

# **Evaluering av fagfornyelsen samisk**

Intensjoner, prosesser og forståelser i et urfolksperspektiv

**Hege Merete Somby, Nils Ivar Skarpmoen Dannemark, Ylva Jannok Nutti**



Raporta/Rapport 1/2024

*Evaluering av fagfornyelsen samisk - Intensjoner, prosesser og forståelser i et urfolksperspektiv*

Av Hege Merete Somby, Nils Ivar Skarpmoen Dannemark, Ylva Jannok Nutti

Sámi allaskuvla Sámi University of Applied Science

Hánnoluohkká 45

NO-9520 Kautokeino Guovdageaidnu

ISBN 978-82-7367-059-5

+47 78 44 84 00

[www.samas.no](http://www.samas.no)

[postmottak@samas.no](mailto:postmottak@samas.no)

Org.nr: 971 519 363

## Forord

Sámi allaskuvla/Samisk høgskole ble sommeren 2020 tildelt midler for prosjektet *Evaluering av fagfornyelse i samiske skoler og for samiske elever* av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Prosjektet vil gjennomføres i perioden 2020-2025 og er organisert i tre delprosjekter som vil evaluere ulike deler av fagfornyelsen. *Evaluering av fagfornyelse i samiske skoler og for samiske elever* vil belyse og gi kunnskap om hvordan samisk innhold, samiske språk, verdier og kultur fremstilles i læreplanverkene, forhold knyttet til opplæring i og på samisk og hvordan læreplanen operasjonaliseres i den samiske skolen. I konkurransegrunnlaget, formulert i *Programplan; Evaluering av Fagfornyelsen 2019-2025* (Utdanningsdirektoratet, 2019b) etterspørres det «om dette er et læreplanverk med tydelig plass til samiske verdier og kultur, og om dette gir en bedre læreplan for alle» (s. 10). Dette undersøkes gjennom alle de tre arbeidspakkene i dette prosjektet. Denne rapporten er den første delrapporten i prosjektet og oppsummerer arbeidet i den første arbeidspakken. Rapporten omhandler fagfornyelsens intensjoner for opplæring for samiske elever og opplæring om samiske forhold etter LK20, hvordan det gjenspeiles i læreplaner i LK20 og hva som kjennetegnet prosessen i læreplangruppene for de samiske representantene.

Deltakerne i forskningsteamet har hatt hovedansvaret og/eller vært deltakende i enkelte deler av forskningsarbeidet. Samtidig deltar enkelte som lesere og forfattere utover sine hovedoppgaver. Rapporten som helhet er derfor resultat av et felles arbeid. I arbeidspakke 1 har Nils Dannemark vært leder frem til årsskiftet 2022/23 da han gikk av med pensjon og over i en emeritusstilling. Hege Merete Somby overtok som leder i arbeidspakken. Det er Hege Merete Somby som har hatt ansvaret for delrapport 1 og har deltatt både som redaktør og forfatter. Nils Dannemark har hatt hovedansvaret for dokumentanalysen og er hovedforfatter av det arbeidet, mens Hege Merete Somby og Tamsin Jillian Meaney har gjort et redaksjonelt etterarbeid tilknyttet dokumentanalysen. Ylva Jannok Nutti har vært hovedforfatter av kap. 3.1., men også deltatt med andre tekstdeler. Ylva Jannok Nutti har også vært leder av evalueringsprosjektet fra prosjektstart frem til starten av 2023 og dermed deltatt med mer enn tekstbidrag i den første arbeidspakken. Hege Merete Somby og Rauna Rahko-Ravanti har hatt hovedansvaret for intervjuundersøkelsen. I tillegg har Berit Karseth, Tamsin Jillian Meaney og Anne Birgitte Fyhn deltatt som kritiske lesere og kommet med verdifulle kommentarer.

Vi vil rette en stor takk informantene som takket ja til å bli intervjuet og som bidro med verdifull innsikt i prosessen med utvikling av fagfornyelsen. Takk også til forskerkolleger på Sámi allaskuvla som har bidratt med sin kunnskap og sine innspill i prosessen og takk også til Carl John-Marcus Kuhmunen, Ville Söderbaum og Piera Nijlas Svendsen som har vært gode støttespillere og kommet med nyttige innspill og god hjelp når det har vært nødvendig.

Guovdageaidnu, 30.01.2024

Hege Merete Somby

Nils Ivar Skarpmoen Dannemark

Ylva Jannok Nutti

## Sammendrag

Denne rapporten er den første delrapporten i prosjektet *Evaluering av fagfornyelse i samiske skoler og for samiske elever*, og oppsummerer den første arbeidspakken i prosjektet. Den første arbeidspakken konsentrerer seg om læreplanreformen i et urfolksperspektiv og undersøker fagfornyelsens intensjoner for å ivareta samiske perspektiver i læreplanverket og hvordan disse gjenspeiles i det ferdige læreplanverket, samt prosessen frem mot ferdige læreplaner i læreplangruppene. For å belyse disse problemområdene, er det gjennomført to studier, en dokumentanalyse av flere læreplaner i fag fra Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og en intervjustudie med deltakere i læreplangruppene som har ekspertise på samiske fag eller samiske emner innenfor sitt fag. Elever som får opplæring i samiske skoler og samiske elever går ikke nødvendigvis i samme type skole fordi samiske elever bor også utenfor de samiske språkforvaltningsområdene. I tillegg skal også ikke-samiske elever ha opplæring om samiske temaer. Det er sånn sett et bredt felt å dekke og det har ikke vært mulig å gå i dybden på alle områder i dette prosjektet. I denne rapporten har vi fokusert på læreplaner i LK20, mens prosessen med å utvikle læreplaner også inkluderer LK20S.

Innledningsvis pekes det på hvordan samiske læreplanverk er et kort historisk fenomen og at den samiske skolen og opplæring for samiske elever for øvrig, har hatt utfordringer med å tilby et likeverdig opplæringstilbud i og på samisk. Programplan for evaluering av Fagfornyelsen 2019-2025 (Utdanningsdirektoratet, 2019b) har etterspurt om «dette er et læreplanverk med tydelig plass til samiske verdier og kultur» (s. 10), noe som går utover hva det forrige evalueringsprogrammet etterspurte. Slik type bakgrunnskunnskap er nødvendig for å forstå konteksten til opplæring for samiske elever og samisk tematikk. Vi har derfor valgt å presentere en grundig gjennomgang av tidligere evalueringer av samiske læreplaner og forskning på samiske temaer i ulike nivåer av læreplanverket. Til sammen viser disse at anerkjennelse av fenomenet 'samisk skole' har vært viktig, men at den samiske skolen også etter LK06 står i et spenningsfelt mellom intensjon og realisering. Skolen får et mer omfattende ansvar for å undervise om samiske temaer, men læreplanen kan begrense reelle samiske perspektiver til kun å gjelde den samiske skolen. De samiske læreplanene i enkelte fag legger vekt på tradisjoner og samisk identitetsutvikling, mens de norske læreplanene i de samme fagene legger vekt på individualitet og vestlig vitenskapstradisjon. Det er likevel potensiale til å innføre 'samisk' i opplæringen på en mer nyansert måte på grunn av formuleringer i Overordnet del. I læreverk for opplæringa fremstilles samiske temaer i mye mindre grad enn norske tema, og med et essensialistisk blikk på samisk kultur når det er

inkludert som kan opprettholde stereotypiske forståelser av samer og samisk kultur. Det tidligere kunnskapsgrunnlaget viser utfordringer og spenninger i verdier og likeverdighet mellom samisk- og majoritetsforståelser, utfordringer i opplæringa knyttet til synlighet versus usynlighet og at det fremdeles er fravær av samiske temaer i læreverk brukt i skolen. Vi finner flere fellestrekk ved den allerede foreliggende forskningen og resultatene i denne undersøkelsen. De tidligere evalueringene har også betydning for å forstå de utfordringene LK20 og LK20S var satt til å løse, og kunnskap om disse vil ha betydning for å se hvordan fagfornyelsens formål knyttet til samisk innhold er nådd helt ut til praksisfeltet.

Teorigrunnlaget i delrapporten bygger på urfolksmetodologiske tilnærminger sett i sammenheng med samiske perspektiver. Urfolksperspektiv som metodologisk tilnærming i vitenskapelig arbeid, legger an til metodiske valg knyttet til kontekstualisering og posisjonering av både subjekter som gjennomfører forskning, og subjekter som bidrar i forskning. Det legger også an til å synliggjøre kulturell forståelse slik at konklusjoner som presenteres kan vurderes i lys av de som har utført den. De samiske perspektivene vi har valgt og redegjort for, omhandler kulturelt hegemoni, ulike makronarrativer, forståelser av læring og ressurser i flerspråklighet og disse benyttes som diskursgrunnlag for dokumentanalysen og for å bedre forstå informantenes ansvar for å implementere samisk innhold i læreplanverkene.

Fagfornyelsens intensjoner, slik de kommer til uttrykk i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*<sup>1</sup> presenteres i denne rapporten i en kvantitativ fremstilling som synliggjør hvor ofte «samisk» og «samiske» er nevnt i teksten og i hvilke sammenhenger det står. Dette ses i sammenheng med hvor ofte og i hvilke sammenhenger «samisk» og «samiske» er nevnt i Overordnet del av LK20 og LK20S (som er likelydende). Fremstillingen viser at «samisk/e» brukes hovedsakelig (70%) i formuleringer som 'Kunnskapsløftet 2020 Samisk' eller i andre type titler, i omtale i samiske læreplaner, særlig knyttet til språk eller formelle avgrensinger som eksempelvis i eller utenfor 'samiske distrikter'. Det samme er gjeldende for Overordnet del der en stor del av «samisk/e» knyttes til rettigheter og plikter i den samiske skolen. Det er også en stor del henvisninger til «samisk/e» under *Samiskfaget*, der verdier og mål for opplæring omtaler mestring av samisk språk som en ressurs for den samiske eleven. Det samme finner vi igjen i Overordnet del. Det er tre steder omtale av «samisk/e» skiller seg ut i Meld. St. 28 (2015-2016) på grunn av en tydeligere generell innholdsforståelse; «Den samiske kulturarven er en del av den nasjonale kulturarven og skal

---

<sup>1</sup> Heretter referert til som Meld. St. 28 (2015-2016)

også ivaretas» (s. 21) og «Det samiske perspektivet skal ivaretas i det helhetlige læreplanverket» (s. 65) og «Det må legges til rette for å ivareta det samiske perspektivet i læreplanverket (...)» (s. 66). Den førstnevnte er gjengitt i Overordnet del, mens de to sistnevnte ikke er nevnt eksplisitt. Formuleringen «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6), kan antyde mål om samisk perspektiv, men det kan også forstås som et mer overfladisk kunnskapsmål som ikke innebærer 'det samiske perspektivet'. 'Det samiske perspektivet' kommer heller ikke tydelig frem i de læreplanene vi har analysert, men viser derimot at det i stor grad fremkommer et majoritetsperspektiv spesielt i de norske læreplanene.

Det er gjennomført to ulike undersøkelser som presenteres i denne delrapporten. Den første er en dokumentanalyse som benytter kritisk diskursanalyse av læreplaner der «samisk» inngår. Måten samiske forhold omtales på i et læreplanverk, kan si noe om hvilke holdninger til samiske språk, verdier og kultur som implisitt er til stede. Dette er undersøkt gjennom en analyse av læreplanverket LK20 der ulike språklige elementer har bidratt til å vise mønstre i læreplanverket der språklige virkemidlene uttrykker et innhold. Tekstelementer fra både Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Kunnskapsløftet samisk (LK20S) er brukt i analysen, men hovedvekten ligger på LK20 og inkluderer læreplaner for fagene religion og livssyn, norsk, samfunnsfag, mat og helse og naturfag. Vi har vurdert hvordan de eksplisitte formuleringene fremstår ut fra samiske perspektiver.

Den andre er en intervjuundersøkelse med syv representanter som deltok i læreplangrupper, enten utnevnt av Sametinget eller på andre måter representanter som har kunnskap og erfaring om samisk i sine fag. Disse har fortalt om sine erfaringer i læreplangruppene etter spørsmål om hvordan de opplevde arbeidet i læreplangruppene, hvordan de vurderte arbeidet som ble gjort etter at læreplanene har hatt noe tid til å virke, hva de tenker om eksplisitt eller implisitt benevnelse av 'samisk' og sammenhengen mellom overordna del og læreplanene, spesielt med tanke på samisk innhold i undervisningen.

Resultatene av våre analyser viser at det ikke fremkommer en intensjon om å ramme inn, beskrive eller gi retning for hvordan man kan forstå 'det samiske perspektivet'. Dette var også vanskelig å forstå hvordan man kunne ivareta i læreplangruppene. På en måte ga det læreplangruppene stor frihet til å inkludere det som gruppa i fellesskap vurderte som sentralt i faget, noe som ble vurdert som positivt i læreplangrupper i de samiske fagene, men som ble

vurdert som negativt i læreplangrupper i ikke-samiske fag. I de sistnevnte gruppene opplevde man derimot at man ikke fikk inkludert samiske temaer fordi det ikke ble opplevd som relevant for flertallet i gruppa. Det ble også uttrykt ønske om at Sametinget burde vært tidligere involvert i prosessen.

Det ligger en spenning mellom det eksplisitte og det implisitte samiske innholdet i LK20. På den ene siden har det vært ønskelig å ha en reduksjon av kompetansemål og redusere stofftrengsel. Samtidig vises det til at dette har vært spesifikt drøftet på departementsnivå når det angår det samiske innholdet og at balansen mellom eksplisitt/implisitt har vært utfordrende. Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) redegjør for hvordan forskningspolitikken har resultert i kunnskapsløshet om blant annet samene i den generelle befolkningen og tidligere forskning peker også på en spenning mellom synlighet/usynlighet i blant annet læreverk. Det ser ut til at forholdet mellom eksplisitt og implisitt innhold er av særlig betydning for hvordan samisk innhold kan forstås i LK20.

Samisk innhold i læreplaner legger en majoritetsforståelse til grunn og blir sett fra et ikke-samisk perspektiv gjennom formuleringer i læreplanene fra LK20 som avgrenser samisk innhold til det som ligger innenfor Norges grenser, gjennom formuleringer som omtaler det samiske læreplanverket som parallelt og likeverdig med det ordinære læreplanverket mens det ordinære læreplanverket ikke omtales parallelt og likeverdig med det samiske læreplanverket, gjennom formuleringer som at et samisk perspektiv omtales som ‘de andres perspektiv’, gjennom formuleringer som at formål med samisk litteratur er å kunne samtale om verdier mens formålet med annen litteratur er å kunne samtale om formål, form og innhold.

Samisk forståelse av læring er sterkt knyttet til den praktiske virkeligheten og det å få erfaring med noe. I kompetansemålene i læreplanene i LK20 ligger verb-formuleringene på et lavt taksonomisk nivå i hht. Blooms taksonomi. Samiske elevers ressurser, som at de er flerspråklige, utnyttes ikke i læreplanene. I tillegg begrenses fagområder i norsk for elever med samisk som førstespråk fordi de ikke skal bli kjent med annen internasjonal litteratur enn norsk og samisk, mens elever som følger LK20 skal bli kjent med oversatt litteratur fra andre språk, altså uten avgrensning.

Til sammen viser disse funnene at man har begrenset samiske perspektiver til å gjelde samisk innhold innenfor Norges statsgrenser, vi finner en gjennomgående majoritetsforståelse for hvordan man skal jobbe med samiske emner i kompetansemålene og man har lave



forventninger til hvordan man forstår læring når det gjelder samiske temaer i kompetansemålene.

I læreplangruppene uttrykte et knapt flertall at de opplevde arbeidet som givende og at det var godt samarbeid og samstemthet i gruppene. Et knapt mindretall opplevde derimot arbeidet som krevende og ensomt og at innspillene deres ikke ble hørt. To av informantene fortalte også at det forekom uttalelser oppfattet som støtende og diskusjoner som var upassende, og at Utdanningsdirektoratet var lite kjent med lovgivningen knyttet til samisk opplæring eller forvaltningsområdene for samiske språk, noe som påvirket gruppas arbeid.

Informantenes deltakelse i læreplangruppene ligger på to nivåer; de er både faglige representanter og samiske representanter. I tillegg til å delta i en faglig utvikling av læreplaner skal de også ivareta samiske perspektiver i de samme læreplanene. Som faglige representanter opplevde de i samiske læreplangrupper at de hadde stor beslutningsmyndighet til å forme fagene i tråd med en samisk forståelse, eksempelvis ved å skrive inn sterke språkmodeller som en del av fagets innhold. De som deltok i ikke-samiske læreplaner opplevde derimot at fagets innhold og samisk innhold ikke ble sett i sammenheng.

Som samiske representanter, legger de vekt på betydningen av eksplisitt bruk av «samisk» i læreplanene, selv om implisitte formuleringer også kan gi samisk innhold til undervisning. Behovet for eksplisitte formuleringer forklares med et generelt lavt kunnskapsnivå i skolen og hos den gjennomsnittlige lærer og det ble uttrykt bekymring for at man kan «hoppe over» samisk innhold når det ikke er spesifisert. Samtidig ble problematisert at det var utfordrende å gi 'det samiske perspektivet' retning når det ikke forelå retningslinjer for hvordan det kunne forstås og at åpne og overordna kompetansemål muligens ikke er det beste i en samisk sammenheng. Det ble likevel kommentert at det var positivt at man hadde forventninger om implementering av samisk innhold i alle læreplaner.

Det ble problematisert hvordan eksplisitte innføringer av «samisk» kunne ha konsekvenser utover læreplanverket. Det er prekær mangel på samiske læreverk på samisk og samisk innhold i læreverk på norsk. Det ble påpekt at man ikke er forberedt med tanke på læremateriell og læreres kompetanse. En konsekvens av eksplisitte innføringer av «samisk» i kompetansemål, er en potensielt dårlig kvalitet på den undervisningen som kommer til å gis utfra kompetansemålene. Det ble også problematisert at samisk innhold i læreplanene i LK20 er 'for rundt formulert' og at det i tillegg til mulig svak kvalitet på undervisningen, også kan bli for tilfeldig om samiske perspektiver blir inkludert. Det ble også kommentert at i LK20S

må læreplanene være fundert i en samisk kultur og at den norske skolen derfor ikke kan være malen for de samiske skolene.

Oppsummert viser delrapporten at det har vært uklart hvilke intensjoner man har hatt for det samiske innholdet i LK20 og at dette har forplantet seg i læreplaner i fag. Alle læreplaner i LK20 inneholder likevel kompetansemål der det implisitt åpnes for samisk innhold og de fleste læreplaner inneholder også kompetansemål med eksplisitt samisk innhold. LK20 har dermed gitt plass til samiske emner. Læreplaner i fag har i hovedsak et majoritetsperspektiv som ikke nødvendigvis støtter samiske perspektiver i læreplanene og læreplanene støtter ikke oppunder det som kan forstås som samiske elevers ressurser og styrker i samisk kulturforståelse. Det å finne samlende emner for samisk og norsk innhold ser likevel ut til å være mer sentralt i LK20 enn i LK06, men LK20 er i all hovedsak et norsk læreplanverk.

## Summary

This report is the first partial report in the project Evaluation of the Curriculum Renewal in Sámi schools and for Sámi pupils, and summarizes the first work package in the project. The first work package concentrates on the curriculum reform from an indigenous perspective and examines the subject renewal's intentions to safeguard Sámi perspectives in the curriculum and how these are reflected in the finished curriculum, as well as the process towards finished curricula in the curriculum groups. To shed light on these problem areas, two studies have been carried out, a document analysis of several curricula in subjects from The Knowledge Promotion 2020 (LK20) and an interview study with participants in the curriculum groups who have expertise in Sámi subjects or Sámi subjects within their subject. Pupils who receive education in Sámi schools and Sámi pupils do not necessarily go to the same type of school because Sámi pupils also live outside the Sámi language administration areas. In addition, non-Sámi pupils must also have training on Sámi topics. This is a broad area to cover and it has not been possible to go in-depth in all areas in this project. In this report, we have focused on curricula LK20, while the process of developing curricula also includes LK20S.

At the outset, it is pointed out how the Sámi curriculum is a short historical phenomenon and that the Sámi school and education for Sámi pupils in general have had challenges in offering an equal educational offer in and on Sámi. The program plan for the evaluation of the Curriculum Renewal 2019-2025 (Directorate of Education, 2019b) has requested whether "this is a curriculum work with a clear place for Sámi values and culture" (p. 10), which goes beyond what the previous evaluation program requested. This type of background knowledge is necessary to understand the context of education for Sámi pupils and Sámi topics. We have therefore chosen to present a thorough review of previous evaluations of Sámi curricula and research on Sámi topics at different levels of the curriculum. Taken together, these show that recognition of the 'Sámi school' phenomenon has been important, but that even after LK06, the Sámi school is in a field of tension between intention and realization. The school gets a more comprehensive responsibility for teaching about Sámi topics, but the curriculum can limit real Sámi perspectives to only apply to the Sámi school. The Sámi curricula in certain subjects emphasize traditions and Sámi identity development, while the Norwegian curricula in the same subjects emphasize individuality and more western scientific tradition. There is still potential to introduce 'Sámi' in the training in a more nuanced way due to the wording in the Overarching part. In textbooks for the training, Sámi topics are presented to a much lesser extent than Norwegian themes, and with an essentialist view of Sámi culture when it is

included, which can maintain stereotypical understandings of the Sámi and Sámi culture. The previous knowledge base shows challenges and tensions in values and equality between Sámi and majority understandings, challenges in education linked to visibility versus invisibility and that there is still an absence of Sámi topics in teaching materials used in schools. We find several common features in the existing research and the results of this survey. The previous evaluations are also important for understanding the challenges LK20 and LK20S were set to solve, and knowledge of these will be important for seeing how the subject renewal's purpose related to Sámi content has been reached all the way to the field of practice.

The theoretical basis in the interim report is based on indigenous methodological approaches seen in the context of Sámi perspectives. The indigenous perspective as a methodological approach in scientific work leads to methodological choices related to the contextualization and positioning of both subjects who carry out research and subjects who contribute to research. It also aims to highlight cultural understanding so that conclusions presented can be assessed in the light of those who have carried them out. The Sámi perspectives we have chosen and explained deal with cultural hegemony, various macronarratives, understandings of learning and resources in multilingualism and these are used as a discourse basis for the document analysis and to better understand the informants' responsibility for implementing Sámi content in the curriculum.

The professional renewal's intentions, as they are expressed in White Paper no 28 (2015-2016) Subject - Deepening - Understanding is presented in this report in a quantitative presentation that highlights how often "Sámi" and "Sámi" are mentioned in the text and in which contexts. This can be seen in the context of how often and in what contexts "Sámi" and "Sámi" are mentioned in the Overarching part of LK20 and LK20S (which are similar). The presentation shows that "Sámi" is used mainly (70%) in formulations such as 'Kunnskapsløftet 2020 Samisk' or in other types of titles, in mention in Sámi curricula, particularly related to language or formal boundaries such as in or outside 'Sámi districts'. The same applies to the Overarching part, where a large part of "Sámi" is linked to rights and duties in the Sámi school. There are also a large number of references to "Sámi" under the Sámi subject, where values and goals for education refer to mastering the Sámi language as a resource for the Sámi student. We find the same again in the Overarching part. There are three places where the mention of "Sámi" stands out in White Paper no 28 (2015-2016) due to a clearer general understanding of content; "The Sámi cultural heritage is part of the national cultural heritage and must also be safeguarded" (p. 21) and "The Sámi perspective must be

safeguarded in the comprehensive curriculum" (p. 65) and "Provisions must be made to safeguard the Sámi the perspective in the curriculum (...)" (p. 66). The former is reproduced in the Overarching part, while the latter two are not mentioned explicitly. The wording "Through the training, pupils should gain insight into the history, culture, social life and rights of the Indigenous Sámi people. Pupils must learn about diversity and variety within Sámi culture and social life" (Ministry of Education, Science and Technology, 2017a, p. 6), may imply an aim of a Sámi perspective, but it can also be understood as a more superficial knowledge goal that does not involve 'the Sámi perspective'. The 'Sámi perspective' does not appear clearly in the curricula we have analyzed either, but on the other hand shows that a majority perspective emerges to a large extent, especially in the Norwegian curricula.

Two different investigations have been carried out and are presented in this report. The first is a document analysis that uses critical discourse analysis of curricula where "Sámi" is included. The way Sámi relations are mentioned in a curriculum work can say something about which attitudes towards Sámi language, values and culture are implicitly present. This has been investigated through an analysis of the LK20 curriculum where various linguistic elements have contributed to showing patterns in the curriculum where the linguistic means express a content. Text elements from both Kunnskapsløftet 2020 (LK20) and Kunnskapsløftet Samisk (LK20S) are used in the analysis, but the main emphasis is on LK20 and includes curricula for the subjects religion, Norwegian, social studies, food and health and natural sciences. We have assessed how the explicit formulations appear from Sámi perspectives.

The second is an interview survey with seven representatives who participated in curriculum groups, either appointed by the Sámi Parliament or in other ways representatives who have knowledge and experience of Sámi in their subjects. These have told about their experiences in the curriculum groups after questions about how they experienced the work in the curriculum groups, how they assessed the work that was done after the curricula have had some time to work, what they think about the explicit or implicit designation of 'Sámi' and the context between the main part and the curricula, especially with regard to Sámi content in the teaching.

The results of our analyzes show that there is no intention to frame, describe or give direction for how to understand 'the Sámi perspective'. This was also difficult to understand how to take care of in the curriculum groups. In a way, it gave the curriculum groups a great deal of freedom to include what the group jointly assessed as central to the subject, which was

assessed as positive in curriculum groups in the Sámi subjects, but which was assessed as negative in curriculum groups in non-Sámi subjects. In the latter groups, on the other hand, it was experienced that Sámi themes could not be included because it was not perceived as relevant for the majority in the group. A wish was also expressed that the Sámi Parliament should have been involved earlier in the process.

There is a tension between the explicit and the implicit Sámi content in LK20. On the one hand, it has been desirable to have a reduction in competence targets and to reduce substance shortages. At the same time, it is indicated that this has been specifically discussed at ministry level when it concerns the Sámi content and that the balance between explicit/implicit has been challenging. The Truth and Reconciliation Commission (2023) explains how the Norwegianization policy has resulted in a lack of knowledge about, among other things, the Sámi in the general population, and previous research also points to a tension between visibility/invisibility in, among other things, teaching. It seems that the relationship between explicit and implicit content is of particular importance for how Sámi content can be understood in LK20.

Sámi content in curricula is based on a majority understanding and is seen from a non-Sámi perspective through formulations in the curricula from LK20 that limit Sámi content to what lies within Norway's state borders, through formulations that refer to the Sámi curriculum as parallel and equivalent to the ordinary the curriculum while the ordinary curriculum is not referred to in parallel and equally with the Sámi curriculum, through formulations such as that a Sámi perspective is referred to as 'the perspective of others', through formulations such as that the purpose of Sámi literature is to be able to discuss values while the purpose of other literature is to be able to talk about purpose, form and content.

Sámi understanding of learning is strongly linked to practical reality and gaining experience with something. In the competence targets in the curricula in LK20, the verb formulations are at a low taxonomic level in terms of Bloom's taxonomy. Sámi pupils' resources, such as being multilingual, are not utilized in the curricula. In addition, subject areas in Norwegian are limited for students with Sámi as their first language because they are not to become familiar with international literature other than Norwegian and Sámi, while students following LK20 are to be familiar with translated literature from other languages, i.e. without limitation.

Summed up, these findings show that one has limited Sámi perspectives to apply to Sámi content within Norway's state borders, we find a consistent majority understanding of how to

work with Sámi subjects in the competence targets and one has low expectations of how to understand learning when it comes to Sámi themes in the competence objectives.

In the curriculum groups, a narrow majority expressed that they found the work rewarding and that there was good cooperation and consensus in the groups. A small minority, on the other hand, experienced the work as demanding and lonely and that their input was not heard. Two of the informants also said that there were statements perceived as offensive and discussions that were inappropriate, and that the Directorate of Education was not familiar with the legislation relating to Sámi education or the administrative areas for Sámi languages, which affected the group's work.

The informants' participation in the curriculum groups is on two levels; they are both professional representatives and Sámi representatives. In addition to participating in the professional development of curricula, they must also look after Sámi perspectives in the same curricula. As academic representatives, they experienced in Sámi curriculum groups that they had great decision-making authority to shape the subjects in line with a Sámi understanding, for example by entering strong language models as part of the subject's content. Those who participated in non-Sámi curricula, on the other hand, experienced that the subject's content and Sámi content were not seen in context.

As Sámi representatives, they emphasize the importance of the explicit use of "Sámi" in the curricula, although implicit formulations can also give Sámi content to teaching. The need for explicit wording is explained by a generally low level of knowledge in schools and among the average teacher, and concern was expressed that one can "skip over" Sámi content when it is not specified. At the same time, it was problematic that it was challenging to give 'the Sámi perspective' direction when there were no guidelines for how it could be understood and that open and overarching competence targets are possibly not the best in a Sámi context. It was nevertheless commented that it was positive that there were expectations for the implementation of Sámi content in all curricula.

It was problematic how explicit introductions of "Sámi" could have consequences beyond the curriculum. There is a precarious lack of Sámi textbooks in Sámi and Sámi content in textbooks in Norwegian. It was pointed out that people are not prepared in terms of learning materials and teachers' competence. A consequence of explicit introductions of "Sámi" in competence targets is a potentially poor quality of the teaching that will be given based on the competence targets. It was also problematic that Sámi content in the curricula in LK20 is

'formulated too broadly' and that, in addition to the possible poor quality of the teaching, it may also be too casual about the Sámi perspectives are included. It was also commented that in LK20S the curricula must be grounded in a Sámi culture and that the Norwegian school cannot therefore be the template for the Sámi schools.

In summary, the interim report shows that it has been unclear what intentions have been had for the Sámi content in LK20 and that this has been propagated in subject curricula. All curricula in LK20 nevertheless contain competence objectives where Sámi content is implicitly opened up and most curricula also contain competence objectives with explicit Sámi content. LK20 has thus made room for Sámi subjects. Curricula in subjects mainly have a majority perspective which does not necessarily support Sámi perspectives in the curricula and the curricula do not support what can be understood as Sámi students' resources and strengths in understanding Sámi culture. Finding unifying topics for Sámi and Norwegian content still seems to be more central in LK20 than in LK06, but LK20 is essentially a Norwegian curriculum work.



## Innhold

Forord .....	3
Sammendrag .....	5
Summary .....	11
1 Innledning.....	20
1.1 Bakgrunn og innramming .....	20
1.2 Samiske læreplaner og samiske skoler som et kort historisk fenomen .....	22
1.3 Problemstillinger og tilnærming.....	23
1.4 Rapportens oppbygning .....	24
2 Intensjoner og prosess – med plass til samisk innhold? .....	26
3 Kunnskapsgrunnlag og teoretisk tilnærming.....	30
3.1 Tidligere evalueringer av samiske læreplanverk .....	30
3.2 Tidligere forskning som omfatter LK20S .....	38
3.2.1 Verdier og likeverdighet .....	39
3.2.2 Synlighet og usynlighet.....	40
3.2.3 Fravær av samiske emner i fag.....	41
3.3 Evaluering av fagfornyelsen 2020 .....	42
3.4 Urfolksperspektiv .....	45
3.4.1 Urfolksmetodologiske tilnærminger i forskning.....	45
3.4.2 Samiske perspektiv .....	49
3.4.3 Urfolksperspektiv som kontekstualisering og posisjonering.....	50
3.4.4 «Verdier som samler Norge som samfunn» – kulturelt hegemoni.....	51
3.4.5 Ulike makronarrativer .....	55
3.4.6 Læring.....	56
3.4.7 Flerspråklighet.....	57
3.5 Oppsummering og konsekvenser for dette og videre arbeid .....	58
4 Metoder, datainnsamling og analytiske grep.....	59
4.1 Dokumentanalysen.....	59
4.1.1 Språkbruk som en tolkning av virkeligheten .....	60
4.1.2 Diskursanalyse .....	60
4.1.3 Analytiske valg.....	62
4.1.4 Analyserte deler av Kunnskapsløftet 2020.....	63
4.1.5 Emner som ikke er behandlet i rapporten .....	66
4.1.6 Begrepsavklaring .....	66

4.2 Intervjuundersøkelsen.....	67
4.2.1 Utvalgsbeskrivelse og behandling av data .....	68
4.2.2 Intervjuguide og analyser .....	69
5 Resultater, en kritisk diskursanalyse av læreplaner i LK20 .....	71
5.1 Formål med læreplanverket.....	72
5.2 Overordnet del .....	73
5.3 Læreplaner .....	75
5.3.1 Planer for samiskfaget.....	75
5.3.2 Planer for norskfaget.....	77
5.3.3 Planer for religion, etikk og livssyn.....	82
5.3.4 Planer for samfunnsfag og samfunnskunnskap .....	84
5.3.5 Planer for naturfag .....	86
5.3.6 Plan for mat og helse.....	88
5.4 Oppsummering.....	89
5.5 Samiske emner i læreverk .....	89
6 Resultater, intervjuundersøkelsen .....	96
6.1 Inkludering i faggruppene, den samiske representantens rolle.....	96
6.2 Inkludering av samiske temaer i læreplanene .....	99
6.3 Samisk innhold og samiske verdier på egne ben?.....	102
7 Oppsummering og konklusjon.....	105
7.1 Intensjoner for samiske perspektiver i læreplanverkene LK20 og LK20S .....	105
7.1.1 Eksplisitt og implisitt innhold .....	106
7.2 En majortetsforståelse som preger læreplanverket .....	107
7.3 «Det samiske perspektivet»? .....	107
7.4 Likeverdighet for samiske og ikke-samiske elever i LK20?.....	108
7.5 Samiske verdier og verdiløftet .....	109
7.6 Involvering og representasjon.....	110
8 Avslutning .....	110
Litteratur.....	113
Vedlegg.....	120
Figurer:	
Figur 1: Tre dimensjoner ved kritisk diskursanalyse fra Fairclough (1992, s.73) .....	61
Tabeller:	
Tabell 1: Læreplaner som inngår i analysen.....	65



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og innramming

Sommeren 2020 ble Sámi allaskuvla, etter en nasjonal anbudsrunde, tildelt midler fra Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen i samiske skoler og for samiske elever. Overordnet del av læreplanverkene ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 2017, mens læreplanene ble innført trinnvis over tre skoleår fra og med 2020. I skoleåret 2022/23 er de nye læreplanene innført for alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023). I dette prosjektet er det Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 samisk (LK20S) som evalueres, ettersom begge planene gjelder for samiske elever. Ifølge Utdanningsdirektoratet (u.å.) er LK20S likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikt.

Det er Kunnskapsdepartementet som gir forskrift om læreplaner, mens Sámediggi/Sámedigge/Saemiendigkie/Sametinget<sup>2</sup> gir forskrifter om læreplaner for opplæring i samiske språk i grunnskolen og videregående opplæring og for særskilte samiske fag i videregående opplæring, jf. opplæringslova § 6-4. Innenfor rammer som er fastsatt av departementet, har Sametinget myndighet til å gi forskrifter om innholdet i opplæring om samer, deres språk og samfunnsliv, jf. opplæringslova § 6-4. I henhold til strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) ville «Sametinget beslutte[r] samisk innhold som beskrevet i opplæringsloven § 6-4- og deltar utover dette som part» (s. 6). Sametinget har dermed vært en av partene i utviklingen av fagfornyelsen og det fremkommer også i de innledende offentlige dokumentene (som NOU 2015: 8 og Meld. St. 28 (2015-16)) at tinget har vært involvert og konsultert. I dette prosjektet har vi ikke undersøkt Sametingets involvering i fagfornyelsen, men henviser til Karseth et al. (2020) som har undersøkt fagfornyelsens prosess i detalj. På grunn av begrensede rammer i prosjektet har vi ikke hatt mulighet til å undersøke i hvilken grad dette ble gjennomført utover hva våre informanter hadde inntrykk av da de deltok i læreplangruppene.

Evalueringsprosjektet *Evaluering av fagfornyelse i samiske skoler og for samiske elever* vil bli gjennomført i perioden 2020–2025 og er et tredelt prosjekt. I det første delprosjektet, som handler om læreplanreformen i et urfolksperspektiv, belyser vi fagfornyelsens intensjoner for implementering av eksplisitt samisk innhold, prosessen mot implementering slik samiske

---

<sup>2</sup> Heretter kalt Sametinget.

representanter opplevde den og hvordan det eksplisitte samiske innholdet fremkommer i fagfornyelsen. I det andre delprosjektet, der samisk som urfolksspråk står i fokus, belyser vi premisser for opplæring i samiske språk og fagfornyelsens forståelse av opplæring i og på samiske språk. I det tredje og siste delprosjektet, som handler om den operasjonaliserte læreplanen, undersøker vi hvordan den samiske læreplanen virker i praksisfeltet. I dette delprosjektet er både det eksplisitte og det implisitte innholdet av interesse. Disse tre områdene er valgt for å imøtekomme *Programplan for evaluering av Fagfornyelsen 2019-2025* (Utdanningsdirektoratet, 2019b)<sup>3</sup>.

Ifølge programplanen er det ønskelig at vi gjennom evalueringen undersøker

om dette er et læreplanverk med tydelig plass til samiske verdier og kultur, og om dette gir en bedre læreplan for alle. Urfolksperspektivet bringer med seg interessante innfallsvinkler til Fagfornyelsen ved at det også kan knyttes til bærekraft med vekt på handling og levesett. (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10)

I programplanen fremstilles det også ønske om forskning av høy kvalitet som er relevant for utviklingen av sektoren på kort og lang sikt, og som benytter ulike metoder for å belyse sentrale temaer i evalueringen. I dette prosjektet har vi derfor lagt vekt på å benytte ulike vitenskapelige metoder for å evaluere fagfornyelsens intensjoner og hvordan disse intensjonene er implementert i skolers praksis, sett fra et samisk ståsted. Det innebærer at vi vil undersøke sammenhengen mellom intensjoner og realisering samtidig som vi på en kritisk måte vil granske utformingen av deler av LK20 og konsekvensene utformingen kan ha for den samiske skolen og de samiske elevene. For oss har det vært viktig å se på LK20 og LK20S i sammenheng med evalueringer av tidligere samiske læreplanverk og allerede foreliggende forskning om samisk innhold i disse gjennom å hente inspirasjon fra et urfolksperspektiv. Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport (2023), peker på at fornorskningspolitikken har ført til kunnskapsløshet om, blant andre, samene som gruppe i befolkningen og at holdninger og samfunnsstrukturer gjennom denne politikken har blitt videreført. Som vi vil belyse i vår kunnskapsgjennomgang, står opplæring knyttet til samiske elever og samisk innhold i en utfordrende situasjon dersom man ikke har kunnskap om samisk tematikk, og derfor har vi også valgt å ta utgangspunkt i samiske perspektiver når vi gjennomfører denne evalueringen. I denne delrapporten, har vi derfor valgt å se på formuleringer der eksplisitte innføringer av *samisk* inngår. Karseth et al. (2020) redegjør for og drøfter hvordan

---

<sup>3</sup> Heretter referert til som programplanen.

Utdanningsdirektoratet har balansert mellom eksplisitte og implisitte formuleringer for å åpne opp eller begrense et handlingsrom i utforming av kompetansemålene. Direktoratet har nevnt at det har vært utfordrende å finne riktig nivå mellom eksplisitt og implisitt synliggjøring av samisk innhold (Karseth et al., 2020), særlig siden det også har vært et mål å redusere omfanget (Meld. St. 28 (2015-2016)). De mer implisitte forståelsene vil bli mer fremtredende når vi ser på den operasjonaliserte læreplanen.

Elevene som får opplæring i samiske skoler, og samiske elever går ikke nødvendigvis i samme type skoler. *Samiske skoler* er skoler som befinner seg i forvaltningsområder for samiske språk, mens *samiske elever* også kan gå på skoler utenfor disse områdene. Dette skillet er det nødvendig å påpeke fordi det juridisk sett innebærer at disse elevene har ulike rettigheter. Betegnelsen *den samiske skolen* benyttes i tråd med definisjonen i LK20. Et evalueringsprosjekt som skal omfatte fagfornyelsen i samiske skoler og for samiske elever, vil derfor måtte gå bredt ut for å utføre oppdraget. I dette evalueringsprosjektet undersøker vi derfor elementer både fra LK20 og LK20S, i og med at samiske elever vil møte begge læreplanverkene.

## 1.2 Samiske læreplaner og samiske skoler som et kort historisk fenomen

Sammenlignet med de ikke-samiske læreplanene har de samiske læreplanene hatt relativt kort virketid siden den første kom med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997, L97 Samisk. Det er kanskje ikke unaturlig at tidligere evalueringer har funnet at det har vært store sprik mellom intensjoner og realisering, både med tanke på at samiske læreplaner har vært utgangspunkt for et slags oppstartsprosjekt for samiske skoler, og med tanke på at det tar tid å etablere både skole, pedagogikk, rammeverk og planer.

Det har blitt gjennomført evalueringer av samiske læreplaner helt siden L97 Samisk ble innført. Den første evalueringen, som ble utført under ledelse av Vuokko Hirvonen ved Sámi allaskuvla, pekte på at det politisk sett var viktig at den samiske skolen ble anerkjent som en selvstendig enhet, men den trakk også frem at den samiske skolen stod i et spenningsfelt mellom intensjoner og realisering. Til tross for at det er 23 år siden den første evalueringen forelå, har man også senere pekt på utfordringer i opplæringen av samiske elever, både i og utenfor forvaltningsområder for samiske språk. Keskitalo (2009) pekte for eksempel på at en av faktorene som hindrer utviklingen av en samisk skole i Norge, er at den samiske skolen er basert på ideer fra det norske skolesystemet. Tidligere evalueringer og revisjoner av opplæringstilbudet for samiske barn har ikke bare pekt på store utfordringer i opplæringen av samiske elever, men også kritisert tilbudet. Dette er også kommentert i Meld. St. 28 (2015-

2016). Evalueringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 samisk (LK06S) konkluderte da også med at endringene i ny læreplan ikke førte til store endringer i opplæringen, og at det, nasjonalt sett, var store forskjeller i tilbudet (Solstad et al., 2010), mens Riksrevisjonen (2019) pekte på betydelig mangler i opplæringen i og på samisk både når det gjaldt læremidler, antall lærere og fjernundervisning. Disse funnene ble for øvrig trukket frem allerede i evalueringen av LK06S (Solstad et al., 2010). Riksrevisjonens mål var å undersøke om samiske elever får et godt og likeverdig opplæringstilbud i og på samisk. Likeverdige opplæringstilbud for samiske og norske elever er et statlig mål, og man kan ikke oppnå dette målet ved å utforme opplæringstilbudet for samiske elever med utgangspunkt i norske verdier (jf. Keskitalo, 2009). Likeverdighet handler om å få egne behov dekket ut fra hva disse behovene er.

Med fagfornyelsen har man, som det første læreplanverket i Norge, blant annet synliggjort samenes status som urfolk i overordnet del og henvist til ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater<sup>4</sup> (International Labour Conference [ILO], 1989). I programplanen ønsker Utdanningsdirektoratet en mer konkret evaluering som angår samiske elever og samiske temaer for alle elever, i tillegg til at de etterspør kunnskap «om [fagfornyelsen] er et læreplanverk med tydelig plass til samiske verdier og kultur, og om det gir en bedre læreplan for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10). Evalueringen av fagfornyelsen skal med andre ord rette søkelyset på et spesifikt samisk innhold, noe som ikke ble fremhevet i det foregående evalueringsprogrammet. Der skulle de samiske fagene evalueres på lik linje med andre fag, mens samiske temaer utover samiske fag inngikk ikke i evalueringen, og de samiske elevene var omtalt som en spesiell elevgruppe som skulle inkluderes i evalueringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### 1.3 Problemstillinger og tilnærming

Denne delrapporten oppsummerer arbeidspakke 1 i *Evaluering av fagfornyelse i samiske skoler og for samiske elever*, som omhandler fagfornyelsens intensjoner og prosessen mot implementering. Rapporten svarer på to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke intensjoner hadde fagfornyelsen når det gjaldt å ivareta samiske perspektiver i læreplanverket, og hvordan gjenspeiles dette i læreplanens overordnede del og i fagplanene?
- 2) Hva kjennetegnet prosessen frem mot de ferdige fagplanene i LK20/LK20S?

---

<sup>4</sup> Heretter referert til som ILO 169.

For å svare på det første forskningsspørsmålet har vi sett på intensjonene som ble fremstilt i Meld. St. 28 (2015–16), og gjennomført en dokumentanalyse, nærmere bestemt kritisk diskursanalyse, av læreplaner i LK20 der ordet *samisk* inngår. For første gang har et norsk læreplanverk presisert at samene er et urfolk og henvist til ILO 169, noe som har vært viktig for det samiske samfunnet. At det i overordnet del også presiseres at *alle* elever skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6), vitner om et ønske om å gi urfolk en stemme i den ikke-samiske skolen. I analysene undersøker vi hvordan det eksplisitt samiske innholdet er ivaretatt i læreplanene.

Det andre forskningsspørsmålet besvarer vi gjennom intervjudata fra informanter som var samiske representanter utnevnt fra Sametinget eller representanter med særlig kompetanse i samiske spørsmål i læreplangrupper for utvikling av kompetansemål i fag. Disse svarene belyser, til sammen og på ulike måter, fagfornyelsens intensjoner og realisering i læreplanene når det gjelder samisk innhold.

#### 1.4 Rapportens oppbygning

I kapittel 2 gir vi en fremstilling av fagfornyelsens intensjoner for det samiske innholdet i læreplanverket, slik de kommer frem i Meld. St. 28 (2015–16). Her presenterer vi først og fremst en kvantitativ fremstilling av passuser som eksplisitt nevner ordene *samisk* eller *samiske*. Disse passusene sammenliknes deretter med tilsvarende passuser i overordnet del.

I kapittel 3, som er et teoretisk kapittel, presenterer vi en gjennomgang av tidligere evalueringer av samiske læreplanverk, forskning på fagfornyelsens samiske læreplaner samt enkelte hovedpunkter fra den første evalueringen av læreplanverket, forfattet av Karseth, Kvamme og Ottesen (2020), som vi mener er relevante også for evalueringen av fagfornyelsen for LK20S. Deretter følger en teoretisk fremstilling av vårt teoretiske grunnlag, urfolksperspektivet.

I kapittel 4 redegjør vi for metodiske valg. Denne rapporten er basert på to undersøkelser og har to ulike empirigrunnlag og analyser, og i dette kapittelet redegjør vi for metodiske valg knyttet til begge undersøkelsene.

I kapittel 5 presenterer vi analyser fra en dokumentanalyse av LK20, mens vi i kapittel 6 presenterer analyser fra intervjuer med samiske representanter som har deltatt i læreplangrupper. I kapittel 7 drøfter og oppsummerer vi funn fra analysene og ser dem i forhold til tidligere evalueringer av samiske læreplaner, forskning på fagfornyelsens samiske læreplaner og urfolksperspektivet.





## 2 Intensjoner og prosess – med plass til samisk innhold?

I denne delen av delrapporten vil vi presentere hvordan fagfornyelsens intensjoner om eksplisitt samisk innhold kommer frem i Meld. St. 28 (2015-2016) og hvordan de er videreført til overordnet del. Vi har valgt å undersøke de eksplisitte formuleringene og sammenhengen de står i i Meld. St. 28 (2015-16) fordi meldingen er skrevet for skoler innenfor Norges statsgrenser og ikke først og fremst den samiske skolen. Det er derfor naturlig å tenke seg at intensjoner om den samiske skolen, de samiske elevene og det samiske innholdet vil være eksplisitt nevnt i dette dokumentet.

I lesingen av og i søket etter samisk innhold i Meld. St. 28 (2015–2016) valgte vi først å se på antall oppføringer av ordene *samisk* eller *samiske* for å få en oversikt over når *samisk* er eksplisitt nevnt, uten at vi gjennomførte en grundig analyse av dokumentet. Ordet *same* forekommer kun som prefiks i ordet *Sametinget* og én gang i ordet *samene*: «Departementet har konsultert Sametinget om tiltak i meldingen som kan påvirke samene direkte [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). *Urfolk* forekommer ikke som ord i stortingsmeldingen, men ordet *urbefolkning* forekommer én gang i en fotnote og da som en del av overskriften for ILO 169. Deretter gjorde vi det samme søket i overordnet del. Ved å sammenlikne frekvens og hvilke sammenhenger ordene *samisk* og *samiske* inngår i, kan vi få et inntrykk av hvordan intensjonene kommer til uttrykk som en del av det overordnede verdigrunnlaget for skolen. Det er selvsagt mulig å tolke både Meld. St. 28 (2015–2016) og overordnet del fra et samisk perspektiv og se etter hvilke muligheter som kommer til uttrykk i de to dokumentene når det gjelder å forankre opplæringen ut fra samiske verdier og tradisjoner. Vi antar imidlertid at det kun vil være personer med en spesiell interesse for samiske verdier og tradisjoner som vil være i stand til å gjøre dette. Vi valgte derfor å kun se på passusene der ordene *samisk* og *samiske* er eksplisitt nevnt.

I forarbeidet til fagfornyelsen i Meld. St. 28 (2015–2016) er samiske temaer, samiske fag og spesielt den samiske skolen nevnt eksplisitt 92 ganger. Ordene *samisk* og *samiske* er hovedsakelig knyttet til formuleringer som omtaler læreplaner eller fagplaner i samisk, som «Kunnskapsløftet samisk» (nevnt 16 ganger), «samisk språk» i samisk fagplan (nevnt 27 ganger) eller formelle avgrensinger for den samiske skolen, for eksempel «samiske distrikter» eller «utenfor samiske distrikter» og «samisk skole» (til sammen 14 ganger). I en avklaring om hvilke konsultasjoner departementet har gjort med Sametinget, står det at tinget er konsultert om det som gjelder «samiske perspektiver». Tre av gangene der ordet «samisk» blir brukt, beskrives også rettigheter: «Den samiske skolen og lærebedriften skal legge til rette for

at elevene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samiske språk, kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). Her henviser Kunnskapsdepartementet til ILO 169, Barnekonvensjonen art. 30 og Grunnloven §108 i en fotnote. Dette sitatet er nevnt tre ganger, både som en del av LK06 og som noe Kunnskapsdepartementet vil videreføre. Ellers kan det nevnes at samiske fag som inngår i KL20S, samiske elever og lærere er omtalt til sammen fire ganger. Det er to kilder med ordet *samisk* i tittelen og én overskrift der *samisk* inngår som nevnes to ganger, det vil si i innholdsfortegnelsen og som overskrift i teksten. Disse omtalene handler om de formelle rettighetene som samiske elever har, eller som gjelder den samiske skolen, særlig knyttet til den samiske opplæringen. Omtalene utgjør 70 prosent av det totale omfanget.

Samiskfaget omtales spesielt og sammenlignes med norskfaget. Ifølge Meld. St. (2015–2016) skal samiskfaget bidra til at elevene «innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen. Samiske elever erfarer et språk- og kulturmangfold i sin hverdag som gir dem flerspråklig og flerkulturell kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). I denne delen forekommer ordet *samisk* tolv ganger. For samisktalende elever er det et mål at samiskfaget «sammen med norskfaget [skal] legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråkighet, og bidra til at den enkelte elev får kunnskaper, motivasjon og trygghet til å velge samisk som kommunikasjonsspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 50). Muligheten til å utvikle funksjonell tospråkighet og velge samisk som kommunikasjonsspråk skal gjelde elever som har samisk både som førstespråk og andrespråk.

I stortingsmeldingen står det også at «[d]en samiske kulturarven er en del av den nasjonale kulturarven og skal også ivaretas» (s. 21), og at «[d]et samiske perspektivet skal ivaretas i det helhetlige læreplanverket» (s. 65). Det siste er gjentatt på s. 66. Disse to skiller seg ut gjennom å være mer generelle og har en overordnet betydning.

Ordene *samisk* eller *samiske* nevnes altså som oftest i mer formelle partier, som i overskrifter og innholdsfortegnelsen, og i deler som gjelder samiske fag, den samiske læreplanen og den samiske skolen. En stor del av forekomstene finnes også i deler som handler om samiske elevers rettigheter og den samiske skolens plikter. De tre sistnevnte er derimot mer generelle og kan tolkes som at samisk kulturarv og et samisk perspektiv er noe Kunnskapsdepartementet ønsker at skal ha en plass i fagfornyelsen.

I overordnet del, som er felles for LK20S og LK20, er ordene *samisk*, *samiske*, *same* og *samene* nevnt til sammen 24 ganger. Ordene brukes hovedsakelig i avsnittet som omhandler samiske elevers rettigheter, og som også nevner ILO 169. I dette avsnittet, under den første overskriften «Om overordnet del», er ordene nevnt til sammen 12 ganger:

Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven. Den overordnede delen gjelder også den samiske skolen. Betegnelsen «den samiske skolen» benyttes om opplæring som følger et samisk parallelt likeverdig læreplanverk. Det samiske læreplanverket gjelder i de kommunene som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk. Det samme læreplanverket gjelder for elever som har rett til opplæring på samisk språk i landet for øvrig. Elever i landet for øvrig som har rett til opplæring i samisk språk, skal følge det samiske læreplanverket i faget samisk. Skolen har ansvar for at disse rettighetene blir oppfylt. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2)

Senere omtales den samiske skolens plikter under overskriften «Opplæringens verdigrunnlag». Der er ordene nevnt til sammen sju ganger:

Den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv. Verdiene i formålsparagrafen er også samiske verdier og gjelder i den samiske skolen. I samisk skole er det viktig å ha et allsamisk perspektiv og et urfolksperspektiv, og å legge vekt på materiell og immateriell kulturarv som tradisjonell kunnskap, duodji/duodje/duedtie og slekts- og familierelasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3)

Under overskriften «Identitet og kulturelt mangfold» omtales de tre offisielle samiske språkene, sør-, lule- og nordsamisk, som språk som er likeverdige med norsk, og deretter står det:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6)

Det ser ut til at det som kommer frem i Meld. St. 28 (2015–2016) med hensyn til hvilke rettigheter samiske elever har, og hvilke plikter den samiske skolen har – eller stortingsmeldingens intensjoner på disse områdene – er videreført i overordnet del, rent språklig. I Meld. St. 28 (2015–16) påpekes plikten skoler i Norge har til å ivareta ILO 169, noe vi også ser at er videreført i overordnet del. Det går imidlertid ikke tydelig frem i overordnet del hvordan «det samiske perspektivet skal ivaretas i det helhetlige læreplanverket» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 65). Det samiske perspektivet er ikke definert eller rammet inn på noen som helst måte, det er rett og slett ikke nevnt i overordnet del. Det er dermed uklart hvordan man skal kunne gjenkjenne dette som intensjon i overordnet del. Vi finner imidlertid igjen intensjonen om at det samiske perspektivet skal ivaretas, i

*Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Under overskriften «Samisk innhold i læreplanene i LK20 og LK20S» står blant annet følgende:

Det skal være samisk innhold i alle læreplanene, enten eksplisitt eller implisitt, og et forsterket samisk innhold i de samiske parallelle likeverdige læreplanene. Med implisitt samisk innhold mener vi formuleringer som åpner for samisk tilpassing og/eller ivaretar samiske samfunnsbehov eller samisk perspektiv, uten at samisk eller urfolk er nevnt eksplisitt. (s. 13)

Til tross for at det ikke er spesifisert i overordnet del, kan det likevel være ivaretatt i læreplanene, og det blir redegjort for hvilke læreplaner dette gjelder i kap. 4.1.4 i denne rapporten. I likhet med Meld. St. 28 (2015–2016) er en hovedvekt av forekomstene av ordet *samisk* eller lignende knyttet til elevenes rettigheter og den samiske skolens plikter. «Det samiske perspektivet» finner vi ikke eksplisitt igjen i overordnet del, og opplæring *om* samiske temaer til *alle* elever er omtalt én gang.

Ut fra denne oversikten fremkommer det at hovedvekten av de eksplisitte benevnelsene av *samisk* har en avgrensende funksjon som gjelder samiske elever, samiske lærere og samiske skoler. Det som angår opplæringens intensjoner når det gjelder det samiske innholdet i opplæringa, uavhengig av om det er norsk eller samisk skole, er i både Meld. St. 28 (2015-2016) og overordnet del, uspesifisert og ligger på et generelt nivå. Det er imidlertid pålagt læreplangruppene å legge til rette for at samisk innhold skal kunne inngå implisitt om det ikke spesifiseres eksplisitt.

### 3 Kunnskapsgrunnlag og teoretisk tilnærming

I dette kapittelet presenterer vi en gjennomgang av tidligere evalueringer av samiske læreplanverk, forskning på fagfornyelsens samiske læreplaner eller forhold tilknyttet dem og en teoretisk fremstilling av hvordan vi forstår urfolksperspektiv. Samlet sett gir dette en oversikt over status for den samiske skolen og forhold rundt de samiske elevene. Det er vår vurdering at en evaluering av LK20 og LK20S må ses i sammenheng med hva de tidligere evalueringene av LK20S har avdekket, og at forskningsartikler som også har sett på det samiske innholdet i læreplanverket kan hjelpe med å belyse vår evaluering av hvordan LK20 ivaretar dette. I og med at en av forsoningspolitikkenes konsekvenser, er kunnskapsløshet om samene som gruppe (jf. Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023), mener vi det er viktig å minne om det vi allerede vet, slik at man bedre kan forstå valg som er gjort i prosjektet som helhet. Vi argumenterer også for at det er nødvendig å anlegge urfolksperspektiv for å vurdere i hvilken grad læreplanverket har en tydelig plass for samisk innhold som er tydelig for de som skal tolke det i undervisningssammenheng.

#### 3.1 Tidligere evalueringer av samiske læreplanverk

##### *Evaluering av det samiske læreplanverket L97S*

Evalueringen av det første samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen ble gjennomført gjennom forskningsprosjektet *Innføring av samisk språk og forståelse i den samiske skolen* som ble ledet av Vuokko Hirvonen. Forskergruppa bestod i tillegg til Hirvonen av Jan Henry Keskitalo, Pigga Lauhamaa<sup>5</sup>, Ole Henrik Magga, Nils Øivind Helander, Jon Todal, Mikkel Nils Sara og Mai Britt Utsi ved Sámi allaskuvla. En spørreskjemaundersøkelse utgjorde en viktig del av datamaterialet i evalueringen, mens intervjuer og observasjoner utgjorde en annen del av datamaterialet (Hirvonen, 2004a, 2004b). Et spørreskjema ble sendt ut til 399 lærere ved til sammen 23 skoler<sup>6</sup> som da underviste etter det samiske læreplanverket (L97S). Det var tatt i bruk ved skolene i kommunene Kåfjord, Tana, Kautokeino, Karasjok, Porsanger og Nesseby, som lå innenfor det daværende forvaltningsområdet for samisk språk, og ved sameskolene i Lavangen og Målselv og ved to skoler i Tysfjord kommune i Nordland fylke, som lå utenfor forvaltningsområdet. Spørreskjemaet hadde spørsmål om utdanningsbakgrunn, samiske språkkunnskaper, hvilke fag lærerne underviste i, i hvilke fag undervisningen var på samisk, lærernes syn på L97S og

---

<sup>5</sup> Pigga Lauhamaa heter nå Pigga Keskitalo.

<sup>6</sup> Spørreskjemaet ble sendt ut til grunnskolene i kommunene innenfor det daværende forvaltningsområdet samt til lærerne ved de samiske skolene i Målselv og Lavangen.

skolens implementering av dette. Det hadde også spørsmål om lærerens og skolens planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Det samiske læreplanverket (L97S) var da likestilt med «det ordinære» (L97) og dekket både opplæring *i* og *på* samisk, altså opplæring *i* samiske språk og opplæring i fagene *på* samiske språk. I kapittelet «Samisk skole - starten på en ny opplæringspolitikk» pekte Hirvonen på følgende: «I samisk sammenheng, og også i forhold til norsk og nordisk skolehistorie er året 1997 historisk» (2004a, s. 7). Det var første gang begrepet *samisk skole*<sup>7</sup> ble behandlet på et læreplannivå, og etter læreplanverkets definisjon var samisk skole en klasse, skole eller kommune som følger det samiske læreplanverket. Hirvonen (2004a) mente at det politisk sett var viktig at begrepet *samisk skole* ble drøftet, og at den samiske skolen ble anerkjent som en selvstendig enhet. Dessuten gjaldt det samiske læreplanverket for alle elever ved skoler som fulgte læreplanverket, ikke bare de samiske elevene. De samiske elevene trengte ikke engang å være i flertall i det som læreplanverket definerte som samisk skole. Hirvonen understrekte videre at det i tillegg til begrepet *samisk skole* fantes et annet sentralt begrep, nemlig *samisk elev*. Hirvonen påpeker følgende:

I sin videste betydning kan dette omfatte elever som går i samisk skole etter L97S, og innebære at alle elever uavhengig av etnisk eller språklig bakgrunn skal undervises om samiske forhold. Av og til er begrepet imidlertid knyttet til etnisitet og/eller språk [...]. (2004a, s. 8)

Samiske elever hadde, i en snevrere betydning av begrepet *samisk elev*, det vil si en som var koblet til etnisitet og/eller språk, derfor rett til å få opplæring som bygget på deres kultur og tradisjoner.

Etter det samiske læreplanverket var skolene pålagt høye krav i gjennomføringen av sine oppgaver, da det samiske samfunnets særtrekk og behov skulle være utgangspunktet og grunnlaget for opplæringen. Opplæringen skulle levendegjøre samiske språk og samisk kultur og samfunnsliv, som ikke bare skulle betraktes som historiske fenomener. Det samiske læreplanverket L97S så, ifølge Hirvonen (2004a), skolen fra helt nytt ståsted, og samiske språk og samisk kultur var mer eksplisitt nærværende enn i tidligere læreplanverk. Hirvonen (2004a) mener at dette var det første virkelige forsøket på å innlemme samisk innhold, men til tross for dette sammenlignet både hun og Keskitalo (2004) realiseringen av det samiske læreplanverket med en ufullkommen symfoni. De mente at det juridiske og folkerettslige

---

<sup>7</sup> Hirvonen (2004b) påpeker imidlertid at tanken om en samisk skole ikke er ny, ifølge samisk skolehistorie.

grunnlaget for læreplanverket var symfoniens første sats, mens andre sats var selve læreplanverket. De konkluderte med at skolene manglet både kulturell og språklig kompetanse til å kunne realisere det samiske læreplanverket, og at lærerne hadde fått en nesten umulig oppgave. For at lærerne skulle lykkes, måtte kommunene støtte lærernes arbeid, og de burde utvikle konkrete strategier for hvordan kompetansenivået i samiske språk og samisk kultur kunne heves, slik at kompetanseutvikling på området ikke endte opp med å bli en privatsak (Hirvonen, 2004a; Keskitalo, 2004).

Skolene forsøkte å møte kravene fra læreplanverket, men Hirvonen (2004a) fremholdt at det var nødvendig med en tilrettelegging av læringsmiljøet, slik at alle parter – elever, foreldre, lærere, lokalsamfunnet og administrasjonen på skolenivå og kommunenivå – kunne samarbeide om realiseringen av en samisk skole. Dessuten var det mangel på samiske læremidler og mangel på lærere som underviste samisk som andrespråk, og Hirvonen (2004a) pekte på at læremidlene ikke var tilpasset til elevenes kunnskapsgrunnlag. Magga (2004) understrekte at læreplanen i samisk som førstespråk var utviklet på linje med læreplanen i norsk som førstespråk, men uten å ta hensyn til at elevene hadde ulik tilgang til samiske språkarenaer. Når det gjaldt fagplanen i samisk som andrespråk, mente Todal (2004) at planen i seg selv ikke var dårlig hvis målet var å vitalisere samisk språk, men at det som var avgjørende i denne sammenhengen, var om den realiserte opplæringsmodellen var en svak eller sterk revitaliseringsmodell. Han mente at «L97S opnar for en sterk modell, men pålegg det ikkje» (s. 112). Skolens praksiskultur kunne videre, ifølge Hirvonen (2004b), være et hinder for realiseringen. Det kom for eksempel frem at lærere som underviste i samisk utenfor de samiske kjerneområdene, opplevde at samisk som andrespråk ofte ble betraktet som noe som forstyrrer undervisningen i andre skolefag. Hirvonen (2004b) viste til Todal (2004), som understreket at den tospråklige kompetansen i samisk måtte heves ved skolene for å styrke opplæringen i samisk, og at lærerne selv måtte mestre språket og ha større språkpedagogisk kompetanse for at samisk skulle være et effektivt redskap for språklig vitalisering.

Ifølge Hirvonen (2004b) oppfattet de intervjuede lærerne den endrede elevrollen som en av de primære endringene i L97S sammenlignet med tidligere læreplaner. Elevene ble nå betraktet som subjekter i stedet for objekter, og dette virket inn på lærerrollen. I læreplanverket ble det uttalt at læring er en elevaktiv prosess, og læreren skulle ikke lenger bare stå og forelese i den hensikt å forsøke å lære elevene noe, og en av de intervjuede lærerne sa det slik:

The Sámi way of learning often means learning by doing things in practice. And we also use a lot of stories and narratives when teaching. (Hirvonen, 2004b, s. 117)



Flere av lærerne i studien mente at samiske barn og unge lærte best gjennom praktisk arbeid, for eksempel ulike prosjekter og ekskursjoner, som ble utført utenfor skolebygningen. I læreplanens prinsipper og retningslinjer for opplæring i samisk skole var det, ifølge Sara (2004), understreket at det var viktig å ta i bruk tradisjonell samisk kunnskap i den samiske skolen for å føre den videre til nye generasjoner. Opplæringen i samisk tradisjonskunnskap, eller i alle fall det som lærerne bevisst betraktet som samisk tradisjonskunnskap, syntes i stor grad å være tilrettelagt som tema- eller prosjektorganisert undervisning (Sara, 2004). Denne typen undervisning med større prosjekter og lengre ekskursjoner kunne ikke gjennomføres særlig ofte, ettersom den var ressurskrevende, krevde store forberedelser og krevde at man endret den vanlige timeplanen. I tillegg var det behov for ressurspersoner utenfra (Sara, 2004). Hirvonens (2004b) spørreundersøkelse viste at slikt samarbeid forekom svært sjelden. Hirvonen (2004b) mente at samarbeid med lokalsamfunnet og kunnskapsrike personer som også har forståelse for viktige aspekter i samisk kultur, kunne ha støttet lærernes arbeid med å gi undervisning på samisk. Sara (2004) minnet for øvrig om at heller ikke i tradisjonelle sammenhenger skjedde opplæringen bare gjennom praktisk arbeid og deltakelse, men også gjennom fortelling og samtale eller andre typer teoretiske tilnæringsmåter.

Sara (2004) mente at det var behov for å gi lærerne og skolene mulighet til å styrke det faglige grunnlaget i tradisjonskunnskap. Han mente det var viktig at lærerne ved samiske skoler fikk anledning til å møtes på fagseminarer der de fikk diskutere undervisning og opplæring i tradisjonell samisk kunnskap (Sara, 2004). Dette kunne støtte lærere i arbeidet med å transformere undervisningen i den samiske skolen, for realitetene var akkurat slik som lærerne ga uttrykk for i Hirvonens (2004b) intervjuundersøkelse om at det ikke var så enkelt å omsette egne tanker og ideer til didaktiske undervisningsopplegg. Organiseringen av undervisningen og valget av arbeidsmetoder i den samiske skolen fulgte fortsatt det tradisjonelle mønsteret, nemlig utstrakt bruk av lærebøker og lærerstyrt læring, ifølge Pigga Lauhamaa (2004). Hun mente at hovedproblemet i den samiske skolen var at samisk innhold ikke er inkludert i alle fag, og la vekt på at samiske perspektiver og verdier må være sentrale både i læreplanverket og i skolehverdagens praksis. Ifølge Keskitalo burde samisk tids-, plass- og kunnskapssyn komme bedre frem i skolens innhold og organisasjon (2017<sup>8</sup>).

Forskerne som gjennomførte evalueringsstudien, brukte mye ressurser både på å utarbeide spørreskjemaet og på å få inn svarene, forteller Hirvonen (2004a). Til tross for dette deltok

---

<sup>8</sup> Publikasjonen bygger på datamaterialer fra evalueringsstudien.

bare i underkant av 30 prosent av lærerne i undersøkelsen, og hun spekulerte på om dette kunne tolkes som et symptom på at begrepet *samisk skole* og skolens innhold var temmelig uklart.

#### *Evaluering av læreplanverket for Kunnskapsløftet samisk LK06S*

Sammen med Nordlandsforskning og Høgskolen i Finnmark (nå UiT Norges Arktiske Universitet, campus Alta) gjennomførte Norut Alta og Norut Tromsø (nå Norce Norwegian Research Centre) en evaluering av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 samisk gjennom prosjektet *Evalueringa av Kunnskapsløftet 2006 – samisk*. Formålet med prosjektet var å finne ut om, og i hvor stor grad, Kunnskapsløftet Samisk var til hjelp i arbeidet for å fremme en likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge. I det første delprosjektet rettet de søkelyset mot forberedelsene som Sametinget, stat, fylkeskommuner og kommuner hadde gjort før reformen ble gjennomført. I det andre delprosjektet så de på hvordan og i hvilken grad ulike virkemidler, det vil si utenom selve læreplanen, hadde hatt betydning for implementeringen av LK06S. I det tredje prosjektet rettet de oppmerksomheten mot selve læreplanen og hvordan denne hadde blitt mottatt, tolket og forsøkt gjennomført.

Evalueringen avdekket at utgangspunktene for å implementere LK06S var svært ulike, og ifølge forskerne var det vanskelig for de forvaltningskommunene som lå utenfor det samiske kjerneområdet eller indre Finnmark, å oppfylle ambisjonen om funksjonell tospråklighet på grunn av den svake stillingen samisk hadde som dagligspråk (Solstad et al., 2009). Forskerne mente videre at situasjonen varierte for samiske elever i kommuner utenfor forvaltningsområdet, og at forsøkene på løsninger varierte sterkt fra én kommune til en annen. Forskerne pekte på at den generelle delen av læreplanen fra R94 og L97 ble videreført uendret til LK06S og LK06, og i den delen var det bare én spesifikk referanse til det samiske. Videre var LK06S identisk med tilsvarende deler i LK06 med unntak av ett punkt om at opplæringen skulle skje med utgangspunkt i samisk språk, kultur og samfunnsliv. Når det gjaldt fagplanene, var det liten forskjell mellom LK06 og LK06S, om man så vekk fra de spesifikt samiske fagene samisk og duodji.

I det nordsamiske, lulesamiske og sørsamiske språkområdet ble datamaterialet innhentet av Solstad et al. (2010) gjennom feltarbeider ved grunnskoler, videregående skoler og språksentre. I det nordsamiske området ble det gjennomført studier i Finnmark og i en kommune utenfor Oslo, i tillegg til at det ble gjennomført intervjuer med ungdommer fra familier som kom fra det samiske forvaltningsområdet i Finnmark. I det lulesamiske området

ble det gjennomført intervjuer med personer både innenfor og utenfor det samiske forvaltningsområdet, og dette ble gjennomført også i det sørsamiske området.

Solstad et al. (2010) mente at det i det nordsamiske området, både innenfor og utenfor det samiske forvaltningsområdet, var sammenfallende oppfatninger om at samiskopplæringen hadde lav status generelt sett, både hos skoleeieren og skoleledelsen. Derimot fantes det noen entusiastiske lærere som arbeidet for å gi elever den opplæringen de hadde rett til. Disse lærerne hadde en tung arbeidsbyrde med å utvikle lokale planer og læremidler (Solstad et al., 2010). Opplæringen ble ikke sett på som et felles ansvar, og det resulterte i et svært sårbart system. Undersøkelsen viste at innholdet og arbeidsmåtene i samisk språkopplæring ikke hadde endret seg mye etter innføringen av LK06S. Elevene fortalte om en skolehverdag med mye bruk av tavleundervisning etterfulgt av selvstendig arbeid i arbeidsbøker og på ark. I tillegg var det vanlig med gruppearbeid. Forskerne mente at det var vanskelig å trekke konklusjoner når det gjaldt læremiddelsituasjonen, ettersom det i mange intervjuer med elever og foreldre kom frem at de opplevde at det manglet læremidler og arbeidsbøker, mens lærere fortalte at situasjonen var relativt god, men ikke så god som den var for norskspråklige læremidler (Solstad et al., 2010).

Kvaliteten på den samiske språkopplæringen opplevdes både som god og dårlig (Solstad et al., 2010). Det var generelt sett lite opplæring *på* samisk, selv om dette var noe bedre innenfor det samiske forvaltningsområdet. Der skulle opplæringen ideelt sett kunne foregå på samisk, men forskerne fremholdt at det ikke alltid skjedde i praksis. Det var ikke et kompetansekrav at alle faglærere skulle kunne samisk og kunne undervise på samisk, men forskerne mente at dette burde vært et ønske innenfor samiske forvaltningsområder. Når det ikke var slik, ble opplæringen i mange fag ofte gitt på norsk. Solstad et al. (2010) pekte på følgende:

Over tid blir det et fattigere språkmiljø for samiske elever, og mange går over til å snakke norsk i timene med medelever og med lærere. Dette problemet er også knyttet til såkalte sammenholdte klasser i ulike fag, det vi si klasser bestående av både samiske og norske elever. Er det én elev i slike sammenholdte klasser som snakker kun norsk, foregår all opplæring i faget på norsk. (s. 50)

De mente videre at forskjellen mellom språkkunnskapene til dem som har nordsamisk som førstespråk og andrespråk ble stadig mindre, og at det på sikt kunne føre til utarming av begreper og manglende forståelse av språkets kulturelle dimensjon. Alt i alt hadde ikke LK06S satt særlige spor etter seg, understreket Solstad et al. (2010). Noen lærere fortalte om

nye opplærings- og vurderingsrutiner og elevsamtaler og at innholdet i faget samisk hadde blitt endret. Tidligere ble det lagt mer vekt på grammatikk i samiskopplæringen, mens det i LK06S i større grad hadde blitt et kulturfag (Solstad et al., 2010).

I det lulesamiske området ble det gitt undervisning på samisk for dem som hadde samisk som førstespråk, og som tidligere fulgte L97S. Etter at kommunen ble innlemmet i det samiske forvaltningsområdet, fulgte alle elevene ved Drag skole LK06S, men undervisningen var på norsk, og i underkant av halvparten av disse elevene hadde samisk som andrespråk.

Lærersituasjonen for elever som tok lulesamisk, omtaltes av forskerne som ganske bra (Solstad et al., 2010), men situasjonen var ekstremt sårbar. Lærerne i studien var stort sett enige om at den nye læreplanen var mer konkret og oversiktlig – flere anså den nærmest som en oppskrift på hva elevene skulle lære – mens mange oppfattet det tidligere læreplanverket L97 som mer rådgivende. Læremiddelsituasjonen var også her svært problematisk, da det var stor mangel på lulesamiske læremidler. Det fantes noe begynneropplæringsmateriale for lulesamisk, og for 4.–10. klasse fantes det et brukbart læreverk med lese- og arbeidsbøker for lulesamisk utarbeidet for en tidligere læreplan. Ellers brukte de barnebøker og annen tilgjengelig litteratur, men lærerne måtte bruke mye tid på å oversette og lage materiale som kunne brukes. I de andre fagene måtte de bruke norske lærebøker, selv om undervisningen skulle foregå på samisk. Dette ble en vanskelig situasjon som førte til at elevene ikke fikk muligheten til å lære nye samiske begreper. Ifølge foreldre og språkaktivister var språksituasjonen i det lulesamiske området inne i en kritisk fase (Solstad et al., 2010). I de lulesamiske klassene var det mange elever som bare snakket samisk på skolen, og én samisklærer understreket at de fleste av elevene som egentlig hadde samisk som førstespråk, nå ble gode andrespråkselever, mens noen av dem utviklet litt mer enn andrespråkskompetanse (Solstad et al., 2010).

Forskerne (Solstad et al., 2010) understrekte at det var stor mangel på kvalifiserte lærere i sørsamisk i det sørsamiske området, og det var få som hadde både godkjent lærerutdanning og formell kompetanse i sørsamisk. Lærersituasjonen varierte og var svært sårbar. Én skoleleder i studien sa at «vi må ha folk som både behersker språket og kjenner kulturen» (Solstad et al., 2010, s. 83), og denne tenkningen kom til uttrykk i de tilfellene der det var nødvendig å bruke lærere uten noen form for godkjent utdanning fordi kulturkompetanse også ble vurdert som viktig. Det ble imidlertid jobbet målrettet og hardt med kompetanseheving, og én lærer som ble intervjuet, studerte både sørsamisk, spesialpedagogikk og læremiddelutvikling ved siden av lærerstillingen. Det var tydelig at de som ble intervjuet, hadde en stor drivkraft for å

revitalisere og bevare det sørsamiske språket og den sørsamiske identiteten og kulturen (Solstad et al., 2010). Dette bildet preget den sørsamiske opplæringen. Læremiddelmangel var et tema som stadig dukket opp i intervjuene, og lærerne reagerte på denne mangelen på ulike måter. Noen arbeidet på mindre varierte måter, mens andre ble mer kreative i det pedagogiske arbeidet (Solstad et al., 2010).

Lærerne i studien (Solstad et al., 2010) trakk frem at nivåbeskrivelsene og de mer konkretiserte kompetansemålene skilte den nye læreplanen, LK06S, fra den tidligere læreplanen. Dette gjorde det enklere å legge opp en progresjon i opplæringen, mente lærerne. For Snåsa kommune var situasjonen litt mer spesiell i og med at kommunen ved implementeringen av Kunnskapsløftet var blitt innlemmet i forvaltningsområdet for samisk språk. Alle lærerne i kommunen mente at det viktigste målet med samiskfaget var funksjonell tospråklighet, og at læreplanen i samisk ikke var i samsvar med virkeligheten der planen skulle realiseres. Forskerne i studien (Solstad et al., 2010) fikk inntrykk av at innføringen av en ny læreplan hadde liten innvirkning på lærernes arbeidsmåter, organisering eller vurderingsformer. Undervisningen i de skolene der forskerne samlet inn data, foregikk stort sett på norsk, men alle lærerne trakk frem at det var viktig at alle elevene fikk kjennskap til samisk språk, identitet og kultur. De fremhevet at dette hadde stor betydning for de samiske elevene, for på den måten fikk de andre elevene felles opplevelser med dem, og innsikten i samiske forhold førte til økt respekt og interesse for samisk språk og kultur (Solstad et al., 2010). Informantene i studien var svært entusiastiske, og de var bevisste på at det måtte gjøres en innsats for det sørsamiske språket, og innføringen av en ny læreplan var derfor mer nedtonet hos informantene.

Målet med en samisk læreplan var å gi samiske elever et likeverdig skoletilbud, og hensikten med studien var å få innsikt i hvorvidt innføringen av LK06S hadde bidratt til dette. Den nye læreplanen hadde ikke hatt vesentlig betydning, ifølge Solstad et al. (2010). utfordringene for den samiske språksituasjonen var særlig store for lule- og sørsamisk, men situasjonen for nordsamisk kunne også være svært vanskelig. Studien tydet på at presset fra det norske majoritetssamfunnet på det nordsamiske språket trolig var stort i flere kommuner, og i disse kommunene syntes spørsmål om organisering, ressurser og bevisst ledelse å spille en rolle (Solstad et al., 2010).

I sluttrapporten *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?* (Solstad et al., 2012) presenterte forskerne konklusjonene fra prosjektet. På institusjonsnivå så de at tilrettelegging for, og organisering av, opplæring i og på samisk var langt mer krevende enn å organisere

ordinær opplæring etter LK06. utfordringer knyttet til timeplanlegging med flere ulike grupper og skoletrinn gjorde at vurderinger som gjaldt differensiering, måtte veies både mot kostnader og mot det som var praktisk mulig. Innføringen av reformen ble i liten grad støttet av kompetansehevingstiltak, med det resultat at samisklærere ofte var alene om arbeidet (Solstad et al., 2010). Elever som fikk opplæring i og på samisk, hadde svært ulik språkstøtte utenfor skolen, og didaktiske valg var i stor grad preget av språksituasjonen. Andre forhold knyttet til hvordan mål, arbeidsmåter og vurdering skulle tilrettelegges, kunne komme noe i bakgrunnen. Læremiddelsituasjonen var langt vanskeligere i den samiske skolen enn i skolen ellers, og lærerne gjorde en stor innsats for å bøte på denne mangelen. Aspekter som lokale planer og synliggjøring av kompetanse- og læringsmål hadde fått rimelig gjennomslag, men lite tydet på at selve aktiviteten i opplæringssituasjonen ble endret i særlig grad som følge av LK06S. Det var imidlertid stor variasjon mellom de ulike skolene og mellom lærerne, men de aller fleste lærerne stod på for å gi en god opplæring etter LK06S (Solstad et al., 2010).

#### *Oppsummering av foregående evalueringer av det samiske læreplanverket*

Det har hatt betydning at *samisk skole* som en enhet og at *samiske elever* har blitt reelle størrelser i skoleverket. Enkeltlærere er entusiastiske og jobber hardt for å gi god samiskopplæring og opplæring om samiske forhold. Derimot har realisering av samiske læreplanverk vært en nærmest umulig oppgave på grunn av manglende kompetanse og ressurser, deriblant læremidler og samisklærere. Det har vært store forskjeller i opplæringen knyttet til geografiske faktorer, som innenfor og utenfor kjerneområder, tilfeldigheter har avgjort samiskopplæringen, som entusiastiske lærere og tilgang på samiskspråklige lærere og det er avdekket mindre forskjeller mellom samisk og norsk læreplanverk. De foregående evalueringene av samiske læreplanverk har betydning for en evaluering av fagfornyelsen i samiske skoler og for samiske elever i dag. Alt i alt kan man si at de foregående planene kunne ha styrket samiskopplæringen, men at man ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til situasjonen for de samiske språkene og at dette får betydning for implementering av planene (jf. Haug, 2003). Dette er et viktig kunnskapsgrunnlag for denne delrapporten og dette evalueringsprosjektet som helhet, for å undersøke i hvilken grad premissene for opplæring og situasjonen for de samiske elevene er endret med fagfornyelsen.

### 3.2 Tidligere forskning som omfatter LK20S

Etter offentliggjøringen av først overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og deretter læreplanene i ulike fag (Kunnskapsløftet, 2019), har flere studier undersøkt hvilken plass det samiske har fått i det nye læreplanverket. At samene har fått anerkjennelse som urfolk i

overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), har vært pekt på som en ny retning i skolen (Olsen & Andreassen, 2018). De spesifikke rettighetene samer har som urfolk, vurderes som en utvidelse av rettighetene som var forankret i de tidligere læreplanene av 1987 og 1997 (Olsen & Andreassen, 2018). Det ser likevel ut til at det er en sterk majoritetsforståelse som preger formuleringer i ulike læreplaner og i overordnet del, og at samisk innhold står i et spenningsfelt der likeverdighet og synliggjøring inngår som dilemmaer for opplæring i skolen.

### 3.2.1 Verdier og likeverdighet

Norge som stat er forpliktet til å legge forholdene til rette for at samene som urfolk kan sikre og utvikle samiske språk og samisk kultur og samfunnsliv (jf. Grunnloven § 108 og forpliktelser som følger av internasjonale konvensjoner som FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter og ILO 169). Det er også slått fast at samiske språk og norsk er likeverdige språk (jf. Sameloven § 1-5), og at samiske læreplaner er likeverdige med de ikke-samiske læreplanene. Hvorvidt likeverdighet er realisert i læreplaner og videreført i lærebøker for grunnskolen, har imidlertid vært gjenstand for diskusjon.

Sterkere rettighetsforankring og et løsere forhold mellom nasjonal identitet og medborgerskap, et forhold som har vært sterkt preget av forståelser som fremmer nasjonal homogenitet, vurderes også som en styrke i overordnet del (Eriksen, 2018). Det oppfattes likevel som en utfordring at læreplanverket kan begrense forståelsene av hva det vil si å være samisk, eller forenkle den samiske historien ved å knytte nasjonal identitet og medborgerskap til formuleringer som kun angår den samiske skolen (Eriksen, 2018). Når overordnet del (s. 5) omtaler det allsamiske perspektivet og urfolksperspektivet som perspektiver den samiske skolen har ansvar for å formidle, er det en fare for at disse perspektivene ikke formidles i norske skoler, noe som også vil gå utover samiske elever i disse skolene (Eriksen, 2018). Slike forskjeller er også synlige mellom spesifikke læreplaner i LK20S og LK20. Sem og Kolberg (2022) trekker frem det problematiske i at samiske emner på ulike måter inngår i KRLE-S-fagplanen, men forsvinner i den parallelle KRLE-fagplanen. Samiske emner inngår for eksempel ikke i KRLE-fagplanen før etter 7. trinn, til tross for at samiske perspektiver er eksplisitt omtalt under kjerneelementene. I KRLE-S-fagplanen står det at samiske elever skal kunne sammenligne samiske tradisjoner med andre tradisjoner og religionstradisjoner, mens de samiske tradisjonene er sløyfet i kompetansemålet i KRLE-fagplanen (Sem og Kolberg, 2022). Sem og Kolberg (2022) mener at dette innebærer at et ensidig majoritetsperspektiv

fremheves, og at dette perspektivet fratrar majoritetselevene en kontekstualisering av «den norske majoritetskulturen».

Eriksen (2018) mener at urfolksperspektiver på generell basis har potensial til å belyse og styrke den demokratiske forståelsen i skolen fordi de synliggjør ujevne maktforhold. Dersom disse urfolksperspektivene forbeholdes den samiske skolen, kan det forsterke en polarisering mellom oss og dem. Man risikerer en essensialisering av kulturelle kjennetegn der man har makt som gruppe, men ikke rom for samisk individualitet (Eriksen, 2018).

Når læreplaner i samiske og ikke-samiske fag ses i sammenheng, kommer det Eriksen (2018) påpeker også til syne. Læreplaner i duodji/duodje/duedtie og kunst og håndverk i henholdsvis LK20S og LK20 har blitt sett i sammenheng av Sem og Kolberg (2022), som finner at fagene på ulike måter representerer kunnskapstradisjoner elevene skal føres inn i.

Duodji/duodje/duedtie ser ut til å være en innføring i et virkelighetsnært meningsfellesskap, mens kunst og håndverk er en innføring i en kritisk, metodisk prøving i vestlig vitenskapstradisjon (Sem & Kolberg, 2022). Den samiske duodji/duodje/duedtie-fagplanen knytter tett an til tradisjonskunnskap og identitetsforankring i et samisk samfunn, og Sem og Kolberg (2022) peker også på utfordringene med at planen, som ikke peker utover, kan være ekskluderende overfor elever som ikke har en samisk identitetsforankring. Fagplanen i kunst og håndverk er på den andre siden mer ideologisk ved at den lærer elevene til å være selvstendige og kritiske, men den er i mindre grad forankret i noe som er felles eller tradisjonelt (Sem & Kolberg, 2022). Ifølge Sem og Kolberg (2022) kunne det ha styrket opplæringen i duodji/duodje/duedtie og håndverksfagene dersom de ble lest og forstått i sammenheng.

Der tidligere læreplaner, som M87 og L97, har omtalt spesifikke minoritetsgrupper som berikende for samfunnet, mener Olsen og Andreassen (2018) at dette nå er erstattet av «et fellesskapsperspektiv som avløser ressursperspektiv og andregjøring» (s. 13). Olsen og Andreassen (2018) mener at skolen, gjennom overordnet del, får et mer omfattende ansvar enn tidligere for å undervise på måter som gir alle elever innsikt «i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsløftet, 2017, s. 6).

### 3.2.2 Synlighet og usynlighet

Sem og Kolberg (2022) undersøker hva som inngår som en naturlig forutsetning i en fagplan, og hva som ikke inngår som en naturlig forutsetning i en fagplan, ved å se på hva som kommer eksplisitt til uttrykk, og hva som er implisitt. De argumenterer for at det som er



implisitt, er en naturlig del av en kultur, men det som omtales eksplisitt, muligens er pådyttet. Sem og Kolberg (2022) peker på at verdigrunnlaget for KRLE-faget i de samiske læreplanene er eksplisitt uttrykt og forankret i formålparagrafen, men at dette ikke er tilfelle for det ikke-samiske KRLE-faget. At man i den samiske KRLE-fagplanen har sett seg nødt til å presisere at formålparagrafens verdier sammenfaller med samiske verdier, vurderes som et uttrykk for at dette ikke er selvsagt, eller at det er et uttrykk for «his master's voice» og en arv fra en skolehistorisk tradisjon (Sem & Kolberg, 2022, s. 237). Dersom det førstnevnte er tilfelle, betyr det også at det kun er når samiske forhold er eksplisitt uttrykt, at det kan inngå som en del av undervisningen til den generelle lærer – dersom vedkommende ikke har inngående kunnskap om eller interesse for samiske forhold. Det gamle maktforholdet skinner altså gjennom når man leser læreplaner nøye og i relasjon til hverandre (jf. Sem & Kolberg, 2022).

Olsen og Andreassen (2018) hevder at det «ligger en betydelig anerkjennelse av samisk språk og kultur» i det nye læreplanverket (s. 14) og viser til utdraget i overordnet del der det står at samisk kulturarv er en del av norsk kulturarv. De peker også på at urfolk og minoriteter nevnes i formuleringer om demokratiet og forstår dette som at perspektivering fra urfolks ståsted skal være en del av læringsutbyttet til alle elever (Olsen & Andreassen, 2018). De mener at slike formuleringer kommer etter en lengre prosess, og at resultatet er en vektlegging av mangfold og perspektivtaking som har potensial til å innføre det samiske i opplæringen på en mer nyansert måte.

### 3.2.3 Fravær av samiske emner i fag

Flere har pekt på at samiske temaer har vært fraværende i både læreplaner og lærebøker (se blant annet Bakken, 2023; Folkenborg, 2008; Olsen, 2017), og at de, når de integreres, ikke står i et likeverdig forhold til det norske innholdet i verken læreplaner eller lærebøker (se blant annet Aamotsbakken, 2015; Bakken, 2023; Eriksen, 2018; Kemi Gjerpe, 2017; Olsen, 2017; Olsen & Andreassen, 2018) eller også at samiske temaer inngår sjelden som en del av den ordinære undervisningen for ikke-samiske elever (Midtbøen et al., 2017). Samtidig som fornorskningspolitikken offisielt endte i skoleverket med lov om folkeskolen i 1959 (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023), viser nyere forskning på integrering av samiske temaer i læreplanverket at det fortsatt er tegn til asymmetri og gamle maktforhold i læreplanverket (se for eksempel Kemi Gjerpe, 2017; Sem & Kolberg, 2021). Et betimelig spørsmål er om samiske temaer eller perspektiver blir fraværende i undervisningen dersom de ikke nevnes eksplisitt i det ikke-samiske læreverket. Kemi Gjerpe (2017) viser i sin undersøkelse at etableringen av et samisk læreplanverk førte til mindre samisk innhold i det

nasjonale læreplanverket, mens Sem og Kolberg (2021) konkluderer med at «[p]åstanden om at den ikkje-samiske læreplanen har samiske perspektiv til grunn, har sviktende grunnlag» (s. 246). Dette spørsmålet gjelder også i grunnskolelærerutdanningene der studieplaner har innført *samisk* eksplisitt, men at det likevel kan være grunn til å tro at samiske perspektiver ikke vil inngå i undervisningen til lærere som ikke har inngående kompetanse om samiske temaer (Somby & Olsen, 2017). I lærebøker blir samiske temaer behandlet som et slags tillegg som i stor grad fremstiller samisk kultur på en essensialistisk måte, noe som kan tyde på at lærebokforfattere og forlag har lite kjennskap til disse temaene (jf. Bakken, 2023).

Oppsummert viser disse forskningsgjennomgangene at det er ligger et mulighetsrom for å inkludere samisk innhold og samiske perspektiver i LK20, men at det også er et læreplanverk som er preget av en majoritetsforståelse. Det er også interessant at det fremkommer formål om ulike kunnskapstradisjoner mellom de samiske og de norske planene (jf. Sem og Kolberg, 2022), og at enkelte temaer er begrenset til å ligge i de samiske skolene selv om de på mange måter angår forhold som vil øke kunnskapsnivået om den samiske historien og forståelse for det samiske samfunnet for alle elever og som vil være av spesiell betydning for samiske elever i den norske skolen (jf. Eriksen, 2018). Disse spenningene er av betydning for vårt evalueringsprosjekt som helhet, og spesielt denne første delrapporten. Vår forskning har et naturlig utgangspunkt i urfolksperspektiver der forhold mellom majoritet og minoritet er sentralt og har betydning for hvordan vi leser, analyserer og forstår læreplaner. Vi finner også likheter mellom denne foreliggende forskningen og vår forskning i dette delprosjektet, og vil redegjøre nedenfor om hvordan vi forstår urfolksperspektiv.

### 3.3 Evaluering av fagfornyelsen 2020

Det foreligger allerede flere rapporter fra ulike evalueringsprosjekter om fagfornyelsen. Disse rapportene kan leses i sin helhet og ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. Ingen av rapportene har evaluert den samiske læreplanen spesifikt, men hovedprosjektet *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)*, som gjennomføres ved Universitetet i Oslo, har sett på fagfornyelsen som helhet og omfatter dermed samiske temaer. Vi vil i det følgende oppsummere de hovedfunnene fra den første delrapporten i *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth et al., 2020) som vi mener er relevante i en evaluering av det samiske læreplanverket av 2020.

Karseth et al. (2020) viser at prosessen med fagfornyelsen som er skissert i Meld. St. 28 (2015–2016) og Utdanningsdirektoratets plan for implementering, samsvarer godt. Aktørene som deltok i fornyelsen av Kunnskapsløftet, var i stor grad enige om at partene og sektorene

(UH og skole) hadde reell medvirkning, at det var positivt når sektoren var involvert, og at rolle- og ansvarsfordelingen var avklart (Karseth et al., 2020, s. 12). Det kommer imidlertid også frem at aktørene hadde opplevd utfordringer underveis i prosessen, som tidspress, deling av uferdig arbeid og endringer i instruksjoner fra Utdanningsdirektoratet eller fra det politiske nivået, samt at kjerneelementene innskrenket handlingsrommet i for stor grad. Enkelte av aktørene mente også at maktstrukturer kunne skjules gjennom bruk av begrepet *samskaping* (Karseth et al., 2020, s. 12). I og med at vi også har intervjuet representanter fra læreplangruppene, tar vi til etterretning at Karseth et al. (2020) viser hvordan prosessen har foregått og blitt erfart som helhet, mens vi konsentrerer oss om de samiske representantene og det samiske innholdet som våre informanter har vært opptatte av.

Når det gjelder læreplanverkets innhold, struktur og sammenheng, finner Karseth et al. (2020) at verdiløftet som etter intensjonen skulle innlemmes i alle fag og på alle nivåer i skolen (jf. Meld. St. (2015–2016)), kommer til uttrykk gjennom den nye overordnede delen, der verdiene fra formålsparagrafen rekontekstualiseres. Det pekes blant annet på at individperspektivet blir mer eksplisitt uttrykt, og at skaperglede og utforskertrang inngår som en del av et ønsket verdigrunnlag. I tillegg ser det ut til å være en sammenheng mellom delen «Fagets relevans og sentrale verdier» og verdier som omtales i overordnet del (Karseth et al., 2020). Samtidig peker forfatterne av rapporten på at det ser ut til å ligge noen spenninger mellom formuleringer som handler om hva som forventes av skolen, og lærernes profesjonelle skjønn. Det kommer også frem at kjerneelementenes funksjon ikke har blitt tydelig formidlet i læreplanverket. Når det gjelder kompetansebegrepet, peker Karseth et al. (2020) på at dette fornyes eller utvides i fagfornyelsen. Intensjonen har vært at kompetanse skal forstås som «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter» (s. 146). Dette synet på kompetanse går også igjen i beskrivelsen av kompetansemålene. Det er også gitt rom for å utvise faglig og profesjonelt skjønn av innholdselementer knyttet til de samme kompetansemålene. Dette er av spesiell interesse for oss i og med at den tidligere forskningen i forrige delkapittel påpeker at det er et majoritetsperspektiv i læreplanene. Verdigrunnlaget som Karseth et al. (2020) finner, er pekt på som en faktor i forskjellen mellom de norske og de samiske læreplanene i duodji/duodje/duedtie og kunst og håndverk (jf. Sem og Kolberg, 2022). Vi vil også vise til andre områder i kap. 3.4 der vi redegjør for hvordan samiske- og urfolksperspektiver kan forstås og som kan stå i kontrast til verdier fremsatt i LK20.

Vi vil også rette oppmerksomheten mot noen av de stedene der Karseth et al. (2020) eksplisitt nevner *samisk* og som er av interesse som bakgrunnsmateriale for vårt eget prosjekt. I de

innledende prosessene da de ulike gruppene som skulle jobbe med ulike deler av læreplanverket, ble etablert, ble det ifølge Karseth et al. (2020) sendt ut en arbeidsavtale til lederne for kjerneelementgruppene fra Utdanningsdirektoratet der de ble spesifikt bedt om «å ivareta samisk innhold, innovasjons- og entreprenørskompetanse [sic], kreativitet og teknologi» (s. 89).

Karseth et al. (2020) redegjør også for høringsprosessene under fagfornyelsen og viser blant annet til at direktoratet – da de første skissene til nye læreplaner for fag ble sendt ut på høring – «ønsket tilbakemelding på [...]; [...]; [...]; samiske innhold i læreplanene [...]]» (s. 107).

Karseth et al. (2020) redegjør videre for diskusjonen knyttet til eksplisitt og implisitt innhold i formuleringer i læreplanen. De viser blant annet til hvordan direktoratet, i kommunikasjon med Kunnskapsdepartementet, ga uttrykk for at det var utfordrende «å finne riktig balanse på konkretiseringsnivå, kompetanseorientering og innholdsorientering» (s. 109, henviser til Utdanningsdirektoratet, 2019a<sup>9</sup>). Gruppene har, ifølge direktoratet, jobbet med «hvor implisitt og/eller eksplisitt innholdet skal uttrykkes i kompetansemålene» (Karseth et al., 2020, s. 109). Friheten til å tolke et kompetansemål gir lokalt handlingsrom, mens et høyt konkretiseringsnivå begrenser dette handlingsrommet (Karseth et al., 2020). Karseth et al. (2020) spør også om hvilken posisjon implisitt innhold får i en læreplan, og de nevner spesifikt «eksplisitt og implisitt beskrivelse av samisk innhold» (s. 109) som et eksempel. I kommunikasjonen mellom Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet etter høringen sendte direktoratet nye forslag til læreplaner for fag til departementet.

Kunnskapsdepartementet har, slik Karseth et al. (2020) redegjør for, vært tydelige på at det skal etableres en klar sammenheng mellom verdigrunnlaget i overordnet del og læreplanene for fag. Direktoratet antar at «tydelige tekster under overskriften ‘Fagets relevans og sentrale verdier’ vil bidra som bindeledd mellom verdigrunnlaget og kompetansemålene» (Karseth et al., 2020, s. 113, henviser til Utdanningsdirektoratet, 2019c<sup>10</sup>). Når det gjelder dilemmaet med eksplisitte og/eller implisitte beskrivelser av samisk innhold i læreplanverket, peker også Utdanningsdirektoratet på «at det har vært utfordrende å finne det hensiktsmessige nivået for eksplisitt/implisitt synliggjøring av samisk innhold», men konkluderer med at forslagene samlet sett sikrer at elevene får «innsikt i sentrale områder i samiske [sic] urfolkets historie,

---

<sup>9</sup> Utdanningsdirektoratet (2019a). Oversendelsesbrev til Kunnskapsdepartementet av læreplaner som skulle på høring med seks vedlegg samt læreplanene som skulle ut på høring. Datert 15.02.2019.

<sup>10</sup> Utdanningsdirektoratet (2019c). Oversendelsesbrev av svar på oppdrag om fornyelse av læreplaner for fag. Datert 16.09.2019, ref.:2018/10769 med Overordnet høringsoppsummering (del A) og høringsoppsummering for hvert fag (del B), med vedlegg og forslag til læreplaner.

kultur, samfunnsliv og rettigheter, enten de følger LK20 eller LK20 samisk» (Karseth et al., 2020, s. 113). Akkurat denne diskusjonen er av særlig interesse for dette delprosjektet i og med at vi har lagt spesifikt vekt på de eksplisitte innføringene i læreplanverket der *samisk* inngår. Som vi har vært inne på, har Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) pekt på at en konsekvens av fornorskningspolitikken har ført til kunnskapsløshet om blant andre samene som gruppe. Det er derfor trolig at en stor del av de som skal tolke LK20 ikke nødvendigvis vil ha kunnskap og erfaring om hvordan de kan implementere samisk innhold dersom det ikke inngår eksplisitt i forskrift. Vi registrerer imidlertid at dette har vært drøftet og forsøkt balansert, også i samhandling med Sametinget (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

### 3.4 Urfolksperspektiv

I urfolkforskning står det sentralt å fortelle fra et annet perspektiv enn det som har vært det dominerende perspektivet i vestlig forskning, sentralt (Smith, 2021, s. 2). Som vitenskapelig institusjon er det naturlig for Sámi allaskuvla å ha et urfolksperspektiv som utgangspunkt for undersøkelsene i dette prosjektet og benytte urfolksmetodologiske tilnæringsmåter.

Samtidig som urfolksmetodologiske tilnæringer gir oss muligheter for å forstå verden på andre måter og finne andre løsninger på problemer som er skapt gjennom koloniseringen (jf. Smith, 2021, s. xiii), ser vi det som nødvendig å formidle slike tilnæringsmåter til majoritetsbefolkning og majoritetsinstitusjoner for å ha mulighet til å diskutere analyser og funn. I forbindelse med vår egen evaluering er dette også spesielt viktig for at vi skal kunne diskutere de potensielle konsekvensene funnene våre kan ha for de samiske elevenes læringsutbytte, både i samiske og norske skoler, og for læringsutbyttet til de norske elevene som skal lære om samiske temaer. Avstanden mellom urfolks og ikke-urfolks grunnleggende verdier og verdenssyn kan på noen områder være stor, men vi mener like fullt at det er avgjørende at læreplanverket vurderes fra urfolksperspektiver for å sikre at det ivaretar forpliktelsene i Grunnloven § 108 og internasjonale konvensjoner som omtaler urfolks rettigheter og er ratifisert av staten Norge, og dermed også samiske elever.

#### 3.4.1 Urfolksmetodologiske tilnæringer i forskning

Urfolksmetodologier betegner en tilnærming til forskning og kunnskapsutvikling som er forankret i urfolks verdenssyn, kulturer og tradisjoner. Urfolksmetodologi bygger på en forståelse av at refleksjoner rundt verdensanskuelser, begrepsbruk, forskningsspørsmål og måter å besvare dem på, er basert på urfolks egne premisser (se blant andre Olsen, 2016). Historisk sett har urfolk vært gjenstand for forskning fra forskere utenfor urfolkssamfunnet, og forskningen har vært *om* og ikke *fra*, eller *for*, urfolk (jf. Smith, 2021). I og med at denne

typen forskning har vært utviklet og gjennomført fra det som omtales som vestlige metodologiske premisser, omtales også forskning *om* urfolk som vestlig forskning (jf. Smith, 1999, s. 61) eller vestlige forskningsparadigmer (jf. Porsanger, 2004, s. 112). I likhet med Kuokkonen (2000) er vi oppmerksomme på at slike dikotomier er uheldige og stereotypiserende og også forenkler virkeligheten. Verken kategorien *urfolk* eller kategorien *vestlig* er homogene kategorier, men de kan fungere som forklaringsmodeller på motsetninger, og siden begrepsparene også er brukt i eldre og nyere forskningslitteratur på feltet, vil de være gjenkjennbare, om enn utilstrekkelige.

Urfolksmetodologier må også forstås i de kontekstene de benyttes. Det er derfor ikke snakk om én spesifikk metodologi som er felles for urfolk globalt, det er heller snakk om ulike metodologier som forholder seg til det urfolkssamfunnet de vokser frem fra. Det er imidlertid noen kjennetegn som går igjen. Forskningen må gjennomføres på en respektfull, etisk, sympatisk og nyttig måte som gagnar urfolk (Porsanger, 2004, s. 107–108), og med en dyp respekt for dem som er involvert og dermed også må leve med konsekvensene (Kovach, 2009, s. 174). Ifølge Smith (2021, s. xiii) er posisjonering et etisk ansvar. Vi mener derfor at det er ryddig at vi klargjør vår posisjon som urfolksforskere, og gjør oppmerksom på at vi, i likhet med Smith, redegjør for de metodologiske valgene vi har tatt som antakelig ikke er dominerende innenfor evalueringsforskningen.

Urfolksmetodologier ses gjerne i sammenheng med ‘critical methodology’ eller som tilnæringsmåter som kan utnytte hverandre på en positiv måte (Denzin & Lincoln, 2008). Dette begrunnes med at man møter undertrykking eller undertrykte grupper og drøfter ulike frigjøringsperspektiver, eller har en tilnærming for ‘empowering’ i marginaliserte grupper. Det bærer også arbeidet med denne rapporten preg av fordi vi, på bakgrunn av for eksempel Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport (2023), vet at skolen i Norge har vært undertrykkende for samer, samisk kunnskap og samiske verdier. Porsanger (2004) påpeker at forskningen i stor grad har objektivisert urfolk, og at denne forskningen har blitt oppfattet som et bidrag til kunnskapsutviklingen, men fra et urfolksperspektiv har denne kunnskapsutviklingen først og fremst gagnet majoritetssamfunnet og dem som har utført den.

I såkalt vestlig forskning stilles ontologiske og epistemologiske spørsmål fra vestlige eller også kolonialistiske perspektiver hvor premisene er implisitte og ikke nødvendigvis blir diskutert eller tatt stilling til (Smith, 2021, s. 49 f.). Eriksen og Svendsen (2020) viser til Quijano (2000) og Mignolo og Walsh (2018) når de gjør rede for at kolonial makt «describes how epistemologies and power relations through and by colonialism continue to inform

present-day society and institutions» (s. 2). Porsanger (2004) hevder, i likhet med Smith (1999, 2021), at forskning har vært brukt som et verktøy i koloniseringen, og at forholdet mellom forskning og kolonisering er uløselig knyttet sammen for urfolksgrupper (Smith, 1999). Forskning som bygger på urfolksmetodologiske tilnærminger, forstås derfor også i lys av en mer vestlig innramming av hvordan kunnskap utvikles, men den utfordrer samtidig de samme premissene, enten det er snakk om ontologiske eller epistemologiske problemstillinger (jf. Porsanger, 2004, s. 107).

Noe av kritikken mot de såkalte vestlige forskningsmetodologiene, er at de bringer med seg en implisitt kulturforståelse og verdiforankring og et begrepssett som ikke er i tråd med en urfolksforståelse i tillegg til at de bærer med seg maktstrukturer (Smith, 2021, s. 49 f.). Forskningstilnærminger som faller innenfor urfolksmetodologier, innebærer derimot etisk korrekte metoder som omfatter kulturforståelse og kontekstualisering (Porsanger, 2004), med andre ord et slags motsvar til Smiths (2021) beskrivelse av de vestlige forskningsmetodologiene. Innenfor urfolksforskningen mener man at det ikke er mulig å nærme seg forskningsfeltet på en objektiv måte eller å bruke forskningsmetoder som objektiviserer forskeren fra feltet (Porsanger, 2004; Smith, 2021). Det betyr at vi som forskere må kontekstualisere og posisjonere både oss selv og forskningsmiljøet, slik at vi kan ta etiske hensyn og synliggjøre vår egen kulturelle forståelse slik at dette også kan kritisk vurderes av de som leser den.

Keskitalo (2004) mener at urfolksperspektivet, er forpliktende og skal gjenspeiles i utdanningssystemets intensjoner, innhold, oppbygning og gjennomføring. Spørsmål som vi må forholde oss til, likner dem som Hvinden (2002) løfter i sammenhenger som omfatter forskning om minoriteter:

Er det mulig i slike sammenhenger å innta en distansert og uengasjert forskerrolle? Hvis det er mulig, er det forskningsetisk holdbart og moralsk forsvarlig? (s. 134)

Disse spørsmålene åpner opp for refleksjon om vår egen forskerrolle. Vi jobber for at forskerrollen skal preges av vitenskapelig ydmykhet (jf. Kalleberg, 2002). Som forskere anerkjenner vi at vi ikke kan fristille oss fra forskningen- selv om vi har søkt å gjennomføre den på en objektiv måte, og at vi bærer med oss en forforståelse om at fornorskningspolitikken har devaluert samiske verdier og kunnskap, noe skolen som institusjon også må bære ansvaret for (jf. Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Vi anerkjenner også at vi som forskere, nettopp gjennom våre posisjoner som forskere, har makt til å definere og tolke, men vi har etter beste evne vært transparente med hensyn til hvilke

metodiske valg vi har tatt, og når vi har analysert intervjumaterialet og dokumentene. I alle deler av dette evalueringsprosjektet beveger vi oss innenfor et felt vi alle er kjent med ut fra våre forsker- og lærerroller, men også ut fra våre egne erfaringer som elever og foreldre. Våre erfaringer som urfolksforskere eller forskere ved en urfolksinstitusjon for høyere utdanning gir oss også urfolksperspektiver på opplæring og utdanning.

Som samiske forskere eller forskere i en samisk forskningsinstitusjon antar vi at skoler innenfor Norges grenser skal forholde seg til for eksempel ILO 169, som Norge har ratifisert. En evaluering av fagfornyelsen må derfor ses i sammenheng med ILO 169, der man blant annet har slått fast at samiske elever skal ha muligheter til å lære og utvikle sitt eget språk (jf. Art. 28 i ILO 169), at de skal møte en opplæring som anerkjenner samiske «sosiale, kulturelle, religiøse og åndelige verdier og skikker» (jf. Art. 5 i ILO 169), og at det skal formidles allmenne kunnskaper og ferdigheter slik at samiske barn «kan delta fullt ut og på like fot både i eget miljø og i nasjonal sammenheng» (jf. Art. 29 i ILO 169). Dette er også en del av utgangspunktet for denne evalueringen og bør være av interesse for dem som setter føringer for læreplanverkets premisser og grunnlag.

Urfolksforskning eller forskning som benytter urfolksmetodologiske tilnærminger, vil i mange sammenhenger forholde seg til de såkalte vestlige tilnærmingsmåtene på ulike måter. Det er ulike grunner til det (Smith, 2021). Snarere enn å avskrive vestlige forskningsmetoder og forståelser handler det om «centring our concerns and world views and then coming to know and understand theory and research from our own perspectives and for our own purposes» (Smith, 2021, s. 43). Det handler altså i mindre grad om at man skal benytte helt andre metoder enn i vestlige forskningsstudier, og mer om kontekstualisering og ontologiske spørsmål. På mange måter er det umulig å ikke forholde seg til metoder som er omtalt som vestlige forskningsmetoder, i og med at vi også befinner oss i en kontekst der slike forskningstilnærminger er dominerende, og i og med at vi helt eller delvis også har fått opplæring i utdanningssystemer som har overført slike kunnskapsforståelser. Vi har derfor latt oss inspirere av urfolksmetodologiske problemstillinger og forsøkt å redegjøre for hvordan ulike områder innenfor slike metodologiske har påvirket vår forskning.

Det vi derimot helt bevisst har hatt som utgangspunkt for de undersøkelsene vi har gjennomført, er et samisk perspektiv på læreplanverket og prosessen med å utarbeide det. Nå er det jo ikke sånn at det finnes ett samisk perspektiv. Akkurat som hos majoritetsbefolkningen, finnes det et utall perspektiver, avhengig av hvem som ser, og hva man ser på og tolker. Men ved å ta utgangspunkt i at et læreplanverk skal støtte og styrke



opplæringen av *samiske* elever, og at det skal støtte og styrke *samiske* elevers identitetsutvikling (jf. Formålsparagrafen i opplæringslova), har vi vært opptatt av å avklare i hvilken grad læreplanverket sentrerer rundt samiske virkelighetsforståelser eller har implementert slike, og i så fall i hvilken grad disse gagnar samiske elever. En som snakker et samisk språk, vil for eksempel ha erfart at språket gjør det mulig for ham eller henne å kommunisere med samiskspråklige i andre stater enn der han eller hun selv bor. En som snakker sørsamisk, vil neppe tenke på sørsamisk som et språk som er spesielt knyttet til Norge eller Sverige, ettersom språket gjør at personen kan kommunisere med folk på begge sider av grensa. En som snakker et av de samiske språkene, vil ikke oppfatte grensene mellom språkene som absolutte ettersom han eller hun i større eller mindre grad kan forstå de nærmeste samiske språkene. En som tilhører majoritetsbefolkningen, vil ikke ha de samme opplevelsene av samiske språk som en som snakker samisk. Det er dette – at forståelsene våre varierer ut fra opplevelsene og erfaringene våre – vi mener med i perspektiv.

#### 3.4.2 Samiske perspektiv

I tillegg til perspektivering eller urfolksperspektivet eksisterer det ulike virkelighetsoppfatninger mellom den samiske befolkningen og majoritetsbefolkningen. Noe kan tilskrives ulike verdier i de ulike kulturene, noe kan tilskrives de ulike maktstrukturene de har levd under. Kuokkanen (2000) omtaler for eksempel to tilfeller der samiske virkelighetsoppfatninger utfordrer det hun omtaler som vestlig dikotomisk tenkning eller oppfatninger av hva som er i verden. Det første eksempelet henter hun fra samisk kosmologi der man forholder seg til tre ulike riker eller verdener: ett rike der vi som mennesker eksisterer og lever, ett rike der guder og ånder eksisterer, og ett rike der de døde eksisterer (*jábmiidáibmu*) (Kuokkanen, 2000, s. 416). *Noaidi* har evnen til å bevege seg mellom disse verdenene gjennom spesielle seremonier dersom det av ulike årsaker er nødvendig. Kuokkanen (2000) poengterer at vestlig rasjonalitet og det positivistiske paradigmet har separert de åndelige aspektene fra de materielle og fornektet at det eksisterer noe utenfor den synlige verdenen. Det andre eksempelet er Deatnu (Tanaelven), som i samisk tradisjon er sett på som en elv som binder folk sammen og er en kilde til mat, transport og kommunikasjon, mens den for statene Norge og Finland og også for ikke-samer i området oppfattes som en grense. På den ene siden oppfattes elva altså som noe som binder folk og land sammen, mens den på den andre siden oppfattes som noe som skiller folk og land fra hverandre. Begge eksemplene til Kuokkanen (2000) forklares med henvisninger til at det eksisterer et urfolksparadigme som står i kontrast til det hun omtaler som vestlig dualistisk metafysikk, eurosentrisme og et forutinntatt eller partisk vestlig kunnskapssystem. Det er kan hende

enklere for lesere av denne teksten som ikke har kjennskap til urfolksforskning eller urfolksmetodologier, å sette seg inn i det siste enn det første eksempelet. De vil antakelig ha enklere for å forstå hvordan samer rundt Deatnu har forholdt seg til elva, folket rundt og landet på hver side (selv om de selv kanskje først og fremst tenker på det som en grense), men oppfatte det første eksempelet som noe irrelevant som er bygget på gamle sagn eller eventyr, og muligens også som noe irrasjonelt.

Når noe oppfattes som irrelevant, irrasjonelt eller kanskje også unormalt eller til og med uvitenskapelig, er dette samtidig vurderinger av hva som er relevant, rasjonelt, normalt og vitenskapelig. Hva vi kan vite noe om, og hvordan vi kan vite noe om dette, problematiseres av Dunbar (2008, henviser til Ladson-Billings, 2000), som påpeker at «some ways of knowing are valued and validated while others are not» (s. 86). Det første av Kuokkanans (2000) ovennevnte eksempler er gjenkjennbart i samiske sammenhenger, og det er også synlig fordi det er visuelt fremstilt på samiske trommer. En slik virkelighetsforståelse er også kjent fra samisk fortellertradisjon (se for eksempel Pollan, 2005) og går igjen i samiske fortellinger som våre kollegaer på Sámi allaskuvla har vokst opp med, og som i noen familier også gjenfortelles i dag. Siden man har andre fortellertradisjoner og myter i det norske majoritetssamfunnet, er det ikke usannsynlig at en samisk virkelighetsforståelse vil oppleves fremmed og kanskje også være noe man forbinder med noe tilbakelagt. Den samiske skolen eksisterer i et spenningsfelt der ulike virkelighetsforståelser eksisterer, og den må derfor også evalueres på måter som synliggjør dette.

Våre ontologiske og epistemologiske spørsmål har preget denne forskningen på alle nivå. Våre urfolksperspektiver er også synlige i diskursive praksiser som har betydning for tolkning av data. Vi har valgt å trekke opp fire ulike diskurser som gjenspeiler vår forståelse av urfolksperspektiver og som inngår som bakgrunn i dokumentanalysen.

#### 3.4.3 Urfolksperspektiv som kontekstualisering og posisjonering

Alle tekster står i et forhold til ulike diskurser, og vi har her valgt fire ulike diskurser som bakgrunn for analysen: kulturelt hegemoni, ulike makronarrativer, læring og flerspråklighet. Alle temaene er undersøkt og behandlet innenfor samisk forskning, som står i et motsetningsforhold til, eller er kritisk til, såkalt vestlige forskningsparadigmer. Vi bruker også urfolksmetodologiske tilnæringsmåter for å tolke hva bruken av de språklige formuleringer sier om forholdet mellom majoritet og minoritet. Norge er et samfunn med ulike kulturer og befolkningsgrupper. Et læreplanverk som skal gjelde grunnopplæringen i Norge, vil måtte inneholde eksplisitte eller implisitte oppfatninger om forholdet mellom ulike kulturer, språk

og grupper. Samer har status som urfolk i Norge og står slik sett i en særstilling i det norske samfunnet generelt og i opplæringssystemet spesielt. Kongen sa i sin åpningstale i Sametinget i 1997 at «[d]en norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer» (Harald V, 1997). Han sa videre at «[d]en norske stat har derfor et særlig ansvar for å legge forholdene til rette for at det samiske folk skal kunne bygge et sterkt og levedyktig samfunn. Dette er en hevdvunnen rett basert på samenes tilstedeværelse i sine områder som går langt tilbake i tiden» (Harald V, 1997).

Samene bor i fire stater, og det snakkes samisk i alle disse fire statene. Skillet mellom de ulike samiske språkene følger ikke landegrensene. Samisktalende hører til et språklig fellesskap som strekker seg fra Kolahalvøya til nord i Innlandet og Dalarna. Ettersom deler av det samiske bosettingsområdet er innlemmet i det området vi i dag kaller Norge, vil læreplaner for grunnopplæringen i Norge inngå i en diskurs om kolonialisme, kulturelt hegemoni og samlende verdier. Læreplanene inngår også i en diskurs om hvilke makronarrativer ulike grupper har. I tillegg inngår de i en diskurs om hva læring er, og hva slags oppfatning av læring som skal prege undervisningen. Ettersom ulike grupper i Norge har ulike språk, må også læreplanene inngå i en diskurs om ulike oppfatninger av flerspråklighet i undervisningen og ellers i skolen.

#### 3.4.4 «Verdier som samler Norge som samfunn» – kulturelt hegemoni

Delen «Opplæringens verdigrunnlag» i overordnet del i LK20 og LK20S innledes på følgende måte: «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn» (Kunnskapsløftet, 2017a, s. 2). Hva som oppfattes som en ideologisk begrunnelse for å danne en stat og for retten til å være medlem av det samfunnet som staten utgjør, har variert over tid. Spissformulert kan vi si at det i hovedsak har vært to ulike måter å definere tilhørighet til en stat på, avstammingsprinsippet og territorialprinsippet (Gullestad, 2002, s. 22).

Gullestad skriver at avstamning ble mer viktig på 1800-tallet, mens sted hadde vært viktigere tidligere. I Norge har betydningen av avstammings rolle for å bli oppfattet som norsk variert over tid. Dette henger ifølge Gullestad sammen med at det oppstod en idé om to nasjoner, det norske folket og den danske øvrigheten, etter unionsoppløsningen i 1814 (Gullestad, 2002, s. 20).

For den samiske delen av befolkningen forholder det seg noe annerledes. I 1751 ble grensene mellom Sverige, som da også omfattet Finland, og Norge, som da var en del av staten Danmark, trukket opp. I nord betydde dette fastsetting av en helt ny grense. Her hadde samer brukt landområder både i det som etter grensetrekningen ble liggende i staten Danmark, og i

det som ble liggende i staten Sverige (Pedersen, 2008, s. 17). I et tillegg til grensetraktaten ble det gjort rede for hvilke rettigheter samer skulle beholde dersom de hadde brukt områder på begge sider av grensen. Samene ble anerkjent som et eget folk med grunnleggende rettigheter. «En felles målsetting var den Lappiske Nations Conservation – bevaring av den samiske nasjon. Dette statsløse folket – samene – skulle ha en sikker fremtid, og livsgrunnlag skulle sikres, uavhengig av om statene trakk sin grenselinje gjennom deres gamle bruksområde» (Pedersen, 2021, s. 83).

Samene ble altså omtalt som en egen nasjon med nedarvede rettigheter på 1700-tallet. Dette endret seg utover på 1800-tallet. Med nasjonalromantikken vokste det frem en idé om at det skulle være en sammenheng mellom nasjon, kultur og språk (Sandøy, 2000, s. 889). I 1830-årenes Norge grep intellektuelle fatt i denne ideen og prøvde å anvende den på forholdene i eget land (Sandøy, 2000), som hadde fått status som selvstendig stat i 1814 (Seip, 1974, s. 16). Tanken om at politiske fellesskap skulle begrunnes i språklige fellesskap førte til et prinsipp som kalles *cuius regio, eius lingua*. Det innebærer at området for en stat blir oppfattet som utbredelsesområdet for et enkelt språk. Dette fører til at språket til en dominerende gruppe av språkbrukere blir gjort til det eneste offisielle språket i et land (Reichmann, 2000, s. 427). I Norge var norsk det dominerende språket, og avstamning ble ikke lenger viktig for hvilket språk som skulle brukes. Dette åpnet for en svekket bruk av samisk. I motsetning til den politiske oppfatningen som uttrykkes i samekodusillen, det vil si tillegget til grensetraktaten av 1751, skulle nå samene ikke bevares som en nasjon, men gå opp i den norske nasjonen. Dette førte til en streng fornorskningsspolitikk som antakelig henger sammen med kolonistorenes vilje til å gjøre sitt eget språk gjeldende i de områdene de kom til (jf. Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport, 2023). Coulmas skriver at utbredelsen av kolonistorenes språk ikke var en planlagt del av kolonialismen til å begynne med. Han skriver videre at språket til kolonistorene ble overtatt av dem som stod i umiddelbar kontakt med dem. Ifølge Coulmas var det sjelden kolonistorene anstrengte seg særlig for å lære språkene som ble brukt der de kom, og at dette holdt seg helt til avkoloniseringen (Coulmas, 1985, s. 116.)

Nasjonalt medlemskap kan altså begrunnes i avstamning og i territorial tilhørighet: «Dette innebærer en vedvarende spenning mellom nasjonalt medlemskap forstått som noe en kan oppnå ved å bosette seg i et land, og nasjonalt medlemskap forstått som noe en er født inn i» (Gullestad, 2002, s. 21). For samer oppstod ikke spenningen mellom ulike forståelser av nasjonalt medlemskap ved flytting til et annet land, men ved at statsgrenser ble trukket slik at

det samiske bosettingsområdet ble liggende i ulike stater. Dette førte til at samene ble minoritetsgrupper i de statene bosettingsområdene deres ble liggende i. I den perioden da de nye nasjonalstatene i Europa ble grunnlagt, ble det ifølge Gullestad «konstruert nye fortellinger om hvem som hører til og hvem som ikke hører til. Dette innebar at minoriteter på samme tid ble skapt og gjort usynlige i de nye nasjonale fortellingene om det suverene ‘folket’» (Gullestad, 2002, s. 21 f.). Det samme kan sies om språket. Å oppfatte samisk i Norge som en enhet det er nærliggende å behandle isolert, kan ses som et uttrykk for en ekstern fokalivering. Samiske språk blir sett i relasjon til eksisterende statsgrenser, ikke til grenser og bånd mellom samiske språk og samiske språkbrukere. Med en intern fokalivering ville enhver varietet av samiske språk bli oppfattet som en del av et samisk språkkontinuum der språkgrensene ikke er sammenfallende med landegrensene. En ekstern fokalivering kan oppfattes som en kolonialistisk arv fra en tid da det ble «konstruert nye fortellinger om hvem som ikke hører til» (Gullestad, 2002, s. 21).

Coulmas forteller at kolonisatorene ofte hadde en subjektiv oppfatning av kolonisasjonspråkets fortrenning av språket til de koloniserte – det ble ansatt som en velgjerning mer enn som et angrep på eller trussel mot den kulturelle identiteten til de koloniserte (Coulmas, 1985, s. 114). En slik oppfatning vil gjøre det vanskelig å forstå nødvendigheten av språklig revitalisering og styrking av en egen kulturell identitet. I dagens Norge er ikke fortrenning av samisk lenger aktuell politikk, og det er et mål å inkludere ulike grupper. Vi kan si at også læreplanen legger opp til en slik politikk når det for eksempel står at «[s]amisk kulturarv er en del av kulturarven i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Hilt og Bøyum (2015) understreker imidlertid at «inkludering alltid foregår på visse betingelser» (s. 181). De har analysert debatten om verdigrunnlaget i skolen primært ut fra forarbeidet til revisjonen av formålsparagrafen og mener å ha funnet en «uavklart verdimesig spenning mellom å bevare en norsk kulturarv på den ene siden og å anerkjenne det kulturelle mangfoldet på den andre siden» (s. 182).

I en plan som er bundet av en formålsparagraf som «uttrykker verdier som samler Norge som samfunn», kan det oppstå konflikter mellom en tanke om at skolen både skal fremme mangfold og de samlende verdiene. Det vil sannsynligvis være mange ulike ideer om hvilke verdier som er samlende. Coulmas (2020) sier det slik: «Wenn in den Nationalstaaten darüber nachgedacht wird, was ihre Bürger (außer Fußball) zusammenhält, gibt es mehr Dissens als

Konsens»<sup>11</sup> (s. 58). Når vi skal finne «verdier som samler Norge som samfunn», er det relevant å spørre, slik Ashraf gjør: «Når blir man norsk nok, og hvem legger premissene. Hvilke kriterier er det som sertifiserer deg som ‘norsk’?» (Ashraf, 2022, s. 14). Et mulig svar på disse spørsmålene kan være:

Norskhet er noe folk med minoritetsbakgrunn (her med referanse til hudfarge, hårtekstur, ansiktsstruktur som avviker fra det typisk europeisk hvite) ikke kan hevde på samme linje som den hvite majoritetsbefolkningen. Makten til å definere hvem som er norsk eller ikke, ligger hos den hvite befolkningen. De har en naturlig tilhørighet til det norske, og trenger ikke bevise at de hører til. (Kaur, 2022, s. 72 f.)

Kaur skriver om nye immigrantgrupper som «avviker fra det typisk europeisk hvite». Samer avviker ikke på samme måte fra majoritetsbefolkningen og kan «i stor grad velge når [de] ønsker å gi [seg] til kjenne, eller la være» (Isaksen & Svendsen, 2021, s. 17). Men også samer kan føle at det kan være problematisk å skulle definere seg som norsk ut fra majoritetsbefolkningens definisjon. Isaksen uttrykker dette slik: «Da Abid Raja i vinter ytret at minoritetspersoner melder seg ut av fellesskapet ved å ikke å kalle seg norske, vekket det et sterkt ubehag i meg. Det har aldri for meg vært et mål å føle meg norsk. Ikke vet jeg hva det betyr å føle seg norsk, heller» (Isaksen, 2022, s. 86). Som et alternativ til å finne frem til «verdier som samler Norge som samfunn», mener hun at målet må være «at alle er velkomne til å ta del i fellesskapet uansett hvordan de definerer seg selv» (Isaksen, 2022, s. 87).

Også skolen i samiske områder har vært preget av kolonisering. Keskitalo og Määttä (2011) skriver at koloniseringen av Sápmi innebærer at folket er spredt over fire riker.

Utdanningstilbudet til samer i disse fire rikene har vært bestemt av de sentrale myndighetene, og all samisk utdanning er tydelig påvirket av koloniseringen (s. 24, 71, 94 og 119). Det samiske folket er bosatt i fire ulike stater, og samiske elever følger ulike skoleplaner alt etter hvilken stat de bor i. Samisk virkelighetsforståelse har hatt liten plass i de nasjonalstatene som har delt Sápmi mellom seg. Oskal skriver:

Nasjonalstaten bygger på et premiss om etnisk og kulturell homogenitet. Befolkninger er geografisk og kulturelt integrert med felles språk, sedvaner og tradisjoner, som blir politisk integrert i form av statlig organisering. Da den statlige organiseringen ble gjennomført, gikk det utover etniske minoriteter som ble innordnet i nasjonalstaten. Da nasjonalstaten innordnet etniske minoriteter under sin sentrale forvaltning, kom

---

<sup>11</sup> Når det i nasjonalstatene blir reflektert over hva som samler innbyggerne (bortsett fra fotball), er det mer dissens enn konsens (min oversettelse).

den i strid med premissene for den selvbestemmelse og politisk autonomi, som den selv påberoper seg. I dagens moderne stat, som er flerkulturelle og etnisk sammensatte, kan ikke den statsborgerlige identiteten bygge på et fellesskap av etnisk og kulturell tilhørighet. (Oskal 1994: 14f.)

I 2008 ble det satt ned et utvalg ved Sámi allaskuvla som skulle utrede en felles samisk lærerutdanning for alle samiske områder (Sámi allaskuvla [2009]: [1]). I utredningen fra utvalget sies det at ytringer fra samiske politiske organ som Samisk parlamentarisk råd og Samerådet peker på et behov for å utarbeide felles mål for samisk utdanning med eget innhold, egne læreplaner og læremidler (Sámi allaskuvla [2009]: [6]). Utvalget utarbeidet en plan for en samisk fellesnordisk lærerutdanning (Sámi allaskuvla [2009]: [8]). Denne planen er aldri blitt realisert, men forteller om et ønske om å skape felles skoleplaner for samiske elever i ulike land.

#### 3.4.5 Ulike makronarrativer

Mignolo (2018) viser hvordan ulike grupper danner ulike narrativer ut fra ulike måter å oppfatte den samme virkeligheten på, avhengig av hvilke erfaringer de har gjort seg. Som eksempel nevner han at det finnes ulike narrativer for ulike grupper i Amerika og Karibia. Urfolk i disse områdene har sine narrativer, mens det amerikanske narrative for folk av europeisk avstamning starter med den spanske invasjonen sent på 1400-tallet og i første halvdel av 1500-tallet. For afroamerikanere begynner det amerikanske narrative om deres afrikanske diaspora med mellompassasjen, ruten for transport av slaver fra Afrika til Amerika. I Sør-Amerika kan den europeiske bosettingen være utgangspunkt både for et narrativ om frelse og sivilisasjon og for et narrativ med historiske forbrytelser som ble rettfærdiggjort gjennom ideer om modernitet – frelse, fremgang og utvikling (Mignolo, 2018, s. 107). Også i samiske områder kan vi tenke oss at det finnes ulike narrativer, ettersom området har ulike grupper med ulike erfaringer. For eksempel vil grensa mellom staten Finland og staten Norge ikke nødvendigvis oppfattes på samme måte av samer som har slektninger med samme språk og lik kulturbakgrunn på den andre siden av grensa, som av nordmenn og finner uten slik tilhørighet.

I all kolonisering vil det eksistere en ulikhet i status mellom gruppa som koloniserer, og dem som blir kolonisert. De som har makt til å definere, vil kunne gjøre seg selv til *subjekt* og dem som tilhører andre grupper, til *de andre* (Beauvoir, 2000, s. 36). En slik andregjøring er også koloniserte grupper utsatt for. Koloniserte grupper har ikke kunnet komme frem med sine stemmer i et offentlig rom. I postkoloniale studier har begrepet *subaltern* vært brukt om

koloniserte grupper som ikke har makt i sine egne områder. I 1970-årene vokste det frem en forskningsdisiplin der ønsket om å se virkeligheten fra de subaltnes synsvinkel stod sentralt. Forskerne hadde imidlertid ofte en annen bakgrunn enn dem de ønsket å uttale seg på vegne av, og forskningen kunne derfor ikke sies å presentere subaltnes oppfatninger direkte (Gandhi, 2019, s.1 f.). At samiske emner skal være obligatoriske i grunnleggende opplæring for alle skoleelever i Norge, kan ses som et utslag av at større subaltnes grupper har fått større oppmerksomhet.

#### 3.4.6 Læring

Aikio (2010) har gjennomført en undersøkelse der målet var å finne ut hvilke strategier samer har for å mestre de forholdene de lever under (s. 10). Han har drøftet dette med *mielbargit* («medarbeidere») fra ulike områder i Sápmi, fire fra Norge, to fra Sverige og to fra Finland (Aikio, 2010, s. 19). Medarbeiderne la vekt på at samisk barneoppdragelse skal føre til at barnet skal mestre det som er nødvendig i den livssituasjonen barnet befinner seg i, og skal fungere i. Kunnskap oppfattes som noe som tilegnes ved å delta i bestemte gjøremål. Aikio kaller dette en holistisk forståelse, ettersom kunnskapstilegnelse blir oppfattet som en integrert del av hverdagen og ikke som noe som er utskilt i en bestemt læringsarena.

Buljo (2020) har intervjuet både lærere i skolen og tradisjonsbærere om hva slags forståelse samer kan ha av tradisjonelle samiske aktiviteter, kunnskaper og det å bevege seg (s. 10).

Buljo bruker begrepet *oasseváldit* («deltakere») om dem han intervjuer. Han hadde to grupper deltakere, én med folk som hadde vokst opp i tradisjonelle samiske områder, og som hadde erfaring fra tradisjonelle samiske livsmåter, og én med folk som hadde vokst opp i samiske områder, og som hadde erfaring som lærere i samiske områder (Buljo, 2020, s. 33). I den første gruppa var aldersgjennomsnittet høyere enn i den andre gruppa (Buljo, 2020, s. 32–32). Buljo fant forskjeller i måten deltakerne begrunnet og rettferdiggjorde aktiviteter på. De eldre informantene la vekt på at alle aktiviteter er knyttet til praktiske gjøremål som er eller har vært nødvendige for å mestre livsforhold, mens de yngre informantene i større grad la vekt på et konkurranseaspekt og aktivitetenes egenverdi. Buljo fant altså at de eldre informantene hadde en oppfatning som ligger nær den Aikio fant hos sine medarbeidere (Buljo, 2020, s. 62). Akkurat som Aikio kaller Buljo en forståelse av aktiviteter som noe som er knyttet til daglige gjøremål, og som begrunnes med at de er nødvendige for å mestre livsforhold, holistisk (Buljo, 2020, s. 62). En helhetlig forståelse av læring, elever og kunnskap, altså en holistisk forståelse, er også noe Keskitalo (2017) mener at det har blitt en hovedretning i det pedagogiske feltet (s. 56). Hun mener også at LK06S har en helhetlig forståelse av læring,



elever og kunnskap og at det i planen legges vekt på at læring i hovedsak skal skje gjennom praktisk arbeid (Keskitalo, 2017).

#### 3.4.7 Flerspråklighet

Flerspråklighet kan oppfattes som eksistensen av to eller flere språkssystemer hos språkbrukere og i samfunnet, og dette er den tradisjonelle oppfatningen både i skolen og i forskningen på flerspråklighet. I dag er det vanskelig å forestille seg at samisktalende skal kunne fungere godt som enspråklige i en større sosial kontekst, ettersom en stor del av kommunikasjonen i det samfunnet de er en del av, foregår på et annet språk enn samisk. Flerspråklighet<sup>12</sup> ser ut til å være den eneste løsningen dersom samisk fortsatt skal brukes. Helt siden M87 har det vært en klar målsetting i norsk skole om at flerspråklighet er et mål for skolegangen til samiskspråklige elever. Samisk skal styrkes og bevares, og elevene skal mestre norsk på et slikt nivå at de kan fungere godt i det norske samfunnet. Dette er fremdeles synlig i fagplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk og delvis også i fagplanen i norsk for elever med samisk som andrespråk, noe vi redegjør for når vi beskriver analysene av læreplanene i norsk i kapittel 5.4.2. Analysene viser imidlertid at verdien av å bruke samiske språk først og fremst ligger på individnivå og ikke på samfunnsnivå.

Skutnabb-Kangas (2000) argumenterer for at det er en sammenheng mellom språklig mangfold og kulturelt mangfold. Hun understreker at *språk* og *kultur* ikke er synonyme begreper (s. 252), men sier at språkbevaring likevel er en nødvendig forutsetning for at en kultur skal fortsette å være vital (s. 255 f.). Skutnabb-Kangas (2000) sier videre at språklig og kulturelt mangfold er nødvendig for å opprettholde «the knowledge basis needed for the discourse of legitimating the support for **maintaining** biodiversity» (s. 256). Seurujärvi-Kari (2011) uttrykker seg slik: «The death of a single language goes against humanity and human rights for much rich cultural heritage becomes lost when a language dies» (s. 37). Hun understreker videre at det er en sammenheng mellom danning av en samisk identitet og gjenerobring av språket (Seurujärvi-Kari, 2011). Det faktum at læreplanen ikke viser verdien samiske språk har i storsamfunnet, vil sannsynlig redusere mulighetene for at samiske språk vil oppfattes som nyttig for individer som ikke er samiske. Man kan også forestille seg at individer som er flerspråklige, har sammensatte repertoarer som danner utgangspunktet for læring. En slik ramme for å forstå flerspråklighet fører til at alt elevene kan om språk, anses som ressurser, og tanken om språkforståelse er blitt kalt *translanguaging*, eller transspråking

---

<sup>12</sup> *Flerspråklighet* brukes her om bruk av to eller flere språk. Begrepet dekker altså også tospråklighet.

på norsk (García & Li, 2019). Utredningen om en fellesnordisk samisk lærerutdanning som er nevnt i kapittel 2.2, har et transspråkingsperspektiv.

### 3.5 Oppsummering og konsekvenser for dette og videre arbeid

De tidligere evalueringene har pekt på både gevinster og utfordringer knyttet til de samiske læreplanverkene. Noen av disse problemstillinger er fremdeles relevante, særlig de knyttet til læringsressurser og tilgang til samiske lærere, men det har blitt påpekt at den samiske skolen er basert på ideer fra den norske skolen (Keskitalo, 2019). Forskningsgjennomgangen i dette kapittelet viser også hvordan et majoritetsperspektiv fremdeles preger læreplaner i LK20 og LK20S. I en evaluering av LK20 og LK20S der det har vært ønskelig å undersøke «om dette er et læreplanverk med tydelig plass til samiske verdier og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10), mener vi det er viktig å løfte frem tidligere kunnskapsgrunnlag slik at også leseren får oversikt over de utfordringene som har vært og kan se disse i sammenheng med de utfordringene LK20 og LK20S skal løse, også for de samiske elevene og det samiske innholdet.

Det å perspektivere intensjoner og realisering av fagfornyelsen sett i fra samiske ståsteder, kan bidra til i å stille nye spørsmål om hvordan læreplanverkene fungerer for samiske elever og hvordan det samiske innholdet fungerer for alle elever. Som vi har sett, har slike spørsmål blitt stilt i prosessen for fagfornyelsen og i denne delrapporten svarer vi på hvordan man har ivare tatt samiske perspektiver og hvordan de gjenspeiles i LK20. Gjennom å redegjøre for urfolksperspektiver og -metodologier har vi satt noen premisser for hvordan ulike kunnskapsparadigmer forstås og benyttes i forskningsammenheng, og som har betydning for urfolk. Det har også betydning for hvordan vi som en urfolksinstitusjon forholder oss til forskningsparadigmer som kan være mer ukjente, men som etter vår mening er essensielle for å forstå opplæring for samiske elever. Under overskriftene om kulturelt hegemoni, ulike makronarrativer, forståelser av læring og flerspråklighet har vi synliggjort ulike diskurser som gjenspeiles i forskningsfelt, også samiske, og som benyttes i tolkningen i læreplanene. Gjennomgangen i dette kapittelet vil også være et grunnlag i prosjektet som helhet i og med at dette forskningsprosjektet har en samisk forankring og er relevant i det videre arbeidet i dette prosjektet når vi undersøker hvordan læreplanverket brukes i praksis.

## 4 Metoder, datainnsamling og analytiske grep

I dette kapitlet presenterer vi metodiske valg for to ulike undersøkelser som inngår i den første arbeidspakken i dette prosjektet, og som omhandler fagfornyelsens intensjoner og prosess mot implementering. I denne delrapporten er vi spesielt opptatt av hvilke intensjoner fagfornyelsen hadde med hensyn til å ivareta samiske perspektiver i læreplanverket, og hvordan de deretter har blitt fremstilt i det ferdige læreplanverket. Vi har, som nevnt, valgt å fokusere på de eksplisitte formuleringene der *samisk* inngår i ulike variasjoner i dette delprosjektet. Intensjonene og fremstillingen av disse i læreplanverket blir analysert og vurdert ut fra urfolksmetodologiske prinsipper, som kontekstualisering og posisjonering og en presentasjon av dem som har gjennomført datainnsamlingen og analysene. Dessuten skal forskningen som er gjennomført, først og fremst gjagne dem forskningen angår, altså samiske elever og det samiske innholdet i LK20.

Vi har allerede redegjort for forskning på tidligere læreplaner og det samiske innholdet i disse planene. Denne forskningen har avdekket at samiske emner sjelden inngår som en del av den ordinære undervisningen for ikke-samiske elever (Midtbøen et al., 2017), og at man kan finne en nasjonal stillhet om samiske temaer i for eksempel lærebøker (Kemi Gjerpe, 2017, henviser til Evjen 2004; Kvande 2015 og Olsen 2017). Det er derfor interessant å undersøke i hvilken grad fagfornyelsen har vært i stand til å møte denne utfordringen, og hvordan samiske representanter i læreplangruppene har opplevd prosessen med å utvikle læreplaner.

### 4.1 Dokumentanalysen

Den første undersøkelsen er en dokumentanalyse av Kunnskapsløftet 2020 der vi undersøker begrepet *samisk* ved å benytte Faircloughs (1992) tilnærming til kritisk diskursanalyse. Her vil læreplanverket bli behandlet som tekst. Et hovedformål med dokumentanalysen har vært å få innsikt i hvordan samiske emner fremstilles for ikke-samiske elever, og å se på forholdet mellom innhold i læreplaner skrevet på samisk og norsk språk i LK20. Analysen omfatter Kunnskapsløftet 2020, der passuser i overordnet del og enkelte læreplaner inneholder ordet *samisk*. I tillegg til selve læreplanverket inngår høringsutkastet til læreplanverket som en del av den samlede diskursen rundt LK20. Det er å rimelig å anta at høringsutkastet også formidler underliggende oppfatninger om det tidlige innholdet i læreplanverket, og det inngår derfor med et eksempel knyttet til et høringssvar fra Sámi allaskuvla. I tillegg inngår en kort analyse av læreverk og hvilke måter samiske temaer inngår på i disse læreverkene. Til sammen vil denne undersøkelsen kunne si noe om hvordan intensjonene manifesterer seg i selve læreplanverket, og hvordan de kan vurderes i et urfolksperspektiv.

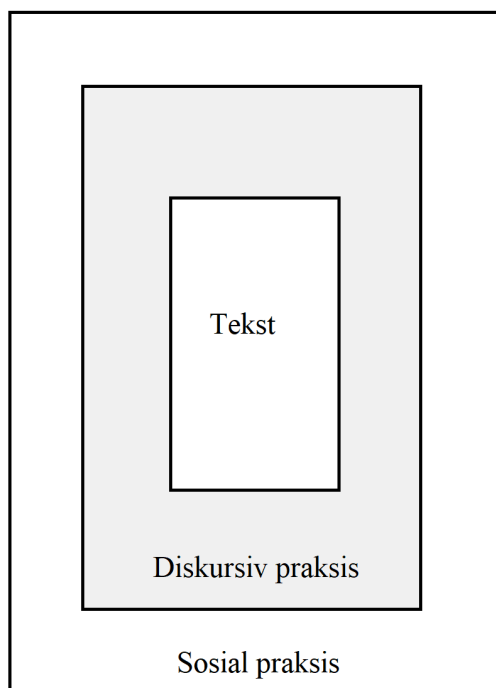
#### 4.1.1 Språkbruk som en tolkning av virkeligheten

Læreplanverket formidles i en språklig form. Språk er ikke bare en kanal for kommunikasjon, men er også med på å konstituere den sosiale verdenen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17 og 73). Måten språket brukes på, kan uttrykke en tolkning av virkeligheten og de forholdene man uttaler seg om (Blakar, 1975, s. 21 f.). En analyse av språklige elementer kan bidra til å vise underliggende oppfatninger og mønstre. Måten samiske forhold omtales på i et læreplanverk, kan si noe om hvilke holdninger til det samiske som er implisitt til stede. I en analyse av hva slags underliggende oppfatninger og mønstre som finnes i en tekst, er det ikke det uttrykte innholdet i utsagnene som er gjenstand for analyse, men de språklige virkemidlene som brukes for å uttrykke innholdet.

#### 4.1.2 Diskursanalyse

Dokumentanalysen av Kunnskapsløftet 2020 er inspirert av Faircloughs (1992, 2001) kritiske diskursanalyse (CDA). Fairclough (1992) sier at alle tilfeller av språkbruk er en begivenhet som har tre dimensjoner: Språkbruken er a) en tekst, b) en diskursiv praksis og c) en sosial praksis (se figur 1).

In the three-dimensional framework for CDA I referred to earlier (text, discourse practice, sociocultural practice), the analysis of discourse practice involves attention to processes of text production, distribution and consumption. This feature of the framework encapsulates what I think is an important principle for critical discourse analysis; that analysis of texts should not be artificially isolated from analysis of institutional and discursal practices within which texts are embedded. (Fairclough, 1995, s. 9)



Figur 1: Tre dimensjoner ved kritisk diskursanalyse fra Fairclough (1992, s.73)

Hågvar (2017) sier at «(e)n svakhet ved samfunnsvitenskapelige diskursanalyser er ofte at de ikke går tett nok på selve tekstene» (s. 1). Kritisk diskursanalyse gjør det mulig å komme tett på teksten, samtidig som man undersøker hvordan teksten trekker på samfunnsmessige diskurser som oppfyller krav til sosiale praksiser.

For å kunne benytte kritisk diskursanalyse er det nødvendig for forskeren å situere seg selv i forskningen, slik at eventuelle forforståelser eller skjevheter forskeren kan være blind for, blir så transparente som mulig. Dette er også vanlig praksis i forskning som benytter urfolksmetodologiske prinsipper, som vi redegjør for i kapittel 3.4.1 (jf. Porsanger, 2004), så derfor vil vi presentere forfatter av denne analysen, Nils Ivar Skarpmoen Dannemark. Forskeren som har gjennomført denne analysen, har arbeidet ved Sámi allaskuvla siden 1996. Fagfelt hans er nordisk språkvitenskap, og han har undervist i og forsket på emner som har med språkkontakt i samiske områder å gjøre. Gjennom disse erfaringene har han utviklet en interesse for å se hvordan ulike ståsteder kan forme oppfatningen av virkeligheten.

I arbeidet med denne analysen har forskeren hatt nær kontakt med fagtilsatte ved Sámi allaskuvla i de fagene som er trukket inn i analysen. Tolkinger av passusene i læreplanverket er drøftet, og disse konstruktive samtaler, hvor vi også har sett nærmere på kritiske problemstillinger, har ikke bare styrket, men også bidratt til å kvalitetssikre analysene. Fire av

kollegaene ved høgs skolen har lest gjennom forskjellige utkast til teksten og kommet med verdifulle kommentarer.

Målet har vært å undersøke om det finnes trekk ved LK20 som kan ses på som en arv fra en tid der en samisk virkelighetsforståelse, på samme måte som samiske språk, sedvaner og tradisjoner, skulle innordnes et majoritetsperspektiv, eller om de samiske emnene betraktes fra et urfolksperspektiv. Med et slikt utgangspunkt er det fare for å tillegge teksten synspunkter som det ikke har vært tekstskapers mening å formidle. Det er forsøkt å forklare og sannsynliggjøre tolkningene, slik at leseren har muligheter til selv å vurdere om tolkningene synes rimelige.

#### 4.1.3 Analytiske valg

Enhver tekst er også det Fairclough (1992) kaller en sosial praksis, og bruken av ulike språklige elementer kan ses i relasjon til samfunnet utenfor teksten. Hovedmålet med dette arbeidet er å se hvordan samiske emner fremstilles for ikke-samiske elever, og derfor er ulike læreplaner fra LK20 valgt ut. Også læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk inngår i analysen, ettersom denne planen kan tenkes å si noe om forholdet mellom samisk og norsk språk i undervisningen. Dette vil også ses i forhold til en diskurs om flerspråklighet, som vi har redegjort for tidligere.

I analysen legges hovedvekten på en analyse og tolking av selve teksten, og det undersøkes både eksterne og interne tekstrelasjoner for å se om språklige elementer i de passusene der ordet *samisk* eller *same* forekommer, kan bidra til å vise underliggende oppfatninger og mønstre. Akkurat som for andre læreplanverk er det ikke én forfatter som har formulert hele teksten som utgjør Kunnskapsløftet 2020. Likevel uttrykker teksten intensjoner, og det finnes en stemme som uttrykker hva skaperne av teksten har villet med læreplanverket. Ved å identifisere intensjonene i en tekst kan vi få innsikt i de sosiale praksisene og de bredere samfunnsdiskursene som forfatterne av teksten bygger på.

Språklige elementer som trekkes inn i analysen, er ordvalg, for eksempel valg av verb i kompetansemålene, grammatiske former som bruk av bestemt og ubestemt form, bruk av underordning, overordning og sideordning og mangel på språklig konsekvens og presisjon. I veiledningen til medlemmene i gruppene som skulle utarbeide læreplanene til LK20 og LK20, stod det at Blooms taksonomi kunne være relevant når de skulle velge verb til kompetansemål og oppgaver (Thronsen et al., 2009), selv om det også ble understreket at de ikke måtte binde seg altfor sterkt til en bestemt klassifisering. Blooms taksonomi opererer med seks ulike

læringsnivåer. De gjengis her med forklaringer: 1. Huske (gjenkjenne, gjenkalle), 2. Forstå (beskrive, eksemplifisere, klassifisere, oppsummere, antyde, sammenlikne, forklare) 3. Anvende (utføre, gjennomføre), 4. Analysere (differensiere, organisere, tilskrive), 5. Evaluere (undersøke, vurdere) og 6. Skape (generere, planlegge, produsere) (Heyn et al., 2019).

Belancic og Lindgren (2020) har analysert hvordan funksjonell tospråklighet fremstilles i en læreplan for den samiske skolen i Sverige. De har sammenliknet formuleringer i den svenske og den samiske læreplanen, og i analysen har de brukt Blooms reviderte taksonomi sammen med en funksjonell analyse av temaer, strukturer og leksikalsk og grammatisk betydning (Belancic & Lindgren, 2020). Ved å se på hvordan emner fremstilles, har de kunnet avdekke viktige forskjeller mellom den svenske og den samiske læreplanen. Akkurat som Belancic og Lindgrens arbeid inneholder også denne rapporten analyser av leksikalsk og grammatisk betydning i læreplanen, men vi har ikke analysert temaer og strukturer.

#### 4.1.4 Analyserte deler av Kunnskapsløftet 2020

Eksplisitt bruk av ordene *same* og *samisk* forekommer både i overordnet del og i læreplaner i de enkelte fagene. I denne analysen er passuser fra både overordnet del og læreplanene behandlet. Læreplanene inneholder ifølge Kunnskapsdepartementet disse to delene: «Om faget», «Kompetansemål og vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). I læreplanene er bare passuser i kompetansemålene der ordet *samisk* er eksplisitt nevnt, analysert. Passuser i delen «Om faget» er ikke en del av analysen. Grunnen til det er at samiske emner omtales generelt i «Om faget», mens de i delene som gjelder kompetansemålene, konkretiseres og settes inn i en sammenheng med andre emner. Et eksempel på dette er læreplanen i norsk som førstespråk (NOR01-06). Under kjerneelementene står det: «De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.» Her kommer det ikke frem om samiske tekster skal behandles på samme måte som andre tekster, eller om utvalget av tekster skal begrenses på en eller annen måte. Det må en gå til kompetansemålene for å finne ut av, og derfor er ikke kjerneelementene en del av materialet som analyseres.

For å tolke de enkelte passusene der ordene *samisk* og *same* forekommer, trekkes det inn tekstrelasjoner. Tekstrelasjoner faller inn under det Fairclough (1992) kaller diskursiv praksis. Det kan skilles mellom eksterne og interne tekstrelasjoner (Skrede, 2017, s. 15). Interne tekstrelasjoner undersøkes ved å sammenlikne og analysere passuser i LK20 og LK20S der samiske forhold blir nevnt eksplisitt. Ved å analysere og sammenlikne hvordan passusene er

bygd opp i de to læreplanverkene, og hvordan de settes inn i en sammenheng, kan vi se om læreplanverket som helhet formidler synspunkter som ikke er direkte formulert i teksten. Passusene som er analysert, inneholder ulike språklige elementer som kan fortelle noe om den underliggende meningen, og det er derfor valgt ut språklige trekk ut fra hva som forekommer i den enkelte passusen. Denne delen av analysen er en analyse av interne tekstrelasjoner.

Eksterne tekstrelasjoner mellom LK20 og tidligere planer inngår også i analysen. Det trekkes inn formuleringer i tidligere læreplanverk for å se hvordan LK20 står i forhold til disse. Det er ikke henvisning eksplisitt til tidligere læreplaner i LK20, men læreplanene forholder seg til hverandre ved at de gir løsninger på liknende utfordringer. Derfor kan vi finne implisitt intertekstualitet i ulike læreplanverk, og ved å sammenlikne de nye læreplanene med tidligere læreplaner kan vi kaste lys over passuser i LK20.

I læreplanene i kroppsøving (KRO01-05) og matematikk (MAT0105, MAT08-01, MAT09-01, MAT03-02, MAT04-02, MAT05-04, MAT07-02, MAT02-02 og MAT06-04) forekommer ikke ordene *samisk* og *same* i kompetansemålene. I læreplanene for matematikkfaget forekommer *samisk* og *same* verken i delen «Om faget» eller i kompetansemålene. I læreplanen i kroppsøving forekommer ordet *samisk* bare under kjerneelementene: «I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur» (KRO01-05, s. 3). Læreplanen i kroppsøving er ikke analysert i rapporten, ettersom ordet *samisk* ikke er eksplisitt nevnt i kompetansemålene. I læreplanen i musikk (MUS01-02) og i læreplanen i kunst og håndverk (KHV01-02) er *samisk* nevnt både i delen «Om faget» og i enkelte kompetansemål. Samiske emner er ikke beskrevet i særskilte kompetansemål i disse planene, og på den måten skiller planene seg fra de fagplanene som er analysert i denne rapporten, og de er derfor ikke tatt med i analysen.

Læreplanene som er valgt ut fremkommer i tabell 1:



Tabell 1: Læreplaner som inngår i analysen

Læreplaner	Fagkoder <sup>13</sup>
Norsk for elever med samisk som førstespråk	NOR03-04
Norsk	NOR01-06
Norsk for elever med tegnspråk	NOR05-05
Grunnleggende norsk for språklige minoriteter	NOR07-02
Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring	NOR09-04
Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)	RLE01-03
Religion og etikk – fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram	REL01-02
Religion og etikk, samisk plan, fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram	REL02-02
Naturfag	NAT01-04
Mat og helse	MHE01-02
Samfunnsfag	SAF01-04

Hovedmålet er som nevnt å se hvordan samisk fremstilles i læreplanene for elever som ikke følger samiske læreplaner, men samiske læreplaner vil bli trukket inn når det er nærliggende å sammenlikne planene i de to læreplanverkene. Læreplaner i samisk vil bli behandlet senere i prosjektet, og derfor vil bare det de samiske læreplanene sier om bærekraftig utvikling, bli tatt opp i denne analysen.

Høringsutkastet til læreplanverket inngår også i den samlede diskursen rundt LK20 og kan inneholde elementer som kan fortelle om underliggende oppfatninger hos skaperne av læreplanen. Høringsutkastet med høringsuttalelser er derfor også i ett tilfelle trukket inn med et eksempel. Læreplanene er sitert på det språket de er vedtatt på. Alle de samiske læreplanene er vedtatt på nordsamisk, og det er den nordsamiske utgaven som er gjeldende. Planene er derfor sitert på nordsamisk, og den norske oversettelsen, som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider, er satt inn i fotnoter.

<sup>13</sup> Mens NOR01 er fagnavnet, viser den etterfølgende nummereringen til første versjon (-01) og senere revideringer. NOR01-06 viser til revideringen i fagfornyelsen som er det sjette endringen av læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet.

#### 4.1.5 Emner som ikke er behandlet i rapporten

Keskitalo (2017) sier at læreplanparadigmer har røtter i samfunn i endring. Hun fremhever videre at en læreplan er et produkt av en kultur som påvirkes av sosiale, politiske og økonomiske endringer, utviklingen innenfor ulike vitenskapsgrener og en revurdering av fortiden (s. 49). I denne analysen har vi sett tekstuelle elementer i læreplanene i forhold til de fire ulike diskursene som vi redegjorde for i kapittel 3.4, og på den måten har vi prøvd å forstå læreplanene ut fra kulturen de er blitt til i. Det er ikke gått nærmere inn på hvordan sosiale, politiske og økonomiske endringer kan ha påvirket læreplanen.

Det som sies om den samiske skolen i overordnet del av LK20, er ikke analysert i denne rapporten. Heller ikke passuser i LK20 der det implisitt åpnes for urfolksperspektiver, er trukket inn i analysen. Rapporten gir altså ikke en fullstendig analyse av samiske perspektiver og urfolksperspektiver i Kunnskapsløftet. En tematisk analyse av samiske perspektiver og emner i LK20S vil inngå i senere rapporter i evalueringsprosjektet.

#### 4.1.6 Begrepsavklaring

Utdanningsdirektoratet omtaler planene i LK20 som de nasjonale planene og planene som er spesielle for LK20S, som samiske parallelle læreplaner (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I forskrift til opplæringslova er LK20 omtalt som «det ordinære Læreplanverket for Kunnskapsløftet», mens LK20S er omtalt som «Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk» (§ 1-1 c). Ordet *nasjonal* er dannet av ordet *nasjon*, og *nasjon* er definert med to betydninger i Bokmålsordboka: 1) «en gruppe mennesker som føler seg som en enhet på grunn av felles historie og kultur, oftest også felles språk», og 2) «stat [...], land [...]

(Bokmålsordboka). Tilsvarende definisjoner finnes også i Nynorskordboka og NAOB (Det Norske Akademis ordbok). Den første definisjonen passer ikke på LK20, ettersom planen ikke bare skal gjelde for det som kan oppfattes som en etnisk norsk gruppe, men også for andre som bor i Norge. Den andre definisjonen dekker heller ikke helt de faktiske forholdene. LK20 og LK20S dekker til sammen grunnopplæringen i staten Norge. Verken LK20 eller LK20S er altså nasjonale planer i den forstand at de dekker hele landet. Ordet *ordinær* er definert slik i Bokmålsordboka: 1) «alminnelig, sedvanlig» og 2) «middels, middelmådig» (Bokmålsordboka). Nynorskordboka og NAOB har tilsvarende definisjoner. Nynorskordboka definerer ordet *ordinær* slik: 1) «etter regelen, sedvanleg, vanleg» (Nynorskordboka). Av disse to definisjonene er det bare den første definisjonen som kan være en aktuell tolkning av ordet slik det er brukt i forskrift til opplæringslova. *Ordinær* i betydningen «alminnelig», «sedvanlig», «vanlig», «etter regelen» kan lett skape inntrykk av at det finnes noe som ikke er

etter regelen, alminnelig eller vanlig. Bruken av begrepene *nasjonal* og *ordinær* om LK20 kan føre til en kanonisering av LK20 og til at læreplanene i det samiske læreplanverket blir oppfattet som tilleggsplaner. Her vil derfor verken *ordinær* eller *nasjonal* bli brukt. En mulig løsning ville vært å bruke begrepet *samisk* om LK20S og *ikke-samisk* om LK20, men heller ikke det synes å være en god løsning. Her vil vi derfor bruke LK20S til å omtale det samiske læreplanverket og LK20 til å omtale det andre. Utdanningsdirektoratet omtaler både om den delen som er ikke-samisk, og det samlede læreplanverket som Kunnskapsløftet 2020 (se for eksempel <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-fagkoder-LK20/>). Direktoratet omtaler også det samlede læreplanverket der både LK20 og LK20S er inkludert, som Kunnskapsløftet 2020.

#### 4.2 Intervjuundersøkelsen

Datagrunnlaget som vil bli brukt til å belyse det andre forskningsspørsmålet, er basert på intervjuer med samiske representanter som har deltatt i fagfornyelsens læreplangrupper, eller med representanter i læreplangruppene som har bakgrunn fra forskning på og/eller undervisning i samisk tematikk. Hensikten har vært å studere prosessene i læreplangruppenes arbeid, hvordan de involverte erfarte at samiske temaer ble integrert i fagfornyelsens endelige læreplaner, og informantenes refleksjoner rundt arbeidet i læreplangruppene. Datagrunnlaget er enkeltintervjuer med informanter i disse gruppene. Intervjuene ble gjennomført en stund etter at arbeidet med fagfornyelsen var ferdigstilt, og etter at læreplanene hadde fått i virke i en periode, det vil si høsten/vinteren 2022/23.

Vi som har hatt ansvar for gjennomføring av intervjuene og som har forfattet denne analysen er Hege Merete Somby og Rauna Rahko-Ravanti. Hege har jobbet ved Sámi allaskuvla siden høsten 2022, men har tidligere jobbet ved lærerutdanningen i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet siden 2015 og som lærer i en ikke-samisk ungdomsskole i fem år før det. Hege sitt forskningsområde er inkluderende opplæring der opplæring for og om samiske forhold inngår som en del av forskningsområdet. Rauna Rahko-Ravanti har jobbet ved Sámi allaskuvla siden 2018. Hun har tatt sin lærerutdanning ved Sámi allaskuvla og fullførte deretter master- og doktorgradsutdanning ved Universitetet i Lappland. Rauna har jobbet i lærerutdanning siden 2012, først ved Universitetet i Lappland. Rauna er spesielt opptatt av strukturer som påvirker skolens hverdag og, i den samiske skolesammenheng, avkolonisering og de hierarkier som oppstår i skolen rundt dette. Både Hege og Rauna er samiske forskere.

#### 4.2.1 Utvalgsbeskrivelse og behandling av data

Utvalget består av sju informanter som har deltatt i læreplangrupper for flere av læreplanens fag, både samiske fag og andre fag. Det ble sendt ut forespørslers til 22 deltakere, der flere ikke svarte, to stykker takket nei til å delta, tre stykker var i utgangspunktet villig til i å stille, men av ulike formelle årsaker (blant annet habilitet og tidligere deltakelse i læreplanutvikling) ble det i samråd bestemt å ikke gjennomføre intervjuene. To av intervjuene ble gjennomført på norsk via Teams. Disse intervjuene ble tatt opp på lydopptak og deretter transkribert. Tre av intervjuene ble gjennomført på nordsamisk via Teams. Også disse intervjuene ble tatt opp på lydopptak, men de ble ikke transkribert. Ett intervju ble gjennomført på nordsamisk med fysisk oppmøte. Denne samtalen ble notatført underveis i intervjuet. Én informant fikk tilsendt spørsmålene og svarte skriftlig på nordsamisk. Alle de nordsamiske intervjuene er oversatt til norsk. Intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter. Informantene tilhørte som nevnt læreplangrupper for både samiske fag og ikke-samiske fag. De samiske fagene omfattet samisk 1, samisk 2 og duodji. De andre fagene omfattet KRLE (1.–10.trinn), samfunnsfag (1.–10.trinn), mat og helse (1.–10. trinn), matematikk (1.–10. trinn), norsk for dem med samisk som førstespråk (1.–10. trinn) og naturfag (1.–10.trinn). Noen av informantene fortalte imidlertid at de hadde deltatt i flere læreplangrupper (både på grunnskolenivå og på videregående nivå) i samme fag fordi faget manglet representanter, og én informant hadde også deltatt i ett samisk fag og ett norsk fag, men innenfor samme fagområde.

Vi henvendte oss til et større utvalg representanter for alle fagene med spørsmål om de ønsket å delta som informant i dette prosjektet, men flere valgte å ikke delta. Det er likevel en tredel av de som ble spurt som har valgt å delta, og de representerer flere fag. Vi mener derfor at utvalget gir et relativt sett bredt bilde av prosessene i læreplangruppene. Vi har derfor stort sett informanter som representerer fag i grunnskolen, men noen av dem deltok som nevnt i læreplangrupper både på grunnskolenivå og videregående nivå. Av hensyn til anonymisering vil vi ikke redegjøre for hvilke læreplangrupper de representerte, men vi skiller mellom læreplangrupper for samiske fag og andre fag. Vi har valgt å gjøre det på denne måten for å ivareta representantenes anonymitet i datamaterialet på best mulig måte, i og med at noen av dem er den eneste samiske representanten eller den eneste representanten med samisk og faglig kompetanse i sin faggruppe. Behandlingen av personopplysninger er godkjent av Sikt.

Utvalget vårt bestod av følgende representanter:

*Informant 1* var oppnevnt som representant av Sametinget og deltok i en læreplangruppe for et samisk fag. Informanten har jobbet som lærer.

*Informant 2* var oppnevnt som UH-representant, men ikke av Sametinget. Informanten deltok i en læreplangruppe for et fag som inngår i LK20 og i LK20S, men med ulike læreplaner. Informanten har arbeidet med samisk undervisning og forskning i flere tiår.

*Informant 3* var oppnevnt som UH-representant, men ikke av Sametinget. Informanten deltok i en læreplangruppe for et fag som inngår i LK20 og i LK20S, men med ulike læreplaner. Informanten har arbeidet med samisk undervisning og forskning i flere tiår.

*Informant 4* var oppnevnt som UH-representant av Sametinget. Informanten deltok i en læreplangruppe for et samisk fag, både i kjerneelementgruppa og læreplangruppa, og var i tillegg leder for læreplangruppa. Informanten har jobbet som lærer.

*Informant 5* var oppnevnt som UH-representant av Sametinget. Informanten deltok i en læreplangruppe for et samisk fag, både i kjerneelementgruppa og læreplangruppa, og var i tillegg leder for læreplangruppa. Informanten har jobbet som lærer.

*Informant 6* var oppnevnt som UH-representant av Sametinget. Informanten deltok i en læreplangruppe for et samisk fag, både i kjerneelementgruppa og læreplangruppa, og var i tillegg leder for læreplangruppa. Informanten har jobbet som lærer.

*Informant 7* var oppnevnt som UH-representant, men ikke av Sametinget. Informanten deltok i en læreplangruppe for et fag som inngår i både LK20 og LK20S med lik læreplan. Informanten har jobbet med samiske temaer i eget fag i flere år, både som faglærer og i UH.

#### 4.2.2 Intervjuguide og analyser

Intervjuguiden har blitt utformet med det formål å få kjennskap til prosessen i læreplangruppene. Spørsmålene i intervjuguiden er derfor først og fremst rettet mot prosessen og arbeidet i gruppene, men noen av dem handler om hvordan informantene vurderer arbeidet som ble gjort, etter at læreplanen hadde fått virke i en periode. I tillegg ble informantene bedt om å reflektere over sammenhengen mellom overordnet del og fagplanen de arbeidet med, spesielt når det gjaldt samiske emner som kompetansemål eller som en del av overordnet del, og eventuelt om de mener at samisk innhold bør nevnes spesielt i fagplanene. Vi spurte også om de hadde noen tanker om hvordan samiske temaer fremstilles i nye lærebøker.

I analysene av datamaterialet har vi kategorisert informantenes opplevelser og erfaringer i to steg. I det første steget så vi på utsagn der informantene har beskrevet sine egne erfaringer med å være en faglig representant og/eller en samisk representant. I steg to kategoriserte vi hvordan de reflekterte rundt det samiske innholdet i læreplanene. I begge stegene var vi særlig oppmerksom på at representantene kunne ha vært de eneste samiske representantene for sitt fag, og at det kan oppleves som en ensom posisjon. Etter vår mening er evnen til å lytte etter slike opplevelser en måte å benytte en urfolksmetodologisk tilnærming på. Som forfattere føler vi oss ikke forpliktet til å begrunne hvor vi har hentet den følgende kunnskapen fra, men vi vet gjennom samtaler i samiske miljøer at det ikke er uvanlig å oppleve at man ikke blir hørt i grupper der man som same er underrepresentert. Man kan bli overhørt, bevisst ignorert, få nedlatende kommentarer, eller omvendt, få kommentarer som er positive knyttet til samisk identitet eller som en slags samisk representant. Det er ikke et ukjent fenomen at man som same i mange ulike situasjoner blir en spesifikk samisk representant, noe ekstraordinært i enten positiv eller negativ forstand, og at man av den grunn ikke nødvendigvis blir lyttet til som fagperson, med mindre det handler om noe spesifikt samisk. Etter vår mening er slik bakgrunnskunnskap en sentral del av en urfolksmetodologisk tilnærming, og det gir oss muligheter til å få andre svar og tolke disse svarene annerledes enn dem uten slik bakgrunnskunnskap. Slike erfaringer har også mest sannsynlig preget analysene og resultatene av dem.

## 5 Resultater, en kritisk diskursanalyse av læreplaner i LK20

I dette kapittelet presenterer vi en analyse av måten samiske elementer er fremstilt på i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Vi har som tidligere nevnt benyttet en kritisk diskursanalytisk tilnærming. Som beskrevet i kapittel 4.1 har et av hovedformålene vært å få innsikt i hvordan samiske emner presenteres i LK20, og å se nærmere på diskurser om flerspråklighet i læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk. Både LK20 og LK20S består av en felles overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplanene for de enkelte fagene.

Overordnet del er lik for begge læreplanverkene og foreligger i ulike oversettelser, mens det er utarbeidet ulike læreplaner for de ulike fagene. I de fagene der det ikke er utarbeidet egne samiske læreplaner, gjelder læreplaner fra LK20 også i LK20S (Utdanningsdirektoratet, u. å.). I tråd med fagfornyelsens intensjoner om å redusere temaer og kompetansemål i læreplanene inneholder LK20 og LK20S færre temaer enn LK06 og LK06S, det vil si temaer som det er eksplisitt uttrykt at elevene skal arbeide med. Dette forklares med at elevene kan «bruke mer tid på å lære ting godt» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette vil så, ifølge Utdanningsdirektoratet, føre til at «det blir enklere å forstå sammenhenger slik at de kan bruke det de har lært også i nye situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som en følge av dette er det også færre kompetansemål der samisk er eksplisitt nevnt, i LK20 og LK20S enn i LK06 og LK06S.

Denne delen av rapporten inneholder også en kort analyse av samiske emner i tre læreverk. Det er utviklet nye lærebøker til LK20, og det er sannsynlig at disse lærebøkene – stoffet som er valgt ut i bøkene og måten det fremstilles på – vil være viktige hjelpemidler for å oppnå målene med læreplanene. Lærebøkene vil sannsynligvis også ha betydning for hvilke samiske emner som blir tatt opp i skolen, og for hvordan tematikken implementeres i undervisningen. Vi har derfor valgt ut noen lærebøker<sup>14</sup> for å undersøke hvordan lærebokforfattere forholder seg til det læreplanene sier om arbeid med samiske emner. Bøkene som er valgt ut, er utgitt på to av de store lærebokforlagene vi har i Norge, og de vil sannsynligvis bli brukt på mange skoler. Analysen av lærebøkene tar for seg eksterne tekstrelasjoner mellom læreplanen og tekster som er laget for LK20.

---

<sup>14</sup> Norsk 5 fra Cappelen Damm Grunnbok, Norsk 6 fra Cappelen Damm Grunnbok, Norsk 7 fra Cappelen Damm Grunnbok, Norsk 5 fra Cappelen Damm Grunnbok Lærerveiledning, Norsk 9 fra Cappelen Damm Grunnbok, Samfunnsfag 4 fra Cappelen Damm Grunnbok

### 5.1 Formål med læreplanverket

I Overordnet del står det: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Et av målene for LK20 er dermed å gi majoritetsbefolkningen innsikt i samisk kultur og historie.

I retningslinjene for deltakerne i læreplangruppene som skulle utarbeide læreplaner til LK20 og LK20S, står det at alle læreplaner skal ha samisk innhold, enten eksplisitt eller implisitt. Ifølge retningslinjene er implisitt innhold «formuleringer som åpner for samisk tilpassing og/eller ivaretar samiske samfunnsbehov eller samisk perspektiv, uten at samisk eller urfolk er nevnt eksplisitt» (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 10). I denne analysen vil utvalgte passuser i LK20 der former av ordene *same* og *samisk* forekommer, og som altså eksplisitt krever samisk innhold, analyseres med tanke på om det er språklige trekk i teksten rundt disse ordene som kan fortelle noe om underliggende strømninger i teksten. Blir samiske emner sett i et urfolksperspektiv og forstått på egne premisser, eller er det storsamfunnets forståelse som dominerer? Rapporten er altså ikke en analyse av hvordan samiske emner inngår i tekstens intensjon om å fremme mangfold.

Et læreplanverk vil alltid formidle holdninger om forhold i det samfunnet som elevene lever i. I høringsutkastet til NOR03-04 står det under Fagets relevans: «Norsk for elever med samisk som førstespråk skal bidra til elevenes danning og til at de utvikler en tospråklighet og blir trygge på sin flerkulturelle identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Noe tilsvarende krav om flerkulturell identitet fantes ikke i læreplanene for elever med norsk som førstespråk. Kravet om at elever med samisk som førstespråk skal utvikle en flerkulturell identitet, kan oppfattes som et uttrykk for at disse elevene ikke skal kunne utvikle en sterk enkulturell samisk identitet som bygger på egen kulturbakgrunn. Samiske elever vil måtte forholde seg til flerkulturalitet, men det kan ikke være skolens oppgave å si noe om hva slags identitet elever skal utvikle. Denne formuleringen ble da også kritisert i høringsuttalelser, blant annet i denne uttalelsen fra Sámi allaskuvla:

I delen 'Fagets relevans' står det: Norsk for elever med samisk som førstespråk skal bidra til elevenes danning og til at de utvikler en tospråklighet og blir trygge på sin flerkulturelle identitet. I planen for samisk som andrespråk står: «vil gi elevene flerspråklig og flerkulturell kompetanse». Vi synest det er uheldig at det er to ulike målformuleringar for desse to elevgruppene. Det kan oppfattast slik at det er skulen som skal fastsetje kva identitet samiskspråklege elevar skal ha (feirkulturell [sic]),



medan norskspråklege elevar skan [sic] utvikle kompetanse. Vi meiner at det ikkje bør vere skulen si oppgåve å fastslå kva identitet eleven skal utvikle, og vi meiner det er spesielt uheldig at ein har ei slik formulering for minoritetslevar, men ikkje for majoritetslevar. Vi gjer difor framlegg om at ein har same formulering i dei to planane: «flerspråklig og flerkulturell kompetanse» og overlet til elevane å finne ut kva for identitet dei skal ha. (Sámi allaskuvla, 2019)

I det ferdige læreplanverket er formuleringene i læreplanene i samisk som andrespråk og læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk samordnet. Formuleringen i høringsutkastet kan være et uttrykk for en annen holdning til samiskspråklige elever enn til elever med norsk som førstespråk og for en tanke om at en må stille særkrav til samiskspråklige elever.

«[S]penning[en] mellom å bevare en norsk kulturarv på den ene siden og anerkjenne det kulturelle mangfoldet på den andre siden» (Hilt & Bøyum, 2015, s. 182) er til stede både i LK20 og LK20S, slik også forskningsgjennomgangen i kapittel 3.2 viser. En gjennomgang av læreplaner som fremstiller arbeid med samiske emner, vil kunne si noe om hvordan denne verdimesige spenningen kommer til uttrykk i læreplanverket. Dette kommer blant annet frem når ordet *samisk* blir eksplisitt nevnt i passuser, mens det inngår som selvsagt, og dermed ikke presisert, for ikke-samiske elever (jf. Sem & Kolberg, 2023), som nevnt tidligere.

## 5.2 Overordnet del

I overordnet del står det: «Overordnet del utdyper verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Overordnet del gjelder også for den samiske skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). Dette kan leses som et uttrykk for at den samiske skolen og LK20S oppfattes som noe som kommer i tillegg til den egentlige planen – altså LK20. Gjennom en slik formulering særstilles den samiske skolen som noe annet og ikke som det ordinære. Dette står i kontrast til andre deler av læreplanen hvor det å være samisk er naturlig i det norske samfunnet, ikke noe som er annerledes.

I overordnet del omtales den samiske kulturarven som en del av kulturarven i Norge. Substantivfrasen *den samiske kulturarven* står i bestemt form. Bestemt form brukes for å angi at noe er unikt, og substantivfrasen er altså definit. En definit substantivfrase viser til noe som er kjent, enten fordi det er nevnt tidligere i teksten, fordi det kan iakttas av samtalepartnerne, eller fordi det kan defineres entydig ut fra den «felles kunnskap sender og mottaker har om verden» (Faarlund et al., 1997, s. 285). I og med at den samiske kulturarven er omtalt som en del av kulturarven i Norge, gjøres den altså til en delmengde av noe annet.

Dette kan oppfattes som om det er relasjonen til Norge som gjør den samiske kulturarven relevant. En alternativ uttrykksmåte kunne vært å omtale den samiske kulturarven som en selvstendig størrelse uten å redusere den til en delmengde av noe annet. Ettersom substantivfrasen står i bestemt form, er det nærliggende å tolke den samiske kulturarven som all samisk kultur i nåtid og fortid og i alle samiske bosettingsområder. Det kan altså se ut som om overordnet del åpner for at samisk kultur fra alle fire stater med samisk bosetting er en del av det som omtales som kulturarven i Norge.

I læreplanverkene fra 1997 (L97 og L97S) og 2006 (LK06) finner vi denne formuleringen: «Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 19; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 21; Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5; Kunnskapsdepartementet, Sametinget, Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 14). Denne formuleringen står både i utgaven med samiske læreplaner og i utgaven med ikke-samiske planer. I disse planene står det «samisk språk og kultur» der LK20 og LK20S har «den samiske kulturarven». I L97 står substantivfrasen *samisk språk og kultur* i ubestemt form. Dette åpner for en indefinitt tolking av frasen, som kan leses som om den ikke viser til hele den samiske kulturarven, men deler av den. I «Det meningssøkende mennesket» i L97 og «Generell del» i LK06 ses samisk språk og kultur i et videre perspektiv, ettersom det blir pekt på at samisk språk og kultur ikke er avgrenset til Norge. Både L97, LK06 og LK20 gjør samisk til en del av en felles kulturarv, men L97 og LK06 begrenser ikke denne arven til å gjelde Norge.

I overordnet del i LK20 og LK20S står det også at «elevene [gjennom opplæringen skal] få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal få lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Her står substantivfrasen *det samiske urfolket* uten noe ledd som avgrenser det til et bestemt område, og det er nærliggende å lese substantivfrasen som det samiske urfolket i hele det samiske bosettingsområdet. Tidligere i overordnet del er samenes status som urfolk knyttet til Norges ratifikasjon av ILO 169 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2), og det er derfor nærliggende å forstå det samiske urfolket som det samiske urfolket i Norge også ellers i planen.

I M87 er samiske emners plass i den ikke-samiske skolen begrunnet med at den samiske kulturen «er en del av det kulturelle mangfoldet i vårt land». I L97 og LK06 ses samisk språk og kultur i et nordisk perspektiv. I LK20 og LK20S er samiske emner i læreplanverket begrunnet med at samisk kulturarv er en del av kulturarven i Norge. Det nordiske perspektivet fra L97 og LK06 og mangfoldsperspektivet fra M87 uttrykkes ikke lenger klart som en begrunnelse for samiske emner.

## 5.3 Læreplaner

### 5.3.1 Planer for samiskfaget

I læreplanene i norsk for elever med samisk som førstespråk begrunnes faget slik: «[E]levene [skal] utvikle språk for å kommunisere og samhandle med andre på norsk, og de skal rustes til å delta i demokratiske prosesser» (NOR030-04, s. 2). I læreplanene i samisk som andrespråk gis denne begrunnelsen: «[S]amiskfaget skal bidra til at elevene får et positivt selvbylde og en trygg identitet som samiskspråklige, og til at de utvikler tilhørighet til eget språksamfunn, til Sápmi/Sábme/Saepmie, og til det globale urfolkssammenheng. Samisk språkkompetanse åpner dører og gir muligheter i privatlivet og i arbeidslivet, og elevene vil kunne bruke sin flerspråklige og flerkulturelle kompetanse nasjonalt, internasjonalt og i urfolkssammenheng» (SAS02-01, s. 2). I begge planene begrunnes faget på individplan, det er enkeltelevne som skal få bedre muligheter til å fungere i hverdagen og til å utvikle sin egen identitet. Vektleggingen av individet innebærer at fordelene med samisk språkbruk ikke nødvendigvis oppfattes som verdifullt for samfunnet som helhet, verken det samiske samfunnet eller det større norske samfunnet som læreplanen representerer.

I læreplanen i samisk som førstespråk står det:

Sámegeielas vuosttašgiellan guoská fágaidrasttideaddji fáddá guoddevaš ovdáneapmi dasa ahte oahppit galget oažžut máhtu ja diđolašvuoda sápmelaččaid eallinvugiin, árbevirolaš ealáhusain ja árvvuin, ja das mo dat oidno gielas ja iešguđetlágan teavsttain maiguin oahppit barget. Teavsttat galget dahkat diđolažžan das man deatalaš lea seailluhit sápmelaččaid árbevirolaš dieđuid ja árvvuid, oktavuoda lundui ja dan árvvusatnima. Dasto galgá leat veahkkinn dahkamin diđolažžan das mo sáhtta ovddidit guoddevaš ovdáneami boahhtevaš buolvvaide.<sup>15</sup> (SFS01-05, s. 4)

---

<sup>15</sup> I samisk som førstespråk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal få kunnskaper og bevissthet om samenes levemåter og tradisjonelle næringer og verdier, og om hvordan dette kommer til uttrykk gjennom språket og i tekster elevene møter. Tekstutvalget skal gi bevissthet om viktigheten av å videreføre samenes tradisjonelle kunnskaper og verdier sammen med tilknytning til og respekt for naturen.

I læreplanene i samisk som andrespråk står det:

Guoddevaš ovdáneapmi Sámegeielas nubbingiellan [...], lea fágaidrasttideaddji fáddá guoddevaš ovdáneapmi dan birra mo oahppit sáhttet reflekteret dan birra mo olmmoš, biras ja servodat váikkuhit nubbi nubbái, ja mo dan oaidná sámegielain, sámí teavsttain ja girjjálašvuodas ja máilmmigovas.<sup>16</sup> (SAS03-01, s. 3; SAS03-01, s. 3, SAS04-01, s. 3)

Samisk som andrespråk skal være et fag som er viktig for «gulahallamii, kulturipmárdussii, oahppahábmemii ja identitehtaovddideapmái»<sup>17</sup>. Dette står også, med litt andre ord, i læreplanen i samisk som førstespråk. Samisk som andrespråk skal også «leat mielde ohppiide addimin positiivvalaš iešgova ja oadjebas identitehta sámegielain, ja leat mielde ovddideamen sin gullevašvuoda iežaset giellaservodahkii, Sápmaí, ja globála eamiálbmotservodahkii»<sup>18</sup>. Til tross for at også andrespråksplanen legger vekt på at samiskfaget er et identitetsutviklingsfag som skal bidra til at elevene utvikler tilhørighet til Sápmi og det globale urfolkssamfunnet, er det flere punkter i det som står om bærekraftig utvikling i førstespråksplanen, som ikke er nevnt i det samme avsnittet i andrespråksplanen. I avsnittet om bærekraftig utvikling i førstespråksplanen legges det vekt på at elevene skal utvikle en bevissthet om samiske levemåter, tradisjonelle næringer og verdier, og på hvordan dette kommer til uttrykk språklig i de tekstene elevene møter. Slik bevissthet vil vel også være viktig for andrespråksbrukere med tilhørighet til samiske samfunn.

Ingen av læreplanene i samisk trekker inn hvordan opprettholdelse av språk kan være en forutsetning for å opprettholde *biodiversity*, slik for eksempel Skutnabb-Kangas (2000) og Seurujärvi-Kari (2011) har argumentert for (se kapittel 3.4.7).

---

Videre skal kritisk refleksjon over tekster bidra til bevissthet om hvordan man kan fremme en bærekraftig utvikling for fremtidige generasjoner.

<sup>16</sup> I samisk som andrespråk, samisk 3, handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og hvordan dette kommer til uttrykk i de samiske språkene, i samiske tekster og litteratur og verdensbilde.

<sup>17</sup> kommunikasjon, kulturforståelse, danning og identitetsutvikling

<sup>18</sup> bidra til at elevene får et positivt selvbylde og en trygg identitet som samiskspråklige, og til at de utvikler tilhørighet til eget språksamfunn, til Sápmi/Sábme/Saepmie, og til det globale urfolksfellesskapet.

### 5.3.2 Planer for norskfaget

Læreplanverket inneholder fem forskjellige læreplaner for norskfaget, Læreplan i norsk (NOR01-06), Læreplan i norsk for elever med tegnspråk (NOR05-05), Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02), Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR09-04) og Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk (NOR03-04). Her vil i hovedsak NOR01-06 bli behandlet, men også NOR03-04 og NOR 09-04 vil bli trukket inn. NOR01-06 og NOR05-05 inneholder de samme samiske elementene.

I fire av fagplanene er samiske emner eksplisitt nevnt som en del av innholdet i faget, både i delen «Om faget» og i kompetansemålene. I alle disse planene er det også ulike språklige virkemidler som avgrensner innholdet i de samiske emnene og den plassen de skal ha i undervisningen. I NOR07-02 er ikke samiske emner eksplisitt nevnt.

Elever som har samisk som førstespråk, kan følge en egen læreplan i norsk, NOR03-04. I denne planen legges det vekt på at det skal tas utgangspunkt i elevens egen bakgrunn og kultur. Læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk må ses i sammenheng med læreplanen i samisk som førstespråk. I den førstnevnte planen kommer det klart frem at det er et mål å ta i bruk mer av elevenes samiske bakgrunn og innsikt i tre av kjerneelementene, «Tekst i kontekst», «Språket som system» og «Språklig mangfold i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie».

I læreplanene avgrenses innholdet i de samiske emnene på ulike måter, noe vi ser nærmere på nedenfor.

#### Avgrensning gjennom formulering av egne mål for samiske emner

Etter 7. trinn er et av kompetansemålene for opplæringen i NOR01-06 at elevene skal kunne «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales» (NOR0106, s. 7). Dette målet er satt opp som det andre målet i lista over kompetansemål etter 7. trinn. Det første kompetansemålet er formulert slik: «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold». Samisk litteratur blir altså gjort til noe annet enn de tekstene som er nevnt i første punkt. Samtalene om samiske tekster skal begrenses til å handle om verdier, noe som ikke gjelder andre tekster. De skal altså ikke handle om formål, form og innhold, slik samtalene om andre tekster skal. På dette viset gjøres samiske tekster til avvik, de skal ikke

behandles som annen litteratur, men som eksempler på hvordan verdier kommer til uttrykk. I det samme kompetansemålet står det også at elevene skal se hvordan samiske stedsnavn og personnavn uttales, uten at det er klart om dette skal knyttes direkte til samiske tekster. Alt i alt kan det oppfattes som om samiske tekster ekskluderes fra det vanlige tekstarbeidet og gjøres til noe annet og mer verdibasert enn annen litteratur. I den forrige læreplanen, NOR1-05, er ikke samiske tekster skilt ut med egne mål. I NOR1-05 er kompetansemålet etter 7. trinn der samiske tekster er nevnt, formulert slik: «presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk» (NOR1-05, s. 9). Ved å sette opp det samme målet for arbeid med alle tekster unngår man å ekskludere samiske tekster og gjøre dem til avvik. Det kan se ut til at den nye læreplanen her er med på å begrense samiske temaer til noe som er annerledes enn det som fremstilles som det normale i læreplanteksten. I NOR1-05 er arbeid med samiske stedsnavn og samiske personnavn og egne samiske grafemer skilt ut som et eget punkt og ikke som et vedheng til et punkt som dreier seg om tekstarbeid.

#### Avgrensning gjennom bruk av adledd

I læreplanene blir en del av de emnene som skal tas opp, avgrenset gjennom bruk av adjektiver eller andre beskriverledd som begrenser emnet.

I delen «Fagets relevans og sentrale verdier» i NOR03-04 står det at faget skal gi elevene tilgang til «den norske kulturens tekster». Det står også at faget skal gi elevene «innsikt i den rike og mangfoldige kulturarven i Norge». Her brukes altså nasjonalitetsadjektivet *norsk* og statsnavnet *Norge* for å avgrense innholdet i faget. I NOR01-06 står det at faget skal gi elevene tilgang til «kulturens tekster» – her er altså ikke nasjonalitetsadjektivet brukt for å avgrense innholdet i faget. Formuleringen «innsikt i den rike og mangfoldige kulturarven i Norge» er også brukt i NOR01-06.

I formuleringen av kompetansemålet som gjelder samisk litteratur etter 7. trinn i NOR01-06, ser vi også et eksempel på avgrensning. De samiske tekstene som skal leses, skal være oversatt til norsk. Dette vil utelukke samisk litteratur som er oversatt til andre språk enn norsk. I det første kompetansemålet etter 7. trinn står det at elevene skal lese tekster på svensk og dansk, så det forventes altså at elevene har leseferdigheter i disse to språkene. Når læreplanen bare åpner for at elevene skal lese samisk litteratur som er oversatt til norsk, avgrenser man antallet tekster det er mulig å arbeide med, og en utelukker også en del tekster som omhandler forhold i svenske og finske områder i Sápmi.

Måten samiske tekster skal behandles på av elever som har norsk som førstespråk, posisjonerer samiske elever som bor i Norge, som en spesiell gruppe og ikke som en del av det samiske folket som helhet. Det gjør også samiske tekster mer fremmede enn tekster på dansk og svensk fordi de må oversettes. I et koloniseringsperspektiv kan det dermed se ut til at man som elev i Norge er nærmere knyttet til våre naboland enn vårt eget urfolk.

En liknende avgrensning forekommer i formuleringene av et av kompetansemålene som gjelder både vg2 yrkesfaglig studieprogram og vg1 studieforberedende utdanningsprogram i NOR01-06: Elevene skal kunne «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge [...]». Her avgrenser preposisjonsfrasen *i Norge* hva som skal læres. Elevene skal altså ikke få innsikt i samiske språkforhold i en allsamisk sammenheng, men bare innenfor staten Norge. I LK06 er det et liknende mål etter 10. trinn: Elevene skal kunne «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge». I denne formuleringen forekommer også preposisjonsfrasen *i Norge*, men den avgrenser bare leddet rett før, «rettigheter i forbindelse med samisk språk», ikke «de samiske språkene». LK06 åpner altså her for en mer allsamisk vinkling enn LK20.

Også i læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk (NOR03-04) brukes nasjonalitetsadjektiv for å avgrense innhold i kompetansemålene som handler om litteratur. Dette gjelder både utvalget av litteratur og språk som litteraturen skal leses på. Ifølge et av kompetansemålene etter 4. trinn i NOR03-04 skal for eksempel elevene kunne «lytte til og lese tekster fra norsk og samisk litteratur på norsk og samtale om innholdet».

Preposisjonsfrasen *på norsk* viser at elevene skal lese tekster som er skrevet på morsmålet deres, i norsk oversettelse. Det legges altså ikke opp til at de skal bruke sin flerspråklige kompetanse fullt ut. I avsnittet om undervisvurdering på 4.–7-trinn står det at elevene utvikler og viser kompetanse når de «leser, sammenligner og reflekterer over tekster fra norsk og samisk litteratur». Her er altså ikke kravet om at de skal lese samisk litteratur i oversettelse, nevnt. Ved å avgrense utvalget av samisk litteratur til det som er oversatt til norsk, slik det gjøres i kompetansemålet, innsnevrer man elevenes mulighet til å sammenlikne tekster det ville vært naturlig å sammenlikne. Formuleringen om at samisk litteratur skal leses i norsk oversettelse, finnes også i kompetansemål etter senere trinn, men da kommer avgrensningen til uttrykk ved at det står at litteraturen skal leses på bokmål og nynorsk. I et av kompetansemålene om tekstlesing etter 7. trinn er det ikke nevnt at tekstene skal leses på norsk: Elevene skal kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa fra norsk og samisk og reflektere over hva tekstene betyr for eleven» (NOR03-04, s.

8). Det er imidlertid naturlig å lese inn en tilsvarende avgrensning også i dette kompetansemålet, ettersom avgrensningen forekommer i alle liknende kompetansemål i planen.

#### Avgrensning gjennom utelatelse

I delen «Fagets relevans og sentrale verdier» i NOR03-04 står det at «elevene gjennom faget [skal] få tilgang til den norske kulturens tekster, sjangre og språklig mangfold». I den samme delen i NOR01-06 står det at «[f]aget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster». Adjektivet *norsk* er ikke nevnt. Under kjerneelementene i NOR01-06 går det frem at elevene skal lese tekster på svensk og dansk, og i flere av læreplanens kompetansemål går det frem at elevene skal kunne lese svensk og dansk. Dette omtales for første gang i det første av kompetansemålene etter 7. trinn, der det står at elevene skal kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (NOR01-06, s. 7). Et av kompetansemålene etter 10. trinn er at elevene skal kunne «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk». Et annet kompetansemål etter 10. trinn lyder slik: «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk [...]» (NOR01-06, s. 9). Mens elever som følger NOR01-06, skal bli kjent med norsk og oversatt samisk litteratur, dansk og svensk litteratur på originalspråket og internasjonal litteratur i oversettelse, skal elever som følger NOR03-04, bare bli kjent med samisk og norsk litteratur. I LK06 var formuleringen annerledes i læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk. Etter 10. trinn (NOR01-05) skulle eleven ifølge et av kompetansemålene kunne «reflektere over hvordan verdier, tenkemåter og forestillinger fremstilles i norske og samiske tekster og oversatte tekster fra andre språk». Perspektivet i NOR01-06 er altså snevret inn både i forhold til LK06, NOR01-05.

Ingen av læreplanene nevner at elevene skal arbeide med tekster fra andre urfolk. I NOR03-04 er et av kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal kunne «utforske og reflektere over hvordan urfolk blir framstilt i ulike medier» (NOR03-04, s. 9), men det står ingenting om at elevene skal bli kjent med tekster som er skrevet av medlemmer av andre urfolk enn det samiske.

Under kjerneelementene i gjeldende læreplan i norsk for språklige minoriteter i videregående opplæring, NOR09-04, står det at elevene skal «utforske og reflektere over egnet skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk i oversatte tekster fra samisk og andre språk» (NOR09-04, s. 2). I et av kompetansemålene etter vg2 yrkesfaglige studieprogram og



vg1 studieforberedende studieprogram står det at elevene skal kunne «lese nyere egnet norsk og oversatt skjønnlitteratur» (NOR09-04, s. 5 og 7). I NOR09-04 er samiske tekster bare eksplisitt nevnt under kjerneelementene og i kompetansemålene. I NOR01-06 er samiske tekster derimot nevnt både under kjerneelementene, i kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn og i kompetansemål etter vg1 studieforberedende utdanningsprogram og vg2 yrkesfaglige studieprogram. Dette kan gi lærere som bruker læreplanene, inntrykk av at det er viktigere å arbeide med samiske tekster med elevene som følger NOR01-06, enn med dem som følger NOR09-04.

I LK06 går det i et felles kompetansemål som gjelder de to sistnevnte trinnene i avsnittet ovenfor, frem at elevene skal lese tekster som er oversatt fra samisk (NOR9-03, s. 5). Samiske tekster er ikke eksplisitt nevnt i den innledende delen i NOR9-03, men det står at samisk er et av to offisielle språk i Norge, og at «[d]et språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av den enkeltes språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal elevene få et bevisst forhold til språklig mangfold». Innledningen skisserer altså opp en språklig virkelighet der både norsk og samisk er til stede og skal danne en bakgrunn for opplæringen. Dette er ikke nevnt i den innledende delen «Om faget» i NOR09-04.

Selv om samisk og norsk danner en bakgrunn for å introdusere språklig mangfold, ser det ikke ut til at de to språkene har en likeverdig rolle. Når det gjelder mangfoldet i tekstene som elevene skal lese, nevnes ikke arbeidet til urfolksforfattere fra andre nasjoner eksplisitt, noe som kunne gitt en dypere forståelse for kolonisering og dermed dannet en mer omfattende forståelsesbakgrunn for samers erfaringer. Med utelatelsen av slike tekster begrenses tilgang til litteratur som kunne utdype måten de samiske erfaringene kan tolkes på.

#### Avgrensning gjennom ordvalg

I delen «Underveisvurdering» som gjelder 1. og 2. trinn i NOR03-04, står det at elevene utvikler og viser kompetanse «når de deltar i samtaler om egen flerspråklighet og egen hverdag», mens det siste kompetansemålet er formulert slik: «samtale om egen tospråklighet og om hvordan norsk og samisk brukes i egen hverdag». Ved å bruke ordet *tospråklighet* ser man bort fra at mange elever har erfaringer med å ha flere språk enn to. Det kan være en motsetning mellom dette og følgende formulering i overordnet del: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» I kompetansemålene som gjelder senere trinn, forekommer ikke den samme avgrensningen som i kompetansemålet etter 2. trinn.

I et kompetansemål etter 2. trinn i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, NOR07-02, brukes det avgrensende nasjonalitetsadjektiver. Elevene skal «samtale om og sammenligne norske og samiske språklyder og bokstaver» (NOR07-02). Denne formuleringen åpner ikke for å trekke inn erfaringsbakgrunnen til elever med flere språk enn samisk og norsk.

I høringsutkastet til NOR03-04 står det: «Norsk for elever med samisk som førstespråk skal bidra til elevenes danning og til at de utvikler en tospråklighet og blir trygge på sin flerkulturelle identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Noe tilsvarende krav om flerkulturell identitet fantes ikke i høringsutkastene for elever med norsk som førstespråk.

### 5.3.3 Planer for religion, etikk og livssyn

Det er ingen gjennomgående læreplan som dekker undervisningen i religion og etikk, i LK20. I grunnskolen kalles faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03 og RLE02-03) og i videregående opplæring religion og etikk (REL01-02). I læreplanen for grunnskolefaget er samiske emner nevnt eksplisitt tre ganger, én gang under kjerneelementene og to ganger i to kompetansemål etter 7. og 10. trinn.

#### Andregjøring

Under overskriften «Kunne ta andres perspektiv» under kjerneelementene i RLE01-03 står det at også «samiske perspektiver inngår» (RLE01-03, s. 3). Det samme er nevnt i et tilsvarende avsnitt i den samiske planen (RLE02-03, s. 3). Også i REL01-02 og REL02-02 finnes formuleringen «samiske perspektiver inngår» under «Kunne ta andres perspektiv» (REL01-01, s. 3; REL02-02). Det å se noe fra et samisk perspektiv regnes altså som et eksempel på å se noe fra andres perspektiv. På denne måten blir perspektivet til dem som ikke er samer forstått som normen.

#### Avgrensning gjennom bruk av adledd

Et av kompetansemålene etter 7. trinn i RLE01-03 lyder slik: «gjøre rede for historien til kristendommen og andre religioner og livssyn i Norge, inkludert samers og nasjonale minoriteters religions- og livssynshistorie» (RLE01-03, s. 7). Her brukes statsnavnet *Norge* som et avgrensende element på samme måte som det gjør andre steder i læreplanverket. Samisk religions- og livssynshistorie blir sett fra et norsk perspektiv og ikke et allsamisk perspektiv.

### Avgrensning gjennom valg av verb

Også ved å bruke ulike verb kan man avgrense innholdet i kompetansemålene. I RLE01-03 er et av kompetansemålene etter 10. trinn formulert slik: «gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner» (RLE01-03). I flere andre kompetansemål på samme trinn er verbene *utforske*, *drøfte* og *sammenlikne* brukt for å angi hvilken kompetanse elevene skal oppnå. I retningslinjene som ble gitt til læreplangruppene, er verbene som skal brukes i læreplanene i fagene, oppgitt og definert i et vedlegg (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det blir samtidig nevnt at bruk av ulike verb kan være en måte å angi progresjon på. Verbene som uttrykker hvordan elevene skal forholde seg til samenes religions- og livssynstradisjoner, er *gjøre rede for* og *reflektere over*. Disse to verbene er definert slik i et vedlegg til retningslinjene: «Å gjøre rede for noe er å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling eller noe vi skal undersøke eller gjennomføre»,

(å) reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16).

Begge disse verbene forutsetter at elevene har forståelse av stoffet og kan plasseres på nivå 2 i Blooms taksonomi (jf. Heyn et al., 2019). Verbene *utforske*, *sammenligne* og *drøfte* er definert slik i vedlegget til retningslinjene:

(å) utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.

(å) sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold.

(å) drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16)

Alle disse tre verbene innebærer evnen til å bryte ned informasjon og se mønstre. Alle verbene vil vel også vanligvis forstås slik at de kan innebære det å trekke en konklusjon. Det er rimelig å plassere disse verbene på nivå 4, *analysere*, i Blooms taksonomi (jf. Heyn et al., 2019). I retningslinjene advares det mot å ha en for sterk binding til en bestemt klassifisering eller taksonomi, ettersom ferdigheter som sies å være på samme taksonomiske nivå, kan vise seg å være av ulik vanskelighetsgrad i ulike situasjoner. Når det som skal behandles, kan sammenliknes med hensyn til kompleksitet, kan bruk av ulike verb si noe om hvor viktig emnet skal oppfattes som i læreplanen. Noen emner som er objekt for ett eller to av verbene *drøfte*, *sammenligne* og *utforske*, kan sammenliknes med «samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner». Dette gjelder for eksempel emnene «hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt», «hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» og «etiske ideer fra sentrale skikkelser i religiøse og livssynsbaserte tradisjoner» (RLE01-03, s. 8), og kan altså oppfattes som områder der samisk innhold er implisitt.

#### 5.3.4 Planer for samfunnsfag og samfunnskunnskap

I gjeldende læreplan for samfunnsfag (SAF01-04) står det i delen «Om faget» at samisk kultur og samfunnsliv er en viktig del av faget. Under kjerneelementet «Demokratiforståing og deltaking» står det at innholdet i dette kjerneelementet «skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid» (SAF01-04, s. 3). Emner med tilknytning til samer er nevnt eksplisitt i fire kompetansemål. Disse kompetansemålene lyder slik: «beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket» (etter 2. trinn) (SAF01-04, s. 6), «presentere årsaker til at samane har urfolksstatus i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no» (etter 4. trinn) (SAF01-04, s. 7), «utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag» (etter 7. trinn) (SAF01-04, s. 9) og «gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (etter 10. trinn) (SAF01-04, s.11).

I læreplanen for videregående opplæring omtales faget som samfunnskunnskap i LK20, mens det omtales som samfunnsfag i LK06. LK06 har en gjennomgående læreplan for

samfunnsfag, mens faget omfatter to læreplaner i LK20, én læreplan i samfunnsfag for grunnskolen og én læreplan i samfunnskunnskap for videregående opplæring.

#### Avgrensning gjennom bruk av adledd

Alle utsagn står i en kontekst, og konteksten kan gi vilkår for hvordan et utsagn kan forstås. I delen «Om faget» i SAF01-04 står det: «Faget skal gi elevane innsikt i norske og samiske verdiar og kulturuttrykk.» Samtidig forekommer statsnavnet *Noreg* i alle kompetansemålene der samiske emner er nevnt. Dette legger opp til en avgrensende tolkning av samiske emner der samiske forhold utenfor staten Norge ikke inkluderes.

I den forrige læreplanen i LK06, SAF1-03, står det under «Føremål» at «kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk» inngår som en del av «forståing av likestilling og likeverd» (SAF1-03). Den forrige læreplanen, SAF1-03, har seks kompetansemål for samiske emner, fem av dem gjelder grunnskolen og ett vg1/vg2. I fire av disse målene er verken statsnavnet *Noreg* eller adjektivet *norsk* nevnt. Statsnavnet *Noreg* er nevnt i ett av dem: Elevene skal kunne «bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på karta». I denne konteksten begrenser ikke bruken av statsnavnet innholdet i substantivfrasen *dei tradisjonelle samiske områda*, da «i Noreg» bare er knyttet til «fylka».

#### Avgrensning gjennom utelatelse av emner

Den forrige planen i LK06, SAF1-03, inneholdt på samme måte som gjeldende plan, SAF01-04, et kompetansemål der kjennskap til fornorskingspolitikken er en del av målet: Elevene skal kunne «presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanens kamp for rettane sine». Ved å nevne «samanens kamp for rettane sine», gjøres samer til en aktør. I SAF01-04 er ikke «samanens kamp for rettane sine» nevnt, og samer blir gjort til et objekt for andres overgrep uten at aktiv handling blir nevnt. I kompetansemålet i LK06, SAF1-03, fremstilles samer som subjekt, mens de fremstilles som objekt og tillegges en offerrolle uten aktiv innsats i SAF01-04. Det at man heller ikke tar med den norske staten som aktør og koloniserende makt, og dermed også et subjekt, når man omtaler fornorskningen i kompetansemålet, forsterker offerfremstillingen.

#### 5.4.5 Planer for naturfag

I den ikke-samiske læreplanen i naturfag (NAT01-04) er samiske perspektiver nevnt to ganger under «Om faget» og i to kompetansemål, ett etter 2. trinn og ett etter 10. trinn.

I delen «Om faget» er samiske emner nevnt to ganger. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» står følgende: «Naturen er også en viktig del av samisk kultur og identitet. Kunnskap om samenes erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskap om naturen kan derfor bidra til bærekraftig ressursutnyttelse og vern av naturmangfoldet» (NAT01-04). Under det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» står det: «Naturfag skal samtidig bidra til åpenhet for den erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskapen som samer har om naturen» (NAT01-04).

#### Underordning

I substantivfrasen *kunnskap om samenes erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskap om naturen* er *samenes erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskap om naturen* underledd til *kunnskap*. Det er altså *kunnskap om* den kunnskapene samene har – ikke samenes egen kunnskap – som skal kunne bidra til bærekraftig utvikling. Begge stedene der samisk kunnskap er nevnt i innledningen, er det ikke selve kunnskapen som trekkes frem, men *kunnskap om* denne kunnskapen. Erfaringsbasert og tradisjonell kunnskap finnes hos mange andre grupper enn samer uten at det blir nevnt i delen «Om faget». Måten samisk kunnskap er omtalt på, og den konteksten den inngår i, kan oppfattes som eksotifisering.

#### Avgrensning gjennom valg av verb

Ifølge et av kompetansemålene etter 2. trinn skal elevene «oppleve naturen til ulike årstider, reflektere over hvordan naturen er i endring, og hvorfor året deles inn på ulike måter i norsk og samisk tradisjon». Og etter 10. trinn skal elevene ifølge et kompetansemål der et samisk emne er nevnt, kunne «gi eksempler på samers tradisjonelle kunnskap om naturen og diskutere hvordan denne kunnskapen kan bidra til bærekraftig forvaltning av naturen». Av de fire verbene som er nevnt i de to kompetansemålene, står bare ett, *å reflektere*, på lista over verb som stod oppført i vedlegget til retningslinjene som deltakerne i læreplangruppene fikk utlevert. Lista skulle være en hjelp når det gjaldt bruken av verb i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16). *Å reflektere* er definert slik i vedlegget:

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske

aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 16)

Det er nærliggende å plassere dette verbet på nivå 2, *forstå*, i Blooms taksonomi (jf. Heyn et al., 2019). *Opplive, gi eksempler på* og *diskutere* er ikke definert i vedlegget til retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet. Verken *opplive* eller *gi eksempler på* krever noen annet enn å huske eller forstå noe om emnet og må plasseres på nivå 1 eller 2 i Blooms taksonomi (jf. Heyn et al., 2019). Begrepet *undersøke* er imidlertid oppført i nivå 5, *evaluere*, i Blooms taksonomi. Heyn et al. (2019) kommer også med et alternativt begrep til *undersøke*, nemlig *teste*. Det er imidlertid vanskelig å undersøke «hvorfør året deles inn på ulike måter i norsk og samisk tradisjon» gjennom testing, og dermed er det mer naturlig å forstå *reflektere* som en øvelse som *skal gi eksempler på*. Ingen av verbene i kompetansemålene der samiske emner er inkludert, ligger altså på et høyere nivå enn 2 i Blooms taksonomi.

I den samiske læreplanen i naturfag (NAT02-04) finnes det passuser som kan sammenliknes med det som står om samiske emner i NAT01-04. I delen «Om faget» står det først: «Faget skal også bidra til at elevene får innsikt i samisk tradisjonell kunnskap om naturen gjennom praktisk deltakelse.» Litt lenger nede står det så: «Samisk helhetlig tenkning om forståelse av naturen kan bidra til bærekraftig bruk og vern av naturmangfoldet» (NAT02-04). Her skal elevene *få innsikt* i samisk tradisjonell kunnskap, mens faget i NAT01-04 skal bidra til at elevene blir åpne for den erfaringsbaserte og tradisjonelle kunnskapen. Når det gjelder disse emnene, skal altså elever som følger NAT02-04, oppnå kompetanse på et høyere taksonomisk nivå enn dem som følger NAT01-04.

NAT02-04 har et kompetansemål etter 2. trinn som omfatter kunnskap om ulike årstider. Elevene skal kunne «delta i høsting og bruk av naturen (ávkkástallan) til ulike årstider, reflektere over hvordan naturen er i endring, og samtale om skikker og merkedager knyttet til høsting og bruk av naturen». Kompetansemålet i NAT01-04 som sier at elevene etter 10. trinn skal kunne «gi eksempler på samers tradisjonelle kunnskap om naturen» (NAT01-04, s. 10), kan sammenliknes med flere kompetansemål i NAT02-04. Etter 4. trinn skal for eksempel elevene kunne «bruke samiske begreper til å beskrive egne observasjoner av snø, is og føreforhold» (NAT02-04, s. 7), etter 10. trinn skal de «gjennom praktisk deltagelse [kunne] vise hvordan birget/bierggit/bierkenidh i naturen, og sammenlikne birgejummi/bierggim/bierkenidh i ulike samiske områder» (NAT02-04, s. 10) og etter vg1 håndverk, design og produktutvikling, vg1 naturbruk og vg1 restaurant- og matfag skal de

kunne «utforske og presentere teknologi knyttet til eget utdanningsprogram og vurdere den i lys av samisk tradisjonell kunnskap og i et bærekraftsperspektiv» (NAT02-04, s. 18, s. 20 og s. 22). I alle disse kompetansemålene i NAT02-04 er det taksonomiske nivået høyere enn i kompetansemålet for tradisjonell samisk kunnskap i NAT01-04. I NAT02-04 settes oppnåelsen av kompetansemålene i sammenheng med praktisk arbeid der elevene forventes å *anvende* (nivå 3, jf. Heyn et al., 2019), *analysere* (nivå 4, jf. Heyn et al., 2019) og *vurdere* (under nivå 5, *evaluere*, jf. Heyn et al., 2019). Kompetansen skal oppnås i praktiske sammenhenger, mens kompetansen om samiske forhold ikke blir satt inn i tilsvarende sammenhenger i NAT01-04 og derfor fremstår som mer fragmentert. Dette gjelder også delen «Om faget», der det i NAT02-04 står at elevene skal få innsikt i samisk tradisjonell kunnskap gjennom praktisk deltakelse. I NAT01-04 er ikke et slikt praktisk perspektiv til stede i det som sies om samiske emner, verken i delen «Om faget» eller i kompetansemålene.

#### 5.3.6 Plan for mat og helse

I læreplanen i mat og helse (MHE01-02) forekommer ordet *samisk* i tre kompetansemål. Etter 4. trinn er et av målene at elevene skal kunne «samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturar, og om verdien av å ete saman med andre» (MHE01-02, s. 5). Etter 7. trinn skal elevene blant annet kunne «utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metodar for å konservere mat på og kunne fortelje om råvarene som blir konserverte» (MHE01-02, s. 6). Etter 10. trinn er et av målene at elevene skal kunne «lage mat fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturar og samanlikne og utforske råvarer og matlagingsmetodar som blir brukte i ulike matkulturar» (MHE01-02, s. 7). I kompetansemålet etter 4. trinn ligger det taksonomiske nivået på 2, *forstå*, der den forventede kompetansen går ut på å beskrive, eksemplifisere og så videre (jf. Heyn et al., 2019). Etter 7. og 10. trinn forventer man derimot at elevene skal ha kompetanse til å *anvende* (nivå 3) og *analysere* (nivå 4) matlagingsstradisjoner i norsk og samisk kultur (jf. Heyn et al., 2019). Man forventer altså høyere kognitiv aktivitet under aktiviteter som omfatter samiske emner i mat og helse, MHE01-02, enn i de øvrige fagene som er analysert i LK20.

I alle disse tre kompetansemålene er dessuten ordene *samisk* og *norsk* forbundet med konjunksjonen *og*, og verbene som brukes for å skildre hvordan det skal arbeides med de norske og samiske emnene, er de samme. Dette kan leses som en sidestilling av arbeidet med norske og samiske emner. Sidestillingen av de to nasjonalitetsadjektivene tyder imidlertid på at adjektivet *norsk* i denne sammenhengen er brukt om den delen av kulturen i Norge som er knyttet til det man kaller etniske nordmenn, jf. det kulturelle hegemoniet, som vi har redegjort



for i kapittel 3.4.2. Og i sidestillingen kan det også sies å ligge en sammenlikning av det norske og det samiske, enten det gjelder kultur, konserveringsmetoder eller matlagingsmetoder, som kan bidra til å forsterke det som er forskjellig mellom disse, fremfor å fremheve det som har vært felles eller fremdeles er felles. Det at adjektivet *norsk* alltid står foran *samisk*, antyder også at det finnes et hierarki der det som er viktigst, kommer først.

#### 5.4 Oppsummering

Vi har sett at samiske emner er nevnt eksplisitt i en del kompetansemål i ulike læreplaner i LK20 og LK20S. Ulike språklige elementer kan kaste lys over hvilke underliggende ideer som er til stede i en tekst, for eksempel i de analyserte læreplanene. Eksempler på dette er adledd som fører til at samiske emner blir betraktet fra et norsk ståsted, uten at det sies eksplisitt sies at en har valgt å se det samiske fra dette perspektivet. Dette gjør at forståelsen av at samisk identitet er knyttet til samhörighet på tvers av landegrensene, står svakt i planene. De samiske emnene blir på ulike måter avgrenset uten at dette sies direkte, og også språklige elementer som valg av verb ut fra taksonomisk nivå viser en slik avgrensning. En intertekstuell sammenlikning av læreplaner i LK20 viser også at et samisk makronarrativ er mer til stede i læreplanen i norsk for elever som har samisk førstespråk, enn i læreplanen i norsk for elever som har samisk som andrespråk, selv om målgruppa for begge planene er elever med tilhörighet i samiske samfunn. Fagplanene forholder seg til samfunnet fagplanene skal brukes i, og det at samiske forhold i så stor grad blir satt inn i en norsk kontekst, svekker en allsamisk forståelse.

#### 5.5 Samiske emner i læreverk

Det er utviklet nye lærebøker til LK20, og det er sannsynlig at disse lærebøkene – stoffet som er valgt ut i bøkene, og måten det fremstilles på – vil være viktige hjelpemidler for å oppnå målene med læreplanene. Lærebøkene vil sannsynligvis være med på å styre hvilke samiske emner som blir tatt opp i skolen, og hvordan det blir arbeidet med dem. Vi har derfor valgt ut et par lærebøker for å undersøke hvordan lærebokforfattere forholder seg til det læreplanene sier om arbeid med samiske emner. Et av de nye læreverkene for norskfaget er *Norsk fra Cappelen Damm*. Læreverket omfatter lærebøker for alle trinn i grunnskolen, og i alle bøkene står det at læreverket er skrevet med utgangspunkt i LK20 og faget norsk. Det tilsvarende læreverket fra Aschehoug heter *Fabel*. I denne analysen gir vi eksempler på hvordan disse lærebøkene for 5.-7. og 9. trinn og *Samfunnsfagsboka* for 4. trinn fra Cappelen Damm tar opp samiske emner.

I NOR01-06 er samisk innhold nevnt eksplisitt i et av kompetansemålene etter 7. trinn: Elevene skal kunne «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales». Det kan tenkes at passusen om at arbeidet med samiske tekster skal dreie seg om «verdiene som kommer til uttrykk», gjør at man går til tekstene med forutbestemte ideer om hva som utgjør samiske verdier. I så fall er det ikke elevenes opplevelse av teksten som er viktigst, men snarere å få tak i de verdiene man mener teksten formidler. Da vil det være nærliggende å lete etter det som ofte defineres som samiske verdier basert på tradisjonell kunnskap. Samisk tradisjonell kunnskap har for eksempel vært definert som

visdom og ferdigheter som overføres fra en generasjon til en annen innenfor familier og samfunn, ofte gjennom arbeid hvor eldre som regel innehar kunnskapen [...] I tillegg er det helhetlige aspektet av tradisjonell kunnskap, tilknytning til naturen og dens åndelige dimensjoner viktig innenfor rammene av en utdanning. (Nutti, 2019, s. 74)

Det vil med andre ord være naturlig å knytte samiske verdier til kunnskap slik den beskrives i avsnittet ovenfor. I de tre norskbøkene for mellomtrinnet fra Cappelen Damm finnes det bare én tekst som er hentet fra samisk litteratur (i *Norsk 5 fra Cappelen Damm*), en myte om Solas datter (Anly & Kvinge, 2020a, s. 154–156). I lærerveiledningen knyttes denne teksten til kompetansemålet i læreplanen, og det står videre at denne teksten egner seg til å snakke om «samspillet mellom natur og mennesker og hvor viktig det er å ta godt vare på dyrene og naturen rundt oss» (Anly et al., 2020, s. 148). Det kan se ut til at lærebokforfatterne har en forforståelse av hva som er samiske verdier, uten at det kommer frem i veiledningen, og de binder lesingen av teksten til disse verdiene. Andre vil mene at andre trekk ved teksten er viktigere, og at andre emner enn «samspillet mellom natur og mennesker» er mer vesentlige i teksten. Dette kan leses som et eksempel på at læreplanen styrer utvalget av litteratur, og på at føringene i læreplanene kan påvirke hvilket utbytte det legges opp til at elevene skal få av litterære tekster. Dette kan komme i veien for et mer elevsentrert arbeid der elevene ser tekstene i forhold til sin egen virkelighet, i stedet for at tekstene fremstilles som formidling av verdier. *Norsk 5 fra Cappelen Damm* inneholder også en del samiske uttrykk og det nordsamiske alfabetet, og dette skal ifølge lærerveiledningen lære elevene enkelte samiske ord og gjøre dem kjent med hvordan samiske ord uttales. Uttalen er ikke direkte knyttet til personnavn og stedsnavn slik læreplanen foreskriver. I *Norsk 6 fra Cappelen Damm* er det også tatt med et samisk ord – *miessi* («reinkalv») – som eksempel på favorittord (Anly &

Kvinge, 2020b, s. 56). I boka er ordet stavet *regnkalv* på norsk, noe som kan føre til at leserne misforstår.

I NOR01-06 står det at elevene ifølge et av kompetansemålene etter 7. trinn skal kunne «utforske sammenhengen mellom språk og identitet». Her kunne samiske forhold ha vært trukket inn, og i lærebøkene kunne man ha brukt samiske tekster i norsk oversettelse, slik ett av kompetansemålene forutsetter, og gitt elevene muligheten til å bli kjent med hvordan samiskspråklige kan oppleve forhold som har med identitet og språk å gjøre. Denne muligheten brukes verken i *Norsk fra Cappelen Damm* eller i *Fabel*. Ordet *samisk* er nevnt i tre tilfeller i kapittelet «Språk og identitet» i *Norsk 7 fra Cappelen Damm*. I én oppgave skal elevene finne ut hva *jeg elsker deg* er på andre språk enn norsk, og samisk er et av språkene elevene kan velge (Anly & Kvinge, 2020c, s. 27). I en annen oppgave skal elevene finne ut hvor en del lånord kommer fra. *Pulk* er et av ordene, og elevene kan selv velge hvilke ord de vil finne opphavet til. I begge disse tilfellene er samisk satt sammen med språk som ikke har noen offisiell status i Norge, og elevene kan velge bort den delen av oppgaven som gjelder samisk. I delkapittelet «Hvordan snakker vi om hundre år?» er sør- og lulesamisk nevnt som eksempler på språk som kanskje vil dø ut. Det nevnes ikke at nordsamisk har mange flere språkbrukere enn de to andre samiske språkene som nevnes, og det nevnes ikke at det er satt i gang vitaliseringstiltak for å styrke sør- og lulesamisk. Andre samiske språk nevnes overhodet ikke til tross for at ume-, pite- og skoltesamisk også er samiske språk som snakkes innenfor den norske stats grenser. Den eneste informasjonen leserne får om samisk i et fremtidig Norge, er at noen samiske språk kanskje «vil forsvinne fordi det er så få som snakker dem» (Anly & Kvinge, 2020c, s. 149). I kapittelet «Språksider» nevnes det at en del språk «ikke skiller mellom de personlige pronomenene *hun* og *han*» (Anly & Kvinge, 2020c, s. 270), og at samisk er et av disse språkene.

I LK06 var et av kompetansemålene etter 10. trinn at skulle elevene kunne «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk» (NOR1-05, s. 9). Dette er ikke lenger eksplisitt formulert i noe kompetansemål i grunnskolefaget norsk, men et liknende kompetansemål er tatt inn i videregående opplæring. Der står det at elevene skal kunne «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskingspolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk» (NOR01-06, s. 11 og 12). Læreplanen åpner imidlertid for arbeid med disse emnene i kompetansemålet «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» etter 10. trinn. I *Norsk 9 fra Cappelen Damm* står det at samisk er «eit

offisielt språk i Noreg på linje med norsk» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 212). Det står også at «nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk [...] er dei tre mest brukte språka blant samar i Noreg» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 212). I samme kapittel står det også noe om rettigheter til «alle som bur i samiske distrikt» (s. 213). I *Norsk 5 fra Cappelen Damm* står følgende i kapittelet «Bokmål og nynorsk»: «Har du lagt merke til at det på norske pass står Norge, Noreg og Norway?» (Anly & Kvinge, 2020a, s. 246). Dette forklares med at norsk har to skriftspråk. Norske pass har siden 2020 hatt statsnavnet på fire skriftspråk, bokmål, nynorsk, nordsamisk og engelsk. Allerede i 2018 var det offentlig kjent at de nye passene skulle ha tekst også på nordsamisk (se eksempelvis Endelig kommer samiske pass, 2018). At samisk ikke er nevnt i denne sammenhengen, kan være et uttrykk for at samiske perspektiver dekkes når læreplanen eksplisitt eller implisitt krever det, men at de ikke oppfattes som elementer det er nærliggende å vurdere i andre sammenhenger. I dette tilfellet kan man si at læreboka skaper et inntrykk av hvilken plass samisk har i norsk offentlighet, gjennom å utelate samiske temaer der det kunne vært relevant. Fra et samisk ståsted er denne formen for utelatelse et uttrykk for kulturelt hegemoni og et eksempel på makronarrativer der samiske temaer usynliggjøres, som vi har redegjort for tidligere.

I NOR01-06 er samisk eksplisitt nevnt i et av kompetansemålene etter 10. trinn. Elevene skal kunne «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk [...]». Her er oversatt samisk litteratur nevnt i samme kompetansemål som annen litteratur og ikke knyttet spesielt til verdier. *Norsk 9 fra Cappelen Damm* for 9. trinn har med et utdrag av romanen *Beaiveálgu* («Dagen gryr») av Anders Larsen (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 162–165). De fleste av arbeidsoppgavene til teksten er formulert som det Skardhamar (2011) kaller refleksjonsspørsmål. De skal hjelpe elevene til å finne frem til sentrale temaer og motiver i teksten på tekstens premisser. Et av spørsmålene i arbeidsoppgavene er også det Skardhamar (2011) omtaler som overføringsspørsmål, spørsmål som skal hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom teksten og utenomtekstlige forhold (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 166; Skardhamar, 2011, s. 85).

I et av kompetansemålene i NOR01-06 ligger det implisitt at samiske språkforhold skal tas opp. Elevene skal kunne «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag». I *Norsk 9 fra Cappelen Damm* (Blikstad-Balas et al., 2021) er det et delkapittel i kapittel 4, «Hva er det norske?», som heter «Sidemålet ditt». En del av dette delkapittelet omhandler samisk i Norge, og det står at samisk er «eit offisielt språk i Noreg, på lik linje med norsk» (Blikstad-Balas et al.,

2021, s. 212). Dette er både rett og galt, ettersom samisk har offisiell status i Norge og er definert som likeverdig med norsk, men det er bare likestilt med norsk i forvaltningsområdet for samiske språk og er altså ikke offisielt på lik linje med norsk ellers i landet (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022). Det står også at språket har en spesiell status fordi samer er «urfolket i Noreg», og at det finnes «lover og ordninger for å ta vare på minoritetsspråka» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 212), uten at forfatterne nevner hvilke lover det er snakk om. Urfolk er definert slik i læreboka: «den opphavlege befolkninga i eit område» (Blikstad-Balas et al., 2021, s. 212). Formuleringen «urfolket i Noreg» kan derfor leses slik: Samene er den opprinnelige befolkningen i Norge. Dette kan føre til diskusjoner som ikke tar utgangspunkt i den offisielle forklaringen av hva et urfolk er, som for eksempel denne forklaringen i en artikkel fra Kommunal- og distriktsdepartementet fra 2020:

Det finnes ingen generell, internasjonalt akseptert definisjon av begrepet urfolk. Vanlige kjennetegn for urfolk er at de ikke er det dominerende folket i det større samfunnet de er en del av, og at de har bodd i områdene fra langt tilbake og før statens grenser ble fastlagt. Urfolk har også som regel en egenartet kultur basert på naturressursene, og de skiller seg sosialt, kulturelt og/eller språklig fra den dominerende befolkningen. Urfolk er ofte også en minoritet i landet, men det gjelder ikke alltid. I flere stater i Latin-Amerika er flertallet av befolkningen urfolk. (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020)

Det er altså ikke nødvendigvis slik at et folk må være den opprinnelige befolkningen i et område for å defineres som urfolk, men det må ha levd i området før statens grenser ble fastlagt.

*Samfunnsfagsboka* for 4. trinn fra Cappelen Damm har denne definisjonen av urfolk: «Urfolk er folkeslag som har bodd flere tusen år i et område, lenge før området fikk landegrenser» (Astrup et al., 2022, s. 124). Grunnen til at samer har urfolksstatus i Norge er ifølge samme lærebok at «FN sier at samer er et urfolk» (Astrup et al., 2022, s. 124). Grunnen til at samer har urfolksstatus i Norge er ikke at FN sier det, men at Stortinget har vedtatt ILO-konvensjon nr. 169, som sier følgende:

Folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt, og som - uansett deres rettslige stilling - har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale,

økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner. (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020)

ILO-konvensjonen sier ikke at «[u]rfolk er folkeslag som har bodd flere tusen år i et område, lenge før området fikk landegrenser» (Astrup et al., s. 124), men «[f]olk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt» (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020). Vi ser altså at både *Samfunnsfagsboka* og *Norsk fra Cappelen Damm* gir upresis informasjon om samiske emner, og det kan se ut som om det som står om samiske emner, ikke har vært forelagt en fagkonsulent.

I begge disse eksemplene ser vi feilaktige definisjoner og manglende kunnskap i lærebøkene. En samisk leser som har kunnskap om disse temaene, og som vil vite at dette ikke er riktig, kan oppleve at samiske temaer i norske lærebøker ikke er et prioritert område. Lesere som ikke har kunnskap om disse temaene, vil ikke nødvendigvis sette spørsmålstegn ved innholdet i læreboka eller være kritisk til offentlige diskusjoner der nettopp urfolksstatus og rettigheter som følger en slik status, har stor betydning for samene som folk. Akkurat denne saken er oppe i det offentlige ordskiftet og sår tvil om samenes urfolksstatus til tross for at regjeringen har presisert det tydelig:

En misforståelse som av og til dukker opp i debatten om samenes rettigheter til grunn og naturressurser i Norge er at betegnelsen ”urfolk” i folkerettslig forstand betyr at vedkommende folk må ha vært de første menneskene på stedet, og at dette arkeologiske eller kulturhistoriske spørsmål er avgjørende for hvem som i dag har rett til hva. Dette er ikke riktig. I henhold til ILO-konvensjon nr. 169 er det sentrale om noen nåværende gruppe har en tilknytning til et bestemt område fra før de nåværende statsgrenser ble etablert i det aktuelle området. (Regjeringen, 2020)

Når det gjelder samiske elever som følger LK20, er det også usikkert om kompetansemålene vil dekke de læringsaktivitetene som kunne ha utfordret det som står i lærebøkene, sett i lys av at de norske læreplanene i mindre grad krever kompetanse som omfatter aktiviteter som å *analysere* eller *evaluere* (jf. Heyn et al., 2019) eller inkluderer oversatte tekster fra andre urfolksgrupper.

LK20 legger opp til at samiske emner skal dreie seg om samer i Norge. Dette ser vi også i *Samfunnsfagsboka* for 4. trinn fra Cappelen Damm:

Det finnes omtrent 80 000 samer i verden i dag. Halvparten av disse bor i Norge.

Selv om samene i Norge er norske, har de en egen kultur og et eget språk. Samene har et eget flagg og en egen nasjonaldag også.

I dag lever samene stort sett på samme måte som majoriteten i Norge. (Astrup et al., 2022, s. 125)

Den samme boka har et avsnitt som handler om Sametinget. Det nevnes ikke at Sametinget er et folkevalgt organ for samer i Norge, og at det finnes tilsvarende organer i Sverige og Finland. Ingen av disse eksemplene bidrar til å skape en forståelse av at samene er ett folk som bor i områder som i dag er delt mellom fire land. I så måte er læreboka i tråd med LK20, som avgrensner opplæringsformålet til å omfatte samer på norsk side av Sápmi. Som Gullestad (2002) påpeker, ble det konstruert nye fortellinger som usynliggjorde minoritetsgrupper, da statsgrensene ble etablert. Slike avgrensninger i lærebøker kan bidra til å opprettholde og forsterke en fragmentert oppfatning av samenes naturlige tilhørighet (jf. Keskitalo & Määttä, 2011).

Det ser ut til at begge norsklæreverkene i hovedsak velger ut stoff om samiske emner ut fra kompetansemålene der samisk eksplisitt nevnes, og at de i svært liten grad tar opp samiske emner når læreplanen ikke eksplisitt krever det. En del kompetansemål der samisk er eksplisitt nevnt, er dekt svært så nødtørfig i bøkene, for eksempel når det gjelder utvalget av oversatt samisk litteratur. Det ser også ut til at læreplanenes avgrensning av samiske emner til kun å gjelde forhold i Norge, har blitt overført til lærebøkene, i og med at innholdet er avgrenset til den norske siden av Sápmi.

Johansen og Markussen (2022) viser gjennom sine analyser av lærebøker for norskfaget som er utgitt på Gyldendal mellom 1997 og 2020, at tekstbøkene «gradually present a more detailed and nuanced picture of Sámi languages, which also to a certain extent integrates Sámi perspectives» (s. 173). De har funnet et påtakelig perspektivskifte i dette tidsrommet når det gjelder presentasjonen av samiske språk: «It changes from treating ‘Sámi’ as one monolithic phenomenon in Norway to presenting Sápmi/Sábme/Saepmie as more linguistically and culturally diverse» (s. 180). På den andre side finner Bakken (2023) at samisk litteratur har en marginal plass i norskfagets lærebøker for videregående. Han viser til at læreverkene har få samiske forfattere (20 av 919 i tekstantologier og 3 av 803 i tekstutdrag). Det er ingen tydelig samisk litteraturkanon, samisk litteratur blir behandlet som et slags tillegg til norsk litteratur, narrativet om en norsk litteraturhistorie inkluderer ikke samisk litteratur, og læreverkene signaliserer et essensialistisk syn på samisk kultur (Bakken, 2023, s. 224).

## 6 Resultater, intervjuundersøkelsen

I dette kapittelet presenterer vi resultatene fra intervjudata og analyser under tre ulike overskrifter. Når det gjelder de samiske representantene i faggruppene, kan vi forstå involveringen i arbeidet med å utvikle læreplaner i to ulike dimensjoner. Den ene handler om i hvilken grad de som fagpersoner var involvert og hadde mulighet til å medskape en læreplan. Den andre handler om i hvilken grad de som samiske representanter var involvert og hadde mulighet til å medskape en samisk læreplan eller en norsk læreplan med samisk innhold. Disse dimensjonene flyter selvsagt over i hverandre fordi de fleste av representantene vi intervjuer, både er samer og fagfolk, akkurat som de norske fagpersonene som deltok i faggruppene, både er norske og fagfolk. Intervjudataene ble derfor kategorisert på bakgrunn av den samiske *fagpersonens* refleksjoner og opplevelser, den *samiske* fagpersonens refleksjoner og opplevelser og refleksjoner om det samiske faglige innholdet.

Før vi går videre til å presentere dataene, ønsker vi å gi to kommentarer til datamaterialet. Den ene er at det er påfallende hvordan det samiske blir omtalt i alle intervjuene vi gjennomførte. Da informantene snakket om de ulike fagene de representerte i faggruppene, gjorde de det hele tiden med eksplisitt referanse til samisk språk, samiske tradisjoner, samisk forståelse eller samiske kontekster. Det samiske i fagfornyelsen, sett fra samiske representanter i faggruppene, er verken selvsagt eller noe som inngår som noe underforstått. Informantene snakker for eksempel om den samiske skolen, den samiske læreren eller den samiske eleven, de sier ikke bare skolen, læreren eller eleven. Informantene snakker også om den norske skolen, den norske læreren og den norske eleven på den samme eksplisitte måten.

Den andre kommentaren til datamaterialet er at en av informantene opplyste om at de i læreplangruppa hadde taushetsplikt, og de derfor ikke kunne gå inn i alle detaljer om selve arbeidet i sine respektive grupper. Ifølge denne informanten omfattet ikke taushetsplikten absolutt alt som kan relateres til læreplanprosessen, for eksempel kunne informantene uttale seg om hvorvidt innspill til samiske temaer ble forkastet eller ikke underveis i prosessen. Det var som nevnt kun én informant som uttalte dette.

### 6.1 Inkludering i faggruppene, den samiske representantens rolle

Det var en intensjon om involvering, medskapning og samordning i fagfornyelsen, og Karseth et al. (2020) viser, i *EVA2020s* første delrapport, at dette ble ivaretatt. Prosessen ga handlingsrom samtidig som sentrale myndigheter hadde tilstrekkelig styringskraft, og de brede analysene viser at prosessen opplevdes som inkluderende og tok inn innspill både tidlig og i stort omfang (Karseth et al., 2020). En av informantene (Informant 6) som var med i en



faggruppe for et samisk fag i LK20S, fortalte at faggruppa hadde god samisk spredning. Representantene kom fra både sør-, lule- og nordsamiske områder, og alle i faggruppa var samiske. Informanten uttrykte at hun var fornøyd med denne sammensetningen fordi det var viktig å få med alle perspektivene. Det manglet derimot mannlige representanter i gruppa, til tross for at man hadde søkt etter menn. Informant 1, 4, 5 og 6 deltok i samiske læreplangrupper opplevde arbeidet i gruppa som givende, at det var godt samarbeid, og at det var stor samstemthet i gruppa. De fortalte alle at de opplevde medlemmene i gruppa som samkjørte, og de begrunnet dette med at de hadde en felles forståelse for kultur og posisjon. De hadde derfor ikke store diskusjoner om hva som skulle inngå i den nye læreplanen, og hva som måtte fjernes.

Informant 6 fortalte videre at de hadde fått god oppfølging av en representant fra Utdanningsdirektoratet som var tett på og fulgte dem hele veien. Oppfølgingen fra Sametinget hadde ikke vært like tett, men informanten forklarte dette med at andre grupper, der det hadde oppstått konflikter, antakelig hadde større behov for oppfølging. Informant 6 antok derfor at representantene fra Sametinget hadde det travelt med å følge opp de ulike faggruppene i denne perioden, og hun ga heller ikke uttrykk for at oppfølgingen fra Sametinget hadde vært mangelfull, eller at hun savnet noe i den prosessen.

Informant 2 og 3 som var representanter i ikke-samiske læreplangrupper, opplevde at de var alene i gruppene, og at deres innspill ikke ble hørt. De mente at samisk faglig innhold måtte begrunnes, men opplevde at det var vanskelig å komme gjennom. Informant 3 mente også at Utdanningsdirektoratet var lite kjent med lovgivningen knyttet til samisk opplæring og forvaltningsområdene for samiske språk, og at dette påvirket gruppas arbeid.

Informant 7 deltok i en faggruppe for et ikke-samisk fag og fortalte at han/hun ikke egentlig var en samisk representant i gruppa. Det var heller ingen andre samiske representanter som var utnevnt i denne faggruppa. På grunn av personlig interesse og faglig kompetanse på samiske temaer i faget var det likevel informantens «hensikt og agenda med å være der [delta i faggruppa], og jeg trodde jo at det var det [ivareta også det samiske perspektivet] jeg skulle» (Informant 7). Informanten fortalte også at det heller ikke hadde vært utnevnt noen med samisk bakgrunn i kjerneelementgruppa, til tross for at informanten selv hadde sendt inn flere forslag om flere fagfolk med samisk kompetanse tidlig i prosessen med fagfornyelsen. Ifølge informanten var det flere i dennes krets som «reagerte på at det ikke var noen som skulle ta seg av den samiske biten, så da kom [navn på samisk fagperson] inn i den gruppa» (Informant 7). Informanten fortalte videre at den samiske fagpersonens tilstedeværelse i

kjerneelementgruppa ikke er synlig i resultatet, altså i kjerneelementene til faget. Det hadde også vært sendt inn flere innspill til hvordan man kunne inkludere samiske temaer, til høringsutkast underveis. Informanten konkluderte derfor med at samisk representasjon i grupper og i høringsprosesser for øvrig ikke fungerte fordi samiske stemmer var i mindretall i faget informanten representerte, og det er flertallet som bestemmer. Når det gjaldt høringsprosessene, presiserte informanten at avgjørelsene lå hos departementet og direktoratet, og at de hadde vært veldig tydelige på føringene.

Når det gjelder de samiske representantene i faggruppene, diskuteres involvering og inkludering også ut fra om de er inkludert i faggruppearbeidet på lik linje med de norske representantene, eller om de som samiske representanter står i en særstilling på en eller annen måte. Det er derfor naturlig at dette blir et tema når vi spør informantene hvordan de opplevde arbeidet i arbeidsgruppa.

Informantenes erfaringer med å jobbe i fagplangruppene varierte. Fire av de sju informantene følte at de hadde blitt hørt, og at deres synspunkter hadde blitt tatt i betraktning. Én informant hadde hørt om arbeidet i andre grupper: «Jeg har jo skjønt det sånn at det var veldig ulike opplevelser. Litt mye forskjellig i de andre faggruppene hvor jeg tror det bare var én samisk representant» (Informant 6). Denne informanten hadde inntrykk av at det hadde vært en del drama i noen av de andre gruppene. Dette kommer også til uttrykk i intervjuene med informant 2 og 3, som mente at noen av gruppe medlemmene så ned på synspunktene deres og var uvillige til å ta hensyn til innspillene de kom med. De fortalte at det hadde forekommet ytringer de opplevde som støtende i to av gruppene, og ifølge informanten i den ene gruppen burde lederen ha blandet seg inn i en upassende diskusjon. Det er vanskelig å si om dette handler om de samiske perspektivene i faget når vi ikke kjenner oppspillet til disse situasjonene. Det er heller ikke enkelt for informantene å redegjøre grundig for hva som har foregått i disse situasjonene, og det er heller ikke ønskelig å utsette informantene for inngående spørsmål om disse situasjonene. Vi registrerer imidlertid at to av informantene opplevde at det forekom nedlatende ytringer. Vi kan selvsagt ikke si noe sikkert om beveggrunnene til dem som kom med ytringene, men det vil ikke være overraskende om de kan tilskrives manglende forståelse for samers situasjon, liten grad av kultursensitivitet eller et grunnleggende majoritetsperspektiv på hva opplæring generelt eller fagets innhold spesielt handler om (jf. for eksempel erfaringer som er beskrevet i Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Det kan naturligvis også dreie seg om mer personlige forhold for de enkeltpersonene som deltok som samiske representanter i faggruppene, og

kommunikasjonen innad i gruppa. Det er likevel betenkelig at to av sju representanter, som deltok i to ulike grupper, hadde liknende opplevelser.

Informant 6 reflekterte også rundt involveringen av samiske representanter i prosessen med å utvikle *hele* læreplanverket. Til tross for at Sametinget ble involvert tidligere enn i forrige reform, burde de ifølge informanten ha vært involvert på et enda tidligere stadium, «før de størst, viktigste, ytra rammene var allerede lagt. For eksempel den stortingsmeldingen som det hele bygde på var jo satt, så de store rammene var allerede satt, så det var ikke et tydelig samisk perspektiv der» (Informant 6). I Meld. St. 28 (2015-16) fremkommer det derimot at Sametinget var involvert i konsultasjoner med Kunnskapsdepartementet (s. 8) og det står også at det i hovedsak ble konstatert enighet angående samiske perspektiver. Det er mulig informanten hadde ønske om at innspillene til Sametinget skulle fått mere plass i forberedelsene og at innspillene Sametinget ga skulle vært mer fremtredende i arbeidet med fagfornyelsen.

## 6.2 Inkludering av samiske temaer i læreplanene

Når det gjelder de samiske representantene i faggruppene, diskuteres også involvering og inkludering ut fra et samisk fagblikk på læreplanen som skulle utvikles. I de samiske samfunnene har man på mange måter opplevd at samiske temaer er fraværende, stereotypisert eller eksotifisert i flere sammenhenger (jf. kapittel 3.2). Vi var interessert i å få vite hva informantene tenkte om hvordan samiske temaer var inkludert i læreplanarbeidet, og hvordan de var inkludert i læreplanene. Vi spurte derfor om de var fornøyde med læreplanene slik den er nå, om de mente at samiske emner burde nevnes i kompetansemålene, eller om det er viktigere at de nevnes i overordnet del, og om de møtte forståelse for at det er viktig å få samiske emner med i fagplanen. Vi spurte også om hva de tenker om at læreplanen i mange tilfeller åpner for at samiske emner kan trekkes inn uten at det er nevnt direkte.

De samiske representantene i faggruppene som diskuterte de samiske fagplanene, mente at det var viktig at det samiske innholdet ble eksplisitt nevnt i tekstene, selv om temaene strengt tatt kunne inngå i undervisningen uten å bli eksplisitt nevnt. Informant 5 fortalte følgende:

I arbeidsgruppen der jeg jobbet, var oppfatningen at læreplanene skulle gjelde alle, uten at det var nødvendig å nevne enkelte ting separat. Dette innebar også samisk innhold. Så utfordringen var om samisk innhold skulle navngis. Jeg mener at Sametinget krevde og forklarte mye om hvorfor samisk innhold skulle inkluderes. Det tror jeg for at nordmenn virkelig skulle lære og forstå hva samene har opplevd som

minoritet og at de skulle merke at samene fortsatt eksisterer som en minoritetsgruppe med rettigheter. Jeg mener at arbeidsgruppen aksepterte den situasjonen vi er i nå og at samisk bør tas opp for eksempel i læreplanen, dersom vi ønsker å oppnå demokrati og likestilling. (Informant 5)

Informant 2 og 5 mente det var viktig at det samiske innholdet nevnes i overordnet del, men at det også må inn i kompetansemålene. Dersom det kun er nevnt i den overordna delen og ikke i kompetansemålene, er det ikke sikkert at innholdet blir brukt i undervisningen. «Det handler også om relevansen og vektleggingen av de tingene som skal undervises. Ligger de i kompetansemålene, er det også mer sannsynlig at de blir investert i og verdsatt» (Informant 5).

Noen faggrupper hadde diskutert om det er behov for å nevne samisk innhold separat fra det som omtales som ordinært. En av informantene forklarer dette slik: «Jeg tror nok at vi er der at det må nevnes eksplisitt, ellers er det lett å hoppe over det» (Informant 6). Informanten reflekterer videre over hvorfor og mener at man ikke nødvendigvis hopper over samiske temaer fordi man tenker at det er irrelevant, men fordi det er usikkert hva samiske perspektiver handler om i faget, eller fordi man som lærer ikke nødvendigvis ser hvordan det samiske kan trekkes inn. Informanten ga uttrykk for at det kanskje var nødvendig å unngå åpne og overordnede kompetansemål fordi det er så uklart hva de inneholder, både i samiske fag og når det gjelder å innføre samiske perspektiver. Dette ble forklart med at det er få læremidler, at tilgangen til andre læringsressurser er variabel, og at de samiske områdene er så forskjellige med veldig ulike språkmiljøer. Dermed er konteksten rundt lærerne veldig ulik. På den ene siden kan det gi læreren stor frihet til å tilpasse opplæringen til den konteksten elevene er i. På den andre siden kan det belaste den enkelte lærer ytterligere, for eksempel ved at vedkommende må finne læreverk, læringsressurser og undervisningsopplegg og selv definere kompetansemålene. Informanten mente også at det var forskjell på fag, og at det samiske innholdet burde vært omtalt på en klarere måte i delen «Om faget» innenfor de fleste fag, slik at det hadde vært en tydeligere rød tråd mellom overordnet del, fagets verdier og kompetansemålene. Spørsmål om eksplisitt og implisitt innhold var med andre ord av stor betydning for informantene: «I en samisk sammenheng er det ikke sikkert at åpne og overordna kompetansemål er det beste» (Informant 6).

Slike diskusjoner foregikk i flere av faggruppene, og flere av informantene hadde også tenkt på konsekvensene av å legge til samisk innhold eksplisitt i læreplanene. Informant 3 og 5 mente at det i seg selv er et positivt fremskritt, men når det gjelder læremateriell og lærernes

kompetanse, er man ikke forberedt. De to informantene kommenterte også noen av konsekvensene i den sammenhengen, og de lurte blant annet på hvordan man skal kunne kvalitetssikre innholdet i undervisningen. Informant 7, som ikke var en av de samiske representantene, påpekte at det satt langt inne å undervise om tradisjonelle samiske temaer når du ikke er på innsiden av det. I den forbindelse trakk informanten også frem det faktum at lærebokforfattere som ikke har kvalifikasjoner i samiske temaer, likevel kan skrive lærebøker der samisk tematikk inngår og viste til et eksempel der det nesten hadde skjedd på bakgrunn av eksplisitt samisk innhold i et høringsutkast. Da høringsforslaget falt, inngikk ikke lenger teksten i den ferdige boka. Informant 7 reflekterte også over hva konsekvensene av eksplisitt samisk innhold kunne ført til av lærebokinnhold dersom det blir publisert av ukvalifiserte fagfolk på samisk kompetanse. Informanten uttrykte bekymring over at forankringen i den samiske kulturen potensielt kan bli borte. Slike bekymringer var også en del av refleksjonene til de øvrige informantene. Informant 4 og 5 mente at det mangler læringsmateriale som kan støtte elevenes læring, og at inkluderingen av samiske temaer i læreplaner eller overordnet del dermed ikke betyr noe reelt sett. Det finnes verken læringsmateriale for de samiske fagene på samisk eller på norsk for norske elever. Informant 4 og 5 mente at departementet og direktoratet burde ha tatt hensyn til dette når de planla en reform.

En annen problemstilling som ble diskutert i en av læreplangruppene, var relatert til læreplanen i kunst og håndverk. Den nye læreplanen legger til rette for at alle elever kan lage duodji / samisk håndverk, men i samiske miljøer er det mange som mener at duodji skal læres bort av en erfaren duojar (altså en som er anerkjent som duodji-utøver). Informant 4 mente at det er viktig at undervisningen ledsages av en etisk diskusjon om tilvirkning av duodji / samisk håndverk og dets eierskap. Informanten ytret også ønske om at det tas hensyn til kulturell appropriasjon på oppgavenivå i undervisningen.

Informant 7 deltok i en læreplangruppe som for et ikke-samisk fag. Denne informanten opplevde at det ikke var ønskelig å inkludere samiske perspektiver i læreplanen i faget: «Jeg prøvde febrilsk og brukte ganske mye energi, men oppdaget ganske fort at jeg måtte gå stille i dørene og være forsiktig» (Informant 7). Disse erfaringene hadde også informant 2 og 3. Når det gjaldt informant 7, var han/hun den eneste representanten som hadde kunnskap om samiske forhold, men opplevde at det var umulig å inkludere noe som kunne representere et samisk innhold, fordi det ikke passet inn i de øvrige faggruppedeltakernes faglige forståelse, eller som informanten forklarte det: «Folk satt jo og hadde sine egne kjepphester hele veien, og så kom jeg inn med dette her som ikke passet inn med kjepphestene til noen av de andre»

(Informant 7). Informanten forteller imidlertid at han/hun på ett tidspunkt fikk gehør for å inkludere ett kompetansemål der samisk innhold inngikk eksplisitt. Dette skjedde helt på slutten av faggruppens prosess. Av personlige grunner hadde ikke informanten mulighet til å delta på det siste møtet etter at dette kompetansemålet var inkludert i læreplanen, og etter dette siste møtet var kompetansemålet fjernet: «De tok i alle fall bort det her med samisk [fagterm], det skulle ikke stå. Og det forteller meg alt» (Informant 7). Informanten mente at de som jobbet med begynneropplæring, ville hatt veldig stor nytte av akkurat dette kompetansemålet, og at «den samiske forståelsen på [akkurat dette temaet] har noe å bidra med på nasjonal arena når det gjelder opplæring av norske barn» (Informant 7). Ifølge informanten er situasjonen nå at læreplanen i dette faget er uten eksplisitte samiske mål.

Det er jo en misforstått måte å tenke demokrati på, fordi når man skulle ha samiske perspektiver med i læreplanene, så satte man ned en gruppe og de varierte mellom 4-9 faglig kompetente, taleføre personer. Så skulle én av de der representere det samiske, og så skulle alle de andre representere andre ting, og så skulle man innbille seg at det ene samiske poenget, at den ene samiske stemmen skulle greie å få gjennomslag. Når du er underrepresentert, så er du sjanseløs. Jeg synes det er fryktelig udemokratisk den måten hvordan det der er organisert fra departementets side. (Informant 7)

### 6.3 Samisk innhold og samiske verdier på egne ben?

Som det kommer frem ovenfor, er ikke samisk innhold og samiske verdier nødvendigvis inkludert på egne premisser selv om det er implementert i læreplanene. Refleksjoner rundt dette kom frem på ulike tidspunkt gjennom intervjuene.

Noen av informantene mente at teksten som omtaler samisk innhold i læreplanene, er for lite konkrete (informant 2, 3,5). Én informant mente at dette er et poeng fordi norske lærere ikke har nok kunnskap til å implementere samisk innhold når det ikke er eksplisitt. Faren er at det blir for tilfeldig om samiske perspektiver blir inkludert, for det krever at lærerne eller også skolen er i stand til å se mulighetene. Dermed «blir [det] veldig dårlig kvalitetssikret» (Informant 7). Informanten henviste senere til Hirvonen<sup>19</sup> og Hirvonen og Keskitalo<sup>20</sup> der begge tekstene konkluderer med at det blir opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å inkludere samisk innhold i undervisningen. Informanten mener at situasjonen fremdeles er

---

<sup>19</sup> Hirvonen, V. (Red.) (2004). *Samisk skole i plan og praksis: hvordan møte utfordringene i L97S?: Evaluering av Reform 97*. Sámi allaskuvla.

<sup>20</sup> Solstad, K.J. & Engen, T.O. (Red.) (2004). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Universitetsforlaget.

slik, og at man i norske skoler trenger kompetansemål som inkluderer samisk innhold på en eksplisitt måte. I de samiske skolene er det ifølge informant 7 nødvendig med læreplaner som er fundert i samisk kultur: «Du kan ikke ha en norsk skole som skal være utgangspunkt for den samiske skolen [...] det blir bare halvhjerta» (Informant 7).

Det ble også uttrykt ønske om at retningslinjene for hva som var forventet å inngå av samisk innhold, skulle være tydeligere. Som beskrevet i Meld. St. 28 (2015–2016) skal den samiske skolen «legge til rette for at elevene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv» (s. 20). Som tidligere nevnt er de samiske områdene veldig ulike, de har ulike kontekster og situasjoner, og de samiske representantene i faggruppene opplevde at det var uklart *hva* som var samiske perspektiver. En av informantene uttrykte et ønske om «mer dedikert tid til å jobbe med de samiske perspektivene, for jeg tror jo det ofte ble opp til den ene samiske representanten i faggruppa å jobbe med det samiske» (Informant 6). Den samme informanten hadde ønsket at det hadde vært minst to samiske representanter i hver gruppe, slik at man hadde en sparringspartner, og at det på fellessamlingene som fant sted på Gardermoen, hadde blitt satt av tid til å diskutere innhold sammen med Sametingets representanter i stedet for at det ble informert om formelle grunner og samiske rettigheter til å implementere samiske perspektiver og temaer. Ved neste læreplanreform foreslo informanten at Sametinget kunne utvikle en Sametingsmelding som kunne fungere som et styringsverktøy. Informanten mente også at norske lærere har behov for hjelp til å forstå «hva er et samisk perspektiv i mitt fag? På den her måten kan det gjøres» (Informant 6). Hun mente derfor at én av fellessamlingene på Gardermoen burde ha vært satt av til fremlegg som kunne eksemplifisere hvordan samisk innhold kan innlemmes i læreplanene, og at det burde ha hadde blitt jobbet workshop-basert fordi mange lærere mangler kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Informanten mener at noen ville være uenige i dette fordi ansvaret for å ramme inn ‘det samiske perspektivet’ lå hos læreplangruppene, men hun mente likevel at det er nødvendig å få konkrete eksempler fordi det er så nytt, og la til at det ble gjort når det gjaldt tverrfaglige temaer.

I og med at informantene opplevde at man ikke hadde tydelige retningslinjer for det samiske innholdet i læreplanene, var det opp til de samiske representantene å ramme inn hva det kunne inneholde. I en av faggruppene for samiske språkfag, der det kun var samiske representanter, opplevde informanten at faggruppa i stor grad var samstemt og hadde stor beslutningsmyndighet. Informant 6 forklarte dette med at man var grunnleggende enig i at sterke språkopplæringsmodeller skulle inngå som en del av fagplanene. Denne informanten

deltok også i kjerneelementgruppa for faget, og allerede der opplevde informanten stor konsensus om at sterke språkmodeller skulle inn i planen. Hun mente for øvrig at det også burde ha vært omtalt i overordnet del, i og med at det ikke handler spesifikt om språkplanene, men om «opplæringa helhetlig sett, og hvordan man må strukturere opplæring i samisk. Og det involverer jo mange andre fag» (Informant 6). Hun mente også at sterke språkmodeller burde forankres gjennomgående i læreplanen, både i overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplanene i fag. Informanten reflekterte imidlertid over hvorvidt *sterke språkmodeller* er et kjent begrep. Det er riktig nok et begrep man har god kjennskap til i urfolks- og minoritetsgruppesammenheng, men man burde kanskje ha brukt andre, mer kjente begreper som *språkbad* eller liknende. Det ble også satt spørsmålsteget ved hvorvidt Utdanningsdirektoratet ville ha beholdt ideen om at elevene skal lære samisk gjennom sterke språkmodeller, i læreplanen dersom de hadde visst hva det faktisk innebærer. Det innebærer nemlig en stor omorganisering av samiskundervisningen, fortalte informanten, men konstaterte at det ble med videre. Informant 2, 3 og 5 tok også opp bærekraftig utvikling, et annet tema som var viktig for de samiske representantene i faggruppene. De opplevde at det var enkelt å ta opp temaet bærekraftig utvikling i læreplangruppene, og at beslutningene om å inkludere dette temaet var enstemmige.



## 7 Oppsummering og konklusjon

I denne første delrapporten i prosjektet *Evaluering av fagfornyelse i samiske skoler og for samiske elever* har vi undersøkt fagfornyelsens intensjoner og prosess mot implementering. Rapporten bygger på dokumentanalyse, intervjudata og en gjennomgang av intensjonene som er fremsatt i Meld. St. 28 (2015–2016). Analysene belyser disse forskningsspørsmålene:

- 1) Hvilke intensjoner hadde fagfornyelsen når det gjaldt å ivareta samiske perspektiver i læreplanverket, og hvordan gjenspeiles dette i læreplanens overordnede del og i fagplanene?
- 2) Hva kjennetegnet prosessen frem mot de ferdige fagplanene i LK20/LK20S?

Innledningsvis i rapporten gir vi en kort situasjonsbeskrivelse av opplæringen for samiske elever. Både læreplanverket LK20 og LK20S er dokumenter som har inngått i våre analyser, i og med at samiske elever følger både LK20 og LK20S, men hovedfokuset i denne rapporten er LK20. Denne situasjonsbeskrivelsen, sammen med tidligere evalueringer av samiske læreplaner, forskning som undersøker *samisk* etter fagfornyelsen, hvordan vi forstår urfolksperspektiver, og intensjoner formidlet i Meld. St. 28 (2015-2016), har betydning for hvordan analysene er gjennomført, og hvordan vi tolker resultatene. I denne delrapporten har vi dermed undersøkt de eksplisitte innføringene av samisk, både når vi har sett etter hvilke intensjoner man har hatt med fagfornyelsen og på hvilke måter disse er overført til læreplanene i LK20. De eksplisitte innføringene har også vært en gjenganger i intervjuundersøkelsen, spesielt fordi våre informanter har lagt spesiell vekt på det. Det er likevel mulig å tolke både intensjoner og innhold i læreplaner fra samiske perspektiver gjennom implisitte formuleringer, men det har ikke blitt gjort inngående i denne delrapporten.

### 7.1 Intensjoner for samiske perspektiver i læreplanverkene LK20 og LK20S

Det fremkommer av Meld. St. 28 (2015–16) at man forstår den samiske skolen som noe som går utover den ikke-samiske skolen fordi noe er særskilt i denne skolen. Det er videre presisert at opplæring i den samiske skolen «skal legge til rette for at elevene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv» (s. 20) og innholdet i samiskfaget blir spesifikt omtalt. Samiskfaget får dermed hovedansvar for å innlemme elevene i både kultur og samfunnsliv, og der omtales også samisk språk og samiske elevers språkkompetanse som ressurser og man ønsker samiske språkbrukere. Samiskfaget inngår i LK20S og for samiske elever som etter opplæringslovens § 6 har rett til det og som ber om det. Det ligger derfor et stort ansvar på samiskfaget som også går utover selve språket, og som påpekt av Haug (2003) har man tidligere ikke tatt hensyn til den samiske språksituasjonen og konsekvensene disse får for implementering av planene. I tillegg skal den

samiske kulturarven forstås som en del av den norske kulturarven og opplæringen skal ivareta dette synet for alle elever.

Meld. St. 28 (2015-16) og *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Kunnskapsdepartementet, 2018) viser en intensjon om å ivareta «det samiske perspektivet» i det helhetlige læreplanverket, og læreplangruppene har fått instruksjoner om at det skal være samisk innhold i alle læreplanene, enten eksplisitt eller implisitt. Det står derimot ikke noe om hvordan man kan forstå hva som inngår i «et samisk perspektiv».

Analysen av eksterne tekstrelasjoner viser at LK20 og LK20S har en mer detaljert passus om samiske emner enn LK06 og LK06S. De nye læreplanene inneholder imidlertid færre kompetansemål der samisk innhold er eksplisitt nevnt, enn LK06 og LK06S, noe som ikke er så overraskende i og med at det var et mål i fagfornyelsen å redusere stoffstrengsel. Det har likevel vært en utfordring for departementet å finne det hensiktsmessige nivået mellom eksplisitt og implisitt samisk innhold. En innskrenking av samiske emner i kompetansemålene vil trolig føre til færre samiske temaer i opplæringen når kunnskapsnivået til lærerne er lavt, kunnskapsnivået i lærebøkene ikke er av tilfredsstillende kvalitet (jf. analysen av lærebøker i kapittel 5.6) og tilfanget av eksplisitte samiske temaer er underrepresentert i læreverk (jf. kapittel 3.2 og referansene til Bakken, 2023; Folkenborg, 2008; Olsen, 2017).

#### 7.1.1 Eksplisitt og implisitt innhold

Analysene fra intervjuene viser at informantene som deltok i de samiske faggruppene, var opptatt av at eksplisitte innføringer av samisk innhold i læreplanene er nødvendig, slik situasjonen er i dag, selv om de mente at det ikke var nødvendig for å ha et samisk innhold i undervisningen. Når det gjaldt læreplaner i ikke-samiske fag, mente alle informantene derimot at det var helt nødvendig å omtale samisk innhold eksplisitt. De forklarte dette med at kunnskapen til den generelle, norske lærer er relativt lav, og at det muligens er usikkerhet om hva samiske perspektiver handler om. Vi vet allerede at lærere i stor grad underviser etter kompetansemålene (Mølstad et al., 2021), og våre analyser av læreverk i norsk og samfunnsfag viser at det som står i kompetansemålene, også styrer hva som står i lærebøkene. Informantene uttrykte også at det var nødvendig å inkludere samisk innhold eksplisitt i overordnet del for at det skulle få konsekvenser i opplæringen, og at det som står i overordnet del, ble oppfattet som viktigst. En av informantene mente også at samisk innhold burde ha vært tydeligere omtalt i delen «Om faget» for å skape en rød tråd mellom de ulike delene i fagfornyelsen. Det faktum at sterke språkmodeller bare ble en del av læreplanen i samiske

språkfagene, ble vurdert som en svakhet fordi slike modeller inkluderer en helhetlig opplæring i flere fag.

### 7.2 En majoritetsforståelse som preger læreplanverket

I overordnet del brukes formuleringen «den samiske kulturarven». Den definte frasen angir denne kulturarven som noe unikt, som en kjent avgrensning. Samtidig viser analyser av fagplanene at den samiske kulturarven avgrenses til det som ligger innenfor Norges grenser, eller til majoritetssamfunnets oppfatning av hva som omfattes av den samiske kulturarven. Dette gjelder for eksempel forskjellen mellom den tradisjonelle samiske forståelsen av læring og hvordan læring omtales i kompetansemålene, det vil si gjennom verbene som brukes (se kapittel 7.4). Alt dette bidrar til å støtte opp under en forståelse av samisk kultur som noe enhetlig og avgrenset innenfor de norske statsgrensene, noe som står i kontrast til hvordan samer selv oppfatter Sápmi og samisk kultur, altså en ikke-samisk avgrensning. Det er heller ingen rød tråd mellom overordnet del og kompetansemålene når det i førstnevnte vises til den samiske kulturarven – som samer vil oppfatte som grenseløs (jf. Keskitalo & Määttä, 2011) – mens denne i sistnevnte avgrenses til å gjelde forhold på norsk side av Sápmi, uten at denne avgrensningen er gjort eksplisitt.

Det er flere eksempler på at samiske emner blir sett fra et ikke-samisk perspektiv. Temaer i LK06 som er viktige fra et samisk ståsted, er fjernet i LK20, for eksempel kampen mot forrnorskningspolitikken. Et samisk perspektiv omtales som «de andres perspektiv» i KRLE-planen. Formuleringen «gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge» (NOR01-06, s. 16) legger opp til at samiske forhold skal ses i et norsk perspektiv. Ingen av de samiske språkene som brukes i Norge, brukes bare i Norge, og for samiske språkbrukere er samisk et kommunikasjonsmiddel som gjør det mulig å kommunisere med folk i et samisk bosettingsområde som går på tvers av statsgrensene. Dette perspektivet kommer ikke til uttrykk i LK20. Eksempelvis i norskfaget der elevene skal arbeide med samisk litteratur på andre måter enn de skal med annentype litteratur ved å se på verdier fremfor formål, form og innhold. Slike eksempler kan være et uttrykk for det Gullestad (2002, s. 21) omtaler som ekstern fokalisering, der samiske språk blir sett i relasjon til eksisterende statsgrenser og ikke som en del av et samisk språkkontinuum der språkgrenser og statsgrenser ikke sammenfaller (intern fokalisering).

### 7.3 «Det samiske perspektivet»?

Informantene mente også det var utfordrende å gi det 'det samiske perspektivet' retning i læreplangruppene når det ikke ble gitt retningslinjer for hva det kunne inneholde, og at åpne

og overordnede kompetansemål muligens ikke er det beste i en samisk sammenheng. På den ene siden gir få eller ingen rammer det profesjonelle skjønnet et stort handlingsrom. På den andre siden kan det føre til at det blir veldig uklart hvordan samisk innhold skal ivaretas. Det reiser også spørsmål om det vil bli inkludert i det hele tatt dersom det ikke er eksplisitt uttrykt.

Det ble også uttrykt bekymring for at uklare mål i læreplanen kan føre til at samisk kultur fortsetter å bli fremstilt på stereotypiske måter, særlig fordi det også mangler læringsressurser som kan nyansere slike fremstillinger. Informantene ga uttrykk for at de hadde ønsket at dette temaet, i prosessen med å utarbeide fagplanene, hadde blitt diskutert i plenum, slik man gjorde med tverrfaglige temaer, og at Sametinget hadde gitt noen retningslinjer for innholdet i læreplanene i tillegg til å informere om samiske rettigheter. I tillegg kom det i et av intervjuene frem at eksplisitt samisk innhold hadde blitt fjernet etter høringsrunder, og at teksten som stod igjen, ikke var tilstrekkelig til å innføre samisk innhold selv med spesifikk samisk og faglig kompetanse i det gjeldene faget.

Samiske emner i læreverk er mangelfullt og en gjennomgang av to læreverk i norsk og en lærebok i samfunnsfag ser ut til å legge vekt på formuleringene i kompetansemålene. Med færre eksplisitte innføringer av *samisk* i kompetansemålene, er det mindre sannsynlig at det kommer med i lærebøker. Lærebøker er imidlertid en komplisert situasjon på grunn av en prekær mangel på læreverk for de samiske fagene på samisk. To informanter mente at departement og direktorat burde tatt hensyn til situasjonen når de planla en reform.

#### 7.4 Likeverdighet for samiske og ikke-samiske elever i LK20?

I omtalen av læreplanene går det frem at samiske læreplaner blir oppfattet som noe annet og sekundært i forhold til «det ordinære Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1-1.c). Dette minner om holdningen som ligger bak kravet om at elever med samisk som førstespråk skal utvikle en flerkulturell identitet. Forskjellene mellom hva man forventer av samiske elever, og hva man forventer av ikke-samiske elever, blir i hele LK20 uttrykt fra et majoritetsperspektiv. I fagplanene i LK20S ser vi at samiske elever forventes å utvikle kunnskap om både samisk og norsk kultur, mens elever som følger LK20, i større grad bare skal få innsikt i, eller samtale om, samiske kulturuttrykk. Slik er det til tross for at også samiske elever følger LK20. At det bare er de samiske læreplanene som blir omtalt som likeverdige og parallelle med læreplanene i LK20, mens læreplanene i LK20 ikke blir omtalt som likeverdige og parallelle med læreplanene i LK20S, kan være et uttrykk for det samme og gjenspeile ulike makronarrativer hos en majoritetsbefolkning og en

minoritetsbefolkning. Fra et samisk perspektiv vil det samiske læreplanverket, LK20S, være like ordinært som LK20.

Likeverdighet handler om å få egne behov dekket ut fra hva disse behovene er. Våre analyser viser at læreplanverket ikke gjør det på en likeverdig måte når det gjelder samiske elever som følger LK20, eller norske elever som skal få innsikt i samiske temaer. Behovene og måtene de dekkes på, fastsettes med utgangspunkt i en majoritetsforståelse som potensielt kan redusere kunnskap om og forståelse for samisk kultur.

### 7.5 Samiske verdier og verdiløftet

Fagfornyelsens intensjon om å ha et verdiløft kommer i henhold til Karseth et al. (2020) til uttrykk gjennom en rekontekstualisering av formålsparagrafen der blant annet individperspektivet blir mer fremtredende og at skaperglede og utforskertrang også er ønskede verdier. Vi har ikke undersøkt hva et samisk verdigrunnlag egentlig er i denne undersøkelsen i og med at det ikke har vært formålet i denne delrapporten, men det er problematisert hvordan samiske og norske perspektiver ikke nødvendigvis er overlappende, for eksempel i hvordan man forstår læring. Samisk kunnskap og læring kan forstås ulikt i et majoritetsnorsk og et samisk makronarrativ. I samisk forståelse er samisk kunnskap og læring noe som er uløselig knyttet til den praktiske virkeligheten (se for eksempel Aikio, 2010; Buljo, 2020). I naturfagsplanen (NAT01-04) i LK20 fremstår samiske emner som noe som elevene skal få kunnskap om, ikke som noe de skal få erfaring med. Også bruken av verb i kompetansemål der samisk innhold inngår, viser et lavt taksonomisk nivå i flere læreplaner, noe som gjør det vanskelig å gi elevene muligheten til å se den samiske kulturen innenfra. Når LK20 ikke legger opp til at samiske elevers ressurser, for eksempel to- eller flerspråklighet, skal anses som nettopp ressurser, eller når for eksempel transspråking ikke inngår i læreplanen, legges det ikke opp til en helhetlig forståelse av de samiske elevenes språklige ressurser og flerspråklighet.

Samisk språk og kultur er utbredt på tvers av landegrenser, men LK20 legger ikke vekt på det som binder samer sammen på tvers av landegrensene. Ved å undersøke interne tekstrelasjoner ser vi også i LK20S tendenser til en orientering mot norske forhold på bekostning av kunnskap om forhold i andre land. Ifølge NOR03-04 skal for eksempel ikke elever med samisk som førstespråk bli kjent med annen nordisk litteratur enn norsk og samisk litteratur, heller ikke internasjonal litteratur. Også i læreplanen i samfunnsfag er samiske emner i stor grad avgrenset til norske forhold. Det er flere positive endringer fra forrige læreplan, men vi

kan trekke paralleller til Keskitalo (2009), som påpekte at samiske skoler er basert på det norske skolesystemet. Det gjelder også det samiske innholdet i de norske læreplanene.

### 7.6 Involvering og representasjon

Informantene vi intervjuet, var alle representanter i ulike læregrupper, og de opptrer både som fagpersoner og som samiske representanter, selv de som ikke var utnevnt av Sametinget.

Dette fremstår som et todelt mandat. De samiske representantene som deltok i de samiske faggruppene, opplevde størst grad av felles forståelse av og enighet om det faglig innholdet i læreplanene, mens dette varierte blant de representantene som satt i ikke-samiske faggrupper. Tre av informantene opplevde passiv eller aktiv motstand, enten ved at innspillene deres ikke ble inkludert eller ved at innspillene ble fjernet underveis i prosessen med læreplanen, eller ved at andre medlemmer i faggruppene kom med støtende eller nedlatende ytringer. Dette står i kontrast til beskrivelsen til informantene som deltok i de samiske faggruppene, som opplevde stor grad av selvstyring og beslutningsmyndighet når det gjaldt fagenes innhold og kompetansemål, og som for eksempel fikk innført sterke samiske språkmodeller i de samiske språkfagene. Informantene som var underrepresentert som samiske representanter i faggruppa, opplevde at det var ensomt og udemokratisk, til tross for at de var utnevnt som fagpersoner. Noen følte også at de mislyktes i oppdraget fordi det ideelt sett kunne ha vært en prosess som styrket samenes rett til selvbestemmelse, men de erkjente samtidig at gruppene – innenfor de rammene som var satt – hadde kommet frem til best mulig resultat.

## 8 Avslutning

Det var uttrykt en intensjon om at fagfornyelsen skulle ivareta 'det samiske perspektivet' i det helhetlige læreplanverket, men det er likevel uklart hva 'det samiske perspektivet' er eller hva det skal inneholde. Det har heller ikke lyktes å gi alle læreplaner eksplisitt samisk innhold, selv om det kan være mulig å inkludere samisk innhold uten eksplisitte krav om det, noe vi ikke har undersøkt her. Det er uklart om grunnen til det er uklare føringer fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, om det skyldes læreplangruppenes sammensetning eller kunnskapsgrunnlag, eller om det er en kombinasjon av begge. Hvordan læreplanen tolkes og operasjonaliseres i samiske skoler vil undersøkes i delrapport tre og det er mulig at det implisitte innholdet gir lærere stor lokal frihet. Det er imidlertid usikkert hvordan det samiske innholdet forstås i ikke-samiske skoler og av ikke-samiske lærere, og i hvilken grad implisitte formuleringer gir en opplæring med tydelig plass til samiske verdier og kultur (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er forskningsspørsmål som også bør undersøkes, men i dette prosjektet har det ikke vært rom for å gjøre de undersøkelsene.

Alle læreplaner i LK20 inneholder kompetansemål der det implisitt åpnes for samisk innhold. De aller fleste læreplanene inneholder også kompetansemål med eksplisitt samisk innhold. LK20 har gitt plass til samiske emner og dermed til det som i postkolonial forskning har vært kalt en subaltern gruppe. Det å finne samlende emner for samisk og norsk ser også ut til å være mer sentralt i LK20 enn i LK06.

Våre analyser av tekstuelle elementer i Kunnskapsløftet kan tyde på at LK20 har et mer majoritetsnorsk enn samisk perspektiv, også i omtalen av samiske emner. Dette uttrykkes ikke eksplisitt, men kommer frem gjennom gransking av språklige elementer i LK20. Likevel kan det synes som om det å finne samlende elementer har stått mer sentralt i LK20 enn i LK06. LK20 er et norsk læreplanverk, og perspektivet i læreplanene i LK20 er i liten grad subalternert. Våre analyser viser at eksplisitt implementering av *samisk* ikke nødvendigvis gir et likeverdig innhold og støtter dermed Hilt og Bøyum (2015) sin påstand om at «inkludering alltid foregår på visse betingelser» (s. 181). I LK20 ser betingelsene ut til å være at samlingen skal foregå ut fra majoritetsnorske premisser.

Samtidig har prosessen mot en fagfornyelse inkludert samiske fagpersoner som i ulik grad har fått utforme læreplaner for sine fag. Noen av disse fagpersonene fortalte om ubehagelige opplevelser i prosessen, mens flere var også veldig fornøyd med hvordan prosessen foregikk, opplevde arbeidet som givende og opplevde at læreplangruppene fikk implementert samisk innhold på en god måte. Slik vi tolker det, kan samisk representasjon i læreplangrupper styrkes slik at de som deltar har en eller flere parter å drøfte med som også har en inngående forståelse for samisk kultur og samiske erfaringer.

Når myndighetene uttrykker ønske om å inkludere «det samiske perspektivet» i det helhetlige læreplanverket, vil det nødvendigvis invitere til å diskutere hva innholdet i det kan være. Den teoretiske gjennomgangen i denne delrapporten peker på noen områder der samisk og ikke-samisk forståelse ikke er overlappende. Det å legge slike perspektiver til grunn i videre undersøkelser knyttet til læreplanforståelse, mener vi også vil bidra til å styrke opplæring for samiske elever og for å øke kunnskapsnivået i det samiske innholdet i opplæringen generelt. Det er ikke nødvendigvis slik at den teoretiske gjennomgangen som er valgt i denne undersøkelsen vil være naturlig å benytte i andres undersøkelser, men etter vår mening er det nødvendig å åpne opp for at opplæring for samiske elever og samisk innhold kan forstås på flere måter. Ved å diskutere innholdet i hvordan man forstår et samisk innhold, kan man også møte majoritetsforståelsen som vi mener er en stor utfordring i opplæringen for samiske elever og det samiske innholdet. Hva er det som skal til for å øke likeverdighet mellom

opplæring for samiske og ikke-samiske elever? Hva er samiske verdier og skiller disse seg fra de verdiene som myndighetene ønsker i læreplanverket?

Noen av disse spørsmålene vil bli undersøkt videre i prosjektet når vi undersøker samiske læreres erfaringer fra undervisning av samiske elever, det samiske språkets posisjon og hvordan lærere vurderer samiske elevers språksituasjon. I arbeidet med fagfornyelsen har det vært ønskelig å redusere stofftrengsel og dermed gi større frihet til tolkning av innhold. For de samiske skolene kan dette åpne opp for lokale tilpasninger og gi en fleksibilitet som styrker det samiske innholdet i opplæringen. Dette er temaer som vil bli undersøkt i det videre evalueringsarbeidet.



## Litteratur

- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 282-293.
- Aikio, A. (2010). *Olmmošhan gal birge. Áššit mat ovddidit birgema*. ČálliidLágadus
- Anly, I., Frønes, T. S. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 5 fra Cappelen Damm Lærerveiledning*. Cappelen Damm
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020a). *Norsk 5 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020b). *Norsk 6 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Anly, I. & Kvinge, S. E. (2020c). *Norsk 7 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Ashraf, A. F. (2022). Norsk nok for de svina? I M. Naveen (Red.), *Norsk nok. Tekster om identitet og tilhørighet* (13-20). Res Publica.
- Astrup, F. E., Steinset, A. S. & Youman, M. (2022). *Samfunnsfag 4 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm
- Bakken, J. (2023). Sámi Literature in Norwegian Language Arts Textbooks. *Scandinavian Studies*, 95(2), 203-226.
- Beauvoir, S. d. (2000). *Det annet kjønn*. Pax
- Belancic, K. & Lindgren, E. (2020). Discourses of functional bilingualism in the Sami curriculum in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(5), 601-616.
- Blakar, R. M. (1975). *Språk er makt*. Pax
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. & Beyer-Olsen, C. (2021). *Norsk 9 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Buljo, O. S. (2020). *Sámegiella ja sámii árbevirolaš máhttu fágaidrasttildeaddji barggus. Sámi árbevirolaš doaimmat ja oarjemáilmmi skuvlakultuvra* [Masteroppgave]. Sámi allaskuvla
- Coulmas, F. (1985). *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*. De Gruyter Mouton
- Coulmas, F. (2020). *Ich, wir und die Anderen. Das Zeitalter der Identität*. Orell Füssli Verlag
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: Critical methodologies and indigenous inquiry. I N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith (Red.). *Handbook of critical and indigenous methodologies* (s. 1-20). Sage.
- Dunbar, C. (2008). Critical race theory and indigenous methodologies. I N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith (Red.). *Handbook of critical and indigenous methodologies* (s. 85-99). Sage.
- Endelig kommer samisk pass (2018, 4.september). *Sáгат, Leder*
- Eriksen, K. G. (2018). The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review* 1(2), 25-45.  
<http://doi.org/10.7577/hrer.2852>

- Eriksen, K. G., & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education—interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 1-9.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Longman
- Folkenborg, H. R. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen: En regional og etnisk problematisering*. Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial Theory. A Critical Introduction*. Columbia University Press
- García, O. & Li, W. (2019). *Transspråking, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm
- Grunnloven (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget
- Harald V (1997). *H.M. Kongens tale ved åpningen av det tredje Sameting 7. oktober 1997*. <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Noregs forskingsråd.
- Heyn, L., Olsen, U., Phelps, J., Gray, R., & Raaheim, A. (2019). Taksonomitabellen: En oversettelse av The Taxonomy Table til norsk. *Nordisk sygeplejeforskning*, 9(4), 272-284.
- Hilt, L. T. & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99(3-4), 181–193.
- Hirvonen, V. (2004a). Samisk skole – starten på en ny opplæringspolitikk. I V. Hirvonen (Red.). *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 7-11). CálliidLágádus. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].
- Hirvonen, V. (2004b). *Sámi Culture and the School. Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97*. CallidLágádus. [Originalversjon: Mo sámáidahttit skuvlla. Sámi oahpaheaddjiid oainnut ja sámi skuvlla ollašuhhtin. Reforpma 97 evalueren, 2003].
- Hirvonen, V. (Red.) (2004c). *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 7-11). CálliidLágádus. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].
- Hirvonen, V. & Keskitalo, J. H. (2004). Samisk skole – en ufullendt symfoni? I K.-J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 200-220). Universitetsforlaget.

- Hvinden, Bjørn (2002). Ansvar for oppfølgingen av resultater: Sammenliknende perspektiver og utfordringer i forskning om minoriteter. I *Samisk forskning og forskningsetikk*, (Publikasjon nr. 2) (s. 134-150). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/samisk-forskning-og-forskningsetikk-2002.pdf>
- Hågvar, Y. B. (2017). Joar Skrede: Kritisk diskursanalyse. *Norsk medietidsskrift* 24(4), 1–3.
- International Labour Conference [ILO]. (1989). *Indigenous and Tribal Peoples Convention, C169*.  
[https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)
- Isaksen, E. M. H. & Svendsen, R. H. (2021). *Derfor må du vite at jeg er same*. Cappelen Damm
- Isaksen, E. M. H. (2022). Identitet er hellig. M. Naveen (Red.), *Norsk nok. Tekster om identitet og tilhørighet* (83–88). Res Publica.
- Johansen, Å. M. & Markusson, E. F. (2022). ‘I know the world in two languages’. Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I T. A. Olsen & H.Sollid (Red.), *Indigenising Education and Citizenship. Perspectives on Politics and Practices From Sápmi and Beyond* (173–194). Scandinavian University Press.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur
- Kalleberg, R. (2002). Om vitenskapelig ydmykhet. I *Samisk forskning og forskningsetikk*, (Publikasjon nr. 2) (s. 151-185). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/samisk-forskning-og-forskningsetikk-2002.pdf>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger. Evaluering av fagfornyelsen. Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020), Rapport 1*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Kaur, H. (2022). Det er her jeg hører til. I M. Naveen (Red.), *Norsk nok. Tekster om identitet og tilhørighet* (68-77). Res Publica.
- Kemi Gjerpe, K. (2017). Samisk læreplanverk–en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. *Nordic Studies in Education*, 37(3-4), 150-165.
- Keskitalo, J. H. (2004). Utvikling av «samisk skole» og lokal tilpasning – ifølge kommunenes og skolenes planer og lærernes syn. I V. Hirvonen (Red.). *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 19-33). CálliidLágádus. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].
- Keskitalo, J. H. (2009). Sámi máhttu ja sámi skuvlamáhttu: Teorehtalaš geahčastat [Sámi knowledge and Sámi school knowledge: A theoretical perspective]. *Sámi dieđalaš áigečála*, 9(1–2), 62–75. [http://site.uit.no/aiagecala/sda-1-2-2009\\_keskitalo](http://site.uit.no/aiagecala/sda-1-2-2009_keskitalo)
- Keskitalo, P. (2017). Kultursensitiiva sámi skuvla. Davvi Girji

- Keskitalo, P. & Määttä, K. (2011). *Sámi pedagogihka iešvuodát / Saamelaispedagogiikan perustet / The Basic of Sámi Pedagogy / Grunderna i samisk pedagogik / Основы саамской педагогики*. Lapland University Press
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020, 13. februar). *Hvem er urfolk?* Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2022, 29. april). *Forvaltningsområdet for samisk språk*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/forvaltningsområdet-for-samisk-sprak/id2910947/>
- Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies. Characteristics, Conversations and Contexts*. University of Toronto Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, Sametinget, Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - samisk*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. oktober). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Kunnskapsløftet 2020/2020S*. Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020&filtervalues=all>
- Kuokkanen, R. (2000). Towards an “Indigenous paradigm” from a Sami perspective. *The Canadian Journal of Native Studies*, 20(2), 411-436.
- Lauhamaa, P. (2004). Fra undervisning til læring – organisering av læring ved samisk skole, studie av arbeidsmetoder. I V. Hirvonen (Red.), *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 19-33). Cálliid Lágádus. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].

- Magga, O. H. (2004). Samisk som førstespråk i grunnskolen. I V. Hirvonen (Red.), *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 50-81). Cálliid Lágádus. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2017). Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner, I. T. (Red.). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 255-271). Cappelen Damm Akademisk.
- Mignolo, W. D. (2018). The Decolonial Option. I W. D. Mignolo og C. E. Walsh (Red.), *On Decoloniality* (s. 105-277). Duke University Press.
- Mikkelsen, Mikkel Eskil (2020, 7. desember). Fagfornyelsen – Samisk innhold i samiske læreplaner. *Ságat, kronikk* <https://www.sagat.no/fagfornyelsen-samisk-innhold-i-samiske-lareplaner/19.25067>
- Mølstad, C. E., Prøitz, T. S., & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content-understanding-goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, 32(2), 290-314.
- Nutti, L. A. (2019). Samiske verdier og tradisjoner – i en fremtidsrettet barnehagehverdag. Šluvgit, goikadit ja bilgađit suinniid. I L. T. Grindheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren – en verdibygger* (s. 70-88). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. (2016). Kjønn og urfolksmetodologi. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 40(2), 3-20.
- Olsen, T. A. (2017). Indigenizing Education in Sápmi/Norway: Rights, Interface and the Pedagogies of Discomfort and Hope (28–39). I T. Koivurova, E. G. Broderstad, D. Cambou, D. Dorrough & F. Stammler (Red.), *Routledge Handbook of Indigenous Peoples in the Arctic*. Routledge.
- Olsen, T. A. og Andreassen, B.-O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 5(1), s. 1-17.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, S. (2008). Lappekodisillen i nord 1751–1859: Fra grenseavtale og sikring av samenes rettigheter til grensesperring og samisk ulykke. *Dieđut* 3. Sámi allaskuvla
- Pedersen, S. (2021). Lappekodisillen – bakgrunn og betydning. I V. Söderbaum (Red.), *Muitalusat ja dáhpáhusat Guovdageainnus 15* (s. 83–84). Guovdageainnu historjasearvi.
- Pollan, B. (Red.) (2005). *Samiske beretninger*. Aschehoug.
- Porsanger, J. (2004). An essay about indigenous methodology. *Nordlit*, (15), 105-120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>
- Reichmann, O. (2000). Nationalsprache als Konzept der Spachwissenschaft. I A. Gardt (Red.), *Nation und Sprache* (s. 419-469). Walter de Gruyter. 419–469.
- Riksrevisjonen (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk (Dokument 3:5 (2019-2020))*. Riksrevisjonen. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2019-2020/opplaringiogpasamisk.pdf>
- Sandøy, H. (2000). Nation und Sprache: das Norwegische. I A. Gardt (Red.), *Nation und Sprache* (s. 865-905). Walter de Gruyter.

- Sameloven (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (LOV-1987-06-12-56). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Sara, M. N. (2004). Tradisjonell samisk kunnskap i grunnskolen. I V. Hirvonen (Red.) *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 114-130). CálliidLágádus. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].
- Sámi allaskuvla. [2009]: *Sámi oktasaš oahpaheaddjioahppu*. Tilgjengelig på <http://skuvla.info/ramme/> (Norsk oversettelse er tilgjengelig her: <http://skuvla.info/ramme/index-n.htm>)
- Sámi allaskuvla. 2019. Høring – læreplaner i norsk. Uttalelse – Sámi allaskuvla. Tilgjengelig fra Utdanningsdirektoratet.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (Dokument 19 (2022-2023)). Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Seip, J. A. (1974). *Utsikt over Norges historie. Tidsrommet 1814 – ca. 1860*. Gyldendal
- Sem, L., & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i Kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av Fagfornyninga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233-248.
- Seurujärvi-Kari, I. (2011). “We Took Our Language Back” – The Formation of Sámi Identity within the Sámi Movement and the Role of the Sámi Language from the 1960s until 2008. I R. Grünthal & M. Kovács (Red.), *Ethnic and Linguistic Context of Identity: Finno-Ugric Minorities* (s. 37-78). Uralica Helsingiensä 5.
- Skarøhamar, A. K. (2011). *Litteraturundervisning i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd og University of Otago Press.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3. utg). Bloomsbury Publishing.
- Solstad, K. J. (Red.), Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Kramvig, B., Lyngsnes, K. & Solstad, M. (2009). *Samisk opplæring under LK06-Samisk: Analysering av læreplan og tidlige tiltak for implementering (NF-rapport nr. 3/2009)*. Nordlandsforskning. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/samisk\\_1delrapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/samisk_1delrapport.pdf)
- Solstad; K. J. & Engen, T. O. (Red.) (2004). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. (Red.), Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K. & Solstad, M. (2010). *Fra plan til praksis: Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) (NF-rapport nr. 6/2010)*.

Nordlandsforskning. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/lk06\\_samisk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/lk06_samisk.pdf)

Solstad, J. (Red.), Nygaard, V. & Solstad, M. (2012). *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?: Sluttrapport av evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)* (NF-rapport nr. 1/2012). Nordlandsforskning.

Somby, H. M., & Olsen, T. A. (2022). Inclusion as indigenisation? Sámi perspectives in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Universitetet i Oslo. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_ils\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_ils_rapport.pdf)

Todal, J. (2004). «Det lappiske Tungemaal til forstaa»: Ei vurdering av andrespråkfaget som reiskap for språkleg vitalisering. I V. Hirvonen (Red.). *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97* (s. 101-113). CálliidLágáduš. [Originalversjon: Sámi skuvla plánain ja praktihkas, 2003].

Utdanningsdirektoratet (2006). *Konkurransgrunnlag: Konkurrans med forhandling: Forskningsbasert evaluering av reformen i grunnsopplæringen - Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.yumpu.com/no/document/view/27451965/konkurransgrunnlag-forskningsbasert-evaluering-av-udirno>

Utdanningsdirektoratet (2019a, 18.mars). *Høring – læreplaner i norsk*. Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/347?notatId=712>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Programplan; Evaluering av Fagfornyelsen 2019-2025*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/137553984/evaluering-av-hvordan-fagfornyelsen-realiseres-i-praksis-gjennom-planlegging-og-gjennomfoering-av-undervisning-i-spesifikke-fag-anbud.aspx>

Utdanningsdirektoratet (2019c). Oversendelsesbrev til Kunnskapsdepartementet av læreplaner som skulle på høring med seks vedlegg samt læreplanene som skulle ut på høring. Datert 15.02.2019.

Utdanningsdirektoratet (2021, 24.juni). *Kunnskapsløftet 2020 – Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2023, 27. juni). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Kunnskapsløftet 2020 – samisk*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>

## Vedlegg

### Spørsmål til medlemmene i læreplangruppene

- Mo vásihit fágajoavkku barggu?
  - Leatgo duđavaš fágaplánii dakkárin go dat dál lea?
  - Oainnátgo ahte sámefáttáid galggašii máinnášit viidásit oahpanjoksosiin vai leago dehálot ahte sáme oainnut ja eaálbmotoainnut máinnášuvvojit bajit oasis?
  - Oainnátgo ahte du bargjoavkkus lei áddejupmi dasa manin lea dehálaš ahte sámi sisdoalut leat fágaplánas. Jus ii, de mii lei váttis?
  - Ledjetgo mielde hábmemin bajit oasi?
  - Sáme sisdoaluid sáhtta ođđa fágaplána mielde siskkostit oahpahussii váikko dat ii njuolga máinnašuvvoge fágaplánas. Maid jurddašat dán birra?
  - Leatgo oaidnán mo sámesisdoalut ovdanbukotjuvvojit ođđa oahppogirjjiin? Maid jurddašat dán birra?
  - Leago eará maid háliidat namuhit fágaplánaođastusa proseassa birra dahje das makkár plána lea dál geavadagas?
- 
- Hvordan opplevde du arbeidet i arbeidsgruppen?
  - Er du fornøyd med læreplanen slik den er nå?
  - Synes du samiske emner i stor grad bør nevnes i kunnskapsmål eller er det viktigere at et samisk perspektiv og et urfolksperspektiv er nevnt i læreplanens overordnede del?
  - Synes du du møtte forståelse for at det er viktig å få inn samiske emner i fagplanen i fagplangruppa du var med i? Hvis nei – hva var vanskelig?
  - Var dere som arbeidet i læreplangrupper, med på utformingen av overordnet del?
  - I mange tilfeller åpner læreplanene for at samiske emner kan trekkes inn uten at det er nevnt direkte. Hva synes du om det?
  - Har du sett på hvordan samiske emner fremstilles i nye lærebøker?
  - Er det noe mer du vil legge til angående prosessen i læreplangruppene?





**Sámi  
allaskuvla**

Sámi University of Applied Sciences

**samas.no**