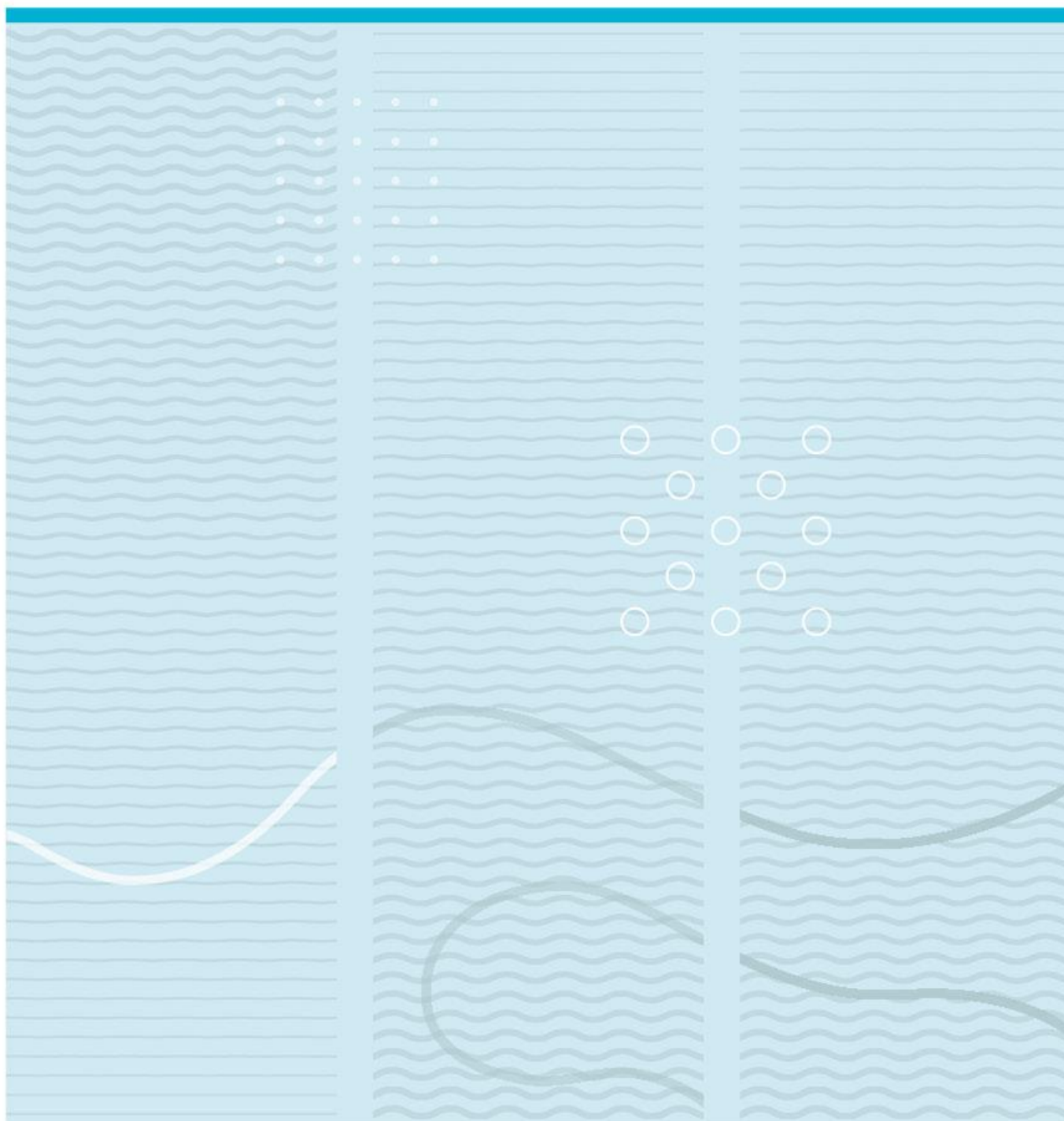


Siri J. G. Stoa

Nordmannens bilde

En undersøkelse av norske læreplaners fremstilling av samer



Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt fremstillingen av samer i norske læreplaner, primært i perioden 1974-1997. Samene har gått fra å ha blitt utelatt fra læreplaner til å være et selvfølgelig tema. De aktuelle spørsmålene i denne oppgaven er blant annet hvordan dette paradigmeskiftet, og andre mentale skifter om samene, er synlige i læreplanene. Her er hva som fremheves og utelates om samene, og hvordan dette er påvirket av samtiden, svært relevant. Læreplanene viser hva som er retningslinjene for opplæringen om samer i skolen og dermed kan planene brukes som kilder på hva den norske befolkningen skal ha lært om den samiske befolkningsgruppen i perioden hvor den enkelte læreplanen var i bruk.

Gjennom oppgaven har jeg undersøkt de generelle delene, fagplanene og eventuelle bilder i de ulike læreplanene. Her har jeg blant annet drøftet begrepsbruk, fokuspunkter og ulike måter å tolke kompetansemål, samt billedbruk i relasjon til motiv og plassering. Dessuten har jeg benyttet meg av komparativ analyse og sammenliknet læreplanene med hverandre for å finne en utvikling, og trukket linjer til aktuell politikk, hendelser og uttalelser i samtiden.

I læreplanene fant jeg tre mentale skifter. Det første skiftet går på at samene ble inkludert i læreplanen M74, både i den generelle delen og som kompetansemål i ulike fagplaner. Ettersom samene ikke ble nevnt i de foregående læreplanene, viser dette til en anerkjennelse av at samene er et eget folk, og i så måte at fornorskingspolitikken var fortid. Det andre skiftet sees i M87, hvor samene blir fremstilt som en urbefolkning, en status de lenge kjempet for. Læreplanens holdningsgivende funksjon sementerer slik samenes stilling som urbefolkning, selv om de i 1987 ikke hadde statusen i norsk lov. Det siste skiftet var da det ble utarbeidet en egen læreplanversjon av L97 for det samiske forvaltningsområdet. Nå skulle opplæringen av den samiske befolkningen skje på samiske premisser, etter samiske pedagogiske metoder. Gjennom de ulike læreplanene er fagplanene i stor grad like innholdsmessig, noe som viser at det var et større fokus på opplæringen til samiske elever enn på å videreutvikle opplæringen om samisk historie og kultur i den norske skolen. Dette har ført til at kompetansemålene som omhandler samene i de ulike læreplanene gir relativt stereotypiske fremstillinger, og at samene forblir avgrenset til egen diskurs.

gud skapte mennesket
i sitt bilde
men nordmannen var ikke fornøyd
med det
og tok til å skape sammen
i sitt eget bilde

Cöarda Joavna, «Tankene mine er fugler»
Frå Laila Stien (red. og oms.): *Ildstedene synger. Samisk samtidslitteratur*, 1984

Forord

Jeg vil gjerne takke min samboer Sebastian, for god støtte og innspill i masterperioden.

Videre vil jeg takke Anita, for god hjelp som min masterveileder.

Dessuten vil jeg takke min medstudent Thea, for gode refleksjoner gjennom arbeidet, og resten av klassen for et godt samhold gjennom studietiden.

Jeg vil også takke Christine, for hennes grundige korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke familie og venner, for all støtte og forståelse.

Siri, september 2019.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	0
Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
1. Innledende tanker og problemstilling	5
1.1 Introduksjon	5
1.2 Begrepsavklaringer og forkunnskap.....	7
1.3 Struktur i oppgaven	9
2 Teori og metode	10
2.1 Primærkilder	10
2.2 Bakgrunns litteratur og forskningsstatus	11
2.3 Metode.....	14
3 Kontekstualisering.....	15
3.1 Om perioden.....	15
3.2 Forløperne til M74.....	16
4 Mønsterplan 74.....	19
4.1 Mønsterplanens generelle del	19
4.1.1 Norsk lov for norsk språk	20
4.1.2 Internatskoler	21
4.1.3 Språkblandingsdistriktene.....	23
4.1.4 Kulturell opplæring	25
4.1.5 Forutsetninger	28
4.1.6 Fokus	30
4.2 Fagplanenes innstillinger	30
4.2.1 Elevenes kompetanse	30
4.2.2 Fagtabell	31
4.2.3 Samfunnsfag	33
4.3 Reindriftens betydning	34
4.4 Fokus	36
5 M87.....	37
5.1 Generell del.....	37
5.1.1 Noen ord om kultur	37
5.1.2 Skolen i det samiske samfunnet	39
5.1.3 Samiske elever	41

5.1.4	Religions tyngde.....	43
5.1.5	Fokus	45
5.2	Fagplanens innstilling.....	46
5.2.1	Orienteringsfag og samfunnsfag	46
5.2.2	Punkter å fokusere på:	47
5.2.3	Kodisillens fravær	50
5.3	Samene som urbefolkning	51
5.4	Fokus	53
6	Læreplan 97	54
6.1	Generell del.....	54
6.1.1	De syv menneskene	55
6.1.2	Bildenes mening.....	59
6.1.3	Fokus	70
6.2	Fagplanenes innstilling	71
6.2.1	Samfunnsfag	76
6.3	Alta-sakens betydning	77
6.4	Fokus	80
7	Avsluttende tanker.....	81
7.1	Oppsummering	81
7.2	Konklusjon.....	82
7.3	Fremoverblikk	84
	Litteraturliste	85
	Primærkilder	85
	Øvrig litteratur	85
	Nettkilder.....	87

1. Innledende tanker og problemstilling

1.1 Introduksjon

Høsten 2018 ble utkastene til læreplanen som skal gjelde fra 2020 diskutert i media. Blant annet avisen Klassekampen fulgte den offentlige debatten nøye, og kom stadig med nye perspektiver på utkastet. Et aspekt som engasjerte var at holocaust og andre verdenskrig hadde fått mindre plass i planen. Den 21. november publiserte avisen en artikkel om dette.¹ Her beskriver et av intervjuobjektene temaenes naturlige plass i læreplanen og hevder at de ikke vil bli grundig nok behandlet i lærebøkene om ikke læreplanen fordrer det, og at elevene dermed ikke vil få god nok kunnskap om dem. Det som interesserte meg ved dette var at en av de andre intervjuobjektene satte disse temaenes utelatelse opp mot at det samiske innholdet er styrket i planen. Hvorfor skjer dette? Har ikke den samiske befolkningens kultur, språk og historie også en naturlig plass i læreplanen? Eller er det slik at de samiske forholdene allerede er objektivt sterke i læreplanene? Et av intervjuobjektene er Irene Trysnes, førsteamanuensis i samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder. Hun hevder dette om den nye læreplanen: «Samiske perspektiver og teknologi får kvantitetsmessig svært mye plass. Det er selvfølgelig viktig, men da må man også være konkret på andre viktige historiske begivenheter som har betydning for tida vi lever i».² Trysnes beskriver altså samiske forhold som 'selvfølgelig viktig' samtidig som hun fremstiller det som om samene har stjålet både holocausts og andre verdenskrigs plass i den nye læreplanen.

Samene er Norges urbefolkning, selv om anerkjennelsen av dette ikke alltid har vært på plass. Urbefolkninger har en særstilling innenfor nasjonalstatene de bor i, en stilling de gjerne har kjempet for og fortsetter å kjempe for. Senest i februar 2019 uttalte den nyinnsatte presidenten av Brasil, Jair Bolsonaro, at «Urfolk bor som dyr i zoologisk hage»³ og at de skulle assimileres med befolkningen for øvrig. Her i Norge er ytringene mildere, men et uuttalt spørsmål avslører holdninger. Når en spør om hvorfor opplæring om samiske forhold skal prioriteres og setter det opp mot andre viktige temaer, blir det som å stille spørsmål ved hvorfor samene i det hele tatt har særretter. For å finne svaret er en nødt til å se på tidligere hendelser og tankesett i relasjon til læreplanene, og se på utviklingen av fremstillingen av samene i den norske skolen. Jeg vil i denne undersøkelsen bruke læreplaner som kilder,

¹ Dag Eivind Undheim Larsen og Torbjørn Tumyr Nilsen, «Læreplan uten Holocaust», *Klassekampen*. Sist endret 28.11.2018. Hentet fra: <https://www.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>

² Ibid

³ Arnt Stefansen, «Brasils president: 'Urfolk bor som dyr i zoologisk hage'», *NRK*. Sist endret: 21.02.2019. Hentet fra: <https://www.nrk.no/urix/brasils-president - urfolk-bor-som-dyr-i-zoologisk-hage -1.14438583>

kanskje spesielt fordi den nye læreplanen gjør dette til et aktuelt forskningsfelt. Det har helt klart vært et paradigmeskifte i relasjon til samenes stilling i Norge. Det har gått fra en streng fornorskingslinje til en understreking av samenes særstilte del av kulturelle landskapet i Norge og Norden og samene som urbefolkning. Fra en total utelatelse fra læreplaner til å være et selvfølgelig tema. Problemstillingen i denne undersøkelsen blir dermed:

Hvordan kommer paradigmeskiftet i synet på samene fram i læreplanene, og hvilke holdninger og verdier kan spores i dem?

Jeg vil altså bruke norske læreplaner som historiske kilder til hvordan samiske forhold har blitt fremstilt i Norge, og hvordan utviklingen har vært. Hvordan fremstiller norske læreplaner den samiske befolkningen? Har fokuset endret seg? Hva skal elever i den norske skolen lære om samene? Er det spor av fornorskingspolitikken i læreplanene? Hvilke aspekter ved det samiske fremheves i planene, og hva utelates? Min fremstilling vil forhåpentligvis bidra til å besvare flere av disse spørsmålene.

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven måtte jeg møte mine egne fordommer i døra. Fra min egen skolegang kan jeg kun huske å ha blitt opplært om samiske forhold på Samefolkets dag, og opplevde det mer som et 'speedkurs' med stereotypiske fremstillinger av 'autentiske' samer. Jeg forventet derfor å finne at staten har fremhevet det stereotypiske og tradisjonelle ved det samiske livet i de nasjonale retningslinjene, noe som jeg anser som problematisk ettersom det blant annet kan føre til spørsmål i den samiske befolkningen om en er «samisk nok». Problemstillingen er dermed utarbeidet ifra en slik forventning, et perspektiv hvor samene har vært og er undertrykt i Norge. Gjennom arbeidet med kildene har det komplekse og utfordrende med temaet blitt tydelig, noe som har mildnet indignasjonen. Uansett er dette noe som påvirker oppgaven i så måte at selv om objektivitet etterstrebes, er det naturligvis umulig. Min mening vil selvfølgelig skinne gjennom, men ved oppgavens avrundning vil det forhåpentligvis være et mer nyansert syn som kommer frem. Problemstillingen kommer fra mitt ønske som en utenforstående (altså ikke samisk), at Norge skal ta vare på vår kulturarv og lære om vår urbefolkning, både fra et historisk perspektiv og det dagsaktuelle samfunnslivet.

Det er flere hypoteser, påstander og spørsmål denne undersøkelsen springer ut av. En forventning er at læreplanenes fokus på samiske forhold vil minske ettersom fokuset på samenes opplæring blir styrket. Det er dermed en forventning om en 'enten-eller'-tankegang,

hvor det synes som om det er vanskelig å ha to tanker i hodet samtidig. Videre vil jeg påstå at når en tenker på Norge i relasjon til flerkulturelle aspekter, er det innvandring som kommer til minne – ikke samene. Dette kan ses på som et resultat av denne ‘enten-eller’-tankegangen, hvor samepolitikken har gått ut på enten assimilering eller spesielle særretter, og at selv om det fremheves at samenes kultur er en del av den felles kulturarven i Norge, vil det faktisk ikke være tilfellet før samene blir en naturlig del av den offentlige flerkulturelle diskursen. På den måten kan samisk språk, kultur og historie bli gitt den tyngden det har krav på i det norske skolesystemet. Dette er viktig for at alle elever og videre hele det norske samfunnet skal få innsikt i og forståelse av vårt lands historie.

1.2 Begrepsavklaringer og forkunnskap

Begrepsbruk: Begrepene «samiske forhold» og «samisk innhold» blir i denne oppgaven brukt som samlebegrep for samisk kultur, språk, historie, tradisjoner, eller lignende. Dette er for å gjøre fremstillingen av funn fra læreplanene enklere, hvor det gjerne er snakk om ‘samiskhet’ på et overordnet nivå. Det er ikke alltid kun samisk kultur eller samisk historie som blir beskrevet, det er ofte en blanding av forskjellige elementer. Forhold og innhold brukes med tanke på de forbindelsene som finnes mellom det aktuelle funnet og det samiske elementet. Et eksempel er at i den generelle delen av L97 er det et avsnitt som omhandler samisk kultur og samfunnsliv, hvor kultur, språk, historie, opplæring av samiske elever og samisk identitet blir beskrevet.⁴ Begrepene benyttes altså i relasjon til det som omhandler eller relateres til noe som angår den samiske befolkningen.

Kulturbegrepet: Siden kulturbegrepet vil gå igjen i denne undersøkelsen, er det fruktbart å avgrense hva ‘kultur’ egentlig innebærer. Her har jeg sett til Brit Berggreens definisjoner i hennes bok *Da kulturen kom til Norge*, hvor hun viser til to spesifikke betydninger. Det første begrepet er sett fra et ‘historisk’ perspektiv og en kan gå ut ifra en slags skala ettersom om en person oppfyller visse vilkår når det gjelder sosial rang eller levemåte. I denne sammenhengen kan en også bruke begrepene ‘klasse’ eller ‘dannelse’. Det andre begrepet beskriver Berggren som «det settet av holdninger, verdier og ferdigheter mennesker har som medlemmer av en gruppe»⁵, og at slike trekk kan anses som viktige for å enten opprettholde status quo, eller klatre i den sosiale rangstigen. Deretter forklarer hun hvordan en kan se på

⁴ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Oslo: 1997), s. 65

⁵ Brit Berggreen, *Da kulturen kom til Norge*, 2. utgave (Oslo/Gjøvik: Aschehoug, 1994), s. 16-17

'kultur' som et forskningsobjekt ved å dele begrepet inn i tre underkategorier; det materielle, sosiale og ideologiske aspektet. Det første aspektet omhandler ressurser og redskaper i relasjon til en kulturs livsgrunnlag. Det andre handler om samhandling mennesker seg imellom, både innenfor og utenfor en gitt kultur. Til slutt ligger fokuset på det «mennesket tenker og tror og som begrunner deres materielle og sosiale handlinger»⁶, på sett og vis kulturelle holdninger- og verdsett.

Fornorsking: I *Samene – urbefolkning og minoritet* viser Douglas Sanders til to ytterpunkter når det gjelder hvordan en stat kan forholde seg til sin urbefolkning. Det første går ut på et overformynderi hvor nasjonalstaten anser ser det som sin oppgave å bevare urbefolkningens kultur o.l. Det andre ytterpunktet blir av Sanders karakterisert slik:

*... en assimileringpolitikk der urbefolkningen som egen etnisk gruppe ikke har noen formell annerkjennelse, ingen reserverte områder, og hvor eventuelle organisasjoner blir neglisjert eller motarbeidet, og tradisjonelle næringsformer blir fortrenget.*⁷

Sistnevnte er en god beskrivelse av fornorskingslinja. Gjennom strukturert diskriminering i skole og arbeidsliv, samt i det sosiale samfunnet, ble den samiske kulturen forsøkt assimilert til den norske. Fornorskingspolitikken ble satt til livs ved opprettelsen av Finnefondet i 1851, men det er ulike syn på når den ble helt avsluttet i siste halvdel av 1900-tallet.⁸

Urbefolkningsstatus: Ifølge ILO-konvensjon nr.169 artikkel 1, gjelder urbefolkningsdefinisjonen a) de stammefolk i nasjonalstater som «gjennom sine sosiale, kulturelle og økonomiske forhold skiller seg fra andre deler av det nasjonale fellesskap», med egen regulering i kraft av særretter eller egne skikker og tradisjoner, og b) folk i nasjonalstater som blir ansett som opprinnelige på grunn av avstamming, ettersom forfedrene har bebodd et område innenfor nasjonalstaten på den tiden hvor «erobring eller kolonisering fant sted eller de nåværende statsgrenser ble fastlagt og som, uavhengig av sin rettslige stilling, har beholdt noen eller alle av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner».⁹ Det er

⁶ Brit Berggren (1994), s. 18

⁷ Trond Thuen «Innledning», *Samene – urbefolkning og minoritet*. Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 16

⁸ Norgeshistorie, «Søknader til Finnefondet». Sist endret 05.06.2019. Hentet fra:

https://www.norgeshistorie.no/hvordan-bli-historie-til/industrialisering-og-demokrati/K15_23_finnefondet.html

⁹ Kommunal- og moderniseringsdepartementet, «ILO-konvensjon nr. 169 om urbefolkninger», *Regjeringen*. Sist endret: 03.12.2018. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>

sistnevnte definisjon som gir samene status som urbefolkning i Norge, sammen med selvidentifisering.

Alta-saken: Alta-saken er ikke et begrep, men viktig forkunnskap for denne oppgaven. Norske myndigheter vedtok i 1978 å demme opp Alta-elven for å bygge ut en kraftstasjon. Dette ville få store konsekvenser for reindriften og naturen i området, så både samer og miljøorganisasjoner protesterte og demonstrerte mot utbyggingen.¹⁰ I 1979 og senere i 1981 valgte noen samer å sultestreike utenfor Stortinget for å få gjennomslag for sin sak, noe som bidro til en internasjonal oppmerksomhet mot den norske statens behandling av den samiske befolkningen. Saken gikk helt til høyesterett, men med Alta-sakens domfelling 1982 måtte demonstrantene innse elva som tapt, men med kampen ble fokuset rettet mot samiske rettigheter og deres stilling som urbefolkning i Norge.

1.3 Struktur i oppgaven

I kapittel 1 har temaet, problemstilling, perspektiv og begrepsavklaringer blitt presentert. I kapittel 2 vil det gis en forståelse av kildematerialet, altså utvalget av læreplaner og kilder til samisk, norsk og internasjonal historie som er aktuell for å besvare problemstillingen. Til sammen utgjør disse kapitlene grunnsteinene i oppgaven. Kapittel 3 gir en oversikt over perioden fra 1970 og frem til etter læreplanen i 1997 ble gjeldende. Dette er forkunnskap som er nødvendig for å sette læreplanene inn i en historisk kontekst og trekke linjer til internasjonale tendenser. Her vil det også gis en beskrivelse av læreplanene før mønsterplan 74, for å få en mer helhetlig forståelse av utviklingen i læreplanenes fremstilling av samiske forhold. Videre er analysedelen av oppgaven, hvor læreplanene vil gjennomgås enkeltvis i kapitlene 4, 5 og 6. Oppbyggingen av læreplankapitlene i denne oppgaven er på et overordnet likt nivå. Først vil den generelle delen av læreplanen analyseres, og funnene vil drøftes i lys av kilder fra, og om samtiden. Analysen av L97 blir noe annerledes, da hovedvekten av analysen vil ligge på bildene i planen. Dette blir nærmere forklart i det aktuelle kapitlet. Etter gjennomgangen av den generelle delen, legges fokuset på fagplanenes innhold. Her vil funnene fra fagplanene samles i en tabell for å bedre kunne få en oversikt over kvantitet og kvalitet på kompetansemålene, og dermed finne fokuspunkter og verdsett. Tabellene er organisert etter klassetrinn og er inndelt i fag. Faget til det samiske kompetansemålet, kan for dette formålet anses som irrelevant, ettersom det er *hva* elever skal lære og ikke *hvordan*, vil

¹⁰ Sametinget, «Historikk». Sist endret: 06.06.2018. Hentet fra: <https://www.sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn/Historikk>

alle kompetansemålene samles innenfor en tabellrute, med et mellomrom mellom de forskjellige fagenes kompetansemål. Navnene på fagene der kompetansemålene er hentet fra vil ikke stå i ruten. En fagtabell vil dermed se slik ut:

Klassetrinn Kompetansemål med samisk innhold

5.	[de kompetansemål som finnes innenfor et fag] [de kompetansemål som finnes innenfor et annet fag]
----	--

Her er også det som ikke tas opp i fagplanene relevant, for det som er utelatt er det som den norske stat av ulike grunner ikke anser som noe den norske befolkningen 'trenger' å få kunnskap om. I de forskjellige læreplanene vil jeg trekke frem samfunnsfagets samiske innhold, da dette er det faget som virker mest naturlig å ha hovedtyngden av samiske forhold i. Når det gjelder kompetansemålenes plassering innenfor samfunnsfaget, vil dette trekkes inn hvor det er relevant. Det vil gis en grundigere innføring om nettopp dette i kapittel 4. Ettersom jeg drøfter gjennomgående i de ulike analysedelene, vil diskusjonen av funn samles etter hvert underkapittel. Dette er avsnittene som er titulert 'fokus', ettersom formålet er å samle fokuset fra læreplanene. Avslutningsvis gis det en oppsummering og et forsøk på en konklusjon i kapittel 7, samt et fremoverblikk i form av forslag til videre forskning om emnet.

2 Teori og metode

2.1 Primærkilder

Læreplaner er nasjonale forskrifter som danner grunnlaget for opplæringen av elever i den norske skolen. Ettersom den gjeldende læreplanen inneholder det som styresmaktene og samfunnet mener er ønskelig at elever skal inneha kunnskap om, kan utgåtte læreplaner være gode historiske kilder. Gjennom læreplanene kan en se nasjonale og internasjonale impulser ut ifra hva som blir fremhevet eller sløyet. Læremidler baseres på læreplanene, og lærere skal bruke dem når de planlegger sin undervisning. Nettopp dette tolkningsaspektet er grunnen til at jeg holder meg til læreplaner som kilder i denne undersøkelsen, istedenfor til å trekke inn lærebøker eller læreplanressurser. Målet er å få innsikt i hva elever skal lære om samene i den norske skolen, ikke om hva de faktisk har lært ut ifra fokuset til læreren eller skolens lærebøker og læreplanressurser. Her er det altså de nasjonalt utgitte læreplanene som skal omfavne elever flest i den norske skolen som er interessante. Førsteutkast og revideringer blir gjennom denne undersøkelsen mest brukt som historiske levninger, altså kontekst for endringer og for å vise det faglige klimaet for samiske forhold i den norske skolen.

I denne undersøkelsen tar jeg for meg av læreplanene M74, M87 og L97. For å få en forståelse av hvilke læreplaner som ville være relevante for problemstillingen, startet jeg arbeidet med å gjennomgå et større utvalg læreplaner. Jeg visste at jeg ville undersøke hvordan kompetansemålene som omhandler samer var på 1900-tallet, for å få en forståelse av utviklingen inn til 2000-tallet. Det viste seg fort overflødig å gå grundig igjennom planer utgitt før mønsterplan 74, da samiske forhold praktisk talt var fraværende. En rask gjennomgang av disse vil likevel være relevante som kontekst før gjennomgangen av de utvalgte læreplanene. Dette gjelder også den midlertidige læreplanen som ble utgitt i 1971. Videre vil mønsterplanen som ble utgitt i 1987 være interessant, da den ble ferdigstilt etter Alta-sakens avslutning, og samene var da blitt anerkjent av norske myndigheter som urbefolkning. Til slutt ble det raskt tydelig at det var snakk om små forskjeller mellom de to neste læreplanene, L97 og LK06, så jeg vil i denne oppgaven holde meg til å gjennomgå L97. Ved siden av L97 ble den første samiske læreplanen gitt ut (L97s). Til forskjell fra tidligere var denne planen skrevet ut ifra samisk pedagogikk og kultur, og ikke bare en oversetning av den nasjonale versjonen. Det blir dermed ekstra interessant å se om dette har gått på bekostning av den nasjonale planens fokus på samiske forhold. Det blir spennende å se hva de norske myndighetene har ønsket at norske elever skal kunne om Norges urbefolkning, og hvordan fokus og perspektiv endrer seg mellom M74, M87 og L97.

2.2 Bakgrunns litteratur og forskningsstatus

Etter at utvalget av læreplaner var bestemt, gikk jeg inn for å finne relevant historisk litteratur. Det første jeg ønsket å få mer kunnskap om var den minoritetspolitiske situasjonen i Norge på denne tiden. Her vil jeg påpeke at problemstillingen går ut på å forstå utviklingen av retningslinjene for opplæringen om samiske forhold, altså er ikke spørsmålet i denne undersøkelsen hvordan de samiske forholdene var og hvorfor de var slik. Dette er derimot en del av svaret på hvorfor læreplanene ble slik de ble. Det første verket jeg vil trekke frem er *Folk uten fortid* av Reidar Nielsen.¹¹ Hans fremstilling gir en meget personlig og lærerik beskrivelse av sjøsamiske erfaringer og opplevelser. Det er helt forståelig at denne boken er mye referert til i samisk historieforskning. Videre dirigerte Samisk skolehistorie meg til boken *Samisk skole eller norsk standard*, som er skrevet av Svein Lund.^{12 13} Dette verket ga mye

¹¹ Reidar Nielsen, *Folk uten fortid* (Oslo: Gyldendal, 1986)

¹² Samisk skolehistorie, www.Skuvla.info

¹³ Svein Lund, *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring* (Karasjok: Davvi girji, 2003)

informasjon om samenes skolehistorie, med fokus på hvordan ulike skolemessige reformer har påvirket den samiske opplæringen. Det siste jeg vil trekke frem er Eivind Bråstad Jensen og hans bok *Fra fornorsking til kulturelt mangfold*. Denne boken har vært uvurderlig for denne oppgaven.¹⁴ Hans synspunkter på minoritetspolitikken i Norge, den samiske befolkningens erfaringer i relasjon til dette og fornorskingens konsekvenser har vært veldig opplysende.

Håkon Rune Folkenborg, førstelektor i samfunnsfag ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Norges Arktiske Universitet, skrev i 2017 et bidrag til det 29. Nordiske Historikermøde, en konferanse om 'Historie – didaktik, dannelse og bevidsthed' i Aalborg. Hans rapport er titulert *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole*, og gir en beskrivelse av kunnskap om den samiske befolkningen i norske samfunnsfaglige læreplaner, der hensikten er å «vise skolemyndighetens skiftende forestillinger om samisk kultur og historie».¹⁵ Folkenborgs refleksjoner over forestillingen om den samiske befolkningen er en del av utgangspunktet for denne undersøkelsen.

Ida Charlotte Johansen har skrevet en masteroppgave titulert *Samisk kultur er superviktig* (2017), hvor hun undersøker norskfagets tilnærming til samiske tema. Hennes vinkling går ut ifra intervjuer med lærere om hvordan de prioriterer samiske forhold i sin undervisning, hvor hun trekker inn fornorskningsprosessen og 'revitalisering av samisk' i analysen.¹⁶ I denne oppgaven har Johansens verk hovedsakelig bidratt til et videre perspektiv på samiske forhold i skolen. Hun trekker inn ulike forutsetninger for og perspektiver på opplæring om samisk i skolen, slik som tolkning av læreplanen, lærernes forkunnskap og tidsklemma.

Johan Daniel Hætta og Svein Lund skrev i 2011 artikkelen «Samene og det norske læreplanverket». Dette er en svært god artikkel om samenes skolegang i Norge, der fokuset ligger på den samiske befolkningen i den norske skolen.¹⁷ I artikkelen berøres flere aspekter ved samenes opplæring, slik som samisk skolehistorie og læreplanenes utvikling i forhold til

¹⁴ Eivind Bråstad Jensen, *Fra fornorsking til kulturelt mangfold* (Stonglandseidet: Nordkalottforlaget, 1991)

¹⁵ Håkon Rune Folkenborg, *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole* (København: 2017). Hentet fra: https://www.en.cgs.aau.dk/digitalAssets/314/314796_konferencerapport-bd-1--nordisk-historikermoe-de-2017-.pdf#page=71

¹⁶ Ida Charlotte Johansen, «Samisk kultur er superviktig - En kvalitativ studie om samiske tema i norskfaget» (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2017). Hentet fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11588/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁷ Johan Daniel Hætta & Svein Lund, «Samene og det norske læreplanverket», *Samisk skolehistorie* (2011) Hentet fra: <http://skuvla.info/skolehist/johandaniel-n.htm>

samiske elevers opplæring. Artikkelen viser til en positiv utvikling i samenes opplæring i Norge, og kan fungere som en kontekst for læreplanene fra samisk hold.

Indigenous Citizenship and Education (ICE) er et prosjekt hvor det undersøkes hvordan skolesystem omkring i verden behandler urfolk og urfolksaker. På prosjektets nettsider finnes flere publiserte artikler og bøker, hvor flere av dem viser til samiske forhold. Her er for eksempel boken *Including the North* svært relevant.¹⁸ Boken er skrevet av flere forfattere og viser flere lands perspektiver på urfolk i den nordlige verdenshalvdelen, slik som Canada, Island, UK, og Norge. Det er to kapitler som er særlig relevante. Det første er skrevet av Gregor Maxwell og Jarl Bakke, og er titulert: «Schooling for Everyone: Norway's Adapted Approach To Education For Everyone». Kapitlet omhandler tilpasset opplæring og enhetsskolen, sett ut ifra et flerkulturelt perspektiv. Det andre kapitlet er skrevet av Pigga Keskitalo og Torjer Olsen. Kapitlets tittel er «Historical and Political Perspectives on Sámi And Inclusive School Systems in Norway». Hovedtyngden ligger her på den samiske befolkningens opplæring. ICE prosjektet er svært spennende, men i denne undersøkelsen blir den i liten grad brukt. Dette kommer av at det overordnede perspektivet omhandler urbefolkningers opplæring innenfor ulike nasjonalstater, ikke nasjonalstatenes opplæring om deres urbefolkninger, og jeg har valgt å i stor grad benytte meg av kilder fra læreplanenes samtid for dette perspektivet i min undersøkelse.

Annet relevant forskningsarbeid er artikkelen «'Urfolk' og 'mangfold' i skolens læreplaner» (2018) i *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, av Torjer Andreas Olsen og Bengt-Ove Andreassen.¹⁹ Her gjennomgås den generelle delen av norske læreplaner mellom 1974-2017, og fokuset ligger på begrepene som brukes om ulike mennesker og grupper i det norske samfunnet. Artikkelen har hovedsakelig bidratt med et språklig perspektiv for denne undersøkelsen, en påminnelse om hvordan språkvalg avslører holdninger og verdier.

Min undersøkelse skiller seg ut fra tidligere forskning i både fokusområde og tilnærming. Noen av de foregående verkene er skrevet ut ifra en pedagogisk tilnærming, med

¹⁸ Mhairi C. Beaton, Diane B. Hirshberg, Gregor R. Maxwell, Jennifer Spratt red. *Including the North: a comparative study of the policies on Inclusion and equity in the circumpolar north* (University of Lapland, 2019). Hentet fra: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-136-1>

¹⁹ Torjer Andreas Olsen & Bengt-Ove Andreassen «'Urfolk' og 'mangfold' i skolens læreplaner», *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, Vol. 5, nr. 1. 2018. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/2248/2843>

utgangspunkt i John Goodlads læreplanteorier. Andre er skrevet ut ifra et historisk perspektiv, med fokus på et eller flere aspekter i læreplanene. Fokuset i denne oppgaven er derimot å gi en mer helhetlig vurdering av hva norske myndigheter fremstiller som viktig med samiske forhold og dermed vedtar at elever i den norske skolen skal ha kunnskap om, og hvordan denne fremstillingen har endret seg over tid. Dette springer ut av denne oppgavens problemstilling som omhandler paradigmeskiftet i synet på samene. Som Folkenborg vil jeg legge vekt på samfunnsfaget, men faget alene er ikke interessant for min problemstilling. Dessuten virker det som om tidligere forskning ikke har vist interesse for det som har blitt utelatt fra læreplanene, samt bildene i L97. Dette er aspekter ved læreplanene jeg anser som megetsigende, spesielt ettersom jeg må gå ut ifra at det er gjort bevisste valg av språk, illustrasjoner og tema i læreplanarbeidet, i hvert fall til en viss grad.

2.3 Metode

Forskningsobjektene i denne oppgaven er utgåtte læreplaner. Etter mine studier i pedagogikk virket det naturlig for meg å bruke John Goodlads læreplanteori, en metode som er brukt i flere av kildene jeg har blitt kjent med. Men ettersom mitt fokus ligger på det historiske i motsetning til det didaktiske eller pedagogiske, vil jeg heller ta i bruk en representasjonsanalyse, altså undersøkelsen om hvordan ulike fenomener blir fremstilt og på denne måten konstruert og gitt mening. Teemu Ryymin beskriver metoden i boken *Historikerens arbeidsmåter*, og han forklarer at språket en bruker avslører holdninger og verdier, både personlige og kulturelle. Dette kan også strekkes til ikke-språklige medier, slik som bilder og filmer. Poenget er «å undersøke kva slike framstillinger kan ha hatt å seie i ulike historiske samanhengar, korleis menneske har tilskrive meining til verda ved og gjennom ulike framstillingar, og kva slags effektar dei har hatt».²⁰ Videre vil jeg trekke inn komparativanalyse for å avdekke om det er ulike mønstre i læreplanene, for eksempel om samer blir omtalt på en viss måte i en læreplan, og på en helt annen måte i den neste. For å kunne undersøke dette på en god måte, er selvfølgelig kontekst og tidsperspektiv nødvendig. Kultur, holdninger, verdier og framstillinger blir ikke til i vakuum, men følger gjerne nasjonale og internasjonale impulser. Jeg skal gjøre mitt beste for å ikke overtolke kildene, men det kan være vanskelig når en kommer så tett på tekstene som jeg har gjort gjennom arbeidet med dette temaet og denne problemstillingen. Ut ifra mitt perspektiv og mine

²⁰ Astri Andersen et al., *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode* (Oslo: Det Norske Samlaget, 2015), s. 110-111

litteraturvalg er det muligens tydelig at jeg er skeptisk til om de norske myndighetene selv i senere tid har anstrengt seg for å anerkjenne samenes rettigheter. Det kommer jeg ikke bort ifra. Derfor gleder jeg meg til å sammenlikne og drøfte læreplanenes utvikling gjennom tiden, og forhåpentligvis bli positivt overrasket.

3 Kontekstualisering

3.1 Om perioden

Benum beskriver perioden 1970 til 1995 som perioden hvor Norge gikk fra å være et industrisamfunn til et informasjons- og omsorgssamfunn.²¹ Samtidig var samfunnet blitt et virkelig forbrukersamfunn, der økonomisk vekst, velstand og et økt privat forbruk ble etterfulgt av økt turisme og utvidet ute- og kulturtilbud, spesielt i byene.²² Det er vanlig å betegne 70-tallet som en 'oppbruddstid'. Det er her snakk om et oppgjør med autoriteter og tradisjoner som har vært uskrevne regler innenfor flere nasjoner, blant annet med bakgrunn i industrialiseringen, som gjennom sin raske utvikling hadde bidratt til et 'hardere' samfunn der byråkrati, forurensning og svekkede lokalsamfunn kom på bekostning av næringslivets ønsker om inntjening.²³ Her er det mest relevante oppgjøret samenes kamp for anerkjennelse som eget folk. Antallet flyktninger og asylsøkere økte gjennom perioden. Krieger og katastrofer preget deler av verden, og ettersom Norge hadde stilt seg som en humanitær stormakt, var staten raskt på banen for å finne en løsning på hvordan Norge kunne opprettholde dette imaget uten å tømme statskassen. Flyktningstrømmens utfordringer var både av økonomisk og moralsk art. Hovedmålet i norsk innvandringspolitikk var og er integrering i det norske samfunnet. Etter hvert ses tydelige spor av erfaringsbasert klokskap i integreringspolitikken: en stortingsmelding fra 1980 viser at innvandringspolitikken skulle følge generell minoritetspolitikk og samepolitikk. Det ble her lagt vekt på: «bevaring av 'egenart, språk og kultur'. [...] for øvrig skulle innvandreregruppene 'informeres om assimileringssrisikoen ved fulldagsopphold i vanlige norske barnehager'».²⁴ Dette er et klart mentalitetsskifte fra fornorskingspolitikken.

Med økt forurensning fra forbrukersamfunnet kom miljøet på agendaen, og flere internasjonale miljøorganisasjoner ble opprettet etter at FN avholdt sin første miljøkonferanse

²¹ Edgeir Benum, *Overflod og fremtidsfrykt 1970*. Bind 12. Knut Helle red. (Oslo: Ascheoug 1998), s. 154

²² Finn Olstad, *Frihetens århundre: Norsk historie gjennom de siste hundre år* (Oslo: Pax Forlag A/S, 2010), s. 169-173

²³ Edgeir Benum (1998), s. 15

²⁴ Finn Olstad (2010), s. 222

i 1972.²⁵ En kan dermed anse det som dårlig valg av tidspunkt fra den norske stats side da det ble vedtatt av Stortinget i 1979 å bygge ut Altavassdraget i Finnmark, et vassdrag som var viktig for den samiske befolkningen i området. Med miljøet og samerettigheter i ånden kom demonstranter fra både Norge og utlandet, og den politiske debatten i Norge og internasjonalt gikk relativt fort inn på menneske- og urbefolkningsrettigheter. På dette tidspunktet hadde ikke Norge anerkjent samene som en urbefolkning, på tross av at samene var anerkjent som dette internasjonalt. Samene var deltakende i dannelsen av Verdensrådet for urbefolkninger i 1975. Det at staten unnlot å anerkjenne samenes status kan komme av samenes gamle bruksrett på store områder i Nord-Norge, som staten hadde tilkjent seg selv i 1848.²⁶ Slik kan det fra statens side ha vært gunstig å «gi etter» for noen samiske krav, som for eksempel å bli innlemmet i den norske skolens læreplaner. Slik kunne de enklere styre debatten bort fra urbefolkningsproblematikk, og dermed unngå å erkjenne samenes rettigheter til blant annet land og vann i Finnmark. Reindriftsloven fra 1978 kan ses på som norske myndigheters forsøk på å utviske forskjellene mellom den norske og samiske befolkningen, ettersom de etter loven overtok forvaltningen av reindrift på lik linje som jordbruk og fiske, på tross av at nordmenn ikke har erfaring med den samiske næringen.²⁷ En så i dette forvaltningsskiftet at «erfaringskunnskapen om hvordan reindriftssamene selv gjennom lang tid hadde klart å regulere næringen, fikk liten plass».²⁸ Det kan spørres om det kanskje var viktigere å ha kontrollen enn at det skulle være kvalitet i næringen.

3.2 Forløperne til M74

For å få en forståelse av og få en grundigere innsikt i utviklingen av samisk innhold i norske læreplaner, har jeg gått gjennom normalplanene av 1939 (utgitt i 1939, 1948 og 1961). Her har jeg i hovedsak fokusert på de generelle delene og samfunnsfagene, ettersom det er i disse delene de største funnene om samiske forhold finnes i de etterfølgende planene. Her er jeg mer tilbøyelig til å inkludere momenter som kan tenke seg å knyttes til samiske forhold, spesielt om Nord-Norge, minoriteter, kultur, språk, o.l. Normalplanen av 1939 er interessant da den ble utgitt under andre verdenskrig, og planene som følger er interessante for å se om det er en utvikling når det gjelder oppmerksomheten som vies samiske forhold i læreplaner før 1974. Det ble raskt tydelig at normalplanene var svært like. Den største forskjellen var at

²⁵ Edgeir Benum (1998), s. 70

²⁶ Sametinget, «Historikk». Sist endret: 06.06.2018. Hentet fra: <https://www.sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn/Historikk>

²⁷ Edgeir Benum (1998), s. 114

²⁸ Ibid

det var et fokus på 'primitive samfunn' i faget heimstadiære i 1948. Dette var fjernet i opplaget som ble utgitt i 1961. Etter en gjennomgang av planene i fysisk kopi, ble planene gjennomgått via nasjonalbibliotekets hjemmesider for å kunne søke opp ord, og dermed dobbeltsjekke at alt relevant ble tatt med. Ordene som ble søkt opp var forskjellige bøyninger av 'same' og 'samisk', samt tradisjonelt samiske bosetningsområder som Kautokeino og Karasjok. Dette viste seg raskt overflødig da ingen av søkeordene fikk noen treff. Den eneste gangen ordet 'same' er nevnt er en gang som en engelskglose. Språkblandingsdistrikter, et begrep som blir mye brukt i M74, er heller ikke nevnt. Når det henvises til 'naturfolk' i planen blir befolkningsgrupper som inuitter og afrikanere trukket frem, og det oppfordres til å sammenlikne levemåtene mellom naturfolk og 'siviliserte samfunn'. Selv om det ikke finnes henvisninger til minoriteter i Norge, er det beskrevet at «Det er ikkje alle menneske her i landet i dag som nyt godt av det moderne teknik har å by på»,²⁹ med eksempler som

a. Store lüter av landet er utan jarnveg, utan bilveggar, utan elektrisk ljøs, utan telefon

*b. Mange menneske har enno ikkje råd til å skaffa seg mange ting jamvel der dei er å få: Gode husvære, mange slag mat, telefon, osv.*³⁰

Om en har samiske forhold i minne når en leser dette, vil en gjerne trekke linjen dithen. Men når planen fremstår som uvitende om den samiske befolkningen, så er nok dette usannsynlig. Det er større sannsynlighet for at formålet med formuleringen er å opplyse norske skoleelever om hvordan det er å leve utenfor byene og hvordan det er for de fattige. Dette understøttes av planens fokus på samfunn, arbeidsliv, politikk, åndsliv og kulturhistorie. Det er ikke nevnt med en eneste setning at Norge er et flerkulturelt land, tvert om blir Norge i stor grad fremstilt som homogent. Unntaket er i faget geografi, der elevene skal ta utgangspunkt i sitt hjemsted og så ta for seg Norge i en større skala: «For kvar landslüt må ein få fram det sermerkte i naturtilhøve og levekår».³¹ Her vil en selvfølgelig ende opp i vårt lands nordlige del, og det er kanskje her at samiske innslag vil komme inn i klasserommet. Om læreren har noen kunnskap om befolkningen, vel og merke.

Om en ser på forløperne til mønsterplan 74, er det ganske positivt at M74 i det hele tatt omtaler samiske forhold. Tidligere var det åpenbart ikke et fokus på at elever skulle lære om den samiske befolkningen. Men hvor kom dette skiftet fra? Noe av svaret ligger i utviklingen

²⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Normalplan for byfolkeskolen*. (Oslo: Aschehoug, 1939), s. 87

³⁰ Ibid, s. 87

³¹ Ibid, s. 106

av minoritetspolitikken etter andre verdenskrig, der det på internasjonalt nivå ble gått bort ifra den sosialdarwinistiske tankemåten. Dette, sammen med samisk pågangsmot, ga oppkomsten til flere viktige hendelser i samisk historie. Her er samisk kringkasting i 1946, gjenopptakingen av samiskundervisning ved Tromsø lærerskole i 1953, og stiftelsen av Samisk råd i 1953 av betydelig verdi.³² Men for samenes skolegang er nok årene 1948 og 1963 de mest avgjørende. Det var i 1948 at Samordningsnemnda kom med en ny innstilling om samepolitikk, hvor holdningen i stor grad var at samisk kultur skulle bevares og videreutvikles. Året 1963 var betydningsfullt på grunn av resultatet av samekomiteens arbeid, en komité som ble oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet i 1956. Deres mandat var følgende: «Komiteen skal utrede prinsipielle sider av de samfunnsproblemer som knytter seg til samene, og foreslå konkrete tiltak av økonomisk og kulturell art for å gjøre det mulig for samene å dyktiggjøre seg og utfolde seg i samfunnet».³³ I stortingsmelding 21, som ble utsendt fra Kirke- og undervisningsdepartementet til Stortinget i 1962, finner en formuleringer som å ‘stimulere samene til å ta en høyere utdanning’, ‘bli trygge i egen kultur’ og oppmuntring om ‘folkesolidaritet’ innad i den samiske befolkningsgruppen.³⁴ Videre beskrives et ønske om at samer skal ha like gode muligheter og like retter og plikter som befolkningen forøvrig. Det at Stortinget sluttet seg til innstillingen, viser et mentalitetsskifte i norsk samepolitikk; fra assimilasjon til integrasjon. Videre ble det påpekt at ‘fornorskingsinstruksjonen’ fra 1898, der samisk i skolesammenheng kun kunne brukes som et hjelpespråk i norskopplæring, var i praksis falt bort. Alt dette la grunnlaget for at samer selv kunne ta ordet i politisk sammenheng og endelig bli hørt. Dette ble benyttet da utkastet til en ny mønsterplan kom ut i 1971. I denne versjonen var det store mangler i relasjon til samiske forhold, så samiske skoleledere, lærere og fagfolk avholdt et stort møte i Kautokeino hvor de diskuterte utkastet. Det ble reist stor kritikk og etter møtet ble det satt i gang arbeid for å iverksette konkrete tiltak i forhold til samiske barns opplæring.³⁵ Resultatet av kritikken er i M74, der det innledningsvis står: «I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold,

³² Bjørn Aarseth, «Samenes stilling i norsk skoleverk» (2005), *Samisk skolehistorie*. Hentet fra: <http://skuvla.info/skolehist/bjaarseth63-tn.htm>

³³ Ibid

³⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet. «Kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samisktalende befolkning», *Stortingsmelding* nr. 21. (1962—63). Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1962-63&paid=3&wid=b&psid=DIVL599&pgid=b_0771

³⁵ Kunnskapsdepartementet, «Samisk lærerutdanning - mellom ulike kunnskapstradisjoner». NOU 2000:3 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-3/id142575/sec4>

er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen».³⁶ Alt i alt følger M74 en internasjonal linje når det gjelder minoritetspolitikk og menneskerettigheter. FN skriver selv at «Selv om Verdenserklæringen for menneskerettigheter kom allerede i 1948, var det først på 1970-tallet at menneskerettigheter som begrep og regelverk fikk stor praktisk betydning internasjonalt gjennom den internasjonale menneskerettighetsbevegelsen».³⁷ Dette kan ha bidratt til at samenes kultur fikk innpass i læreplanene i dette tiåret.

4 Mønsterplan 74

4.1 Mønsterplanens generelle del

I forordet beskrives bakgrunnen for planen, nytt stoff som er inkludert og generelle synspunkter, deriblant hva som er styrket og presisert gjennom planen. Her understrekes det også at planen er retningsgivende, altså at den ønsker å vise hvordan det kan undervises ut ifra lover og forskrifter, samtidig som at det i kraft av at det er en rammeplan gir frihet til at lokale instanser har «betydelig innflytelse på skolens faglige innhold»³⁸. Dette kan være spesielt tiltenkt språkblandingsdistriktene, som jeg vil påpeke gjennom denne oppgaven får andre instruksjoner om undervisning i og om samiske forhold enn landet for øvrig. Videre gir forordet innsyn i hvordan fagplanene er utarbeidet og hensyn som er tatt i relasjon til for eksempel påtenkte lærebøker og elevenes faglige ønsker og muligheter. Her blir det også påpekt at faget «samisk m/skriftforming» er begrenset til samisk som sidemål og at «norsk som fremmedspråk» er i første omgang tiltenkt språkblandingsdistrikter i Finnmark, men kan også anvendes i tilknytning til elever av utenlandsk opprinnelse i norsk skole for øvrig. Videre beskrives minstekrav til innbo og læremidler i grunnskolen, der prinsippene 'frihet i valg av lærestoff og arbeidsmåte' og 'elevforutsetninger' er lagt til grunn. På bakgrunn av dette vil minstekravene variere, så mens det i noen fagområder vil kunne være relativt detaljerte vil det i andre fag kun «stille[s] krav til dekning av visse funksjoner».³⁹ Dette er også tilfellet når det gjelder innbo i skolene, at det er lokale forhold som styrer kravene. De lokale skolene og skolemyndighetene må derfor gå sammen og vurdere hva som er nødvendig av læremidler og annet innbo i skolen. Om det blir funnet at skolene ikke har det nødvendige utstyret, skal de få supplert dette i løpet av en treårsperiode. I språkblandingsdistriktene er en dermed avhengig

³⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Aschehoug, 1974), s. 6

³⁷ FN, «FNs historie». Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-historie>. Hentet 22.07.2019

³⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 7

³⁹ Ibid, s. 369

av at både skolen og skolemyndighetene i området finner det nødvendig å hente inn samiske læremidler, innbo og kulturelle innslag.

4.1.1 Norsk lov for norsk språk

Både før og etter unionsoppløsningen fra Sverige var stemningen i Norge svært nasjonalistisk. Orienteringen mot det nasjonale, i motsetning til det lokale eller internasjonale, var tungtveiende.⁴⁰ Dette ble videre styrket under gjenoppbyggingen etter andre verdenskrig. Hjemmefrontens leder Paal Berg forkynte blant annet dette i sin radiotale 9. mai 1945. Videre uttrykte han et håp om at Norge skulle blomstre opp og ta ansvar for befolkningens velbefinnende:

*Vi skal bygge opp igjen vår gamle rettsstat, men vår tid krever at staten ikke bare har til oppgave å verne om liv og eiendom. Staten skal også være en velferdsstat som ser det som sin oppgave å gjøre livet verd å leve for oss alle.*⁴¹

Utdanning ble i denne ånden gitt stort fokus, først på samfunnsøkonomiske grunnlag og etter hvert som en måte å utjevne levekår og danne samfunnsdeltakere.⁴² Den første felles lov for bygd og by i tilknytning til skole var folkeskoleloven i 1959. 10 år senere i 1969 kom grunnskoleloven som skulle sikre at alle barn fikk 9-årig grunnskoleopplæring uansett geografisk og sosial bakgrunn. Det skjedde gradvis, men på midten av 70-tallet var prinsippet innført. Svein Lund hevder at fokuset lå på at alle barn skulle få grunnskoleutdanning, ikke på kvaliteten eller innholdet i det de skulle opplæres i.⁴³ Dette er synlig når det gjelder samiske forhold. Det er positivt at det ble åpnet for at samisk kunne bli brukt som opplæringspråk i skolen. Det negative er at M74 ikke reflekterte denne utviklingen. Om denne læreplanen ble fulgt ville verken norske eller samiske elever få noen opplysninger om samiske forhold, da det eneste punktet som nevner samer er under geografi for syvende klasse, der samene blir nevnt sammen med eskimoer og sibirske 'naturfolk', to folkegrupper som var fjerne og relativt ukjente for nordmenn. Dette understøtter uttalelsen til Odd Mathis Hætta i 1972, daværende konsulent i samiske skolespørsmål, der han hevder at særtiltakene til samiske elevers opplæring er pedagogiske midler for å bedre norskkunnskapene deres, ikke kunnskapene om

⁴⁰ Svein Lund (2003), s. 27

⁴¹ Arbeids- og sosialdepartementet, «Paal Berg ønsket både rettsstat og velferdsstat». Sist endret 05.01.2016. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmiljo-og-sikkerhet/arbeidsretten-og-riksmekleren-100-ar/paal-berg-ville-ha-bade-rettsstat-og-velferdsstat/id2469287/>

⁴² Tor Jørgensen red., «Utdanning i Norge» (1997), s. 15. Hentet fra: https://www.ssb.no/a/histstat/sa/sa_019.pdf

⁴³ Svein Lund (2003), s. 34

samisk.⁴⁴ Det poengteres i M74 at grunnskoleloven gir samiske elever rett til å bruke samisk språk i skolen, og at foreldre i språkblandingsdistrikter kan kreve opplæring i samisk for sine barn.⁴⁵ Videre beskrives det som rimelig at samisk språk og kultur er for de lavere klassetrinn, og «at den gradvis vil gå over til å ligge på norsk språk og kultur på de høyeste klassetrinn i grunnskolen, men begge må være med fra først til sist»⁴⁶. En naturlig slutning fra dette er at opplæring i samiske forhold skal brukes som et middel til å oppnå målet, at samiske barn skal bli kompetente norskbrukere, i motsetning til at samisk tilstedeværelse i skolen er positivt i seg selv. Dette sender budskapet til norske elever i språkblandingsdistrikter at samisk språk ikke er mer enn et hjelpemiddel for samiske barn i deres norskopplæring. Et annet aspekt som understøtter dette bringes frem av Einar Høgetveit. I *Vern av urbefolkninger* (1980) påpeker han forskjellen på opplæring 'i' og 'på' samisk.⁴⁷ Foruten den første skrive- og leseopplæringen, som forutsettes at foregår **på** samisk, gir loven krav på opplæring **i** samisk. Det vil si at elevene skal få opplæring om samiske forhold, men ikke nødvendigvis ved hjelp av det samiske språket. Dette går imot mønsterplanens målsettinger om at samisk skal brukes og bli en naturlig del av skolen i språkblandingsdistriktene. Når dette ikke gjenspeiles eller reguleres av lovverk bærer målsettingene mindre tyngde; skolene kan henvise til loven om det blir påpekt at planen ikke blir fulgt.

4.1.2 Internatskoler

Under «Grunnskolens oppgaver» i mønsterplanen er det en del som omhandler elever og skoler i språkblandingsdistrikter. Herunder nevnes at flere av elevene i disse områdene må bo på internatskoler gjennom skolegangen, og at dette kan være vanskelig for elevene det gjelder.⁴⁸ Spesielt de samiske barna kunne finne det vanskelig å føle tilhørighet i en skole hvor de skal lære, bo og sosialisere seg, men som er fjernt og fremmed i forhold til deres egne hjem og miljø. Som beskrevet i det tidligere avsnittet så var det ønsket etter M74 at skolene skulle ta hensyn til dette og finne det nødvendig å forsterke samisk tilstedeværelse i skolene, utover kun elevene. Dette har ikke alltid vært tilfellet da skolen, kanskje spesielt internatskoler, var et kraftig ledd i fornorskingspolitikken. Siden internatskolene huset og underviste både samiske og norske barn er internatordningens historie og formål viktig i

⁴⁴ Svein Lund (2003), s. 34

⁴⁵ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 73

⁴⁶ Ibid

⁴⁷ Einar Høgetveit, *Vern av urbefolkninger: kan og bør Norge ratifisere ILO-konvensjon nr. 107 og slutte seg til rekommendasjon nr. 104 om vern og integrering av urbefolkninger som helt eller delvis lever under stammeforhold i uavhengige land?* (Oslo: Universitetsforlaget, 1980), s. 53

⁴⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 17

relasjon til opplæring om samiske forhold i skolen. Siden M74 tar opp internatskoler, med deres personale og lærere, er det tjenlig å skissere en kort beskrivelse av hva institusjonen innebærer i en historisk kontekst.

Internatskoler i seg selv kan være nødvendig med tanke på lav befolkningstetthet og geografiske forhold, men historien til internatskolene er spesiell i språkblandingsdistriktene. Fra rundt starten av 1900-tallet var internatskolene et synlig tegn på fornorskingspolitikken. Om en ser på tiden før andre verdenskrig, da fornorskingspolitikken stod spesielt sterk, ankom samiske og kvenske barn til en skole der deres morsmål var forbudt å bruke både i og utenom skoletiden.⁴⁹ Flere samiske familier tok dermed selv ansvar for å finne losji for sine barn gjennom skoleåret selv etter at et tilbud var på plass, for at barna skulle bo med personer med lignende bakgrunn som dem selv. I 1949 kom Samordningsnemnda for skoleverket med en tilråding om Internat-Skipnaden i Nord-Norge. Bakgrunnen var at etter at flere internatskoler ble brent under andre verdenskrig, skulle internatskolene nå gjenreises via kommunale eller statlige midler. Den daværende skoledirektøren i Finnmark gav en beskrivelse av internathistorien i Nord-Norge.⁵⁰ Han beskriver den private innkvarteringen som utfordrende for familiene å anskaffe og betale for, og gjerne av dårlig kvalitet, og at det dermed var en viktig oppgave å få i stand adekvate boforhold for barna.⁵¹ Hans perspektiv understøttes av velferdstiltakene som ble opprettet:

Boligtiltakene i Finnmark var fra begynnelsen av lansert som et velferdstiltak overfor hele den samiske befolkningen, fordi denne befolkningen gjennomgående hadde meget dårlige hus i et særlig strengt klima. Tiltaket hadde lang forhistorie. Legeetaten, fylkeslegen og senere ikke minst distriktslegen i Kautokeino presset på.⁵²

Skoledirektøren ønsket altså innkvartering av samiske elever av helsemessige årsaker. Svein Lund hevder derimot at myndighetene hadde en annen agenda. Han anser det slik at statens negative syn på den private losjeringen var negativt nettopp fordi elevene ble innkvartert hos personer med lignende bakgrunn som de samiske foreldrene, og at dette ikke tjente målet om assimilering av den samiske befolkningen.⁵³ Han begrunner dette med at selv samiske barn

⁴⁹ Svein Lund (2003), s. 25

⁵⁰ Samordningsnemnda, «Tilråding om Internat-skipnaden i Nord-Noreg», *Innstillinger og betenkninger 1949: Samordningsnemnda for skoleverket*. (Oslo: Brødrene Tengs, 1949), s. 6

⁵¹ *Ibid*, s. 7

⁵² Per Mathiesen «Norsk forvaltning og det samiske samfunn», *Samene – urbefolkning og minoritet*. Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 121-122

⁵³ Svein Lund (2003), s. 23

som bodde i nærheten av skolen måtte bo på internatene. Her vil jeg vise til FNs menneskerettighetserklæring (1948) som fester at alle mennesker har rett til privat- og familieliv, og at foreldre skal ha fortrinnsrett til å bestemme sine barns undervisning.⁵⁴ Her velger i stedet norske myndigheter å innlosjere samiske barn i norske internater mot foreldrenes ønsker. Skoledirektøren selv anerkjenner eksplisitt i sin redegjørelse at internatene og deres plassering skulle tjene fornorskingen og at de langt på vei hadde oppfylt sin oppgave⁵⁵, så Lunds tolkning virker velbegrunnet. Dessuten var ikke internatskolene et særnorsk fenomen. For eksempel Canadas historie i relasjon til deres urbefolkning ligner på flere måter Norges, kanskje spesielt med tanke på internatskolene. Fra 1884 ble internatskoler bygd for å oppfylle 'the Indian Act' som gjorde kanadisk skolegang obligatorisk for deres urbefolkning. Skolene var gjerne «badly constructed, poorly maintained, overcrowded, unsanitary fire traps»⁵⁶, og slik som i Norge ble nasjonens språk tvunget på. Målet var rask assimilering, å strippe urbefolkningen for sin egen kultur og erstatte den med majoritetsbefolkningens. Douglas beskriver den kanadiske historien i relasjon til urbefolkningen slik:

Vi angrep deres kultur gjennom skolene. Vi isolerte dem fra arbeidsplasser og diskriminerte dem både i den private og i den offentlige sektor av vårt samfunn. Og hele tiden ventet vi at indianerne enten ville forsvinne eller integreres i det kanadiske samfunn. Vårt press på indianerne var så stort at indianernes selvrespekt nesten forsvant. Det er bare i løpet av de siste 20 år at indianernes stolthet har vokst og vår intoleranse minket.⁵⁷

Ettersom den norske historien ikke er unik og andre stater har brukt samme taktikk i assimileringssagendaen, er det muligens enda sterkere belegg for å vise til internatskolehistorien når det snakkes om fornorsking.

4.1.3 Språkblandingsdistriktene

I planen er det relativt stort fokus på språkblandingsdistriktene og hvordan skolene i disse områdene skal tilrettelegge for samiske elever. Skolene skulle her ha fokus på å gjøre overgangen til skolemiljøet lettere for samiske barn, ved å utsmykke skolene med samisk

⁵⁴ FNs menneskerettighetserklæring (1948), artikkel 12: Privatliv & 26: Utdanning

⁵⁵ Samordningsnemda (1949), s. 7

⁵⁶ Sylvia Moore, Erika Maxwell and Kirk Anderson, «Social justice and the inclusion of indigenous peoples in Canada», *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the circumpolar north* Mhairi C. Beaton, Diane B. Hirshberg, Gregor R. Maxwell, Jennifer Spratt red (University of Lapland, 2019) <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-136-1> s. 27

⁵⁷ Douglas E. Sanders, «Urbefolkningenes rettigheter og Alta-Kautokeino-utbyggingen», *Samene – urbefolkning og minoritet*. Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 25

kunst og håndverk og ved at samisk språk ble en del av skolehverdagen. Det er poengtert i planen at dette vanskelig kan la seg gjøres om ikke personalet ved skolen var godt kjent med samisk kultur og språk, og at det fantes personale med samisk som morsmål. Dette fokuset på språkblandingsdistriktene understøtter antagelsen om at fokuset kun lå på samenes opplæring og ikke på opplæring om samene i den norske skolen generelt. Det som er skrevet om samiske forhold i kapitlet «Elever i språkblandingsdistrikter» kan kategoriseres som 1. om samene, 2. for samene og 3. respekt og toleranse. Det er skrevet på en slik måte at lærere i resten av landet kan se bort ifra avsnittene som omhandler samer og språkblandingsdistrikter. På den ene siden er dette naturlig da det vil være unødvendig for skoleområder uten samisk befolkning, å ha fokus på å bruke det samiske språket på lik linje som norsk i skolehverdagen. Det ville vært kunstig om en skole uten samiske elever hadde hatt en overflod av samisk kunst, med lærebøker på samisk og flere lærere med samisk som morsmål. De som ville fått størst nytte av denne innsatsen er nettopp barn og unge i språkblandingsdistriktene. Det var derfor en stor seier for de samiske organisasjonene å få styrket samenes tilstedeværelse i mønsterplanen. Men denne enten-eller-tankegangen er å se gjennom den norske statens behandling av samisk utdanning, slik som da fornorskingspolitikken ble svakere ble også fokuset på samisk opplæring svekket. Om en ikke skulle assimilere den samiske befolkningen falt noe av grunnlaget for fokuset på deres utdanning bort. På den andre siden er det synd at en slik tankegang gjør at resten av landet ikke får noen krav til å skaffe seg kunnskap om samisk kultur og historie. Elever, lærere, skoleledelser og samfunn utenfor språkblandingsdistriktene ville også tjent på en bevissthet om samer, og slik bli bedre kjent med sitt eget land. Om ikke vil samer og samisk kultur virke fjernt og fremmed, noe som låser samene veldig til Nord-Norge.

Språkblandingsdistriktene og den samiske befolkningen fremstilles som veldig homogene i M74. Dette er selvfølgelig ikke tilfellet, uavhengig av tid. Personer av samisk ætt har også forskjellige måter å forholde seg til sin samiske arv, der ytterpunktene var fullstendig omfavne med høylytt protester mot urettferdighet og de som fornektet sin samiske bakgrunn til den grad at de oppildnet negative fordommer.⁵⁸ Det finnes flere eksempler på slik 'intern strid' eller forskjellige oppfatninger og meninger i den samiske befolkningen på 70-tallet. Et eksempel er at det var fortsatt samepolitisk strid i Finnmark i 1972, en strid som kanskje illustrerer motpolen til de som sultestreiket for samiske rettigheter. For mens flertallet

⁵⁸ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 51

vedtok «en uttalelse som bl.a. krevde at hovedsamfunnet respekterer deres (samenes) oppfatning av å være en nasjonal minoritet med rett til kulturell utfoldelse på eget grunnlag»,⁵⁹ trakk Arbeiderpartiet frem at en stor andel av den samiske befolkningen anså «samisk språk som en hindring i deres strev for å få del i den materielle vekst»⁶⁰ og dermed selv ønsket full integrering. Den interne striden kan komme av erfaringsvariasjoner som naturlig tilkommer innenfor den samiske befolkningen. Om verken de eller deres familie og venner har opplevd nevneverdig diskriminering, fordommer eller rasisme, vil de i mindre grad se avstand mellom kulturene og menneskene. På den andre siden vil de som har opplevd mer negativt i relasjon til sin etnisitet i møtet med nordmenn, lettere kunne bevege seg til et av ytterpunktene; fornektelse eller omfavelse.

4.1.4 Kulturell opplæring

Flere av innvandrerne som kom til Norge i 1970-årene hadde høy utdanning, men på grunn av språkvansker og diskriminering fikk de omtrent bare jobber hvor utdanning ikke var nødvendig.⁶¹ Barna til innvandrerne opplevde å bli revet mellom to kulturer, hvor familiens kultur måtte konkurrere med den norske. Om flere kan det snakkes om kulturell hjemløshet.⁶² Dette kan sammenliknes med denne retningslinjen om samiske barns opplæring i M74:

*Det er en viktig oppgave å gjøre de samisktalende elevene fortrolige med de to kulturformer som de vil stå overfor i språkblandingsdistrikter. Dette innebærer mer enn opplæring i to språk.*⁶³

Det understrekes her at det er de samisktalende elevene som må tilvennes å leve i et flerkulturelt område. De må dermed få opplæring utover kun språkundervisningen slik at de lettere kan skifte mellom å 'oppføre seg som same' og 'oppføre seg som nordmann' for å smelte inn i den norske kulturen, og gjøre språkblandingsdistriktene til mer homogene samfunn. Det er ingen forventning i mønsterplanen om norsktalende elevers fortrolighet med to kulturformer. Dette kan være et ledd i å unngå det som står beskrevet i avsnittet «Elever i språkblandingsdistrikter», nemlig at det oppstår gnisninger mellom elever som kommer fra forskjellige miljø og kulturer.⁶⁴ Denne forutansetningen om problematiske møter mellom skolebarna forklares videre med at:

⁵⁹ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 80

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Edgeir Benum (1998), s. 188

⁶² Ibid, s. 189-190

⁶³ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 73

⁶⁴ Ibid, s. 18

noen av barna vil ha vanskelig for å få kontakt. Her er det ikke bare språket som stenger. Erfaring har vist at elever som bor avsides har de største kontaktproblemer. De avsidesboende elevene er som regel samisktalende, mens de norsktalende er samlet i sentrene [...].⁶⁵

Å gi samiske barn opplæring i norsk språk og kultur vil dermed kunne bedre de avsidesboende elevenes kontaktproblemer på skolen. Om en tenker seg at en lærer på Østlandet ønsker å undervise om samene og leser og følger dette, vil læreren gi elevene sine et inntrykk av at samiske skolebarn er utfordrende å ha med å gjøre. Når fokuset ligger på at samiske barn må tilpasse seg og integreres inn i det norske samfunn, vil dessuten en lærer kanskje finne det mindre viktig å finne andre kilder på samiske forhold da de kan spørre seg selv hvorfor elevene skal lære utover det læreplanen viser til om noe som tydeligvis blir utfaset? Det virker dermed som en overfladisk forkynnelse om toleranse og respekt for hverandre – innenfor språkblandingsdistriktene – frem til de samiske barna oppfører seg mindre samisk. Denne tolkingen kan være med på å forklare hvorfor flere samer gjennom historien har valgt å trekke seg tilbake fra den norske skolen, i form av elevfravær, dårlig oppslutning på foreldremøter og manglende videre skolegang blant den samiske befolkningen.⁶⁶ Dette fraværet kan på sin side forsterke fordommer og holdninger som nordmenn kunne inneha om samer. Og det er naturligvis ikke en enkel sak å stå rakrygget og stolt når en møter slike fordommer om ens kultur. Om samisk ungdom møter slike fordommer og diskriminering vil det å imøtekomme dette sosiale presset, altså å ‘oppføre seg mindre samisk’ kanskje være den letteste utveien i den sosiale sfæren. Språket er en av måtene mennesker presenterer seg selv og dette igjen former oss. Det er derfor ‘fake it til you make it’ kan fungere. Dessuten er ungdomstiden en periode i livet hvor mye av identitetsskapingen finner sted. Ungdom har gjerne et eget språk og en egen kultur, der det er viktig å passe inn på en eller annen måte. Det kan være en svært sårbar tid, spesielt om en blir oppfattet forskjellig fra slik en prøver å presentere seg selv. Og de samiske elevene møtte gjerne en flust av fordommer imot sin samiske bakgrunn. Eksempelvis ble samene beskrevet som at de ikke klarte å jobbe etter klokka og at de var fattige, hjelpeløse, overtroiske, slue og ureinslige.⁶⁷ Andre ting var i relasjon til sosiale stønader, alkoholmisbruk og at samene ikke tok utdanning. Som en minoritet i Norge ble samene i lang tid malt med samme farge som en liten del av deres befolkning. Skolen forsøker med blant annet M74 å trekke inn samiske

⁶⁵ Ibid, s. 18

⁶⁶ Svein Lund (2003), s. 39

⁶⁷ Eivind Bråstad Jensen (1991), 92

forhold i språkblandingsdistriktene, kanskje også for å bekjempe slike fordommer. Men det er grunn til å tenke at et fokus på samiske forhold i skolen ville gå på bekostning av andre fag, og Bråstad hevder at dette ikke var ønsket til samiske foreldre:

[...] en del av de samiske foreldrene er imot at skolen skal dvele ved den samiske kulturarven. De frykter at ungene deres, om de bruker tid på samiske emner i skolen, vil tape i konkurransen med andre elever om gode karakterer og følgelig om muligheter til framtidige valg. De anser derfor slike emner for irrelevante.⁶⁸

De foreldrene som var av en slik overbevisning følte at samiske forhold hørte til den private sfæren, at det var familien som stod ansvarlig for den samiske arven. Og denne helomveltningen i M74, som i motsetning til tidligere læreplaner hadde samisk innhold, må ha vært desorienterende for disse familiene. Dette, blandet med blant annet mønsterplanens formaning om at de samiske elevene måtte 'bli fortrolige med to kulturer', forklarer hvordan slike fordommer kunne spire videre. Når samiske liv blir levd bak lukkede dører, vil det være de samene som synlig lever opp til fordommene som blir representanter for kulturen.

Bråstad trekker frem at «ei lærerutdanning der bondekulturen blei fremstilt som ryggraden i det norske samfunnet [...] var truleg med på å skape i hovedsak harmonisk forhold mellom skole og bygd». ⁶⁹ Men hvor harmonisk kan det være i møtet mellom to kulturer der den ene blir ansett som 'den eneste'? For å ta et eksempel kan en påpeke at Norge har i 'alle år' hatt fiskerinæring som en av de viktigste næringene på nasjonalt nivå. Berggren belyser hvordan akkurat fjell- og innlands-Norge med sine idylliske bønder ble trukket frem i forbindelse med norsk kulturbygning, i motsetning til fisker-Norge på kysten:

For det ble gjort av bymennesker som svermet for et abstrakt bygdelandskap befolket med bønder som vekselvis ble idealisert og sjikanert. Derved ble det lagt mer vekt på hest, slede og seletøy enn på båt, årer og seil. Det ble lagt med vekt på korn, rømme, ost og spekemat enn på sei, torsk og kveite.⁷⁰

Hva tenker en fiskerfamilie om deres barn kun lærer om Norge som et bondeland på skolen? Eller om en ber skoleelever om å skrive en kort beskrivelse av nordmenn vil de kunne gjøre dette, men da vil elevene kanskje stille spørsmålet om ikke dette er for stereotypiserende. Kommer dette spørsmålet opp ved stereotypiserende behandling av samene? Poenget er at det som blir fremstilt i norske læreplaner er et resultat av valg som er blitt gjort på bakgrunn av

⁶⁸ Eivind Bråstad Jensen (1991), 90

⁶⁹ Ibid, s. 35

⁷⁰ Brit Berggren (1994), s. 226

hva norske myndigheter mener er viktig å vite om det norske samfunnet, og hva som er ønskelig at samfunnsborgerne kjenner til av for eksempel kultur. Professor Per Mathiesen hevder i *Samene – urbefolkning og minoritet* at situasjonsoppfatningen fra statens side var at «samene i forhold til den norske befolkning er en sosialt svakerestilt gruppe som trenger forskjellige former for understøttelse [...]»⁷¹ og at saksbehandlerne ofte tok på seg rollen som formyndere. Med den begrensede kunnskapen som saksbehandlerne gjerne hadde om samiske forhold på 70-tallet, er ikke denne innstillingen helt unaturlig. En saksforvalter i Nord-Norge ville vært farget av årevis med fordommer mot samene, og de som bodde lengre sør ville omtrent ikke ha hørt om dem. M74 viser til at kultur er mer enn bare språk, men det er mye å hente ut om tiden planen ble skrevet i, en tid der samene fortsatt måtte være ‘mindre same’ for å passe inn i den norske skolen.

4.1.5 Forutsetninger

Ordet «forutsetninger» er nevnt 110 ganger i M74. Det er i stor grad sentrert rundt elevenes forutsetninger i relasjon til faglige, sosiale og personlige egenskaper. Elevforutsetninger er en del av rammefaktorene som lærere må ta hensyn til når de planlegger en undervisningstime, ut ifra forventet faglig nivå og mål i tilknytning til skoletrinn, og individuelle forutsetninger som læreren blir kjent med gjennom oppbyggingen av relasjon til elevene. Andre rammefaktorer som utgjør forutsetninger for læring er fysisk skolemiljø, skolens økonomi og lærerne. En skole med samiske kultur- og språkinnslag, økonomi til samiske gjesteforelesere og ekskursjoner til samiske områder. Lærere med samisk bakgrunn og språk, eller interesse for samiske forhold, vil selvfølgelig ha en bedre samisk opplæring enn en skole der dette ikke er tilfellet. I det minste vil en entusiastisk lærer som brenner for samiske forhold se opplæringsmuligheter i fag utover samiskfaget, og gjøre andre fagopplæringer mer tverrfaglig ved å implementere samisk innhold i undervisningen. Men dessverre vil ikke dette være lærere flest. Bråstad beskriver kompetansen om samiske forhold som ‘begrenset’, og hevder at:

Følgelig har et stort antall skolebarn i nordnorske fjord- og kystbygder med besteforeldre og noen ganger også foreldre som snakker samisk, på skolen blitt fortalt at samer lever på Finnmarksvidda og

⁷¹ Trond Thuen «Innledning», *Samene – urbefolkning og minoritet*, Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 20

*driver med reindrift. Deres egne samiske forankring blei derimot ikke gjort til gjenstand for skolens oppmerksomhet.*⁷²

Det er derfor nærliggende å anta at en entusiastisk lærer ville vært samisk med tanke på at andre lærere ikke ville hatt kompetanse om samisk kultur og liv, eller i det hele tatt vurdert slikt som viktig i skolen. Som tidligere skrevet var ikke dette mulig på internatskolenes storhetstid, der samisk 'oppførsel', altså karakteristikker som språk, miljø og kultur, var forbudt i skolen. Slik var ikke tilfellet da M74 ble utarbeidet, men målsettingene i planen er fortsatt vage og avgrenset til språkblandingsdistrikter. Det at samiske forhold blir glattet over i styringsdokumenter kan komme av at samisk tilstedeværelse var et av rammevilkårene i skolen. Skolen ville være nødt til å oppfylle dette kravet ved å ha lærere med disse forutsetningene og formell opplæring i dette, og om dette ikke var på plass var de pliktig til å organisere slik at elevene fikk opplæringen på annet vis. Kortsiktig kan dette oppfylles ved hjelp av gjesteforelesere, men langsiktig må lærerne få den nødvendige kompetansen.⁷³ Dette er både økonomisk og tidsmessig kostbart, og dermed vil det være mer hensiktsmessig å være vag i språket.

Når det gjelder elevenes forutsetninger virker det i mønsterplanen underforstått at samiske barn er på et faglig lavere nivå: «Målsettingen for grunnskolen er den samme i språkblandingsdistrikter som ellers i landet. Det vil si at de samisktalende elevene skal føres fram til samme nivå som norsktalende elever i grunnskolen».⁷⁴ Dette kan leses på flere måter. På den ene siden kan en lese det slik at alle elever skal føres frem til ett faglig nivå, inkludert samene. Norske og samiske barn skal få en likeverdig skolegang. Målet er selvsagt at alle elever skal gå ut fra grunnskolen på et visst nivå, uansett hvor idealistisk det er. Men det kan også leses som at samebefolkningen er på et lavere nivå enn resten av befolkningen. For det første følger dette sosialdarwinismens tankegang som en gikk bort ifra etter den andre verdenskrig, og avslører med dette en idé om at samiske barn er underlegne norske. Det ville vært annerledes om det stod 'til samme nivå i *norskfaget*' i motsetning til 'i *grunnskolen*' med tanke på at for mange samiske barn så var ikke norsk deres morsmål. Samiske barn hadde på dette tidspunktet vært innlosjert på norske internatskoler, eller gått på norske skoler generelt i en årrekke, så at de nasjonale læreplanene uttrykker at den samiske befolkningens barn er på et lavere nivå enn norske barn er også uheldig. Har de ikke tillit til sitt eget skolesystem? Med

⁷² Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 105

⁷³ Einar Høgtveit (1980), s. 68

⁷⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 73

tanke på at samenes leseferdigheter på et tidspunkt var kjent som bedre enn nordmenns,⁷⁵ er dette mer et testament til at det er den norske skolens fornorskingsagenda som selv har ansvaret for dette såkalte 'lavere nivået'. Men det er positivt at mønsterplanen setter fokus på utdannelsen til samiske barn, og legger vekt på at grunnskoleutdanningen og -tilbudet skal være likeverdig norske elevers. Å fremheve elevforutsetninger i skolen er også formålstjenlig, selv om det her kommer frem som en stereotypi om en hel befolkningsgruppe.

4.1.6 Fokus

Mønsterplanens generelle del gir en beskrivelse av den norske skolens generelle retningslinjer og mandat. Her finnes også mye informasjon om samiske forhold, med spesielt fokus på hva som skiller den samiske kulturen fra den norske og språkblandingsdistriktenes utfordringer. Språkblandingsdistriktene blir beskrevet som kulturelt homogene, og samene blir i M74 veldig låst til disse områdene. Det er også tydelig at planens mål er at de samiske elevene skal bruke samisk for å lære norsk, og det virker som fokuset på opplæringen i samisk kommer av integrasjonsformål. Dette er et steg fremover fra assimileringspolitikken som ble ført da det nå 'var greit å være same'. De skulle innlemmes i storsamfunnet, men fortsatt få beholde sin kulturelle egenart. Men i 1970-årene var integrering fortsatt et nytt begrep og en ny prosess, så at for eksempel opplæring om samisk blir vektlagt fordi staten ønsket at norskkunnskapene skulle bli bedre, kan sies å fortsatt være i fornorskingsens ånd. Ellers kan en bemerke seg at norsk blir beskrevet som et 'dominerende fag' i M74. De samiske barna blir også beskrevet som å være på et lavere faglig nivå, noe som kan komme av at samiske barn tidligere ankom skolen til første klasse uten å kunne det norske språket, noe som naturligvis gjør det vanskelig å holde tritt med undervisningen. Og kunne de norsk flytende, bodde utenfor språkblandingsdistriktene og ikke hadde noen ytre samiske karakteristikk, ville de kanskje ikke bli tenkt på som samisk i det hele tatt.

4.2 Fagplanenes innstillinger

4.2.1 Elevenes kompetanse

Mønsterplan 74 har samiske innslag i omtrent alle fagenes beskrivelse og fagplan. I tabellen på neste side er kompetansemål om samiske forhold skrevet inn etter klassetrinn. For å holde tabellen oversiktlig er ikke målene stilt inn etter fag, noe som heller ikke er nødvendig siden poenget er å få en oversikt over hva elever i den norske skolen skal få opplæring i om samene.

⁷⁵ Eivind Bråstad Jensen (1991), sitat: «Visitatsberetninger på 1700-tallet tyder på at samenes leseferdigheter var bedre enn den norske delen av befolkninga», s. 15

Her vil jeg igjen påpeke at kompetansemål som er rettet mot samiske elever er utelatt, som for eksempel: «samiske elever må få undervisning i å stelle reinkjøtt og lage retter som er typiske for sameområder»⁷⁶ i heimkunnskap for syvende klasse. Når det gjelder kompetansemål som ‘Skinnklærnes bruksegenskaper’ og ‘Fornuftig bruk av snøscooter’ så er ikke disse eksplisitt samisk forhold, men tas med i tabellen dersom to faktorer er oppfylt. Nr. 1. er at kompetansemålene som tas med må stå etter annet stoff som er eksplisitt samisk forhold, slik som ‘Samisk turutstyr’ står foran de aktuelle målene. Nr. 2 er at for eksempel snøscooteren er et bruksfartøy for samer, som bruker snøscooteren til blant annet reinstyrsbeite. Disse faktorene gjør det naturlig å trekke slutningen om at slike kompetansemål vil bli tolket som samiske forhold, og dermed undervist som det. Kompetansemål om reindrift og Nordkalotten er tatt med da det gjerne omhandler samisk bosetting og næring. Ettersom reindriftsforestillingen er såpass sterk i mønsterplanen vil temaet få et eget avsnitt.

4.2.2 Fagtabell

Trinn

M74

1.	Oppførsel i typiske samiske hjem. Samiske juleskikker.
2.	Samiske hustyper, redskaper, skikker. Hos en flyttesamefamilie [følger en reindriftsfamilie i ett år med stikkord].
3.	Samiske skinnklær og sennegras. Reindrift. Samiske barn i Norden.
4.	Skikker. Skolen i språkblandingsdistrikter. Turutstyr, skinnklærnes bruksegenskaper, fornuftig bruk av snøscooter. De første skrevne kilder om samene. Ottars beretning om samene. Nordboernes gudetro Folkemusikk. Sanger oversatt til samisk. Naturreligioner i fortid og nåtid: samisk. Samiske stedsnavn i Nord-Norge. Livet i kalde strøk: samer.
5.	Stell og oppbevaring av samiske skinnklær. Sed og skikk før i tiden. Samisk samfunns- og familieliv. Nordkalotten. Språk. Samenes utbredelse i oldtiden. Samiske stedsnavn i Sør-Norge. Samenes gamle gudetro. Gravskikker. Skattelegging av samene. Finneferder. Birkarler. Næringsliv og bosettingsmønstre. Samfunnsliv og familieliv. Klesdrakt. Eventyr og sagn. Folkesang.
6.	Aviser. Kringkasting. Spesialbibliotek for samisk litteratur i Karasjok. Samlinger. Den gamle Siida- og verdensordningen. Samene i minoritet og majoritet.

⁷⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 266

Avstamming, språk. Utbredelse i det sørlige Norge. Deres gamle gudetro. Gravskikker. Skattlegging av samene. Finneferder. Birkarler, næringsliv og bosettingsmønster. Samfunnsniv og familieliv. Klesdrakt. Eventyr og sagn. Folkesang.

Samer, [eskimoer og sibirske naturfolk].

7. Finnmark på 1700- og 1800-tallet: Samene blir kristnet. Seminarium Lapponicum, Læstadianismen. Norsk bosetting i Finnmark. Pomorhandelen. Markeder. Grenseregulering. Lappekodisillen.

8. Generasjonsmotsetninger i samiske hjem forårsaket av fornorskingen av de unge.

Reindrift.

9. Samisk rettsoppfatning, arverett og slektskapssystem. En oversikt over samiske bosetningsområder. Beiterettigheter.

Utbredelse og erverv i dag. Husflid. Samiske diktere og kunstnere. Kjente personer. Organisasjoner.

Kulturelle fellesoppgaver for samer.

Ettersom den generelle delen av mønsterplanen gir inntrykk av at det er på de laveste klassetrinn at 'det samiske' hører til, så forventer en å finne hovedvekten av samiske forhold her. Men forventningen blir ikke innfridd på de aller første skoletrinn. Dette kan tyde på at formaningene gjelder kun de samiske barnas opplæring om samisk, ikke elever i den norske skolen generelt. Over de tre første skoleårene skal elever i den norske skolen undervises i syv kompetansemål om samiske forhold, slik som samisk skikk og bruk og reindrift. Elevene skal også få vite at det bor samer i andre land i Norden. Videre er det i 4.-6. klassetrinn en finner flest punkter om samiske forhold. Her skal elevene lære om samisk religion og historie, der sistnevnte fokuserer på avstamming og bosettingsmønster. De skal også lære om Siida, som er samiske samfunn eller 'kommuner' der det blant annet ble samarbeidet om reindrift og opplæringen av samiske barn før den norske skolen ble obligatorisk. Denne opplæringen var gjerne ved siden av skoletilbud fra kirke og skole, som på 17- og 1800-tallet foregikk på samisk.⁷⁷ Skoleelevene skulle også lære om fornuftig bruk av snøscooter, noe som innlemmer moderne reindrift. Det er også verdt å merke seg at 'Reindrift' ikke er et eget kompetansemål i disse klassetrinnene, men at det heller er snakk om 'næringsliv'. Selvfølgelig vil reindrift tas opp i en slik sammenheng, men det er også en god påminnelse om at samer ikke nødvendigvis driver reindrift. Videre skal det gis opplæring om kultur i form av folkemusikk og samfunns- og familieliv, og i sjette klasse skal elevene få vite at samer ikke nødvendigvis bor i Nord-Norge. I de høyeste trinnene, i syvende, åttende og niende klasse, virker det som om fokuset går tilbake til at samer bor i Finnmark og jobber med reindrift.

⁷⁷ Svein Lund (2003), s. 7-8

4.2.3 Samfunnsfag

Samfunnsfaget inneholder emnene geografi, historie og samfunnskunnskap. I M74 sikter undervisningen i faget på at elevene skal utvikle en bevissthet for samfunnet de er en del av, samt kjennskap til og forståelse for andre «menneskers og gruppers levevis og tradisjoner, og hjelpe elevene til å forstå hvordan konflikter kan oppstå og samarbeid kan etableres og bevares». ⁷⁸ Med andre ord er samfunnsfag et tilnærmet ideelt fag å innlemme opplæring om samiske forhold i den norske skolen. I geografi skal elevene etter planen lære om samiske stedsnavn i Nord-Norge, samekulturen og reindrift. Videre skal de i historie blant annet bli kjent med samenes avstamning, språk og kjente personer, og i samfunnskunnskap skal elevene lære om samiske skikker, bosettingsområder og fornorskingen av de unge. På den ene siden er det fokus på samiske forhold, og kompetansemålene tar opp flere aspekter ved samisk liv enn bare reindrift. Det kan ikke tas for gitt at samiske forhold skulle stå i planen, så revideringen av mønsterplan-utkastet fra 1971 må slik sies å være vellykket fra samisk hold. På den andre siden virker det som om flere av emnene er plassert innenfor andre fagfelt enn det som virker naturlig, slik som at 'samekultur' er satt inn innenfor geografi i motsetning til samfunnskunnskap, og at 'bosettingsområder' er i samfunnskunnskap i stedet for geografi. 'Samiske stedsnavn i Nord-Norge' skal læres om i fjerde klasse geografi, mens 'samiske stedsnavn i det sørlige Norge' skal læres om i sjette klasse historie. Det virker derfor som om samiske forhold er satt inn etter plass i stedet for relevans. Dessuten er ikke samiske forhold nevnt under 'samfunnsfag og andre fag' selv om det oppmuntres til tverrfaglighet gjennom planen, også om samiske forhold. Et annet aspekt er fokuset på det lokale og globale i læreplanen, som gjerne fører til at om en som befinner seg utenfor språkblandingsdistriktene så vil lærerne gjerne se utenfor Norge etter eksempler for opplæring om for eksempel kulturforskjeller eller konflikter innenfor en nasjon. Et godt eksempel er formuleringen «Ofte kan en ta utgangspunkt i det dagsaktuelle. Det kan være en utgravning som finner sted, funn som blir gjort, eller aksjoner som blir satt i gang» ⁷⁹. Det lokale eller globale fokuset kan gjøre at en vil benytte anledningen til å undervise om utenlandske nyheter. Dette understøttes av teksten som følger: «I denne sammenhengen er det naturlig å ta opp framveksten av mellomfolkelige rettsregler og menneskerettsbegrepet». Lærerne som leser mønsterplanen vil da naturligvis rette fokuset mot det mellomfolkelige og internasjonale i motsetning til å se innad i Norge. Kanskje gjøres dette for at fokuset skal ligge på de kulturelle forskjellene

⁷⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 176

⁷⁹ Ibid, s. 180

mellom nordmenn og samer, spesielt reindrift, slik at samiske forhold blir opplyst om men ikke tilskrevet noen nevneverdig tyngde. Slik fremstilles samiske forhold som mer interessante enn viktige. Dette kan komme av myndighetenes uvillighet til å anerkjenne den samiske befolkningens rettigheter som urbefolkning i tiden da planen ble skrevet.

4.3 Reindriftens betydning

Samekomiteen av 1956 bestod i hovedsak av samer med tilknytning til reindrift. Komiteens innstilling var klar tre år senere, med flere forslag til bevaring og utvikling av samisk språk og kultur. Med tanke på komiteens medlemmer er det ikke rart at reindrift ble løftet frem som det samiske i innstillingen, og en kan slik forstå hvordan denne forestillingen i det offentlige kommer til syne i M74. Folkenborg beskriver reindriftens betydning i innstillingen som 'særskilt framhevet' og at næringen ble «sidestilt med samisk språk som den viktigste kulturbærer innenfor samisk tradisjon og kultur». ⁸⁰ At reindrift ble og blir sett på som noe autentisk samisk er forståelig av flere grunner. Nielsen peker på hvordan de best utdannede reindriftssamene kom til yrker som var gunstig for næringen, slik som politiker eller stor-reindriftsbonde, i motsetning til sjøsamene som i stor grad fant jobber innenfor storsamfunnet. Han beskriver videre reindriftssamenes innflytelse på fylkes- og nasjonalnivå som en «kolossal makt og myndighet som [reindriftssamene] har fått over land og vann». ⁸¹ En annen årsak er i relasjon til samiske samfunn. Det er positivt for de samiske miljøene at samisk blir fremhevet i samfunnet for å bekjempe fordommer og diskriminering. Det er derfor gunstig å fremheve det eksotiske og det som er annerledes ved kulturen i forhold til den norske, for det vil kunne bli enklere å finne støtte til 'samesaker' som tilskudd til vedlikehold og utvikling av samisk kulturelementer. Det negative er at et slikt fokus vil kunne forsterke avstanden mellom den samiske og den norske kulturen, og rett og slett gjøre den samiske befolkningen til en vandrende stereotype i det offentlige. En blir avhengig av ytre karakteristikk for å bli oppfattet som samisk *nok*, slik som å nære seg av reindrift og gå med samedrakt i hverdagen. Dette kan være noe av grunnen til at det er flere med samisk arv som ikke anser seg som samisk, at en blir vurdert som samisk basert på miljø i motsetning til arv, på bakgrunn av levemåte i motsetning til avstamning. Nielsen beskriver det slik:

Flertallet av samene har alltid bodd ved kysten, og de bor der fremdeles. Folketellingen av 1930 fortalte for eksempel at 75 prosent av den samiske befolkning i Finnmark bodde ved kysten. I 1950-

⁸⁰ Håkon Rune Folkenborg (2017), s. 93-94

⁸¹ Reidar Nielsen (1986), s. 68

tellingen skjedde det så et dramatisk fall i dette forhold. Ikke fordi kystsamene hadde flyttet, men fordi det den gang ble ansett som gammeldags, ikke aktuelt, å definere seg som same.⁸²

Her kan en trekke en linje til Pomorhandelen, som tok slutt med den russiske revolusjon i 1917, kun 13 år før den første folketellingen Nielsen viser til. Pomorhandelen er betegnelsen på handelen mellom russiske pomorer og fiskebønder som startet en gang på 1700-tallet. Denne byttehandelen var i stor grad sjøsamenes næringsdrivelse, så ved dens slutt måtte sjøsamene følge den norske utviklingen og gå fra varer til kroner som valuta.⁸³ Med dette mistet sjøsamene noe av det som gjorde deres kultur forskjellig fra den norske. Da de gikk bort fra den sjøsamiske måten å leve på, ble det ikke lenger like aktuelt å trekke frem det samiske ved sin arv og det ble nettopp gammeldags å tviholde på den. Valget om å gå bort fra det samiske ses selvfølgelig i lys av fornorskingen. Som tidligere nevnt var det flere samiske foreldre som valgte bort å lære barna samisk til fordel for norsk, som ville gjøre det enklere for barna å møte storsamfunnet. Så etter pomorhandelens slutt og med fornorskingen, hadde flere samer mistet to viktige identitets- og kulturmarkører. Videre ville en sjøsame som fisker eller bonde være i yrkesmessig samme bås som nordmenn, og da ville de alltid være på etterslep om de var kjent som 'samebonden/-fiskeren'. Om det var næringsmessige interessekonflikter mellom samer og nordmenn, ville nordmenn gjerne, med staten i ryggen, gjøre sterkt krav på for eksempel jord.⁸⁴ Dette problemet var ikke aktuelt for reindriftssamene, for selv da de gikk over til moderne løsninger i driften, som kroner i motsetning til byttehandel og snøscooter i driften, så ville de fortsatt ha det som gjorde dem synlig annerledes fra nordmenn, nemlig reinen. Selv om reindrift ikke er ensbetydende med same, og mindre enn 10% av samer er reindriftssamer så er reindrift en viktig del av livet til mange samer, og Norge har et ansvar om at samfunnsborgerne har kunnskap om næringen. Om en ønsker å bli oppfattet som 'autentisk same' er det enklere å henvise til arbeidet sitt som reindriftsbonde enn å konsekvent bruke kofte, snakke høylytt samisk og stå og joike på by-torget. Det er også forståelig at staten holder fokus på det som umiddelbart oppfattes som 'samisk'. På denne tiden var ikke samene anerkjent som urbefolkning. Samene var ikke verdifulle i seg selv, kun i kraft av det eksotiske ved deres kultur. Det å fortelle om samer som bor i Oslo som ikke umiddelbart kan gjenkjennes som same er ikke interessant. Men igjen så er dette forståelig;

⁸² Reidar Nielsen (1986), s. 41

⁸³ Ibid, s. 69

⁸⁴ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 15

for å understøtte viktigheten av å bevare samenes kultur så må det være noe egenartet ved den som skal bevares. Samisk kultur er forskjellig fra den norske på mange vis.

4.4 Fokus

Førsteintrykket av fagplanen er at elevene skal lære om mange aspekter ved samenes liv og virke. Det er flere relativt detaljerte kompetansemål, noe som bidrar til en 'forhistorisk' fremstilling av samene. For eksempel skal skolebarn i sjette klasse lære om samenes klesdrakt, altså koften. En kan snu på det og si at om det var snakk om nordmenn så ville ikke våre klesvaner være et fokuspunkt, kanskje foruten om bunaden, fordi klærne til nordmenn er helt vanlige for nordmenn. Fokuset ligger på hva som gjør samene annerledes, eksotiske eller interessante, som om folkegruppen må være alle disse tingene for at det skal være nødvendig å lære om dem. Med tanke på at dette er den første læreplanen som hadde samiske innslag så er dette forståelig, for når det skal læres om andre kulturer så er det gjerne det som er annerledes fra ens egen det fokuseres på. Fokuseres det på likhetstrekk, kommer det som regel av ideologiske eller politiske motiv for å motvirke rasisme, diskriminering og fordommer. James Godbolt (1982) trekker frem hvordan det er en utfordring i samfunnsfagundervisningen å få elevene til å forstå problemer i u-land som er fjerne og fremmede, og at en vanlig metode for å korte avstanden er å ta utgangspunkt i situasjonen til minoritetene i Norge.⁸⁵ Heriblant problemer som rasisme, fattigdom og kulturforskjeller. Men det er kanskje mer naturlig for en lærer på Østlandet å bruke innvandrere i Oslo til dette formålet i stedet for samisk kultur og minoritetsstatus, for 'det samiske' er like fjernt og fremmed som u-land, til tross for at det bor samer i Oslo. Og fagplanene i M74 bygger opp under dette. Ut ifra kompetansemålene virker det som om elevene skal lære om stereotypiske, tradisjonelle 'same-ting'. Det virker som samene er interessante som en befolkning med en avvikende, annerledes kultur, i motsetning til en kultur på egne premisser. Igjen får en nesten inntrykk av samene som noe forhistorisk der en skal lære om tidligere liv og virke, omtrent som når det læres om vikingene som levde for 1000 år siden. Dette kan komme av at det som skal læres, er det som er synlig for storsamfunnet. Samisk kultur er annerledes, spesiell og spennende for nordmenn på for eksempel Østlandet, som på denne tiden ikke hadde noen forutsetning for å inneha noe bredere kunnskap om en minoritetsgruppe oppe i Nord-Norge. Og kunnskaper om samenes annerledes kultur kan bidra til å minske fordommer og fremmedfrykt, mens kunnskap om likheter vil kunne minske avstanden mellom kulturene. Til å være den første mønsterplanen

⁸⁵ James Godboldt, «Urbefolkningar i lærarutdanninga: Ei utfordring og eit ansvar», *Pedagogen*, nr. 4 (Alta, 1982), s. 9

som opplyser om samiske forhold er det kvantitativt bra, men det virker som mønsterplanen for det første glemmer at samer ikke bare er reindriftssamer som bor i Finnmark, og for det andre har stort fokus på 'det samiske'. Samene virker ikke interessante utenfor egen diskurs. Her kan en argumentere for at mønsterplanens oppbygging spiller inn, at kompetansemålene er skrevet i stikkordsform slik at det er åpent for tolkning av lærebokforfattere og lærere. Men kunnskapen om samiske forhold på 70-tallet var liten blant befolkningen for øvrig, så det er ikke unaturlig at fokuset i planen er på det som er annerledes, spennende og muligens stereotypiserende om samene.

5 M87

5.1 Generell del

Det første kapittelet i mønsterplanen er titulert «Grunnskolen oppgave». Her presenteres det lovlige grunnlaget for planen, samt grunnleggende verdier, omsorg og ansvar, allsidig utvikling og god allmennkunnskap. Under sistnevnte avsnitt nevnes samiske forhold eksplisitt som en del av det norske kulturelle mangfoldet, at den samiske befolkningen står i særstilling i forhold til andre etniske minoritetsgrupper i Norge og at kunnskap om deres kultur «hører med i den orientering som skolen skal gi alle elever»⁸⁶. Dette er et godt eksempel på utviklingen fra M74, for under samme kapittel og avsnitt i den foregående planen nevnes ikke samiske forhold. Siden dette innslaget om samisk ikke er adskilt i form av egne deler eller avsnitt om elever i språkblandingsdistrikter, er en naturlig slutning at lærere som bor ellers i landet vil lese dette. Denne formuleringen synliggjør samiske forhold, og gir en faglig tyngde og viktighet, slik at det legitimerer det å ha fokus på samiske forhold i undervisningen. Om en ser tilbake på M74 sees en sterk kontrast da lesere av læreplanen kunne hoppe over avsnitt som ikke virket relevant for dem med tanke på geografisk avstand og demografien i deres skoleområde. Dette kan komme av at samisk utdanningsråd fikk delta i utarbeidelsen av M87, samt «lage utkast til kapitlene om samisk språk og opplæring».⁸⁷

5.1.1 Noen ord om kultur

Tidligere har jeg beskrevet Brit Berggrens definisjon på begrepet 'kultur'. I sin bok beskriver Berggren Norge som et homogent land der «vi lyktes godt i å få fram denne nasjonalfølelsen. Følelsen vi har i dag av at Norge er ett rike, ett folk, ett språksamfunn og én religion [...]».⁸⁸

⁸⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Aschehoug, 1987), s. 18

⁸⁷ Ibid, s. 9

⁸⁸ Brit Berggren (1994), s. 212

Dette er et ganske konkret eksempel på at den samiske befolkningen har vært avgrenset til egen diskurs, spesielt ettersom boken hennes ble utgitt i 1994, altså hele 7 år etter at mønsterplan M87 ble tatt i bruk. Den samiske befolkningen blir ikke nevnt i samme diskurs som Norge om ikke fokuset er på urbefolkninger, minoriteter eller innvandring. Dette er også et eksempel på et mønster jeg raskt gjenkjente i kildene mine: Om det ikke var en del av temaet, var det svært sjeldent at stoff om samer, minoriteter, urbefolkninger eller innvandrere ble tatt opp sammen med annet stoff. I stedet fikk disse temaene gjerne en egen plass, avgrenset fra for eksempel andre hendelser eller situasjoner. Om 'Norge i etterkrigstiden' eller 'middelalderen' ble gjennomgått, så var ikke samene interessante. Dette vil jeg vise at også er tilfellet i M87. Så på den ene siden har vi denne mønsterplanen og i videre forstand Norges myndigheter som fremhever samenes særstilling i landet i forhold til andre minoriteter, og beskriver hvordan de har krav på at skolen «i sin undervisning bygger på og tar hensyn til deres språk og kultur»⁸⁹. På den andre siden er de erfaringene og opplevelsene som den samiske befolkningen har hatt i møte med nordmenn og her igjen den norske skolen, der det for bare få år siden ikke var greit å 'være same'. Det står sterk kontrast i den relativt raske utviklingen en ser i det offentlige angående samene, der politikken gikk fra å forsøke å begrave samisk kultur til å fremheve den som eksotisk, interessant og viktig. Det er derfor ikke rart at denne omveltningen utløste flere konflikter i skolesammenheng, en arena som er ansvarlig for flere sterke inntrykk i samisk historie. Sitatet som følger, er tatt ut fra Bråstads *Fra fornorsking til kulturelt mangfold*, og illustrerer i stor grad denne utfordringen:

Mange av de samiske foreldrene har lite kontakt med skolen. Bitre minner fra egen skoletid er nok medvirkende årsak til at de holder seg unna skolen. Mønsterplanen gir klar beskjed om hvilken plass samiske emner skal ha i samisk-norske lokalsamfunn. Men både med tanke på den interne uenigheten blant samene og av hensyn til det anstrengte forholdet mellom samer og norske, vil forsøk på å følge planens retningslinjer ved denne skolen kunne utløse så negative reaksjoner at det blir til mer skade enn gagn for samiske elever og for forholdet mellom skolen og bygda.⁹⁰

Videre viser Bråstad til flere holdninger gjennom uttalelser og handlinger, fra både norsk og samisk hold. I relasjon til en luciafeiring i 1988 fikk en samisk mann medlemskap i Dusteforbundet⁹¹ på bakgrunn av hans uttalelser om samiske innslag i feiringen: «Nå skal

⁸⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 22

⁹⁰ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 93

⁹¹ Fredrik Stabells spalte i Dagbladet. Spalten beskrives slik: «Han presenterte idiotiske og uleselige tekster hentet fra hele nasjonen, fra lokalaviser, fagblad, vitenskaplige (sic.) tidsskrifter og politiske erklæringer, med sine egne kommentarer der han tok våset 'på alvor'. Slik sett var han en språkkritiker av rang. Bidragenes

plutselig alle være samer», «Vi vil ha en slutt på at en liten gruppe samer forsøker å lure inn samisk bakveien» og «Jeg tror neppe samisk har noen fremtid her på stedet. Du får jo ikke kjøpt en pose kaffe på butikken på samisk en gang»⁹². Selv om denne mannen som sagt fikk medlemskap i Dusteforbundet, og det derfor var folk som var uenige med han, var han ikke alene om disse følelsene. Bråstad skildrer: «Mange finner det fortsatt problematisk dersom slektsforskning avdekker samiske røtter i deres slekt. Familier har sagt opp slektsforskere som har gjort slike ubehagelige funn».⁹³ Det er nettopp derfor et fokus på opplæring om samiske forhold er viktig, slik at gamle fordommer kan viskes ut. Om vi går tilbake til sitatet i mønsterplanen angående samisk språk og kultur i skolen, er ikke denne anvisningen avgrenset verken geografisk eller demografisk. Alle norske skoler skal ‘bygge på og ta hensyn’ til samisk kultur, ikke bare de som befinner seg i språkblandingsdistrikter. Dessverre er fortsettelsen slik: «I lokalmiljøer med sterkt innslag av samisk kultur har skolen et medansvar for å ta vare på samisk språk og samiske kulturtradisjoner».⁹⁴ Hva som vil konstituere et ‘sterkt’ samisk innslag er ikke spesifisert, så det er naturlig å forstå det slik at det er opp til hver enkelt skole i språkblandingsdistriktene. Det er forståelig at mønsterplanen, som en retningsgivende plan som forutsetter lokalt læreplanarbeid, overlater dette til skolene og/eller fylkene, men dette er også en ansvarsfraskrivelse. Uten nasjonale føringer på hva som konstituerer ‘sterkt innslag’ vil skolenes administrasjon kunne lage egne definisjoner og dermed avskrive at det finnes et grunnlag for fokus på samisk ved deres skole, og slik spare tid og midler. Men hvor mye samisk skal tvinges på samene selv? Hva slags kunnskap ønsker de at Norges befolkning skal ha om deres befolkningsgruppe? Svaret på dette er tydelig komplisert og mangfoldig, kanskje spesielt på denne tiden der på den ene siden er Alta-saken i full blomstring, og på den andre siden deler av den samiske befolkningen sine ønsker om å distansere seg fra alt det ‘samiske’.

5.1.2 Skolen i det samiske samfunnet

I den generelle delen av mønsterplanen er det et avsnitt som heter ‘Skolen i det samiske samfunnet’. Det blir her tydelig at ‘språkblandingsdistrikts’-begrepet som ble mye brukt i M74, har falt bort. Videre i planen er det gamle begrepet ikke brukt en eneste gang. Her er det

forfattere ble tildelt medlemskort». Sist endret: 03.01.2019. Hentet fra:

<https://www.dagbladet.no/kultur/dusteforbundet-var-et-fast-innslag-i-avisa-alle-fikk-eget-medlemskort/70534331>

⁹² Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 97

⁹³ Ibid, s. 102

⁹⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 22

flere aktuelle spørsmål: Hvor mange samer må til for at et samfunn skal være samisk? Kan det kun bo samer i et slikt område? Hvem bestemmer at et område er samisk 'nok' til å ha fokus på samiske forhold i skolen? På en måte er dette en enda mer tvetydig henvisning enn språkblandingsdistrikter. Forutsetningen om det lokale læreplanarbeidet kan være forklaringen på hvordan en kan vektlegge fokuset på samiske forhold 'der det er naturlig'. Hva som utgjør 'naturlig' og 'et samisk samfunn' må sies å overlates til leseren av M87, i og med at det ikke blir spesifisert. Antageligvis er det opp til skolene, og det er kun en reell problemstilling i de tradisjonelle samiske bosetningsområdene og skolekretsene rundt. Oslo var på dette tidspunktet Norges største sameby,⁹⁵ men dette er nok ikke tiltenkt hovedstaden av den grunn. Politikeren Harald Samuelsberg ble intervjuet i *Folk uten fortid*, og hevdet at «alle vil jo gjerne ha en slekt som stammer sørfra»⁹⁶ og at det faktisk er mange som ikke kjenner til sin samiske familiebakgrunn. Dessuten viser han til at det er flere som anser sine aner som noe personlig og privat, som ingen andre har noe med. På grunn av dette kan det derfor hende at det ved skoler hvor det ville vært naturlig med et fokus på samiske forhold, ikke er det. Videre i det aktuelle avsnittet om skolen i det samiske samfunnet spesifiseres det at det i de fleste fag er utarbeidet egne fagplaner for de samiske elevene. Det forstås dermed slik at kompetansemålene om samiske forhold i fagplanene i den nasjonale læreplanen er opplæringsmål for alle elever. Videre viser mønsterplanen til at staben ved skolen, spesielt de som har ansvaret for planleggingen av opplæringen til elevene, må ha grundig kjennskap til samisk kultur, språk, normer og verdier. Dessuten:

Lærebøker og læremidler i sin alminnelighet skal inneholde lærestoff om samiske forhold som sikrer at alle elever får den nødvendige innføring i samisk kultur og samiske samfunnsproblemer. Det skal vinnes et godt og variert tilfang av lærebøker på samisk.⁹⁷

Her må det minnes om at dette står i avsnittet om skolen i det samiske samfunnet. Det er uansett tydelig at første delen av sitatet viser til 'lærebøker og læremidler i sin alminnelighet' og dermed ikke er avgrenset til kun samiske samfunn. Dessverre kan plasseringen føre til at flere skoler tolker avsnittet som uaktuelt og dermed ikke følger føringene. Den andre delen av sitatet er i større grad avgrenset av både plassering og innhold, i og med at det ikke vil være et

⁹⁵ Reidar Nielsen (1986), s. 51

⁹⁶ Ibid, s. 130

⁹⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 34

behov for samiske lærebøker uten en samisk tilstedeværelse i skolen. Og igjen, det virker opp til skolene gjennom det lokale læreplanarbeidet å bestemme om dette er tilfellet.

5.1.3 Samiske elever

Kapittel 5 i mønsterplanen er for lærere i samiske samfunn. Her beskrives blant annet samenes stilling i det norske samfunnet, skolen i det samiske samfunnet og samer i andre land. Dette kapitlet kan fungere som en innføring i samiske forhold for lærere som ellers ikke har noen kompetanse om emnet, og slik legitimere et fokus på samisk i planleggingsarbeidet. Det brytes også med den typiske homogene fremstillingen av samer, siden planen viser til at samer i varierende grad bruker samisk som hverdagspråk eller i det hele tatt kan samisk. Dessuten påpekes det at samiske barn har krav på tilpasset undervisning på bakgrunn av «... de spesielle språklige og kulturelle forutsetninger de samiske barna har når de møter skolen, uansett hvor i landet de bor».⁹⁸ Den samiske kulturen som utgangspunkt for læring vil kunne være uvurderlig for de samiske elevenes opplæring, og bidra til å styrke deres kulturelle identitet. Et slikt fokus er dessuten nødvendig ut ifra skolens grunnleggende prinsipp om å være en integrert del av samfunnet. Dette er spesielt viktig med tanke på hjem-skole-samarbeidet mellom norsk skole og samisk kultur. Det understrekes i mønsterplanen at det er foreldrene som har hovedansvaret for sine barns opplæring og oppdragelse. Den norske stat har tidligere forsøkt å frata samiske foreldre dette gjennom historien, spesielt i relasjon til skolen. Senest i M74 står det at skolen har som oppgave å utvikle hele personligheten til barna.⁹⁹ Riktignok er ikke dette skrevet om kun samiske barn, men for eksempel internatskolenes historie med overformynderi av samiske barn gjør det aktuelt likeså. Denne formuleringen er ikke å finne i M87. Her beskrives det derimot videre at foreldrene har et medansvar i skolen, kanskje spesielt rundt elevenes holdninger og normer. Lund trekker frem at barn bringer med seg foreldrenes holdninger når de kommer på skolen, og at det derfor kan komme ulike reaksjoner på samisk stoff i klasserommet. Samiske barn kan også slik møte ulike meninger om sin etniske bakgrunn hos andre elever.¹⁰⁰

Flere av intervjuobjektene i *Folk uten fortid* har ikke opplevd noen nedvurdering av det samiske. Men det vil ikke si at de mener at det ikke skjedde. De fleste kan vise til at de har fått eller hørt ubekvemsord, spesielt i sin barndom. Noen viser også til identitetsspørsmål som

⁹⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 34

⁹⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 11

¹⁰⁰ Svein Lund (2003), s. 64

‘er jeg same om jeg aldri har lært/ikke snakker samisk?’. Med tanke på at foreldregenerasjonen valgte bort samisk til fordel for norsk pga. sosialt press og egne erfaringer, er det potensielt en hel generasjon med samiske «barn» som ikke snakker språket. Er de da samer? Det gis en beskrivelse av konsekvensene av fornorskningen i M87, selv om dette begrepet ikke brukes. Planen viser til at ‘assimilasjonsprosessen’, urbanisering og massemedier har «gjort at forholdet til det norske samfunnet er tettere i dag enn noensinne». ¹⁰¹ Altså trekker en positiv konsekvens av fornorskingspolitikken frem. En annen konsekvens beskrives slik i M87:

Kulturelt press gjennom flere hundre år har ført til en gradvis assimilasjon og tap av samisk egenart. Nedvurdering av samisk språk og væremåte har også enkelte steder ført til sosial isolasjon i forhold til det norske samfunnet. ¹⁰²

Her trekkes kulturelt press og nedvurdering av samisk kultur frem som bakgrunnen for assimileringen. Videre beskriver de hvordan den generelle utviklingen i Norge med blant annet industriforandringer, supply-and-demand, har påvirket det samiske samfunns økonomi. At ordene «kulturelt press» og «nedvurdering» brukes i stedet for å beskrive den systematiske fornorskingspolitikken Norge førte over flere hundre år, tilslører ansvarsforhold. Ordene er ganske svake i forhold til fordømmene, undertrykkelsen og diskrimineringen som ble utviklet og opprettholdt av den norske stat og dens befolkning. Et eksempel på det kulturelle pressets konsekvenser er at det ble sendt et registreringsskjema til alle innbyggerne over 18 år i de fem nordligste fylkene, der de kunne bli registrert i et samemantall og slik ha en stemme ved det nyopprettede sametinget i 1989. Deler av den samiske befolkningen reagerte svært negativt ettersom det ikke ble opplyst om at alle innbyggerne fikk dette brevet, ikke bare samer. Noen makulerte skjemaet i stillhet mens andre protesterte høylytt, spesielt om noen i familien meldte seg inn i manntallet. Det hendte at de øvrige familiemedlemmene fant dette svært ubehagelig og belastende, og beskyldte de som meldte seg inn for å ha et så stort ønske om å skille seg ut at de ga feil opplysninger med vilje. Det var for eksempel en lærer som hevdet at hun hadde lært samisk språk innenfor familien, og reaksjonene lot ikke til å vente på seg:

... Det var de som gikk så langt som til å hevde at hun hadde ødelagt livet for dem, at de ikke kunne vise seg blant folk lenger siden hun i full offentlighet hadde hengt dem ut som samer.

¹⁰¹ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 33

¹⁰² Ibid, s. 33

Hun blei også bedt om gjennom avisinnlegg å gjøre detaljert greie for hvem i hennes familie som hadde lært henne samisk for på denne måten å fjerne enhver mistanke fra 'uskyldige'.¹⁰³

Det var en intern strid i det samiske miljøet, hvor ulike måter å forholde seg til sin samiske arv førte til konflikt. Trekket dette aspektet inn i skolen kan det forstås hvor uttalelsen til han som fikk medlemskap i Dusteforbundet kom fra. Dessverre er det slik at dette bidrar til et inntrykk av at ikke en gang samer vil lære om samer, og spørsmålet blir om hvor viktig det da er at resten av befolkningen skal lære om dem. Om spørsmålet i samfunnet, på Stortinget, i skolen eller hjemmet er hvorvidt det er viktig at samiske forhold blir vektlagt i undervisningen, vil det kunne føre til at lærerne går gjennom det som er nødvendig på grunn av mønsterplanen, og stopper der. Om det virker som at samene ikke er viktig i norsk historie og samfunn så blir det selvopplyllende. Tilbake i kapittel 5 om samiske elever var det 'Mål for opplæringen'. Målet for samiske elever beskrives som å fullt ut «beherske samisk språk og kjenne samisk kultur»,¹⁰⁴ samtidig som de skal få kompetanse i norsk. Her finnes også en noe klønete formulering: «I samiske områder vil det være av verdi for alle elever å få kjennskap til samisk språk og kultur. Den enkelte skole må gjennom sin undervisning formidle kjennskap til de språk- og kulturformer som er representert i skolekretsen».¹⁰⁵ Dette bygger igjen opp under forestillingen om at samisk kultur kun er viktig i områder hvor det bor såpass mange synlige samer at de ikke kan ignoreres.

5.1.4 Religions tyngde

Som sine forløpere har M87 en beskrivelse av skolens verdigrunnlag. Og som i de tidligere læreplanene fremmes særlig kristen tro og moral, og humanetiske verdier, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode. Dette knyttes opp mot kultur, mer spesifikt kulturarven, som skolen har mandat til å føre videre. Det er særlig to begreper som M87 fremhever i denne sammenhengen, nemlig åndsfrihet og toleranse. Begrepene blir i mønsterplanen definert slik:

Åndsfrihet innebærer respekt for den enkeltes rett til å tenke og handle etter sin overbevisning.

Toleranse betyr at en viser andre mennesker den samme respekt som en ønsker for seg selv, og at en anerkjenner andres rett til å stå for et annet syn enn det en selv eller flertallet har.¹⁰⁶

¹⁰³ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 103

¹⁰⁴ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 34

¹⁰⁵ Ibid, s. 35

¹⁰⁶ Ibid, s. 15

Dette virker ved første øyekast til å være i samme tankegang som i M74, men med en stor forskjell: M74 gir et mer åpent perspektiv på religiøs overbevisning enn M87. I M74 er målet eksplisitt at skolen skal være saklig og ikke underslå meningsfrihet selv om skolen skal fremme sin mening. Elevene skal møte skolens ideal om toleranse og åndsfrihet i like stor grad som skolen skal fremme det. Elevene skal utfordres til å danne egne, selvstendige meninger, og hevde sin personlige overbevisning uavkortet. M87 viderefører flere positive aspekter fra M74, men kansellerer dessverre disse gjennom formuleringen: «Det betyr ikke at alt skal betraktes som like sant, eller at ethvert standpunkt har samme krav på plass i skolen».¹⁰⁷ Følges dette, har lærere dermed myndighet til å hevde at noens religiøse overbevisning 'ikke er sant' og si at en elevs og hans eller hennes families standpunkt ikke har en plass i skolen. Det insinueres til og med at en personlig overbevisning kan være negativt ettersom elevene må lære at det ikke er et hinder for å vise respekt for andre. Dette er svært ekskluderende. En kan tenke seg at bakgrunnen for denne formuleringen ligger i et forsøk på å verne om det kristne aspektet i skolen, i en tid med flyktningstrøm og innvandring. Men det er også relevant i relasjon til samiske opplevelser i skolen. En samisk mor skildrer:

Vi kommer i konflikt med skolen på så mange områder. Tenk bare på utviklingslæra f.eks. Når det gjelder biblioteket, så har vi ikke latt våre unger få låne der. Lærerne sa at våre unger var dårligere i norsk enn andre fordi de ikke fikk låne bøker. Vi bor i et språkblandingsdistrikt.¹⁰⁸

Moren følger Læstadianismen, en kristen vekkelsesbevegelse. Manglende bevissthet om læstadianernes sterke, gjerne kompromissløse overbevisning kan føre til konflikter i hjem-skole-samarbeidet i områder med samisk befolkning, for eksempel i bruk av TV eller bibliotek.¹⁰⁹ Både lærere og foreldre kan vise til mønsterplanen. Lærerne kan vise til hva elevene skal ha opplæring i, og foreldrene at det er de som har råderett over sine barns utdanning. Bråstad hevder at lærerne burde få en bedre kompetanse om samiske forhold og oppmuntres til forståelse og respekt for den religiøse retningen. Slik vil forhåpentligvis misforståelser og konflikter unngås.

¹⁰⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 15

¹⁰⁸ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 107

¹⁰⁹ Ibid, s. 108

5.1.5 Fokus

Mønsterplanens generelle del viser til hvordan samfunnet ønsker at skolen skal være. I fremstillingen av for eksempel samfunn, kultur og historie er det selvfølgelig tatt valg ettersom hva den norske stat ønsker at elevene skal lære om. Det samme gjelder fokus og perspektiv. Det som kommer til uttrykk i M87 om samiske forhold er deres spesielt særegne stilling i forhold til andre minoriteter i Norge, selv om urbefolkningsbegrepet ikke blir brukt. Samene blir presentert som en betydningsfull etnisk minoritet som samtidig er en del av det kulturelle mangfoldet. En noe kompleks fremstilling, men den samiske befolkningens kamp for å bli anerkjent som et eget folk blir fremhevet. Det er tydelig at det er gått bort i fra den sterke reindriftsforestillingen fra M74, ettersom 'reindrift' kun tas opp en gang sammen med andre tradisjonelle samiske yrker. Videre omhandler kapittel 5 samiske elever, men det er ikke bare her det er informasjon om samiske forhold i Norge. Samiske forhold er dermed ikke helt segregert i den generelle delen. Et av inntrykkene mønsterplanen gir er at det hele tiden forsøkes å balansere mellom å beskrive samene som en del av Norges kulturelle mangfold, samtidig som de fullt ut er et eget folk.

5.2 Fagplanens innstilling

Trinn M87

1.-3.	Samer i Norge: Bosettingsområder, arbeid. Oppvekstvilkår for samiske barn. Å være tospråklig. Skolegang. Sagn og fortellinger.
4.-6.	Det samiske samfunnet før: Den gamle siida-ordningen (samfunnsordning). Bruksområder og bosetting. Bruk av ressurser, helhetssyn. Førkristen tro. Kontroll og styring fra sentrale styresmakter. Handel og kulturfellesskap. Sentrale kulturelementer: Språk, dialekter. Duodji (håndverk, husflid), klestradisjoner. Joik (folkemusikk), sagn og fortellinger. Navngivning, slekstradisjoner og slektsbånd. Arbeidsdeling mellom kjønnene. Det samiske samfunnet i dag: Viktige geografiske trekk i det samiske området. Bosetting og næringsstruktur. Levevis og arbeid. Tro og livssyn. Samisk og norsk samfunnsliv, likhet og ulikhet. Etnisitet. Kulturfellesskap.
7.-9.	Det samiske samfunnet i forandring: Samenes situasjon i det norske samfunnet fra 1700. Samisk og norsk samfunnsliv, likhet og ulikhet. Etnisitet (kulturtilknytning). Kulturfellesskap. Natur og ressurser: naturgrunnlag og bosetting. Næringsliv og yrker. Sentrale kulturelementer: livssyn, språktradisjon, kunst, utdanning, organisasjoner. Kulturell egenart i storsamfunnet. Samer i andre land: Samenes situasjon i Sverige, Finland og Sovjetunionen. Samer og andre folkegrupper: Samer i internasjonal sammenheng. Samer som urbefolkning. FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter, artikkel 27.

5.2.1 Orienteringsfag og samfunnsfag

Det er i orienteringsfaget og samfunnsfaget det er samiske emner. Orienteringsfaget er for barne- og mellomtrinnet i grunnskolen, altså fra første til sjetten klasse. Hensikten med faget er at elevene skal få opplæring i emner som vil hjelpe dem til å bli selvstendige og nyttige samfunnsborgere, slik som samfunn, natur, kultur, levevis og identitet. Målene i faget inkluderer å lære om sammenhengen mellom natur, samfunn og kulturer, om omsorg for medmennesker og at elevene skal opparbeide en selvtillit slik at de kan være med på å påvirke samfunnsutviklingen. Samfunnsfaget bygger videre på disse prinsippene fra syvende klasse. Elevene skal gjennom faget veiledes på veien til å bli demokratiske samfunnsborgere, som er aktive og ansvarlige. De skal inneha allsidig kunnskap om samfunnet som omringer dem, også internasjonalt, og kjenne på en ansvarsfølelse som kan motivere til et samfunns engasjement. For å oppnå dette vil de gjennom samfunnsfaget få kunnskap om andres levevis og tradisjoner, samt ulike konflikter i verdenssamfunnet og ulike tilnærminger til å finne løsninger. Samefolket er et eget emne i både O-faget og samfunnsfaget, og formålet er at alle elever skal få kunnskaper om den samiske befolkningen, og slik oppmuntres til respekt og forståelse for befolkningen og deres kultur. I beskrivelsen av emnet i samfunnsfag «de

utfordringer og problemer den samiske kultur og den enkelte er stilt overfor i forhold til storsamfunnet». ¹¹⁰ Samtidig skal utviklingen i det samiske samfunnet sammenlignes med utviklingen i det norske. Her er det altså en tosidighet som læreren må ta hensyn til når opplæringen i emnet skal planlegges.

5.2.2 Punkter å fokusere på:

Det er tydelig at det ikke er ved starten av skolegangen at elever skulle lære om samiske forhold. Kompetansemålet for 1.-3. klasse går ut på at elevene skal bli kjent med 'samene i Norge', om hvor de bor, om de går på skole og hva de jobber med. Her er det altså ett kompetansemål om samiske forhold som lærere står fritt til å legge der det passer i deres lokale læreplaner. Sjansen er derfor at elevene kun vil få opplæring om samiske forhold i ett av de første skoleårene, da målet er innholdsmessig for lite til å spre utover tre skoleår. Ettersom mønsterplanen er lagt opp slik med hovedemner fordelt over tre år, er dette en risiko ved alle årene i grunnskolen, men det vil være mest avgjørende der det er færrest kompetansemål som omhandler samene. Akkurat dette aspektet er gjenkjennelig fra M74, der forventningen var å finne de fleste kompetansemålene om samiske forhold ved i de laveste trinnene, en forventning som ikke ble innfridd. Men i motsetning til M87 var det i M74 langt flere kompetansemål spredt utover de tre første skoleårene, noe som sikret at elevene ville lære om samiske forhold jevnlig. Elevene skal gjennom dette kompetansemålet om samer i Norge lære om deler av den samiske kulturen. For det første skal de lære om det å være tospråklig. Dette er svært relevant i relasjon til minoritets- og innvandringssituasjonen på 80-tallet. At elevene får en oppfattelse av at Norge er et flerkulturelt land på flere måter enn én er viktig for å motvirke fremmedskepsis, fordommer og frykt. En oppgave som ble publisert på nasjonal digital læringsarena (NDLA) mot slutten av 2018 er titulert «Det flerkulturelle Norge». Den første underoppgaven starter slik: «Det kan være mange årsaker til at man velger å innvandre til Norge»¹¹¹ og fokuset er slik gjennom resten av oppgavene. Flerkulturelt blir altså fremstilt som synonymt med innvandring for elever den dag i dag. At denne forestillingen ennå står er ikke rart ettersom det 'alltid' har blitt fremstilt slik gjennom læreplanene siden M74. Videre er sagn og fortellinger en stor del av kulturer. De er gjerne noe som befolkningen innenfor kulturen har til felles, noe 'alle' har vokst opp med og kjenner til. Innholdet i sagn og fortellinger er ofte av en 'opplærings'-art, der moral og lærdom er gitt

¹¹⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 236

¹¹¹ Øyvind Dahl, «Det flerkulturelle Norge», *Nasjonal Digital Læringsarena*. Sist endret 12.12.2018. Hentet fra: <https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:194233/topic:1:82493/resource:1:194236>

fokus. Den samiske kulturen er intet unntak, og Svein Lund trekker frem at fortellinger har en historisk, sosial og kulturell viktig funksjon i det samiske samfunnet. Gjennom siida-samfunnet gikk den samiske befolkningen sammen om barnas opplæring. Barna skulle lære om samfunnet de levde i og deres tradisjoner, slik som Duodji, fiske, jakt og matlaging. De lærte om dette gjennom rollespill om de voksnes liv, praktisk erfaring og fortellinger. Det var også viktig med nettopp fortellinger, samt joik og religion for sosialiseringen innenfor samfunnet.¹¹² Det er derfor veldig positivt at de yngre skolebarna får lære om samenes kultur ved hjelp av språk og fortellinger, ettersom det ikke bare er viktig for den samiske kulturen, men også noe nordmennene kan kjenne igjen fra sin egen kultur.

Over det tre neste skoleårene er det like mange kompetansemål om samiske forhold i fagplanen. Disse omhandler blant annet historie, kultur, religion og samfunnsvitenskap. Det er tre momenter som er mest aktuelle å trekke frem, da de særlig viser til tiden mønsterplanen ble utarbeidet i og utviklingen fra M74. Det første er formuleringen «kontroll og styring fra sentrale styringsmakter». På den ene siden er dette punktet skrevet inn under 'det samiske samfunnet før', noe som impliserer at dette skal tas opp i en historisk sammenheng. Mindre enn ti år tidligere hadde staten tatt kontroll over reindriftsnæringen og vært døve for reindriftssamenes erfaring. Dessuten er Alta-saken som konkluderte i 1982 et sterkt eksempel på statens kontroll over samiske interesser i denne tidsperioden. På den andre siden er ordene 'kontroll' og 'styring' harde ord som er en god start i samtalen om fornorskingspolitikken, der tendensen i M74 og i den generelle delen i denne mønsterplanen heller har vært å fremstille fornorskningen som en naturlig konsekvens av press i lokalsamfunn. For det andre er fokuset på kjønnsroller brakt inn om samiske forhold. Kompetansemålet 'arbeidsdeling mellom kjønnene' som må sees som en arv fra 70-tallets kvinneoppgjør og likestillingsloven som ble vedtatt i 1978. Dette målet er her lagt under kultur, og en kan derfor gå ut ifra at fokuset skal ligge på de tradisjonelle kjønnsrollene i samisk kultur, slik som hvem som har ansvar for hva i hjemmet og i arbeidet. Hadde hovedmålet med kompetansemålet vært å opplyse om de samiske kvinnenenes likestillingskamp som foregikk i samtiden til M87, ville dette kompetansemålet heller vært plassert under 'det samiske samfunnet i dag'. Denne likestillingskampen ble mulig etter Alta-aksjonen og vil derfor beskrives i kapittel 6. På sitt beste vil altså dette kompetansemålet bli trukket frem i likestillingsemner i skolen, både som noe dagsaktuelt og for å vise utviklingen i samfunnet. På sitt verste kan formuleringen og

¹¹² Svein Lund (2003), s. 7-8

plasseringen av målet videre redusere samiske kvinner til deres tradisjonelle kjønnsroller. Det tredje og siste momentet er at begrepet 'etnisitet' har kommet inn i mønsterplanen. Dette kan komme av at flyktnings-, innvandrings- og minoritetspolitikken var knyttet til politikken som var blitt ført overfor den samiske befolkningen av norske myndigheter. Erfaringer gjort i relasjon til samene i Norge ble overført til andre minoritetspolitiske spørsmål. Det er derfor naturlig at det også gikk andre veien, at debatten om integrering av flyktningene som kom til landet og herunder fremkomsten av etnisitet som et hverdagslig begrep, var kommet inn i debatten om samene. Etnisitet er per definisjon en folkegruppe med felles kulturelle særtrekk, og er slik definitivt et begrep som kan brukes om den samiske folkegruppen. Begrepet kan bli problematisk om det brukes som et synonym til 'rase', da sosialdarwinismens tankegang er nærliggende. Men som en ser så er kompetansemålet er lagt til 'det samiske samfunnet i dag', så det er en naturlig slutning at dette ikke er tilfellet.

Ved de høyeste trinnene innfris flere forventninger når temaer som 'naturvern', 'samer som urbefolkning' og ulike kulturelementer kommer på banen. Alle tre kan i stor grad knyttes til Alta-aksjonen, da demonstrantene bestod av samer, miljøforkjempere og andre urbefolkninger.¹¹³ M87 viser her til at samenes historie i Norge ikke er enestående, at det derimot må sees på i relasjon til urbefolkningsproblematikken på et internasjonalt nivå. Samenes protest var ikke alene, men kom i rekken av flere urbefolkningskamp om rettigheter, slik som:

Indianernes okkupasjon av Alcatraz-øya i USA;

byggingen av en urbefolknings-ambassade på det australske parlaments grunn i 1972;

okkupasjonen av Wounded Knee i 1972;

okkupasjonen av Anishnabe Park i Canada og marsjen mot det kanadiske parlament i 1974;

marsjen for retten til land i New Zealand i 1975;

Bastion Point-protesten i New Zealand i 1977;

protesten i England fra kanadiske indianerhøvdinger i juli 1979.¹¹⁴

Det derfor positivt at dette gjenspeiles i M87. Elever skal her lære om samer i samme kontekst som internasjonal rett, gjennom blant annet FNs artikkel 27. Grunnlyden i denne artikkelen lyder slik: «Medlemslandene forplikter seg til å respektere innbyggernes rett til grunnleggende rettigheter som liv, personlig frihet, rettssikkerhet, ytringsfrihet og

¹¹³ Ivar Bjørklund, «Alta-saken, minoritetspolitikk og det norske arbeiderpartiet», *Samtiden* nr. 3 (1981), s. 66

¹¹⁴ Douglas E. Sanders, «Urbefolkningsrettigheter og Alta-Kautokeino-utbyggingen», *Samene – urbefolkning og minoritet*. Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 22

demokratisk styresett». ¹¹⁵ Norske myndigheter styrker dermed samenes særretter. Det er betenkelig at samene ikke er nevnt i den norske ratifikasjonen av artikkelen, men de blir i M87 en del av en større diskurs, nemlig urbefolkningsdiskursen. ¹¹⁶

5.2.3 Kodisillens fravær

Landegrenser er irrelevante for reinsdyrs vedkommende. Reindriftssamen tilrettelegger for reinens ulike behov gjennom året ved å flytte til ulike beiteområder gjennom årstidene. Landegrenser er derimot svært relevante for stater. I 1751 ble landegrensen mellom Danmark-Norge og Sverige (med Finland) fastlagt. I artikkelen *Lappekodisillen av 1751 og dens rettslige betydning i dag* beskrives samenes påvirkning på landegrensen: «Samenes årlige flyttinger og bruk av landområder fikk betydning for grensedragningen. Eksempelvis ble Indre Finnmark, som inntil da hadde vært under svensk jurisdiksjon, lagt til Norge». ¹¹⁷ Som et tillegg til grensetraktaten ble Lappekodisillen utarbeidet for å ivareta samenes rettigheter i relasjon til blant annet reindriftnæringen. Og i så måte er kodisillen en anerkjennelse av samene som en egen folkegruppe med rettigheter basert på for eksempel gammel sedvane. Kodisillen fastsetter også regler om rett til naturgoder, nøytralitet i krig og intern forvaltning av blant annet reindriften og bruken av beiteområder. ¹¹⁸ På grunn av videre lovgivning har Lappekodisillens rettslige stilling blitt redusert, for eksempel gjennom reindriftsloven av 1978 som det ble vist til i forrige kapittel. Her tok den norske stat over forvaltningen av nettopp reindriften. Og slik som reindriftsloven av '78 har lovene og konvensjonene frem til urbefolkningsstatusen var offisielt anerkjent, stort sett svekket samenes særegne rettslige stilling. I 1987 var kodisillen i rettslig forstand blitt irrelevant. Dette kan være grunnen til at det ikke skulle læres om i skolen ifølge M87. Det er logisk at kodisillen ble tatt med i M74 da den er å anse som samenes Magna Carta, altså deres mest innflytelsesrike dokument eller avtale. Så selv om kodisillens rettslige stilling var bestridt var den ikke uten verdi, og da samiske forhold skulle inn i planen var det et naturlig kompetansemål. Elevene i den norske skolen skulle igjen lære om samenes Lappekodisill etter L97, så en kan undre seg om hvorfor det ble utelatt i denne læreplanen. Ble det prioritert bort på bakgrunn av det rettslige? Eller var

¹¹⁵ FN, «Konvensjon om sivile og politiske rettigheter». Vedtatt: 16.12.1966. Sist endret 05.08.2019. Hentet fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>

¹¹⁶ Henry Minde. «The making of an International Movement and Indigenous peoples», *Scandinavian Journal of History*. Vol. 21, no. 3. (Oslo: Scandinavian university press, 1996), s. 239

¹¹⁷ Øyvind Ravna «Lappekodisillen av 1751 og dens rettslige betydning i dag», *Lov og rett* nr. 7 (2010). Hentet fra: <https://uit.no/Content/217872/LoR-2010-7%20Lappekodisillen%20av%201751%20og%20dens%20rettslige%20betydning%20i%20dag.pdf>, s. 394

¹¹⁸ Ibid, s. 395

det plassmangel? Det kan hende at det ble ansett som selvfølgelig at læremidlene og/eller lærerne ville trekke inn kodusillen i emnet ettersom elevene skal få innsikt i «de utfordringene denne kulturen har møtt og møter» og bli kjent med samiske bosetnings- og bruksområder. Men som tidligere vist til er det ingen selvfølgelighet at lærere eller læremiddelforfattere har kompetanse om samisk historie, kultur eller andre forhold.

5.3 Samene som urbefolkning

Folkenborg hevder at M87 har en overordnet urbefolkningsforestilling angående samene, selv om urbefolkningsbegrepet kun er nevnt to ganger i hele planen. Han viser til disse to benevnelsene som om de nevnes gjennom planen: «Stikkord som ‘samer som urbefolkning’ og ‘sammenligninger med andre urbefolkninger’ impliserer dessuten et overordnet urfolksperspektiv på de norske samene som ikke finnes i tidligere læreplaner».¹¹⁹ Videre viser Folkenborg til hvordan kompetansemålene har blitt fyldigere, både med henvisning til ulike begreper slik som «Sápmi, samefolket og deres flerstatlige bosetningsområde»¹²⁰ og at elever skal lære om FNs konvensjon, som er aktuell i urbefolkningsammenheng. På det overordnede plan er det klart at forestillingen om samene har skiftet, ettersom fokuset har gått fra reindriftssamen til samene som urbefolkning. Men hvordan er forestillingen i Norge generelt? Gir mønsterplanen en god skildring av samenes situasjon i Norge i sin tid? Det virker som om mønsterplanen ønsker å fremheve samenes spesielle stilling og særretter i Norge uten å fremheve dem i stor grad som urbefolkning, ettersom begrepet i liten grad tas i bruk. Ettersom selve urbefolkningsanerkjennelsen er så tett sammenbundet med Alta-saken, vil dette tas opp når det er aktuelt i kapitlet om L97. Nå vil heller fokuset ligge på holdningen mot urbefolkningsstatusen, slik det kan tolkes i både læreplanen og andre historiske kilder. Den samiske befolkningens krav opp gjennom historien har vært å bli anerkjent som et eget folk. Etter at statusen som folk og urfolk var offisiell, ble det plass til nye fokuspunkter og kampsaker. Det trekkes frem i *Samene – urbefolkning og minoritet* at: «Vi må imidlertid være klar over at de krav som nå lanseres, er beskjedne i forhold til de forpliktelser som Norge anerkjenner at nasjonalstater har overfor urbefolkninger i andre deler av verden».¹²¹ Det synes dermed som at myndighetene i Norge til et visst punkt var uvillige til å gi urfolket de særretter som de hadde krav på. Dette kan ha bakgrunn i samenes rettigheter til jord og vann på grunn

¹¹⁹ Håkon Rune Folkenborg (2017), s. 81

¹²⁰ Ibid

¹²¹ Trond Thuen, «Innledning», *Samene – urbefolkning og minoritet*. Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 18

av sedvane, og tyder på at staten var forsiktige, og nølte med å tilskrive urbefolkningsstatusen 'for mye' tyngde. Dette er i sterk kontrast til Norges innstilling utad. På Verdenskonferansen til bekjempelse av rasisme i Genève i 1978 var datidens utenriksminister Jens Stoltenberg tilsynelatende enig i den internasjonale minoritetspolitikken: «Det må likevel understrekes at det er en økt forståelse internasjonalt for at minoritetenes kultur henger nært sammen med minoritetenes næringsgrunnlag. Det var nettopp dette den norske regjering med styrke fremholdt på rasekonferansen i Genève».¹²² Hjemme i Norge foregikk Alta-aksjonen, så Norges holdning til minoriteters rettigheter til næringsutfoldelse synes ikke å gjelde samene.

I befolkningen for øvrig forsvant ikke gamle fordommer med urbefolkningsstatusen, ei heller konflikter innenfor den samiske befolkningen. En samisk lærer utviste et stort engasjement for samepolitikk og opplæring om samiske forhold, og organiserte en tur til Oslo for en gruppe samiske elever. Der skulle de lære om markasamenes situasjon i de sentrale myndigheter. Besøket ble en positiv hendelse, og fanget interessen til lokalavisene hvor «elever og lærer ble omtalt som gode ambassadører for markasamisk språk og kultur».¹²³ Men ikke alt i avisene var like positivt. Det oppstod et behov for å motbevise noe av lærerens perspektiver på samenes historie og samfunnsliv. Flere anonyme kommentarer ble fremsatt i avisinnlegg hvor fokuset i et av dem lå på å opplyse om at markasamene ikke har «blitt tråkket på og gjort narr av i generasjoner»¹²⁴, at Alta-aksjonen slettes ikke hadde full støtte i bygdene, og at samene i markbygdene selvfølgelig ikke har dårlig selvtillit. Det siste punktet fremstår feilslått ettersom kommentaren er fremsatt anonymt, men uttalelsene viser likevel til et viktig perspektiv; samene er ikke en homogen befolkning. Det er ulike meninger om og måter å forholde seg til sin samiske arv. Ytterpunktene kan tydes som ønsket om fullstendig assimilering på den ene siden, og retten til å danne en egen stat på den andre. Diskusjonen om 'Sameland' engasjerte gjennom Alta-saken, og Aftenpostens kultureddaktør stilte i en artikkel (06.12.80) flere samepolitiske spørsmål:

Sett at man virkelig skilte ut en «Sameland» og ga samene uinnskrenket rett til de områder de har bebodd i mange århundrer, - er det da sikkert at dette samfunn ville bestå? Er det virkelig en stor ulykke å gå opp i det norske samfunn? Er det ikke noe bortimot en tyngdelov at et større samfunn har

¹²² Jan Helgesen, «Det internasjonale menneskerettsvernet – dets betydning for norsk rett generelt og for Alta-Kautokeino-utbyggingen», *Samene – urbefolkning og minoritet*. Trond Thuen red. (Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget, 1981), s. 144

¹²³ Eivind Bråstad Jensen (2005), s. 205

¹²⁴ Ibid

*et rikere tilbud og større valgmuligheter på alle områder? Er det tenkelig at de kan greie å opprettholde en egen kultur?*¹²⁵

Her viser kulturredaktøren altså til at samene har bebodd områdene i flere århundrer, samtidig som han stiller spørsmålsteget ved om de vil klar seg selv og bevare sin kultur. Selv om det blir satt i en sammenheng hvor samene ville vært totalt uavhengige fra Norge for øvrig, med tanke på strømmnett, velferdstiltak eller lignende, er dette fortsatt en arrogant holdning. Den samiske befolkningen har klart å holde på sin kultur gjennom et hardt fornorskingspress gjennom hundre år, så det virker tvilsomt at deres kultur ville gå tapt om 'Sameland' ble virkelighet. Videre var ikke forestillingen om reindriftssamen helt ute av den norske mentaliteten. Ved midten av 80-tallet opplevde fortsatt sjøsamene at deres interesser og politiske agenda ikke var relevante for den samiske befolkningen, og dermed ikke verd et fokus fra sentralt hold. Peder Andersen formulerer det slik i *Folk uten fortid*:

*Det synes som om myndigheter og andre utenfor Finnmark ikke vet om andre samegrupper enn reindriftssamene. Derfor oppfatter de det slik at skal samfunnet innta en positiv holdning overfor samene – og det bør det absolutt gjøre – så er dette ensbetydende med å si ja til ALLE krav fra reindriftsnæringen». Den største del av den samiske minoritet skal altså lide fordi det skorter på kunnskapene hos de bestemmende myndigheter på disse områdene. Det er den bitre realitet for oss i dag.*¹²⁶

Samenes urfolksstatus kan dermed sies å ikke ha vært en umiddelbar, omfattende endring for hele den samiske befolkningen. Men som det vil vises gjennom det neste kapitlet, betyr ikke dette at endringer ikke var på vei.

5.4 Fokus

Det såkalte SI-utvalget pekte i år 1980 på at «Alle elever i norsk skole bør gis en bredere innføring i samenes kultur og historie enn det tilfellet er i dag».¹²⁷ Jeg vil påstå at dette ikke ble tilfellet i M87. Det er i mye større grad en reorganisering når det gjelder det samiske innholdet. Det første som kan trekkes frem er at samiske forhold er helt adskilt fra andre temaer. 'Samene – en egen folkegruppe' er et eget emne innenfor samfunnsfag, hvor elevene skal 'få en realistisk forståelse av' samiske forhold. Dette gjelder ikke kun samiske forhold da

¹²⁵ John Gustavsen. «Samer i massemedia – et kapittel om fordommer, intoleranser og formynderi», *Samtiden* nr. 3. (Aschehoug, 1981), s. 68-74

¹²⁶ Reidar Nielsen (1986), s. 55

¹²⁷ Reidar Marmøy, *Samisk i grunnskolen* (Oslo: Universitetsforlaget, 1980). Hentet fra: <https://www.nb.no/statsmaktene/nb/1a536faea5558a47fe991b6042ec6676?index=6#61> s. 59

inndelingen av fag etter hovedemner er normalen i M87. Problemet er at dette fører til at samiske forhold kan anses som relevant innenfor faget emnet befinner seg innenfor, ingen andre. Dessuten gis ingen føringer på hva som menes med 'realistisk forståelse', men det kan tenkes å være et nikk til at 'ikke alle samer er reindriftssamer', i motsetning til fremstillingen i M74. Det er en formulering som savnes fra M74, nemlig «Ofte kan en ta utgangspunkt i det dagsaktuelle. Det kan være en utgravning som finner sted, funn som blir gjort, eller aksjoner som blir satt i gang».¹²⁸ Dette er svært betenkelig, da de som var ansvarlige for denne mønsterplanen også har valgt bort Alta-aksjonen. Alta-aksjonen ble konkludert i 1982. To år senere ble arbeidet for en ny mønsterplan påbegynt, og i 1987 ble den ferdigstilt. Det er for meg uforståelig hvorfor det ikke finnes spor av aksjonen i M87. Blir det tatt for gitt at lærerne vil ta det opp i undervisningen uoppfordret? At det er såpass dagsaktuelt at det er unødvendig å trekke frem, eller for nært i tid til å bli en del av skolens pensum? Eller var det rett og slett ikke ansett som viktig nok? I håp om at det er tidsperspektivet som er tilfellet vil Alta-aksjonens ettervirkninger tas opp igjen ved gjennomgangen av L97. Det å fjerne et slikt kompetansemål sammen med en utvisking av en aksjon som ga Norge negativ oppmerksomhet fra internasjonalt hold, gir en følelse av at det er gjort med overlegg. At selv om aksjonen var umåtelig viktig for den samiske befolkningen i Norge, så er det gunstig for myndighetene å ikke inkludere aksjonen i læreplanen på grunn av den samiske støtten. Dessuten kan fokuset på miljøet i samtiden ha bidratt til beslutningen. Men igjen ses spor av at samene ikke er relevante i andre kontekster eller diskurser enn i sin egen. Derimot skal det norske samfunnet nevnes i samisk kontekst, der de i mellomtrinnene skal lære om 'Samisk og norsk samfunnsliv, likhet og ulikhet'. Dette gir inntrykket av at det ikke faller naturlig å trekke inn samiske forhold i tradisjonelt norske diskurser, samtidig som det norske trekkes inn i den samiske diskursen for å forenkle opplæringen.

6 Læreplan 97

6.1 Generell del

I læreplanen som kom ut i 1997 er den generelle delen bygd opp på en ny måte. Den er videreført fra reform 93, og her er den delt inn i to hoveddeler. Planens språk er svært utsmykket da det er rikelig med metaforer, noe som er spesielt tydelig i den første delen. Her er de første kapitlene fordelt etter forskjellige aspekter ved mennesket som skal fostres videre

¹²⁸ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 180

gjennom formell utdanning. Det er syv typer 'mennesker' som tas opp: det meningsøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og det integrerte mennesket. Gjennom disse berøres viktige temaer i skolen, slik som verdiene skolen og dens virksomhet bygger på, lærerens rolle og mennesket i naturen. Sistnevnte har nå fulgt oss gjennom 70- og 80-tallet. Det er også flere nye begreper å finne i planen, slik som identitet, teknologi og 'kritisk sans', hvor alle tre viser til aktuelle fokuspunkter i samfunnsutviklingen da planen ble utarbeidet. I den andre generelle delen er prinsippene og retningslinjene for opplæringen i grunnskolen, som i stor grad er bygd opp på samme måte som de tidligere gjennomgåtte planene. Her er et avsnitt om 'Samisk kultur og samfunnsliv'. Her vises det igjen til hvordan den samiske kulturen er en viktig del av den felles kulturarven i Norge, men beskriver i tillegg at alle elever i grunnskolen skal ha kunnskap om samiske forhold, slik som kultur, språk og historie. Videre forklares det at samiske forhold er en del av det felles lærestoffet i forskjellige fag, nettopp fordi det er en del av den felles kulturarven. Det virker dermed som læreplanens oppbygging er mer lik M74 enn M87, ettersom samiske forhold i M87 kun var et eget emne innenfor samfunnsfag. Dette er i hvert fall inntrykket når det gjelder fagplanen. I den generelle delen er samiske forhold kun nevnt tre ganger, der den første er en henvisning til den felles kulturarven, den andre er en forklaring om at samene har fått en egen læreplan, og den tredje er dette aktuelle avsnittet. Det er dermed ikke det tekstuelle som blir mest interessant når det gjelder den generelle delen i L97.

6.1.1 De syv menneskene

I kapitlet om det meningsøkende mennesket beskrives viktigheten av kulturarv og identitet i skolen. Her beskrives utviklingen av ens identitet som en prosess der en blir kjent med «nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer»¹²⁹, og at skolen derfor har et ansvar for opplæringen om ulike tradisjoner. Det er her vi finner første henvisning til samiske forhold. Fokuset i dette avsnittet ligger på å fremheve det samiske som en del av den felles kulturarven i Norge. Selv om det i den aktuelle setningen beskrives at Norge har et ansvar for å verne om samisk kultur, avgrenses dette i en viss grad i den neste setningen: «Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur».¹³⁰ Dette er gjenkjennelig fra tidligere læreplaner, der det vises til 'sterkt innslag' eller at de finner det 'naturlig' med et fokus på samiske forhold, bare i

¹²⁹ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 19

¹³⁰ Ibid

en klarere forstand: finnes det samiske elever på skolen, skal dette være et fokus. På den ene siden er det veldig positivt i og med at det slik er spesifisert at samiske elever har krav på å ha sin kultur i skolen uansett hvor de går på skole. Dette er ingen selvfølge da det kan være utfordrende for skoler utenfor det samiske forvaltningsområdet å ha kompetanse i samiske forhold. Det er en ting å få tak i samiske læremidler som eleven selv kan jobbe med, men noe helt annet å ansette en lærer med den nødvendige kompetansen for kun én elev. En slik formulering sikrer at skolen må gjøre sitt ytterste for å oppfylle elevens rettigheter, som for eksempel via fjernundervisning. På den andre siden blir et fokus på samiske forhold i skolen som regel stående i et avhengighetsforhold til den samiske befolkningen. Det virker ikke som om fokuset ligger på å styrke den felles kunnskap om samisk kultur, heller på at samiske elever skal få styrket deres kunnskap om deres kultur. Hvorfor kan det ikke finnes stor verdi i kunnskapen om 'det samiske', og det at alle elever får innsikt om den samiske befolkningens kultur og historie? Det virker vanskelig å ha to tanker på en gang. Men det er fint å se et samisk innslag som ikke føles 'puttet inn' for 'syns skyld', som tvert imot virker naturlig. Til forskjell tas samisk kultur opp som en del av det kulturelle mangfoldet i vårt land i M87, men så går det i neste setning over til at elevene skal lære om grunnleggende ferdigheter.¹³¹ I L97 finner en at disse to setningene, om få og små, for det første passer inn i den overordnede konteksten i dette avsnittet om kulturlandskap i Norge. For det andre kan det kjennes igjen spor fra tidligere læreplaner i fortsettelsen hvor det står: «Samtidig forteller kulturhistorien at kontakt med andre og forskjellige livsformer gir muligheter for overraskende kombinasjoner og for kollisjoner mellom anskuelser».¹³² Den første delen tolker jeg at betyr at kulturer er dynamiske og dermed vil kunne endre seg i møte med andre kulturer, og at fordommer kan oppstå i slike kulturmøter. Ta for eksempel ungdomskultur. Det er ikke et nytt fenomen, men et resultat av at uansett hvor sterk ungdommen føler seg, så er det en skjør periode av livet. de vil gjerne passe inn samtidig som de vil skille seg ut. Generasjonene før har gjennomgått en egen ungdomstid med sin egen ungdomskultur. Likevel er 'ungdommen nå til dags' et hverdagslig uttrykk for de utenfor som ikke har fått med seg hvor de nye impulsene kommer fra, om det så er Hollywood eller NRK. Dette er viktig å ha i minne når det gjelder andre typer kulturmøter. Nå er et møte mellom befolkningers kulturer selvfølgelig enda mer komplisert, ettersom partene møter hverandre ut ifra sine egne referansepunkt og kulturelle koder. Her kan det gås videre til 'kollisjoner mellom anskuelser', hvor det er flere tanker som

¹³¹ Kirke- og undervisningsdepartementet (1987), s. 18

¹³² Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 19

gjør seg gjeldende. Viser dette til at i møtet mellom kulturer kan ulike forstillinger eller perspektiver kollidere? Er dette kun en kritisk måte å beskrive kulturmøtet, eller er det snakk om kulturelle fordommer der en ser en annens kultur ut ifra ens egen? Dette gir assosiasjoner til historieforskningen om samene. Lund viser til at siden det skrevne ord ikke har tradisjonelt vært en del av den samiske kulturen, var det misjonærer og andre som observerte som utgjorde kildene om samiske forhold før koloniseringen.¹³³ Det er skrevet fra en utenforståendes perspektiv, av et individ som helt sikkert er preget av egne kulturelle fordommer. Folkenborg beskriver et slikt aspekt ved historien om historieforskning:

Det ble satt et skille mellom «naturfolk» og historiske folk ved at de sistnevnte hadde en historie, mens de førstnevnte kun ble del av historien hvis de ble omtalt i andre folks historie [...] Motsatsen, primitive og statiske folk, ble vurdert som historisk uinteressante i sammenligning.¹³⁴

Den samiske befolkningen har altså tidligere ikke vært interessante alene, kun i relasjon til for eksempel nordmenn. Dette er noe som, gjennom utviklingen i det samepolitiske miljøet fra 1970-tallet til læreplanen ble utgitt i 1997, en ville trodd var lagt død. Det er ikke første gang at en læreplan bringer inn konflikt som noe som spesielt gjelder samer. I M74 ble møtet mellom samisk og norsk kultur beskrevet som et utgangspunkt for konflikt: «Her [i skolen] møtes elever som kommer fra vidt forskjellige miljø både sosialt, kulturelt og språklig. Det er ikke til å unngå at det blir gnisninger».¹³⁵ Dette er skrevet i avsnittet ‘Skolen i språkblandingsdistrikter’. Det finnes ingen slik formulering i M87, men i L97 virker det som at når det ikke er i relasjon til samisk kultur, blir det dynamiske aspektet ved ‘kultur’ fremstilt som nøytralt eller positivt. Et eksempel er «Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men er en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker».¹³⁶ Her er kulturens utvikling viktig og spennende. Hvorfor blir egentlig konfliktperspektivet brakt inn igjen i L97? En kan tenke seg at dette perspektivet ble utelatt i M87 ettersom Alta-aksjonen nettopp var avsluttet. Kanskje ønsket norske myndigheter å minske fokuset på konflikter mellom samer og nordmenn, og heller se videre? Dessverre kan nødvendigheten av konfliktperspektivet sees i tiden. I 1997 kom L97s ut, altså den samiske versjonen av den nasjonale læreplanen. L97s hadde samisk kultur og språk som utgangspunkt for alle fag, og var tiltenkt det samiske forvaltningsområdet som ble oppført i 1992. I 1997 var det allerede stor

¹³³ Svein Lund (2003), s. 7-8

¹³⁴ Håkon Rune Folkenborg (2017), s. 88-89

¹³⁵ Kirke- og undervisningsdepartementet (1974), s. 18

¹³⁶ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 20

usikkerhet vedrørende fremtiden i Finnmark etter flere reformer og vedtak angående fylket, så den samiske læreplanen ble møtt med motstand. Flere reagerte med sinne da det ble klart at L97s ble obligatorisk over hele forvaltningsområdet, spesielt siden befolkningen ikke ble spurt. Den tidligere mønsterplanen, M87, fantes også på samisk språk, men den var frivillig å benytte seg av i skolene. Før vedtaket ble kjent forventet derfor skolene og foreldrene at dette ville være tilfellet med den nye planen. Det foregikk av den grunn en diskusjon i de forskjellige skolene om hvilken læreplan de skulle benytte seg av, en diskusjon som viste seg overflødig da det ble annonsert at alle i området måtte bruke L97s. Den norske stat tok valget for dem. En del av misnøyen kom fra ikke-samiske hold, fra norske foreldre. For alle som bodde i forvaltningsområdet skulle få opplæring ut ifra den samiske læreplanen. Foreldre (samiske og norske) holdt barna hjemme fra skolen, startet aksjoner og vurderte å starte opp privatskoler eller dele opp kommunen. Dessverre avslørte motstanden mot L97s at gamle fordommer fortsatt eksisterte:

... merket en tiltakende hetsing mot alt som er samisk, spesielt i ytre deler av kommunen. gamle fordommer kommer sterkere og sterkere tilbake. Det samiske kan ikke engang nevnes. Man kan ikke si en samisk setning på et offentlig møte uten at det murren, og det er ille.¹³⁷

Det virker som L97s gikk mot sin hensikt ettersom det beskrives i L97 at mandatet til skolen er å motvirke fordommer og fremme respekt og toleranse, spesielt mellom grupper av ulike levesett. Motstanden førte til små men viktige endringer. I planen sto det originalt: «Å vokse opp vil si å vokse inn i det samiske og etter hvert den norske felleskulturen».¹³⁸ Dette ble endret til: «For samiske elever vil det si å vokse inn i den samiske og etter hvert den norske felleskulturen».¹³⁹ Endringen førte til at de norske barna ikke skulle oppleve det samme som utrolig mange samer har måttet, det å bli påtvunget en annen kulturs identitet.

¹³⁷ Eivind Bråstad Jensen, *Skoleverket og de tre stammers møte* (Tromsø: Eureka-forlaget, 2005) s. 210-211

¹³⁸ Siri Broch Johansen, «Den hete høsten – læreplanmotstanden i 1997» (Skolehistorie, 2007). Hentet fra: <http://skuvla.info/skolehist/siri97-n.html>

¹³⁹ Siri Broch Johansen (2007)

6.1.2 Bildenes mening

L97 er svært utsmykket, både språklig og billedlig. Svein Sjøberg fra universitetet i Oslo beskriver planen som gjennomillustrert og vakkert formgitt, og viser til at læreplanen ble anmeldt som skjønnlitteratur i sin tid.¹⁴⁰ Gjennom planen ses både tradisjonsrike og moderne illustrasjoner, foto og malerier, med henvisninger til ulike kulturer. Det er illustrasjoner av eventyr som Kvitebjørnen kong Valomon og de tre bukkene bruse, og bilder av samfunnsutviklinger som konstruksjonen av Aker brygge og det moderne passasjerflyet. I boken *Å gripe fortida*, som gir en innføring i historisk metode, blir det vist til bildeanalyse som et verktøy for å avsløre holdninger, mentaliteter og tankesett ved å se på tiden hvor bildet eller mediet ble til.¹⁴¹ Dette er et aspekt som så vidt meg bekjent ikke er blitt viet oppmerksomhet i tidligere forskning om dette temaet, men som jeg mener vil kunne bidra til en større innsikt i blant annet holdningene om samene i tiden L97 ble utgitt. Bildene har ikke havnet i læreplanen ved en tilfældighet, men er et resultat av en rekke valg. Kunstner, motiv, tema, aktualitet, relevans – alt påvirker naturligvis valg av bilde. Valget tas på grunnlag av den ønskede funksjonen bildet skal ha, av inntrykket det skal gi av motivet og temaet i læreplanen. Når det gjelder billedbruk som fremstiller samisk kultur ble det funnet i en undersøkelse av lærebøker som var basert på LK06 at:

... bildene der samer er representert preges av identitetsmarkører som kofte, reinsdyr, flagg, vidde, kulde og skarp sol. Dette bidrar til å fastholde den stereotypiske grunnforestillingen om samisk identitet.¹⁴²

På den ene siden kan det vises til at det er lærebokforlagene selv som velger eller tar bildene de skal bruke i lærebøkene. Dette er spesielt siden lærebøkene ikke lenger måtte godkjennes av staten fra år 2000.¹⁴³ Det er forlagenes valg, det er de som benytter seg av stereotypiserende materiell. På den andre siden er lærebøkene basert på de gjeldene læreplanene, og vil da se på læreplanens bilder som eksempler på aktuelle bildevalg. Dessuten vil de gi et inntrykk til lærerne ved det lokale læreplanarbeidet. Det er derfor et svært relevant og interessant aspekt ved L97.

¹⁴⁰ Svein Sjøberg, «L93; En ny 'grunnmur' i norsk skole!», *Naturfag, teknologi og allmenndannelse* (Oslo: 1997) <https://folk.uio.no/sveinsj/Krise.html>

¹⁴¹ Astri Andresen (2015), s. 87

¹⁴² Håkon Rune Folkenborg (2017), s. 86

¹⁴³ Ibid

6.1.2.1 Samene: en minoritetsgruppe



To (Guoktes), malt av Johan Andreas Savio i 1996

Side 19 i L97

Det første bildet er på side 19, i avsnittet om 'kulturarv og identitet' i *Det meningsøkende mennesket*. Dette ble malt av den samiske kunstneren John Anders Savio og er titulert *To (Guoktes)* (1996). På maleriet er et vinterlandskap med fjell i bakgrunnen. Det er avbildet to hus, to bygg som likner på uthus og to personer. I tillegg er det et tre, et gjerde og en trebåt. Fra det nærmeste huset ryker pipa, så det kan antas at det er noen hjemme. Huset i seg selv er kanskje bedre kalt en hytte, på grunn av størrelsen og sin primitive fremtoning. Det er brunt treverk og røde karmen og lister. Personene virker som en mann og en dame ut ifra klesdraktene. Mannen har en hvit drakt, mens damens er svart. Klesdraktene er typiske samedrakter, med kofte, skaller (samesko) og lue. Maleriet er slik stereotypisk samisk med fjell, snø og trebåter. Man blir brakt rett inn i livet på vidda. Hyttene og fargevalgene gir det en eldre følelse, som om det ble malt et århundre før 1996. Maleriet følger teksten ovenfor i høy grad, der det fortelles om samenes kultur og språk som en del av Norges felles kultur. Maleriet viser så til den 'typiske' samiske kulturen med 'livet på vidda i samekofte'. Formålet med å avbilde maleriet i læreplanen ser ut til å være å fremheve samisk kultur og historie. Ved siden av bildet er et uthevet sitat, som er hentet fra teksten på side 20. Det er svært vanlig med slike tekstutdrag i 'Prinsipp og retningslinjer' delen av planen, bare på siden med bildet er det tre stykker. De står ikke alltid med et bilde, det virker snarere som de står alene. Og står de

med et bilde virker det ikke som utdraget er ment som bildetekst. Det er tilfellet ved dette maleriet, der utdraget lyder som følgende: «Utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir».¹⁴⁴ Akkurat dette utdraget ved siden av dette bildet kan gi et skjevt inntrykk til leseren. Maleriet fremstiller to samiske personer, og utdraget viser til minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn. Det ville vært mer naturlig om en annen del av teksten ble uthevet, slik som: «Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om»¹⁴⁵ eller «Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur».¹⁴⁶ Disse utdragene ville i større grad vektlagt samenes særegne plass i det norske kulturlandskapet. I stedet blir den samiske befolkningen oppfattet som enten en minoritetsgruppe eller som ‘nordmenn med en annen kulturell bakgrunn’, og intet mer. Dette går imot alt den samiske befolkningen har jobbet for og vunnet, nemlig deres stilling som Norges urbefolkning. Ses dette i sammenheng med at begrepet ‘urbefolkning’ kun er nevnt tre ganger gjennom hele læreplanen, og at alle befinner seg i fagplanen til ‘Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering’ for barnetrinnet, virker det som om formålet er å fremheve samene uten å vektlegge deres urbefolkningsstatus.

¹⁴⁴ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 19

¹⁴⁵ Ibid

¹⁴⁶ Ibid

6.1.2.2 Enhetsskolen



Felleskap, malt av Synnøve Persen i 1978

Side i L97

I alle de aktuelle læreplanene har det vært et fokus på den samiske kulturen. Det blir hovedsakelig fokusert på det som er annerledes i den samiske kulturen i forhold til den norske, men som tidligere beskrevet blir det også vist til den samiske kulturens plass i Norges felles kulturarv. Ved maleriet til Savio stod det om akkurat dette. Det neste bildet som er relevant i L97 er også et maleri av en samisk kunstner, denne gang Synnøve Persen. Motivet i maleriet er syv personer ikledd kofter, hvor to står i fokus. Men alle er ikledd den samme drakten: blå kofter med røde krager, hvite skjerf og brune skaller. Dessuten har kvinnene på seg røde luer. Det at alle personene er malt i den samme drakten gir en følelse av tilhørighet, fellesskap og samhold. Dette forsterkes igjen av paret som er i fokus, ettersom de omfavner hverandre. Omfavnelsen tilfører en ømhet og omtenkksomhet til maleriet. En kan derfor forstå hvorfor det er plassert i underkapitlet 'fellesskap'. Det beskrives over bildet hvordan skolesystemet følger læreplanverket og dermed vil ha en lik struktur uavhengig av lokasjon. Dette skal gjøre at alle elever får det samme tilbudet og møte det samme faglige innholdet i skolen, uansett hvor de bor. Under bildet følges dette videre med enhetsskolens filosofi om at alle skal få et likeverdig tilbud, uansett: økonomisk evne, kjønn, religiøs overbevisning, funksjonell evne, faglige forutsetninger, etnisitet, o.l. – alle skal ha like muligheter i skolen. Men spesielt bostedsaspektet blir trukket frem i beskrivelsen. Og i denne konteksten er Persens maleri «Oktavuoha/Felleskap» plassert, selv om samene ikke blir nevnt i teksten. Det kan være flere grunner til dette. Det kan hende at det er maleriets tittel som avgjorde valg av bilde. Formålet kan være å understreke at den samiske befolkningen er en del av fellesskapet i Norge. Eller så kan det ses på som en understøttelse av ordene som brukes om

samene i læreplanene, hvor deres spesielle stilling i Norge understrekes. Det kan også vise til fokuset på den samiske befolkningens skolegang, der Svein Lund viser til at det tidligere var vanlig med 'stort fravær' blant de samiske elevene, og at de gjorde 'kun det nødvendige' da de var tilstede, og at mange fullførte kun den obligatoriske skolegangen.¹⁴⁷ Med den norske skolens historikk overfor den samiske befolkningen, er ikke slike reaksjoner overraskende. Den harde fornorskingspolitikkenes konsekvenser er tross alt store og mange, som det vil vises til senere i dette kapitlet. Svaret på bildevalget og plassering kan ligge i den siste setningen på side 19: «I eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevar med ulik bakgrunn og motverke diskriminerande holdningar».¹⁴⁸ Det flerkulturelle aspektet bringes inn på en måte der meningen blir utydelig. Viser det til Norge som et flerkulturelt samfunn i sin helhet? Er det en generell uttalelse om flerkulturelle samfunn? Eller er det en henvisning til utpregede flerkulturelle samfunn eller områder innenfor landegrensene? Det at det fokuseres på bosted i avsnittet kan peke i retning av det siste, at det er snakk om for eksempel språkblandingsdistriktene.

¹⁴⁷ Svein Lund (2003), s. 39

¹⁴⁸ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 56

6.1.2.3 Den samiske historien



*Noaide med tromme, fra
Finmarkens Lapper (1767)*

Side 65 i L97

Det neste relevante bildet er på side 65 i læreplanen. Her er illustrasjonen *Noaide med tromme* fra boken «Finmarkens lapper» i 1767. Noaide er en samisk sjaman mens trommen er en tradisjonell runeboomme med runer og symboler. Noaiden har på seg en kofte og et par skaller. Illustrasjonen er basert på nordmannen Knud Leem sin beskrivelse av samene. I boken beskriver han samene og deres språk og religion. Det er betenkelig at L97 bruker dette bildet. Som bokens tittel viser til refererer Leem til samene som ‘lapper’, en nokså vanlig betegnelse på samene før i tiden. Men det er viden kjent at uttrykket oppleves som nedsettende av den samiske befolkningen. For det andre er dette det eneste bildet som viser til samisk kultur hvor det ikke er en samisk kunstner som står bak. Det finnes nok samiske kunstnere som har tatt utgangspunkt i deres egen kultur. Hvorfor brukes det i L97 en illustrasjon som er basert på en nordmanns beskrivelse av samer, i stedet for å la dem eie hele sin fremstilling i læreplanen? Bildet er plassert i et avsnitt om ‘samisk kultur og samfunnsliv’ i underkapitlet ‘trygg forankring i egen kultur’ og det ville derfor vært naturlig med en illustrasjon av samiske kulturelementer fra en samisk kunstner. Dette kan ses på som et eksempel der det er opp til ‘Den hvite mann’ å skrive historien.



Ferten Guodit/Må dra, malt av
Rose-Marie Huuva i 1980

Side 75 i L97

Ti sider senere kommer det på ny et bilde av samisk karakter. Rose-Marie Huuva malte maleriet i 1980 og titulerte det *Ferten Guodit/Må dra*. Motivet er et landskap i blå farger, med slake fjell i bakgrunnen. Det er stilt opp tre stokker som i en lavvo, hvor det henger en kleshenger med en blå kofte, med røde og gule detaljer. Et stykke bortenfor koften er en person. En tolker gjerne at personen er på vei bort fra koften, eller står og skuer vekk. Dette støttes opp av maleriets tittel. Det er flere innganger til en tolkning av et slikt motiv i relasjon til det samiske. Er det tilfellet at personen fjerner seg fra sin samiske arv og identitet? Er tittelen et 'må' på grunn av egen vilje, eller noe påtvunget? *Må dra* kan også vise til den fysiske handlingen å dra, altså at personen skal flytte, kanskje til et sted utenfor de tradisjonelle samiske bosetningsområdene. Videre er maleriet plassert under en beskrivelse av 'egenarten' til ungdomstrinnet. Her blir ungdomsårene beskrevet som en slags oppbrytningstid, der elevene er på vei inn i 'ung voksen'-tiden. Tolkes maleriet ut ifra dette, kan en skimte den samiske befolkningens opplevelser og erfaringer i det norske skolesystemet. Det kan ses på som et nikk til de som gikk bort ifra sin samiske bakgrunn, og til de som trodde det samiske språket kom til å dø ut, og at det dermed ikke var vits å lære bort til barna.¹⁴⁹ Denne tankegangen var også i tiden da maleriet ble til. I samme år ble det skrevet i relasjon som Alta-saken: «Budskapet var klart: Samiskhet er entydig med fortidens fattigdom [...]».¹⁵⁰ Fortidens fordommer er altså det som kommer til minnet når maleriets motiv tolkes ut ifra samtiden og plasseringen i L97. Men en lærer som leser L97 og ser bildet

¹⁴⁹ Reidar Nielsen (1986), s. 90

¹⁵⁰ Ivar Bjørklund (1981), s. 64

vil kanskje ikke kjenne til samenes erfaringer i skolen, men heller se på koften som maleriets fokuspunkt og dermed ukritisk bruke bildet i sin undervisning. Dette vil kunne bidra til en oppfatning av at det samiske er noe som ‘må dras’ fra, selv om det nok ikke er intensjonen fra verken læreplanutviklerne eller kunstneren.

6.1.2.4 Samisk kunst



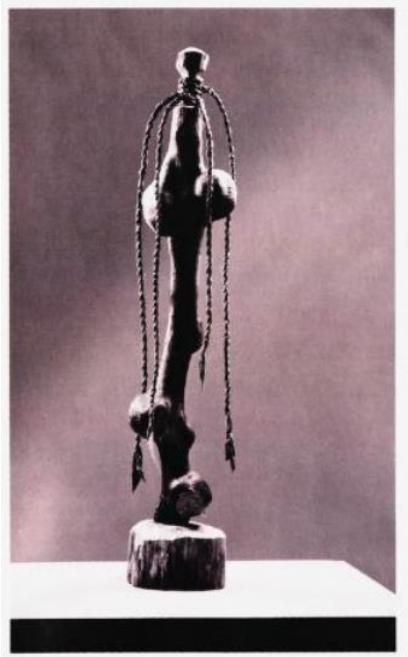
Hornskje, av Folke Fjällström (u.å.)

Side 198 i L97

I fagplanen til kunst og håndverk er først fagets verdi i skolen. Her beskrives målsettingen om at elevene skal bli kjente med blant annet kunst som en kulturell referanseramme, hvor kulturell innsikt i ulike tids- og samfunnsrom er i fokus. Det vises til kulturers identitetsaspekt, og at elevene skal lære om sin egen kultur og andres kulturer gjennom faget. Elevene skal få mulighet til å «se sammenhenger mellom materialer, tradisjon og kultur».¹⁵¹ I kunst og håndverkets fagplan er det to bilder som er relevante når det gjelder samisk kultur. Det første er Folke Fjällströms sin *Hornskje*. Hornskjeen er et svært vakkert utskjært reindyrshorn. Teksten som står overfor bildet passer kun delvis ettersom det er ‘formålstenlig redskapsbruk’ som beskrives. Det er tydelig at hornskjeen er mer kunst enn et redskap på grunn av utsmykningen. Den følgende beskrivelsen om ‘økologiske hensyn’ er såhen bedre. Men som tidligere er kanskje ikke plasseringen av bildene det mest relevante, og at det heller må ses videre i teksten. Det er sannsynlig at hornskjeen er tiltenkt et hovedmoment om ‘skulptur og bruksform’ for 5. klasse, der elevene skal «møte eksemplere på skulptur fra egen og andres kultur» og videre «eksperimentere med et utvalg naturmaterialer og syntetiske

¹⁵¹ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 190

materialer som er vanlig i vår kultur, deriblant den samiske». ¹⁵² Her er reinsdyrhorn et ypperlig eksempel. Dette målet passer også godt til det neste samiske kunstbildet, som tydelig er tiltenkt et hovedmoment om skulpturer, denne gang for 9. klasse. Her er Iver Jåks *Noaidens stav* (1981).



Noaidens stav av Iver Jåk i 1981

Side 202 i L97

Elevene skal bli kjent med 'bl.a. det samiske' i relasjon til stiltradisjoner. Det er veldig positivt at samisk kunst får en plass i kunst og håndverkets fagplan. For det første viser dette en endring fra tankegangen om 'primitive naturfolk' som ikke har en historie eller 'eier' noen form for kultur. Med dette viser jeg tilbake til Berggrens kulturdefinisjon der *kultur* var et tegn på forfinelse, sosial klasse og dannelses. Samene ble tidligere ansett som lavere på den sosiale rangstigen og hadde dermed ikke 'tilgang' på kultur. L97 er ikke den første læreplanen som viser til samisk kunst eller har det som kompetansemål, men med hjelp av bildene fås en sterkere opplevelse av samisk kultur. Dette kan ha en direkte påvirkning på kunst og håndverksundervisningen siden læreren vil ha et visuelt hjelpemiddel og en påminnelse om samisk kunst i planleggingsarbeidet. Ved at planen viser samisk kunst understrekes det at samisk er en del av Norges kultur og kulturarv, noe som utgjør en vesentlig del av den nasjonale identiteten. Om lærerne deretter innvier visuelle eksempler på samisk kunst vil det kunne bidra til at elevene vil assosiere det flerkulturelle Norge med samer, ikke bare i relasjon til innvandring.

¹⁵² Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 198

6.1.2.5 *Den svensk-samiske kvenske finsken*

I faget 'Finsk som andrespråk' er det to relevante bilder. Innledningsvis i fagplanen beskrives fagets plass i skolen på bakgrunn av den finske/kvenske kulturens tradisjoner i Norge. Kven er for øvrig en noe omstridt betegnelse på finske innvandrere og deres etterkommere.¹⁵³

Videre i planen vises det til det som kalles 'Tre stammers møte', som er områder hvor nordmenn, samer og kvener bor. I planen vises det til at «De kvensk/finske miljøene i Nord-Norge har både finske, norske og samiske kulturtrekk».¹⁵⁴ Det legges vekt på kulturell tilhørighet og egenart, og det vises til at det kvenske språkets utvikling er annerledes sammenliknet med det finske i Finland. Dette er med tanke på at det kvenske språket har blitt påvirket av kontakten med norsk og samisk. Videre har kvener og samer har mange fellestrekk gjennom historien. Begge folkegruppene har en annen kulturell bakgrunn enn nordmenn og ble utsatt for fornorskingspolitikken: «En sentral oppgave for skolen måtte nødvendigvis bli å få samiske og kvenske elever til å glemme sin etniske arv så raskt og effektivt som mulig. I stedet skulle de læres opp til å pynte seg i lånte norske klær».¹⁵⁵

Dessuten var læstadianismen viktig for å ivareta egen kultur og eget språk for begge folkene. Den kvenske og samiske fornorskingsprosessen var ikke identisk, men begge folkeslagene ble forsøkt assimilert av den norske. Men til tross for flere likheter så er det snakk om to ulike befolkningsgrupper, med ulike kulturer, tradisjoner, språk og historie. Samene har særretter i kraft av sin urbefolkningsstatus, mens kvenene fikk rettigheter som nasjonal minoritet i 1998 da minoritetsspråkpakten fra 1992 trådte i kraft.¹⁵⁶ Det virker som at samer og kvener har fungert godt som naboer, ettersom flere familier i Nord-Norge er usikre på om de tilhører den ene eller andre leiren.¹⁵⁷ Det er altså flere familier som har begge kulturene i blodet. Men gode naboer på et lokalt nivå er ikke det samme som på et nasjonalt. For eksempel så er det i skolehistorien, i relasjon til gjenreisning av det finske språket og kvensk kultur i læreplanene, ved flere anledninger protester fra samisk hold. Dette har vært tilfellet ved M74, M87 og L97. Bjørnar Seppola er tidligere leder av Norske Kveners Forbund, og han viser til disse hendelsene i en artikkel på nordnorskdebatts nettsider:

¹⁵³ Kvensk institutt, «Kvener». Hentet fra: <http://www.kvenskinstitutt.no/kvener/>

¹⁵⁴ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 315

¹⁵⁵ Eivind Bråstad Jensen (1991), s. 36

¹⁵⁶ Kaisa Maliniemi, «Nasjonale minoriteter». Hentet fra: <http://www.kvenskinstitutt.no/kvener/nasjonale-minoriteter/>

¹⁵⁷ Eskild Johansen, «Ti tegn på at du er av kvensk eller samisk avstamning», *itromso.no*. Sist endret: 06.08.2018. Hentet fra: <https://www.itromso.no/meninger/blog/2018/07/30/Ti-tegn-p%C3%A5-at-du-er-av-kvensk-eller-samisk-avstamning-17224405.ece>

Da skoledirektøren i Finnmark i 1973 ville styrke skolens innsats for de finskspråklige elevene, protesterte samisk skolekomite. Da Stortinget, 12 år senere, i 1985, ville innføre opplæring i finsk, protesterte samisk lærerlag. Og da Stortinget, ytterligere 12 år senere, i 1997 ville innføre finsk som andrespråk, reiste Sametingsrådet med president Magga i spissen til Oslo og protesterte.¹⁵⁸

Samerådet bestridte altså at finsk som andrespråk skulle innføres som fag i skolen. Men i L97 er det altså to verk av samisk-svenske kunstnere i dette faget. Det første verket er et broderi skapt av Britta Marakatt Labba, titulert *Hverdagshendelser* (1979).



Hverdagshendelser, broderi av Britta Marakatt Labba (1979)

Side 314 i L97

Motivet i broderiet er en snøslette med arbeidende mennesker, et par dyr, en lavvo og et telt. Verket er plassert på fagets tittelside, og det er ikke noe annen tekst på siden. På siden etter er den tidligere nevnte beskrivelsen av fagets plass i skolen. Det andre aktuelle verket er også av en samisk-svensk kunstner, denne gang Lars Pirak sin *Saltrype med skje*.¹⁵⁹



Saltrype med skje, av Lars Pirak (1996)

Side 323 i L97

Slik som den tidligere omtalte hornskjeen er også dette verket utarbeidet av et reinsdyrhorn. En kan undre seg over hvorfor disse to verkene er plassert i denne fagplanen. Blir kvensk og samisk sett på som én folkegruppe av undervisningsdepartementet? Ønsket de å bruke de

¹⁵⁸ Bjørnar Seppola, «Fornorskningen av samer og kvener var to forskjellige historier», *nordnorskdebatt.no*. Sist endret: 19.12.2016. Hentet fra: <https://nordnorskdebatt.no/article/fornorskningen-samer-kvener-var>

¹⁵⁹ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 323

aktuelle verkene i L97, men siden samisk som fag ikke er i den ordinære planen, ble de plassert i det finske faget? Er det snakk om ignoranse? Det er ikke sannsynlig ettersom det som nevnt kom høylytte protester fra samisk hold om at faget i det hele tatt skulle bli innført. Det kan tenkes at det var fokus på motiv i motsetning til kunstnerens bakgrunn, men i så tilfelle ville det uansett vært mer naturlig med kvenske/finske kulturelementer i fagplanen. Ved å bruke samiske kulturelementer vil det medvirke til en sammensmelting av kvensk og samisk kultur i læreplanen, og dermed vil det være utfordrende for lærere å bli kjent med kulturelle forskjeller mellom folkegruppene. Som nevnt blir viktigheten av kulturelle referanserammer fremhevet i kunst og håndverksplanen, hvor det vises til identitetsaspektet i kulturelementer og sammenhengen mellom materialer, tradisjon og kultur.¹⁶⁰ Det er ikke kun materialet, kun motivet, kun fremgangsmåten eller kun bruksområder som viser til at noe er en del av en kultur, det er nettopp snakk om kulturelle referanser hvor for eksempel et kunstverk blir gjenkjent som tilhørende til en spesifikk kultur på grunn av kulturens kjennetegn. Her kan en for eksempel vise til bruken av samekofte i L97, hvor det ikke er noen tvil om at det er snakk om nettopp en *samedrakt*. En *kvendrakt* er en helt annen folkedrakt. Det er en egen markering i Norge og Sverige den 16. mars av Kvensfolkets dag. Samene har nasjonaldag 6. februar. Foruten en historie med ekteskap mellom samer og kvener er det ingen grunn til at samisk kunst skal fremstilles som kvensk kultur i L97.

6.1.3 Fokus

Det første inntrykket av den generelle delen i denne læreplanen, er at det er et stort fokus på å legitimere hvorfor det skal være fokus på samiske forhold i skolen. Samtidig er samiske forhold for det meste tatt ut av den generelle delen av planen, noe som kan trekkes til at det var en egen samisk læreplan. Dette er i hvert fall inntrykket når det gjelder tekst. Med hjelp av bilder blir den samiske tilstedeværelsen styrket. Det virker som det har vært fokus på å bringe inn samisk kunst og kultur, spesielt siden kunsten ikke bare er å finne i den samiske versjonen. Et aspekt er det uuttalte stereotypiske ved de valgte verkene. En kan spørre seg hvor bevisst bildevalgene er. Er kunsten valgt fordi det er skapt av samiske kunstnere eller fordi det fremstiller typisk samekultur? Inntrykket er begge deler, for det finnes ingen samiske verk som ikke har et tydelig samisk innhold. Og kunsten blir kun vist til med tittel og artistens navn, uten henvisning til at de er samisk. På den ene siden er det ikke kun de samiske kunstnerne som blir presentert uten bakgrunnsinformasjon, og det ville virket kunstig om kun

¹⁶⁰ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 190

deres ble fremhevet. Slik får også kunsten tale for seg selv. Dessuten er det naturlig at samiske kunstnere har stor tyngde på deres kultur i deres kunst. På den andre siden kan bildene brukes av lærere og i læremidler, og dermed bidra til at elever kun lærer en overfladisk, stereotypisk fremstilling av samer. Den tidligere nevnte undersøkelsen om samfunnsfagets lærebøkers billedbruk om samiske forhold, der konklusjonen var «bildene der samer er representert preges av identitetsmarkører som kofte, reinsdyr, flagg, vidde, kulde og skarp sol. Dette bidrar til å fastholde den stereotypiske grunnforestillingen om samisk identitet».¹⁶¹ Undersøkelsen gjaldt lærebøker som var basert på den senere læreplanen LK06, men det er tilnærmet like funn som det er her i L97. Et annet aspekt vedrørende den generelle delen er at samisk som fag er tatt ut av planen. Dette kan være en konsekvens av L97s, ettersom den ble tatt i bruk innenfor hele det samiske forvaltningsområdet. Slik kan samisk bli enda fjernere for de som bor i resten av landet. Det forsterker et inntrykk av at samer kun bor i de tradisjonelle samiske bosetningsområdene, hvor L97s brukes. Videre er det noen ganger et lokalt fokus når det gjelder kultur, men ofte snakk om ‘felleskulturen’ i Norge. Samiske elever kan føle at de har en fot i hver leir, en i den samiske og en i den norske. Det er ikke nevnt at Norge er et flerkulturelt land utenom der hvor samer, innvandrere, minoriteter og lignende er omtalt. L97 er tiltenkt nasjonalt nivå, mens L97s er tiltenkt for opplæringen til samiske elever, men flere samer bor utenfor det samiske forvaltningsdistriktet. Er ikke Norge flerkulturelt uavhengig av konteksten?

6.2 Fagplanenes innstilling

Trinn L97

1.	Enkle samiske rim og regler.
2.	Eventyrsamlinger. Oppleve hvordan forskjellige kunstnere fra ulike kulturer, blant annet samisk, har framstilt ulike motiver.
3.	Samiske navnetradisjoner. Norske, samiske, og nordiske barnebokforfattere.
4.	Få kunnskaper om det eneste urfolket i landet vårt, samene, gjennom f.eks. bilde, film, litteratur og fortellinger. En samisk kristen barnesang. Prøve ut naturmaterialer og enkle teknikker som er sentrale i norsk og samisk kultur, og få kjennskap til fargebruk på klær og bruksgjenstander.

¹⁶¹ Håkon Rune Folkenborg (2017), s. 86

	<p>Lære folkeviser, joik og sanger knyttet til samisk kultur. Få oppleve musikk fra ulike tradisjoner og verdensdeler og gi uttrykk for hvordan de opplever forskjeller, òg fellestrekk mellom disse, blant annet mellom samisk kultur og musikk fra andre kulturer.</p> <p>Nyere litteratur av samiske forfattere.</p> <p>Lær hvordan årstider, månefaser og tidevann i ulike kulturer, bl.a. den samiske, har styrt arbeidet.</p> <p>Få opplevelser for å kunne tilegne seg kunnskap om samspill i naturen og ta ansvar for natur og miljø med utgangspunkt i lokal tradisjon og med innblikk i den samiske tradisjonen.</p>
5.	<p>Samene som urbefolkning.</p> <p>Samiske næringer.</p> <p>Eksperimentere med et utvalg naturmaterialer og syntetiske materialer som er vanlige i vår kultur, deriblant den samiske.</p> <p>Den samiske nasjonalsangen.</p> <p>5-7. trinn: norske og samiske: tradisjonelle matretter.</p>
6.	<p>Høre eventyr, sagn og ordtak fra blant annet samisk kultur. Arbeide med muntlige kulturtradisjoner i noen minoritetsspråk, blant annet det samiske.</p> <p>Orienter seg om liv og virke hos samer i perioden vikingtid-svartedauden. Sametinget.</p> <p>Samtale om særtrekk ved norsk folkemusikk og gjøre enkle sammenlikninger med musikk i andre kulturer, bl.a. i den samiske.</p> <p>Gjennom opphold i naturen og/eller på andre måter utvikle kjennskap til samiske kulturtradisjoner.</p>
7.	<p>Lære enkle samiske ord som for eksempel «å hilse» og «å takke».</p>
8.	<p>Læstadianismen, og historien om oppgjøret i Kautokeino i 1852. En framstilling av samisk førkristen religion. Misjon blant samene på 1700-tallet.</p> <p>Samiske sagn av f.eks. Just Quigstad. Lese et utvalg tekster med vekt på spenning og fantasi, der blant annet samiske tekster skal være representert.</p> <p>Arbeide med eksempler på tradisjonell folkemedisin, bl.a. den samiske.</p> <p>Møte musikk og dans fra samisk kultur.</p> <p>8-10. trinn: Få kjennskap til f.eks. norske, samiske og andre kulturers festtradisjoner.</p>
9.	<p>Undersøke verdier, tenkemåter og livsforestillinger i den samiske kulturen gjennom å lese et utvalg moderne samisk litteratur, dikt, fortellinger og noveller.</p> <p>Få kjennskap til sentrale sider ved afroamerikansk musikktradisjon og hvordan det har nedfelt seg i norsk og samisk musikkultur, for eksempel hos Mari Boine.</p> <p>Få innsikt i utviklingen av norsk politikk overfor samer og endringer i grunnsyn som har preget denne politikken. Undersøke hva slags virkning politikken til storsamfunnet har hatt og har for urbefolkningen. Bli kjent med hva Lappekodisillen fra 1751 har hatt å si for utviklingen i det samiske samfunnet.</p> <p>Øve seg på å bruke impulser fra lokale og nasjonale stiltradisjoner, bl.a. samisk, til kreative løsninger på f.eks. klær/drakter, smykker og bruksgjenstander.</p>
10.	<p>Møte samisk skriftkultur.</p>

Gjøre seg kjent med bakgrunnen for og følgene av [...] synliggjøringa av den samiske kulturen og den voksende samiske bevisstheten.

Arbeide med spørsmål knyttet til nordlys og ulike sagn i sammenheng med dette, bl.a. samiske.

Det første som er verdt å merke seg er at struktureringen av fagplanene i L97 er organisert slik som M74, ettersom samiske emner er i flere fag. Likevel er det samiske kompetansemål i kun ett eller to fag i de tre første skoleårene. Disse befinner seg for øvrig i enten samfunnsfaget eller norskfaget og fokuserer i høy grad på det kulturelle aspektet ved samisk liv og virke. Elevene skal når de går ut av tredje klasse kjenne til rim og regler, eventyr, navnetradisjoner og barnebokforfattere i relasjon til den samiske kulturen. Dessuten skal de få innsikt i samiske kunstneres tradisjonelle, særegne fremstilling av ulike motiver innen kunst. For øvrig er det tendenser til segregering av det samiske, slik at det ikke blir tatt inn alle stedene det ville vært naturlig. For eksempel skal førsteklasingene lære i samfunnsfag om hvorfor 17. mai feires i Norge og «bli kjende med at andre land òg har nasjonaldager».¹⁶² Samenes nasjonaldag ble vedtatt i 1992 og feires i hele Samelandsområdet. Dermed faller det innenfor både ‘nasjonaldager som feires i Norge’ og ‘nasjonaldager som feires i andre land’. Om samefolkets dag hadde vært inkludert i dette kompetansemålet kunne det vært en ypperlig anledning til å lære om hva en *nasjon* faktisk er, ettersom utelatelsen gir inntrykket at norske myndigheter ikke anerkjenner samenes nasjonaldag som legitim. *Nasjon* er en betegnelse på en folkegruppe som har liknende sosial og kulturell bakgrunn etter definisjonen som ligger til grunn for at det nettopp er snakk om samenes nasjonaldag. Men det at 6. februar er begrenset til en norsk flaggdag i motsetning til en rød dag på lik linje som 17. mai, viser at dette ikke er prioritert å fremheve.

I fjerde klasse skal elevene «Få kunnskaper om det eneste urfolket i landet vårt, samene».¹⁶³ Ved analysen av de samiske kunstverkene i faget *Finsk som andrespråk* ble det vist til minoritetsspråkloven. Denne ble utarbeidet i Europarådet i 1992 og ratifisert av Norge året etter. Så selv om den ikke trådte i kraft før i 1998, var den tatt inn i norsk politikk før L97 ble utgitt. Dette kan forklare formuleringen ‘det eneste’ i kompetansemålet. Med anerkjennelsen av nasjonale minoriteter kommer nødvendigheten av å fremheve samenes spesielle stilling i Norge. Det handler også om den norske stats ansvar om at befolkningen skal inneha kunnskap om samenes rettigheter, slik at disse vil ivaretas og videreutvikles i motsetning til å svinne

¹⁶² Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 178

¹⁶³ Ibid, s. 180

hen. I en ideell verden ville ikke kampen om rettigheter være en popularitetskonkurranse, men politiske interesser og engasjement er ikke tilfeldig. Det er derfor Sametinget og samiske organisasjoner er viktige for Norge, ikke bare for den samiske befolkningen. Det er viktig at hele landet får kunnskap og innsikt om minoriteters stilling, samtidig som befolkningen forstår skillet mellom urbefolkning og nasjonal minoritet. Videre i fagplanen er det i det fjerde skoleåret at elevene skal lære kvantitativt mest om samisk kultur. Her er det kompetansemål om samiske forhold i syv forskjellige fag, i motsetning til ett eller to som det var i de tidligere trinnene. I et av målene blir norsk og samisk blir tatt opp i samme mål uten at den samiske kulturen er mer enn et eksempel. Det aktuelle kompetansemålet er i kunst og håndverkets fagplan og lyder slik: «Prøve ut naturmaterialer og enkle teknikker som er sentrale i norsk og samisk kultur».¹⁶⁴ Her står ikke samisk alene, ei heller blir det henvist til ved bruk av 'bl.a.'. Et annet relevant kompetansemål tar i bruk slik henvisning: «Lær hvordan årstider, månefaser og tidevann i ulike kulturer, bl. a. den samiske, har styrt arbeidet».¹⁶⁵ På den ene siden dette kompetansemålet et godt eksempel på en formulering hvor det samiske oppleves som 'puttet inn'. Ikke bare står det bl.a. foran samisk, men henvisningen er adskilt fra resten av setningen ved å plasseres innenfor to kommaer. På den andre siden er det i formuleringen vist til 'ulike kulturer'. Det er naturlig å ta utgangspunkt i egen kultur når det skal læres om andres. Og denne læreplanen er ikke rettet mot den samiske befolkningen ettersom de har en egen versjon. Dermed er det forståelig at den norske kulturen ikke er eksplisitt vist til i kompetansemålet, og slikt sett positivt at leseren av planen blir påminnet å trekke inn samisk kultur. For så lenge det ikke er vanlig praksis å vise til den samiske kulturen på lik linje som den norske i skolen, eller i hvert fall i større grad enn det som er synlig i for eksempel L97, vil slike påminnelser som er 'puttet inn' være nødvendige selv om det kan fremstå som påtatt.

Det femte skoleåret er et spennende år, spesielt sett ut ifra kompetansemålene som omhandler samisk kultur. For det første skal elevene få styrket sin kunnskap om samene som urbefolkning. Her kan det merkes at formuleringen om urbefolkningsstatusen ikke er avgrenset til å kun vise til Norge. For det andre skal elevene lære om samiske næringer. Forventningen blir ut ifra kompetansemålet at elevene selvfølgelig skal lære om reindriftsnæringen, men også andre samiske næringer. For det tredje er samisk kultur igjen en del av det norske kulturfellesskapet når formuleringen lyder: «materialer som er vanlig i vår

¹⁶⁴ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 197

¹⁶⁵ Ibid, s. 211

kultur, deriblant den samiske».¹⁶⁶ Her virker det mer som en understreket påminnelse og forventning til realiseringen av læreplanen i skolene enn som et 'siste-liten-tillegg'. Samene er relevante når det er snakk om 'vår kultur' i Norge. Dette gjøres også i fagplanen for heimkunnskap hvor elevene skal lære om tradisjonelle samiske og norske matretter. Med dette blir samisk fremhevet som en egen, viktig kultur, samtidig som det blir behandlet i samme diskurs som den norske kulturen. Dette fører oss videre til det siste kompetansemålet om samisk kultur for 5. klasse: «Lære sanger og danser som er sentrale i lokal og nasjonal sang-, vise- og dansetradisjoner, blant annet nordiske nasjonalsanger og den samiske nasjonalsangen».¹⁶⁷ Her skal elevene altså blant annet lære at samene har sin egen nasjonalsang. *Sámi soga lávlla*. Samefolkets sang ble skrevet som et dikt av Isak Saba i 1906. Han var utdannet lærer og var den første samens som ble valgt inn på Stortinget, samme år som diktet ble skrevet. I diktet skildres Samelandet på vakkert vis, og Saba viser til samenes kamp for anerkjennelse. Dette er kanskje spesielt gjennom setningen «La oss motstå, brødre, dem som vil oss underkue!».¹⁶⁸ Setningen som følger må sies å vise til motstanden mot fornorskingspolitikken: «Aldri skal du overvinnes om det gyldne språk du vokter».¹⁶⁹ Elever vil derfor gjennom undervisning om den samiske nasjonalsangen kunne lære om samenes lange kamp for anerkjennelse som eget språk. Nasjonalsangen ble vedtatt i 1986 og viser sådan til samenes stilling som en statsløs nasjon, sammen med andre urfolk og nasjonale minoriteter. Det at læreplanen viser til dette fungerer som enda en påminnelse av samenes spesielle stilling i Norge.

I 8. klasse skal elevene lære om Kautokeino-opprøret. L97 er den første læreplanen som har opprøret som et kompetansemål. Men hvorfor skal elevene lære om det? Opprøret utspilte seg den 8. november 1852. I Arkivverkets beskrivelse av opprøret blir flere årsaksforklaringer drøftet. Blant annet den norske stats forsøk på å ta over samenes bosetningsområde blir trukket frem. Det ble etablert et norsk samfunn med embedsmenn, en landhandel med gjestgiveri og en prestegjeld med fastboende prest ble plassert i Kautokeino. Presten kunne noe samisk, noe som var viktig for å vinne kontroll over den samiske befolkningens religiøse utøvelse. Lærstadianismens hold på den samiske befolkningen etter dens ankomst i Kautokeino i 1846, hvor en del av læren var at de troende var over de borgerlige lover, skapte

¹⁶⁶ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 198

¹⁶⁷ Ibid, s. 244

¹⁶⁸ Nordlige folk, «Sámi soga lávlla – Samefolkets sang». Hentet fra: <https://nordligefolk.no/sjosamene/historie-religion/samefolkets-dag/sami-soga-lavlla-samefolkets-sang/>

¹⁶⁹ Ibid

uro for nordmennene. Det er derfor tydelig at den norske stat ønsket å fremvise myndighet over Finnmark ved å putte inn norske samfunnselementer og personer. En annen måte norske myndigheter forsøkte å holde kontrollen var gjennom den utøvende statsmakten, nemlig politiet. Tidligere i 1852 ble flere reindriftssamer dømt for uroligheter, og ble ilagt bøter som ble innløst ved at rein ble konfiskert. Men konsekvensene dette fikk gikk utover det umiddelbare tapet av rein:

Statens representanter regnet en families rein sammen uavhengig av hvem i familien som eide den, slik at også barn og ektefelles særeide rein ble regnet med når man inndro rein for auksjon. Dette rammet ikke bare familien i øyeblikket, men det svekket også barnas grunnlag for egen reinflokk i framtida og vanskeliggjorde opprettholdelsen av sosial posisjon.¹⁷⁰

Samene måtte altså bøte både økonomisk og sosialt, og det var konflikt mellom dem og myndighetene om deres nylige 'oppvakte' religiøse retning. Fremstillingen av årsakene og selve oppgjøret har variert gjennom tidene. I tiden etter opprøret ble det vist til religiøs fanatisme, at de samiske opprørerne hadde mistet grepet. I nyere tid har fremstillingen i stor grad gått over på å vise til den sosiale underkuelsen av den samiske befolkningen, og bakenforeliggende årsaker fra deres ståsted. Dette skiftet kan være grunnen til at Kautokeino-opprøret ikke omtales i de tidligere læreplanene, men er satt inn som et kompetansemål i L97. Opprøret kan også være en årsak til at samene har holdt seg til fredelige hjelpemidler i sin kamp for rettigheter i ettertid. Kanskje spesielt siden opprøret var en medvirkende årsak til at den harde samepolitiske linjen fikk gjennomslag, nemlig fornorskingen.

6.2.1 Samfunnsfag

I beskrivelsen av de felles mål for samfunnsfaget vises det til at elevene skal utvikle «kunnskap om historia, kulturen og samfunnslivet til samefolket og [få] innsikt i den stillinga samane har i det norske samfunnet». ¹⁷¹ Kompetansemålene som skal bidra til å oppnå dette målet er gjennomgått i relasjon til fagplanen, så her er et annet fokus interessant: Hvor er ikke samiske forhold nevnt, selv om det ville vært passende? Ved flere anledninger kan en påstå at samiske forhold passer godt inn i et kompetansemål, men at det ikke blir inkludert. Dette viser at selv om samisk kultur blir understreket som en del av det kulturelle fellesskapet, så er de i

¹⁷⁰ Arkivverket, «Kautokeino-opprøret i 1853». Sist endret: 23.08.2019. Hentet fra: <https://www.arkivverket.no/om-oss/samisk-arkiv/kautokeino-opproret-1852#!#block-body-2>

¹⁷¹ Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 178

ikke trukket inn i alle naturlige sammenhenger. Et eksempel er i et kompetansemål for 8. klasse i historie:

Vinne innsikt i korleis kampen om makt mellom Storting og regjering førte til parlamentarisme og la grunnen for dei politiske partia. Lære om kampen for allmenn røysterett for menn og kvinner, og framvoksteren og følgjene av arbeidarrørsla og kvinnerørsla. Bli kjende med hovuddrag ved utviklinga av dei nordiske samfunna.¹⁷²

Her ville samenes kamp for politisk og samfunnsmessig annerkjennelse passet godt inn. Samenes kamp inneholder flere av elementene som det vises til i målet, slik som kampen om makt og opprettelsen av Sametinget, oppblomstring av samisk kultur og utviklingen ved samiske samfunn. Et annet eksempel finner er i geografi:

Skaffe seg oversyn over geografiske hovuddrag lokalt og i landet i det heile. Orientere seg lokalt og arbeide med å lokalisere dei store viddene, kjende fjell, innsjøar, elvar fjordar og brear i Noreg. Øve seg på å plassere fylka og dei største byane på kartet.¹⁷³

Dette ville vært en ypperlig anledning til å bli kjent med det samiske forvaltningsområdet, samtidig som det da selvfølgelig må opplyses om at samer ikke bare bor her. Det virker som det ved dette klassetrinnet er et veldig fokus på lokale forhold, samt fylke og kommuner. Meningen er kanskje å gi et overordnet blikk på hvordan Norge er inndelt samfunnsmessig, så her burde muligens samiske forhold vært et eget punkt. Et siste relevant eksempel finner er i 9. klasses geografi, hvor elevene skal «Vurdere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det får for miljø og samfunn og konfliktane dette skaper».¹⁷⁴ Forhåpentligvis vil lærebokforfattere og lærere trekke inn Alta-saken her, selv om læreplanen ikke gjør det, ettersom det er det perfekte eksemplet for dette kompetansemålet.

6.3 Alta-sakens betydning

Samene har i flere hundre år kjempet med de omliggende statene om ressursrett i deres områder.¹⁷⁵ Som tidligere vist til i denne oppgaven handlet Alta-saken om en vassdragsutbygging i Alta-elva, en utbygging som ville få konsekvenser for reindrift og naturen i området. Under Alta-aksjonene måtte myndighetene innse at de ikke lenger kunne styre samene, og med internasjonalt søkelys på deres behandling av den samiske befolkningen

¹⁷² Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997), s. 184

¹⁷³ Ibid, s. 185

¹⁷⁴ Ibid, s. 186

¹⁷⁵ Svein Lund (2003), s. 7-8

var de nødt til å innrømme samene deres rettigheter. For å få klarhet i innholdet av rettighetene ble Samerettsutvalget og Samekulturutvalget nedsatt av regjeringen i oktober 1980.¹⁷⁶ To år senere var elva tapt, men samenes sak styrket. Alta-saken er en sterk symbolsak for den samiske befolkningen i Norge. Så hvorfor er ikke aksjonen inkludert i verken M87 eller L97? For å nærme seg et svar vil det først gis en beskrivelse av ulike holdninger som ble fremsatt mens konflikten pågikk, deretter vist til ettervirkningene av aksjonen. Med dette i minnet vil utelatelsen fra læreplanene bli drøftet.

Av noen ble det hevdet at Alta-vassdraget var en ren kraftbyggingssak på lik linje med andre prosjekter. Blant annet Arbeiderpartiet i Finnmark hadde denne innstillingen i 1970. Det ble uttalt av representanter for partiet at samer kun var samisktalende nordmenn eller nordmenn med samisk ætt, at de var en del av det norske i motsetning til noe eget. Fra fylkes hold beskrev fylkesmannen i samme år at Masidalen, det eneste punktet hvor samene i denne konteksten ble innrømmet jordbruk-rettigheter, var «fattigmansjord alt sammen».¹⁷⁷ Det var flere forsøk på å tilsløre samenes egentlige agenda, og det virket nærmest som fokuset i denne tiden var å male deler av den samiske befolkning som utakknemlige, utstikkere og oppmerksomhetssøkende, for å slik få dem til å file ned på kravene. Under den første sultestreiken i 1979 ble de som aksjonerte beskrevet i Finnmark Dagblad som å ha ‘en militant innstilling’.¹⁷⁸ Men med opptakten av aksjonen og medias og samfunnets oppmerksomhet, så politikerne at de ikke kunne styre folkemeningen. Det ble en voldsom Alta-debatt, hvor fokuset i relasjon til det samiske i stor grad gjaldt reindriften. Forestillingen om at alle samer jobber i næringen ble dermed styrket i det offentlige bildet. Det eksotiske, det som er annerledes og spennende ved den samiske kulturen ble trukket frem, og aksjonistene fant medfølelse i det norske samfunnet. Oppmerksomheten ble ledet mot den norske stats behandling av den samiske befolkningen det siste århundret, noe som hjalp samenes sak. James Godbolt beskriver det slik: «Altasaken gjorde at ‘the white mans burden’ fikk innpass i den nasjonale samvittigheten».¹⁷⁹ I 1980, altså mens Alta-saken pågikk, slo en offentlig utredning fast samisk urbefolkningsstatus, og samme år henviste det nylig oppsatte Samerettsutvalget til folkerettslige regler om urbefolkninger og etniske minoriteter.¹⁸⁰ I 1984

¹⁷⁶ Sametinget, «Historikk». Sist endret: 06.06.2018. Hentet fra: <https://www.sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn/Historikk>

¹⁷⁷ Ivar Bjørklund (1981), s. 63

¹⁷⁸ John Gustavsen (1981), s. 70

¹⁷⁹ James Godbolt (1982), s. 10

¹⁸⁰ Finn Olstad (2010), s. 222

viste de igjen til folkeretten i sin første innstilling, og blant annet gjennom denne «ble samiske rettigheter etablert som et sentralt hensyn, som måtte avveies mot storsamfunnets krav og det politiske demokratiet». ¹⁸¹ Dette ble gjort på bakgrunn av deres nå anerkjente status som urbefolkning, en status som ble offisiell ved grunnlovsendringen i 1988 og stadfestet ved ratifikasjonen av ILO-konvensjon nr. 169 i 1990. ¹⁸² På grunn av disse rettighetene ble Sametinget grunnlagt i 1989, og den første loven som omhandlet samisk språk kom i 1992. ¹⁸³ At Alta-saken anses som en viktig symbolsak for den samiske befolkningen er naturlig. Blant ettervirkningene finnes offentlig anerkjennelse, lovfestede rettigheter og politiske organer som skal ivareta deres interesser. Dessuten fikk samiske kvinner rom til å følge utviklingen til kvinner verden over med sitt eget 'kvinneoppgjør'. ¹⁸⁴ Det at samiske kvinner måtte vente med å kjempe for likestilling til nesten et tiår etter det internasjonale kvinneoppgjørets startskudd, viser hvor tungtveiende fokuset var om å bli anerkjent som et eget folk.

Så hvorfor er ikke Alta-saken omtalt i verken M87 eller L97? For det første kan fokuset ha blitt lagt på ettervirkningenes betydning, det samene vant under og etter aksjonen. I begge læreplanene skal elever lære om samiske forhold, og som Folkenborg viser til kan en se overordnet urbefolkningsforestilling om samene. Ettersom 'staten vant slaget' kan det ha blitt ansett som gunstig å glatte over 'hvordan' og fokusere på 'hva som er'. Videre var Norge «[...] internasjonalt blitt en talsmann for urbefolknings rettigheter, og ratifiserte i 1990 som første land ILO-konvensjonen om slike rettigheter». ¹⁸⁵ Det virker som den norske stat ville styrke sitt image som en humanitær stormakt, og at det dermed var best å legge vekk Alta-saken fortrest mulig. Det samme kan tenkes om det globale fokuset på miljøet. For det andre kan høyesterettsdommen ha blitt vektlagt i læreplanarbeidet. Ikke bare tapte samene og miljøforkjemperne kampen, men i dommen vises det til at et lite utvalg reindriftssamer i 1973 skulle kartlegge mulige konsekvenser for reindriften om kraftutbyggelsen ble gjennomført. Utvalget konkluderte slik:

¹⁸¹ Finn Olstad (2010), s. 222

¹⁸² Ibid

¹⁸³ Edgeir Benum, «Overflod og fremtidsfrykt 1970-», bind 12. *Aschehougs Norgeshistorie*, Knut Helle red. (Oslo: Aschehoug, 1998), s. 112

¹⁸⁴ Ibid

¹⁸⁵ Ibid

[...] blant annet at ved en isolert betraktning vil en utbygging av bare Altaelva – dvs. i motsetning til de øvrige planer som da forelå – føre forholdsvis små virkninger for reindriften, dog er det understreket at særlige problemer oppstår i anleggstiden.¹⁸⁶

Formuleringen ‘isolert betraktning’ viser til at utvalget kun så på konsekvenser for reindriften. Det vises til videre i konklusjonen at utredninger om binæringene for reindriften er nødvendig, for eksempel om fiske og jakt. Men Kautokeino-opprøret ble brakt inn i læreplanverket i L97. I motsetning til Kautokeino-oppgjøret, var ikke Alta-saken et samisk opprør mot det tradisjonelt norske. Alta-saken kunne dermed vært brukt til å vise at fellesskap kan finnes, at hele den norske befolkningen kan stå sammen om innholdet i et oppgjør. Jeg skal ikke her sette opprøret og aksjonen opp mot hverandre. Men det at aksjonen blir beskrevet som å ha gitt «kimen til en fornyet samisk identitetsfølelse» burde vært en grunn nok i seg selv til at det skal læres om i den norske skolen.¹⁸⁷

6.4 Fokus

Som tidligere nevnt er samiske forhold trukket inn i de fleste fag igjen, noe som gir et mer inkluderende inntrykk. Her skal elevene lære om samene i flere diskurser enn kun i den samiske, noe som kan føre til at samiske forhold blir tatt opp flere ganger i løpet av et skoleår og i flere fag, i motsetning til å kun bringes opp som en ‘temadag’ den 6. februar hvert år. Elevene skal ifølge L97 bli kjent med samene i relasjon til andre i mye større grad enn før, samtidig som deres stilling som urbefolkning og som eget folk skal fremheves. Den samiske befolkningen er en del av Norge, men med deres egen kultur og historie. Nettopp dette gjør det på en side naturlig at de ikke alltid blir trukket inn i alle sammenhenger ettersom samer ikke bare er interessante i relasjon til andre, men også i seg selv som et eget folk. Dette viser kompetansemålene til ettersom samiske forhold blir trukket inn på forskjellige måter, noen ganger på en inkluderende måte, andre ganger på en skillende måte. Her er begrepene ‘deriblant’ og ‘bl.a.’ eksempler, ettersom førstnevnte gjerne brukes for å vise tilhørighet, mens sistnevnte viser til det samiske som et eksempel i relasjon til urbefolkninger og lignende. Et negativt aspekt er det at samiske forhold blir fremstilt som en viktig del av Norge, men det er ikke noe snakk om at Norge er et flerkulturelt samfunn i relasjon til samene. I stedet blir det flerkulturelle presentert som aktuelt når det er snakk om innvandring. Dette er et godt eksempel på hvor det ville vært tjenlig å ‘putte inn’ det samiske, slik at hele landet får en bedre forståelse av Norge som et flerkulturelt land.

¹⁸⁶ Arne Christensen, *Alta-dommen* (Oslo: Universitetsforlaget, 1982), s. 56-57

¹⁸⁷ Reidar Nielsen (1986), s. 71

7 Avsluttende tanker

7.1 Oppsummering

I 1974 kom den første læreplanen i Norge hvor samiske forhold skulle læres om i skolen. I 1997, 23 år senere, fikk den samiske befolkningen sin egen læreplan. Allerede i 1987 var den nasjonale læreplanen tilgjengelig på samisk, men L97 ble skrevet ut ifra samisk pedagogikk, kultur og historie, i motsetning til å være en direkte oversetning av den nasjonale versjonen. Gjennom læreplanene er det ulike tilnærminger til det samiske. I M74 virker det som om den generelle delen av planen fungerer som et slags oppslagsverk om samiske forhold, noe som viser til at det samiske ikke var 'vanlig kunnskap' i skolene. Her skulle også elevene få kunnskap om samiske forhold, der særlig det som er særegent og annerledes med kulturen ble trukket frem. Spesielt reindriften skulle læres om i norske skoler. Dette førte til en svært stereotypisk forestilling om samene som kan være vanskelig å riste av seg. Samiske kompetansemål er i de fleste fag, men de er helt adskilt fra andre diskurser i planen. De tas for eksempel ikke opp i relasjon med norsk geografi, kun i egen kontekst med samiske bosetningsområder. I M87 finner vi samiske forhold er samlet innenfor samfunnsfag som et eget emne. Hele fagplanen er bygd opp slik, det er ikke kun det samiske som er samlet i en bolk. Likevel gir dette et inntrykk av at det kan fokuseres på det samiske som et eget emne, altså planlegge å undervise om samiske forhold i en periode for å så gå videre til neste emne. Det er dermed ikke en eksplisitt forventning til at det samiske skal trekkes inn i flere fag. Dette ble endret i L97 hvor det igjen er samiske forhold gjennom de ulike fagplanene. Her brukes også samene flere ganger som eksempler på kultur, urbefolkninger og i relasjon til ulike nasjonalsanger. Dette bidrar til et inkluderende perspektiv og til at samisk stoff blir ansett som viktig kunnskap å formidle. Dessverre er et gjennomgående tema i læreplanene at viktige historiske hendelser er valgt bort, enten fullstendig eller delvis. I M74 var dette i relasjon til at det finnes flere typer samer enn reindriftssamer som bor i språkblandingsdistrikter. Mønsterplanen som fulgte skortet på en viktig nasjonal og internasjonal aksjon som varte over flere år, nemlig Alta-aksjonen. Til og med læreplanen som kom etter i 1997 hadde ikke med denne saken, selv om den var en viktig kamp både for miljøet og samebevegelsen.

Da jeg startet dette arbeidet forventet jeg å finne at det var staten som prøvde å holde lokk på det samiske i skolen. I stedet finner jeg flere eksempler der det er samene selv som vil 'gjemme' det samiske. Hvorfor dette har vært tilfellet er komplekst. Noen stikkord er

økonomi og økonomisk hjelp - takknemmelighetsgjeld, næring, sosial rang, kulturelt press, sosialdarwinismens arv, fordommer, antagelser og stereotyper. Selv hadde jeg et ganske svart/hvitt perspektiv da jeg startet arbeidet med denne oppgaven. Jeg hadde inntrykk av at staten undertrykte samene med en jernhånd, og at de stakkars samene var maktesløse. Et slikt perspektiv er svært uheldig, da dette maler et bilde av samene som hjelpeløse skapninger. Dette styrker min overbevisning om at min undersøkelse er viktig – det er viktig at historien til samene gis tyngde i skolen slik at alle elever får en god forståelse av vårt lands historie. For det samiske er selvfølgelig en del av vår flerkulturelle arv. Om det virker som at samene ikke er viktig i norsk historie og samfunn så blir det selvopplyllende.

Svein Lund påpeker at det i arbeidet med M74 ble gjort et arbeid for å ‘putte inn en setning her og der’ om samiske forhold i planen.¹⁸⁸ Det kan virke som om dette også er situasjonen i de senere planene, om enn i mindre grad. Det ser ut som om fokuset på den samiske befolkningens utdanning førte til at samisk stoff i stor grad ble tatt ut av den generelle delen av planene. Dette er mest synlig i L97, hvor billedbruk i stor grad har erstattet tekstuell formidling om samene i den generelle delen av planen. Etter min mening er segregering av og i læreplaner verre for befolkningens opplæring om samene enn overfladisk inkludering, som til tider kan virke kunstig, men føre til at elever vil oppleve det som naturlig at samiske forhold er aktuelt i flere diskurser. Elever skal vokse opp og bli samfunnsborgere som skal ta ansvar for samfunn og miljø i Norge. Det er derfor viktig at det samiske fremstilles som en naturlig, viktig del av det norske kulturlandskapet samtidig som det vises til nødvendigheten av særretter. Slik som Lund viser til så har læreplanene en holdningsgivende funksjon,¹⁸⁹ og det er derfor positivt at både M87 og L97 har en overordnet urbefolkningsforestilling.

7.2 Konklusjon

Man kan altså snakke om tre skifter i fremstillingen av den samiske befolkningsgruppen i norske læreplaner. Det første er i normalplanen av 1969 til M74, hvor skiftet gikk fra utelatelse til inkludering. For første gang skulle elever i den norske skolen lære om samene, noe som kan markere starten på slutten av skolens fornorskingslinje. Det andre skiftet kommer i M87, hvor samene blir vist til som en urbefolkning i motsetning til kun en minoritet, noe som er en viktig begrepsendring ettersom urbefolkningsbegrepet viser til særretter og en særstilling. Det siste skiftet befinner seg utenfor L97, nemlig i den samiske

¹⁸⁸ Svein Lund (2003), s. 62

¹⁸⁹ Ibid

versjonen av læreplanen, L97s. L97s viser til et viktig fokus på den samiske befolkningsgruppens utdanning. Samtidig virker det som om utviklingen i opplæringen om samiske forhold har stagnert. På et overordnet nivå har forestillingen om samer i norske læreplaner skiftet fra samer som reindriftssamer til samer som urbefolkning. På tross av dette har fremstillingen av samer i ulike fagplaner holdt seg noenlunde konstant. Med dette mener jeg at fremstillingen er preget av stereotypiske særtrekk, at kulturelle elementer som er annerledes fra den norske blir trukket frem. Dette kan på den ene siden være positivt, ettersom det å ha fokus på slike kulturelementer vil kunne ha en bevarende effekt. Det blir en beredere oppslutning om å bevare og videreutvikle samiske kulturelementer om det er offentlig tilslutning til samesaker, altså at media, skolen, staten og befolkningen generelt, anser samiske forhold som viktige. På den andre siden vil stereotypiske fremstillinger føre til en forventning om 'same'-karakteristikk, og om ikke disse blir ansett som oppfylt av ulike parter, vil samer kunne spørre seg selv om de er samisk 'nok' til å kunne ha en mening om samiske interesser eller identifisere seg selv som samisk. Derfor er det viktig at samene får eie sin egen fremstilling i begge læreplanversjonene, både den samiske og den nasjonale. Kompetansemålene har gjennom læreplanene stort sett inneholdt samme elementer fra samisk kultur, historie og samfunnsliv, selv om det er ulike fokuspunkter. Dessuten viser læreplanene til forskjellige historiske hendelser, slik som at elever skulle lære om lappekodisillen i både M74 og L97, men ikke i M87, og at Kautokeinooppgjøret ikke var et kompetansemål før i L97. Den største forskjellen når det kommer til kompetansemålene i de ulike læreplanene er organiseringen av dem, altså hvor de er plassert og hvor omfattende eller detaljerte de er. Dette kan påvirke i hvilken kontekst elevene skal lære om samene, noe som igjen påvirker hvordan og hva elever lærer.

Selvfølgelig er det ikke slik at alle lærere og læremiddelprodusenter har tolket læreplanene slik som jeg har gjort, ei heller at intensjonene jeg har funnet er bevisste eller reelle. Men mine funn gjennom denne undersøkelsen er blant annet at fremstillingen i den generelle delen av planene har minsket i omfang ettersom fokuset på de samiske elevenes opplæring har blitt styrket. I M74 virker beskrivelsen av samene i den generelle delen å ha en informerende funksjon, at leseren skal bli kjent med samene på en annen måte enn tidligere. Det er derfor et relativt stort omfang av informasjon om samene. Dette synliggjør en holdningsendring fra staten om den samiske befolkningen, som ikke ble nevnt i tidligere læreplaner. I M87 presenteres fortsatt den samiske befolkningen i den generelle delen, og slik som i M74 vises det til ved flere anledninger at de samiske elevene må tilpasse seg norsk kultur. Dette kan ses

på som rester av fornorskingspolitikken. L97 inneholder ikke en slik formaning, noe som kan komme av at retningslinjer for opplæring av samiske elever er å finne i L97s. En kan se gjennom de ulike læreplanene på 1900-tallet at det går fra utelatelse til inkludering når det gjelder den samiske befolkningen, noe som følger den generelle linjen som det offentlige rom. Det er selvfølgelig positivt at opplæringen av den samiske befolkningen har blitt styrket, men det er en tydelig 'enten-eller' tankegang i relasjon til det samiske, spesielt ettersom de gikk ut av den generelle delen av læreplanen da de fikk sin egen.

7.3 Fremoverblikk

For å få en enda bedre forståelse av den norske skolens fremstilling av samiske forhold vil det være svært gunstig å gjennomføre flere undersøkelser i skolen eller av læremidler. For det første kan intervju av norske lærere hvor det stilles spørsmål om opplæringen om samisk i alle ulike fag være svært spennende. Er det samiske forbeholdt 6. februar, eller tas det opp utover egen diskurs? En slik undersøkelse vil kunne bygge på Ida Charlotte Johansen sine funn fra masteroppgaven om undervisning om samisk i RLE. Videre ville det vært svært interessant å undersøke samiske forhold i lærebøker, og sammenlikne flere fra forskjellige forlag, ulike tidsperioder og ulike land. En annen problemstilling som kan være interessant i relasjon til nyere læreplaner, er å undersøke om det oppfordres til å bruke urbefolkningsproblematikk til å lære om samene, eller samene til å lære om urbefolkningsproblematikk. Samene er ikke kun et urfolk og en minoritet, men gjennom deres historie kan en lære mye om minoritetspolitikk, flerkulturelle samfunn og urbefolknings utfordringer.

Litteraturliste

Primærkilder

Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug, 1974

<https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#126>

Kirke- og undervisningsdepartementet, *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug, 1987

<https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#8>

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: 1997

<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#83>

Øvrig litteratur

Andresen, Astri, Sissel Rosland, Teemu Ryymin & Svein Atle Skålevåg. *Å gripe fortida:*

Innføring i historisk forståing og metode 2. utgave. Oslo: Det Norske Samlaget, 2015

Banting, Keith & Will Kymlicka, *Multiculturalism and the welfare state: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies*. Oxford: Oxford University Press inc., 2006

Benum, Edgeir. «Overflod og fremtidsfrykt 1970-», bind 12. *Aschehougs Norgeshistorie*, redigert av Knut Helle. Oslo: Aschehoug, 1998

Berggreen, Brit. *Da kulturen kom til Norge* 2. utgave. Oslo/Gjøvik: Aschehoug, 1994

Bjørklund, Ivar. «Alta-saken, minoritetspolitikk og Det norske arbeiderpartiet» i *Samtiden*, nr. 3. Aschehoug, 1981

Christensen, Arne. *Alta-dommen*. Norges Naturvernforbund: Universitetsforlaget. Oslo: 1982

Dalland, Olav. *Metode og oppgaveskriving*, 6. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk, 2017

Godbolt, James. «Urbefolkningar i lærerutdanninga: Ei utfordring og eit ansvar» i *Pedagogen* nr. 4, 1982

Gustavsen, John. «Samer i massemedia – et kapittel om fordommer, intoleranser og formynderi». I *Samtiden*, nr. 3. Aschehoug, 1981

- Jensen, Eivind Bråstad. *Fra fornorsking til kulturelt mangfold*. Stonglandseidet: Nordkalottforlaget, 1991
- Jensen, Eivind Bråstad. *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka-forlaget, 2005
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo, Aschehoug, 1939
- Lange, Even. *Samling om felles mål 1935-70*, Bind 11. Knut Helle red. Oslo: Aschehoug, 1998
- Lund, Svein. *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Karasjok: David Girji, 2003
- Melve, Leidulf & Teemu Ryymin (red.). *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo: Universitetsforlaget, 2018
- Minde, Henry. «The making of an International Movement and Indigenous peoples», *Scandinavian Journal of History*. Vol. 21, no. 3. Oslo: Scandinavian university press, 1996.
- Nielsen, Reidar. *Folk uten fortid*. Oslo: Gyldendal, 1986
- Olstad, Finn. *Frihetens århundre: Norsk historie gjennom de siste hundre år*. Pax forlag A/S, Oslo 2010
- Samordningsnemda. *Innstillinger og betenkninger 1949: Tilråkning om Internat-skipnaden i Nord-Noreg*. Oslo: Brødrene Tengs, 1949
- Stien, Laila (red. og oms.). *Ildstedene synger. Samisk samtidslitteratur* Stonglandseidet: Nordnorsk forfatterlag, 1984
- Thuen, Trond red. *Samene – urbefolkning og minoritet. Hva er grunnlaget for samenes krav om rettigheter som eget folk?* Universitetsforlaget, Tromsø-Oslo-Bergen. 2. opplag 1981. Stavanger

Nettkilder

Aarseth, Bjørn. «Samenes stilling i norsk skoleverk», *Samisk skolehistorie*. 2005. Hentet fra:
<https://skuvla.info/skolehist/bjaarseth63-tn.htm>

Anaya, S. James. *Indigenous peoples in international law*. 2 utg. New York: Oxford University Press, 2000. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:2452/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=279562>

Arkivverket. *Kautokeino-opprøret 1852*. Sist endret: 23.08.2019. Hentet fra:
<https://www.arkivverket.no/om-oss/samisk-arkiv/kautokeino-opprøret-1852#!#block-body-2>

Beaton, Mhairi C., Diane B. Hirshberg, Gregor R. Maxwell & Jennifer Spratt red. *Including the North: a comparative study of the policies on Inclusion and equity in the circumpolar north* (University of Lapland, 2019). Hentet fra:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-136-1>

Dahl, Øyvind. «Det flerkulturelle Norge», *Nasjonal Digital Læringsarena*. Sist endret 12.12.2018. Hentet fra:
<https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:194233/topic:1:82493/resource:1:194236>

Folkenborg, Håkon Rune. *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole*. København: 2017. Hentet fra
https://www.en.cgs.aau.dk/digitalAssets/314/314796_konferencerapport-bd-1--nordisk-historikermoede-2017-.pdf#page=71

Høgetveit, Einar. *Vern av urbefolkninger: kan og bør Norge ratifisere ILO-konvensjon nr. 107 og slutte seg til rekommendasjon nr. 104 om vern og integrering av urbefolkninger som helt eller delvis lever under stammeforhold i uavhengige land?* Oslo: Universitetsforlaget, 1980. Hentet fra:
<https://www.nb.no/statsmaktene/nb/9545b456d09a322bf81a4c04657d6fb4?index=1#7>

International Labour Organisation. *Indigenous and Tribal Populations Convention*. Nr. 107, 1957. Hentet fra:
https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107

Johansen, Ida Charlotte. *Samisk kultur er superviktig - En kvalitativ studie om samiske tema i norskfaget*. Tromsø: 2017. Hentet fra:
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11588/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. *ILO-konvensjon nr. 169: Urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Sist endret: 03.12.2018. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>

Marmøy, Reidar. SI-utvalget. *Samisk i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 1980. Hentet fra:

<https://www.nb.no/statsmaktene/nb/1a536faea5558a47fe991b6042ec6676?index=6#61>

Normalplankomiteén. *Normalplan for byfolkeskolen: utarbeidd ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke og Undervisningsdepartementet*. 2. opplag. Oslo: Aschehoug, 1948. Hentet fra:

<https://www.nb.no/nbsok/nb/dddd15cd927af566f00d60b2a596d5ca?lang=no#90>

Olsen, Torjer Andreas & Bengt-Ove Andreassen «'Urfolk' og 'mangfold' i skolens læreplaner», *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 2018. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/2248/2843>

Ravna, Øyvind. «Lappekodisillen av 1751 og dens rettslige betydning i dag», *Lov og rett* nr.

7. Hentet fra: <https://uit.no/Content/217872/LoR-2010-7%20Lappekodisillen%20av%201751%20og%20dens%20rettslige%20betydning%20i%20dag.pdf>