Etter Vg2 studieførebuande: «*gjøre rede for samelovens språkregler og drøft hvordan tilrettelegge en trygg framtid for de samiske språkene.* (LPSF, 2013, s. 12)

Mens dette på den eine sida av mynten altså tyder at samiske språkbrukarar må ta ansvar for bevaring og utvikling av språket, er den motsette sida av mynten prega av at samisk språk kan forsvinne som aktuelt kommunikasjonsverktøy dersom språkbrukarane ikkje er medvitne og røker språket ansvarsfullt. Slik sett kan ein seie at eit moment som læreplanen kommuniserer er det at samiske språk er i ein utsett posisjon og aktivt må passas på og bli hald i hevd for at dei skal haldast ved like som relevante språk. Også dette perspektivet kjem inn under det at samisk identitet blir ekvivalent med det å vere språkleg ansvarleg og medviten, men det gjer det òg til eit *moment* knytt til læreplanens kommuniserte verkelegheit, at samiske språk ikkje har ei garantert framtid, utan aktiv røkt og vidareutvikling av språkbrukarane. Her anar ein igjen subjektposisjonen som kallar samiske språkbrukarar til å vere aktive og ansvarlege i sin omgang med språket, men ein anar òg realiteten som ligg bak det; samiske språk er (delvis små) minoritetsspråk, og har bruk for aktiv røkt om dei framleis skal ha ein eksistens.

### 3.2.1.3 Dobbel minoritetsidentitet

Samstundes som at samane i læreplanen blir konstituert som språkleg minoritetsgruppe i høve majoritetsfolkesetnaden, kan ein òg snakke om ein kommunisert dobbel minoritetsidentitet. Eg har tidlegare handsama korleis språkleg kompetanse blir ekvivalent med identiteten som samisk, og at eit moment som blir formidla i samband med dette er ein pragmatisk bruk av kodeveksling mellom samiske språk for å fremme kommunikasjon på samisk, trass i språklege/dialektale skiljeliner. Dette blei da sett i eit fellesskapsperspektiv, kor ein kan forstå

forskjellar mellom dei samiske språka som noko som òg kan gi positive utfall. Ein dobbel minoritetsidentitet kan seies å vere dette prosjektet si bakside/negasjon. Det samiske samfunnet er språkleg heterogent. Dette kjem til uttrykk mellom anna gjennom følgjande utdrag frå læreplanen: «[...]med fleire samiske språk og med ulike dialekter» (LPSF, 2013, s. 3), «Elevene skal få kunnskap om samiske språk og dialekter, språket i bruk og språket som system» (LPSF, 2013, s. 5) og «forstå noe tale frå andre samiske språk» (kompetansemål etter 7. trinn, LPSF, 2013, s. 10). Dette er for det fyrste ei innhaldsutfylling av myten om det samiske. Det samiske samfunnet ekvivalerast med språkleg heterogent, og det blir dermed knytt nytt innhald til myten om det samiske. Det at heterogent språksamfunn blir ekvivalent med den samiske myten, innhaldsutfyller myten på ulike vis. På den eine sida med fleirspråkleg kompetanse, noko som kan fungere som eit positivt rammeverk kring eit samisk fellesskap. På den andre sida kan myten om det samiske gjennom å bli ekvivalent med heterogent språksamfunn òg bli innhaldsutfyllt med interne konfliktliner. Å ekvivalere samisk identitet med språkleg kompetanse representerer ei positiv/samlende ramme kring nasjonen. Likevel vil det vere eit element av ulikskap til stades, nettopp i det at myten om det samiske blir ekvivalent med språkleg heterogent samfunn. Det er dette elementet som kan konstituere ein dobbel minoritetsidentitet. Med dobbel minoritetsidentitet blir det meint at samane som kollektiv, trass i interne forskjellar, uansett kan forståast som språkleg minoritetsgruppe andsynes majoritetsfolkesetnaden i landa dei har tilhald i. Dette representerer den eine sida av minoritetsidentiteten. Den andre sida vert konstituert i den grad samiske språk vert så ulike einannan at ein kan snakke både om samiske språk som minoritetsspråk andsynes majoritetsspråk, men òg om minoritetsspråk innanfor det samiske språksamfunnet. Dette elementet vil vere til stades som ein del av at myten om det samiske blir ekvivalent med heterogent språksamfunn, sjølv om dette elementet blir forsøkt artikulert i samanhengen *språkleg kompetanse*, og dermed gjort til eit moment i diskursen med positive konnotasjonar. Likevel kan ein òg ane verkelegheita at det finst potensielle skiljelinjer internt i det samiske språksamfunnet.

### 3.2.2 Urfolk

Minoritetsrepresentasjonen i læreplanen har fleire nivå/aspekt ved seg. Samane blir ikkje berre representert som språkleg minoritet, men òg som urfolk i læreplanen. Dette set samisk kultur inn i ein større samanheng. Under «formål med faget» finn ein følgjande formulering: «Kunnskap om andre urfolk og kulturer kan bidra til økt forståelse og respekt for andre, men også til å bedre forstå egen kultur» (LPSF, 2013, s. 3). Etter 10. trinnet er det eit

kompetansemål at elevane skal «*lese andre urfolkstekster og sammenligne disse med samiske tekster*» (LPSF, 2013, s. 11), etter Vg3 studieførebuande program skal elevane «*Vurdere de samiske språkernes stilling i samfunnet og sammenligne med språksituasjonen til andre urfolk*» (LPSF, 2013, s. 13). Desse formuleringane viser at sjølv om det at ein samisk nasjon og ein samisk identitet blir konstituert uunngåeleg inneheld ein dimensjon som avgrensar samisk kultur og identitet frå til dømes norsk kultur og identitet, så får samisk kultur og identitet band til eit større urfolksfellesskap. Det å bli ekvivalent med urfolk er ei sentral innhaldsutfylling som gjerst med både myten om det samiske, om samisk gruppeidentitet, og jamvel òg på individnivå. Sitata ovanfor krinsar kring urfolksrepresentasjonen, og viser at myten om det samiske blir ekvivalent med urfolk, og dermed innhaldsutfylt, gjennom at det samiske samfunnet/kulturen blir satt i ein større samanheng, mellom anna gjennom eit komparativt perspektiv på andre urfolk. Dette gjer at det samiske samfunnet blir satt i kontakt med ein urfolksdiskurs, som konstituerer myten om det samiske som meir enn berre eit minoritetssamfunn. Dette kan sjåast på både som ei kjelde til respekt og anerkjenning, i tillegg til at det utløyser enkelte rettar gjennom å aktivere ein juridisk diskurs knytt til urfolksdiskursen, til dømes FN's erklæring for rettane til urfolk (FN-sambandet, 2014). Dermed blir den samiske myten innhaldsutfylt gjennom å ekvivalerast med urfolksomgrepet, og får ein ny dimensjon utover å berre ekvivalerast som minoritetssamfunn.

På same måte som urfolksdiskursen er ei kjelde til respekt og anerkjenning når den blir ekvivalent med myten om det samiske, er den det òg når den blir ekvivalent med samisk identitet, både på gruppe- og individnivå. I tillegg skaper dette *urfolk* som ein subjektposisjon som medlemmane av den samiske gruppa blir interpellert til. Dette blir ein subjektposisjon, og ei ekvivalering med meisterteiknet *samisk*, og bidreg slik sett til å utfylle denne identiteten for dei som svarar på interpellasjonen. Dermed blir både juridiske og andre diskursar som urfolksdiskursen aktiverer ein del av identiteten som samisk. I og med at urfolksdiskursen knyt seg til ein juridisk diskurs, mellom anna gjennom FN-sambandet, kan ein forstå denne representasjonen av samisk verkelegheit og identitet som relativt bestandig, altså motstandsdyktig ovanfor endring, gjennom å vere knytt til institusjonar som FN (Neumann, 2002, s. 62).

### 3.3.3 Ein diskurs- ulik verkelegheit

Under kompetansemål etter 4. trinnet finn ein eit punkt som er interessant i samband med samisk og minoritetsstatus, i alle fall når ein samanliknar det med det tilsvarende punktet i læreplan for norsk. I læreplan for samisk som fyrstespråk (LPSF, 2013, s. 8) står følgjande

kompetansemål å finne: «*Forklare hvordan man gjennom språkbruk kan være høflig og rose andre*». Dette punktet er i og for seg uskuldig nok på eiga hand, men kjem i eit anna lys når ein blir klar over at det i læreplanen i norsk blir operert med følgjande kompetansemål på tilsvarende plass (LPN, 2013, s. 8): «*Forklare hvordan en gjennom språkbruk kan krenke andre*». Ut ifrå eit perspektiv på kva for identitet og verkelegheit læreplanar konstituerer er denne forskjellen høgst interessant. Frasen «høflig og rose andre» er lett å assosiere med underdanigheit og mindreverd, mens det å «forklare korleis språkbruk kan krenke andre» har ein tilsvarende smak av nobilitet og herskarklasse. Samisk og norsk blir gjennom desse fråsegnene representert svært ulikt. Samiske språkbrukarar skal (sett på spissen) lærast opp til å vere høflige, og norske språkbrukarar skal lære å passe seg så dei ikkje krenker andre gjennom språkbruken sin. Ein slik representasjon sementerer ved fyrste augekast ulikskap og eit asymmetrisk makttilhøve mellom samisk og norsk. Ei forklaring kan ein likevel finne i historia.

Læreplan i samisk som fyrstespråk er fastsett som forskrift av Sametinget. Det er altså Sametinget som er ansvarleg forvaltingsorgan for innhaldet i læreplan i samisk som fyrstespråk. Læreplan i norsk er fastsett av kunnskapsdepartementet. Slik sett kan ein ikkje, i det minste ikkje utan problem, hevde at eit spesielt forvaltingsorgan sett fram ulike (i negativ forstand) representasjonar av høvesvis samisk og norsk. Likevel kan ein sjå dei ulike målformuleringane i desse to læreplanane som eit resultat av den same, historiske diskursen, som interPELLerer til forskjellige subjektposisjonar og skapar ulike sosiale verkelegheiter. Når det i LPSF settast fram som normativt poeng at elevane skal lære seg å vere høflige og rose andre, kan ein forstå dette som eit moment innanfor den diskursive posisjonen som læreplanen representerer (Neumann, 2002, s. 33), med omsyn til kva for eigenskapar/haldningar som skal forbindast med samane, men òg som eit resultat av ein historisk diskurs knytt til assimileringspolitikken. Samane si historiske rolle i forbinding med denne politikken skapar eit sett subjektposisjonar og ei sosial verkelegheit som er annleis frå subjektposisjonane og den sosiale verkelegheita denne diskursen skapar for nordmenn, igjen med bakgrunn i deira historiske rolle. Fråsegna frå læreplanen i norsk (forklare korleis ein gjennom språkbruk kan krenke andre) må sjåast som eit moment som skapar ei anna sosial verkelegheit og identitetsmoglegheiter. Her kan ein lese at eit normativt poeng er at norske språkbrukarar skal vere audmjuke med språkbruken sin, og respektere andre. Dette er da noko som blir ekvivalent med identiteten som norsk, i den diskursive posisjonen læreplanen i norsk

veks ut frå, men det er òg, som eg skal vise i neste avsnitt, forbunde med den historiske diskursen.

Ein historisk diskurs kan altså seiast å interpellere til ulike subjektposisjonar og ulike sosiale verkelegheiter i dei to læreplanane. Innanfor myten om det norske (altså Noreg som sosialt rom, det norske samfunnet) kan ein seie at assimileringspolitikken som blei ført ovanfor samane fungerer som historisk referanseramme som gir seg utslag i ein botsdiskurs (sjå til dømes Olick, 2007) som har vekse fram sidan slutten på 1990-talet, da det blei tatt eit oppgjær med denne politikken. Ein kan seie at denne diskursen er institusjonalisert mellom anna gjennom lovverk, og til dømes i epistemologiske strukturar som formidlas i skuleverket. Det er altså grunn til å hevde at denne botsdiskursen er bestandig i norsk politisk diskurs. Denne diskursen konstituerer ei verkelegheit for nordmenn der det å vere norsk blir ekvivalent med det å vere medviten korleis språkbruk kan krenke andre. Ein kan seie at ein historisk bakgrunn kor minoritetsgrupper (ikkje berre samane) har blitt utsett for krenkande språkbruk konstituerer ein subjektposisjon basert på bot og soning for historiske overgrep som nordmenn interPELLERAST til. Det at identiteten som norsk (som ein kan forstå som eit meisterteikn) blir ekvivalent med eit medviten forhold til korleis språk kan verke krenkjande, kan sjåast som ein del av dette.

Den historiske diskursen om assimileringspolitikken finns òg i myten om det samiske, men myten om det samiske blir fylt med anna innhald enn myten om det norske gjennom denne diskursen. Medan det historiske minnet om denne politikken innanfor myten om det norske konstituerer ein botsdiskurs og ein subjektposisjon- og identitet som sonande, har det innanfor myten om det samiske ikkje den same effekten. Dette har nok å gjere med samane sin historiske posisjon (det var dei som skulle assimileraST). Momentet som vert satt fram i LPSF, interPELLERER samar til ein subjektposisjon som høflege individ, gjennom at det å vere høfleg vert ekvivalent med meisterteiknet *samisk*, og dermed integrerast i- og meiningsutfyller identiteten som samisk. Historiediskursen interPELLERER altså ikkje samane til botsøving, men i LPSF sitt tilfelle til å vere imøtekommande (høflege, rose andre). Medan det innanfor myten om det norske er konstituert ein botsdiskurs som eit resultat av, og som eit ledd i handsaminga av assimileringspolitikken, er den tilsvarande samiske reaksjonen, iallfall innanfor LPSF sin diskursive posisjon, å leggje til rette for forsoning gjennom openheit, og ved å ikkje vidareformidle historisk nag. Den same (historiske) diskursen etablerer altså ulike sosiale verkelegheiter og identitetsmoglegheiter for folk med norsk og samisk bakgrunn. Gjennom å vere institusjonalisert gjennom historiefaget og epistemologiske strukturar, må denne



representasjonen seiast å vere relativt bestandig, både innanfor myten om det norske og myten om det samiske.

### 3.4 Representasjonar av tekstkulturar

#### 3.4.1 Standardisert tekstkultur

Etter kvart som ein les læreplanen i samisk som fyrstespråk, kjem det fram at samisk i læreplanen blir representert med to ulike tekstkulturar. Følgjande eksempel, som er å finne under hovudoverskrifta «grunnleggjande ferdigheiter», under deloverskrifta «å kunne skrive» (LPSF, 2013, s. 6) kan illustrere ei side av saka:

*«Å skrive tekster i et bredt utvalg sjangere på skjerm og papir er område samiskfaget og norskfaget i fellesskap har et spesielt ansvar for. Det innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster med ulik kompleksitet og med hensiktsmessig språk tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriveferdigheter i samisk innebærer å arbeide systematisk med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap, og ulike skrivestrategier. Det innebærer også å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet.»*

Sjølv om det her blir presisert at det skal skrivast tekstar i eit breitt utval sjangrar, og at ein dermed kan argumentere for at det blir opna for eit utvida sjangeromgrep, er det likevel lite som er særmerkt ved dette utdraget. Det er likevel nettopp dette som gjer det interessant å bite seg merke i. Ein finn til dømes ikkje noko som utmerkar seg som typisk samisk i dette utdraget. Tvert om blir det jamvel spesifisert at samiskfaget og norskfaget i fellesskap har eit særskild ansvar for tekstskrivning i ulike sjangrar. Tekst- og sjangeromgrepa som det blir operert med må seiast å vere relativt konvensjonelle, eller standardiserte. Dette talar sterkt for at sjanger- og tekstforståinga som ligg til grunn her har rot i det ein kan kalle europeisk skriftkultur. Dette er noko som kompetansemåla under hovudområdet skriftlig kommunikasjon òg underbyggjer. Fleire kan nemnast, mellom anna etter 4. trinn: «*strukturere tekster med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning*» (LPSF, 2013, s. 8). Etter 7. trinn: «*mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsoppbygging og funksjonell tegnsetting*» (LPSF, 2013, s. 9). Ein ser altså eit fokus på tekst og sjanger som peikar i retning av det ein kan kalle europeisk, eller heller ein standardisert tekst- og sjangerkultur. Dette er ein trend som går att gjennom hovudområda munnleg- og skriftleg kommunikasjon, samt kompetansemåla knytt til desse områda (sjå LPSF, 2013). Det ein kan kalle ein standardisert tekstkultur blir her ekvivalert med *myten* om det samiske, altså det samiske samfunnet. Myten om det samiske blir innhaldsutfyllt gjennom

å knytast til ein tekstkultur med standardiserte oppfatningar av tekst- og sjanger. Gjennom å knytast til dette større, standardiserte tekstuniverset, blir det samiske samfunnet inkludert i ei større eining, eit nærmast globalt selskap med felles referanseramar innanfor tekst- og sjanger. Ein kan altså seie at det samiske samfunnet, når det blir ekvivalent i denne samanhengen, blir inkludert i ei større nettverk, og medlemskap i dette tekstuniverset blir ein del av verkelegheita som blir kommunisert i læreplanen.

### 3.4.2 Munnleg tekstkultur

Medan hovudområda munnleg- og skriftleg kommunikasjon altså i stor grad representerer samisk som ein integrert del av det ein kan kalle ein standardisert skriftkultur, finn ein under hovudområdet «språk, kultur og litteratur» ein annan representasjon. Her er mellom anna tradisjonelle samiske tekstlege uttrykk ein sentral komponent. Dette manifesterer seg i kompetansemål som dette etter 2. trinn: «*samtale om personer, dyr og handling i samiske eventyr og fortellinger og gjenkjenne noen dyrejoiker*» (LPSF, 2013, s.8). Etter 4. trinn skal elevane oppnå følgjande kompetansemål: «*lytte til tradisjonelle fortellinger, snakke om samisk fortellertradisjon, og bruke slike fortellinger som inspirasjon til eget arbeid*» og «*samtale om joik, sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr*» (LPSF, 2013, s. 9). For å illustrere at dette ikkje er noko som avgrensar seg til grunnskulen, kan følgjande kompetansemål nemnast: «*beskrive ulike sagn- og eventyrvarianter og gi eksempel på spor av kulturutveksling i sagn og eventyr fra noen andre folkegrupper*» (etter Vg1-studieførebuande/Vg2- yrkesfagleg) (LPSF, 2013, s. 12). Desse eksempla representerer tradisjonelle samiske munnlege sjangrar og tekstuttrykk. Også desse tekst- og sjangeruttrykka blir ekvivalent med myten om det samiske, og innholdsfyller den, men med ein annan dimensjon enn den standardiserte tekstkulturen gjer. Medan den standardiserte tekstkulturen er prega av, (og innholdsutfyller myten om det samiske med) skriftleg tekst og formelle sjangrar, utfyllar dei tradisjonelle tekstuttrykka myten om det samiske med munnleg forteljartradisjon og munnlege tekst- og sjangeruttrykk. Dermed blir også munnlege, tradisjonelle tekstuttrykk ein del av den samiske kulturen, og av verkelegheita som blir kommunisert.

Begge dei to tekstkulturelle representasjonane, er relativt bestandige. Det standardiserte tekstparadigmet knyt seg til institusjonar, som til dømes rettskrivingsnormer for det reint skriftlege uttrykket, og elles vel etablerte sjangeromgrep. Likevel kan ein nok sjå at mellom anna sosiale medium i dag bidreg til å bryte opp dette hegemoniet, når både normert rettskriving og formelle sjangrar må vike for nye sjangrar og idiolektar (som SMS-språk) som

er hyppig brukt i sosiale medium. Enno skjer nok likevel denne utfordringa av hegemoniet til den standardiserte tekstkulturen berre innanfor enkelte område, som til dømes sosiale medium, slik at til dømes normeringsorgan for språk framleis kan forståast som relativt statiske institusjonar i ein standardisert skriftspråkdiskurs. Den munnlege, tradisjonelle samiske tekstkulturen kan òg seiast å vere institusjonalisert, men på ein annan måte. Det faktum at det framleis den dag i dag eksisterer munnlege sjantrar i samisk, er prov på at desse sjantrane har stått sin prøve, og det delvis gjennom tider kor samisk kultur har hatt vanskelege kår. Den munnlege tekstkulturen må altså òg seiast å vere institusjonalisert, i form av ein munnleg overføringskultur, og kan slik sett måle seg med ein skriftleg tekstkultur kva motstandsevne angår. Om ein skulle skilje mellom dei to, kunne ein gjere eit poeng ut av at den tradisjonelle tekstdiskursen kvantitativt er større, og også meir geografisk utbreidd. Dette kan ein likevel forstå som eit uttrykk både for at den standardiserte diskursen er treigare diskursivt, men med større omfang og utbreiing kjem òg stor variasjon i brukarskare, og ein kan slik sett sjå utbreiinga som ei opning for mange fleire impulsar, noko som igjen kan resultere i ein meir omskifteleg diskurs.

## 4. Konklusjon

Eg har no utforska (enkelte) verkelegheitskrav og identitetsmoglegheiter som læreplan i samisk som fyrstespråk kommuniserer. Det må igjen nemnes at dette på ingen måte har vore ei uttømmende studie, verken av LPSF eller av samisk sosial verkelegheit og identitet.

Avslutningsvis vil eg samanfatte sentrale funn, og samle trådane. Problemstillinga mi for denne oppgåva var å

*undersøkje verkelegheitskrav og identitetsmoglegheiter for samiskspråklege som blir kommunisert i Læreplan i samisk som fyrstespråk, og å undersøkje om verkelegheitskrava (representasjonane) som blir presentert er diskursivt bestandige, eller meir omskiftelege.*

Førestellinga om det samiske samfunnet/den samiske nasjonen og samane som eget folk må seiast å vere eit heilt elementært verkelegheitskrav i LPSF. Dette er ein tydeleg representasjon allereie frå begynninga av planen, og mange av dei andre representasjonane som har blitt handsama i denne oppgåva kan heilt eller delvis forståast i lys av dette nasjonsperspektivet. Sidan ein kan forstå LPSF som eit produkt av ein samisk nasjonsdiskurs, er det nok heller ikkje så uventa at førestellinga om ein samisk nasjon er eit sentralt, men òg eit bestandig verkelegheitskrav. Ein sentral representasjon av samane (i gruppekonstituerande forstand) er dei samiske språka, og dette byggjer nasjonsførestillinga på. Dei samiske språka er likevel ei heterogen eining. Det at samane er eitt folk og nasjon er nok likevel eit sterkare verkelegheitskrav, og dette får meir fokus enn potensielle konfliktliner internt i språksamfunnet. Ulikskapsaspektet ligg likevel alltid under overflata, men i læreplanen blir dette kommunisert som ein ressurs samane kan trekkje på. Gjennom å samanlikne med læreplan i norsk blei det vist at ein diskurs som finst innanfor begge samfunna konstituerer ulike identitetsmoglegheiter og verkelegheiter, og at LPSF dermed set fram verkelegheitskrav med ei anna vinkling med bakgrunn i denne diskursen enn LPN gjer. Det er ei kommunisert verkelegheit at samane er ei språkleg minoritetsgruppe. Dette er ein bestandig representasjon, og samiske språkbrukarar blir på bakgrunn av dette interpellert til ein språkleg ansvarleg og medviten subjektposisjon. Bestandig er òg urfolksrepresentasjonen. Denne representerer både ein identitetsmoglegheit for samar, og innhaldsutfyller myten om det samiske. Eit siste verkelegheitskrav er at det samiske samfunnet både er i kontakt med ein meir særeigen, tradisjonell tekstkultur, og ein standardisert, skriftleg tekstkultur. Begge desse representasjonane må seiast å vere bestandige gjennom sine respektive institusjonar.

Dei mest bestandige representasjonane eg har handsama i denne oppgåva må nok seies å vere dei ein kan kalle «grunnleggjande» verkelegheitskrav- samane som nasjon, som urfolk og som språkleg minoritet. Desse ligg sentralt i førestillinga om det samiske. Mange av verkelegheitskrava som i sin tur spring ut frå desse må òg seies å vere relativt bestandige. Til dømes er det tette band mellom minoritetsspråksrepresentasjonen og tanken om at samiske språk må bli aktivt røkta for ikkje å forsvinne. I dette kan ein igjen ane ei grunngeving for å interpellere samiske språkbrukarar til å vere aktive røktarar av språket sitt. Ein kan altså slutte at verkelegheitskrava som har blitt handsama i denne oppgåva er relativt elementære krav på samisk eksistens. I den forstand kan ein forstå LPSF som ei re-presentering av sjølv kravet om eksistens for samane som gruppe. No er det med spesielt fokus på verkelegheitskrav og identitet at eg har studert læreplan i samisk som fyrstespråk, og det er dermed berre eit nivå av læreplanen som er handsama her. Det er altså potensiale både for vidare studiar av læreplanar som på ein eller annan måte omhandlar samisk, men òg for meir omfattande studiar av til dømes oppfatningar av samisk kultur og identitet før og no, eller meir omfattande studiar av ulike aspekt av det samiske i dagens samfunn. Ei verkelegheit kor samisk blei sett på som ein underlegen kultur er i dag erstatta med eit klima kor samane formelt og offisielt blir anerkjent. Korleis samisk identitet og verkelegheit har utvikla seg og framleis utviklar seg i dette klimaet, er etter mitt syn spørsmål som fortener vidare forskingsinnsats.

## 5. Referansar

- Austvik, Kalnes, Røhr (2011): *En akkurat passe lang introduksjon til internasjonale relasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- FN-sambandet (2014): *Urfolk*. Henta 25.04.2014 frå: <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Urfolk>
- Halvorsen, K. (2008): *Å forske på samfunnet- en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Johannessen, A., Tufte, P., A., og Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jørgensen, M., W. og Phillips, L. (2006): *Diskursanalyse- som teori og metode*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Kruuse, E. (2003): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslektede fag*. Virum: Psykologisk forlag
- Læreplan i norsk (2013). Utdanningsdirektoratet. Henta 02.05.2014 frå: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>
- Læreplan i samisk som fyrstespråk (2013). Utdanningsdirektoratet. Henta 02.05.2014 frå: <http://www.udir.no/kl06/SFS1-04/Hele/>
- Neumann, I.,B. (2002): *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olick, J., K. (2007): *The politics of regret- on collective memory and historical responsibility*. New York: Routledge.
- Phillips, L. (2010): Diskursanalyse. I: Brinkmann, S., og Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder- en grundbog*. (s. 263-286). København: Hans Reitzels forlag
- Skogvang, S., F. (2014): Sametingets myndighet. *Store Norske Leksikon*. Henta 28.04.2014 frå: [http://snl.no/sametingets\\_myndighet](http://snl.no/sametingets_myndighet)
- Solbakk, J.,T. (2004): *Samene- en håndbok*. Karasjok: Davvi Girji OS