

Innhald

Samandrag	3
Abstract	3
Forord	5
1. Innleiing	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Omgrepsavklaring	3
1.3 Tidlegare forskning	4
1.4 Referansar til arkiv	7
2. Metode.....	9
2.1 Om utvalet.....	9
2.2 Analytisk perspektiv- tilnærming til tekst.....	12
2.3 Indigenous Methodology.....	14
3. Teori	17
4. Historiske liner	19
5. Analyse av offentlege dokument- det samiske og samisk utdanning.....	23
5.1 St.meld. nr. 21 (1962/63)	23
5.1.1 Diskurs	28
5.2 NOU 1980:59 Samisk i grunnskulen	31
5.2.1 Samisk kultur og identitet	32
5.2.2 Samisk utdanning	35
5.3 NOU 1985:14 Samisk kultur og utdanning.....	39
5.3.1 Samisk kultur og identitet	40
5.3.2 Samisk utdanning	45
5.3.3 Diskurs NOU 1980:59 og NOU 1985:14.....	49
6. Analyse av utdanningspolitiske dokument- konsept og forhandlingar om samisk utdanning	53

6.1 Om organisering av samisk utdanning etter Stortingsmelding 21 (1962/63).....	54
6.1.1 Samisk utdanning i 9-årig grunnskule: om tilpassing av samisk språkopplæring i fag- og timefordelinga i 9-årig grunnskule	54
6.2 Rett til samiskopplæring.....	60
6.2.1 Om grunnskulelovas § 40 og rett til samisk opplæring.....	60
6.3 Særtiltak for samisk utdanning.....	64
6.3.1 Tildeling av språklege ressursar (Rammetimetal for barneskulen 1974-75- særtiltak for språkblanda distrikt)	64
6.3.2 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86.....	67
6.4 Tilhøve innan samisk utdanning	70
6.5 Diskurs og forhandlingar i utdanningspolitiske tekstar.....	77
7. Avslutting	83
Appendix- referansar til arkivstykke.....	87
Referansar.....	89

Samandrag

Denne oppgåva søkjer å undersøkje kva konseptuelt grunnlag samisk utdanningspolitikk har blitt tufta på gjennom ein analyse av eit utval offentlege dokument: Stortingsmelding nr. 21 (1962/63), NOU 1980: 59 «samisk i grunnskulen» og NOU 1985:14 «samisk kultur og utdanning. I tillegg vert eit utval utdanningspolitiske dokument frå tidsrommet 1963-1994 med opphav i sentrale aktørar innan samisk utdanning og utdanningspolitikk, hovudsakleg samisk utdanningsråd, analysert. Ved hjelp av kritisk diskursanalyse vert desse tekstane analysert med blikk for kva dei representerer som særskild samisk og korleis dette særskild samiske eventuelt vert gjort gjeldande i samband med samisk utdanningspolitikk. I tillegg vert det set fokus på korleis samisk utdanning og samisk utdanningspolitikk vert representert i tekstane. Til sist vert det òg sett på kva som vert set på spel og forhandla innan samisk utdanningspolitikk i. Oppgåva peiker på at sentrale diskursar i forståinga av det særskild samiske er likestilling i tekstane tidleg i materialet og kultur i seinare tekstar. Desse diskursane ser òg ut til å påverka oppfatningar av utdanning, men i varierende grad og med varierende resultat. Diskursive oppfatningar av det samiske vert i samband med utdanningspolitikk på ulike måtar set i relasjon til diskursar om likestilling og likeverd i dei offentlege dokumenta, der likeverd på ulike måtar konseptualisert i samanheng med fagleg læring. I sær vert det identifisert diskursive forhandlingar kring rett til samiskopplæring.

Abstract

The primary aim of this thesis is thorough critical discourse analysis to look into how education for the Saami people has been conceptualized in Norwegian government documents and in documents from other key actors in the field of Saami education politics, primarily the Saami council for education (samisk utdanningsråd), an official council to the Norwegian department of education. This question is explored using documents ranging in time from 1963-1994. As a part of examining this question the thesis focuses on what is conceived of as constituting something «particularly Saami» and if/how what is conceived of as particularly Saami influences concepts of Saami education. How education for the Saami people is conceptualized in itself is also a point of study. Furthermore, attention is drawn towards what is subject to discursal negotiations in the selection of texts this thesis sets out to study. It is found that the Saami primarily are represented through an equality discourse in the oldest texts in the selection and through a cultural discourse in the more recent texts. These two discourses also impact on how education for the Saami people is conceptualized, but to varying degrees and outcomes. A key discourse in Sami educational politics is identified as an equality discourse, but how equality is to be related to Saami education is subject to extensive discursal negotiations.

Forord

Å skriva masteroppgåve har vore ei berg- og dalbane og det kjennast no nesten utruleg å skriva forord til ei så å seia ferdig oppgåve. Arbeidet med denne oppgåva har tatt meg frå Oslo i sør til Kautokeino i nord og det har tatt meg frå djupe arkiv til svevande teoriar. Ikkje minst har arbeidet, i sær i dei siste vekene før innleveringsfrist, fleire gongar på dagleg basis tatt meg mellom botnlaus frustrasjon og freidig optimisme. Det kan neppe vera bra for helsa på sikt.

Denne oppgåva har blitt til med god hjelp frå andre. Foreldra mine har vore oppmuntrande heile vegen og bydd på reisestønad til ein arm student. Guri har halde ut med at eg har vore mykje borte og mykje i mi eiga verd sjølv om eg- reint fysisk- har vore til stades. Eg er dei takk skuldig.

Ida Magnhild Okkenhaug Haug skal ha takk for å ha hjelpt meg med oppsett og utforming av word-dokument. Ho skal òg ha takk for generelle mastersamtalar gjennom semesteret.

Ved mine besøk på Riksarkivet og Samisk Arkiv blei eg møtt av trivelege og hjelpsame menneske. Eg er særst takknemleg for all hjelp og godvilje som er synt meg ved begge desse institusjonane.

Gjennom at eg fekk delta på seminar saman med ei forskargruppe i samband med prosjektet *Historical and Political Negotiations of South Saami Culture and Identity* har eg fått verdifulle innspel til tidlege utkast av denne oppgåva. Eg vil retta ein stor takk til Asbjørn Kolberg, Kjell Magne Derås, Håkon Hermanstrand, Leiv Sem og Trond Risto Nilssen for triveleg samvær og for presis, relevant og skarpsynt tilbakemelding på diverse utkast til dette masterprosjektet. Ein særskild takk skal sistnemnte, Trond Risto Nilssen, ha for å ha rettleia meg i denne prosessen. Eg har kjapt fått svar på alt eg har spurt om og elles nytt godt av rettleiing prega av solid innsikt og fagleg tyngde. Med hjelp av så mange kompetente fagfolk seier det seg sjølv at det som eventuelt måtte ligge føre av feil, plattheiter, perspektivmangel osv. i denne oppgåva på ingen måte må sverta nokon av dei ovanfornemntes gode namn og rykte, men i det fulle og det heile førast på mi rekning.

Levanger 22.05.2017

Christer Lajord.

1. Innleiing

«Den norske staten er grunnlagt på territoriet til to folk- nordmenn og samar» sa Kong Harald under opninga av Sametinget i 1997 (Kintel, Paulsen, Gaup & Østmo, 2014). Haldningar og oppfatningar av den typen kongen la for dagen i 1997 har likevel ikkje bestandig vore gjengs i den norske statens forhold til- og tilnærming til samane. Vi veit at det gjennom ein relativt lang periode var uttalt politikk frå den norske staten si side å assimilera og å fornorske samane (sjå dømesvis Hætta, 2002, s. 123-128). Skuleverket hadde ei sentral rolle å spela i fornorskingspolitikken som blei ført mot samane. På internatskular, langt unna familie, kjente og kjære kunne ein føre streng kontroll med at samiske born ikkje nytta det samiske språket, samstundes som fråvær frå familien over lengre tid hindra borna i å tileigne seg samiske skikkar og livsførsel. Skulen fungerte nok altså som ein sentral institusjon i fornorskingsarbeidet.

Andre verdskrig kan oppfattast som eit vasskilje. I perioden etter krigen vert det lansert fleire utgreiingar om samiske forhold, mellom anna med tanke på utdanning. Fleire av desse gjekk langt i å ta til orde for reformtiltak ovanfor den samiske folkesetnaden (sjå til dømes Aarseth, 2006, s. 38 og 51). Det ser altså ut til å vera ei viss vilje i tiåra etter andre verdskrig til å tenkje nytt om samepolitikk og om samanes utdanning. Korleis tenkjer ein da om samisk utdanning når ein etter kvart byrjar å gå bort frå assimilering og fornorsking som uttalt mål med utdanningspolitikken ovanfor samane? Kva prinsipp og perspektiv erstattar fornorsking som målsetting og konseptuelt grunnlag for samisk utdanningspolitikk? Legg oppfatningar av kva *det samiske* er føringar for andre måtar å oppfatte prioriteringar og alternative måtar å organisera utdanning og opplæring for samiske elevar? Dette er interessante spørsmål som melder seg i samband med samisk utdanningspolitikk i siste halvdel av 1900-talet.

Samisk utdanningspolitikk og oppfatningar av *det samiske* i samband med samisk utdanningspolitikk i etterkrigstidas Noreg er sentrale tema i denne oppgåva. Meir spesifikt vil eg undersøkje tekstar frå tidsrommet 1963-1994. Slik fornorskingspolitikken som gjorde seg gjeldande på 1800- og 1900-talet var rotfesta i einskilde perspektiv og oppfatningar, mellom anna av samane, kan ein òg tenkje at samepolitikken seinare har vore (og er) konstituert gjennom bestemte oppfatningar og perspektiv; av samanhengar og verdiar som gjer at einskilde tiltak og prioriteringar står fram som «nødvendige» og/eller ønskelege.

Perspektiv, oppfatningar og vurderingar av samisk utdanning og samisk utdanningspolitikk vil kome til uttrykk i mange ulike samanhengar. Ein kan gå ut frå at slike emne både vert

diskutert over ein kopp kaffi på kjøkkenet i dei tusen heimar så vel som i statleg forvaltning, utgreiingar og politiske (råds)organ. I denne oppgåva vil ei Stortingsmelding (nr. 21 1962/63), to offentlege utgreiingar (NOU 1980:59 og NOU1985:14) og eit utval utdanningspolitiske dokument situert innanfor konteksten av samisk utdanningspolitikk på råds- og forvaltingsnivå utgjera grunnlag for analysen. Denne oppgåva legg med andre ord opp til å undersøkje oppfatningar av samisk utdanning og av *det samiske* på politikk- og forvaltingsnivå. Sjølv om oppgåva sikter seg inn mot samisk utdanning på det ein kan kalle politikk- og forvaltingsnivå kan ein samstundes oppfatte ulike plan av dette nivået i oppgåva. Offentlege dokument, i oppgåva representert ved Stortingsmelding nr. 21 (1962/63), NOU 1980:59 og NOU 1985:14, kan oppfatast å tematisera samisk utdanning og utdanningspolitikk på makropolitisk nivå. Det som i oppgåva vert kalla «utdanningspolitiske dokument» kan seiast å representera eit meir konkret nivå i utdanningspolitikken, men likevel situert på politikk- og forvaltingsnivå.

1.1 Problemstilling

Det overordna spørsmål som vert undersøkt i denne oppgåva er som følgjer:

Korleis står samisk utdanning fram som konseptuelt felt i eit utval offentlege dokument og eit utval utdanningspolitiske dokument?

Dette overordna spørsmålet er brote ned til meir konkrete underspørsmål:

- *korleis vert «det samiske» diskursivt representert og oppfatta i seg sjølv og i forhold til utdanning?*
- *korleis vert samisk utdanning oppfatta og uttrykt gjennom ulike representasjonar, diskursar og samanhengar?*
- *korleis vert samisk utdanning forhandla og kva er set på spel?*

Målsettinga i denne oppgåva er altså å analysera korleis samisk utdanning står fram som konseptuelt felt gjennom å undersøkje kva oppfatningar, representasjonar og diskursar om samisk utdanning og *det samiske* som vert lagt til grunn og om (eventuelt korleis) oppfatningar av *det samiske* gjer seg gjeldande i samband med tenking om samisk utdanning. Dette er spørsmål som vert stilt av alle tekstane som utgjer analysegrunnlaget i denne oppgåva, både offentlege dokument og utdanningspolitiske dokument (eg skal snart definera desse omgrepa). Vidare vil det i sær i samband med det som i denne oppgåva vert kalla «utdanningspolitiske dokument» bli undersøkt korleis samisk utdanning vert forhandla og kva som er set på spel i forhandlingar om samisk utdanning. Med dette meiner eg å undersøkje

kva ulike diskursar og representasjonar innan emnet samisk utdanning som eventuelt kjem til uttrykk- både i desse tekstane og jamført med dei offentlege dokumenta- og kva oppfatningar som er på spel mellom ulike diskursar og representasjonar. Å leggje an eit «forhandlingsperspektiv» er relevant i møte med dei «utdanningspolitiske dokumenta» av di desse dokumenta er plassert på eit meir konkret politisk nivå og tematiserer slik i større grad konkrete sakstilhøve.

1.2 Omgrepsavklaring

Det er så langt allereie nytta ein del omgrep som med fordel kan avklarast. Eg vil her søke å gjera greie for nokre sentrale omgrep som vert nytta i oppgåva.

«Offentlege dokument» og «utdanningspolitiske dokument» er omgrep som hittil har vore nytta men ikkje spesifisert i særleg grad. Desse omgrepa vil i oppgåva bli nytta som «sekkekategori» for å gjere eit grovt skilje mellom kjeldetekstane med tanke på nivå. Med «offentlege dokument» vert det referert til den kategorien tekstar som her vert oppfatta som makropolitisk tekstar, det vil seia Stortingsmelding nr. 21 (1962/63), NOU 1980:59 og NOU 1985:14. Med «utdanningspolitiske dokument» vert det sikta til tekstar situert på politisk råds- og forvaltingsnivå. For å gi eit døme på kva som vert forstått med «råds- og forvaltingsnivå» kan det nemnast at særleg er samisk utdanningsråd, i si tid eit rådgevande organ under kyrkje, utdannings- og forskingsdepartementet, er ein aktør i dei utdanningspolitiske tekstane. Særleg er omgrepet «utdanningspolitiske dokument» tvitydig av di det eg kallar offentlege dokument òg utan problem kan kallast utdanningspolitiske dokument. Slik sett er denne omgrepsbruken ikkje optimal, men da desse omgrepa som sagt berre er tenkt og nytta for å gjere eit skilje mellom tekstkategori tillét eg meg å gjere bruk av dei- openberre svakheiter til trass.

Vidare vert det, dømesvis i samband med problemstillinga, nytta omgrep som «samisk utdanning» og «det samiske». Det er min intensjon å la desse omgrepa vera litt romslege i møte med tekstmaterialet. Heller enn å gi ein rigid definisjon av samisk utdanning og *det samiske* vil eg la tekstanes konsept av desse storleikane vera styrande for korleis dei vert forstått i ulike tilfelle, da noko av hensikta med undersøkinga nettopp er å undersøke korleis desse storleikane vert konseptualisert i dei forskjellige tekstane. Eg vil likevel freista å spesifisera noko meir presist kva eg forstår med *det samiske* og samisk utdanning i møte med tekstane. Når det er snakk om *det samiske* siktar eg til kva tekstane uttrykker som særskild samisk- kva som konstituerer «samiskheit» og samisk identitet og kva oppfatningar som vert

knytt til desse elementa. Med «samisk utdanning» meiner eg både tekstanes konsept om utdanning for samiske elevar i generell forstand og meir konkrete uttrykk og tiltak i samband med utdanning for samiske elevar. Det kan oppfattast som ei svakheit ved desse omgrepa at dei er relativt laust set saman og forholdsvis upresise. Det oppfattast likevel som ein del av oppgåvas prosjekt å undersøkje og skildre korleis desse omgrepa er «fylt ut» i ulike tekstar og at det dermed er nødvendig å la desse omgrepa stå som fokusområde meir enn som eintydig definerte omgrep.

I samband med det metodiske apparatet som vert lagt til grunn i oppgåva vert omgrepa «representasjon» (sjå òg metodekapittel) og «artikulasjon» nytta. Med representasjon meinast her ei bestemt framstilling og innramming av eit bestemt emne eller tema (sjå Fairclough, 2003, s. 26). Dømesvis kan «globalisering er ein prosess som ikkje lar seg stoppe» oppfattast som ein representasjon i denne betydinga. Vidare vert omgrepet «artikulering» i somme samanhengar nytta, delvis om representasjonar. Med «artikulering» (eventuelt artikulasjon) vert det i denne oppgåva sikta til eit konkret tilfelle der bestemte representasjonar vert uttrykt. Ein gitt tekst kan i tråd med dette til dømes seia å artikulera forskjellige representasjonar.

1.3 Tidlegare forskning

For å få ein oversikt over forskingsfeltet og kva som eventuelt er gjort på feltet frå før av har eg gjennomført søk i databasane oria, web of science, SCOPUS og ERIC (OCLC). Søkeorda som er nytta er kombinasjonar av følgjande ord: Sámi education, discourse, Sámi policy, education policy, discourse analysis og Sámi. I oria er søkeorda og kombinasjonar forsøkt både på norsk og engelsk, i dei andre databasane er engelske søkeord nytta.

Gjennomgangen av dei nemnte databasane med dei nemnte søkeorda (og kombinasjonar av dei) er eg ikkje i stand til å finne at eit prosjekt lik det eg søker å gjennomføre med denne mastergradsoppgåva er gjort tidlegare. Eg har ikkje i mine undersøkingar funne døme på at (norsk) samepolitikk, samisk utdanning som politisk felt eller samiske utdanningsspørsmål har blitt gjort gjenstand for diskursanalyse. Det er dermed mi von at denne oppgåva kan bidra med perspektiv som ikkje tidlegare er utforska, sjølv om det må takast atterhald om at det kan finnast publikasjonar som mitt søk ikkje har avdekka. I sær vil eg ta atterhald om at det kan ligge føre tekstar på samiske språk eller på finsk som eg ikkje har føresetnader for å forstå. Eg har heller ikkje funne døme på at grunnskulerådets eller samisk utdanningsråds arbeid med samiske utdanningsspørsmål har blitt undersøkt tidlegare. Dermed kan denne oppgåva òg fungera som ei rett nok ufullstendig men likevel sonderande undersøking av kva samiske

utdanningssaker desse råda har jobba med. Eg vil vidare kort presentera eit utval av tidlegare publisert forskning på samisk utdanning, samisk utdanningspolitikk og på identitet. Dette er tenkt som ein illustrasjon av einskilde noder i det feltet denne oppgåva søkjer å skrive seg inn i.

Det er skriva ein del bøker om norsk samepolitikk, mellom anna Bjørn Aarseths *norsk samepolitikk 1945-1990: målsetting, virkemidler og resultater* (Aarseth, 2006). Denne går relativt detaljert til verks i skildring av ulike sider av norsk samepolitikk frå slutten av andre verdenskrig og fram til 1990. Skulehistorie og skulepolitikk er inkludert som ein del av Aarseths historiske oversyn over norsk samepolitikk. Aarseth legg likevel det tyngste fokuset på samisk utdanningspolitikk på 50-talet og «samordningsnemnda for skuleverket». Etter kvart som historia skrid fram og nærmar seg vår eiga tid blir utdanning og utdanningspolitikk sporadisk nemnt og relativt overflatisk og generelt omtala. Aarseths framstilling synes altså å ta sikte på å risse opp lange liner i samepolitikken frå 1945.1990. Resultatet av dette for samisk utdanning og utdanningspolitikk er at aktuelle endringar og nyvinningar vert referert utan å gå særleg i djupna.

Spørsmål om samisk identitet er ein del av prosjektet i boka *den samiske medborgeren*. (Selle, Semb, Strømsnes & Nordø, 2015). Denne boken nærmar seg, som namnet tilseier, emnet samisk identitet gjennom medborgarskap og undersøker spørsmål som tillit til politiske institusjonar og situasjonen som både samisk og norsk (med)borgar. Boka stiller mellom anna spørsmål til korleis samar opplev det å både ha formelle rettar som samiske og som norske borgarar. Kan identifisera seg som både norsk og samisk på ein gong? Lar desse identitetane seg blande, eller er dei separate storleikar? Særleg vil eg trekkje fram undersøkingane Selle et.al. gjer angående korleis samar (og undergrupper i den samiske folkesetnaden) identifiserer seg med andre grupper, stader og korleis grensedraginga mellom norsk og samisk vert opplevd som relevant (Selle et al., 2015 kap. 3). Survey-data vert her nytta til å analysera grad av identifisering med ulike grupper, identifisering med geografiske område og oppfatningar av kva som konstituerer «norskheit» og «samiskheit». Blant funn som vert gjort er at samar (Selle et.al nyttar eit operativt skilje mellom registrerte og ikkje-registrerte samar) generelt kjenner relativt høg grad av tilknytning til andre grupper og inkludert den ikkje-samiske folkesetnaden, at både det å vera norsk og det å vera samisk i stor grad vert knytt til sjølvidentifisering (Selle et al., 2015 sst.). Det kjem likevel òg fram at det til dels er stor forskjell mellom kva registrerte samar og ikkje registrerte samar (altså registrert i Sametingets valmanntal) oppfattar som viktig for sin samiske identitet. På bakgrunn av undersøkingane

sine går Selle et.al. så langt som å hevde at «[...] at vi langt på veg kan oppsummere med at vi står ovenfor to typer samer [registrerte og ikkje-registrerte] med svært ulik orientering og holdninger til omgivelsene» (Selle et al., 2015, s. 95).

(Kritiske) perspektiv på norsk utdanningspolitikk andsynes språklege minoritetar er tematisert i fleire artiklar. (Bjelland, 2005), (Westrheim, 2004) og (Seland, 2013) kan nemnast, utan tvil blant andre. Desse legg an ulike perspektiv på minoritetar i norsk utdanningspolitikk i historisk og/eller kontemporær dimensjon. Fokuset i desse artiklane er på dei språklege minoritetane som har kome til som følgje av globalisering og innvandring og ikkje på nasjonale språklege minoritetar og heller ikkje på samane (samisk(e) språk kan forståast som minoritetsspråk, men samisk har samstundes urfolk-status og er dermed ikkje å oppfatte som språkleg minoritet i juridisk forstand). Desse artiklane kan dermed nemnast som døme på forskning gjort på norsk minoritetsspråk og minoritetslevar i norsk utdanningspolitikk, men samisk er ikkje tematisert nemneverdig i desse.

Representasjon av samar i læreverk er eit emne som det er skrive ein del om. Dette er eit emne som kan oppfattast som i slektskap med prosjektet denne masteroppgåva søkjer å gjennomføre, og eg vil dermed nemne nokre døme på forskning på samar i læremiddel frå Skandinavia: Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014), Knudsen (2011), (Knudsen, 2013), (Folkenborg, 2008), (Karlsson, 2012), (Ylikiiskilä, 2012), (Granqvist, 1993). Samisk utdanning i Finland er undersøkt i eit kontemporært perspektiv i (Keskitalo, Maatta & Uusiautti, 2012). Denne artikkelen undersøker samisk utdannings status i Finland, utfordringar samisk utdanning står ovanfor og moglegheiter for vidareutvikling. Keskitalo et.al. diskuterer effektar av kolonisering og eigarskap over utdanninga som sentrale utfordringar og emne å jobbe vidare med i samisk utdanning i Finland.

Ei mastergradsoppgåve levert ved Universitetet i Tromsø i 2012 (Larsen, 2012) ser på norsk samepolitikk i tidsrommet 1945-1963. Mellom anna vert Samekomiteen av 1956 og den påfølgjande Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) analysert med blick på utvikling av samepolitikk i og mellom utgreiingane. Elles er statens haldning til samane i denne perioden og samanens haldning til statleg politikk i fokus i denne oppgåva.

Det denne oppgåva først og fremst kan bidra med er eit perspektiv på korleis samisk utdanningspolitikk er konseptualisert både i sentrale offentlege dokument, i dokument etter andre sentrale aktørar på det samiske utdanningsfeltet- deriblant samisk utdanningsråd- og ei

undersøking av korleis representasjonar og diskursar vert forhandla i- og mellom desse dokumenta.

1.4 Referansar til arkiv

Delar av kjeldematerialet i denne oppgåva er henta frå Samisk arkiv og Riksarkivet. Når det kjem til referanse til arkivstykke vil det for å letta lesing bli gitt ein forkorta referanse til det aktuelle arkivstykket i brødtekst. Desse vil bli ført etter følgjande mønster:

- Dei første to bokstavane syner til kva arkiv det er snakk om (RA for Riksarkivet, SA for samisk arkiv)
- Etter bokstavane som spesifiserer kva arkiv stykket ligg i følgjer ein forkorta referanse til sjølve arkivstykket som inkorporerer ein kortform av stien til stykket i arkivet samt ein kortform overskrifta på teksten det er snakk om i den aktuelle plasseringa, dømesvis: (GR Da/L0447 fag- og timefordeling)
- Det vert altså referert til overordna arkiv og vidare til det konkrete stykket i dette arkivet, men med mellomledd kutta ut. Eg meiner dette er tilstrekkeleg da orientering om kva arkiv stykket er å finne i samt referanse til underdeling, dømesvis «Da» syner at stykket er å finne i samisk arkiv, underlagt serie «D», nærmare bestemt «Da». «L/0000/0000» syner kvar i rekka av oppføringar i serien «Da» stykket ligg.
- Kortformene av referansar til arkivstykke vil vera lista i ein appendix. Kortforma som vert nytta i brødtekst vil der stå først i kvart punkt, følgt opp av fullstendig referanse.
- Den fulle referansen i appendix vil sjå slik ut: **GR Da/L0447 fag- og timefordeling: Kirke- og undervisningsdepartementet, Grunnskolerådet - RA/S-2366/D/Da/L0447/84.2** **Mappe:** time- og fagfordelinger **tekst:** *Om tilpassing av samisk språkopplæring i fag- og timefordelingen i 9-årig grunnskule.*
- Eg vil i appendix gi så presis referanse som mogleg og presisera mapper og omslag der det er aktuelt. Det er likevel vera varierende grad av presisjon grunna varierende grad av orden i arkiva.

2. Metode

2.1 Om utvalet

Utval i samband med datamaterialet i denne oppgåva er prega av ei oppfatning av at samisk utdanning er konstituert og konstruert som konseptuelt felt gjennom diskursar både i offentlege dokument (NOU, St.meld.) så vel som i meir situerte utdanningspolitiske tekstar. Datautvalet er informert av ei førestilling om at dokument av ulike slag og med ulike opphav kan utfylle kvarandre i ei undersøking av diskursar om og innan samisk utdanning. Analyse av eit utval offentlege dokument er interessant av di NOU'ar og Stortingsmeldingar kan oppfattast som sentrale referansedokument i det tematiske landskapet dei er lokalisert i. Som offentlege utgreiingar av eit saksområde og som grunnlag for drøfting i Stortinget er desse dokumenta sentrale politiske referansepunkt og slik sett interessante å undersøke med tanke på makroperspektiv på saksfeltet. Samstundes må det vera rimeleg å hevde at samisk utdanningsdiskurs òg inkluderer meir situerte artikulasjonar og ytringar. Med *meir situerte artikulasjonar* meiner eg her tekstar som tematiserer samisk utdanning i meir konkret grad, dømesvis ein tekst med eit meir avgrensa tema. Å analysere både offentlege dokument og meir situerte tekstar er eit val som er grunnlagt i eit ønske om å undersøke korleis «det samiske» og samisk utdanning konstruerast og forhandlast på ulike abstraksjonsnivå.

Dei offentlege dokumenta som er inkludert i datamaterialet er først og fremst valt ut av di dei tematiserer samisk utdanning. St.meld. 21 (1962/63) blei lansert på bakgrunn av innstillinga til Samekomiteen av 1956, som greia ut samepolitiske spørsmål (Meld.St. nr. 21, 1962/63). Vidare vert denne Stortingsmeldinga i NOU 1980:59 referert blant «utgreiingar som må seiast å ha hatt særleg stor betydning for undervising av samiske elevar» (NOU 1980:59, s. 34). NOU 1980:59 Samisk i grunnskulen er ein delrapport frå det såkalla SI-utvalet med mandat om å vurdera problem med skulens innhald (NOU 1980:59). NOU 1980:59 og NOU 1985:14 kan sjåast i samanheng, da sistnemnte NOU er forventa og tatt omsyn til i førstnemnte:

«Fra regjeringens side ble det tidlig i 1980 meddelt at man hadde til hensikt å oppnevne et særskilt utvalg til å utrede kulturelle og utdanningsmessige problemer for den samiske del av befolkningen på et bredere grunnlag. SI-utvalget har vært klar over at et slikt arbeid ville bli satt i gang og har derfor avgrenset sitt arbeid til å gjelde forhold som angår grunnskolen» (NOU 1980:59, s. 19).

Det verkar rimeleg å slutte at utgreiinga det vert sikta til i dette sitatet er NOU 1985:14 Samisk kultur og utdanning, der mandatet er nettopp å greie ut det prinsipielle grunnlaget for samisk kultur- og utdanningspolitikk (NOU 1985:14). Desse tre offentlege dokumenta er valt ut av di dei trass varierende mandat, og dermed tilnærming, likevel tematiserer og skildrar

oppfatningar av samisk kultur og identitet så vel som samisk utdanning. Dei er dermed interessante å undersøke i samband med denne oppgåvas prosjekt. I tillegg har fleire av dei resultert i visse politiske endringar (sjå dømesvis Aarseth, 2006, s. 71-81 og 407-412). I tillegg til at desse offentlege dokumenta i seg sjølv utgjer eit utval vil einskilde delar av dokumenta verta gjenstand for meir inngåande lesing. Dokumenta er av betydeleg omfang, noko som gjer det nødvendig å fokusera mest på dei passasjane der denne oppgåvas fokusområde vert tematisert, altså representasjonar av *det samiske* og samisk utdanning.

I tillegg til eit utval offentlege dokument inkluderer analysen òg eit utval dokument knytt til råds- og forvaltingsorgan. Som ei praktisk avgrensing er arkiva etter grunnskulerådet og samisk utdanningsråd, som begge fungerte som rådgjevande organ under kyrkje- og undervisningsdepartementet, nytta som inngang for å oppdrive meir konkrete og praktiske artikulasjonar knytt til samisk utdanningspolitikk. Desse råda sine roller og status i høve til det samiske utdanningsfeltet burde gjere dei til relevante utgangspunkt for å oppdrive ytringar om samisk utdanning. Praktiske omstende, som kva delar av arkivet eg har blitt gitt innsyn i i samband med denne oppgåva og kva tekstar som har ligge føre i arkivet, er element som har påverka utvalet. Saksarkiva etter begge nemnte råd er nytta for å oppdrive kjeldetekstar. Desse har ikkje berre innehalde tekstar med opphav i samisk utdanningsråd eller grunnskulerådet, men tekstar som på ulike vis tematiserer samisk utdanning som kan førast tilbake til mange ulike aktørar- frå offentlege organ til privatpersonar. Desse omstenda har lagt føringar på tekstutvalet som har blitt inkludert i oppgåva.

Tekstmaterialet frå arkiva er valt ut på bakgrunn av at det omtaler strukturelle tilhøve ved samisk utdanning. Dette er eit val gjort med omsyn til å gjere utvalet av arkivtekstar så einskapleg som mogleg. Det er vurdert slik at for stor variasjon mellom tekstane, dømesvis med omsyn til tematikk, opphav (aktør og tidspunkt), og kva «nivå» samisk utdanning er omtala på vil resultera i eit for fragmentert kjeldegrunnlag. Sjølv om kriteriet om at tekstane skal omtale «strukturelle tilhøve» ved samisk utdanning ikkje er eit tydeleg avgrensa kriterium har det likevel vore operasjonelt fruktbart med omsyn til å velje ut tekstar og med omsyn til å produsera eit meir einskapleg kjeldeutval. I tillegg til kriteriet om at strukturelle tilhøve ved samisk utdanning skal tematiserast er det òg gjort eit val om å fokusera på tekstar som kan plasserast på institusjonelt nivå i diskursen. Det vil seia at tekstar skrive av privatpersonar er ekskluderte om det ikkje eksplisitt visast til at den aktuelle teksten er skriven med mandat frå eit departement, samisk utdanningsråd eller grunnskulerådet. Dette grepet er gjort for at tekstane ikkje skal variera for mykje med tanke på opphav, da ein kan oppfatte det

som ei prinsipiell utfordring om ein tekst skrive av ein privatperson vert handsama på same måte som ein tekst skrive dømesvis av samisk utdanningsråd. Meir spesifikt kan det vera eit metodisk problem å handsame ein tekst skriven av ein privatperson som likestilt med ein tekst skriven av eit rådgjevande organ under kyrkje, utdannings- og forskingsdepartementet, da ein ikkje kan gå ut frå at desse tekstane er betydingsfulle i diskursen på same måte. Tekstane som er inkludert i utvalet kan plasserast i tid mellom 1963 og 1994. Sjølv om dette tidsspennet er markant er det akseptert av di det ligg føre ein merkbar tematisk samanheng mellom tekstane.

Vidare er det òg lagt vekt på å velje ut tekstar som anten er relativt argumenterande i form og innhald eller som artikulere eit tydeleg perspektiv eller oppfatning. Dette er eit val gjort med utgangspunkt i ei oppfatning av at konseptuell konstruksjon av *det samiske* og samisk utdanning best kjem til syne i tekstar som anten er eksplisitt argumenterande eller som gir uttrykk for ein tydeleg posisjon i dette landskapet. Ein stor del av materialet som blei funne i arkiva må kunne kallast «refererande» materiale; det vil dømesvis seia tekstar som slo fast at eit møte hadde funne stad, at bøker var bestilt eller tekstar som dreia seg om administrative forhold. Tekstar av denne typen vert vurdert som mindre fruktbare kjelder til det som er målet å undersøka i denne oppgåva, og er slik set valt bort. Det vert dermed lagt til grunn at konstruksjon av *det samiske* i samband med samisk utdanning og ulike diskursive konstruksjonar av samisk utdanning først og fremst skjer i tekstar som til ein viss grad tar stilling til spørsmål av denne typen. Dermed er tekstar som anten gir til kjenne eit gitt perspektiv og/eller som har argumenterande form fokusert på når det kjem til val av tekstar frå arkiva.

Reliabilitet i forskning handlar i følgje Repstad (2007, s. 134) om «*hvor presise og gode måleinstrumentene er, hvor pålitelige og presise informasjoner vi har fått, og om vi har greid å gjennomføre analysen uten feil og mangler*». Tove Thagaard på sin side uthever at ein må «*argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen*» (Thagaard, 2013, s. 202). Eg meiner begge desse perspektiva er relevante i samband med denne oppgåva. Kjeldene som vert nytta i denne oppgåva er produsert uavhengig av meg som undersøker dei. Eit spørsmål knytt til reliabilitet så vel som til validitet kan likevel vera om -eventuelt i kva grad- tekstutvalet til grunn for oppgåva gir *pålitelege informasjonar* og, med tanke på validitet, om det er «*samsvar mellom våre forskningsspørsmål og de informasjoner vi faktisk gjør bruk av når vi trekker våre konklusjoner*» (Repstad, 2007, s. 134). Val av kjeldegrunnlag er forsøkt gjort greie for. Dette utvalet er ikkje eigna til å seia noko generelt eller uttømmende om det konseptuelle

grunnlaget for samisk utdanning, men vonleg kan diskusjonen av utvalet syne at oppgåva bygger på tekstmaterialet som det er mogleg og relevant å nytta som «informasjonar» og kjelder i ei undersøking om konstruksjon av samisk utdanning.

Ei validitetsutfordring, i sær knytt til utvalet av arkivtekstar, er at utvalet trass i dei grep som er gjort for å gjera det påliteleg, kan stå fram som noko fragmentert. Det må dermed presiserast at utvalet, både når det gjeld offentlege dokument og arkivtekstar, ikkje er meint som del av ei uttømmende undersøking av korleis samisk utdanning er konstruert i ulike diskursar, men som døme på korleis samisk utdanning er konstruert i eit utval tekstar med tematisk likskap og tilknytning til forvaltinga. Denne undersøkinga er forsøkt gjort så valid som mogleg gjennom kriterium for utval av arkivtekstar og gjennom fokus på offentlege dokument som har samisk og samisk utdanning som sentralt fokus.

Når det kjem til meir konkrete vurderingar av validitet i samband med analysen som er gjennomført vert det lagt til grunn ein praksis med utstrekt referering. Dette er gjort med omsyn til å gjere analysen og tolkinga av tekst så gjennomsiktig som mogleg. «*Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til*» (Thagaard, 2013, s. 205). Det vert i denne oppgåva forsøkt lagt til rette for gjennomsiktighet både gjennom den føregåande skildringa av det analytiske perspektivet som vil vera styrande i tilnærminga til tekstane og gjennom å sitera hyppig frå kjeldetekstane. Fortolking av tekst vil i denne oppgåva inngå som ein innebygd del av analysen. Sitat frå kjeldematerialet vil dermed bli nytta for å syne kva grunnlag analyse og tolking er bygd på, for slik å forsøke å gjere analyse og tolking meir gjennomsiktig gjennom at lesaren sjølv kan vurdere gyldigheita i tolkingar og slutningar.

2.2 Analytisk perspektiv- tilnærming til tekst

Som analysemetode i denne oppgåva vert kritisk diskursanalyse etter Norman Fairclough (Fairclough, 2003) nytta. Ein diskurs kan med Fairclough definerast på følgjande måte: «*A discourse is a particular way of representing some part of the (physical, social, psychological) world*» (Fairclough, 2003, s. 17). Eg vil i denne oppgåva nytte omgrepet diskurs på same måte som Fairclough definerer det i dette eksempelet- som ein avgrensa og særskild måte å representera ein del av verda. For å undersøke spørsmåla som denne oppgåva stiller vert det nødvendig å nærme seg tekstane med blick både for korleis dei representerer «det samiske» og samisk utdanning og kva dei legg til grunn av førestillingar, oppfatningar og

verdiar. Det er altså snakk om ikkje berre å undersøkje kva tekstane eksplisitt seier om det samiske og samisk utdanning, men òg om å undersøkje kva tekstane *ikkje* seier. Fairclough (2003, s. 55) skriv følgjande om antakingar:

«Implicitness is a pervasive property of texts, and a property of considerable social importance. All forms of fellowship, community and solidarity depend upon meanings which are shared and can be taken as given, and no form of social communication or interaction is conceivable without some such 'common ground'. On the other hand, the capacity to exercise social power, domination and hegemony includes the capacity to shape to some significant degree the nature and content of this 'common ground, which makes implicitness and assumptions an important issue with respect to ideology»

I all form for kommunikasjon er det altså, i følge Fairclough, implisitte meningsforhold som vert tekne for gitt. Del av siktemålet med undersøkinga i denne oppgåva er å undersøke kva forhold og samanhengar som vert tatt for gitt. Eg vil likevel nærma meg det implisitte og antatte gjennom det eksplisitte, eller sagt på ein annan måte; leggja til grunn at implisitt og eksplisitt mening førekjem om einannan. Når tekstmaterialet i denne oppgåva analyserast vil det vera relevant å ta omsyn til korleis ein tekst eksplisitt representerer samisk utdanning og einkilde aspekt som særskild samiske. I tillegg vil eit spesielt fokus vera korleis representasjonar vert «kopla» saman på bestemte vis slik at det oppstår ein bestemt samanheng og etablerast bestemte førestillingar mellom representasjonar av det samiske og av samisk utdanning- det Fairclough (2003, s. 23), kallar *«texturing of semantic relations»*. Gjennom prosessar der semantiske relasjonar mellom tekstlege representasjonar blir sydd saman på bestemte og spesifikke vis i ein gitt kontekst oppstår det òg gitte førestillingar om korleis eit sakstilhøve heng saman basert på den «orden» som oppstår gjennom denne bestemte artikulasjonen av semantiske relasjonar. Hovudhensikta i denne oppgåva er å undersøkje korleis *det samiske* og samisk utdanning konseptualiserast (på potensielt ulike vis) gjennom semantiske relasjonar og dei eksplisitte og implisitte samhengane som etablerast i dei tekstane eg undersøker.

Konseptualisering og konstruksjon av *det samiske* og av samisk utdanning vil teoretisk oppfattast som diskursivt arbeid, det vil seia som effektar av diskursiv representasjon. Som ei vidareføring av dette oppfatar eg dei teoretiske perspektiva objektivisering og subjektivisering (sjå teorikapittel) som effektar av diskurs og altså som diskursspesifikke. Det vil seia at ein oppfatar at konkrete representasjonar i tekst så vel som tekstar som heilskap artikulere diskursive element. Fairclough (2003, s. 28) skriv følgjande med referanse til det han identifiserer som ulike meningsdimensjonar i tekst: *«Genres, discourses and styles are respectively relatively stable and durable ways of acting, representing and identifying. They*

are identified as elements of forders of discourse at the level of social practices»

(understreking er kursivert i original). Det Fairclough syner til her, slik eg ser det, er at det han identifiserer som tre sentrale dimensjonar som meining vert uttrykt gjennom i tekst (handling, representasjon, identifikasjon) (sjå Fairclough, 2003, s. 26) korresponderer med meir etablerte (sosiale) strukturar for å handle, representera og identifisera. Ein enkel måte å karakterisera dette forholdet på er å seia at tekst artikulere diskurs eller at meiningskommunikasjon i tekstar gjerne nyttar seg av mønster og strukturar som er på eit abstraksjonsnivå over teksten sjølv. Dette nivået kan ein kalle diskursivt.

Dette perspektivet etablerer ein link mellom konkrete representasjonar i einskildtekstar og større strukturelle ramar, eller ein link mellom tekst og diskurs for å seia det meir beint fram. Teoretisk vil fokus i denne oppgåva gjere nytte av dette perspektivet. Dei teoretiske omgrepa objektivisering, subjektivisering og makt forståast både som knytt til representasjonar og til meir stabile diskursive aspekt. For praktisk gjennomføring betyr dette at analysen tar sikte på å avdekke representasjonar og semantiske samanhengar knytt til oppgåvas problemstilling. Deretter er målet å ta opp analyseresultata til drøfting der fokus vil liggja på eit meir abstrakt nivå- der representasjonar kort sagt oppfattast meir lausrivne frå konkrete tekstar til fordel for fokus på kva diskursar som aktiverast i ulike artikulasjonar av samisk utdanning og kva effektar som følger av dette.

2.3 Indigenous Methodology

Forsking på urfolk og urfolksspørsmål har i følge Linda Tuhiwai Smith (2012) spela ein sentral rolle i å konstruera og legitimera koloniale diskursar om urfolk og andre grupper som vestens *andre*. Korleis relaterast prosjektet i denne masteroppgåva til denne problemstillinga? Prosjektet i denne mastergradoppgåva forstår eg først og fremst som ei undersøking av korleis samisk utdanning er konseptualisert, ramma inn og konstruert diskursivt. Korleis forskning kan tenkjast å påverka urfolket som i ein eller annan grad er gjenstand for forskning er slik eg forstår det eit sentralt spørsmål i indigenous methodology (Porsanger, 2004) og vidare i stor grad avhengig av korleis forskaren relaterer seg til urfolksdimensjonen i forskinga.

Samisk utdanning kan forståast i ulike lys, både som politikk og som praksisfelt. Som gjenstand for politisk diskusjon og/eller handsaming kan ein likevel gå ut frå at det prinsipielt vil finnast ulike oppfatningar av emnet og at ulike oppfatningar av kva samisk utdanning skal vera òg kan vera knytt til andre spørsmål som identitet, kultur og urfolks rettigheitar. Når prosjektet i denne oppgåva er å undersøke samisk utdanning som konseptuelt, diskursivt felt

kan lesaren kanskje forstå dette som eit kritisk prosjekt, noko det til ein viss grad er. Prosjektet tar likevel sikte på å vera kritisk i forstand av å undersøkje kva førestillingar og oppfatningar som konstruerer og konstituerer samisk utdanning, ikkje i forstand av å vera kritisk (forstått som negativ eller avvisande) til samisk utdanning *per se*. For å ta på alvor dei problemstillingane som indigenous methodology reiser meiner eg der viktig å eksplisitt poengtera kva posisjon og utgangspunkt denne oppgåva vert skriven frå. Dette utgangspunktet kan oppsummerast med at politisk aktivitet retta mot anerkjenning av samisk kultur, historie, nærvær og framtid prinsipielt vert oppfatta som rettmessig og rettferdig. Samisk utdanning er i fokus ikkje for å retta kritisk søkelys mot samepolitikk generelt, samisk utdanning- eller utdanningspolitikk spesielt eller mot spesifikt *samiske* politiske uttrykk innan dette feltet men mot korleis dette feltet har blitt konseptualisert og forhandla diskursivt. Vonleg vil ei slik klargjering kunne leggje føringar for korleis undersøkinga forsøker å posisjonera seg i forhold til urfolk og problemstillingar reist i indigenous methodology. Vegen til helvete er likevel, som kjent, brulagt med gode intensjonar. Det er dermed vidare mi von at dette forsøket på ei prinsipiell klargjering av eigen posisjon kan fungera som formildande omstende i tilfelle meir eller mindre koloniale- og/eller majoritetsrepresentasjonar eller diskursar mot formoding har sneke seg inn i oppgåva og ført til framstillingar som oppfattast som uriktige og urettvise, spesielt i urfolksmiljø. Slike diskursar og/eller perspektiv er, om dei skulle førekoma, ikkje ført vidare med viten og vilje.

3. Teori

Det vert i denne oppgåva lagt til grunn eit teoretisk perspektiv retta mot produksjon, konstruksjon og forhandling av oppfatningar. Meir spesifikt vil eg mellom anna la meg inspirera av perspektiva *objektivering* og *subjektivering*. (Foucault, 1999a) og (Foucault, 1999b). Foucault skriv i innleiinga til *Tingenes orden* (Foucault, 1996, s. 18) at mennesket blir funne opp på 1700-talet. Ei tolking av denne utsegna er at mennesket, i følge Foucault, blir funne opp som *vitensobjekt/subjekt*, altså at mennesket i denne tidsperioden trer fram som noko den gryande vitskapen kan studera og vite noko om og at mennesket samstundes vert konstituert på bestemte måtar som konseptuell storleik gjennom den kunnskapen vitskapen produserer om mennesket. Foucault handsamar òg tematikken «mennesket som objekt for viten og kunnskap» og korleis dette gjer stadig kontroll, fininndeling og diskriminering mellom menneska mogleg (Foucault, 1999a) og korleis mennesket som følgje av å vera omgitt av viten og kunnskap heilt ned på individnivå trer fram med ein subjektivitet som kunnskapen konstituerer (Foucault, 1999a) og (Foucault, 1999b).

Foucaults perspektiv- *objektivering* og *subjektivering*- føreset slik eit teoretisk perspektiv på makt, meir spesifikt «kunnskap-makt» (Foucault, 1999b, s. 101). Eg vil undersøke tekstane som utgjer kjeldematerialet med blick for korleis *det samiske* etablerast som kategori i tekstane og korleis samisk utdanning som emnefelt eller objekt konseptualiserast og konstituerast. Det å i større eller mindre grad kunne levera premiss for korleis individ skal oppfatast eller korleis eit bestemt objekt eller sakstilhøve skal forståast er knytt til større eller mindre grad av makt. Kunnskap-makt kan slik sett forståast både som definisjonsmakt men òg som «styringsmakt», dersom makta vert «så dypt innpodet i oss, at vi ikke lenger oppfatter den som makt som tvinger oss» (Foucault, 1999b, s. 70). I den grad makt vert knytt til styring i denne oppgåva vil det vera i samband med den relasjon som eventuelt vert oppretta mellom oppfatningar av *det samiske* og av samisk utdanning som gjer einskilde val og tiltak aktuelle, andre uaktuelle.

Eg skal freista å definera desse teoretiske perspektiva meir presist slik eg forstår dei samt forsøke klargjera korleis dei grip inn i einannan. Eg forstår i grunn objektivering og subjektivering som to sider av same sak, ei sak som dreier seg om produksjon og diffusjon av kunnskap. Makt er overalt, skriv Foucault (Foucault, 1999b, s. 104): «*Dette skyldes ikke at den omfatter alt, det skyldes at den kommer alle steder fra*». Makt er ikkje først og fremst

noko ein eller fleire personar har, men noko som vert utøvd, slik eg forstår det. Foucault skriv vidare:

«Ingen makt utøves uten en rekke hensikter og mål. Men dette betyr ikke at den er resultatet av et individuelt subjekts valg eller beslutning. La oss ikke lete etter den generalstaben som leder dens rasjonalitet. Verken den klassen som regjerer, de gruppene som kontrollerer statsapparatet eller de personene som tar de viktigste økonomiske avgjørelsene, styrer hele det samlede nettverket av makt som fungerer i et samfunn» (Foucault, 1999b, s. 106)

På bakgrunn av dette forstår eg makt primært som ein effekt (eller effektar) av kunnskap og handling- at makt skjer i utøvinga av tale, skrift og handling. Slik, ved at makt verkar i prosessar, konstituerer eller stadfester den visse samanhengar, kunnskapar og førestillingar nettopp gjennom at det vert snakka, skreve, handla på bestemte vis. Dermed ligg makta i dømes kunnskap og viten (som eg vil hevde hjå Foucault ikkje må forståast eksklusivt som vitskapeleg kunnskap/viten, men som ulike formar for kunnskap og viten) i den «sanninga» om eit forhold som vert etablert og i måten kunnskapen konstituerer eit vitensobjekt på ein bestemt måte.

«Fra og med det 18. århundre er det en tendens til at barnet, den syke, den gale, den domfelte, stadig lettere blir gjenstand for individuelle biografier: nedskrivningen av disse faktiske levnetløp er ikke lenger en side ved heltedyrkingen. Den fungerer som en metode for objektgjøring og underkuelse» (Foucault, 1999a, s. 168).

Nettopp i kunnskapsproduksjon konstituerast subjektivering og objektivering som storleikar i ei og same rørsle. Mennesket som vert gjort til eit objekt for viten vert gjerne òg tilskrive ein viss subjektivitet basert på- og i tråd med «det ein veit» om mennesket: *«Innenfor den gamle sivile og kanoniske retten var sodomien en type forbudte handlinger, utøveren av slike handlinger var bare et rettssubjekt. Det 19. århundres homoseksuelle er blitt en personlighet [...]»* (Foucault, 1999b, s. 53). Kva ein «veit» om eit menneske eller eit fellesskap og kva premisser denne kunnskapen er tufta på konstituerer altså både eit objekt for viten og ein subjektkategori som står fram på bestemte vis på bakgrunn av det vi veit.

4. Historiske liner

Som ei innleiing til analysen vil eg kort trekke opp nokre historiske liner med særleg vekt på skule- og utdanningshistorie.

I sin gjennomgang av samane og læreplanhistoria peiker Lund og Hætta (2011, s. 12) på at samisk skulehistorie grovt sett kan delast i tre periodar, ein første der misjonærar i stor grad sto for opplæringa, ein andre der samiske elevar følgde dei same planane som norske elevar og ei tredje der det til ei viss grad har blitt gjort eit skilje mellom samiske og norske elevar og til ein viss grad anerkjent at samiske elevar har andre behov enn norske. Spesielt under den andre perioden Lund og Hætta nemner er samane i stor grad på «mottakarsida» av utdanningspolitikken og med liten gjennomslagskraft når det kjem til å påverke retning og orientering av den utdanninga som kjem samane til del (sjå Lund & Hætta, 2011, s. 18-20). Lund og Hætta plasserer skiljet mellom den andre og den tredje perioden dei skildrar ca. ved 1970-talet. I eit bidrag til serien *samisk skulehistorie* skriv Ole Henrik Magga, mellom anna tidlegare Sametingspresident, følgjande: «*Fram til 1987 var det ganske vanskelig å sette i gang en diskusjon om skolens mål i forhold til samiske barn. Mange lærere og foreldre som forsøkte å sette i gang noe slikt, blei avvist som 'sameaktivister' og skjelt ut fordi de ville politisere skolen*» (Magga, 2011, s. 52). Odd Mathis Hætta går vidare og skriv: «*Fornorskningen fortsatte helt til slutten av 1900-tallet- og den er kanskje ikke enda slutt- men de første signaler om en annen politikk kom etter den siste verdenskrig. Med tillegg i Grunnloven i 1988 og Sameloven i 1989 var den offisielle fornorskningspolitikken avsluttet*» (Hætta, 2002, s. 58). Utdanning av samiske elevar har vore eit spørsmål som inntil nyleg (i historisk perspektiv) har gått føre seg på norske premiss, verkar å vera det generelle inntrykket her. Hætta er nok den av desse som går lengst i å karakterisera utdanningspolitikken ovanfor samane så vel som den utdanninga som faktisk blei samane til del som eit fornorskingsprosjekt heilt fram til slutten av det 20. hundreåret. «*Siden organisert undervisning tok til, har myndighetene arbeidet for at samene skulle legge av sitt språk og sin kultur og bli norske i sjel og sinn*», skriv Hætta (2002, s. 53), og trekk ei line herifrå og fram til Grunnlovsendinga i 1988 og Samelova- som ein ser av førre sitat- der både politikarar, skulemyndigheiter og pedagogar jamt over har slutta opp om fornorskingslina, iallfall i Finnmark.

Svein Lund (2003, s. 10-11) knyt den første effektive utdanningsverksemda blant samar til verksemda sentrert kring Thomas von Westen sitt arbeid på tidleg 1700-tal. «Effektiv» må her

forståast som omsegripande, gjennom at systemet både dekte mesteparten av den samiske folkesetnaden i Danmark-Noreg og kanskje òg gjennom at opplæringa for ein stor del gjekk føre seg på samisk. Denne utdanningsverksemda knyt Lund først og fremst til eit patriarkalsk siktemål nærmast orientert som «oppseding» av samane (Lund, 2003, s. 11) i kristeleg og moralsk forstand. Bruken av samisk i undervisinga var likevel òg på denne tida og i tida som følgde eit stridsspørsmål med stadige vekslingar mellom høvesvise meir strikte og meir liberale liner (Hætta, 2002, s. 126). Særleg mot slutten av 1800-talet peiker Lund (2003, s. 19) likevel på at samisk språk blei fortrenkt frå skulen:

«Mens styresmaktene tidlegare hadde akseptert at bruk av samisk og kvensk var naudsynt for å drive undervisning i 'språkblandingsområde', blei det mot slutten av 1800-talet stadig meir skjerpaa inn at undervisninga skulle vere på norsk. Det kom stadig nye instruksar for undervisninga i språkblanda område, og for kvar instruks blei norsk styrka i forhold til samisk».

Sjølv om det på slutten av 1800-talet og i byrjinga av 1900-talet var motstand å spore mot fornorskingslina både blant samar og nordmenn, og trass i reformpedagogikken som gjer seg gjeldande i mot slutten av 1930-talet (Lund, 2003, s. 22-29) og (Jensen, 2005, s. 131) skjer det ikkje markante endringar før perioden etter andre verdskrig. Idear om menneskeverd og demokrati byrjar etter krigen å gjere seg gjeldande i allmenta, skriv Hætta (2002, s. 201) I samband med skolelova av 1936 skriv (Jensen, 2005, s. 175) at det utover 1930 talet kan verke som det meste av motstanden mot skulens fornorskingsarbeid er borte. Når endringar først skjer og fornorsking vik plassen som offisiell politikk er ikkje det nødvendigvis einstyddande med ei oppjustering av samisk utdanning. Tvert om forsvinn utdanning for samane som ein politisk prioritet, hevdar Lund (2003, s. 31). Likevel vert utdanning for samar diskutert prinsipielt, mellom anna gjennom Samordningsnemnda for skuleverket (tilråding i 1948), som på mange måtar representerer ei heilomvending frå fornorskingskursen (Jensen, 2005, s. 189), og Samekomiteens innstilling i 1959. Sjølv om det i begge desse prosessane blei lagt til grunn perspektiv og forslag som braut med fornorskingslina fekk dei likevel blanda mottaking- òg i samiske miljø (Jensen, 2005, s. 188). I samband med både Samordningsnemnda for skuleverkets tilråding og innstillinga frå Samekomiteen blei det reist kritikk frå samisk hald, mellom anna grunnlagt i motstand mot å bli handsama på særskild grunnlag og ønske om å halde fram med fornorsking som målsetting (Lund, 2003, s. 31-33).

I perioden fram til mønsterplanen av 1974 blei lansert er likevel samiske emne og samisk nærvær på alle vis fråverande frå undervisinga om ein skal trekkje slutning på bakgrunn av læreplanen (Lund, 2003, s. 34). Dei lovnadane som rikspolitisk vert vedteke i samepolitikken

vert ikkje følgt opp med direktiv, og slik sett var det gjerne tilfeldigheter som avgjorde om positive tiltak blei set i verk for samane, hevdar Lorenz (1981, s. 93) i ei skildring av tida som følgde Samekomiteens innstilling. Samstundes er sentralisering av skulane ein tendens i tida på 1950 og 60-talet som fører mange samiske born vekk frå heimemiljøa og til sentralskular der mange opplev mobbing og trakassering på grunn av sin samiske bakgrunn. Utviding av skuletida i samband med innføring av 9-årig grunnskule vert heller ikkje følgt opp av læremiddel på samisk eller lærarar med kompetanse i samisk. Effekten av skulesentraliseringa er dermed relevant å oppfatte som eit ledd i ei framleis aktiv fornorsking, hevdar Lund (2003, s. 35) og (Jensen, 2005, s. 189). Desse tendensane og forholda i skuleverket set Jensen (2005, s. 190) i ei ramme av gjenreisingsarbeid som det vert hevda kan ha hatt fornorskande effektar gjennom at samane vert ståande i takksemmsgjeld til staten.

I 1969 fører endring i Grunnskulelova til at foreldre kan krevje samiskundervising for borna sine gjennom lovas § 40.7. Denne paragrafen vert i 1985 igjen endra slik at samisk fekk status som opplæringsmål (Lund, 2003, s. 36-37). Mønsterplan av 1974 kan oppfattast som den første norske læreplanen der samane i nemneverdig grad er synlege. Dette gjennomslaget kom likevel på bakgrunn av sterk kritikk av den midlertidige mønsterplanen (M71) reist av samiske lærarar og skoleleiarar (ibid.). Med mønsterplan av 1987 vert det lansert eigne samiske læreplanar og etter kvart sju fagplanar for samisk i grunnskulen. Ein kan likevel oppfatte M87 som eit kompromiss i den forstand at fokus på samiske emne og tema blei fjerna frå nokre av dei norske fagplanane og ført vidare i dei samiske planane (Lund, 2003, s. 38).

Samenes historie i storsamfunnet presenterast hjå Hætta (2002, s. 143-145) som ei undertrykkingshistorie der fordommar og nedlatande haldningar har vore gjeldande både til samar generelt og i møte med samisk organisasjonsverksemd. Eit liknande perspektiv kjem fram i Lorenz (1981, s. 95), der etterkrigstidas haldningar til samane vert summert opp med omgrepa umyndiggjering og formynderi. Frå samisk begynnropplæring tok fatt i 1967 med to klassar i Kautokeino og Karasjok trekker Hætta (2002, s. 209-210) liner fram mot tusenårsskiftet der fleire hundre elevar får opplæring i samisk og enda fleire samisk som 2. språk. Likevel tar det lang tid frå opplæring i og på samisk vert starta opp i 1967 til ein kan ane målsettingar om det som i mange samiske miljø vert oppfatta som målsettinga med skule for samar; at samisk språk og kultur skal liggje til grunn for samiske elevars opplæring på same måte som norsk språk og kultur gjer det for norske elevar (Lund, 2003, s. 60).

Haldningsendring, iallfall på rikspolitisk nivå, kan likevel i nokon grad skimtast utover 1980-

talet, i følge Hætta (ibid.). Ratifisering av ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i sjølvstendige statar (Lund, 2003, s. 60) og kampen om utbygging av Alta-vassdraget (Hætta, 2002, s. 206-207) kan forståast i denne samanhengen. Også Svein Lund ser ut til å registrera ei haldningsendring utover 1980-talet da han karakteriserer Mønsterplanen av 1987 som *«ei av dei sterkaste programerklæringane for samisk opplæring som nokon gong har kome i eit offisielt dokument frå sentrale styresmakter»* (Lund, 2003, s. 60). Kan hende kan Ole Henrik Maggas kommentar, gitt att i Lund (Magga 1994, sitert i 2003, s. 60), stå både som ein karakteristikk av samisk utdanningspolitikk i historisk perspektiv og som eit frampeik? *«men vi må vel konstatere at praktiseringen av planen neppe oppfyller målsettingene»*.

5. Analyse av offentlege dokument- det samiske og samisk utdanning

5.1 St.meld. nr. 21 (1962/63)

Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) «Om kulturelle og økonomiske tiltak av særleg betydning for den samiske befolkninga» blei lansert på bakgrunn av Samekomiteen av 1956 si innstilling. Fokusområde her vil vera Stortingsmeldingens handsaming av og perspektiv på samisk kultur og samfunn samt utdanning.

Språk verkar gjennomgåande å vera ein sentral representasjon av det samiske i Stortingsmeldinga, både som kultur- og identitetsmarkør og som prioritert prinsipp i samband med utdanning. Mellom anna vert det lagt til grunn følgjande forståing av kven som er å oppfatte som samisk: «*Som same betraktes enhver som har samisk som morsmål og/eller oppfatter seg sjøl som same*» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 2). Rett nok er ikkje samisk språk (morsmål) eit absolutt mål på om ein person er å betrakte som samisk, men språket vert artikulert som ein sentral del av det «å vera samisk» gjennom at det her vert trekt fram som eit «objektivt» kjennemerke; alle som har samisk som morsmål kan ein trygt betrakte som samisk. Det vert i denne «definisjonen» samstundes opna for at det å vera samisk òg er eit spørsmål om å *sjølv identifisera seg* som samisk, noko ein forstår potensielt er mogleg sjølv utan å ha samisk som morsmål. Fleire formuleringar som følgjer knyt likevel samisk identitet i sterk grad til språket, mellom anna:

«Selv om språket ikke er det eneste som kjennemerker samene som egen folkegruppe, er språket som samlende, solidaritetsskapende faktor ikke desto mindre så viktig at samenes fortsatte eksistens som egen folkegruppe i virkeligheten står og faller med det. Den dagen samisk språk er borte, er også det avgjørende kjennemerket på samene borte» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 6).

Sjølv om det innleiingsvis vert gitt til kjenne ei oppfatning av at ein kan identifisera seg som samisk utan å ha samisk som morsmål er det likevel tydeleg at ein knyt saman eksistens som gruppe til vidareføring av samisk språk:

«Det er ingen tvil om at det i kyststrøkene i Nord-Norge mange steder lar seg påvise samiske mennesketyper uten at en kan kalle dem samer, fordi de språklige og kulturelle identifiseringsmerkene er borte, slik at de ikke blir oppfattet som samer verken av seg selv eller av omgivelsene» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 6).

Språk vert her gjort til her til eit heilt sentralt «identifiseringsmerke» på «samiskheit» (saman med kultur). Det er eit interessant konseptuelt spenn mellom ulike omgrep som vert nytta i omtale av det ein grovt sett kunne kalle samisk identitet her. Ein legg i den første frasa til grunn at «samiske mennesketypar» er noko som utan tvil lar seg «påvise», eit perspektiv som

verkar å byggje på ein premiss om at det eksisterer noko faktisk og konkret som definerer «samiske mennesketyper» som det er mogleg å avdekke (gjennom vitskapelege undersøkingar, kan ein gå ut frå). Det samiske vert gjennom dette knytt til noko objektivt som det går an å «påvisa», ein kan til dømes tenkje seg at genetiske studiar kan representere noko slikt objektivt som seier noko om «samiske mennesketyper». Samstundes kontrasterast denne forståinga av *det samiske* som noko objektivt det er mogleg å erkjenne mot sosiale oppfatningar av kva det vil seia å vera samisk.

Det er det å verta oppfatta som same, av seg sjølv og av omgivnadane, som vert det avgjerande målet på *samiskheit*, sidan ein ikkje kan kalle folk samar som har mista kulturelle og språklege identifiseringsmerker og som slik sett ikkje i eigne auger eller av andre vert oppfatta som samar. Altså verkar det som at det vert lagt til grunn at noko *samisk* kan oppfattast og identifiserast gjennom kva det no måtte vera som konstituerer «det samiske som mennesketype». Likevel er det ikkje denne dimensjonen som konstituerer *det samiske* som betydingsfull identitetskategori, det vert gjort gjennom meir eksplisitte identitetsmarkørar; språk og kultur. Det verkar altså at identitet vert knytt til oppfatning av identitet som personleg val og som sosialt fenomen heller enn til eit «objektivt grunnlag». Det vil seia; det verkar relativt tydeleg at ein oppfattar at det på eit nivå er mogleg å snakke om «samiske mennesketypar» som ein storleik konstituert av gitte element, men ein gjer ikkje slike element meiningsberande i oppfatning av kva som konstituerer samisk som identitet. På denne måten vert *det samiske* eksplisitt og fundamentalt knytt til sosiale identitetsmarkørar som språk og kultur, ikkje til dømesvis biologiske eller genetiske faktorar. Slik sett etablerer ein språk som sentral representasjon av det samiske.

Språk vert ikkje berre gjort til ein sentral representasjon av samisk identitet per se men òg som grunnlag for samisk solidaritetskjennele. Det verkar som det i Stortingsmeldinga vert operert med ei oppfatning av at eit merkbart skilje innanfor samisk kultur og samfunn går mellom samar som har tilknytning til reindriftsnæringa og samar som ikkje har slik tilknytning:

«Komiteen peker som nevnt på at utviklingen i reindriften har vist en tendens til yrkessolidaritet heller enn folkesolidaritet. Men skal samene kjenne seg trygge i sin egen kultur, må også folkesolidariteten utvikles. Det må bli skapt jamvekt mellom de to solidaritetsformene. Det som skaper folkesolidariteten er alt det som er felles i livsform og livsstil. De fleste av relasjonene mellom mennesker er basert på språket, derfor er felles språk av uvurderlig betydning når det gjelder å skape solidaritet mellom mennesker. Uten at ens språk er godkjent av samfunnet som brukbart og likeverdig, kan det ikke bli skapt kulturell trygghet. Betydningen av å konsolidere samisk språk kan derfor vanskelig framheves for sterkt» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 3).

Det kan verke som det vert lagt til grunn ei oppfatning av at samane manglar «folkesolidaritet»; dette er noko som må *utviklast* og språket konseptualiserast som eit *uvurderleg* grunnlag for å skipe nettopp solidaritet og for å bygge bru mellom det som representerast som ei skiljeline innanfor det samiske miljøet; at det er tendensar innan reindrifta til knyte solidaritetsband internt i næringa heller enn til samane som (folke)gruppe: «*Utviklingen har imidlertid ført til at reinsamene etter hvert betrakter seg som en yrkesgruppe med andre problemer og interesser enn de bofaste sameer og med sin spesielle yrkesorganisasjon*» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 2). Samstundes vert anerkjenning (godkjenning) av samisk språk òg knytt til *kulturell trygghet* og språket som *likeverdig og brukbart* vert representert som ein føresetnad for slik trygghet.

Språket vert altså trekt fram som kanskje det fremste kjennemerket på samisk identitet. Samisk språk vert nærmast handsama som ein metonymi for samisk kultur, samfunn og identitet- som eit fortetta symbol som vert investert med eigenskapen til å uttrykke og representera *det samiske* samstundes som det òg (på grunn av at det vert set i så tett tilknytning til det samiske?) vert etablert som spydspissen for samepolitiske tiltak. Mellom anna er det språket som dannar grunnlag for spesielle tiltak retta mot den samiske folkesetnaden: «*Hovedinnsatsen fra samfunnets side vil gjelde tiltak som er felles for alle folkegrupper i landet. [...] De spesielle tiltak som er nødvendige, har i første rekke sammenheng med den språklige situasjonen*» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 4). Like rettar og like moglegheiter vert elles kommunisert som ideal og føremål, men samisk språk vert konstituert som ein såpass særeigen storleik at det vert representert som ei demokratisk plikt å leggje til rette for vern og vidareformidling av det:

«*Departementet mener at den samisktalende befolkning må ha de same retter og plikter som den norsktalende befolkning. Denne jamstilling er i departementets oppfatning en klar følge av den demokratiske samfunnsform vi har utviklet i vårt land. [...] Statssamfunnets oppgave må være å gi den samisktalende befolkning høve til å bevare sitt språk og særpregede kulturuttrykk ellers [...]*» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 4)

Likestilling av den samisktalande og den norsktalande befolkninga følgjer klart av den demokratiske samfunnsforma, slik det vert set fram her. Vidare ser ein at bevaring av samisk språk (tilrettelegging for dette frå myndigheitenes side) spesielt vert representert som ei demokratisk plikt: «*Komiteen mener at Norge som demokratisk land plikter å legge vilkårene slik til rette at samene kan ha muligheter for å bevare sitt særpreg. De tiltak som myndighetene treffer i denne sammenheng, må derfor for en stor del gjelde nettopp språket*» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 6). Språk og samisk særpreg artikulert her som nærmast

ekvivalente storleikar som det vert ei demokratisk oppgåve for staten Noreg å leggje til rette for bevaring av. Ein premiss for bevaring av samisk språk, slik det vert set fram, er at språket forankrast i eit «samisk kjerneområde:

«Komiteen mener at viss samisk språk skal ha muligheter til å bestå, må det være forankret i et område der samene er i avgjort majoritet og samisk språk brukes i de fleste hjem. Et slikt 'samisk kjerneområde' mener komiteen at vi har i Indre Finnmark med kommunene Kautokeino, Karasjok og Polmak» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 6)

Sjølv arbeidet med å bevare språk og kultur er det likevel ikkje staten som skal stå for direkte, den skal berre *leggje til rette for*. Samane sjølv vert myndiggjorte/ansvarleggjorte for bevaring og vidareutvikling av språk og kultur:

«[...] i siste instans vil det avhenge av den holdning samene selv tar til språkspørsmålet, og det pekes på at de tiltak som treffes ikke må være i åpenbar strid med en meir eller mindre enstemming samisk opinion. [...] Departementet vil understreke at det må være den samisktalende befolknings egen holdning til språkspørsmålet som bestemmer utviklingen» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 6).

I både dette og førre sitat kan ein merke seg eit fleirstemmig aspekt: einskilte perspektiv og synspunkt er eksplisitt markert som «komiteens», dømesvis «komiteen mener at Norge som demokratisk land plikter [...]», andre perspektiv vert eksplisitt kreditert departementet. Ein har altså til ein viss grad fleire stemmer involvert og det kan slik set vera interessant å merke seg kva departementet finn det hensiktsmessig å utheva av eigne perspektiv i ein slags «dialog» med Samekomiteens innstilling, som Stortingsmeldinga i stor grad bygger på. Framheving av samiske haldningar til språkrøkt og språkutvikling er eit slikt tilfelle i siste sitat. Ein kan forstå dette som ei prinsipiell myndiggjering av samane i språkspørsmål gjennom at den *samiske opinion* må vera ein styrande faktor for tiltak og utvikling.

Språk vert gjort meiningsberande i samband med utdanning gjennom at det vert referert til undersøkingar som syner at samiske elevar har problem på skulen på grunn av språkvanskar: «Derfor kan vi med ganske stor sannsynlighet si at 3/5 (60 pst.) av samebarna har særlige vansker med sin skolegang på grunn av de språkforholdene de vokser opp i» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 30). Språkvanskar vert eksplisitt peikt på som grunnen til at samiske elevar jamt over har lågare kunnskapsnivå enn andre elevar: «Komiteen peker på at det blant skolefolk er samstemmighet om at kunnskapsnivået blant samiske skolebarn, på grunn av språkvanskene, jevnt over er lavere enn blant skolebarn ellers» (ibid.). Innan utdanning er løysinga som vert peikt på likevel ein balansegang:

«Som retningslinjer i norsk skolepolitikk i framtiden tilrår komiteen at skolen for samebarn må bygges på hjemlig grunn, slik at barna må få [sic] høve til å nytte sitt morsmål både i lek

og skolearbeid. Komiteen er likevel klar over at samebarna, for å kunne greie seg i det norske samfunn, også har bruk for å lære seg norsk så tidlig som mulig» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 30).

Språket og språklege tiltak har i stor grad fokus i dei av Samekomiteens forslag og tilrådingar som vert referert, men det kjem òg til uttrykk alternative oppfatningar av kva som er sentrale utfordringar i samisk utdanning. Mellom anna gir følgjande utsegn frå Kautokeino skulestyre eit alternativt perspektiv: «Det ser ut som Samekomiteen i sitt arbeid har vært for bundet av språkproblemene til å se de andre og vel så store problemene» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 33). Karasjok skulestyre gir følgjande posisjon til kjenne:

«Målet med skolen i de samisktalende distrikter må være å dyktiggjøre de unge slik at de fullt ut kan hevde seg i konkurransen med annen norsk ungdom. Skal dette bli mulig, må de bli sikre i bruken av norsk språk, og fortrolige med norsk kultur. [...] Skolestyret mener det ikke tilligger skolen å velge den kulturlinje som den samiske befolkning skal følge. Skolen har således ingen rett til å forsere en eventuell fornorskning, like så lite som den har rett til å dirigere en pro-samisk utvikling» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 35)

Dette er berre to døme på oppfatningar av samisk utdanning som går på tvers av Samekomiteens innstilling, mange fleire vert referert i Stortingsmeldinga. Trass i at eit relativt breitt meiningsspekter vert gitt plass er det likevel eit bilete av konsensus departementet skildrar når deira stemme kjem til uttrykk, etter at andre aktørars perspektiv har blitt høyrte.

«Av de innstillinger som foreligger om dette spørsmålet [likestilling] går det tydelig fram at det er behov for å sette i verk både generelle og spesielle tiltak i skolesektoren. Det er enighet om at den omfattende utbygging som er i gang må forsette. Forskjellige meninger melder seg først når det er spørsmål om de spesielle tiltak- hvilke prinsipper som skal legges til grunn, hvilken retning tiltakene skal ha, hvilket omfang de skal få og hvilken praktisk løsning som er den beste» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 37)

Det som kan verke som eit relativt samansett bilete av forskjellige meiningar når ein les Stortingsmeldinga vert her i departementets stemme redusert til usemje om spesielle tiltak. Implisitt er det semje om dei store linene, altså omfattande utbygging, det er først når det kjem til spørsmål om detaljar at ein får ulike oppfatningar. Gjennom denne formuleringa vert eit mangfald av ulike utsegn frå ulike aktørar om prioriteringar og utfordringar i samisk utdanning og utdanningspolitikk glatta over og redusert til usemje om perspektiv, vekting og orientering av tiltak. Tiltaka i seg sjølv vert altså heva over debatt og representert som ukontroversielle og godtekne.

Eit hovudpoeng i departementets perspektiv verkar å vera målsettinga om likestilling: «Departementet har tidligere i denne melding understreket at den samisktalende befolkning må ha de samme rettigheter og plikter som den norsktalende befolkning» (Meld.St. nr. 21,

1962/63, s. 37). Likestilling verkar å konseptualiserast som formell likestilling: «Departementet ser det derfor slik at hovedproblemet i forbindelse med likestillingskravet er å sørge for at samisktalende elever i tillegg til sine kunnskaper i samisk, når det samme nivå som i folkeskolen som elever ellers i landet» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 38). For å oppnå dette målet vert det skissert ulike særtiltak for språkblandingsdistrikta, mellom anna styrkingsår og betre klassedeling i småskulen (sjå Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 38-39). Det er likevel interessant å merke seg at behovet for ulike særtiltak for å oppnå likestilling innan utdanning- altså same nivå i folkeskolen som elles i landet- verkar å verta plassert eine og aleine i barneskulen. Der ser ut til å verta lagt til grunn at særtiltak gjennom dei første 6 åra på skulen (7 om ein reknar med styrkingsår) kjem til å vera tilstrekkeleg som ekstra tiltak, slik at elevane frå ungdomsskulen av ikkje har bruk for nokon form for differensiering: «Dersom disse særtiltak kan sikre nivået i barneskolen på en forsvarlig måte, vil ungdomsskoelrinnnet stort sett kunne organiseres på vanlig måte, også i språkblandingsdistriktene» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 39). Riktig nok er dette basert på premissen at særtiltaka vert sikra på «forsvarleg måte», men det ser ut til å herske ei oppfatning av at det er på barneskulen tiltak skal og bør inn.

I den grad samisk språk vert gitt ein plass i skuleverket ser det altså ut til å verta plassert i barneskulen, og ikkje av di ein oppfattar at det har så mykje meining eller verdi i seg sjølv, men av di ein vonar det kan forbetre elevanes skuleprestasjonar. På ungdomsskulen er ikkje samisk inkludert som fag i utgangspunktet, men for den som ønsker det er det mogleg å velje samisk òg på desse trinna. «Det er forutsetningen at opplæringen i samisk muntlig og skriftlig skal kunne føres vidare på ungdomsskoelrinnnet for dem som ønsker det» (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 39).

5.1.1 Diskurs

I den grad ein kan snakke om *subjektivering* av *det samiske*- diskursive representasjon og innramming og forståing av kva det vil seia å vera samisk og kva eigenskapar og attributtar som representerast som relatert til samisk identitet- går dette føre seg på eit relativt generelt nivå i Stortingsmeldinga. Representasjonane som kjem til uttrykk synest likevel å gi uttrykk for einskilte diskursive førestillingar av kva det samiske *er* for noko. Vidare verkar det slik at *det samiske* identifiserast både gjennom definisjonar av kven som vert forstått som samisk eller kva som generelt definerer «samiskheit» og gjennom dei kontekstar og samanhengar som elles etablerast i skildring av ulike samiske forhold. Det er kan hende gjennom sistnemnte dimensjon dei mest interessante representasjonane kjem til uttrykk, men operative

definisjonar av «samiskheit» er òg interessante mellom anna i den forstand at dei fortel noko om kva identitetskonsept som vert lagt til grunn- altså kva identitet er for noko og kva som konstituerer identitet.

I samband med Stortingsmelding nr 21 (1962/63) kjem det til uttrykk fleire representasjonar av kven som oppfattast som samiske. Både kultur, språk og «samiske mennesketypar» er kategoriar som vert nytta for å avgrense og definera det samiske. Sjølv om det å oppfatte seg sjølv som samisk vert trekt fram som ein del av definisjonen på kven som oppfattast som samisk i Stortingsmeldinga og samisk kultur representerast som eit teikn på «samiskheit» vert det likevel i analysen trekt fram at Stortingsmeldinga legg sterk vekt på samisk språk i forståing av kven som er å oppfatte som samiske. Det kan sjå ut som denne oppfatninga vert særst relevant i samband med dei perspektiv og tiltak som vert føreslått innanfor utdanning. Eg kjem tilbake til det. Når det kjem til definisjonane og oppfatningane av identitet som vert lagt til grunn kan ein likevel oppfatte spor av ulike diskursar med tanke på kva identitetskonsept som vert lagt til grunn. På den eine sida synest representasjonen «samiske mennesketypar» å trekkje på diskursar frå vitenskaplege område, dømesvis biologi og/eller genetik, og ei forståing av identitet ikkje *berre* som sjølvoppfatning, men òg som noko ein *er* i meir fundamental (dømesvis genetisk) forstand. Det er ikkje gitt at representasjonen «samiske mennesketypar» syner til genetikken, men det verkar å vera ei relevant tolking ut frå konteksten representasjonen opptrer i, der det vert sagt at «samiske mennesketypar» antakeleg kan påvisast i visse strøk trass i at overflatiske identitetsmarkørar (språk, kultur) er borte (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 6). På den andre sida er det identitetsmarkørar som kultur, men først og fremst språk som vert gitt avgjerande betyding for sjølv eksistensen av «noko samisk». Slik sett kan ein argumentera for at *det samiske* iallfall ikkje i nokon meiningsfull grad konseptualiserast og med bakgrunn i diskursar der subjektivering av menneske vert knytt til fysiske attributtar. Ein kan nok heller ta det sterke fokuset på språkets rolle som identitetsmarkør til inntekt for at det som i meiningsfull grad konstituerer *det samiske* som konsept og potensiell identitet er sosiale og kulturelle faktorar.

Samane, eller meir spesifikt samisk identitet og fellesskap vert likevel i Stortingsmelding 21 (1962/63) representert på ein måte som ein kan oppfatte som noko patriarkalsk. Ein representasjon som vert uttrykt er at samane til dels manglar det som i meldinga vert kalla «folkesolidaritet», og at i sær samane i reindriftsnæringa er tilbøyelege til å oppfatte solidaritetsband internt i reindriftsmiljøet heller enn «folkesolidaritet». Når samane representerast med mangel på såkalla folkesolidaritet representerer (subjektiverer) ein dei

samstundes *underlegne*. Denne representasjonen og konteksten den førekjem i- ein statleg komité som greier ut samiske tilhøve og handsaming av denne utgreiinga i Stortinget- gir assosiasjonar til eit statleg formyndarskap som held overoppsyn med samane som sjølv manglar «folkesolidaritet» og fellesskap. At det vert presentert som ei demokratisk plikt for staten å leggje til rette for at samane skal bevare og vidareføre særtrekk kan òg forståast i denne samanhengen. Staten må ta ansvar og leggje til rette for at samane som sjølv manglar solidaritet som folk kan bevare og vidareføre særtrekk. Godtar ein denne samanhengen verkar det å vera innslag av ein patriarkalsk formynderi i representasjonen av samane som manglande «folkesolidaritet».

Ein kan likevel òg forstå desse representasjonane i lys av statens fornorskingspolitikk andsynes samane og slik sett oppfatte samanens mangel på «folkesolidaritet» som resultat av den norske statens aktive forsøk på å motarbeide formar for samisk «folkesolidaritet». Representasjonen av ei demokratiske plikt til å leggje til rette for bevaring og vidareføring av samisk eigenart står i denne samanhengen fram som uttrykk for forsoning eller gjenoppreisning. Det vert òg lagt til grunn eit prinsipp om at samisktalende og norsktalende skal ha like plikter og rettar (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 4). Det verkar slik set mest relevant å forstå representasjonen av samanens mangel på folkesolidaritet på bakgrunn av ein gjenoppreisingsdiskurs, men det kan samstundes verka som denne gjenoppreisingsdiskursen omfattar ein formyndardiskurs med patriarkalske trekk.

Kan hende skal ein òg forstå den særlege vekta som vert lagt på det samiske språket både som «identitetsmerke» og grunnlag for fellesskap på bakgrunn av ein slik gjenoppreisingsdiskurs med den (språklege) fornorskinga som implisitt bakteppe for gjenoppreisingsdiskursen. Samisk språk var mellom dei elementa skuleverket i fornorskingstida søkte å få bukt med (Hætta, 2002, s. 123). Det sterke fokuset på samisk språk og at samisk språk vert representert som sjølv eksistensgrunnlaget for samisk identitet kan i lys av dette forståast i samband med og som eit uttrykk for gjenoppreisingsdiskursen. Dei oppfatningane av «samisk utdanning» som vert lagt til grunn i Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) verkar å vera knytt til styrking av språk. Det som vert representert som utfordrande i samband med samiske elevars skulegang er at språkforskjellar gjer at dei ikkje er i stand til å følgje undervisinga og å sikre samiske elevar utdanning på likt nivå som elles i landet (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 37). Tidleg innsats for styrking av språk representerast som løysinga på dei særskilde utdanningsproblema den samiske folkesetnaden måtte ha, så vel som det fremste tiltaket for å bevare og fremme samisk særpreg. Sjølv om det er lagt opp til at ein kan halde fram med opplæring i samisk

språk på ungdomsskolen er det lagt til grunn at opplæring i samisk språk på barneskulen skal vera «tilstrekkeleg» og at ungdomsskolen kan organiserast utan vidare særtiltak (Meld.St. nr. 21, 1962/63, s. 39).

Desse representasjonane byggjer vidare under ein diskurs som først og fremst konstituerer samane som *språkleg forskjellige* frå andre elevar i skulen og frå andre grupper i samfunnet. Samisk utdanning, så vel som tiltak for å bevare og vidareføre samisk eigenart, vert i tråd med denne diskursen einstyddande med språklege særtiltak, men ikkje av di samisk språk vert tilskrive nemneverdig eigenverdi. Samisk språk som tiltak i skulen representerast som eit hjelpetiltak for å sikre *fagleg læring* og likestilt utdanningsnivå som elles i landet. I den grad det vert konseptualisert særskilde tiltak for den samiske folkesetnaden verkar desse slik å vera grunnlagt i ein likestillingsdiskurs der likestilling er einstyddande med utdanning på same nivå som alle andre. På grunnlag av dei representasjonar som kjem til uttrykk der *det samiske* både som identitet og konsept og i samband med utdanning vert knytt tett til språk verkar både ein likestillingsdiskurs og ein gjenoppreisingsdiskurs å levera premiss for det konseptuelle grunnlaget knytt til *det samiske* og samisk utdanning i Stortingsmelding 21(1962/63). Ein kan likevel diskutera om den gjenreisings- og likskapsdiskursen som Stortingsmelding 21 (1962/63) synest å vera prega av òg på ein måte kan oppfattast som ein assimileringdiskurs, sidan formelt likskap på mange måtar verkar å vera eit mål i denne diskursen. Forstått gjennom Foucaults kunnskap-makt-perspektiv latar denne likskapsdiskursen til å leggje føringar for kulturell utjamning.

5.2 NOU 1980:59 Samisk i grunnskulen

NOU 1980:59 er ei delinnstilling frå det såkalla SI-utvalet som arbeidde med mandat om å vurdere problem ved skulens innhald. Fokuset i denne delinnstillinga er samisk i grunnskulen (NOU 1980:59). Innleiingsvis vert det gitt eit kort historisk samandrag av tendensar innan samisk utdanning. Denne historiske samanfatninga kan oppsummerast gjennom følgjande formulering: «*Perioden fram til ca. 1960 som her er skissert, riktignok ufullstendig og springende, preges i det hele av ønsket om å fornorske den samiske befolkningen*» (NOU 1980:59, s. 21). Vidare står det:

«*Det må være riktig å hevde at tida frå 1960 og fram til i dag har vært preget av framveksten av noe nær den motsatte oppfatning. Bl.a.i offentlige dokumenter [...] blir flerkulturelle miljøer sett på som en ressurs snarere enn en hindring for utvikling*» (NOU 1980:59, s. 21).

I historisk samanheng opererer ein dermed med eit brot kring 1960 og distanserer seg slik sett frå det ein definerer som tidlegare tiders målsetting med utdanning av den samiske

folkesetnaden. I kontrast til dette store «før» vert perioden etter 1960 representert som ein progressiv periode prega av diametralt motsett oppfatning av verkemiddel og siktemål i samisk utdanning. Eit skiftande syn både på samisk språk og kultur generelt i samfunnet og på desse elementa sin verdi i samband med undervising latar altså til å verte uttrykt som ein tendens i tida, iallfall når det gjeld prinsipiell tenking om samisk i samfunn og utdanning. Ein ser likevel òg at det heng att oppfatningar knytt til samisk utdanning som ein kan relatera til «eit eldre syn». Såleis ser det ut til å bli etablert ei oppfatning av ei brytingstid der ein mellom anna i offentlege dokument tenkjer nytt om samisk utdanning medan det i praksisfeltet kan henge att førestillingar som ikkje er i tråd med den nye tenkinga. Følgjande sitat kan belyse dette perspektivet:

«Likevel har det gamle synet på samiskundervisningens plass fortsatt å gjøre seg gjeldende i praktisk undervisningssammenheng også i tiden etter 1960. Et eksempel er følgende sitat fra et brev til Karasjok, Kautokeino og Tana skolestyrer frå skoledirektøren i Finnmark, 13. januar 1967. Saken dreier seg om adgang til å gi samisk begynneropplæring for samsiktalende elever i grunnskolen: 1 'ett av tiltakene er å gjennomføre den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet slik det er vanlig i folkeskolen' 2 'meningen med tiltaket er som kjent å styrke språkopplæringen i første rekke for å få en bedre norskopplæring enn den en har nå'» (NOU 1980:59, s. 21).

Det kan altså verke som at utgreiinga etablerer eit skilje på to plan; historisk mellom «gamal» og «ny» oppfatning av målsetting og verkemiddel i samisk utdanning, og strukturelt mellom forvaltinga (representert ved «offentlege dokument» i sitat ovanfor) som progressiv og eit praksisfelt som i større grad opererer med «gamalt syn».

5.2.1 Samisk kultur og identitet

Det latar til at det vert lagt til grunn eit ikkje-essensialistisk perspektiv på identitet i NOU 1980:59. Samisk identitet kan vanskeleg kartleggjast og kvantifiserast, verkar å vera oppfatninga, og identitet vert først og fremst gjort til ein subjektiv dimensjon- altså at den som oppfattar seg som samisk er samisk.

«Det er neppe mulig å gi en klar framstilling av hva som danner grunnlaget for den samiske identitetsoppfatning, fordi det dreier seg om til dels udefinerbare kulturverdier som vanskelig lar seg kvantifisere. Å være av samisk slekt er selvfølgelig et kriterium på samiskhet, men alene er det ikke avgjørende viss personen ikke har noen kulturell tilknytning. Å være same er i dag ikke et spørsmål om avstamning eller rase, men om kulturell tilknytning, ens egen og andres oppfatning av hvor en hører til» (NOU 1980:59, s. 23).

Eit «før» er implisitt til stades gjennom presiseringa om at «å vera same i dag ikkje er eit spørsmål om avstamning eller rase». Identitet som eit spørsmål om eigen og andre si oppfatning av tilhørsrel vert konstituert i kontrast til avstamning og rase som «objektive»

identitetsmarkørar. Grunnlaget for identitet synest heller å vera affeksjon, opplevd tilhøyrse og kulturverdiar som kan variere mellom individ og ulike kollektiv. Det kan med andre ord verka som det er eit perspektiv der identitet vert forstått som ein forhandla storleik heller enn ei objektiv kjensgjerning som vert lagt til grunn. Dermed er ikkje samisk identitet eit klart avgrensa objekt men ein meir flytande storleik. Kulturelle faktorar vert òg gitt forrang framfor samisk språk som identitetsmarkør:

«Samekomiteen av 1956 betonte sterkt språket som samlende og solidaritetsskapende faktor i den grad 'at samenes fortsatte eksistens som egen folkegruppe i virkeligheten står og faller med det'. Men heller ikke språket er avgjørende dersom andre samiske kulturelle faktorer er til stede» (NOU 1980:59, s. 23).

Det kan med andre ord verka som at når det kjem til identitetsomgrepet så er deskriptive kjenneteikn nedvurdert som identitetsmarkør og identitetsspørsmålet knyttast i stor grad til korleis individ og grupper oppfattar seg sjølve som samiske. Samisk identitet koplaster slik meir til oppfatningar individet sjølv og relevante andre har om samisk identitet enn til «objektive kjennemerker». Ikkje slik å forstå at ein fornektar at det finst kulturelle trekk som er og kan vera relevante aspekt i samisk identitetsoppfatning, men det verkar å verta oppfatta at ulike aspekt og element i varierende grad kan forhandlast og inkorporerast som konstitutive element i identitetsdanning. Det verkar dessutan å verta gjort til ein sak for samar sjølv å definera identitet- både som individ og i (ulike) fellesskap. Det vert likevel operert med kulturelle aspekt og element som vert representert som i særleg grad samiske:

«Reindriften har med sin sterke forankring i samiske tradisjoner vært 'salt' for samiskheten med ringvirkninger utover de yrkesaktives krets. [...] Nær tilhørighet til naturmiljøet og utnytting av likeartede ressurser har trolig bidratt til å forme en viss likhet i livsstilen mellom geografisk adskilte samiske bosettingsgrupper. Spredt bosetting og spesiell bostruktur i samegrender har sikkert også vært med på å forme samisk livsstil. Samisk draktskikk og samisk folkekunst er også kjennemerker på samiskhet. Om uttrykksformene viser distriktvis ulikheter, er den indre sammenhengen tydelig og markerer en felles samisk arv. Det same kan sies om folketro og folkeminne. [...] Samene synes å ha sterkere tilknytning til kirke- og kristendom enn majoritetsbefolkningen. [...] Den læstadianske bevegelse har stor utbredelse blant samer nord for Salten og er gått inn i samisk lynne og tradisjon» (NOU 1980:59, s. 23).

Ein kan oppfatte dei elementa som vert nemnt i utdraget ovanfor som døme på kulturelle faktorar som i større eller mindre grad og i kombinasjon kan konstituere samisk(e) identitet(ar). Samstundes kan ein òg forstå desse generelle representasjonane av «samiskheit» som ein artikulasjon av at det likevel eksisterer noko *som er samisk*- ein kan forstå desse elementa som representasjonar av «samiskheit» på relativt generelt nivå. Det verkar jo rimeleg å hevde at «samiskheit» òg vert representert på spesifikke måtar gjennom somme av formuleringane her. Samisk draktskikk og samisk folkekunst er *kjennemerker på samiskheit*.

Samane synest å ha sterkare tilknytning til kyrkja og kristendom og nord for Salten er læstadianisme til og med blitt ein del av samisk *lynne og tradisjon*. Sjølv om identitet tidlegare blei skildra i stor grad som ein dynamisk prosess verkar det her som at ein likevel karakteriserer *det samiske* på spesielle vis, skjønt på eit generelt plan. Draktskikk og folkekunst, folketru og folkeminne, nærheit til natur og spreidd busetting er eller har vore faktorar som har forma samisk livsstil eller- slik som i tilfelle draktskikk og folkekunst- er «kjennemerker på samiskheit». Sjølv om meir konkrete artikulasjonar av samisk identitet altså vert konseptualisert som noko dynamisk og forhandla verkar det rimeleg å hevde at ein òg opererer med visse generelle konsept om kva det samiske er og at desse er knytt til eigne tradisjonar, levevis og kulturuttrykk.

Ein opererer vidare med ei førestilling om eit «samisk kjerneområde» lokalisert i Finnmark, men er elles tydeleg på at det held til samar utanfor dette området:

«Utenfor disse traidisjonelle sameområder finnes det også et betydelig antall utflyttede samer bosatt i byer og tettsteder [...] I sin analyse av registreringsmaterialet for samebefolkningen i forbindelse med folketellingen i 1970 har professor Aubert skilt ut 8 områder etter graden av samisk bosetting: 1) Det indre samiske kjerneområdet som har største konsentrasjon av personer med samiske kjennetegn (Kautokeino, Karasjok, Øvre Tana(tidligere Polmak kommune)). 2) Det ytre samiske kjerneområdet (Nedre Tana, Nesseby og Porsanqger kommuner [...])» (NOU 1980:59, s. 24)

Det er i all hovudsak det indre og det ytre kjerneområdet som er i fokus i denne NOU'en og fleire skilje vert gjort mellom desse områda. Det indre kjerneområdet representerast som meir stabilt enn det ytre, mellom anna av di fornorskingspolitikken ramma hardare i det ytre kjerneområdet: «*Det er i kyststrøkene avnasjonaliseringen av samene var sterkest. Noen steder er sjøsamene glidd over i en norsk identitet eller havnet i etnisk anonymitet slik at det er vanskelig å si om de er samer eller ikke*» (NOU 1980:59, s. 26). Samisk språk vert òg representert som trua i større grad i det ytre kjerneområdet enn i det indre, men i begge områder vert det uttrykt utfordringar knytt til samisk språk.

«Oppgaven fra 1970 [folketelling] tyder på at en slik prosess [gradvis overgang til norsk for nye generasjoner] er i gang i det ytre kjerneområdet. I det indre kjerneområdet er tegnene svake, men kan ikke overses. Også her er samisk språk i noen grad gått tapt fra en generasjon til den neste» (NOU 1980:59, s. 27)

Vidare vert det hevda at born med ein forelder med norskspråkleg bakgrunn og ein forelder med samiskspråkleg bakgrunn stort sett får norsk som talespråk. På dette grunnlaget vert det hevda at:

«Samiskspråkligheit har tidligere vært det avgjørende tegn på subjektiv samisk tilhørighet i kjerneområdet. For ettertiden må en også her regne med et voksende antall barn som regner seg som oppfatter seg som samer, uten å ha samisk som førstespråk. På lengre sikt er det samiske språks stilling meir truet, også i kjerneområdene [...]» (NOU 1980:59, s. 28).

Når det samiske omtalast i NOU 1980:59 er det med i all hovudsak med blick på dei såkalla «samiske kjerneområda». Det vert fleire gonger nemnt at samisk busetting og nærvere ikkje er avgrensa til desse områda, men i perspektiv og handsaming er det likevel det indre og det ytre samiske kjerneområdet som er i fokus og dermed desse områda som konstituerer «det samiske ein kan vita noko om». Følgjande sitat er illustrerande: *«For de samiske bosettingsgruppene utenfor kjerneområdet, er det vanskelig å analysere utviklingen med støtte i statistisk materiale»* (NOU 1980:59, s. 28). Det «genuint samiske» plasserast romleg først og fremst i indre Finnmark, da denne regionen representerer kontinuitet mellom anna med tanke på samiske språk og kulturelle uttrykk- som i utgreiinga verkar vera det som først og fremst kjenneteiknar *det samiske*.

Trass i befolkningsvekst i det indre kjerneområdet representerast samiske språk likevel som trua, spesielt på sikt. Dette verkar å danne utgangspunktet for ei antaking om at samisk språk (i framtida) ikkje kjem til å vera avgjerande identitetsmarkør. Det vert ikkje her skildra korkje eksplisitte vurderingar av situasjonen eller eventuelle tiltak for å betre den- dømesvis styrke samisk språk. Overgang frå samisk språk vert representert som ein «prosess» som går føre seg med «teikn» ein kan lesa av. Overgang frå samisk til norsk språk rammast dermed inn nærmast som noko som skjer av seg sjølv, ein prosess ein kan observera og studera, men ikkje gjere noko med. Den naturlege konsekvensen som følgjer av denne prosessen er at samisk språk «må antakast» å miste sin status som avgjerande samisk identitetsmarkør. Slik sett høver perspektivet som vert lagt til grunn andsynes samisk språk og trugsel mot desse overeins med perspektiva på identitet og kultur som blei diskutert innleiingsvis i dette kapitlet der det blei synt til utdrag som tydar på at identitet vert forstått meir som dynamiske prosessar koplå til individ og grupper si forståing og forhandling av kulturelle ressursar.

5.2.2 Samisk utdanning

I samband med tilrådingar vert følgjande perspektiv gjort til kjenne:

«Utvalget regner det som godt gjort at den samisktalende del av befolkningen utgjør en kulturell og språklig minoritet med rett til å forvente både at de selv får anledning til å verne om sitt kulturgrunnlag og sitt språk og at nasjonalsamfunnet ser dette som en oppgave» (NOU 1980:59, s. 60).

Samane identifiserast i dette sitatet som ein del av folkesetnaden primært og som ein kulturell og språkleg minoritet sekundært. Samane identifiserast som «den samisktalande del av folkesetnaden», altså primært ein del av folkesetnaden- det einaste som skil dei ut i denne formuleringa er språk og kultur, der språket igjen vert gjort til teikn på samiskheit: dei er samisktalande. Det er språk og kultur som konstituerer samane som ein minoritet, men dei er òg ein del av befolkninga- av folket. (Identitets)kategorien språkleg og kulturell minoritet vert slik konstituert som hyponym under befolkning. Befolkninga er «alle», eit samansett fellesskap av ulike folk og grupper som likevel er eit fellesskap. Vidare kan ein merke seg ei eksplisitt oppfatning av at samane har *rett* til å forventast moglegheiter til å verne om språk og kulturgrunnlag. Dette vert altså konseptualisert som ein *rett* som det vert oppfatta som heilt naturleg at samane har- ein seier eksplisitt at ein tar det for gitt at samane har denne retten, det vert halde for «godtgjort». Denne *retten* vert dermed konstituert som ukontroversiell i utdraget i det ein rammer den inn som noko som «eigentleg» har status som ei naturleg antaking «alle» deler, eller som iallfall må oppfattast som gjengs oppfatning. Sidan ein likevel må kunne forvente at det finst konkurrerande oppfatningar og førestillingar angående kva rettar samisk bakgrunn bør utløyse verkar det rimeleg å oppfatte denne formuleringa som ein strategi med siktemål om å ekskludera andre oppfatningar. Med dette vert òg eit normativt utgangspunkt for samepolitikk tilkjennegitt. Utdraget som blei sitert ovanfor førekjem som sagt avslutningsvis i utgreiinga, men perspektiva som gjennomgåande vert lagt til grunn på samisk utdanning verkar å høve overeins med denne normative posisjonen.

Mellom anna er likeverdig utdanning etablert som ei sentral målsetting i utgreiinga:

«Det er helt ut akseptert som grunnlag for utbygging av skoleverket i vårt land at barn og ungdom skal ha likeverdige utdanningsmuligheter uavhengig av de geografiske, sosiale, økonomiske og kulturelle forhold de vokser opp under» (NOU 1980:59, 1980, s. 19)

Ein kan forstå dette i samband med måten utgreiinga plasserer oppfatningar knytt til samisk utdanning i historisk kontekst der det rimeleg eksplisitt vert gjort eit poeng av at det «no» er nye tider og nye oppfatningar både av det samiske og verdien av utdanning av den samiske folkesetnaden:

«Det må være riktig å hevde at tida fra 1960 og fram til i dag har vært preget av framveksten av noe nær den motsatte oppfatning. Bl.a. i offentlige dokumenter som vil bli nærmere referert i kapitlet om utviklingen av samiske opplæringstiltak, blir flerkulturelle miljøer sett på som en ressurs, snarere enn som en hindring for utvikling. Å beherske samisk og norsk betyr at to kulturer aktiviseres og er tilgjengelige i samme person eller i samme samfunn, og kommer både den enkelte og samfunnet til gode. Skolens oppgave blir under en slik synsvinkel å aktivisere denne ressursen for den enkelte og for samfunnet og gjøre den tilgjengelig for

alle som kan dra nytte av den. Det som er i ferd med å skje, er altså at samisk kultur og språk anerkjennes i seg selv og dessuten i økende grad betraktes som en berikelse av vår nasjonale kultur» (NOU 1980:59, s. 21)

Når det innleiingsvis i dette sitatet vert snakka om framvekst av motsett oppfatning er det fornorskingspolitikken oppfatningane frå 1960-talet og utover kontrasterast mot. Frå å vera noko ein gjennom utdanning ønsker å bli kvitt har samisk kultur blitt «rekonseptualisert» som ein ressurs både for einskildindividet og for samfunnet og som ei «berikelse av vår nasjonale kultur». Det er altså eit radikalt forskjellig verdisyn og grunnoppfatning jamført med tidlegare tider som vert lagt til grunn andsynes det samiske og samisk utdanning, slik det vert representert- iallfall i tilfelle av offentlege dokument. I tillegg kan ein merke seg at «den fleirkulturelle ressursen» i fleire formuleringar vert knytt til einskildindividet så vel som til samfunnet. Når samisk kultur vert trekt fram som ressurs er det ikkje først og fremst i forhold til eit kollektiv men som noko ein nyttegjer seg på individuelt grunnlag. Verdien av samisk kultur og identitet er ein verdi for individet og for samfunnet *gjennom* individet.

Korleis vert prinsippa som til no er etablert, likeverdig opplæring og anerkjening av samisk kultur, vidare relatert til samisk utdanning? Når tilhøvet mellom språk og opplæring vert tematisert seinare i utgreiinga kan ein forstå dette som ei utdjuping eller ei vidareutvikling av grunnlaget som er diskutert ovanfor. Språk vert representert som grunnlag og føresetnad for likeverdig opplæring:

«Samisktalende barn må kunne nytte sitt morsmål i skolen, og normalt få undervisning på samisk, uansett fagområde. Dersom vi aksepterer at likeverdighet i språkopplæring og forholdet til morsmålet er et nødvendig vilkår for å kunne hevde at prinsippet om likeverd er oppfylt, så kan vi raskt konstatere at loven ikke gir hjemmel for en likeverdig opplæring for samer. I § 40 i loven [grunnskulelova] er det klart slått fast at 'det i opplæringa skal nyttast norsk mål'» (NOU 1980:59, s. 56).

Samisk språk i skulen vert representert som ein føresetnad for likeverdig opplæring. Vidare diskuterast «likeverdig opplæring» på ein slik måte at ein kan oppfatte dette som normativt verdigrunnlag for opplæringa i skulen- likeverdig opplæring vert omtala og drøfta som eit prinsipp, men eit prinsipp som ikkje er oppfylt. Av dette sitatet verkar likeverdig opplæring å utgjera eit sentralt normativt referansepunkt for utdanningspolitikk generelt. I samband med samisk utdanning vert dette prinsippet knytt til undervisning på samisk språk og likeverdig språkopplæring. Ein kan seia det slik at likeverdig språkopplæring vert etablert som premis for likeverdig opplæring. Denne premisen vert bygd ut gjennom at det vert lagt til grunn ei forståing av opplæringspråk som sentralt for læringsutbytte: «[...] må man hevde at barnets språk ikke nødvendig vis utgjør en viktig fortutsetning for å lære. En slik påstand lar seg

neppe opprettholde» (NOU 1980:59, s. 57). Faktisk vert grunnopplæring på samisk språk set fram så å seia som eit objektivt gode, noko som «uansett» vil koma elevane til gagns:

«Anvendt overfor samisktalende barn må det bety at selv om formålet, etter foreldrenes ønske, er at barnet skal benytte norsk som hovedspråk, så er det hensiktsmessig å gi elevene den første opplæring på samisk. Vi må regne med at samisktalende barn som i de første skoleår får en innføring i sitt eget språks ordforråd og begrepsapparat, også vil være i stand til å lære norsk hurtigere og bedre» (NOU 1980:59, s. 57).

Altså ser ein at «det samiske» i form av språk vert gjort gjeldande som prinsipp i samband med utdanning som føresetnad for læring.

Morsmål er vidare eit sentralt omgrep. Samisktalande born må kunne nytte *morsmålet* sitt og det er morsmålet ein trekker fram som målestokken på om målsettinga om likeverdig opplæring er nådd eller ikkje. Både morsmål og samisk (les samisk språk- «undervising på samisk språk) står i eintal dei gongane omgrepa førekjem i sitatet frå side 56 ovanfor. Faktum er likevel at samisk ikkje er eitt språk, men fleire språkgrupper og dialektar- avhengig av korleis ein definerer dette (sjå dømesvis Hætta, 2002, s. 110-112). Ein kan likevel merke seg at opplæring på samisk ikkje vert knytt til spesifikke samiske språk, tvert om vert opplæring på samisk språk ved to høve i sitatet ovanfor knytt til rett til opplæring på *morsmål*. Det verkar likevel ikkje som at rett til opplæring på morsmål er tenkt som ein rett til samiske elevar på individuelt nivå. Retten til opplæring på samisk vert knytt til «samiske busettingsområde» og slik altså til geografiske eller administrative einingar. Rett nok er omgrepet «samiske busettingsområde» i utgreiinga eit omgrep som erstattar «samiske distrikt» og som kanskje skal forståast som meir omfattande enn «samiske distrikt». Likevel verkar det som retten til opplæring på samisk morsmål vert knytt til bustad gjennom omgrepet «samiske busettingsområde»:

«Ut fra dette tilrår SI-utvalget at § 40, 7 i lov om grunnskolen endres til å lyde: 'Born i samisk busettingsområde som har samisk talemål, har rett til å få opplæring i og på samisk på alle klassesteg i grunnskolen. Born i samiske busettingsområde som har norsk talemål, har rett til å få opplæring i samisk språk og kultur. Departementet fastset reglar for denne undervisninga i samsvar med § 7, og kan gjere unntak frå føresegnene i nr. 6 om elevtalet'» (NOU 1980:59, s. 60)

At opplæring i og på samisk språk ved fleire høve vert så tydeleg artikulert i samband med morsmålsopplæring gjer iallfall at det er meir enn rimeleg å trekkje slutninga at samisk språk ikkje berre vert etablert som sentral og meiningsfull storleik i samband med utdanning av samiske born, men avgrensa i omfang til visse område. Ein kan slik sett seia at utgreiinga plasserer samiske språk som eit sentralt element i samband med utdanning, men at retten til

opplæring på samisk avgrensast til såkalla busettingsområde. Vidare er dette ein rett som både vert forankra i prinsipp- likeverdig opplæring- samstundes som argumentasjonen òg trekker inn elevanes faglege læring som i stor grad avhengig av opplæringspråk. Språk og likeverdig opplæring synest slik likevel å bli knytt til likeverdige moglegheiter til å lære fag.

Det samiske språket er slik sett både utgangspunkt for problemet (mangel på likeverdig opplæring) og løysing på problemet på same tid. Det samiske er likevel òg til stades som premissleverandør i samband med utdanning som kulturell faktor som må leggja føringar for forståinga av likeverdig opplæring, det vil seia at likeverdig opplæring ikkje nødvendigvis er det same som *lik* opplæring:

«Det hevdes at 'samiske elever skal føres fram til samme nivå som norsktalende elever i grunnskolen'. Til dette utgangspunkt knyttes det i Mønsterplanen videre følgende tankerekke: Siden målet er likestilling, må samiske elever få en skoleutdanning som helt ut er likeverdig med den annen norsk ungdom får [...] Annerledes uttrykt: undervisning av samiske barn skal skje på norske premisser. [...] Utvalget vil hevde at likeverdighet i denne sammenheng må bety at samiske barn så langt som råd er, må få den skolegang som er planlagt ut fra de utgangspunkter som er felles for samer. [...] Men undervisningen bør være planlagt med den samiske bakgrunn som utgangspunkt. Metodikken må formes ut i samsvar med dette» (NOU 1980:59, s. 59).

Samisk bakgrunn, forstått som generell storleik, vert altså gjort til ein faktor av så stor betyding at den vert gjort til nødvendig rammefaktor og utgangspunkt for samiske elevars utdanning. Utgreiinga gir dermed «det samiske» plass som eit sentralt prinsipp i samband med utdanning av samiske elevar da ein kan oppfatte det slik at utdanning i samsvar med samisk bakgrunn etablerast som ein føresetnad for å oppnå likeverdig opplæring. Dermed vert «det samiske», her gjennom samisk bakgrunn og samisk språk, artikulert som ein sentralt premissleverandør i samband med samisk utdanning- rett nok i sær generelle og lite konkrete formuleringar.

5.3 NOU 1985:14 Samisk kultur og utdanning

NOU 1985:14 er første delinnstilling frå utval av 17. oktober 1980 med mandat om å greie ut det prinsipielle grunnlaget for samisk kultur- og utdanningspolitikk (NOU 1985:14).

Innstillinga omfattar mange ulike sider og perspektiv på samisk kultur, utdanning og politikk knytt til desse emna. Fokus vert i denne oppgåva lagt på dei delane av utgreiinga som omtaler oppfatningar av *det samiske* og av samisk utdanning. Meir presist er det hovudsakleg kapittel 3 (identisk med kapitla 3.1-3.3 i NOU 1984:18), 5, 7 og 9 i utgreiinga som vert gjort til gjenstand for meir inngåande lesing. Utgreiinga representerer ein detaljert gjennomgang av ulike aspekt knytt til samisk kultur. Det er ikkje innanfor rammene av denne oppgåva rom for

å gå detaljert til verks i undersøking av representasjonar av *det samiske*, som spesifiserast og nyanserast i langt større grad i denne utgreiinga jamført med dei andre som er undersøkt i denne oppgåva. Det vil dermed bli lagt til grunn eit relativt generelt fokus på korleis *det samiske* vert representert i utgreiinga.

5.3.1 Samisk kultur og identitet

Definisjon av «same» som identitetskategori problematiserast, eller kanskje heller nyanserast i merkbar grad i denne utgreiinga. Det vil seia: ein latar til å operera med ei samansett og nyansert oppfatning av korleis samisk identitet oppfattast som meiningsfull storleik av dei individ og grupper som sjølv oppfattar seg som samiske og av kva «element» som er tilgjengelege som identitetsmessige «byggesteinar». Samstundes opererer ein òg med ei førestilling om samisk som «essens», rett nok ein essens ein ikkje kan gå ut frå er sams for alle samar, det er snakk om ein subjektiv dimensjon:

«Dersom en definisjon av begrepet 'same' skal bidra til å gi en fullgod karakteristikk av samene som er gyldig over tid, bør den inneholde både målbare størrelser av samiskhet og essensen av denne. Målbare størrelser er f. eks. språkkunnskaper og slektskapsforhold. Essensen av samiskhet omfatter følelsesmessige aspekter ved blant annet områdetilhørighet, næringstilknytning, gruppefelleskap, slektstilhørighet, kulturelle særtrekk og uttrykk for personlighet gjennom eget språk, musikk og skaperverk» (NOU 1985:14, s. 23).

Samisk identitet verkar altså bli konseptualisert som noko lagdelt, der ein for det første har «ytre» eller meir overflatiske og målbare storleikar men òg ein djupare og meir signifikant *essens* av «samiskheit». Altså etablerast både eit slags hierarki av samiskheit og ulike dimensjonar av *det samiske*. Element som språk og slektskap vert identifisert først og fremst som merkbare *teikn* på samiskheit, men samstundes som relativt tomme element i seg sjølv og ikkje utan vidare fundamentale storleikar i «identitetshierarkiet». Det er ikkje desse storleikane i seg sjølv som konstituerer *essensen* av samiskheit, *essensen* av samiskheit er tvert om ein subjektiv sak knytt til *følelsesmessige aspekter*. Språk og slektskap kan slik set òg inngå i *essensen* av samisk identitet, men det først når ein investerer kjensler i det og oppfattar dette som *uttrykk for personlighet*. Følgjande kan vera illustrerande:

«Utvalget vil i denne sammenheng peke på følgende: Samisk identitetsfølelse knytter seg ikke bare til språket. Både blant sørsamene og i andre samegrupper finnes det mennesker som har beholdt sin samiske identitet, seiv om de er språklig fornorsket. [...] Rettighetene til å bevare kontakt med egne kulturelementer må derfor knyttes til samene som er et videre begrep enn samisktalende» (NOU 1985:14, s. 140)

Essensen av samiskheit er dermed noko som primært og mest påtakeleg er tilgjengeleg i ulike formar for den/dei som oppfattar ei bestemt tilknytning til særskilde samiske element som

områdetilhøyr, næring, kulturelle særtrekk osv. som ein del av eigen identitet. Det vert berre i generell grad presentert aktuelle «element» som vert oppfatta som særskilde samiske og relevante for identitet og fellesskap:

«De forhold som binder samene sammen som etnisk gruppe, er i første rekke de sosiale band som uttrykkes gjennom slektstilhørighet, de økologiske aspekter som angår områdetilhørighet og næringstradisjoner, kulturelle og religiøse verdier samt de formelle og uformelle organisasjonsformer som samene identifiserer seg med. Det synes også å være slik for enkeltmennesker at de ikke behøver å føle seg fortrolig med alle tenkelige kriterier for samiskhet. Deres fortrolighet med noen kriterier vil likevel gi en følelse av å tilhøre den samiske folkegruppen» (NOU 1985:14, s. 100-101).

Det vert slik konstituert ein dimensjon som primært er samisk, kanskje ikkje i den forstand at det er umogleg å forklare kva som for ein gitt person er meiningsfulle element knytt til sjølvforståing/identitet som samisk eller at det er umogleg for ein person utan samisk bakgrunn å til ein viss grad sette seg inn i og forstå korleis forståing av ulike kulturelle element er meiningsberande i uttrykk for samisk sjølvforståing, men primært samisk i forstand av meiningsberande i forhold til sjølvoppfatning som samisk. Essensen av det samiske utgjør slik set ein primært samisk dimensjon medan dei målbare faktorane utgjør dei «sosiale teikna» som fungerer som markørar av samiskheit og som er tilgjengelege, det vil seia mogleg å oppfatte, for alle.

Når det, som tidlegare vist, vert gjort bruk av omgrepet *essens* i samband med samisk identitet verkar essensen av det samiske likevel å verta forstått som «opplevd essens» i samband med identitetsoppfatning, som «det ved det samiske som opplevast meiningsfullt og sentralt for ein person eller ei gruppe i deira forståing av seg sjølv som samiske». Altså verkar det ikkje i samband med det å *identifisera seg* som samisk vera snakk om ein samisk *essens* i forstand av generelt gyldige oppfatningar som som er like for alle. Likevel oppfattast *det samiske* som noko «objektivt samisk», det vil seia avleia av gitte oppfatningar av *noko samisk*. Dette samiske er kultur. Slik set kan ein snakke om ei dynamisk forståing av identitet som i stor grad gjer det til ein sak for samar sjølv å definera og oppfatte samisk identitet. Samstundes kan ein òg merke ei oppfatning av at samisk identitet, sidan den i så stor grad vert knytt til kultur, er trua:

«Selv om samene sannsynligvis alltid har hatt kontakt med sine naboer og mottatt impulser fra dem, er de siste generasjoners forandringer likevel så dyptgripende og omfattende at behovet for aktivt vern av samisk kultur i dag er større enn noensinne. Tekniske nyvinninger som motorskøyta, traktoren, bilen, snøscooteren, radio og fjernsyn er i stor utstrekning etterkrigsfenomener i samedistriktene. De har kommet inn i løpet av et kort tidsrom og med en styrke som delvis har skjøvet det lokale kulturgrunnlaget til side. Dette har sannsynligvis hos

mange bidratt til å undergrave respekten for samiske kulturverdier og troen på at disse kan leve i et moderne samfunn» (NOU 1985:14, s. 97)

Samisk kultur er trua av tekniske nyvinningar. Tekniske nyvinningar etablerast som kontrast til samisk kultur, kulturgrunnlag og kulturverdier. Her konstituerast altså samisk kultur i motsetting til «tekniske nyvinningar» av mekanisk og elektronisk art og i vidareføring av dette, kan ein seia, skipast eit bilete av samisk kultur som «tradisjonell», framand for og i kontrast til det moderne, representert ved teknikk. Ein premis for påstanden om at behovet for vern av samisk kultur er stor er at samisk kultur er knytt til kultur og kulturgrunnlag, og ein antar at samiske «kulturverdier» knytt til lokalt kulturgrunnlag kan forsvinne under påverking av «det moderne samfunn». Eit konkret døme vert gitt knytt til «åndeleg kultur»:

«Deler av den åndelige kultur, som hadde det materielle livsgrunnlaget som sine forutsetninger, har også blitt påvirket av forandringene. Med omlegging av livsstilen ble flere samiske kulturtrekk mindre synlige. Mange steder kan dette umiddelbart registreres ved at samisk språk og samiske klestradisjoner er forsvunnet eller ikke lenger preger bygdemiljøene i samme grad som tidligere» (NOU 1985:14, s. 97).

Samisk kultur vert her omtala som noko relativt bestemt og avgrensa, eller iallfall noko ein prinsipielt kan oppfatte som relativt særlege og forskjellig frå anna kulturar og som dannar utgangspunkt for ein «åndeleg kultur» som er direkte knytt til «det materielle livsgrunnlaget». Det verkar som det er i betydinga «materielt livsgrunnlag» eller «tradisjonskultur» samisk kultur oppfatast å vera trua: «Samenes truede kultursituasjon tilsier at den offentlige innsatsen må forankres i målsettinger som tar utgangspunkt i at det foreligger en reell fare for at samisk kultur kan forsvinne som en del av det totale kulturlandskapet i Norge, i Norden og verden for øvrig» (NOU 1985:14, s. 137).

Det kan med andre ord verka som det kjem til uttrykk ei oppfatning av samisk kultur som ein relativt avgrensa storleik der spesifikke kulturelle uttrykk vert knytt til ein bestemt livsstil og eit bestemt grunnlag som står i kontrast til «moderne samfunn og livsstil» i og med at kulturelle uttrykk og verdier rotfesta i det spesifikke samiske forsvinn eller vert mindre synleg i møte med moderne livsstil. *Det samiske* er etablerast slik som noko ikkje-moderne. Når *det samiske*, gjennom kulturen, vert trua er det likevel ikkje oppfatta som eine og aleine som ein ein sidedig prosess:

De svært iøynefallende endringer i sameområdene de siste tiår skyldes hovedsaklig generelle utviklingstendenser samene ikke har kunnet, til dels heller ikke har ønsket å stå utenfor. En følge av dette er at de ytre for skjeller mellom samer og ikke-samer er blitt utvisket. (NOU 1985:14, s. 98).

Det samiske er slik sett representert som truga av eksterne utviklingstendensar. Ein grunn til at samisk kultur oppfatast å vera så utsett kjem til uttrykk i samanfattinga av kapittelet «samenes kultursituasjon». Samane sjølv har ikkje vore i stand til å møte eksterne kulturelle trugslar:

«Forandringene i det samiske samfunnet de siste generasjoner har skjedd raskt og hatt dyptgripende virkninger. De påvirket en befolkning som manglet en kulturell beredskap å møte utfordringene med. Av den grunn er samenes kultursituasjon — definert som muligheter til å vedlikeholde og utvikle egenart — svært kritisk» (NOU 1985:14, s. 121).

Det kan vidare verka som det ligg føre ein viss diskrepans mellom oppfatningane av identitet og av kultur som kjem til uttrykk i utgreiinga. Trass i ei oppfatning av at samisk kultur er representert som særst utsett vert det operert med til dels positive prognosar for samisk identitet. Saman med negative prognosar for samisk kultur vert det altså gitt inntrykk av positiv utvikling av samisk identitet:

«Mens samisk kultur tidligere ble assosiert med en enkel livsstil knyttet til primærnæringsmiljøene, er det trekk i dagens kulturbilde som avslører at en kulturell nyskaping og selvutfoldelse er på gang. Dette manifesterer seg både innen billedkunst og musikk, litteratur og massemedia, i grunnskole, forskningsaktivitet og forskningskompetanse. Et viktig trekk i bildet er at samiske mennesker i dag ser seg i stand til å kombinere yrker som ikke er tradisjonelt samiske med et positivt og aktivt forhold til sin samiske identitet. Kunnskaper og ferdigheter av mer generell art står ikke lenger automatisk i et motsetningsforhold til samiske ferdigheter og kunnskaper» (NOU 1985:14, s. 119).

I jamføring av dei to siste sitata og med dei utdraga som tidlegare er sitert in mente kan det verka som ein oppfatar ei rekontekstualisering av *det samiske*, i sær i samband med identitetsoppfatning. Sitatet ovanfor er prega av at ulike kulturkonsept vert nytta om einannan. Innleiingsvis vert det referert til eit «før» der samisk kultur blei assosiert med «primærnæringsmiljø», altså verkar det her som det er snakk om kultur forstått som livs- og næringsgrunnlag- *habitus* om ein vil (sjå dømesvis Bourdieu, 2007, s. 92). Når «kulturell nyskaping og vekst» vidare i utdraget vert utdjupa er det likevel med referanse til kulturuttrykk ein må forstå i samband med ei snevrare kulturforståing enn den som verkar logisk å oppfatte av utdragets første setning. Her er det bildekunst, musikk, litteratur som er døme på kultur, altså kultur forstått meir som åndsliv eller kulturuttrykk. Dette kan verka som eit uttrykk for ei oppfatning av at samisk kultur reforhandlast og omfortolkast og at nettopp kulturuttrykk i større grad vert meiningsberande for samisk identitet enn kultur forstått som tilknytning til bestemte livsstilar eller næringsgrunnlag. Det kan verka som det her vert lagt til grunn ei oppfatning av at samisk identitet i «dagens» situasjon ikkje i same grad som før er knytt til livsstil og næringsgrunnlag og at desse storleikane er erstatta som grunnlag for

identitet og forståing av *kva* som er samisk av ei mindre fundamental forståing av samisk kultur. Sagt på ein annan måte kan det verka som det vert lagt til grunn ei oppfatning av at samisk kultur ikkje lenger fungerer som meiningsgjevande grunnlag for identitet gjennom å utgjera utgangspunkt for ein livsstil knytt til næringsgrunnlag i bestemte område men som «symbolske ressursar» som kan nyttast i sjølvforståing og identitetsskaping.

Denne tolkinga kan grunngevast gjennom formuleringane som seier at positiv samisk identitet i dag kan kombinerast med yrker som ikkje er tradisjonelt samiske og at det ikkje lenger automatisk er motsettingar mellom «generelle kunnskapar» og samiske kunnskapar.. Det kan med andre ord verke som det er snakk om ei oppfatning av at det veks fram moglegheiter til å identifisera seg som samisk som inneber meir eller mindre brot med, eller reforhandling, av samisk tradisjonskultur. Kan hende skal ein forstå denne reforhandlinga av rolla samisk kultur som fundamental storleik spelar i identitet som del av trugselbiletet som kjem til uttrykk i utgreiinga. Det vil seia eit trugselbilete knytt til samisk kultur som sjølve essensen av *det samiske* og som «det verkelege» grunnlaget for samisk identitet. Eit slikt grunnlag finst berre i Indre Finnmark og i einskilde andre bygder, vert det uttrykt:

«Den faktiske situasjonen i dag er at den naturlige basis for samisk identitets- og kulturutfoldelse er begrenset til de indre kjerneområdene i Finnmark og til enkelte andre bygder der de tradisjonelle samiske primærnæringer ennå står sterkt. Utvalget mener det er en hovedoppgave å beskytte og videreutvikle de samiske elementer som ennå lever i disse områder. Det er her det offentlige i størst grad kan trygge grunnlaget for samisk språk og kultur og dermed sikre nye generasjoner en basis for samisk identitet» (NOU 1985:14, s. 137).

Samisk kultur vert i desse områda nærmast gjort identisk med samisk språk, kultur og identitetsgrunnlag. Tradisjonelle samiske primærnæringer i særskilde samiske område vert slik etablert som det genuint samiske, eller det ekte, opphavlege utgangspunktet for samisk identitet og kultur- det autentiske samiske. Det er nettopp i samband med desse elementa at «det offentlege i størst grad kan trygge grunnlaget for samisk språk og kultur», element som på si side igjen dannar grunnlag for samisk identitet. Samisk kultur etablerast fundamentalt sett som grunnlag for den fellesskapskjensle og avgrensing som konstituerer det samiske som kollektiv identitet:

«Mens samene klart skiller mellom statsborgelige og etnisk/kulturelle betegnelser, har man ikke noe tilsvarende begrepsapparat på norsk. Samenes begrepsbruk avslører en avgrenset etnisk/kulturell identitet knyttet til deres tradisjonelle enhetsfølelse. Styrken og dybden i denne følelsen varierer, og den lar seg neppe måle verken kvalitativt eller kvantitativt. Likevel må det være riktig å hevde: Uten at en gruppe mennesker føler en slik kulturell og etnisk avgrensing i forhold til andre, vil det være umulig å snakke om en levende samisk kultur i

Norge. Utvalget mener at en naturlig oppfølging av de offisielle målsettinger om å fremme samisk kultur i Norge, betinger konkrete tiltak for styrking av samenes etniske og kulturelle identitetsfølelse» (NOU 1985:14, s. 138).

Det særmerka samiske vert her fundamentalt sett gjort til eit eksistensielt spørsmål knytt til sjølvforståing og oppleving av å utgjere eit fellesskap. Kultur og identitet vert gjennom denne artikulasjonen meir eller mindre sidestilt, eller kan hende artikulert som «sider av same mynt». Kulturell og etnisk avgrensing andsynes andre er ei *oppleving* som konstituerer «levende samisk kultur i Noreg», og det å fremme samisk kultur vert dermed òg eit spørsmål om styrking av «etnisk og kulturell identitetskjennele».

5.3.2 Samisk utdanning

I omtale av utdanning kjem det til uttrykk ulike perspektiv. Mellom anna vert følgjande uttrykt innleiingsvis i kapittelet «grunnskulen»: «*Et sentralt poeng i utvalgets grunnsyn er at samene selv må overlates å trekke opp retningslinjer og langsiktige målsettinger for sin egen framtid*» (NOU 1985:14, s. 198). Trass i at denne formuleringa opptre som ei generell prinsippklæring vert det òg lansert perspektiv på korleis samisk utdanning er og/eller bør vera i utgreiinga. Mellom anna står det litt lenger ned på same side:

«Imidlertid bygger det norske samfunnet og det norske utdanningssystemet på en del grunnleggende prinsipper som også er gyldige for den samiske befolkningen. En fokusering på samenes spesielle situasjon utelukker ikke at det eksisterer nære forbindelser mellom de generelle målsettinger det norske skoleverk er forankret i og samenes utdanningsbetingelser» (NOU 1985:14, s. 198).

Samenes «spesielle situasjon» når det kjem til utdanning er altså ikkje så spesiell at samisk utdanning kan konseptualiserast som grunnleggande forskjellig frå skulen elles, iallfall kva målsettingar angår. På overordna nivå, altså når det er snakk om målsettingar, legg ein altså til grunn at «det norske samfunnet og det norske utdanningssystemet» bygger på prinsipp som er relevante og gyldige òg for samane. Samenes utdanningssituasjon og «utdanningbetingelser» er altså ikkje så spesielle at samisk utdanning på generelt nivå ikkje deler «nære forbindelser» med målsettingane norsk skuleverk er forankra i. Det norske utdanningssystemet kan med andre ord som overordna struktur romme samisk utdanning. Dette perspektivet vert òg artikulert seinare i kapittelet:

«En skole som bevisst satser på å gi elevene del i samisk språk og samiske kulturtradisjoner, må ut fra dette betraktes som en samisk skole. Disse hensyn skal imidlertid ikke fortrenge de generelle målsettinger den norske skole er forankret i. Også de samiske distriktene må i framtida vurderes sammen med den allmenne utvikling i norsk skole» (NOU 1985:14, s. 208)

Her vert det eksplisitt artikulert at samisk språk og kulturtradisjonar ikkje må «fortrenge dei generelle målsettingane den norske skulen er forankra i». Oppfatninga av *samisk skule* verkar slik sett å verta konseptualisert som ein skule med eit visst tilsnitt av samisk språk og kulturtradisjonar på undervisningsplanen, men som elles er å oppfatte som ein del av «skuleverket elles». Det kjem òg til uttrykk ei vurdering av korleis undervising i samisk språk og kultur har arta seg i praksis:

«Den [skulen i samiske distrikt] har hatt til oppgave å ta vare på samisk språk og kultur, og å gi elevene generell kompetanse for rikssamfunnets karrierer. Første del av denne målsettingen har fram til i dag vært et tilbud til de som ønsket det. I praksis kan en derfor si at integrering med bibehold av kultursærtrekk i dag er et tilbud om foreldre krever det for sine barn, mens manglende initiativ fra foreldrenes side automatisk gir barna en skolegang som forutsetter full assimilering i det norske samfunnet» (NOU 1985:14, s. 208).

Ein legg altså her til grunn at assimilering kan bli resultatet av samiske elevars utdanning om ikkje foreldra eksplisitt krev at dei skal få undervising i samisk språk og kultur. Det verkar relevant å forstå dette som ein kritikk av måten skulen i samiske distrikt har fungert, trass i at det vert vist til at skulen heilt sidan Stortingets handsaming av Samekomiteens innstilling (NOU 1985:14, s. 208) har hatt som oppgåve og målsetting både å ta vare på samisk språk og kultur og å stille med undervising av same kvalitet som elles i landet. Kan hende kan ein oppfatte dette sitatet som ei utbygging av sitatet ovanfor som jo anerkjenner visse «samiske utdanningsbetingelser» (NOU 1985:14, s. 198). Ein skulegang som føresett «full assimilering» vert her representert i negativ kontekst og slik potensielt i kontrast til særskilde samiske utdanningsbetingelser.

Når det kjem til utvalets tilrådingar vert det uttrykt semje med forslag som kom opp i NOU 1980:59 om å utvikla samisk til eit fullt morsmålsfag og det vert skissert ulike rammer ei slik undervising kan gå føre seg inannfor. Det vert likevel tatt til orde for at opplæring i og på samisk som morsmål ikkje må gå ut over norskopplæring:

«At elevene får all, eller den vesentligste delen av undervisningen på samisk, skal imidlertid ikke svekke norskfaget. Undervisningen i norsk må fortsatt være forankret i en målsetting som forutsetter at elevene skal kunne konkurrere om utdannings- og arbeidstilbud også utenom de samiske bosettingsområder» (NOU 1985:14, s. 211).

Det å beherske norsk vert altså set fram som faktoren som hovudsakleg dannar grunnlag for å lykkast i utdanning og yrkesliv og i *konkurransen* som går føre seg på desse arenaane. Samisk morsmål vert dermed ikkje gitt nokon (instrumentell) verdi andsynes samfunnet elles. Det kan kanskje vera ein ressurs for den einskilde, men *det viktige* i samband med jobb og utdanning er å beherska norsk språk. Norsk språk vert dermed etablert som eit premiss for å lykkast med

karriere og utdanning, samisk språk står att som noko det vert uttrykt semje om at bør vera ein rettigheit, men som ikkje vert knytt nokon form for verdi til i dette tilfellet. I innleiande merknader til utvalets vurderingar og forslag om utdanning vert det likevel trekt fram at ein føresetnad for å fremme samisk kultur og styrke bruken av samisk språk er at «*samisk språk og kultur får status som viktige allmenndannende elementer i skoleverket og økt bruksverdi i samfunnet for øvrig*» (NOU 1985:14, s. 210). Det er likevel merkverdig at norsk språk i sitatet ovanfor så tydeleg vert etablert som premiss for å lykkast i utdanning og i yrkesliv når forholdet mellom samisk og norsk og haldningar til samisk innslag i skulen er skildra på følgjande vis:

«En undersøkelse foretatt i tre ulike same miljøer (Erke/Høgmo 1983) viser at foreldres — og barns holdninger til det samiske innslaget i skolen, er avhengig av den lokale status samekulturen har i miljøet. Foreldre og barn legger også stor vekt på den praktiske nytteverdien av de tilbud skolen gir i slike emner. Likestilling mellom samisk og norsk kultur som f.eks. gjør samisk og norsk tilnærmet sidestilt i enkelte miljøer, vil på lang sikt utjevne forskjellene i de holdninger som eksisterer i de ulike bygder» (NOU 1985:14, s. 208).

Ein kan knapt snakke om at samisk i skulen vert knytt til nokon praktisk nytteverdi i utdraget som slår fast at «*Undervisningen i norsk må fortsatt være forankret i en målsetting som forutsetter at elevene skal kunne konkurrere om utdannings- og arbeidstilbud også utenom de samiske bosettingsområder*» (NOU 1985:14, s. 211). I ljøs av dette vert òg antakinga som vert set fram i utdraget frå side 208 om at «*sidestilling mellom samisk og norsk kultur vil jamne ut haldningsforskjellane*» mindre truverdige. Rett nok står det vidare på side 208 at:

«samekulturen er likeverdig med den norske og [må] derfor prinsipielt likestilles med den. Dette gjør samisk kultur til mer enn en norsk kulturvariant. Den representerer også viktige ferdigheter, holdninger og kunnskaper som ikke bare er viktige for enkeltmenneskers indre kulturelle trygghet, men også vil ha stor betydning for den formelle og praktiske kompetanse innenfor de yrkesvalgmuligheter barn og unge kommer til å møte i framtida» (NOU 1985:14, s. 208).

Forskjellen mellom dette utdraget og utdraget frå side 211 som særskild trekker fram det norske språkets relevans i samband med yrke og utdanning er at samisk kultur i dette utdraget ikkje vert investert med same grad av relevans som norsk språk vert i utdraget frå side 211- utdanninga i norsk skal vera forankra i føresetnaden at elevane skal kunne konkurrera om arbeid og utdanning òg utanfor samiske busettingsområde. Dimed må ikkje undervisninga i samisk gå på kostnad av undervisninga i norsk, er essensen av utdraget frå side 211. Samisk kultur vert derimot representert som viktig av di den representerer eigenskapar og kunnskaper som er viktige for einskildmenneskers «*kulturelle trygghet*», altså som eit personleg, identitetsmessig aspekt (i kontrast til norskfaget som ialfall i instrumentell forstand er

allmenngyldig). Samstundes antar ein òg at samisk kultur vil ha stor betydning for «den formelle og praktiske kompetanse innanfor de yrkesvalgsmuligheter barn og unge kommer til å møte i framtida». Ein får av denne formuleringa inntrykk av at «den formelle og praktiske kompetansen» i yrkevalsmoglegheitene (samiske) barn og unge møter i framtida er betinga av samisk kultur. Formuleringa gir med andre ord inntrykk av eit bestemt sett med yrkesvalsmoglegheiter for samiske barn og unge, eit avgrensa sett med moglegheiter som har samanheng med samisk kultur og den formelle og praktiske kompetansen som følgjer av samisk kultur. I lys av etterfølgjande formuleringar verkar det likevel mest relevant å oppfatte at formuleringa er meint som ein artikulasjon av at samisk kultur kan bidra med viktige haldningar, kunnskapar og dugleikar:

«Elevene skal gis generelle forutsetninger for en hvilken som helst karriere i samfunnet i pakt med deres evner og forutsetninger. I dette inngår at de skal kunne få den trygghet en solid forankring i egen kultur innebærer, samtidig som de også skal være konkurransedyktige der kunnskaper og ferdigheter i samisk språk og kultur verdsettes som viktige kvalifikasjoner» (NOU 1985:14, s. 208-209).

Ein set her fram ei antaking, eller eit premiss, om at forankring i eigen kultur gir trygghet og på denne bakgrunnen vert samisk kultur knytt til karrieremoglegheiter både innanfor landet generelt og i konkrete tilfelle der samiske kunnskapar er særskild aktuelt.

Når det gjeld opplæring i samisk som morsmål kan ein òg merke seg at det vidare i utgreiinga vert lagt til grunn at samisk som morsmålsopplæring berre er hensiktsmessig om undervisinga går føre seg i grupper:

«Imidlertid finner utvalget det praktisk umulig å gjennomføre undervisning i og på samisk for alle samisktalende elever på alle klasse trinn i grunnskolen over alt i Norge. Utenom den bruk av morsmålet pedagogiske hensyn tilsier, og den undervisning alle samer i Norge bør ha krav på, mener utvalget at brede undervisningstilbud på samisk bare kan gjennomføres i egne kretser, klasser eller grupper. Samisktalende enkeltelever som får sin undervisning utenom slike organisatoriske rammer, vil mangle den miljøstøtte som gjør det mulig å drive undervisning ut fra den målsetting at språket skal ha full status som opplæringsmål. For disse elever må målet være at de får den første undervisning på samisk i samsvar med skolelovens § 7, og dessuten en undervisning i samisk som gjør dem i stand til å bevare kontakten med samiske miljøer» (NOU 1985:14, s. 211).

Samisk som opplæringsmål er avhengig av gruppedynamikk og «miljøstøtte» og umogleg å gjennomføra som «fullt opplæringsmål» i tilfelle der det berre er ein elev som skal ha samiskundervisning, verkar å vera premissen. Ein naturleg konsekvens av denne oppfatninga vert at opplæring i og på samisk vert avgrensa til dei stader der det er nok elevar som får opplæring i og på samisk til at det er tilstrekkeleg «miljøstøtte».

5.3.3 Diskurs NOU 1980:59 og NOU 1985:14

Samane vert i NOU 1980:59 representert som ein språkleg og kulturell minoritet (NOU 1980:59, s. 60). Samisk kultur har her ein meir betydeleg plass i representasjon av *det samiske* jamført med Stortingsmelding 21 (1962/63). Det samiske verkar i NOU 1980:59 å representerast i NOU 1980:59 gjennom ein kulturdiskurs- Det samiske representerast og forståast som kultur og gjennom kulturelle aspekt som òg oppfatast å danne grunnlag for identitet. I stor grad gjeld dette òg for NOU 1985:14. Kultur og kulturelle aspekt er det som i nokon meiningsfull grad representerer det samiske. Diskursivt står det samiske fram i desse utgreiingane som *kulturell essens*, ein sær eigen form for livsførsel knytt til bestemte område, kunnskapar, næringar, dugleikar og kulturelle uttrykk- jf. Bourdieus habitus-omgep (Bourdieu, 2007, s. 92).

Dei to ulike diskursive posisjonane som vert artikulert i høvesvis Stortingsmeldinga og i dei offentlege utgreiingane konstituerer slik ulike samiske subjekt. Stortingsmeldingas *same* representerast, særskild i utdanningssamanheng, som ein elev som alle andre med unntak av språkbakgrunn. *Det samiske* som her subjektiverast er altså i liten grad forskjellig frå *det norske* og følgjeleg konseptualiserast få særskilde utdanningstiltak utover språklege tiltak på bakgrunn av elevanes «samiskheit». Til kontrast er *det samiske* som dei to offentlege utgreiingane subjektiverer fundamentalt forskjellig frå det norske, iallfall som kulturell storleik.

NOU 1980:59, som i tråd med sitt mandat ser på det samiske i samband med utfordringar i skulen, rettar i sær fokus mot formale problem knytt til lovleg rett til bruk av samisk språk i opplæringssamanheng (sjå dømesvis NOU 1980:59, s. 57). I utgreiinga kontrasterast ein etterkrigskontekst mot tidlegare tiders oppfatningar av utdanning av samane. Ein karakteristikk av situasjonen i etterkrigstida er at å vera fleirkulturell oppfattast som ein ressurs. Det fleirkulturelle er ein ressurs i den einskilde som skulen må utvikle, heiter det set vidare i utgreiinga (NOU 1980:59, s. 21). Samane vert representert som «språkleg og kulturell minoritet» (NOU 1980:59, s. 60). I samband med utdanning er det likevel rammer kring språk som i hovudsak vert tematisert som problematisk, jf. utvalets mandat. Rett til å bruke samisk i utdanningssamanheng vert representert som ein premiss for likeverdig opplæring. Sidan utgreiinga handsamar nettopp *utfordringar* knytt til skulens innhald er det rimeleg å venta at det ikkje vert gitt så mykje plass til det som eventuelt vert oppfatta å fungera bra i skulen, dømesvis knytt til ein representasjon som *likeverdig* opplæring. Når bruk av samisk språk i opplæringssamanheng da vert representert som ein føresetnad for likeverdig opplæring kan

ein ikkje slutte at likeverdig opplæring forståast eine og aleine som rett til å nytte morsmålet i opplæring. Det etablerer likevel ein representasjon av kva likeverdig opplæring *mellom anna* er. Likeverdig opplæring synest likevel også her å vera knytt til ei målsetting om *fagleg* læring.

Det samiske språket vert relatert til likeverdig opplæring av di språket representerast som ein føresetnad for læring generelt (NOU 1980:59, s. 57). Slik sett verkar det som *likeverdig* i forstand av læring på likt grunnlag er ein del av diskursen om utdanning som vert artikulert, likt som i Stortingsmelding 21 (1962/63). Likevel er *det samiske* konseptualisert som ein meir grunnleggjande storleik i utdanningsamanheng i NOU 1980:59 jamført med Stortingsmeldinga, da det òg vert set fram at samisk bakgrunn og «det utgangspunkt som er felles for samar» må levera premiss for utdanninga (NOU 1980:59, s. 59). Samisk bakgrunn konstituerer dermed ein unik dimensjon som utdanninga må ta inn over seg for å kunne kallast likeverdig. Rett nok vert det ikkje gitt meir konkrete skildringar av korleis og i kva grad «samisk bakgrunn» skal påverke og leggje preg på undervisinga, slik at dette i praksis både kan forståast i meir overflatisk forstand, dømesvis som å inkludera samiske emne eller perspektiv i fag eller meir grunnleggjande som at tradisjonelt samiske kunnskapar, røyndommar og dugleikar i større eller mindre grad skal danne premiss og utgangspunkt for opplæring. At det eksplisitt vert uttrykt at «samisk bakgrunn» og «det som er felles for samar» må danne utgangspunkt for undervising dannar likevel eit konseptuelt rammeverk der det eksplisitt vert sagt at *det samiske* må bidra med premiss i utdanning og undervising.

I NOU 1985:14 er utdanning representert ulikt frå NOU 1980:59. Som diskutert ovanfor er *det samiske* representert som noko særlege NOU 1985:14 der ein kulturdiskurs etablerer *det samiske* som ein essensiell storleik. Gjennom det som vert skrive om utdanning i NOU 1985:14 står *det samiske* rett nok framleis fram som ein kvalitativt særlegen dimensjon, men i representasjon av utdanning for samiske elevar vert *det samiske* i mindre grad enn i NOU 1980:59 gjort meiningsberande som premissleverandør. Når samisk kultur vert omtala i samband med utdanning er det i relasjon til omgrep som «allmenndanning» og «trygg forankring i eigen kultur» (sjå NOU 1985:14, s. 208 og 210). Sjølv om *det samiske* i utgreiinga er representert som noko særlege verkar det i samband med utdanning å representerast som *ikkje særlege nok* til å i stor grad levera premiss for utdanning:

«Imidlertid bygger det norske samfunnet og det norske utdanningssystemet på en del grunnleggende prinsipper som også er gyldige for den samiske befolkningen. En fokusering på samenes spesielle situasjon utelukker ikke at det eksisterer nære forbindelser mellom de

generelle målsettinger det norske skoleverk er forankret i og samenes utdanningsbetingelser» (NOU 1985:14, s. 198).

NOU 1985:14 ser ut til å ramme inn *det samiske* i forhold til utdanning på motsett måte jamført med NOU 1980:59 som eksplisitt legg til grunn at samisk bakgrunn må danne utgangspunkt for undervising. Sistnemnte perspektiv er heller ikkje utelukka gjennom sitatet ovanfor, men til forskjell frå NOU 1980:59 konseptualiserast *det samiske* ikkje eksplisitt som eit relevant utgangspunkt for utdanning, men som eit utgangspunkt som kan forståast innanfor rammene av skulen elles. Det er vidare i NOU 1985:14 sagt at fokus på samisk kultur og språk ikkje må fortrenge dei generelle målsettingane i norsk skule (NOU 1985:14, s. 208) og i sær ikkje gå på kostnad av opplæringa i norsk språk (NOU 1985:14, s. 211). Samisk utdanning uttrykkast slik det vert ramma inn i NOU 1985:14 som ein variasjon som både kan og bør finne stad innanfor det generelle rammeverket i skulen. På generelt plan er målsettingane i skulen og målsettingane med samisk utdanning i stor grad samanfallande. Samisk utdanning konseptualiserast slik som ein variasjon innanfor heilskapen. Dei målsettingane som vert artikulert i samband med samisk kultur og utdanning fokuserer på kompetanse og arbeidsliv. Som «kulturell trygghet» og «allmenndanning» representerast *det samiske* i samband med utdanning som noko verdifullt, så lenge det ikkje går på kostnad av dei generelle målsettingane i skulen. Det kan verka som NOU 1985:14 i særskild grad artikulerer ein kvalifiseringsdiskurs i samband med samisk opplæring, der kulturelle representasjonar vert inkorporert under denne kvalifiseringsdiskursen.

Sjølv om samisk utdanning er konseptualisert innanfor rammene av generelle målsettingar er *det samiske* likevel aktualisert som særskild utgangspunkt som konstituerer særskilde føresetnader i NOU 1985:14. Kulturdiskursen verkar likevel òg å gjera seg gjeldande i samband med utdanning i utgreinga, da ein posisjon som vert uttrykt er at utdanning på samisk ikkje er hensiktsmessig utan «miljøstøtte» (NOU 1985:14, s. 211). Ein kan antakeleg oppfatte dette på ulike vis- om manglande «miljøstøtte» verkeleg er eit uoverkommeleg problem for undervising på morsmål eller om det heller ligg eit fordekt ressursproblem til grunn.

I eit makt-perspektiv, meir presist «kunnskap-makt» jf. teori-kapittelet, er det markante forskjellar med tanke på måten oppfatningane av kva *det samiske* er i samfunnet elles legg føringar mellom anna for om det er relevant med særskilde utdanningstiltak og eventuelt kva for tiltak *det samiske* utløyser i kraft av å oppfattast som noko særeige. Ein openberr forskjell kan identifiserast mellom Stortingsmelding 21 (1962/63) og dei to offentlege utgreingane,

der den diskursive representasjonen av *det samiske* i førstnemnte tekst konstituerer samisk utdanning gjennom perspektiv på likestilling i samband med utdanningskvalitet medan dei to offentlege utgreiingane trekker på diskursar der *det samiske* konseptualiserast som relevant i samband med utdanning *i kraft av seg sjølv*.

Med tanke på forholdet mellom *det samiske* og samisk utdanning ligg det likevel føre forskjellar mellom dei to offentlege utgreiingane så vel som diskursive likskapstrekk mellom Stortingsmeldinga og dei to utgreiingane. Begge dei to offentlege utgreiingane kan seiast å representera *det samiske* som opphav for særskilde vilkår i samband med utdanning, men dei rammer inn denne representasjonen ulikt, høvesvis som særskild utgangspunkt for undervising, dømesvis gjennom «metodologi» (NOU 1980:59) og som underlagt generelle målsettingar (NOU 1985:14). Diskursive likskapstrekk finst mellom alle tre dokumenta i form av at utdanning for samiske elevar særleg vert knytt til bestemte område, noko som i utdanningsdiskursen konstituerer samisk utdanning som ein regional storleik, ikkje ein nasjonal. Samstundes er òg samisk opplæring i diskursane i alle tre dokument eksplisitt knytt til fagleg læring, det er på grunnlag av fagleg læring at særskilde utdanningstiltak for samiske elevar konseptualiserast i Stortingsmeldinga så vel som i dei to offentlege utgreiingane. NOU 1980:59 verkar å konseptualisera samisk utdanning gjennom ein likeverdsdiskurs som i utgreiinga er representert ved rett til opplæring på morsmål. Ein kvalifiseringsdiskurs synest å levera premiss til det prinsipielle grunnlaget for samisk utdanning slik det kjem til uttrykk i NOU 1985:14, der verdien av samisk kultur i utdanning og arbeidsliv er knytt til trygghet og kvalifisering.

Det er altså, i sær i samband med dei to offentlege utgreiingane, snakk om diskursar som rett nok representerer det samiske som eit særskild utgangspunkt i utdanningssamanheng, men ikkje meir særskildt enn at samisk utdanning fint kan gå føre seg innanfor dei eksisterande skulerammene. Sjølv om samane òg i samband med utdanning kan seiast å oppfattast gjennom ein kulturdiskurs i det at *det samiske* oppfattast som eit særeige vilkår i utdanningssamanheng konstituerer ikkje denne diskursen samisk utdanning og skule som noko «essensielt forskjellig» frå utdanning og skule elles.

6. Analyse av utdanningspolitiske dokument- konsept og forhandlingar om samisk utdanning

I dette kapitlet vil eg ta for meg eit utval tekstar som legg an eit meir konkret fokus på ulike aspekt innan samisk utdanning. Tekstane har det til sams at dei tematiserer samisk utdanning på strukturelt nivå og at dei er oppdrive frå arkiva til grunnskulerådet eller samisk utdanningsråd. Når det er snakk om «samisk utdanning på strukturelt nivå» vert det her først og fremst forstått som tekstar som tematiserer strukturelle tilhøve, dømesvis med tanke på ulike tiltak og tilhøve i samisk utdanning, og/eller tekstar som tar for seg samisk utdanning som utdanningspolitisk tema. I tilfelle der det er stor tematisk overlapp mellom fleire tekstar, men der det likevel finst representasjonar som utfyller einannan er desse tekstane ikkje handsama kvar for seg men under ei tematisk overbygning. Det vil seia at tekstane som vert analysert i dette kapitlet vert oppfatta og handsama meir som uttrykk for ein diskurs om samisk utdanning på strukturelt nivå enn som einskildtekstar som uttrykker ulike diskursar. Ein svakheit ved å legge opp til ei slik tilnærming til tekstane er at representasjonar og diskursars forankring i einskildtekstar vert mindre tydeleg, noko som potensielt kan vera problematisk da ein ikkje kan gå ut frå at alle tekstar og alle aktørar i ein diskurs har same tyngde og/eller gjennomslagskraft og dermed relevans i diskursen. Det vert likevel lagt til grunn at dette analytiske grepet kan forsvarast av di tekstane som vert analysert i stor grad har utgangspunkt i samiske politiske aktørar, hovudsakleg samisk utdanningsråd, og at dei slik set utgjør ein *relativt* einskapleg posisjon.

Før eg tar til med analysen vil eg kort skissera kva type tekstar som inngår. Tekstane vert skildra nærmare når dei opptre i analysen. Tekstane som vert analysert i dette kapitlet er hovudsakleg notat og referat frå møter i samisk utdanningsråd eller mellom samisk utdanningsråd og andre råd og organ som grunnskulerådet og kyrkje, utdannings- og undervisningsdepartementet. Av tekstar som bryt med dette mønsteret kan nemnast ein tekst som er eit notat frå ei arbeidsgruppe set ned av samisk utdanningsråd, bestående av medlemmar av rådet. Ein annan tekst som kan nemnast i denne samanhengen er eit notat om tilpassing og inkorporering av samisk språk innanfor rammene av den 9-årige grunnskulen forfatta av ein sentral aktør innanfor samisk utdanning og utdanningspolitikk på oppdrag frå folkeskulerådet (grunnskulerådet). Eit tredje som bryt med norma skissert ovanfor er eit notat med opphav i Finnmark skuledirektørembete. Dei to sistnemnte tekstane er inkludert i

analysen trass i at dei bryt eit mønster der tekstane elles er notat og referat frå møter i- eller mellom utdanningspolitiske organ av di opphavet til desse tekstane og/eller opphavssituasjonen deira likevel må seiast å vera tett knytt til dei utdanningspolitiske organa som er i fokus i denne oppgåva.

6.1 Om organisering av samisk utdanning etter Stortingsmelding 21 (1962/63)

Stortingets handsaming av Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) fører med seg nye perspektiv på samane og på samisk utdanning. Som ein følge av dette vert rammevilkår og organisering av skulen eit tema. Dette underkapittelet baserer seg på eit notat med forslag til korleis ein kan inkorporera samisk språk i samband med fag- og timefordeling for den 9-årige grunnskulen. Notatet er skriva av ein sentral figur innan samisk utdanning og utdanningspolitikk på oppdrag frå folkeskulerådet (seinare grunnskulerådet).

6.1.1 Samisk utdanning i 9-årig grunnskule: om tilpassing av samisk språkopplæring i fag- og timefordelinga i 9-årig grunnskule

Dette notatet stammer frå 1967 og er eit forslag til ulike vis å tilpasse samisk språkopplæring innanfor rammene av fag- og timefordelinga for 9-årig skule. Premissane som vert lagt til grunn for dei forslaga som vert lansert er interessante å undersøkje. Teksten kan forståast som ei konkret artikulering av samisk språkopplæring innanfor grunnskulen og rammer slik sett inn dette feltet på ein spesifikk måte gjennom tilnærminga den legg til grunn og premissane og verdiane den er tufta på. Det verkar som eit sentralt premiss i denne framstillinga er at samiskundervising ikkje må gå på kostnad av norsk. Det verkar å herske ei oppfatning av norskfaget som veldig sentralt for elevanes «generelle kompetanse» og moglegheit for vidare skulegang. Mellom anna vert det eksplisitt uttrykt at «[...] skolen må unngå å stelle seg sånn at de som velger samisk får en svakere opplæring i norsk eller andre fag» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Opplæring i samisk må altså ikkje gå på kostnad av opplæringa elles. Det kan faktisk verka som forfattaren nører ei viss skepsis til om det er ein god idé å introdusera samisk i skulen under gjeldande rammeverk når forfattaren skriv:

«Om hvorvidt undervisning i samisk betyr en styrkelse eller svekkelse av skoletilbudet generelt, skal ikke diskuteres her. Når Stortinget har gitt sin tilslutning til at samisken skal få en sjanse i skolen, har dette sikkert skjedd på grunnlag av en forutgående vurdering av de pedagogiske og kulturelle verdier som her er innebefattet» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Ein nøyer seg altså med å konstatera at Stortinget har bestemt at samisk skal få ein sjanse i skulen og ein vonar denne avgjerda er fatta på godt vurderingsgrunnlag. Det verkar likevel rimeleg å forstå det slik at forfattaren her uttrykker ei viss tvil knytt til implementering av

samisk språk. Ein vil ikkje diskutera om undervising i samisk betyr styrking eller svekking av skuletilbodet, men berre ved å antyda denne problemstillinga er det opna for at undervising på samisk *kan* ha negativ innverknad på «skuletilbodet generelt». Det kan med andre ord verka som at forfattaren legg til grunn ein premiss om at undervising på samisk språk er sekundært i høve til generelt god undervising. Sagt på ein annan måte kan ein spørje seg om forfattaren oppfattar det slik at det er betre med god undervising på norsk enn mangelfull undervising på samisk. Norskfaget vert da òg fleire stader plassert i ein privilegert posisjon, dømesvis:

«Ut frå det ovenstående finner jeg det meget vanskelig å akseptere den linje at hele timetallet i samisk skal tas fra norsk. Det vil medføre at samisken kommer i en psykologisk sett meget utsatt stilling og vil innebære kvalitative krav til norskundervisningen som neppe alle norsklærere kan leve opp til» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Kva ein her meiner med «ei psykologisk sett meget utset stilling» er ikkje godt å seia.

Argumentet verkar vidare å vera at om det berre vert plukka timer frå norskfaget til bruk i samiskundervising så blir norskundervisninga desto meir krevjande og ein kan ikkje garantera at alle norsklærarar makter å gi elevane god opplæring under desse forholda. Skepsisen til å ta timer frå norskfaget vert utdjupa seinare i teksten:

«evalueringen [i kursplandelte fag] danner grunnlaget for opptak i videregående skoler. Her skal de samiske elevens prestasjoner vurderes på linje med de rent norsktalende barns. Særlig i disse fag må en ta sikte på å gi samisktalende barn kunnskaper som mest mulig svarer til det generelle nivået i norsk skole. Jeg er derfor ikke enig i å skaffe timer til samisk ved å redusere timetallet i norsk. [...] foreldrene må føle seg trygge på at samiskundervisningen ikke vil svekke norsken, ellers vil de neppe velge samisk for sine barn» (Om tilpassing av samisk språkopplæring i fag- og timeplanfordelingen i 9-årig skole, 1967).

Dette ser ut til å vere kopla med ei frykt for at mindre timer i norsk vil kunne gå ut over dei samisktalande elevane sin «generelle kompetanse» og slik sett ende opp med eit mindreverdige skuletilbod jamført med norsktalande elevar. Dette òg kan ein tolke til inntekt for ei oppfatning av at forfattaren meiner generelt god undervising er viktigare enn at undervisninga går føre seg på samisk. Ein kan likevel òg få inntrykk av at forfattaren har eit noko anstrengt, eller iallfall ambivalent forhold til samisk språk i skulen: *«I tillegg er jo også spørsmålet det mest kontroversielle av samespørsmålene. Det dreier seg jo her ikke bare om pedagogiske tiltak med sikte på å styrke opplæringen i de vanlige fag, men også om dyrking av samisk språk i skolen»* (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Det kan nesten synest som om forfattaren oppfattar samisk språk i skulen som eit emne som er meir politisk enn pedagogisk. Påpeikinga forfattaren gjer her om at spørsmålet ikkje berre handlar om pedagogiske tiltak og hans formulering «dyrking av samisk språk i skulen» kan forståast som uttrykk for ei viss misnøye, iallfall om ein godtar perspektivet som tidlegare er diskutert- at forfattaren vurderer

undervisingskvalitet høgare enn kva undervisingspråk som vert nytta. Måten forfattaren ordlegg seg på her kan iallfall tolkast som at språkspørsmålet vert oppfatta som meir politisk enn pedagogisk, og slik sett kanskje som mindre relevant spørsmål for skulen.

Språkspørsmåla «dreier seg jo ikkje berre om pedagogiske tiltak, men òg om dyrking av samisk språk» står det skrive- språkspørsmål vert med dette kontrastert mot «pedagogiske tiltak med sikte på å styrke opplæringa». Ialffall handlar ikkje språkspørsmålet berre om slike pedagogiske tiltak, og dermed er det kontroversielt, politisk og kan hende uønskt.

Når det kjem til konkrete timefordelingsplanar skisserer forfattaren fleire moglege strukturar. Desse vil eg ikkje gå nøye inn på her, men ein kan merke seg at forfattaren finn det hensiktsmessig å skilje mellom tre grupper elevar- og skissera fleire planalternativ for alle gruppene- og kva prioriteringar forfattaren synest å knyte til dei ulike gruppene. Gruppene ein opererer med er mellom 1) born som har samisk som fyrste lesespråk i skulen, 2) born som har norsk som fyrste lesespråk med samisk munnleg som hjelpespråk og 3) elevar som følgjer *vanleg* opplegg i norsk skule med morsmålsopplæring i norsk men som heilt eller delvis har samisk som heimespråk. I høve til den første gruppa (elevar med samisk som første lesespråk) er det interessant å merke seg at dei ulike planane som er skissert for denne gruppa fleire stader refererer til ekstra- eller styrka undervising i norsk. Følgjande utdrag kan stå som døme: «*Timer utover 17 uket. brukes til styrking av norsk.*»,

[...] i 4. klasse må en ta sikte på en sterk konsentrasjon om norsk leseforståelse [...] det må eventuelt overveies å styrke norsken med 1 time til eller norsklæreren må få timer også i andre fag hvor ordkunnskaper i norsk er viktig. [...]»,

«*Dersom klasser blir satt opp med over 30 t. pr. uke i storskolen, foreslår en at det overskytende brukes til styrking av faget norsk*» (alle: GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Dei ulike planane mynta på elevar med samisk som første lesespråk er fulle av ulike spesifikasjonar, men det verkar påfallande på meg kor ofte norskfaget vert trekt inn og nemnt på tvers av desse utkasta. Det er mogleg at ein må forstå dette i samband med utdrag som tidlegare er sitert der norskfagets rolle i samband med fag elles og elevanes generelle prestasjonar vert utheva, eg gir her att eit lite utdrag: «*evalueringen [i kursplandelte fag] danner grunnlaget for opptak i videregående skoler. Her skal de samiske elevens prestasjoner vurderes på linje med de rent norsktalende barns*» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Ein kan forstå fokuset på norskopplæring for elevar med samisk som første lesespråk i samband med perspektivet forfattaren latar til å leggje til grunn tidlegare i teksten der god undervising

verkar å vera høgare vurdert enn at undervisinga går føre seg på samisk. Iallfall verkar dette relativt sterke fokuset på norskfaget sjølv for elevar med «samisk som første lesespråk» til å representera samisk utdanning først og fremst som ei «utdanning som elles i riket», men med rom for eit tilslag av samisk om dette ikkje går på kostnad av opplæringa elles.

Ein kan òg merke seg kva som står skrive i ein merknad til ein av planane for gruppa av elevar som har norsk som lesespråk på skulen men samisk som hjelpespråk. Det kan verke som at denne elevgruppa antakast å lære seg samisk «på eiga hand»: *«En regner med at samisk blir brukt som hjelpespråk i 1. og 2. klasse uten at det drives formal trening i det. Under skolegangen vil de sikkert utvide sitt samiske ordforråd gjennom det sosiale liv i skolen og de emner som behandles i undervisningen»* (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Ein antar altså at desse elevane sjølv vil plukke opp iallfall noko samisk (utvide sitt ordforråd) utan eksplisitt undervising i samisk språk. Dette kan verka som ein underleg posisjon, da det kan verka som ei nedvurdering av samisk språk og opplæring i og på samisk når ein i denne samanhengen så å seia går ut frå at elevane av seg sjølv får utvida sitt samiske ordforråd gjennom dei kontekstane dei går inn i. Det kan verka som forfattaren legg liten verdi på samisk språk når det vert omtala som eit hjelpespråk som ein ikkje skal drive formal trening i og når det vert framstilt som nærmast uproblematisk for elevar å utvide sitt samiske ordforråd utan vidare.

For dei elevane i kategorien som følgjer «vanleg» norsk skule vert det skissert fleire ulike tiltak. Først og fremst vert planane som ein skisserer for denne gruppa grunnsett med at dei som bur utanfor det samiske kjerneområdet skal ha moglegheit til å «lesa litt samisk»:

«Dette kan bli aktuelt i ulike skolemiljø der det er få eller mange elever som har samisk bakgrunn og som evt. ønsker å lese en del samisk i skolen. En meget stor del av den samiske befolkningen lever utenfor det samiske kjerneområdet [...]. I fleire av disse skolene vil det neppe heller bli innført spesielle styrkingstiltak, men de som føler seg knyttet til det samiske og ønsker å lese samisk som en kulturell eller psykologisk stimulans, må få mulighet til det, utan å tape noe av skolens generelle målsetting» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Moglegheit for «kulturell og psykologisk stimulans» vert altså trekt fram som ei grunngeving og legitimering for opplæring i samisk for denne gruppa. Igjen verkar det som at opplæring i samisk ikkje vert tilskrive nokon betydeleg eigenverdi, iallfall ikkje i instrumentell forstand, skjønt det å lesa samisk kan vera psykologisk og kulturelt stimulerande. Likevel må det å lesa samisk òg for elevar utanfor det samiske kjerneområdet gå føre seg slik at ein ikkje «taper noko av skulens generelle målsetting», dette på trass av at samiske grupper utanfor kjerneområdet oppfattast å kunne ha særskild behov for «kulturell stimulans»: *«Men utenfor*

dette konsoliderte samiske området finnes det større eller mindre grupper av samer som i enda sterkere grad føler behov for en slik kulturell stimulans. I dag gjelder dette særlig samene i Nordland og Trøndelag» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Det kan iallfall verka som at ein eigenverdi ein oppfattar ved «det å lesa samisk» er at dette stimulerer ei kjensle av å vera samisk og av å høyra til i eit samisk fellesskap og at ei viss opplæring i samisk språk dermed har særskild verdi for samane utanfor kjerneområdet. Dels vert dette perspektivet òg grunnlagt med ei antaking om at ein «*Ved skolene i Indre Finnmark må en regne med at samisk historie og lokalt kulturstoff vil bli integrert i samfunnsfag og naturfag»* (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Det verkar altså å verta lagt til grunn ei antaking om at samisk historie og lokalt kulturstoff, komponentar ein kanskje kan oppfatte som (delar av) det som kan gje «kulturell og psykologisk stimulans» så å seie automatisk vert inkorporert i skulen i Indre Finnmark, medan ein ikkje kan anta at desse elementa vert inkorporert i skulen andre stader. Eit tiltak som føreslått er at «*[sameborna] må også få høve til, uten utgift for forsørgerne, å søke skolegang ved skoler hvor det er innført styrkingstiltak og undervisningen er lagt opp etter samebarnas behov»* (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Det verkar her å kome til uttrykk ei oppfatning om at samiske born trass alt har (særskilde) undervisningsbehov på bakgrunn av at dei er samiske. Det kan ut frå konteksten vera relevant å oppfatte desse særskilde undervisningsbehova som samisk historie- og kulturstoff, da mellom anna det å søke seg til skular der undervisninga er lagt opp meir etter samiske borns behov er set fram som eit tiltak særleg for samane utanfor kjerneområdet- der ein altså ikkje kan venta at samisk historie og kulturstoff vert integrert i skulen.

I samband med samiskopplæring på ungdomsskulen vert det synt til eit utdrag frå St.meld. 21 (1962/63) som mellom anna seier at det bør vera høve til å velje samisk som hovudmål for skriftleg opplæring. Dette synet opponerer forfattaren mot på følgjande grunnlag: «*Det kan etter min mening ikke bli aktuelt å tilby samisk som hovedmål før det har vært prøvd som fullt utbygget sidemål en tid»* (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Noko vidare forklaring gir ikkje forfattaren eksplisitt, men det vert seinare synt til erfaringar frå Karasjok som kan hende kan forståast som ein kontekst for denne avvisinga: «*I Karasjok, hvor vi forsøksvis har praktisert samisk som muntlig sidemål i 8. og 9. klasse, tør vi ikke påta oss å føre elevene fram til skriftlig sidemålsksamen i samisk, dersom de ikke har hatt samiskundervisning før de kommer i 8. klasse»* (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Integrering av samisk i andre fag, å skriva særoppgåver og å lesa pensum på samisk vert representert som potensielt positive øvingar. I samband med særoppgåver og pensum står det:

«elever som er særlig interessert i samisk, vil her få en mulighet til noe meir fordypning i språket utenom det knapt tilmålte timetallet» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Integrering av samisk i andre fag vert representert som noko positivt om elevane er motiverte for det: *«En føresetnad må være at elevene har lest samisk før og er motivert for å bruke klasesett av samiske fagskrifter» (ibid.).* Det er likevel i samband med språkfaga at det å inkludera samisk har størst potensiale. Samanlikning av språkelement kan bidra til å *«rydde bort språklige feilforestillinger» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).* I den forstand vert samisk språk representert som ei styrke: *«Dersom elevene har teoretisk kunnskap i samisk som har en meir utbygget grammatikk, vil det utvilsomt bety støtte for andre språkfag» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).* Utanom dette verkar det likevel som ein oppfattar at suksess med å inkorporera det samiske språket i ulike samanhengar skulen som avhengig av elevanes nivå og motivasjon, og at samisk språk dermed berre bør inkluderast i andre samanhengar enn formell undervising om elevane er skikka. Timetalet gitt til samisk språk vert omtala som «knapt tilmålt» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling), men det verkar ikkje som dette oppfattast som spesielt problematisk. Tvert om vert det artikulert som ønskeleg at samisk språk til å byrje med vert gitt ein tilbaketrekt plass på timeplanen: Forfattarens posisjon verkar å kunne summerast opp presist i følgjande sitat:

«I den utprøvsperiode vi så vidt er begynt på, bør det vises varsomhet med nye løysingar som kan svekke kompetansen. [...] De erfaringer og konklusjoner som kan trekkes av denne undervisning [samisk språk] må danne utgangspunkt for evnt. opptrapping eller nedtrapping av samisk språk og kultur i skolen. Meget taler for at det bør drives en del kontrollerte forsøk, så de kunnskapsmessige virkningene i hvert fall delvis kan avleses eksakt» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

Varsemd bør visast av di nye løysingar kan «svekke kompetansen» og gi «uføresette kunnskapsmessige verknader». Kompetanse og kunnskap vert slik prioritert over samisk språk i denne artikuleringa av kva samisk skule og utdanning skal vera. Skulen må først og fremst myndiggjera elevane med kompetanse og i denne samanhengen er samisk språk eit potensielt trugande eksperiment som kan forringe dei samiske elevanes kunnskapsnivå. Samisk utdanning bør dermed vera avgrensa forsøk med samisk språk:

«Etter min mening bør vi i denne omgang konsentrere oss om å realisere den mulighet til å velge samisk sidemål som St.meld. 21 har åpnet adgang til. Så får vi registrere resultatene og reaksjonene før nye skritt tas. Å tilby samisk som hovedmål, kan av praktiske grunner neppe bli aktuelt foreløpig. [...] Elever som er særlig interessert i å arbeide med samisk utover sidemålstimen, må inntil videre kunne realisere dette gjennom særoppgaver og frilesing i orienteringsfagene» (GR Da/L0447 fag- og timefordeling).

6.2 Rett til samiskopplæring

Grunnskulelova er gjenstand for diskusjon i fleire tekstar. Denne analysen vil basera seg på tre tekstar: eit referat frå eit kontaktmøte mellom samisk utdanningsråd og grunnskulerådet som gjekk føre seg den 8. november 1978, eit utsegn sendt frå samisk utdanningsråd til kyrkje, utdannings- og forskingsdepartementet angående utkast til forskrift til Samelova og eit notat ført i pennen av ei arbeidsgruppe nedsett av samisk utdanningsråd som gjennomgår lovverket knytt til utdanning. I desse tekstane er grunnskulelovas paragraf 40 og rett til opplæring på samisk tematisert på ulike vis. Som den teksten som mest utfyllande tematiserer utdanningslovgjeving og rett til samisk opplæring vil notatet frå samisk utdanningsråds «ad-hoc-gruppe» om opplæringslovene bli handsama grundigare enn dei andre tekstane.

6.2.1 Om grunnskulelovas § 40 og rett til samisk opplæring.

I samband med kontaktutvalsmøte mellom samisk utdanningsråd og grunnskulerådet (SUR Da/L0023/0017 møte i kontaktutvalet SUR/GR 8.11.1978) er opplæringslova, i sær grunnskulelovas § 40 omtala. Det kjem fram av teksten, som må oppfattast som eit typisk møterefereat, at grunnskulelovas § 40- «målet i skulen» av samisk utdanningsråds medlemmar vert oppfatta som utilstrekkeleg. Slik hendinga er representert fremmer samisk utdanningsråds medlemmar forslag om endringar av denne lovparagrafen «*med sikte på å avklare samiskens plass i grunnskolen*» (SUR Da/L0023/0017 møte i kontaktutvalet SUR/GR 8.11.1978). Kva konkrete endringsforslag samisk utdanningsråd føreslår går ikkje fram av referatet, men rådets oppfatningar av denne paragrafen kjem til uttrykk i andre tekstar. Ein kan merke seg grunnskulelovas § 40 vert oppfatta som ueigna til å sikre samiske elevar likeverdig opplæring i NOU 1980:59 (s. 57) og er føreslått endra i NOU 1985:14 (s. 210).

På trass av å elles vera relativt fattig på informasjon fortel denne teksten likevel altså om ei oppfatning av lovverk som ikkje i tilstrekkeleg grad famnar om det samiske perspektivet. Handlinga som teksten refererer til i det samisk utdanningsråd bringer saka på dagsorden kan forståast som ei artikulering av eit krav om likestilling og synleggjering i lovverket. Handlinga går føre seg i ein kontekst der det samiske er utelate frå den normaliteten som ein paragraf med tilnamnet «målet i skulen» etablerer. Eit behov for å avklara samiskens plass i grunnskulen peiker på eit tilhøve der det samiske er konstituert som noko fragmentert og på utsida av- eller ikkje-eksisterande i høve til det normaliserande rammeverket som lovverket etablerer, dei er ikkje del i retten til å få opplæring på eget mål. Det verkar rimeleg å forstå den sentrale representasjonen i denne teksten- av samiskens plass som uavklara i lovverket- som ein representasjon som både artikulerer eit krav om at samisk *har* (eigentleg normativt-

bør/skal ha) ein plass som språk i grunnskulen. På dette grunnlaget kan ein forstå representasjonen òg som ei fornektning av ein praksis og ein kontekst der det samiske ikkje har utgjort ein relevant dimensjon for skulens opplæringsmandat. Grunnskulelovas § 40 i den form den vert tiltala i denne teksten kan forståast som eit uttrykk for sistnemnte dimensjon.

Grunnskulelova er òg eit tema i samband med samisk utdanningsråds utsegn til utkast av forskrift til samelovas språkreglar:

«Forskrifter til grunnskulelovens § 40 a- retten til å lære samisk. Samisk utdanningsråd har merket seg at utkastet til forskrifter til samelovens språkregler ikke omfatter grunnskulelovens § 40 a. Samisk utdanningsråd ser det som helt nødvendig at det utarbeides forskrifter til hvordan man skal tolke loven i praksis. Samisk utdanningsråd erfarer at det rår uklarhet om bl.a. hva som er 'samiske distrikt' og 'samisk bakgrunn' og forskriftene bør også avklare rettighetene til de samiske elevene som har mistet mulighetene til å lære samisk» (SUR Da/0026/0001 Samelovens språkregler- uttalelse til utkastet til forskrifter, 1981).

Uklarheit er framleis ei oppfatning som vert knytt til grunnskulelova 3 år etter at dette blei tatt opp på kontaktutvalsmøte mellom samisk utdanningsråd og grunnskulerådet. Igjen er det i sær tolking av grunnskulelovas § 40 a ein oppfattar som uklart. Denne paragrafen representerast som tvitydig med omsyn til omgrep og kategoriar som vert nytta om samar og *det samiske*. Det står implisitt å lesa her at det går føre seg ein «kamp» om kva det samiske er, eller rettare sagt om kven og kva som skal forståast som samiske i samband med grunnopplæring og dermed ha rett til å lære samisk. Ein kan med andre ord forstå usemje og uklarheit kring kategoriane lova opererer med som usemje om kva som definerer ein elev som samisk og som følge av dette- usemje om kva samisk utdanning skal vera, dømesvis kven det skal vera for og kvar. Ein ser dømesvis av den siste setninga i utdraget at «det finst» samiske elevar som har mista rettighetene til å lære samisk. Ein kan forstå dette som at det finst elevar som er samiske men som ikkje får moglegheit til å lære samisk, antakelegvis av di dei ikkje oppfyller kriteria i lovverket. Ein kan i så fall snakke om at ulike etniske og/eller identitetsmessige grenser og kategoriar vert nytta i lovverk og i (delar av) samfunnet elles og at ulike oppfatningar og definisjonar av *det samiske* å vera på spel her. Alternativt kan ein òg forstå formuleringa som at det finst samiske elevar som grunna historiske omstende (fornorsking, assimilering) har mista moglegheita til å lære samisk. Om dette er tilfelle er situasjonen framleis at dei har «uavklara rettar», noko ein kan ta til inntekt for at det er ulike oppfatningar og definisjonar av «samiskheit» i lovverket og i (delar av) samfunnet.

Om meir konkrete perspektiv har vore fråverande i tekstane som til no er diskutert kjem samisk utdanningsråds oppfatning av grunnskulelova og formuleringane der til uttrykk i eit

skriv produsert av ei arbeidsgruppe bestående av medlemmar frå samisk utdanningsråd. Her står det mellom anna om opplæringslovas § 40 a:

«Det eksisterende lovverk opptar i alt vesentlig altfor restriktive negative begrensende barrierer for opplæring/utdanning for samer. Grunnskolelovens § 40 a om 'samiske distrikt', en umulig formulering som i seg selv er vanskelig å konkretisere, og som også er blitt brukt for å utelukke undervisning i og på samisk i andre områder enn sterk [sic] samiskdominerte. Videre er det inntatt et antallsbegrenset formulering [sic] i same paragraf pkt 3 andre avsnitt, som lyder 'dersom det er minst tre elever med samisk talemål ved ein skole, kan dei krevje opplæring i samisk'. Denne formuleringer [sic] er i alt vesentlig blitt brukt negativt for å utelukke samiskundervisning for noen elever, rundt om i landet» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994).

Ein ser her, i ein tekst frå 1994, framleis teikn til usemje og «definisjonskamp» om *det samiske*. Grunnskulelovas § 40 a vert her i mindre diplomatiske termar representert som ei ekskluderingsmekanisme i samband med samisk utdanning. Det som vert adressert her er at lovverket kjeder saman samisk opplæring og samiske distrikt og gjer utdanning av samiske elevar til eit spørsmål om regionalt tilhøyr. Ein kan med andre ord oppfatte ulike oppfatningar av det samiske gjennom dette utdraget: posisjonen som representerast ved lovverket som knyt samisk til bestemte samiskdominerte område og posisjonen det vert gitt implisitt uttrykk for i dette utdraget og vidare- at samisk utdanning bør vera eit landsdekkande tilbod: *«Et nytt lovverk i opplæringen må ha den enkelte elev i fokus i stedet for geografiske og minimaliserende barrierer som begrenser undervisning på samisk og i samisk som fag» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994).* Det som er på spel her er om *det samiske* skal oppfattast som noko regionalt og kollektivt og om samisk utdanning dermed skal knytast til særskilde distrikt med ein viss konsentrasjon av samar eller om samisk bakgrunn og identitet skal anerkjennast som ein eigenskap ved individet uavhengig av stadstilknytning.

Det samiske vert representert som eit særskild minoritetsinnslag i Noreg: *«[...] den samiske minoritet er ett opprinnelig folk innen landets grenser og som følge av det ikke skal sortere [sic] under innvandrende minoriteter i lovverket» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994).* Ein representerer her samane eitt folk i ei særskild stilling i «minoritetslandskapet», med krav på handsaming på andre vilkår enn andre minoritetar. Det vert framstilt nærmast i imperative vendingar, som eit krav at samisk skal handsamast på særskild grunnlag i lovverket, ein representerer dette som ein *rettighet* samane har som opphavelig folk. Ein kan forstå denne artikulasjonen i samband med generelle siktemål som vert trekt opp innleiingsvis i notatet: *«Det nye lovverket må legge opp til rammebetingelser, slik at urbefolkningen kan gå et særskild løp som gir en fullverdig utdanning relatert til den hverdagen de er i» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994).* Tilvære som

urbefolkning vert her gjort til eit avgjerande element i utdanningspolitikk- dette konstituerer ein særskild kvardag som urbefolkninga opplev og som vidare etablerast som ein føresetnad for fullverdig utdanning. Det vil seia: urbefolkningskontekst utgjer ein såpass særeigen dimensjon at den gjer eit særskild utdanningsløp nødvendig der nettopp kvardagen som urfolk leverer premiss til utdanninga. Ein kan dermed forstå denne erklæringa som eit krav om at samisk utdanning ikkje kan vera identisk med norsk utdanning. Det er heller ikkje sagt at desse to storleikane ekskluderer einannan totalt, men urfolksaspektet ved *det samiske* representerast gjennom dette som ein særeigen erfaringshorisont som utdanning av samiske elevar må tuftast på for å kunne kallast *fullverdig*.

Samstundes som samane representerast som eitt folk er dei òg eit folk i fleire språkgrupper. Innanfor den samiske gruppa vert i sær den sørsamiske gruppa representert som utsett:

«Når det gjelder sørsamisk har denne gruppen falt utenfor alle ekstra tiltak som har kommet de andre samegrupperingene tilgode [sic] i form av nordnorge-tiltak. Det må derfor sørges for at også sørsamer får tildelt midler i fremtiden, slik at de på en fullverdig måte kan drive språkrøkt og ivareta sin kultur» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994).

Dei strukturelle tilhøva samisk utdanning er underlagt representerast vidare som problematisk spesielt med tanke på samanens ulike busettingsområde:

«I dag er det 5 kommuner i Finnmark og 1 kommune i Troms som er underlagt 'forvaltningsområde for samisk språklov'. Samisk språklov dekker derfor bare deler av nordsamisk område. Lule- sør- og østsamiske områder faller derfor utenfor. I skolene utenfor dette området har det alltid vært problemer å få [sic] opplæring i samisk, først og fremst fordi antallet elever har vært for lite. Det er grunn til å mene at grunnskoleloven faktisk har virket negativt for samisk opplæring i enkelte deler av landet» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994)

Samisk undervising vert med dette representert som eit fragmentert felt der administrative forvaltingsområde i stor grad avgjer om elevane får opplæring i samisk eller ikkje. Igjen ser ein ulike artikulasjonar av kva «samisk område er»; i «forvaltingsområde for samisk språklov» konseptualisert som delar av Troms og Finnmark, i samisk utdanningsråds perspektiv alle delar av landet der samiske elevar held til.

Retten til bruk av samisk språk i opplæringa vert representert som utilstrekkeleg: *«Det er i dag ikke lovhjemmel for å gi opplæring i samisk i den videregående skole. Loven må endres slik at samiske elever får rett til opplæring i samisk»* (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994). Rett til å halde fram med samiskopplæring vert heller ikkje oppfatta som sikra. I forslag til endring av grunnskulelovas § 40 a vert det mellom anna skrive: *«elever som har fått opplæring i samisk skal ha rett til å videreføre denne opplæringen gjennom hele*

grunnskolen, uavhengig av bosted» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994). Ein interessant dimensjon kjem likevel til synes i samband med språk og språkval: «*Ellers er det verdt å merke seg at det faktisk finnes elever som ikke vil velge et 1. språk eller 2. språk. Dette fordi de er funksjonelt tospråklige. Verken foreldrene eller deres barn ønsker å velge bort eller nedprioritere språket til den ene av foreldrene*». Å vera funksjonelt tospråkleg verkar her å vera knytt til det å ha ein samisktalande og ein norsktalande forelder, men ein kan likevel merke seg dette som ein interessant nyansering av kva det vil seia å ha første- og andrespråk og ikkje minst at desse kategoriane ikkje er gyldige i alle situasjonar.

6.3 Særtiltak for samisk utdanning

Dette underkapittelet bygger på to tekstar, eit notat med forslag til rammetimetal for barneskulen i samiske distrikt for 1974-75 og eit referat frå eit kontaktmøte mellom samisk utdanningsråd og den politiske leiinga i kyrkje, utdannings- og forskingsdepartementet. Førstnemnte tekst er forfatta av Finnmark skuledirektørembete og handlar om fordeling av timeressursar i samband med særtiltak for samisk språk. Særtiltak og ressursar til særskilde samiske opplæringstiltak er tema òg i den andre teksten, der samisk utdanningsråd tar opp desse emna med den politiske leiinga i departementet.

6.3.1 Tildeling av språklege ressursar (Rammetimetal for barneskulen 1974-75- særtiltak for språkblanda distrikt)

Rammetimetal for barneskulen i språkblanda distrikt er her tema. Teksten kan oppfattast som argumenterande. Den tar mellom anna til orde for betre organisering av rammetimetal for barneskulen. Eit utgangspunkt for at notatet blir skrive ser ut til å vera forslag til rammetimetalfordeling frå departementet som ein oppfattar som utilstrekkeleg:

«Med rundskriv F34/74 har departementet meddelt at for skoleåret 1974-75 vil det bli innført rammetimetalsordning for grunnskolens barnetrinn. Etter dette skal timetallsbehovet dekkes ved at som tillegg til den kommunale timetallsramme (mellom 129-138) godkjennes et tillegg på 23% for klasser med elevtall over 20.0 i fulldelte skoler og udelte/fådelte skoler med høyt elevtall. For mindre klasser (elevtall under 20.0) og små udelte/fådelte skoler ett [sic] tillegg på 18%. I språkblandete distrikter vil en måtte avvike fra reglene om en skal imøtekomme foreldrenes krav etter lovens paragraf 41,7 om at de kan få velge samisk til begynnerspråk for sine barn og samisk i 4.-6. slik at elevene på et reelt grunnlag de siste to år i grunnskolen kan velge samisk som en av målformene» (GR Da/L0437 Rammetimetal for barneskolen for 1974-75).

Det verkar som samanstillinga her er at ein under tildelingsreglane som vert lagt til grunn ikkje kan imøtekomma den lovpålagte plikta om å tilby samisk som begynnerspråk.

Utgangspunktet for teksten ser altså ut til å vera ei oppfatning av utilfredsstillande rammeverk

og føresetnader for samisk språk i skulen. Det er i teksten snakk om rammetimetale for barnetrinnet, men ein kan oppfatte det slik at rammetimetale for barnetrinnet og samiskopplæringa som går føre seg på barnetrinnet etablerast som ein avgjerande premiss for om det er praktisk mogleg eller fruktbart for elevane å velje samisk som målform på ungdomsskulen- samisk i barneskulen vert etablert som premissen for at elevane «på reelt grunnlag» kan velje samisk i sine to siste år i grunnskulen.

Moglegheit for samisk begynnaropplæring vert artikulert som eitt aspekt av mandatet til skulen i språkblandingsdistrikt, eitt anna er opplæring i samisk språk og kulturstoff. Det verkar rimeleg å tolke det som at også sistnemnte vert oppfatta som utset i det rammeverket ein argumenterer mot i teksten. Innføring i samisk språk og kulturstoff vert representert som noko separat frå samisk begynnaropplæring og som verdifullt uavhengig av samisk begynnaropplæring. Innføring i samisk språk og kulturstoff vert legitimert gjennom referanse til St.meld. 21 (1962/63):

«I tillegg til samisk begynnaropplæring skal det dessuten gis anledning for elevane å få undervisning i samisk språk og kulturstoff. Dette er i samsvar med de overnevnte dokumenter [St.meld 21 (1962/63)] hvor det kommer til uttrykk at skolen i samiske distrikter har en tosidig oppgave: 'Skolen må derfor være klar til å fylle sin tosidige oppgave- ta vare på den samiske kulturarv og gi barna høve til å få del i norsk språk og kultur.' [...] I tillegg til samisk begynnaropplæring med norsk som fremmedspråk må det fortsatt være anledning til å gi slik undervisning- uavhengig om skolen har samisk begynnaropplæring eller ikke» (GR Da/L0437 Rammetimetale for barneskolen for 1974-75).

Det kan verka som det herskar ei oppfatning av dårlege vilkår for samiskopplæring under gjeldande strukturelle rammer både med omsyn til samisk begynnaropplæring og med omsyn til aspektet slått fast gjennom St.meld. 21 (1962/63) som gjeld samisk kulturarv. Undervisning i samisk kultur og kulturarv vert artikulert som eit normativt krav- «det *må* framleis vera anledning til å gi slik undervisning» (mi utheving). Undervisning i samisk kulturstoff står slik sett fram som eit krav som vert stilt, men ein kan oppfatte det slik som at artikuleringa av dette kravet er tufta på ei oppfatning om at det ikkje er ei sjølvfølge at det vert funne tid til slik undervisning. Til saman kan ein på bakgrunn av artikuleringa av utilstrekkeleg rammetimetale for begynnaropplæringa i samisk og den normative artikuleringa av opplæring i samisk kultur som eit imperativ tolke det slik at teksten er tufta på ei oppfatning av at dei strukturelle rammene for særskild samisk undervisning representert ved rammetimetale som utfordrande og potensielt til hinder for ønska særiltak for samiske elevar. Dette perspektivet kan underbyggast vidare. Teksten tar vidare til orde for ei alternativ organisering av timefordelinga:

«Det er meget få kommuner og skoler som berøres av disse særtiltak, og ved en omlegging til prosentpoeng vil en kunne spare inn en del timer, samtidig som en oppnår større frihet og fleksibilitet for kommunen og den enkelte skole til å sette inn adekvate tiltak med sikte på å bedre undervisning for samisktalende elever og andre elever med annen språkbakgrunn enn norsk» (GR Da/L0437 Rammetimetall for barneskolen for 1974-75).

Ikkje berre kan ein oppfatte rammetimetalsordninga som potensielt ugunstig for samisk, jf. undersøkingane ovanfor, men særtiltaka er òg noko som gjeld få kommunar og skular i fylket. Argumentert her synest å vera at den gjeldande ordninga er lite effektiv og at ei omlegging kan vera til gagn for samisktalende og andre elevar med annan språkbakgrunn enn norsk.

I skissering av korleis eit system basert på prosentpoeng kan organiserast vert det mellom anna føreslått at språkgruppene (samisktalende og norsktalende) i skular som har samisk begynnaropplæring bør oppfattast som eigne skulekrinsar der gruppa med samisk begynnaropplæring er føreslått tildelt eit betydeleg antal tilleggstimar og der premissen for at gruppa med norsk begynnaropplæring skal få eit mindre antal tilleggstimar er at det vert gitt undervisning i samisk språk og kultur. Òg andre skular som har undervisning i samisk språk og kultur kan vera kvalifiserte for tilleggstimar.

«[...] er det en stor gruppe samisktalende elever og en nesten like stor gruppe norsktalende. Ved tildeling av timer må de to grupper betraktes som 2 'kretser' eller 'skoler'. Gruppen samisk begynneropplæring får et tillegg på 25%. Gruppen med vanlig norsk begynneropplæring får et tillegg på 5% hvis det gis undervisning frå (3.) 4. klasse i samisk språk og kultur. [...] skoler som har samisk språk/kulturstoff i 4.-6. klasse med ca 2 t/u (altså ikke integrert i andre fag får et tillegg på 5%» (GR Da/L0437 Rammetimetall for barneskolen for 1974-75, understreking gjort i originalen).

Dette forslaget aktualiserer dermed opplæring i samisk språk og kultur som organiserande prinsipp for tildeling av ekstraressursar i språkblandingsdistrikta heller enn ein flat tildelingsmodell, slik som den føreslått av departementet. Opplæring i samisk språk og i samisk kultur må vera det avgjerande vassmerket for tildeling av ekstraressursar, verkar å vera poenget. Som «argument» syner denne teksten at sjølv om særtiltak for samisk språkopplæring har vore eit utdanningspolitisk tiltak heilt sidan Stortingsmelding 21 (1962/63) (sjå dømesvis s. 38) så er det ulike oppfatningar av korleis dette skal organiserast, i dette tilfelle korleis ekstra ressursar skal fordelast. Oppfatninga som i dette notatet vert lagt til grunn om at ekstraressursane må følgje opplæringa i samisk språk og/eller kultur vert ramma inn og legitimert gjennom referanse nettopp til Stortingsmelding 21 (1962/63) og prinsippet som der blei lagt til grunn om at skulen i språkblandingsdistrikt skal utføre ein dobbel oppgåve, samstundes som det vert synt til at denne oppgåva er umogleg å gjennomføre under gjeldande tildelingssystem. Argumentet i denne teksten synest slik set å vera at ressursane til

samisk utdanning må følgje samisk utdanning og fordelast der klassar får undervising anten i samisk språk og/eller i samisk kultur.

6.3.2 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86.

Ressursar til språklege særtiltak er tematisert òg i eit skriv i samband med kontaktmøte mellom samisk utdanningsråd og den politiske leiinga i kyrkje- og undervisningsdepartementet datert 09.05.1986. Notatet får Finnmark skuledirektørembete som vert handsama i avsnitta ovanfor er referert til i dette skrivet. Dette vert her sett i samanheng med og problematisert i samband med endra reglar for tildeling av ressursar for språklege særtiltak. Ressursar for språklege særtiltak vert òg i denne teksten (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86) artikulert som eit middel for å betre skulesituasjonen for samiske elevar og satt i relasjon til tunge styringsdokument:

«Samekomiteens innstilling av 1959 som ble fulgt opp av Stortingsmelding 21 (1962/63) og Stortingsinnstilling 196 s.å., ga klare signaler om at en ved forskjellige tiltak skulle bedre skolesituasjonen for samiske elever. [...] Det ble stilt ekstra ressurser til språklige særtiltak bl.a. for å kunne gjennomføre en bedre klassedeling enn elevtallet tilsier, til gruppedeling i enkelte fag og til førskoleklasser (modningsklasser)» (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86).

Språklege særtiltak etablerast gjennom relasjon til toneangjevande styringsdokument òg her som eit sentralt aspekt ved særskild samisk utdanning. Endra reglar for tildeling av ressursar til språklege særtiltak artikulert vidare som eit problem:

«I 1974 utarbeidet skoledirektøren i Finnmark regler for tildeling av ressurser for språklige særtiltak. Disse var i bruk inntil Kirke- og undervisningsdepartementet godkjente nye tildelingsregler i brev til skoledirektøren i Finnmark 17.02.81. [...] Disse tildelingsreglene er ikke avløst av nye godkjente regler, men skoledirektøren i Finnmark arbeider med revidering av tildelingsreglene. [...] Samisk utdanningsråd bl.a. uttalte at det er behov for klare retningslinjer for tildeling av ressurser til språklige særtiltak [...]» (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga, 1986).

Det kan likevel verka som at det går føre seg ein viss forhandlingsprosess om kva språklege særtiltak inneber:

«Gjennom rundskriv 38/85 fra skoledirektøren i Finnmark ble samisk utdanningsråd kjent med at Kirke- og undervisningsdepartementet hadde samtykket i at en del av 1100-timers rammen som er beregnet på språklige særtiltak, brukes på spesialpedagogiske tiltak. Samisk utdanningsråd behandlet dette [...] hvor samisk utdanningsråd bl.a. uttalte at det er uakseptabelt at 1100-timers rammen som er beregnet til språklige særtiltak brukes til spesialpedagogiske tiltak og til utviklingsarbeid uten at det foreligger faglig vurdering av hvordan 1100 uketimen kommer språklige særtiltak til gode» (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga, 1986).

Frå samisk utdanningsråd si side er det «uakseptabelt» at timar tiltenkt språklege særtiltak vert nytta til spesialpedagogiske tiltak «uten at det foreligger faglig vurdering av hvordan 1100 uketimen kommer språklige særtiltak til gode». Frå departementalt hald kan det likevel verka som det vert set meir eller mindre likskapsteikn mellom språklege særtiltak og spesialpedagogiske tiltak, i og med at departementet har godkjent å bruke timer frå førstnemntes pott til tiltak innan sistnemnte. På bakgrunn av dette kan ein få inntrykk av at språklege særtiltak og spesialpedagogiske tiltak ikkje nødvendigvis vert oppfatta som klart separate storleikar frå departementalt hald. Samstundes verkar det som at samisk utdanningsråd opererer med ei tydeleg oppfatning av at språklege særtiltak er ein ting, spesialpedagogiske tiltak noko anna, mellom anna på bakgrunn av deira innleiande artikulering av språklege særtiltak som tiltak knytt til mellom anna ulike former for gruppedeling. Om ein godtar dette kan det verka som samisk utdanningsråd og departementet har noko ulikt syn på kva språklege særtiltak er og skal vera for noko. Eim kan dermed òg oppfatte at der er snakk om ulike forståingar av kva *det samiske* konstituerer i utdanningssamanheng- ei særskild utfordring om ein forstår særskilde samiske tiltak som spesialpedagogisk tiltak, eit særreige utgangspunkt og kanskje ei rettferdig tilrettelegging om ein forstår det som tiltak for å styrke språk.

Ein kan kanskje forstå samisk utdanningsråds grunnlag for å avvise bruk av ressursar til språklege særtiltak til andre føremål enn nettopp språklege særtiltak i tråd med forståinga av utdanningssituasjonen samiske elevar står i:

«Undervisningstilbudet for samiske elever er fortsatt utilfredsstillende. Elever med samisk i fagkretsen har ett språkfag mer enn de øvrige elever i norsk skole. De skal ved siden av opplæring i egen kultur også få opplæring i norsk kultur. Dette setter store krav til opplæringssituasjonen, og de pedagogiske forholdene må derfor tilrettelegge [sic] så godt som mulig. Det er et anerkjent prinsipp å dele evne i klasser/grupper etter deres førstespråk. [...] Selvom [sic] samisktalende elever med samisk som førstespråk kan få opplæring i og på samisk, er språknivået veldig forskjellig både i samisk og i norsk, og det er behov for pedagogisk differensiering både i samisk og norsk og i andre fag. Språknivået er svært forskjellig også for elever som har samisk som andrespråk. Det er også her behov for pedagogisk differensiering. [...]» (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga, 1986).

Ein representerer altså her situasjonen i samisk utdanning som krevjande på grunn av variasjon i språkkompetanse både i samisk og i norsk, ein situasjon som krev pedagogisk differensiering. Ikkje minst er òg undervisningstilbodet for samiske elevar representert som ikkje tilfredsstillande- noko det verkar relevant å forstå i samband med manglande ressursar og meir krevjande undervisningssituasjon for samiske elevar. Den samiske elevgruppa

representerast her som ei samansett gruppe med tanke på språkleg nivå og kompetanse. Samstundes er dei òg pålagt ein ekstra byrde jamført med andre elevar i norsk skule i det at dei har eitt ekstra språkfag og i det at dei i tillegg til å lære om samisk kultur òg må lære om norsk kultur. Den samiske elevgruppa møter altså utfordringar både med omsyn til dei strukturelle tilhøva skulesystemet pålegg dei, som ekstra språk, og med omsyn til særskilde føresetnader som hefter ved samisk språk og kultur, deriblant ulikt språknivå i samisk, føresetnader som kan forståast i lys av fornorskingspolitikk.

Ein kan forstå desse representasjonane som argument for å knyte ressursar særskild til språklege særtiltak. Det oppfattast vidare som ein rett i tråd med offentlege målsettingar i norsk samepolitikk at ressursar skal nyttast for å betre samanes skulesituasjon. Når ressursar likevel ikkje vert tildelt samiske språklege særtiltak vert dette representert som eit brot med politiske målsettingar og dei plikter storsamfunnet har tatt på seg for å betre samanes situasjon. Det synest slik set som at samisk utdanningsråd argumenterer ut frå ei oppfatning om at ressursar til samiske tiltak, sjølv om dette er prinsipp som er knesett i offentlege styringsdokument, uteblir, trass i at dei er nødvendige:

«Samisk utdanningsråd er urolig for den framtidige skolesituasjonen for samiske elever. Ressurser som Stortinget har bevilget for å bedre skolesituasjonen for samiske elever tas bort med et pennestrøk uten at det foreligger noen faglig begrunnelse for det. [...] Det er en offisiell målsetting i Norge å gi samene mulighet til å leve videre som egen kulturell folkegruppe. Skoleverket har et vesentlig medansvar for vern og videreføring av samisk språk og kultur. Samisk utdanningsråd kan ikke se at det er noen grunn til å redusere ekstraressursene. De må brukes for å bedre skolesituasjonen for samiske elever, slik dette er beskrevet i offentlige utredninger, Stortingsmeldinger m.m. de siste 20-30 årene» (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga, 1986).

Situasjonen i samisk utdanning representerast samstundes som både utfordrande- med store forskjellar i elevgruppa med tanke på språkleg kompetanse- og som utsett for kutt og ressursmangel. Teksten artikulereer altså konkrete oppfatningar av utfordringar innan samisk utdanning og kan på den eine sida forståast som eit forsøk på å utløysa fleire ressursar i tråd med samepolitiske og utdanningspolitiske dokument og på den andre sida å kanalisera desse ressursane inn i spesifikke former for tiltak, altså språklege særtiltak forstått mellom anna som gruppedeling og språkstimulering heller enn spesialpedagogiske tiltak. Det er likevel verd å merke seg at desse ressursane, trass i å vera rotfesta i vedteken politikk, ikkje berre må forhandlast og definerast som særskild samisk tiltak men òg forsvarast frå kutt.

6.4 Tilhøve innan samisk utdanning

6.4.1 Funksjonsfordeling og administrasjonsordningar

Dette skrivet er ei utsegn vedtatt på møte i samisk utdanningsråds arbeidsutval den 15.04.83. Skrivet tematiserer administrasjonsendringar og funksjonsfordeling med blick på samisk utdanning. Skrivet kan oppfattast som ein kommentar til NOU 1982:27 men det inkluderer samstundes utsegn samisk utdanningsråd har gjort til andre utgreiingar. Tema for skrivet er kva for administrativt nivå samisk skule skal sortera under.

Det vert innleiingsvis trekt opp historiske liner der ein identifiserer visse positive trekk ved utviklinga av skule- og utdanningstilbod for samiske elevar. Særskilde språklege særtiltak for samiske elevar vert representert som eit tiltak har betra utdanningssituasjonen for samiske elevar. Når det er positive tendensar å spore innan skuletilbodet for samiske elevar vert det knytt til statens styring av skulen:

«Etter 1948 er det laget flere offentlige utredninger om undervisning av samiske elever. Disse offentlige utredningene har hatt stor betydning for utviklingen av samiske skole spørsmål. Staten har stilt midler til språklige særtiltak som etter hvert har gitt den samiske befolkningen et noe bedre skoletilbud. Når en er kommet et stykke på vei, så skyldes det først og fremst at staten og Kirke- og undervisningsdepartementet har medvirket til dette både gjennom sin styring og finansiering av tiltakene» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordningar).

Statleg styring og finansiering av særskilde tiltak andsynes den samiske folkegruppa vert her representert som den primære grunnen til at skuletilbodet for samiske elevar har blitt noko betre. Denne oppfatninga vert vidare knytt til bekymringar i samband med tiltak føreslått i NOU 1982:27:

«I følge NOU 1982:27 skal mange av de plikter som departementet har, overføres til kommuner og fylkeskommuner, og Statens [sic] reelle styring med grunnskolen og videregående skole vil dermed svekkes. De fleste kommuner og fylkeskommuner har vært tilbakeholdne når det gjelder undervisningstilbud for eksempel i samisk språk. En av årsakene kan være at det er andre undervisningstilbud som må prioriteres» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordningar).

Dei føreslåtte administrasjonsendringane oppfattast som problematiske sidan kommunar og fylkeskommunar ikkje oppfattast som like pålitelege som staten når det kjem til å tilby samiske undervisningsemne. Framleis positiv utvikling av samiske undervisningstilbod vert knytt til staten, da ein ikkje oppfattar at samiske undervisningstilbod vert prioritert like høgt på fylke- og på kommunalt nivå. Ein fryktar òg eit fragmentert undervisningstilbod for samar om ansvaret for opplæringa vert lagt til kommunalt eller fylkeskommunalt nivå:

«Kommunestyre og fylkesting har forskjellige oppfatninger av samisk i skolen, og dette kan føre til at opplæringstilbudet for samer, kan bli forskjellig fra kommune til kommune og fra fylke til fylke. Samisk utdanningsråd frykter for at dette fører til at samisk språk i skolen og utdanningstilbudene for den samiske befolkningen vil komme i en enda vanskeligere stilling enn den er i nå, bl.a. fordi samisk språk står svakt i skoleverket» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordninger).

Situasjonen samisk utdanning går føre seg i representert som fragmentert, eller i iallfall samansett, sjølv slik situasjonen er med statleg ansvar for samisk utdanning. Mellom anna er språk

«Det er en stor gruppe samiske elever som har mistet samisk språk. Disse elevene har norsk som 1. språk og samisk som 2. språk i skolen. Undervisningsspråket bør være samisk for samisktalende og norsk for norsktalende. [...] Samisk språk i grunnskolen er lovfestet, men det er et frivillig fag innen de obligatoriske fagene. Foreldre/elever kan på forskjellige tidspunkt/klassestrinn velge opplæring i samisk. Dette fører til at det innen same klassestrinn blir fleire grupper som får opplæring i samisk på forskjellige nivåer. [...] Det må sikres timer til gunstigere klassesdeling for skoler/klasser som gir opplæring i og på samisk. Det er spesielt viktig at det gis tilstrekkelig med delingstimer slik at samisktalende elever får opplæring i samisk» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordninger).

Vilkåra for samiske språkopplæring representert som problematiske og utfordrande, og elevgruppa som samansett. Gjennom referanse til samepolitiske/utdanningspolitiske prinsipp vert omplassering av ansvar for skulane frå statleg nivå representert som eit brot med vedteken politikk:

«Stortingets intensjoner og målsetting om at alle skal ha et likeverdig utdanningstilbud er på langt nær oppfylt for den samiske befolkningen og Staten [sic] må fortsatt ha ansvaret for styringen med skoletilbudene for den samiske befolkning for å sikre den samiske befolkningen et skoletilbud som er likeverdig med skoletilbudet for den norske befolkningen» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordninger).

Samenes særskild utfordrande skulesituasjon er grunnlagt i at samisk bakgrunn språkleg og kulturelt utgjør eit kvalitativt annleis utgangspunkt for utdanningsverksemd: *«Undervisningen for samisktalende elever og i samisk er ressurskrevende bl.a. fordi samisktalende elever skal tilpasses et norsk skolemønster som er grunnlagt på et annet språk, miljø og kultur[...]» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordninger).* Den norske skulen representerer slik det her er sett fram ein dimensjon som, iallfall til ein viss grad, er framand for dei samiske elevane. Samisk språk, miljø og kultur inneheld andre moment enn det samiske elevar møter på skulen. Dei særskilde utfordringane som følgjer med samisk bakgrunn og undervisning av samiske elevar i særskilde samiske emne konstituerer utdanningstilbodet for samiske elevar som ufullstendig: *«[...] utviklingen av en fullverdig skole for den samiske befolkningen ikke er gjennomført, og samisk utdanningsråd er av den*

oppfatning at dette bare kan skje ved at staten fortsatt har ansvaret og styringen med samisk utdanning» (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordninger).

6.4.2 Om lærarutdanning: Kontaktutvalsmøter mellom samisk utdanningsråd og lærarutdanningsrådet

Ein sentral tematikk i ein serie dokument etter kontaktutvalsmøter mellom samisk utdanningsråd og lærarutdanningsrådet er utdanning av lærarar. Kvalifiserte lærarkrefter vert i vedtaka frå kontaktmøte den 16.03.1981 presentert som ein avgjerande premiss for om ein kan lukkast med samisk utdanning. «*Samisktalende lærere er en minimumsfaktor i forbindelse med å gjennomføre nødvendige språktiltak i undervisningen, såvel som påakting av samiske verdinormer i norsk samepolitikk*» (SUR Da/L0023/0011 kontaktutval 16.03.81). Ein artikulterer altså her ikkje berre samisktalende lærarar som sjølve fundamentet for samisk språk i undervisinga men knyt òg samisktalende lærarar til norsk samepolitikk. Tar ein ikkje på alvor kravet om samisktalende lærarar tar ein heller ikkje på alvor samiske verdiar og da vert norsk samepolitikk berre ein tom formalitet, synest argumentet å vera. Samisktalende lærarar vert jo representert som ein minimumsfaktor ikkje berre i samband med språktiltak, men òg (såvel) påakting av samiske verdinormer.

Relevansen av samisktalende lærarar verkar å vera implisitt i følgjande utdrag frå same tekst. Dette kan slik sett forståast som nok ein representasjon og ei utbygging av representasjonen av kor viktige samisktalende lærarar er: «*Likeledes er grad og art av språktiltak i undervisningen bestemmende for i hvilken utstrekning en skal lykkes i det generelle kulturarbeidet*» (SUR Da/L0023/0011 kontaktutval 16.03.81). Språktiltak i undervisinga, som impliserer ein lærar og lærarens kompetanse vert representert som ein føresetnad for å lykkast med «det generelle kulturarbeidet».. I dette perspektivet vert spørsmålet om samisktalende lærarar og kvaliteten (grad og art) av språktiltak i undervisinga nærmast eit eksistensielt spørsmål- do or die- da dette er *bestemmende* faktorar for i kva grad ein lukkast.

At samisktalende lærarar som grunnleggjande premiss for språktiltak i undervisinga vert artikulert og satt på dagsorden kan forståast som eit uttrykk for at ein står i ein prekær situasjon med omsyn til tilgang på kvalifiserte samisktalende lærarar, sjølv om dette ikkje eksplisitt vert uttrykt. Utdanning av lærarar er da òg eit tema som går att i fleire tekstar. Mellom anna er eitt av vedtaka etter kontaktutvalsmøtet som hittil er diskutert, mellom samisk utdanningsråd og lærarutdanningsrådet den 16.3.81, at Høgskulen i Alta bør starte opp med desentralisert lærarutdanning: «*Frå høsten 1982 bør det settes igang desentralisert*

lærerutdanning for samisktalende lærerstudenter. [...] Ansvaret for den desentraliserte utdanningen bør legges til samisk avdeling ved Høgskolen i Alta» (SUR Da/L0023/0011 kontaktutval 16.03.81).

I eit notat forfatta av lærarutdanningsrådet datert 12.10.81, skrive i samband med kontaktutvalsmøte mellom lærarutdanningsrådet og samisk utdanningsråd den 13.10.81 vert det peikt på fleire tiltak for å betre utdanninga av lærarar til språkblanda distrikt. Ein premis for dette er at dei som vert utdanna til lærarar «for samedistrikt» skal ha den same status og kompetanse som andre lærarutdanna: *«Målet for utdanningen må være en fullverdig norsk lærerutdanning for øvrig. Også lærerutdanningen for samedistriktene må gi generell lærerkompetanse for den norske grunnskolen» (SUR Da/L0023/0011 fråsegn utredning om lærerutdanning).* Ein kan forstå dette utdraget som at ein imøtegår eller søker å forsikre seg mot at «lærerutdanninga for samedistrikta» vert ei andrerangs utdanning, slik ein medgir at den tradisjonelle lærarutdanninga har vore for etniske og språklege minoritetar: *«En må akseptere utvalgets syn [Høem-utvalet], at innholdet i den tradisjonelle lærerutdanning ikke er tilpasset en situasjon der en har med kulturelle og språklige minoriteter å gjøre» (SUR Da/L0023/0011 fråsegn utredning om lærerutdanning).*

Styrking av lærarskulen i Alta verkar å vera eit hovudmoment i lærarutdanningsrådets notat, både med tanke på nyutdanning av lærarar, vidareutdanning og FOU-arbeid.

«Etter lærerutdanningsrådets oppfatning, foruten lærerutdanning, også ha store oppgaver å løse for grunnskolen i regionen. [...] begrepet skoleforskning er naturleg å nemne i denne sammenheng. [...] Innføringskurs for nye lærere utan samisk bakgrunn, som skal tjenestegjøre i regionen, samt etterutdanning vil være andre naturlige oppgaver. Med det relativt fattige utdanningstilbud Finnmark har på postgymnasialt nivå, bør det også nøye overveies om ikke også videreutdanning bør prioriteres høyt» (SUR Da/L0023/0011 fråsegn utredning om lærerutdanning).

Ein representerer her Finnmark og utdanningssektoren i Finnmark med behov for kompetanseløft. Det treng sjølvstøtt ikkje vera noko utprega negativt i behov for etter- og vidareutdanning. Sidan Finnmark representerast som «relativt fattig» på utdanningstilbod på postgymnasialt nivå bygger dette utdraget likevel opp eit inntrykk av eit hol eller ein mangel i utdanningssektoren i Finnmark som ein oppfattar at lærarskulen i Alta kan og bør fylle. I sær verkar det som det herskar ei oppfatning av at høgskulen kan gjera mykje arbeid innanfor:

«spesielle lærerutdanningsproblemer i samedistrikter, deriblant spørsmål knyttet til samisk språk og kultur, generell didaktikk/metodikk for undervisning av etniske minoriteter, utvikling av lærebøker og annet undervisningsmateriell tilpasset barn og ungdom med samisk kulturbakgrunn, forsøks- og utviklingsarbeid innen praktisk-pedagogisk

rettleiing/etterutdanning og desentralisert vidareutdanning [...]» (SUR Da/L0023/0011 fråsegn utredning om lærerutdanning).

Det vert her trekt opp ein generell representasjon av utfordringar knytt til utdanning i Finnmark og særskild andsynes det samiske miljøet. Utdanning i samiske distrikt står gjennom dette fram som sær lite utvikla på sentrale område. Samisk utdanning representerast med problem både knytt til generelle rammefaktorar som læreverk så vel som til særeigne føresetnader som følgjer av «samisk kulturbakgrunn».

6.4.3 Finnmark som egen utdanningsregion-

I ei særutskrift frå samisk utdanningsråds møtebok av dato 27.11.86. er det fatta vedtak om utsegn om Finnmark som eigen utdanningsregion. Det går fram av utskrifta at saka er handsama på bakgrunn av brev frå kyrkje- og undervisningsdepartementet. Det kan verke som at dette brevet frå departementet dannar eit utgangspunkt som vedtaksteksten frå SURs møtebok til dels argumenterer mot. Bakgrunnen er altså eit forslag om å etablere Finnmark som eigen utdanningsregion: «[...] er etablering av Finnmark som eigen utdanningsregion omtalt i statsbudsjettet 1987. En intern gruppe i kirke- og undervisningsdepartementet har utarbeidet et notat datert 03.11.86 om Finnmark som egen utdanningsregion» (GR Da/L0437 Finnmark som eigen utdanningsregion).

Samisk utdanningsråd synest å vera usamde i at Finnmark som eigen utdanningsregion er rett tiltak. Deira fokus verkar å vera retta mot den samiske folkesetnaden generelt, og på denne bakgrunn verkar det som at å etablere Finnmark som eigen utdanningsregion ikkje vert oppfatta som tilfredsstillande:

«Hovedhensikten med Finnmark som egen utdanningsregion må være å få opp utdanningsfrekvensen, og det er her støttetiltakene må settes inn. Den overordnede målsetting er å gi den samiske befolkning utdanningstilbud som er likeverdige med det den norske befolkning har. Dette gjelder også samer utenom Finnmark. Det burde være riktigere å snakke om en samisk utdanningsregion enn om Finnmark som egen utdanningsregion» (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion).

Likeverdig utdanningstilbod vert her artikulert som det primære siktemålet med politikken. Dette koplast saman med auka utdanningsfrekvens men òg med den samiske folkesetnaden utanfor Finnmark. Det kan gjennom dette verka som det her vert polemisert mot ein posisjon (representert i brevet frå departementet?) der utdanningstiltak ovanfor den samiske folkesetnaden i stor grad vert knytt til Finnmark. Iallfall vert ein *samisk utdanningsregion* her artikulert som eit alternativ og som ein kontrast til Finnmark som eigen utdanningsregion. Det at desse to storleikane vert stilt andsynes kvarandre kan ein forstå som ulike måtar å «ramme

inn» samisk utdanning på strukturelt. Å snakke om ein samisk utdanningsregion *heller enn* Finnmark som eigen utdanningsregion kan slik sett forståast som ein artikulasjon der samisk bakgrunn heller enn geografisk tilhøyr vert gjort gjeldande som organiserande prinsipp. Ein kan dermed oppfatte ei forhandling her om samisk utdanning som geografisk avgrensa eller som meir universelt (innanfor Noregs grenser). Iallfall verkar det som at samisk utdanningsråd legg til grunn eit perspektiv på forslaget om Finnmark som eigen utdanningsregion der dette forslaget vert knytt til utdanning av den samiske folkesetnaden som heilskap. Kva som eventuelt er departementet eller andre aktørars posisjon vert ikkje referert direkte, men gjennom argumentasjonen samisk utdanningsråd legg til grunn verkar det som at utdanning av den samiske folkesetnaden er blant grunngevingane for å etablera Finnmark som eigen utdanningsregion. Mellom anna står det:

«Hovedhensikten med Finnmark som egen utdanningsregion må være å få opp utdanningsfrekvensen, og det er her støttetiltakene må settes inn. Den overordnede målsetting er å gi den samiske befolkning utdanningstilbud som er likeverdige med det den norske befolkning har» (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion).

Ein kan forstå det slik at tiltaket Finnmark som eigen utdanningsregion her vert underlagt *den overordna* målsettinga som er å gi den samiske folkesetnaden eit likeverdig utdanningstilbod med den norske folkesetnaden. Ein kan ikkje utelukke at det vert referert til Finnmark fylke som heilskap og ikkje til samiske elevar spesielt når det står at hovudhensikta må vera å få opp utdanningsfrekvensen, men denne hensikta vert underordna det å syte for likeverdig opplæring. Ein kan forstå dette som at omsynet til samiske elevar og samisk utdanning vert gitt prioritet i samisk utdanningsråds artikulasjon av Finnmark som eigen utdanningsregion. Likevel kan ein merke seg, som diskutert ovanfor, at Finnmark som eigen utdanningsregion ikkje vert oppfatta som tilstrekkeleg for å gi *heile* det samiske folk likeverdig utdanning med den norske folkesetnaden.

Situasjonen innan utdanning for samar i Finnmark vert presentert som vanskeleg:

«En stor del av befolkningen i Finnmark er samer. Deres skolesituasjon har vært og er fortsatt vanskelig. Det er bare 19 år siden det ble tillat med undervisning i samisk i skolen, og bare 1 ½ år siden det ble tillat å gi opplæring både i og på samisk. Det er derfor ganske naturlig at utdanningsfrekvensen hos den samiske befolkningen er lav» (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion, understreking i original).

Ein kan merke seg at det relativt eksplisitt vert gitt ei forklaring på kvifor «utdanningsfrekvensen» i den samiske folkesetnaden er lav; det har samanheng med at undervisning i samisk språk i skulen og opplæring i og på samisk er relativt nye fenomen. Iallfall vert det presentert som *naturleg* at utdanningsfrekvensen hjå samane er lav sidan

undervising i, men kanskje spesielt på samisk har så kort fartstid i skulen. Med andre ord kan ein forstå dette som ein artikkelasjon av at undervising i og på samiske språk er ein sentral føresetnad for at samiske elevar skal ta utdanning. Slik sett vert altså utdanning i samiske språk og utdanning på samiske språk etablert som ein sentral rammefaktor for samiske elevars utdanning og utdanningsnivå. Samstundes vert denne premissen set opp mot lærarkompetansen i fylket:

«I Finnmark som helhet var 10% av lærerne i grunnskolen i forhold til uketimetallet uten godkjent lærerutdanning [i 1985/86]. Av de samisktalende lærerne i grunnskolen i Finnmark var 24% uten godkjent utdanning. Mange av de samisktalende lærerne har ingen formell utdanning i samisk. Dette gjør at hele 38% av de samisktalende lærerne som underviste var uten formell utdanning i samisk. Ved samisk videregående skole i Karasjok var 33.3% av lærerne uten godkjent utdanning og ved samisk videregående skole i Kautokeino var 31% av lærerne uten godkjent utdanning» (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion).

Den er altså langt fleire utan formell eller godkjent utdanning blant samisktalende lærarar enn i Finnmark som heilskap. Ein kan forstå denne representasjonen som ei utbygging av påstanden om skulesituasjonen for samisktalende som vanskeleg, jf.: *«Deres skolesituasjon har vært og er fortsatt vanskelig» (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion).*

Påstanden om vanskeleg skulesituasjon kan slik sett seiast å verta utbygd med representasjonen av det samiske språkets korte tid i skulen og ein relativt stor mangel på lærarar med formell kvalifikasjon for å undervise i og på samisk. Desse to representasjonane bygger slik sett ut eit bilete av ein vanskeleg utdanningssituasjon for den samiske folkesetnaden: samiske språk er ein sentral premis for samiske elevars læring og utdanning og samstundes er det mangel på lærarar med formelle kvalifikasjonar i samisk språk.

Også i denne teksten vert det gjort ei påpeiking av kva særskilde ressursar til opplæring i samisk er og skal brukast til. I denne omgangen vert det eksplisitt trådd opp ein grenseoppgang der ein definerer og presiserer at særskilde ressursar mynta på samiske tiltak nettopp må vera tiltak som fell den samiske folkesetnaden til gode: *«Samisk utdanningsråd vil presisere at ressurser til språklige særtiltak i finsk ikke må belastes ressurser til samisk» (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion, understreking i original).* Det at denne presiseringa vert oppfatta som nødvendig å gjere kan tolkast i ulike retningar, men ei moglegheit er at dette vitnar om ei oppfatning av at ein frå departementalt hald er tilbøyeleg til å oppfatte midlar til språklege særtiltak nettopp *som midlar til språklege særtiltak* med mindre fokus på kva minoritet(ar) midlane er tiltenkt. At det vert framstilt som eit imperativ at det må opprettast eigne midlar til finsk kan tas til inntekt for denne oppfatninga- ein har

oppfatta det som ei reell moglegheit at eventuelle midlar til finske språktiltak vert tatt frå midlane som i utgangspunktet er tenkt til samiske tiltak.

Det vert vidare lista opp fleire tiltak for å betre undervisningssituasjonen for samiske elevar, mellom anna:

«Barnehage og førskole for samiske barn. Samisk språktrening.», *«læreplaner og læremidler tilpasset kultur og miljø»*, *«midler til språklige særtiltak for samiskundervisningen i grunnskolen opprettholdes»*, *«midler til språklige særtiltak for samiskundervisning vidaregåande skole innføres»* (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion).

Det samiske konstituerer eit eget domene i dei tiltaka som her er sitert. Samisk språk vert i fleire av desse tiltaka framheva som viktige for å betre skulesituasjonen for samiske elevar. Heilt frå barnehage og førskule for samiske born til språklege særtiltak gjennom grunnskule og vidaregåande vert samisk språk gjort til ein sentral premiss for styrking av undervisning. Samstundes lir den samiske folkesetnaden under dårlege kår for utdanning, mellom strukturelle rammefaktorar som administrasjonseiningar og få lærarar med formell kompetanse. I tillegg vert òg læreplanar og læremiddel *tilpassa kultur og miljø* nemnt som eit tiltak for å styrke undervisinga, underforstått at gjeldande læreplanar og læremiddel ikkje er tilpassa samisk kultur og miljø og vidare at samisk kultur og miljø utgjer eit særlege utgangspunkt for utdanningsverksemd. Ein kan med dette forstå at det vert artikulert som relevant for samiske elevars læring at læreplanar og læremiddel er tilpassa samisk kultur og miljø. Altså er samisk kultur, miljø og språk særlege føresetnader som langt på veg må påverke og vera til stades i samiske elevars utdanning. Slik sett kan ein forstå dette som ein artikulasjon der samisk språk og kultur vert set i spel som grunnleggjande premiss for god utdanning av samiske elevar, ein premiss som vidare gjer det nødvendig med, iallfall delvis, særlegen utdanningspolitikk og utdanningstiltak for den samiske folkesetnaden.

6.5 Diskurs og forhandlingar i utdanningspolitiske tekstar

Dei meir situerte utdanningspolitiske tekstane latar på overflata til å relatera seg til og å artikulera liknande diskursar som i dei offentlege dokumenta. Notatet om tilpassing av samisk språk til den 9-årige grunnskulen (GR Da/L0447 fag- og timefordeling) synest i stor grad å trekkje på likestillingsdiskursen som òg opptrer i Stortingsmelding 21 (1962/63) i si konseptualisering av samisk utdanning. Utdanning vert altså konseptualisert som utdanning, og det viktige i samband med utdanning er å tileigne seg kunnskap og kompetanse. *Det samiske* oppfattast ikkje i desse diskursane å utgjera nokon relevant dimensjon i utdanningssamanheng utover dei vanskane som følgjer av samisk språk. Dei to tekstane skil

likevel til ein viss grad lag i dette spørsmålet, da notat om tilpassing av samisk språk til 9-årig grunnskule (GR Da/L0447 fag- og timefordeling) til ein viss grad representerer samisk historie og kultur som relevante storleikar i utdanningssamanheng, medan det i Stortingsmeldinga berre er samiske språk som utgjer ein relevant dimensjon. Desse tekstane artikulere likevel begge ein diskurs der skulens generelle innhald slik det ligg føre og læring av fagkunnskap representerast som det viktigaste prinsippet for samiske elevars utdanning.

Det samiske er slik sett ikkje gjort meiningsberande i forhold til utdanning anna enn som språkleg stønad i Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) og som kulturell og psykologisk stimulans i notat om tilpassing av språk til 9-årig grunnskule (GR Da/L0447 fag- og timefordeling). Samstundes kan ein òg seia at samisk språk i skulen vert gjenstand for forhandling i notatet om tilpassing av samisk språk til 9-årig grunnskule, både gjennom den uvisse forfattern synest å knyte til om inkorporering av samisk språk er ein god idé og meir konkret til at ein prioritet i samband med inkorporering av samisk språk ikkje må gå på kostnad av læring i andre fag. Uvilje mot å tilby samisk språk som førstespråk på ungdomsskulen kan òg forståast i tråd med forhandling av samisk språk og samisk i skulen som går føre seg i teksten.

I tekstane som tar for seg grunnskulelovas paragraf 40, i sær ad-hoc-notatet frå samisk utdanningsråd (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994) verkar samisk utdanning å vera omtala gjennom ein likestillingsdiskurs eller kanskje ein rettferdsdiskurs. Slik sett minner artikulasjonane her om den diskursive posisjonen NOU 1980:59 representerer, men særpregast samstundes av at den aktuelle lovparagrafen i meir omfattande grad er representert som urettferdig. Ulike oppfatningar vert knytt til verkeområdet for grunnskulelovas paragraf 40, der NOU 1980:59 (s. 60) knyt opplæring på samisk til samiske busettingsområde artikulereast dette som ein rett som bør utløyast av eleven i ad-hoc-notatet (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994). Ein liknande representasjon opptrer i særutskrift frå samisk utdanningsråds møtebok 27.11.86 (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion) der «samisk utdanningsregion» vert artikulert som eit meir relevant omgrep enn Finnmark som utdanningsregion for å gje samane betre utdanningstilbod.

Rett nok kan ein ikkje oppfatte at det i ad-hoc-notatet vert forhandla direkte med NOU 1980:59, da endringar i lovverket er gjort mellom sistnemnte NOU og ad-hoc-notatet, men NOU 1980:59 kan stå som ein representant for den diskursive posisjonen som ad-hoc-notatet polemiserer mot. Endring av grunnskulelovas paragraf 40 er framleis eit tema i 1994, slik ad-hoc-notatet syner, og det vert i notatet argumentert mot å knyte rett til samiskopplæring til

bestemte distrikt. Slik kan NOU 1980:59 oppfattast som representant for ein diskursiv posisjon som vert avvist i ad-hoc-notatet, men ikkje som faktisk «samtalepartner» notatet.

Det verkar slik som at blant det som er på spel i samband med grunnskulelovas paragraf 40 og administrativ organisering av samisk utdanning er ei oppfatning av kva for ein rett retten til samisk undervising skal vera. NOU 1980:59 representerer, i samband med sitt mandat, problem knytt til det samiske og skulens innhald som mangel på prinsipielle rettar. Ad-hoc-notatet knyt lovverket ikkje berre til prinsipielle manglar men til direkte ekskluderande praksisar. Begge tekstane kan slik sett sjå ut til å leggje an konsept som rettferd og likeverd, men identifiserer ulike utfordringar knytt til desse prinsippa. Sjølv om begge tekstane på eit meir overordna nivå kan seiast å artikulera diskursar om rettferd, likeverd og likestilling i samband med samisk utdanning trer samisk skule og utdanning som felt fram på ulike vis gjennom artikulasjonane som kjem til uttrykk i desse to tekstane.

I sær er det representasjon av samisk undervising relatert til bestemte geografiske eller administrative område eller samisk utdanning som ein individuell rett som utgjer ulike diskursive element i desse tekstanes representasjonar. Samisk utdanningsråds tekstar om grunnskulelovas paragraf 40, i sær ad-hoc-notatet om språklovane i jamføring med NOU 1980:59 forståast som konkurrerende representasjonar av normalitet og *det samiske*. Der samiske opplæringstiltak i lovverk og NOU 1980:59 sitt forslag til ny ordlyd i grunnskulelovas paragraf 40 på den eine sida etablerer normalitet knytt til samisk opplæring og *det samiske* til bestemte område artikulerer samisk utdanningsråd dette som ein individuell og slik sett riksdekkande rett. Grunnleggande sett kan ein hevde at desse perspektiva har normaliserande kraft gjennom å definera *det samiske* og samisk opplæring som noko perifert knytt til einskilde område eller til eit nasjonalt nærvær. Samstundes artikulerer ad-hoc-notatet frå samisk utdanningsråd eit krav om at «urfolksbakgrunn må utgjera utgangspunkt for eit «*særskild løp som gir en fullverdig utdanning relatert til den hverdagen de er i*» (SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994), og set slik på spel ei oppfatning om eit særskild samisk utdanningsløp som iallfall potensielt kan oppfattast i kontrast til gjeldande representasjonar av samisk opplæring som kompatibelt med rammene og målsettingane i norsk skule.

Samisk utdanningsråds ad-hoc-notat kan vidare seiast å oppfatte samisk utdanning og opplæring som ei einskapleg eining medan grunnskulelovas paragraf 40 og artikulasjonar av denne i NOU'ane som er undersøkt i denne oppgåva konstituerer samisk opplæring som fragmentert felt. Argumentasjon mot fragmentering av det samiske utdanningsfeltet kjem òg

til uttrykk i samisk utdanningsråds tekst om funksjonsfordeling og administrasjonsordningar (GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordningar) der fylkeskommunalt eller kommunalt ansvar for samiskopplæring vert representert som eit tiltak som vil føra til sær sars varierende og fragmentert tilbod om samiskopplæring på bakgrunn av bustad. På bakgrunn av dette kan ein seia at ein del av det som det vert forhandla og som er på spel i diskursen om rett til samiskopplæring er ulike representasjonar av korleis samiskopplæring skal administrerast og utløysast.

Strukturelle rammer kring samisk utdanning verkar altså å vera eit stridstema, med ulike konsept av korleis samisk utdanning skal organiserast. Det verkar på prinsipielt nivå å vera semje om særtiltak og ekstra ressursar til opplæring i samisk språk og kultur som styrkingstiltak for samisk undervising, men på praktisk nivå verkar det å vera ulike oppfatningar knytt til desse tiltaka. Ulike artikulasjonar i datautvalet syner forhandlingar om korleis ressursar til samiske særtiltak skal fordelast og forståast. I fleire tekstar (GR Da/L0437 Rammetimetal for barneskolen for 1974-75), (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86), vert det gitt uttrykk for ulike posisjonar andsynes særtiltak. Både forslaget til rammetimetalsordning frå Finnmark skoledirektørembete (GR Da/L0437 Rammetimetal for barneskolen for 1974-75) og referat frå samisk utdanningsråds møte med den politiske leiinga i kyrkje- og undervisningsdepartementet (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86) representerer språklege særtiltak som særskild *samiske* tiltak knytt til særigne føresetnader for samisk utdanning.

Representasjonane som kjem til uttrykk i desse tekstane kan forståast som forhandlingar slik dei står fram som polemiserande mot andre diskursive posisjonar. På spel verkar å vera oppfatningar av språklege særtiltak som tiltak knytt særskild til *det samiske* som særigen språkleg og kulturell dimensjon kontra det som i tekstane representerast som posisjonar der desse tiltaka kan tenkjast å konseptualiserast vel så mykje som minoritetsmidlar eller som spesialpedagogiske midlar (SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86) og (GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion). Det kan dermed verka som representasjonane i desse tekstane og den diskursive handlinga dei utgjer kan forståast som ei markering av grenser i eit diskursivt landskap der det ligg føre ulike oppfatningar av korleis språklege særtiltak skal forståast og nyttast.

Ein kan likevel forstå representasjonane særskild i tekstane om tilhøva i samisk utdanning og om språklege særtiltak i meir grunnleggjande samanheng. I samband med språklege særtiltak og tilhøva i samisk skule vert utdanningssituasjonen for samiske elevar og rammevilkåra

kring samisk skule representert som underlegne og dårlege. Fundamentalt set kan ein slik forstå desse tekstane som uttrykk for ei diskursiv forhandling av *likeverdsdiskursen* som førekjem i styringsdokument og lovverk. Stortingsvedtak og ulike styringsdokument vert trekt fram i dei fleste av tekstane om språklege særtiltak og tilhøva i samisk skule, slik at ein kan oppfatte at likeverdsdiskursen knytt til opplæring vert artikulert og forsøkt gjort meiningsberande i forhold til dei utfordringar og ressursmanglar som vert tatt opp i samband med samisk utdanning. Det at denne likeverdsdiskursen vert tatt opp synest likevel å vera eit resultat av at denne diskursen anten vert set på spel eller ikkje gjer seg gjeldande i praktiske politiske tiltak. I tekstane om særtiltak og tilhøva i samisk utdanning vert likeverdsdiskursen artikulert anten for å motverke (oppfatta) utholing av rettar eller for å utløyse tiltak i samband med dei prinsipp som er vedtatt i nasjonal politikk. Dei tekstane som her er undersøkt synest altså i mindre grad å artikulera ein meir situert «underdiskurs» av likeverdsdiskursen, dei synest heller å artikulera denne likeverdsdiskursen i seg sjølv. Likeverdsdiskursen verkar gjennom tekstane om særtiltak og tilhøva i samisk utdanning på den eine sida som ein symbolsk diskurs som dei kan nytta som legitimeringsgrunnlag, men på den andre sida må denne diskursen òg artikulera og aktualiserast med jamne mellomrom for at diskursen (potensielt) skal bli gjort gjeldande i praktiske tiltak, kan det verke som.

7. Avslutting

Undersøkinga i denne oppgåva har hatt som siktemål å undersøkje det konseptuelle grunnlaget for samisk utdanning. Dette er undersøkt ved å spørje korleis *det samiske* og samisk utdanning har blitt oppfatta og forstått i ulike utdanningspolitiske tekstar, og kva som har vore forhandla om og «set på spel» i saker om samisk utdanning. Analyse og drøfting av ei Stortingsmelding, to offentlege utgreiingar og eit utval tekstar knytt til samisk utdanning på råds- og forvaltingsnivå har synt både likskap i oppfatningar mellom tekstar på tvers av tid og «nivå» og ulike konsept om *det samiske* og om samisk utdanning.

I Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) er det *det samiske* i stor grad relatert til samisk språk. Samisk kultur og samisk slekt vert mellom anna representert som «kjennemerker på samiskheit», men meldinga relaterer først og fremst *det samiske* til språk. Samisk språk vert oppfatta som eit eksistensielt vilkår for å kunne snakke om- og oppfatte noko eller nokon som samiske, og bevaring og vidareføring av samisk eigenart vert i denne samanhengen i stor grad eit spørsmål om tiltak for *språkleg* bevaring. Det er diskutert om likestilling og gjenoppreisning utgjer sentrale diskursar i meldingas haldning til- og oppfatning av *det samiske*. Oppfatninga av *det samiske* som vert lagt til grunn i Stortingsmeldinga verkar i stor grad å henge saman med- og påverka oppfatningar om samisk utdanning. Sidan det som særmerker samane først og fremst er samiske språk vert særskilde samiske utdanningstiltak knytt til språk og begynnaropplæring. Grunngevinga for og hensikta med at samiske elevar skal få nytta språket sitt i opplæring dei første åra er likevel at dei ikkje skal gå glipp av for mykje fagleg lærdom grunna språkvanskar. Likskapen som vert uttrykt som eit grunnperspektiv i meldinga, like rettar og plikter for alle landets innbyggjarar, vert i samband med utdanning konseptualisert som lik læring. Likskapsdiskursen som kjem til uttrykk i Stortingsmeldinga konseptualiserer altså samane så å seia som like nordmenn med unntak av språk, og lik utdanningskvalitet konseptualiserast som hovudhensikta med særskilde samiske utdanningstiltak. Det er likevel òg diskutert at likskapsdiskursen i Stortingsmelding nr. 21 (1962/63) synest å trekkje på ein formyndardiskurs i si tilnærming til samane.

Både i NOU 1980:59 «samisk i grunnskulen» og i NOU 1985:14 «samisk kultur og utdanning» er *det samiske* konseptualisert som ein meir særeigen og meningsfull dimensjon i form av kultur, og det å vera samisk er slik set representert i mykje større grad som å ha tilknytning til samisk bakgrunn og tradisjon og å oppleve samiske kulturelle element som del av identiteten enn å vera samiskspråkleg. Den rolla samisk språk vert gitt i Stortingsmelding

nr. 21 (1962/63) vert i desse offentlege utgreiingane i stor grad gitt til samisk kultur. I sær NOU 1985:14 går detaljert til verks i å representera *det samiske* som ein kulturell essens rotfesta i tradisjonell livsstil og tradisjonelle næringar. *Det samiske* vert kort sagt representert som ein særskild kvalitativ storleik i desse tekstane og slik sett konseptualisert som ein meir betydingsfull bakgrunn og erfaringshorisont jamført Stortingsmelding nr. 21 (62/63). Ei oppfatning av at samisk kultur og bakgrunn konstituerer eit særeige utgangspunkt er òg gjeldande i desse tekstanes tilnærming til samisk utdanning.

Begge dei offentlege utgreiingane etablerer samisk bakgrunn som eit særskild utgangspunkt i utdanningssamanheng, dette særskilde utgangspunktet vert ramma inn forskjellig i tekstane. NOU 1980:59 «samisk i grunnskulen» seier eksplisitt at samisk bakgrunn må danne utgangspunkt for metodikk og undervising samband med eit prinsipp om likeverdig opplæring medan NOU 1985:14 «samisk kultur og utdanning» i større grad plasserer særskilde utdanningstiltak for samiske elevar til rammeverket og målsettingane for skulen elles. I tillegg peiker NOU 1985:14 seg ut gjennom å leggje til grunn ein premiss om at opplæring på samisk må gå føre seg med «miljøstøtte», det vil seia fleire elevar i ei klasse eller gruppe, for å kunne lykkast. Oppfatningar av *det samiske* som eit særeige kulturelt utgangspunkt gjer seg slik set òg gjeldande for måten særskilde utdanningstiltak for samiske elevar vert konseptualisert i begge dei offentlege utgreiingane. NOU 1980:59 uttrykker ein meir prinsipiell diskurs om likeverdig utdanning knytt til opplæringspråk medan NOU 1985:14 uttrykker ein posisjon der kvalifisering for utdanning og arbeid vert trekt fram som det prinsipielle grunnlaget utdanninga må tuftast på. Særskilde samiske kulturelle bidrag til samiske elevars utdanning vert i sistnemnte utgreiing ramma inn på dette grunnlaget- som eit tilskot til samiske elevar.

Utdanningspolitiske dokument knytt særskild til sentrale utdanningspolitiske råds- og forvaltingsorgan, i sær samisk utdanningsråd, har blitt analysert og drøfta både med blick for korleis samisk utdanning og *det samiske* er konseptualisert og med blick for kva som har vore på spel og forhandla. Sjølv om tekstane som blei undersøkt generelt gjorde nytte av dei same diskursane som dei offentlege dokumenta i denne oppgåva synleggjorde undersøkingane òg at fleire representasjonar og til dels alternative diskursar blei forhandla i materialet. Rett til samiskopplæring kan trekkast fram som døme på eit emne der ulike representasjonar og diskursar er set på spel, i sær knytt til korleis denne retten skal administrerast og utløysast. Inkorporering av samisk språk i fag- og timeplanen for 9-årig grunnskule kan nemnast som eit anna. I tillegg blei det i drøfting av tekstane om språklege særtiltak og tilhøva i samisk

utdanning hevda at ein likeverdsdiskurs i samisk utdanning ikkje berre vert nytta som positivt legitimeringsgrunnlag i tekstane men at denne diskursen òg ser ut til å artikulera i mange av tekstane av di den må artikulera for å gjere seg gjeldande. Slik kan ein òg oppfatte at likeverdig opplæring og utdanning i seg sjølv har vore på spel i materialet.

På bakgrunn av dei linene som no er trekt opp vil eg her konkludera med at samisk utdanning i materialet som er undersøkt står fram som konseptuelt felt prega av prinsipiell semje men òg av til dels sær ulike artikuleringar av overordna prinsipp. Uavhengig av oppfatningar av *det samiske* har ulike konsept om likskap-likeverd vore gjeldande som prinsipielt utgangspunkt. I varierende grad har samisk bakgrunn blitt konseptualisert som ein del av eit likskaps-likeverdsperspektiv i utdanning. I den grad samisk bakgrunn har blitt konseptualisert i likskaps-likeverdsperspektiv har det i dei offentlege dokumenta i stor grad blitt ramma inn i- og legitimert ut frå eit læringsperspektiv. Likestilling, likeverd og kvalifisering, tre diskursar som er peikt ut i dei offentlege dokumenta, knyt alle særskilde samiske tiltak til fagleg læring. Dette gjeld òg i stor grad for dei utdanningspolitiske dokumenta, men her er eit viktig punkt i tillegg at vilkår for læring og likeverdig opplæring ikkje er møtt. Det er òg synt til at samisk utdanning gjennom å aktivere urfolksomgrepet har blitt konseptualisert som eit særskild utdanningsløp.

At likskap og likeverd kan trekkjast fram som overordna prinsipp i det konseptuelle grunnlaget for samisk utdanningspolitikk er kan hende ikkje særleg overraskande. Likevel er det mi von at eit nærmare blick på ulike diskursar og representasjonar, samanveving av ulike diskursar og representasjonar og forhandling av utdanningspolitikk i desse tekstane kan ha bidratt med eit detaljperspektiv som kan vera av ei viss interesse.

Appendix- referansar til arkivstykke

- **SUR Da/L0023/0017 møte i kontaktutvalet SUR/GR 8.11.1978:** *Sámi oahpahusráđđi - Samisk utdanningsråd - SAMI/OA-1002/D/Da/L0023/0017.* Tekst: Møte i kontaktutvalget mellom samisk utdanningsråd og grunnskolerådet 8. november 1978.
- **SUR Da/0026/0001 Samelovens språkregler- uttalelse til utkastet til forskrifter, 1981:** *Sámi oahpahusráđđi - Samisk utdanningsråd - SAMI/OA-1002/D/Da/L0026/0001.* Tekst: Samelovens språkregler- uttalelse til utkastet til forskrifter 13.12.91.
- **SUR Da/L0027/0006 Ad-hoc om opplæringslovene, 1994:** *Sámi oahpahusráđđi - Samisk utdanningsråd - SAMI/OA-1002/D/Da/L0027/0006.* Tekst: Ad-hoc om «opplæringslovene» SUR 1994.
- **GR Da/L0447 fag- og timefordeling:** *Kirke- og undervisningsdepartementet, Grunnskolerådet - RA/S-2366/D/Da/L0447/84.2.* Mappe: time- og fagfordelinger. Tekst: Om tilpassing av samisk språkopplæring i fag- og timefordelingen i 9-årig grunnskule.
- **SUR Da/L0023/0011 fråsegn utredning om lærerutdanning:** *Sámi oahpahusráđđi - Samisk utdanningsråd - SAMI/OA-1002/D/Da/L0023/0011.* Tekst: fråsegn om «utredning om lærerutdanning for samedistriktene». *Notat i samband med kontaktutvalgmøte mellom samisk utdanningsråd og lærerutdanningsrådet 13.10.81.*
- **SUR Da/L0023/0011 kontaktutval 16.03.81:** *Sámi oahpahusráđđi - Samisk utdanningsråd - SAMI/OA-1002/D/Da/L0023/0011.* Tekst: møtebok for kontaktutvalget lærerutdanningsrådet/samisk utdanningsråd 1/81.
- **GR Da/L0437 Rammetimetall for barneskolen for 1974-75:** *Kirke- og undervisningsdepartementet, Grunnskolerådet - RA/S-2366/D/Da/L0437.* Omslag: notat rammetimetall for barneskolen for 1974/75. Særtiltak for språkblandingsdistrikter. Tekst: Notat rammetimetall for barneskolen for 1974-75. Særtiltak for språkblandete distrikter.
- **SUR Da/L0006/0007 Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.1986:** *Sámi oahpahusráđđi - Samisk utdanningsråd - SAMI/OA-1002/D/Da/L0006/0007* Kontaktmøte med den politiske leiinga 09.05.86. Tekst: kontaktmøte med den politiske ledelsen 09.05.86 kl. 1300.

- **GR Da/L0437 Finnmark som egen utdanningsregion:** *Kirke- og undervisningsdepartementet, Grunnskolerådet - RA/S-2366/D/Da/L0437.* **Mappe:** SUR- Finnmark som egen utdanningsregion virkemidler for å sikre lærerdekningen (1986). **Tekst:** Finnmark som egen utdanningsregion- virkemidler for å sikre lærerdekningen m.v.
- **GR Da/L0051/0003 funksjonsfordeling og administrasjonsordninger:** *Kirke- og undervisningsdepartementet, Grunnskolerådet - RA/S-2366/D/Da/L/0051/0003.* **Mappe:** GSR 05 andre råd og nemnder- SUR. **Omslag:** SUR- NOU 1982:27 KUFs funksjonsfordeling og administrasjonsordninger. **Tekst:** NOU 1982:27 Kyrkje- og undervisningsdepartementet funksjonsfordeling og administrasjonsordninger.

Referansar

- Aarseth, B. (2006). *Norsk samepolitikk 1945-1990: målsetting, virkemidler og resultater*. Oslo: Forlaget Vett & Viten.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 315-326.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Folkenborg, H. R. (2008). *Nasjonal identitetskaping i skolen : en regional og etnisk problematisering* (nr. 4/20084/2008). Tromsø: Eureka.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden*. Oslo: Aventura.
- Foucault, M. (1999a). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M. (1999b). *Seksualitetens historie- viljen til viten*. Oslo: Exil.
- Granqvist, K. (1993). *Samerna i svenska läroböcker 1865-1971* (nr. 25). Umeå.
- Hætta, O. M. (2002). *Samene- nordkalottens urfolk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, E. B. (2005). *Skoleverket og de tre stammers møte*: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.
- Karlsson, T. (2012). Exotiska renskötare och trolltrummans magi : samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterade ämnena. I (253-284). Umeå: Centrum för samisk forskning, Umeå universitet, 2012.
- Keskitalo, P., Maatta, K. & Uusiautti, S. (2012). Sami Education in Finland. *Early Child Development and Care*, 182, 329-324), p.329-343. doi: 10.1080/03004430.2011.646723
- Kintel, I., Paulsen, S., Gaup, O. M. H. & Østmo, L. N. (2014, 07.10.). Kongens ord betyr mye for samene. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/sapmi/-kongens-ord-betyr-mye-for-samene-1.11966176>

- Knudsen, S. V. (2011). Det hjemlige, det fremmede og samerne i nogle norske læsebøger til folkeskolen, 1860'erne-1960'erne. *Norsk lærebokhistorie / Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (redaktører), 3, 64-[87].*
- Knudsen, S. V. (2013). Solidaritet med samene i norske læremidler i samfunnsfag på 2000-tallet. *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis / Susanne V. Knudsen (red.), 138-165.*
- Larsen, C. B. (2012). *Oppgjøret som forsvant? Norsk samepolitikk 1945-1963* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4296/thesis.pdfFulltext?sequence=2>
- Lorenz, E. (1981). *Samefolket i historien*. Oslo: Pax.
- Lund, S. (2003). *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Karasjok: Davvi Girji.
- Lund, S. & Hætta, J. D. (2011). Samene og det norske læreplanverket. I S. Lund, E. Boine, S. B. Johansen & S. Rasmussen (Red.). *Samisk skolehistorie 5* (10-35). Karasjok: Davvi Girji.
- Magga, O. H. (2011). Fortelling om problemene med "Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen". I S. Lund, E. Boine, S. B. Johansen & S. Rasmussen (Red.). *Samisk skolehistorie 5*. Karasjok: Davvi Girji.
- Meld.St. nr. 21. (1962/63). *Om kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samisktalende befolkning*. Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1962-63&paid=3&wid=b&psid=DIVL599&pgid=b_0769&s=True
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* Oslo: I. f. samfunnsforskning.
- NOU 1980:59. (1980). *Samisk i grunnskolen*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/1a536faea5558a47fe991b6042ec6676.nbdigital?lang=no#3>
- NOU 1985:14. (1985). *Samisk kultur og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit : Tidsskrift i litteratur og kultur*, 8(1), 105-120.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse- kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning : norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Årg. 54, nr 2 (2013), S.187-214.
- Selle, P., Semb, A. J., Strømsnes, K. & Nordø, Å. D. (2015). *Den Samiske medborgeren*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies : research and indigenous peoples* (2nd ed.). London: Zed Books.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24(03), 212-226.
- Ylikiiskilä, A. (2012). Syns vi inte finns vi inte : samiska, sverigefinska, finska och samer, sverigefinnar och finnar i några läroböcker i svenska och historia för den svenska ungdomsskolan. *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole / Ragnar Arntzen, Susanne Duek, Arnstein Hjelde (red.)*, 137-172.