

Gunhild Birgitte Beverfjord

Hva gjør samisk opplæring samisk?

Kritisk diskursanalyse av LK20 og LK20S i fagene samfunnsfag og mat og helse.

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Stine Helena Bang Svendsen

Mai 2023

Gunhild Birgitte Beverfjord

Hva gjør samisk opplæring samisk?

Kritisk diskursanalyse av LK20 og LK20S i fagene samfunnsfag og mat og helse.

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Stine Helena Bang Svendsen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Utgangspunktet for dette masterprosjektet har vært nysgjerrigheten rundt spørsmålet «hva gjør samisk opplæring samisk?». For å undersøke dette forskningsspørsmålet har jeg sammenlignet læreplanene LK20S og LK20 i fagene samfunnsfag og mat og helse. Som metodisk fremgangsmåte har jeg brukt *kritisk diskursanalyse*, som søker å undersøke hvordan språk og diskurser bidrar til å opprettholde og frembringe forskjellige former for makt og ulikhet i samfunnet (Skrede, 2017, s.22). Formålet med studien har vært å undersøke og avdekke hvilke premisser deler av den formelle samiske læreplanen gir for å gjøre samisk opplæring unikt og særegent.

Resultatene fra studien indikerer at det som gjør samisk opplæring unikt og særegent, sannsynligvis er i de praktisk- estetiske fagene. Mat og helse er et fag med praktisk tilnærming, mens samfunnsfag bygger på en teoretisk kunnskapstradisjon. Gjennom å ha sammenlignet disse to fagene har jeg vist til den betydelige forskjellen i tilnærmingen til det samiske. Dette kommer blant annet til syne gjennom språkbruk og språklige formuleringer. I analysen trekkes det frem hvordan læreplanen for samfunnsfag i større grad inneholder språklige formuleringer som kan fremme essensialiserende og tredjegjørende diskurser, mens læreplanen for mat og helse i større grad inneholder språklige formuleringer som fremmer et bredt kulturelt grensesnitt, samt diskurser som inkluderer og anerkjenner det samiske mangfoldet.

En annen tilnærming til det samiske i mat og helse- planen, kan en også observere gjennom innholdet i kompetansemålene. Samisk læreplan for mat og helse inneholder langt flere særegne og unike kompetansemål som kun gjelder for den samiske skolen, sammenlignet med LK20S samfunnsfag. Disse særegne kompetansemålene tar også i langt større grad hensyn til samiske epistemologier og tradisjoner. Jeg har gjennom dette masterprosjektet argumentert for at dette kan ses i lys av at mat og helse er et praktisk fag, og at praktisk kunnskapstradisjon tradisjonelt ligger nært samisk kunnskapstradisjon. I dagens samfunnsutvikling er det en betydelig vektlegging av teoretisk kunnskap, som har ført til en nedprioritering av de praktiske fagene i utdanningssektoren (Hoveid & Hoveid, 2018, s.27). Med dette til grunn har jeg argumentert for at samer i dag utsettes for epistemisk vold i utdanningssektoren gjennom at deres perspektiver og epistemologier får begrenset plass i den formelle læreplanen, også i deres egen læreplan. Dette er paradoksalt med tanke på at samer i dag har særegne rettigheter gjennom nasjonale og internasjonale lover og konvensjoner til å kunne utvikle sin egen skole som tar sikte på å videreutvikle og bevare samisk språk, kultur og tradisjoner. Gjennom denne masteroppgaven har jeg med andre ord rettet et kritisk blikk mot utformingen av samisk læreplan og argumentert for den i liten grad tar hensyn til samiske behov og perspektiver.

Abstract

The starting point of this master's project has been the curiosity surrounding the question "what makes Sami education Sami?". To investigate this research question, I have compared the curricula LK20S and LK20 in the subjects of social studies and home economics. As a methodological approach, I have used critical discourse analysis, which seeks to examine how language and discourses contribute to maintaining and producing different forms of power and inequality in society (Skrede, 2017, p.22). The purpose of the study had been to investigate and uncover the premises that parts of the formal Sami curriculum provide to make Sami education unique and distinctive.

The results of the study indicate that what makes Sami education unique and distinctive is likely found in the practical and aesthetic subjects. Home economics is a subject with a practical approach, while social studies are based on a theoretical knowledge tradition. By comparing these two subjects, I have demonstrated the significant difference in the approach to the Sami. Among other things, this becomes apparent through language use and linguistic formulations. The analysis highlights how the curriculum for social studies more frequently contains linguistic formulations that can promote essentializing and othering discourses, while the curriculum for home economics more frequently contains linguistic formulations that promote a broad cultural interface, as well as discourses that include and recognize Sami diversity.

Another approach to the Sami in the home economics curriculum can also be observed through the content of the learning outcomes. The Sami curriculum for home economics contains far more distinctive and unique learning outcomes that apply only to the Sami school, compared to LK20S social studies. These unique learning outcomes also demonstrate a much greater consideration for Sami epistemologies and traditions. Through this master's project, I have argued that this can be seen considering home economics being a practical subject, and practical knowledge tradition traditionally being closely related to Sami knowledge tradition. In today's social development, there is a notable prioritization of theoretical knowledge, resulting in a lowering of the status of practical subjects within the education sector (Hoveid & Hoveid, 2018, p.27). Based on this, I have argued that Sami people today are subjected to epistemic violence in the education sector, as their perspectives and epistemologies are given limited space in the formal curriculum, including their own curriculum. This is paradoxical considering that Sami people today have specific rights through national and international laws and conventions to develop their own school aimed at further developing and preserving Sami language, culture, and traditions. In this master's thesis, I have taken a critical stance towards the Sami curriculum and highlighted its limited consideration of Sami needs and perspectives.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års grunnskolelærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Årene har gått utrolig fort, og det er en ambivalent følelse å skulle være ferdig som student. Samtidig som jeg er klar for å ta fatt på nye og spennende utfordringer i læreryrket.

Valget om å skrive om et samiskrelatert tema falt naturlig, da jeg selv har samiske røtter. Mine oldeforeldre på farssiden var kystsamer og levde i et sjøsamisk miljø på Rolvsøy, ei øy i Måsøy kommune i Finnmark. På lik linje med mange andre sjøsamiske miljø og samfunn, ble de hardt rammet av den norske statens fornorskningspolitikk. Som et resultat av dette er min far i dag en fornorsket same som ikke behersker det samiske språk. Tematikken i denne masteroppgaven har derfor interessert meg spesielt.

Jeg vil først og fremst benytte anledningen til å takke min dyktige veileder Stine Helena Bang Svendsen. Jeg er takknemlig for hennes faglige støtte underveis, men også for all hjelp og veiledning gjennom hele prosessen. Prosjektet hadde virkelig ikke blitt det samme uten henne. Jeg vil også benytte anledningen til å takke min kjære samboer, samt familie og venner, for å ha vært tålmodige og støttende gjennom et veldig hektisk halvår. Avslutningsvis ønsker jeg å uttrykke takknemlighet overfor alle som har bidratt til denne masteroppgaven.

Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1. Aktualisering av tematikk	6
1.2. Tidligere forskning	6
1.3. Problemstilling	10
1.4. Oppgavens disposisjon.....	10
2. Bakgrunn og teori	11
2.1. Samer- Norges urfolk	11
2.1.1. Rasehygienebevegelsen og pseudovitenskapelig rasevitenskap.....	12
2.1.2. Orientalistisk menneskesyn.....	13
2.2. Samisk skolehistorie	14
2.3. Læreplaner	15
2.3.1. Norsk og samisk læreplanutvikling i et idéhistorisk perspektiv	16
2.3.1.1. Den nasjonalintegrerende fasen.....	16
2.3.1.2. Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt.....	17
2.3.1.3. Utvidende enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt.....	19
2.3.1.4. Fellesskolen som arbeidsintegrerende prosjekt	20
2.4. Teoretisk og praktisk kunnskap i utdanningssystemet	22
2.5. Epistemologi og epistemisk vold.....	23
2.6. Essensialiserende kulturforståelse	24
2.7. Det kulturelle grensesnittet	25
2.8. Den ideelle samiske skolen	26
2.9. Oppsummering bakgrunn og teori	27
3. Metode	28
3.1. Teoretisk ramme	28
3.1.1. Diskurs og diskursanalyse.....	28
3.1.2. Kritisk diskursanalyse	29
3.2. Analyseprosess.....	30
3.2.1. Utvalg.....	30
3.2.2. Analytisk strategi	31
3.2.3. Analytiske verktøy.....	31
3.2.4. Nominalisering og passivering	33
3.2.5. Forskningsdesign	33
3.3. Metodiske refleksjoner.....	34
3.3.1. Studiens pålitelighet	34
3.3.2. Studiens gyldighet.....	34
3.3.3. Studiens overførbarhet.....	35
3.3.4. Studiens etiske aspekter	36
4. Analyse	37
4.1. Læreplananalyse Samfunnsfag	37

4.1.1.	Likeverd = likhet?	37
4.1.2.	Språklige uttrykk som bidrar til essensialiserende diskurser	38
4.1.3.	Språklige uttrykk som fremmer inkluderende diskurser	41
4.1.4.	Tredjegjøring og nominalisering	43
4.1.5.	Oppsummering læreplananalyse samfunnsfag	45
4.2.	Læreplananalyse Mat og helse	45
4.2.1.	Annen tilnærming til det samiske i praktiske og teoretiske fag?	45
4.2.2.	Færre essensialiserende føringer i mat og helse- planen.....	47
4.2.3.	Oppsummering læreplananalyse mat og helse.....	50
5.	Drøfting av funn.....	51
5.1.	Sosiale strukturers betydning for samisk opplæring.....	51
5.2.	Språkets betydning for samisk opplæring.....	52
5.3.	Hva gjør samisk opplæring samisk?	53
6.	Referanseliste.....	56

Tabeller

Tabell 1.	Kompetansemål etter 2.trinn i samfunnsfag og samfunnsfag samisk.....	37
Tabell 2.	Kompetansemål etter 4.trinn i samfunnsfag og samfunnsfag samisk.....	39
Tabell 3.	Kompetansemål etter 7.trinn i samfunnsfag og samfunnsfag samisk.....	42
Tabell 4.	Kompetansemål etter 10.trinn i samfunnsfag og samfunnsfag samisk	43
Tabell 5.	Kompetansemål etter 4.trinn i mat og helse og mat og helse samisk	46
Tabell 6.	Kompetansemål etter 7.trinn i mat og helse og mat og helse samisk	47
Tabell 7.	Kompetansemål etter 10.trinn i mat og helse og mat og helse samisk.....	49

1. Innledning

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva det er som gjør samisk opplæring unikt og særegent ved å sammenligne nasjonal og samisk læreplan for samfunnsfag og mat og helse. I dette innledende kapitlet presenteres og aktualiseres tematikken i masteroppgaven, og det gis en gjennomgang av tidligere forskning som er relevant for prosjektet. Jeg vil også trekke frem hva dette masterprosjektet kan bidra med i forskningsfeltet, samt gi en utdypning av problemstillingen. Til slutt presenteres en oversikt over oppgavens struktur.

1.1. Aktualisering av tematikk

Dagens Norge er et mangfoldig samfunn. Røthing (2020) poengterer at mangfold ikke er et nytt fenomen i Norge, ettersom både kvener, rom- og romanifolket, og samer har lange historiske røtter i nasjonen (s.16). I dag er det registrert omtrent 17 000 samer i Sametingets valgmannstall, og i skoleåret 2018- 2019 ble det registrert i overkant av 800 barn i grunnskolen som får undervisning på samisk (Meld. St. 31 (2018- 2019)). Kunnskap om samisk opplæring og skole burde derfor være et kunnskapsgrunnlag blant alle lærere som arbeider i grunnskolen. Likevel tyder forskning på at lærere har lite kjennskap til samisk historie og kultur, i tillegg til et generelt lavt kunnskapsgrunnlag om den samiske skolen (Olsen, Sollid & Johansen, 2017). Dette masterprosjektet er derfor tidsaktuelt, og kan gi et viktig kunnskapsgrunnlag for lærere og andre som arbeider i grunnskolen.

Siden etterkrigstiden har det vært et økende fokus på urfolks rettigheter og anerkjennelse, og samisk opplæring og skoleutvikling har vært av sentral betydning i denne sammenhengen. Gjennom ratifiseringen av ILO- konvensjonen nr. 169 har den norske staten forpliktet seg til å sikre urfolks rettigheter, som blant annet innebærer bevaring og videreutvikling av egen kultur (Regjeringen, 2020). En vesentlig del av dette arbeidet er utformingen av samiske læreplaner, som gir elever i samiske distrikter rett til opplæring i og på samisk. Samisk læreplanforskning er likevel et område det er begrenset med forskning på. Øzerk (1999, 2006, som referert i Gjerpe, 2017) poengterer at det eksisterer en mengde litteratur på norsk læreplanforskning, men at de samiske perspektivene generelt er lite synlige i de større faglige diskursene (s.153). Av flere grunner er det derfor interessant å undersøke nærmere læreplanene som danner grunnlaget for samisk opplæring. For det første har den norske staten forpliktelser overfor samene, som inkluderer utdanningssystemet. Det er derfor interessant å undersøke om dagens samiske læreplan er tilstrekkelig for å ivareta urfolks rettigheter til å bevare og utvikle eget språk og kultur. For det andre er samisk læreplanforskning et forskningsfelt det er lite debatt rundt. Min masteroppgave kan derfor bidra til å kaste lys på tematikken.

1.2. Tidligere forskning

Sammenlignet med forskning på den nasjonale skolen og på de nasjonale læreplanene, er samisk skole- og læreplanhistorie et smalt forskningsfelt. Med årene har det likevel blitt et økende fokus på samisk skolehistorie og samisk opplæring. Sentrale bidragsytere på dette feltet er blant annet Jon Daniel Hætta og Svein Lund (2011), Ole Henrik Magga (2011), Asto Balto (2007), Svein Lund (2003) og Vuokko Hirvonen (2004). I det følgende presenteres de mest sentrale funnene fra forskningsfeltet om samisk skole- og læreplanhistorie.

Hætta og Lund (2011) gir et historisk tilbakeblikk på hvordan samiske forhold har blitt behandlet i de nasjonale læreplanene gjennom tidene. De deler den samiske skolehistorien inn i tre perioder: 1) *misjonstiden*, 2) *samiske elever fikk samme planer som norske elever* og 3) *skilt opplæring mellom samiske og norske elever*. Misjonstiden strekte seg fra tidlig 1700- tallet til tidlig 1800- tallet. Opplæringa i denne perioden, ledet av misjonskollegiet og Thomas von Westen, var i hovedsak preget av fokus på kristning og misjonering av samer. Den andre perioden som Hætta og Lund viser til, gjorde seg gjeldene fra begynnelsen av 1800- tallet frem til ca. 1970- tallet. Denne perioden kjennetegnes av at samiske og norske elever fulgte det samme nasjonale læreplanverk. Samiske elever måtte med andre ord følge samme læreplaner og regelverk som norske elever. I denne perioden var samisk kultur og historie helt ekskludert og fraværende i de nasjonale læreplanene. Etter 2. verdenskrig og i løpet av 1960- og 1970- tallet kunne en se en annen tilnærming til det samiske. Blant annet gjennom at de ble introdusert begynneropplæring for elever fra samiske forvaltningsområder. Samiske forhold ble også gradvis introdusert i de nasjonale læreplanene, og det ble etter hvert anerkjent at samiske elever hadde andre opplæringsbehov enn de norske elevene. Gjennom denne perioden ble det opprettet egne samiske fagplaner og det kom samiske emner som valgfag. I 1997 ble det også for første gang opprettet en helt egen samisk læreplan, som markerer et tydelig skille mellom samisk og nasjonal opplæring.

Magga (2011) har også bidratt på det skolehistoriske feltet, og viser til problemene og kampen for å få innført den første samiske læreplanen for den 10-årige grunnskolen. Den norske stat undertegnet en rekke internasjonale og nasjonale avtaler og konvensjoner i løpet av 80- og 90- tallet som skulle sikre samenes rett på utdanning. Konvensjonene skulle også sikre bevaring og utvikling av samisk språk, kultur og tradisjoner. Magga (ibid.) poengterer hvordan Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), og utdanningsminister Gudmund Hernes skole- og reformpolitikk, likevel jobbet aktivt imot det samiske. Et eksempel på dette er hvordan KUF startet arbeidet med ny læreplanreform i 1992 uten å inkludere og kommunisere med samiske røster, og hvordan KUF i 1994 sendte inn læreplanens grunntanker og regler til høring uten å informere Sametinget om hva de arbeidet med. Magga (ibid.) poengterer at det fremsto som om Samisk utdanningsråd og Sametinget ikke eksisterte. Balto (2007) som var en viktig forkjemper i kampen om egen samisk læreplan og som arbeidet i Samisk utdanningsråd, viser også til hvordan de og Sametinget måtte kjempe for sine krav og rettigheter gjennom møter og diskusjoner med Stortinget og KUF. Magga (2011) skriver at «mer og mer syntes grunnloven, sameloven, stortingsmeldinger og kongens tale til Sametinget å høre til en annen verden enn den som KUF var i». Først da KUF skiftet minister i desember 1995 kunne en antyde en annen holdning overfor det samiske. Reidar Sandal godkjente i august 1996 Sametingets forslag og rammer rundt innhold og prinsipper for egen læreplan. L97-S kom med andre ord ikke av seg selv, og ble kjempet fram gjennom mange år av Sametinget og Samisk utdanningsråd.

Etter innføringen av L97-S ble det gjennomført en stor evaluering av hvordan planen hadde lyktes med å realisere den samiske skolen. Dette resulterte i *Samisk skole i plan og praksis* (Hirvonen, 2004). I evalueringen ble det gjort en grundig analyse av samisk skole og læreplan, i tillegg til å undersøke hvordan planen har blitt iverksatt i praksis. Dette ble blant annet gjort gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse og gjennom intervju av lærere som arbeidet i de samiske skolene. Noen funn fra evalueringen var at en overvekt av de samiske lærerne som var med i undersøkelsen, mente at L97-S hadde

bidratt til å synliggjøre samisk kultur og historie, i tillegg til å styrke elevenes samiske identitet. Dette ga uttrykk for et av hovedfunnene i evalueringen, at betydningen av eget samisk læreplanverk var stor. Det som derimot kom frem som problematisk var utfordringer knyttet til implementeringer av planen.

Det har også blitt gjennomført evalueringer etter innføringen av LK06-samisk. Gjennom prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet 2006- Samisk* ble det sett på forskjellige sider ved implementeringen av læreplanverket, spesielt med tanke på det språklige aspektet. Dette innebar vurdering av samiske elevers rettigheter knyttet til undervisning i og på samisk (Solstad et al., 2009; Solstad et al., 2010; Solstad, et al., 2011; Solstad et al., 2012). Her trekkes det blant annet frem utfordringer knyttet til at nord-, lule- og sørsamisk skal ta utgangspunkt i samme plan, ettersom de kommer fra svært forskjellige språkgrupper. Et annet funn i evalueringen var at jo lenger sør i landet en kom, jo dårligere var kjennskapen til ens rettigheter knyttet til opplæring i og på samisk. Gjennom rapportene kom det også frem stor mangel på nok kvalifiserte samiske lærere og læremiddelmangel. Konsekvensene av dette viste utfordringer knyttet til implementeringen av læreplanen.

En annen viktig bidragsyter på feltet innenfor samisk skoleforskning er Lund (2003). I sin forskning *Samisk skole eller norsk standard?* argumenterer han for at samisk skole i løpet av 80- og 90- tallet har utviklet seg fra å være en skole med begynnende fokus på samisk særpreg, lokale kulturer og tradisjoner, til å bli en skole organisert etter norsk standard (s. 71). Lund (ibid.) påpeker at læreplanreformene på 90- tallet, i regi av Gudmund Hernes, på mange måter var et tilbakeslag i samisk skoleutvikling. Selv om man kan skimte positive utviklingstrekk for samisk skolepolitikk i denne perioden, som blant annet opprettelsen av den første samiske læreplanen L97-S, så hadde 90- talls reformene et stort fokus på en nasjonal, ensrettet og sentralisert skole (s.74). Konsekvensene av dette var mindre mulighet for lokale tilpasninger, som igjen førte til mindre plass for samiske spørsmål. Lund (2003) viser også til hvordan KUF ga lite rom for samisk utdanningsråd til å velge ut innhold og kompetansemål i L97-S selv, og hvordan overordnet del allerede var ferdigstilt før samiske røster fikk muligheten til å uttale seg. Dette førte til at L97-S ble lite tilpasset samiske forhold, og at de samiske fagplanene stort sett ble organisert etter de nasjonale.

Stor likhet mellom nasjonal og samisk utdanning viser også Christer Lajord (2017) til gjennom sin diskursanalyse av samisk utdanningspolitikk mellom 1963 til 1994. Han peker på at samisk utdanningspolitikk i denne perioden i hovedsak har vært basert på en likhetsdiskurs (s.85). Fokus på urfolks rettigheter og likeverd i etterkrigstiden har medført en utdanningspolitikk som bygger på prinsippene likeverd og likhet. Samisk skole har derfor vært basert på prinsippet om å gi lik behandling, rettigheter og muligheter som resten av landets innbyggere, med unntak av samisk språk. Dette har naturligvis resultert i stor likhet mellom nasjonal og samisk læreplan og skole.

Kajsa Kemi Gjerpe (2017) argumenterer for at samisk læreplan (LK06) kun bør ses på som en symbolsk forpliktelse til internasjonale konvensjoner. Gjerpe (2017) poengterer at opprettelsen av L97-S sendte et sterkt politisk budskap og synliggjorde myndighetenes forpliktelser overfor det samiske folk. Dette i henhold til nasjonale og internasjonale strømninger og konvensjoner, som for eksempel ratifiseringen av *Sameparagrafen* i 1988, opprettelsen av sametinget i 1989 og ratifiseringen av *ILO-konvensjonen nr.169* i 1990 (s.152). Den samiske læreplanen var et stort vendepunkt i

samisk skolehistorie, ettersom det for første gang var mulig å skille mellom en samisk og nasjonal skole. Likevel viser Gjerpe (2017) til at opprettelsen av egen samisk læreplan førte til betydelig mindre samisk innhold i den nasjonale læreplanen (s.151). Dette kan anses som problematisk ettersom et stort antall samiske elever er bosatt utenfor samiske distriktsområder og derfor følger den nasjonale læreplanen. Dette kan også anses som problematisk ettersom det sender signaler om at samisk historie og kultur ikke er et relevant kunnskapsgrunnlag for den øvrige norske majoritetsbefolkningen (ibid.).

Gjerpe (2017) trekker i tillegg frem manglende interesse for å diskutere samisk skole- og utdanning på et politisk plan (s.162). Et eksempel på dette er hvordan begreper som ble implementert i LK06 og LK06S ikke ble diskutert eller redegjort for på et strukturelt eller politisk plan. Begrepene det her siktes til er *urfolk*, *samiske elever*, *samisk skole* og *Sápmi/Sábme/Saepmie* (s.157- 160). Disse begrepene er uavklarte og har i tillegg diskuterbare definisjoner. Gjerpe (ibid.) argumenter for at det kan virke som det er liten interesse fra politisk hold for å følge opp med tilstrekkelige ressurser og kunnskap for å sikre god implementering av samiske forhold i den samiske og nasjonale skolen. Hun argumenterer derfor for at samisk læreplan kun bør anses som en symbolsk forpliktelse fra den norske stat.

Det har også kommet nyere forskning på banen som sammenligner den samiske LK20S og den ikke- samiske læreplanen LK20. Bidragsyttere på dette feltet er blant annet Torjer Andreas Olsen og Kristin Evju (2022), samt Leiv Sem og Asbjørn Kolberg (2022). Olsen og Evju (2022) undersøker i sin studie hvilken plass samene og de nasjonale minoritetene har i overordnet del av læreplanverket og i fagplanene samfunnsfag og samfunnsfag- samisk. Gjennom en analytisk gjennomgang argumenterer Olsen og Evju (2020) for at den overordnede delen bærer preg av et økt fokus på mangfold og likeverd for det samiske samfunnet sammenlignet med tidligere læreplaner (s.5). Videre tydeliggjøres det at hovedforskjellen i den samiske og norske læreplanen er at mens den norske planen legger opp til at elever skal opparbeide seg kunnskaper om samisk kultur og språk, er selve planen for den samiske skolen forankret i disse kunnskapene (s.8). De som følger den nasjonale planen for samfunnsfag skal med andre ord lære om samiske forhold og om samiske perspektiver, mens de elevene som følger den samiske planen skal få undervisning basert på disse samiske kunnskapene og perspektivene. I tillegg til at elever som følger den samiske planen også skal opparbeide seg innsikt om andre urfolksgrupper og samarbeidet mellom dem.

Sem og Kolberg (2022) undersøker gjennom en kritisk diskursanalyse hvilken «samiskhet» som fremmes i de nasjonale og samiske læreplanene. Ved en komparativ gjennomgang og analyse av fagplanene KRLE og KRLE- samisk og K&H og Duodji, argumenterer Sem og Kolberg (2022) for at planene fører til ulike dannelsingsprosjekt (s.245). Gjennom de samiske fagplanene fremmes elevene til å anerkjenne og styrke sin samiske identitet, mens de i mindre grad blir interpellerte til å være kritisk undersøkende (ibid.). I de nasjonale læreplanene derimot, er det mer fokus på disiplinære ferdigheter og elevene fremmes i større grad til å bli selvstendige og kritiske individer. Videre pekes det på at de ikke- samiske planene ser ut til å være lite interessert i samiske forhold og rettigheter. Sem og Kolberg (2022) poengterer at «Påstanden om at den ikke-samiske læreplanen har samiske perspektiv til grunn, har sviktende grunnlag» (s.246). Dette er interessante funn å ta med seg videre inn i min studie.

Forskningen som er på feltet viser med andre ord begrenset mengde undersøkelser på feltet, problemer med implementering av samisk læreplan, manglende fokus på likeverdig opplæring, samt utfordringer med implementering av samisk innhold i undervisningen. Grunnproblemet i samisk opplæring ser derfor ut til å være vanskeligheter med å skape en samisk skole som ikke er basert på norske standarder. Dette masterprosjektet tar sikte på å bidra til og belyse nettopp dette kjerneproblemet i samisk opplæring. Gjennom å benytte kritisk diskursanalyse som metode, blir utvalgte deler av norsk og samisk læreplan sammenlignet for å identifisere og avdekke hva som skiller dem, samt undersøke hva som gjør samisk læreplan særegen og unik.

1.3. Problemstilling

I henhold til §6-2 *Samisk opplæring i grunnskolen* i lov om grunnskolen og videregående opplæring, har alle elever som tilhører samiske distriktsområder en juridisk rett til å motta undervisning i og på samisk språk (Opplæringslova, 1998). Samiske distriktsområder blir i denne sammenhengen regnet som geografiske områder innenfor Norge som anerkjennes som tradisjonelle kjerneområder for samisk språk og kultur. Disse områdene består i dag av åtte distriktskommuner i nord- og lulesamisk område, og fire kommuner i sørsamisk område (Meld St. 37 (2020-2021)). Det betyr at det er et lovkrav om at elevene innenfor disse områdene skal få samisk opplæring i og på samisk i skolen. Men hva kan egentlig betraktes som samisk opplæring, og hvilke betingelser og rammer legger læreplanen for den samiske opplæringen?

Utgangspunktet for dette masterprosjektet er nysgjerrigheten rundt spørsmålet «Hva gjør samisk opplæring samisk?». For å besvare dette spørsmålet har jeg valgt å sammenligne den nasjonale LK20 og den samiske LK20S i fagene samfunnsfag og mat og helse. I denne sammenligningen har det vært fokus på hva som skiller samisk og nasjonal læreplan, samt hva som gjør den samiske læreplanen unik og særegen. Med kritisk diskursanalyse som metodisk tilnærming undersøkes det hvilke premisser som danner grunnlaget for samisk opplæring i læreplanene. Ved å se på språklige formuleringer og trekk i kompetansemålene utforskes hvilke diskurser som kommer til syne og hvilken betydning disse kan ha for utformingen av samisk opplæring. Målet med oppgaven er å avdekke og problematisere underliggende perspektiver og diskurser i læreplanen, som kan ha innvirkning på implementeringen av det samiske i den samiske skolen.

1.4. Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er strukturert i fem kapitler med tilhørende underkapitler. I første del har jeg aktualisert forskningstematikken og presentert tidligere forskning på feltet. Masterprosjektets relevans i forskningsfeltet har også blitt belyst. I kapittel 2 redegjøres det for prosjektets bakgrunn og teorigrunnlag. I kapittel 3 vises det til studiens metodiske tilnærming, analyseprosess og metodiske refleksjoner. I kapittel 4 presenteres prosjektets analysedel, og i påfølgende kapittel 5 blir funnene plassert i en bredere kontekst og diskutert i lys av relevant teori. Det siste kapittelet har i tillegg som formål å oppsummere og konkludere med studiens hovedfunn, samt gi refleksjoner rundt videre forskningsarbeid.

2. Bakgrunn og teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens bakgrunn og teori. I første del gis et historisk bakteppe over samisk historie med fokus på fornorskningsspolitikk og samisk skolehistorie. Deretter presenteres læreplanteori, samt en redegjørelse for samisk og norsk læreplanhistorie. Her vil jeg ha spesielt blikk på utviklingstrekk som har betydning for samisk læreplanutvikling. Til slutt presenteres oppgavens teoretiske forankring. Her tematiseres spesielt utviklingen av teoretisk og praktisk kunnskap i utdanningssystemet, *epistemologi* og *epistemisk vold, essensialiserende kulturforståelse, det kulturelle grensesnittet*, samt en presentasjon av hvordan en ideell samisk skole kunne sett ut.

2.1. Samer- Norges urfolk

I 2021 var det registrert 20 545 samer i sametingets valgmannstall (Sametinget, 2021). Likevel er det estimerte antallet samer langt høyere. Det anslås å være rundt 50 000 samer i Norge, 15 000 samer i Sverige, og om lag 10 000 i Finland og 5000 i Russland (Olsen & Andreassen, 2016, s.63). Norge er med andre ord det landet hvor det anslås å befinne seg flest samer. Det samiske samfunnet er et mangfoldig samfunn, preget av stor intern variasjon. Innenfor Sápmi/ Sabme/ Saepmie (samenes land) eksisterer det flere samiske språkområder (Olsen & Andreassen, 2016, s.64). Innenfor Norges grenser er det vanlig å dele de samiske områdene inn i fire hovedområder: 1) *Det sørsamiske området* som strekker seg fra Hedemark til og med Helgeland/ Vefsn, 2) *Det lulesamiske området* som strekker seg fra Nordland til Sør- Troms, 3) *Det nordsamiske området* som dekker resten av Troms og Finnmark, og 4) *Det skoltksamiske/Østsamiske området* som strekker seg fra Øst- Finnmark og videre til Nord- Finland og inn i Russland (ibid.). Det finnes med andre ord ikke én bestemt samisk kultur eller ett bestemt samisk språk. Samisk historie, kultur, språk og tradisjoner er preget av omfattende heterogenitet.

Steinar Pedersen (2015) deler de siste 300 årene av samisk historie inn i tre faser: 1) *samisk storhetstid*, 2) *trakassering og undertrykking*, og 3) *anerkjennelse og revitalisering*. Pedersen (2015) anser *samisk storhetstid* som perioden før 1814. I denne fasen var det samiske folk en likestilt folkegruppe/ nasjon på lik linje med andre grupper og folkeslag. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom Lappekodisillen fra 1751. Lappekodisillen var en grensetraktat som tok sikte på å sikre det samiske folks bruk av geografiske områder på tvers av nasjonale skillelinjer mellom Danmark- Norge og Sverige (som den gang også innebar dagens Finland) (s.174). En kan slik argumentere for at samer ble anerkjent som egen folkegruppe og nasjon. Dette skulle derimot endre seg betydelig etter 1814.

I løpet av 1800- tallet ble det satt i gang en prosess som ville tvinge det samiske folk til å forlate sin kultur og sitt språk. Denne prosessen, også kalt *fornorskningsspolitikken*, hadde som formål å assimilere samer inn i det norske samfunnet. Pedersen (2015) påpeker at opprettelsen av grunnloven i 1814 var en utløsende faktor til denne undertrykkende politikken overfor det samiske folk. Pedersen (2015) poengterer videre at grunnloven ikke tok direkte sikte på å undertrykke samer, men at nasjonalistiske strømninger og fokuset på en norsk stat, et norsk folk og en norsk rettstenkning fikk forrang foran det samiske (s.186). Denne undertrykkende og marginaliserende fasen i samisk historie gjorde seg gjeldene helt frem til slutten av 1900- tallet.

I over 100 år førte altså den norske stat en systematisk politikk som tok sikte på å eliminere og marginalisere samisk språk, kultur og tradisjoner. Etter 2. verdenskrig

kunne en derimot skimte en annen tilnærming til det samiske. Pedersen (2015) omtaler denne tredje fasen i samisk historie, som en fase med fokus på anerkjennelse og revitalisering. Urfolk og deres rettigheter ble satt på agendaen igjen, og det ble utvist større aksept og anerkjennelse overfor det samiske folk. I løpet av 1980- og 1990- tallet skjer det derfor flere offentlige og politiske tiltak i samenes favør.

I 1988 blir *Sameparagrafen*, eller Grunnlovsparagraf 110a, vedtatt. I dag er dette §108 i Grunnloven, og den pålegger myndighetene å sørge for at det samiske folk utvikler sitt språk, kultur og samfunnsliv (Grunnlova, 1814, §108, vedtatt i 1988). Dette indikerer en tydelig endring i statens offentlige politikk overfor samene. Det samiske folk ble formelt anerkjent av myndighetene. Året etter i 1989 blir Sameloven gjort gjeldene, formelt kalt *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold*. Formålet med Sameloven er å legge forholdene til rette for å oppfylle innholdet i Grunnlovens §108. Sameparagrafen og Sameloven førte videre til opprettelsen av sametinget i 1989, og til likestillingen av det norske og samiske språk (Olsen & Andreassen, 2016, s.65).

I 1990 fikk samer offisiell status som Norges urfolk gjennom ratifiseringen av ILO-konvensjonen *nr.169 Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Urfolk defineres i denne sammenhengen som «det opprinnelige folk» (ILO-169, 1990, artikkel 1). Denne konvensjonen er en viktig internasjonal avtale som tar sikte på å sikre urfolks rettigheter i selvstendige stater (Brandal, Døvig & Plesner, 2017, s.14). Gjennom avtalen anerkjente ikke bare den norske stat det samiske folket som Norges opprinnelige folk. Avtalen førte også til at den norske stat fikk ulike forpliktelser overfor den samiske urbefolkningen. Ved å undertegne ILO- konvensjonen, forpliktet myndighetene seg til å sikre og legge til rette for urfolks rettigheter når det gjelder bevaring og videreutvikling av sin egen kultur (Regjeringen, 2020). Dette innebærer blant annet urfolks rett til å opprette, utvikle og bestemme over egne institusjoner, landområder og kulturelle utvikling. Her spiller skole en sentral rolle. Det samiske folket har rettslige krav til å kunne utvikle og ha kontroll over egne utdanningsinstitusjoner og programmer, som tar sikte på å bevare og utvikle samisk kultur, språk og tradisjoner.

Oppsummert har samisk historie beveget seg fra anerkjennelse, til total undertrykking og marginalisering, til fokus på inkludering og revitalisering. Etter hard fornorskningpolitikk drevet av den norske staten mot det samiske folk, kunne en etter 2. verdenskrig gradvis skimte en politisk endring overfor urfolksgruppen. I dag har norske myndigheter særskilt ansvar for å legge til rette for tiltak som støtter samisk revitalisering av språk og kultur. Dette har Norge forpliktet seg til gjennom flere nasjonale og internasjonale avtaler.

2.1.1. Rasehygienebevegelsen og pseudovitenskapelig rasevitenskap

Foruten nasjonalismen, var det flere utløsende faktorer som lå bak den aggressive fornorskningspolitikken overfor samene. Det rådene menneskesynet kan blant annet kategoriseres som en avgjørende faktor bak politikken. *Rasehygieneteorien* var en vestlig bevegelse som gjorde seg gjeldene på 1900- tallet. Ifølge Joron Pihl (2010) var denne bevegelsen inspirert av sosialhygienisk og sosialdarwinistisk tenking, med hovedformål om å forbedre menneskelig genetisk materiale ved hjelp av menneskelig inngripen (s.40). Pseudovitenskapelige rasevitenskaper, som inneholder teorier og praksiser som søker å bruke vitenskapelige metoder for å klassifisere og rangere menneskelige raser basert på antatte biologiske forskjeller, kan knyttes til denne bevegelsen (Bangstad, 2020). Rasehygieneteorien ble brukt for å legitimere mishandling av minoriteter og

urfolk, og var basert på feilaktige antakelser og mangelfull vitenskap om arv og biologi. Forskingen var ikke pålitelig og besto av teorier basert på fordommer og ideologiske agendaer. Rasehygieneteorien er et eksempel på hvordan pseudovitenskapelige rasevitenskaper ble brukt for å legitimere kolonial og undertrykkende politikk overfor det samiske folk. Gjennom rasehygienebevegelsen kunne en snakke om negativ og positiv rasehygiene, som vil si «tvangstiltak som skulle redusere omfanget av dårlige raseelementer i samfunnet: forbud knyttet til innvandring, internering og sterilisering» (Pihl, 2010, s.41). En sentral tanke i denne bevegelsen var altså at det fantes gode og dårlige «menneskeraser» basert på kulturelle skillelinjer. Det var menneskene fra de etniske minoritetene som ble sett på som de minst fullkomne og verdifulle av «menneskerasene» (ibid.). En annen sentral tanke innenfor denne bevegelsen var at hvis en skulle dyrke frem godt arvemateriale, var det viktig å ikke blande «rasene» og de forskjellige arvematerialene sammen. En skulle med andre ord holde genene «rene».

Rasehygienebevegelsen bar tydelig preg av rasistiske og koloniale trekk, og fikk store konsekvenser for behandlingen av samer og andre etniske minoriteter i Norge. Blant annet ble taterbarn fra 1900 til 1986 tatt fra sine hjem og plassert inn i spesialskoler, skole- og barnehjem, på bakgrunn av at de skulle bli bofaste og nyttige samfunnsborgere (Pihl, 2010, s.180). Her ble de IQ- testet ved hjelp av standardiserte tester, og i noen tilfeller ble taterbarn sterilisert på grunn av deres arvelige belastninger (ibid.) Slik sikret staten seg at «dårlig arvematerialet» ikke ble reproduisert eller videreført i det norske samfunnet. Denne rasehygieniske tenkingen kan en også finne i fornorskingspolitikken av samene på 1800- og 1900- tallet. Samer ble på lik linje med tatere tatt fra sine hjem og plassert inn i skoleinstitusjoner, der de verken fikk snakke sitt språk eller dyrke sin kultur. Pedersen (2015) argumenter for at bakgrunnen for denne politikken var at samer ble sett på som usiviliserte og en mindre intelligent rase, og at det norske samfunnet derfor måtte «hjelp» dem å bli assimilert og sivilisert inn i det norske samfunnet. Det var tydelig at den norske stat så på nordmenn som den overlegne «rase».

2.1.2. Orientalistisk menneskesyn

Dette menneskesynet kan også knyttes opp til Edward Said og *orientalismen*. Said (som referert i Thorbjørnsrud, 2001) argumenterte for at imperialismen og kolonitiden som utartet på 1400- tallet satte signifikante spor på langt flere måter enn kun fysisk erobring over land. Han argumenterte for at kolonitiden også innebar en form for erobring over det menneskelige sinn (ibid.). *Orientalismen* dreier seg Vestens stereotypiske og negative syn på ikke- vesten, som Said kaller for *Orienten*. Dette har ført til et negativt forhold og et slags hierarki mellom Vesten og Orienten. Pihl (2010) uttrykker at Vesten blir definert som det selvfølgelige, normative, opplyste og siviliserte sentrumet som mennesker fra ikke- vestlige kulturer rangeres ut ifra (s.217). Denne rangeringen forekommer både på individ- og samfunnsnivå. Dette har ført til at Vesten slik har utviklet et nedlatende og stereotypisk syn på ikke- vestlige mennesker. Said (som referert i Thorbjørnsrud, 2001) uttrykker at dette i stor grad har dreid seg om en holdning om at ikke- vestlige mennesker blir sett som forskjellige i negativ forstand. Mennesker fra Orienten blir ansett som utenforstående og mindre intelligente enn vestlige mennesker.

I fornorskingspolitikken av samene kan en tydelig se et menneskesyn som betrakter samene som «de andre» i forhold til den dominerende majoritetskulturen. Stine Bang Svendsen (2021) viser til at rasistiske diskurser og rasehierarki ble adressert i

postkolonial samisk motstandslitteratur allerede på begynnelsen på 1900- tallet. Elsa Laula Renberg og Karin Stenberg, som var to samiske kvinnelige aktivister, påpekte dette gjennom publiseringen av sine verk i 1904 og 1920. Laula Renberg poengterte i *Inför lif eller död?* (1904, som referert i Svendsen, 2021) hvordan rasehierarkiet og pseudovitenskapelige rasevitenskaper la grunnlaget for mishandling av samer i den svenske kolonistaten. Hun fremhevet eksplisitt hvordan samisk kultur og tradisjon ble betraktet som mindreverdig og plassert ved siden av svenskenes høyrere kulturtrinn (s.158, 165). Her trekker Laula Renberg frem tydelige orientalistiske trekk i måten samisk kultur blir behandlet som «de andre» i sammenligning med den svenske majoritetskulturen.

2.2. Samisk skolehistorie

Det er vanlig å betrakte samisk skolehistorie som et relativt nytt fenomen som oppsto mot slutten av 1900- tallet. Lund (2003) påpeker derimot at samisk skolehistorie strekker seg flere hundre år tilbake i tid (s.7). Av den grunn deler han samisk opplæring inn i perioden før og etter fornorskningspolitikken. Samisk opplæring før fornorskningspolitikken var basert på en uformell opplæring i familier og siidaer, samt samiskspråklig opplæring i kirker og skoler på 1700- og 1800- tallet (ibid.). Siida er en kjent samisk organisasjonsform som består av en gruppe personer med samme interesser boende innenfor samme geografiske område. Lund (2003) beskriver dette som «små kommuner» med opp til et par hundre innbyggere (s.7). Innad i Siidaene var det flere voksne som ofte hadde rolle som lærere, instruktører eller veiledere for barna og ungdommene. Familien og storfamilien med besteforeldre, onkler, tanter og faddere/gudforeldre (i kristen tid) hadde stor betydning for den uformelle samiske opplæringa. Drenger og tjenestepiker var også en sentral del av det samiske opplæringssystemet, da særlig i reindriften. Dette kan minne om dagens lærlingesystem, samtidig som de bidro til opplæring av de unge i familien (ibid.). Lund presiserer her at opplæringsmetodene var deltakelse i alt av praktisk arbeid, og at opplæringsformen inkluderte et bredt spekter av kunnskap innenfor områder som duodji, jakt, fiske, gamlebygging, folkemedisin, matlaging og andre områder. Samtidig ble de unge sosialisert inn i det samiske samfunnet gjennom fortellinger, joik og religiøse overbevisninger (ibid.). Samisk «skole» før fornorskningperioden var med andre ord preget av en uformell og praktisk rettet form for opplæring.

Fra 1600- tallet førte den dansk- norske unionen en politikk som tok sikte på å gjøre de samiske områdene mest mulig norske (Lund, 2003, s.10). Årsaken til dette var at myndighetene ikke ville at samene skulle havne i hendene på den svenske eller russiske staten. Utbygging av kirker og skoler i samiske områder ble derfor høyt prioritert. I løpet av 1700- tallet startet Thomas von Westen og misjonærene hans med skolering og misjonering av samer. De skulle bli kristne og norske (Lund, 2003, s.11). I denne perioden foregikk undervisningen og misjoneringen på samisk.

Fornorskningen av samene skulle trappes betrakteligere opp i løpet av 1800- tallet. I takt med øvrig samisk historie, er store deler av samisk skolehistorie i perioden 1800- og 1900- tallet preget av undertrykking, trakassering og kolonisering. Dette som følge av fornorskningspolitikken. Formålet med denne politikken var å assimilere samer inn i norsk kultur og språk (Minde, 2005), og slik eliminere og utslette samisk kultur, språk og tradisjoner. Minde (2005) påpeker at opprettelsen av Finnefondet kan anses som selve starten på fornorskningspolitikken. Finnefondet ble opprettet av stortinget i 1851, og tok

sikte på å fremme norskopplæring og opplysning av det samiske folk (ibid.). Mot slutten av 1800- tallet skulle fornorskningspolitikken nok en gang bli enda mer offensiv. Undervisning og misjonering som tidligere hadde foregått på morsmålet til samer ble nå fjernet, og samiske barn ble tatt fra sine hjem og plassert inn i norske skoleinstitusjoner. I disse institusjonene skulle de lære å snakke, skrive og lese norsk. Samiske elever skulle tilegne seg den norske kulturen og bli «norske». På disse institusjonene var det forbudt å snakke samisk og dyrke sin samiske kultur. Dette ble blant annet legalisert gjennom Wexelsen- plakaten som kom i 1898. Denne erklæringen fastslo at samisk og kvensk språk kun «måtte begrenses til det strengt nødvendige», og forbød samiske og kvenske elever å bruke sitt morsmål. Også i friminutter eller på fritiden (Minde, 2005). Skolen var derfor en viktig arena for fornorskningen, og lærere ble selve «utøverne» av politikken. Dette skjedde blant annet ved at lærerne fikk lønnsillegg etter å ha dokumentert sitt fornorskingsarbeid overfor staten (Minde, 2005).

Formelt gjald Wexelsen- plakaten fra 1898 frem til 1963. Minde (2005) poengterer at fornorskningspolitikken fikk dyptgripende konsekvenser for enkeltmennesker og samiske samfunn. De mest åpenbare konsekvensene var tap av språk, kultur og identitet (ibid.). Mange samer ble også skamfull over sin samiske bakgrunn, som gjorde at flere etter hvert forlot og fornektet sitt opphav. Dette førte til manglende tilhørighet og identitet til det samiske. Mot slutten av 1900- tallet ser man mer positive tendenser i samisk skolehistorie. I takt med den øvrige samfunnsutviklingen blir det i denne perioden økt fokus på inkludering og anerkjennelse av minoriteter og urfolk. Lund (2003) viser til hvordan det samiske fikk en langt mer fremtredende plass i skolen i denne perioden. I løpet av noen tiår gikk samisk fra å være fullstendig ekskludert fra undervisningen, til å bli brukt som et språk for begynneropplæring, og til slutt få status som førstespråk på slutten av 80- tallet (s.51). I 1997 blir det også opprettet en egen samisk læreplan for første gang (Lund, 2003, s.82). Dette markerer en betydningsfull milepæl i samisk skolehistorie, da det for første gang er mulig å snakke om en egen samisk skole med egen samisk læreplan. Samisk skolehistorie i Norge har i løpet av det siste 100 året beveget seg fra total ekskludering og undertrykking til fokus på inkludering og revitalisering.

2.3. Læreplaner

I nordisk sammenheng blir læreplaner ansett som «direktiver for skolen og lærerne om hva som skal foregå i skolen» (Imsen, 2017, s.278). En læreplan er en systematisk og strukturert beskrivelse av hva elevene skal lære og utvikle gjennom en bestemt utdanningsperiode. Læreplaner definerer hvilke mål, fagområder og temaer det skal undervises om, i tillegg til at de fastsetter hvordan undervisningen skal organiseres og vurderes. I dag er alle offentlige skoler i Norge underlagt læreplaner fastsatt ved forskrift, som blir utarbeidet og administrert av sentrale myndigheter (Engelsen, 2015, s.21). Det betyr at skolen og lærere er forpliktet til å følge disse læreplanene, og de skal ligge til grunn for all undervisning og praksis i skolen. Læreplanene har slik mye makt når det kommer til skolens organisering, innhold og praksis. I tillegg til at læreplaner vil ha betydning for lærebøkers innhold og hvilke arbeidsmetoder som blir benyttet i pedagogisk praksis.

Læreplaner kan betraktes som samfunnets mandat til utdanningssektoren. Med det menes at læreplanene er et uttrykk for hva samfunnet forventer og krever at elevene skal lære og kunne gjennom utdanningsløpet. Bjørg Brandtzæg Gundem (som referert i

Lund, 2003) trekker frem at læreplaner til enhver tid er et speilbilde av hva samfunnet anser som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som skolen av den grunn skal bidra til å utvikle (s.52). Analyse av læreplaner kan derfor gi et nyttig innblikk i samfunnets underliggende forestillinger og verdier til for eksempel minoriteter og urfolk. Sentralt i denne sammenhengen er også «hvilke oppfatninger som får gjennomslag i læreplanen når det gjelder syn på danning, kunnskap, læring og undervisning så vel som menneske- og samfunnssyn» (Gundem, som referert i Lund, 2003, s.52). Lund (ibid.) påpeker at i hvilken grad samiske elever får en opplæring basert på samisk kultur, språk og historie avhenger av mye av hva som står og ikke står i de sentralt gitte læreplanene. Læreplaner styrer med andre ord hele skolens virksomhet og opplæring, samtidig som den avspeiler samfunnet og informerer om dets prioriteringer. Dette har stor betydning for hvilket opplæringstilbud elevene i samiske skoler får.

En læreplan kan betraktes fra ulike vinkler. John L Goodlad (1979, som referert i Engelsen, 2015) har skissert fem ulike læreplannivåer: 1) *Ideenes læreplan*, 2) *Den formelle læreplanen*, 3) *Den oppfattede læreplanen*, 4) *Den operasjonaliserte læreplanen* og 5) *Den erfarte læreplanen*. *Ideenes læreplan* refererer til de underliggende ideene og forestillingene som påvirker utviklingen av læreplanen (s.27). *Den formelle læreplanen* referer til selve dokumentet som danner grunnlaget for arbeidet til skolen og lærerne, mens *den oppfattede læreplanen* dreier seg om hvordan lærerne og skoleledelsen forstår og tolker læreplanen. *Den operasjonaliserte læreplanen* omhandler den faktiske gjennomføringen av planen, mens *den erfarte læreplanen* fokuserer på elevenes og foreldrenes erfaringer og opplevelser med undervisningen (s.28), altså hva slags læring og sosialisering læreplanen og undervisningen har ført til. Dette masterprosjektet tar først og fremst utgangspunkt i den formelle læreplanen. I det følgende vil den nasjonale- og samiske læreplanutviklingen undersøkes nærmere.

2.3.1. Norsk og samisk læreplanutvikling i et idéhistorisk perspektiv

Gjennom historien har vi hatt svært mange og til dels forskjellige nasjonale læreplaner i Norge, preget av ulike ideologier og kunnskapssyn (Imsen, 2017, s.280). Endringer i kunnskapssyn har ført til flere reformer og endringer i læreplanutviklingen. Nina Volckmar (2016) påpeker at et lands utdanningssystem ikke er gitt, men et resultat av en uendelig rekke politiske beslutninger, samt kulturelle og historiske betingelser gjennom mange år (s.11). Skolens idéhistoriske grunnlag har vært gjenstand for debatt gjennom tidene. Volckmar deler skolehistorien inn i fire ulike reformperioder eller faser: 1) *folkeskolen som nasjonalintegrerende prosjekt*, 2) *enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt*, 3) *den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt*, og 4) *fellesskolen som arbeidsmarkedsintegrerende prosjekt*. I det følgende presenteres disse fasene, samt en redegjørelse for de tydeligste hovedtrekkene i norsk og samisk læreplanhistorie for grunnskolen.

2.3.1.1. Den nasjonalintegrerende fasen

Den *nasjonalintegrerende* fasen varte i over 200 år, fra de første skolene i offentlig regi på begynnelsen av 1700- tallet frem til 2.verdenskrig (Volckmar, 2016, s.24). I denne perioden var utdanningspolitikken forankret i nasjonalistiske ideer om at skole kan virke «sosialt integrerende og binde nasjonen sammen» (Volckmar, 2016, s.47). Denne skolepolitiske fasen fikk stor betydning for den samiske skoleutviklingen. Det var i denne perioden Finnefondet og Wexselsen- plakaten ble innført, og det var i denne perioden samiske institusjoner ble opprettet og fornorskningspolitikken ble mer offensiv.

De tidligste norske læreplanene var preget av et tradisjonelt kunnskapssyn. Kunnskap ble «langt på vei oppfattet som noe gitt som skulle overføres til elevene» (Hiim & Hippe, 1993, s.127, som referert i Lund, 2003, s.56). Dette kunnskapssynet var spesielt fremtredende til slutten av 1900- tallet. I disse læreplanene var det lite fokus på elevaktivitet og på å utvikle elevenes nysgjerrighet, kreativitet og selvstendighet. På 1800- tallet eksisterte det ingen tradisjon for sentralt gitte læreplaner. Imsen (2017) viser til at det var to lover for den daværende allmueskolen, én for byene fra 1848 og én for skolene på landet fra 1860 (s.280). Innholdet i skolen varierte derfor fra plass til plass, og var avhengig av hvor en befant seg geografisk i landet. I 1889 ble loven om folkeskole vedtatt, og det ble innført obligatorisk skolegang for alle barn i Norge mellom 7 til 14 år. I lys av dette ble den første nasjonale læreplan laget (ibid.) Dette var en mønsterplan som kommunene kunne velge å ta i bruk hvis de anså det hensiktsmessig. Denne planen var gjeldene frem til 1920- årene.

På 1920- tallet kom det nye læreplaner, en for landsfolkeskolen i 1922 og en for byfolkeskolen i 1925. Planene var sentralt gitte, men det var fortsatt betydelig frihet for hver kommune om de ville ta hensyn til læreplanen eller ikke (Imsen, 2017, s.281). I denne sammenhengen er det sentralt å påpeke at utviklingstrekkene i denne perioden ikke gjaldt for den samiske skolesituasjonen. I 1902 fikk Finnmark tildelt en egen skoledirektør som var ansatt av staten (Lund, 2003, s.25). I Finnmark var det derfor ikke opp til den enkelte skoleinstitusjon eller kommune å avgjøre innholdet i undervisningen. Disse områdene skulle følge skoledirektørens befalinger. Som Lund (2003) påpeker, var årsaken til dette, ene og alene for forskningsarbeidet. Staten hadde hardt grep om internatene, og hadde fullstendig styring av innhold og organisering innad i dem. Hovedtendensene i den nasjonale skolehistoriske utviklingen Volckmar (2016) og Imsen (2017) beskriver, gjelder derfor ikke for samisk skolehistorie.

Den neste læreplanen ble lansert i 1939, og ble kalt *Normalplanen*. Denne planen skilte fortsatt mellom bygd og by, men introduserte minimumskrav i fagene som skulle være bindende for alle skoler. Dette skulle sikre en mer enhetlig undervisning (Imsen, 2017, s.281). Planen var preget av faglig struktur med spesielt fokus på grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, og ga lite rom for lokale tilpasninger. Imsen (ibid.) legger videre til at N39 var sterkt preget av reformpedagogikk, arbeidsskole og elevaktivitet, men at disse ideene ikke ble utøvd i praksis. Minstekravene var preget av et omfattende faglig pensum for hvert årstrinn, som fikk fortrinn foran elevaktivitet og gruppearbeid. Innføringen av minstekrav førte av den grunn til at de nye reformpedagogiske ideene ikke fikk fotfeste i praksis. Her er det også vesentlig å påpeke at N39 og de reformpedagogiske ideene ikke gjaldt for de samiske internatene og Finnmark fylke (Lund, 2003, s.28). I denne perioden var forskningsarbeidet av samene og internatene i full drift. N39 og reformpedagogiske ideer førte i praksis til ingen endringer for de samiske elevene.

2.3.1.2. Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt
Etter 2.verdenskrig trer norsk skolepolitikk inn i fasen Volckmar (2016) omtaler for *enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt* (s.51). Denne perioden strekker seg hovedsakelig fra 1950- 1990. Etter 2.verdenskrig ble det økt fokus på frihet, fellesskap, fornuft og framskritt, samt økt tro på nasjonale og universelle verdier (Volckmar, 2016, s.55). I kjølvannet av dette ble organisasjoner som FN og Europarådet stiftet (ibid.). I denne fasen skjer det mye positivt utviklingsarbeid i samenes favør. Det

er i denne perioden Sameparagrafen, Sameloven, opprettelsen av sametinget, likestillingen av samisk språk og ratifiseringen av ILO- konvensjonen skjer.

Etterkrigstidens nasjonale og internasjonale politiske strømninger fikk betydning for skole og læreplanutviklingen i denne perioden. På 1950- tallet ble det gjennomført forsøk med 9- åring grunnskole, og det ble prøvd forskjellige modeller for skolegangen. Det ble også for første gang utarbeidet en samlet læreplan for by- og land, *Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959/1960* (Imsen, 2017, s.282). Nå skulle alle barn, uavhengig av hvor en kom fra i landet, samles. Dette var et klart uttrykk for et ønske om et mer rettferdig og inkluderende samfunn etter 2.verdenkrig (Volckmar, 2016, s.83). Denne planen ga i likhet med N39 faglige spesifiseringer for innhold på hvert trinn (Imsen, 2017, s.282). Etter forsøksperioden på 1950- tallet ble *Lov om 9-årig grunnskole* innført i 1969. Loven innebar obligatorisk skolegang for alle barn i 9 år. I lys av dette ble det nok en gang satt i gang arbeid med ny læreplan, og resultatet av dette ble *Mønsterplan for grunnskolen i 1974* (M74) (Imsen, 2017, s.282). Sammenlignet med tidligere læreplaner var denne en *rammeplan*, som betyr at lærerne kunne velge å erstatte pensum etter hva som var tjenlig (Volckmar, 2016, s.74). Planen inneholdt med andre ord ikke en pålagt minstestandard som lærerne måtte følge. Imsen (2017) poengterer at planen slik ga større frihet til lærerne og skolen, og at planen markerer starten på en lang periode med mye spennende utviklingsarbeid i skolene (s.283).

M74 var en viktig læreplan i samisk læreplanhistorie. Det samiske hadde tidligere vært totalt ekskludert og fraværende i samtlige læreplaner frem til innføringen av M74. M74 inkluderte en egen fagplan «Samisk m/skriftforming» (M74: s.116). Denne fagplanen la til rette for at elever fra samiske forvaltningsområder og elever med samisk bakgrunn kunne motta samisk begynneropplæring. Knut D. Van der Wel (2007) hevder likevel at målet med begynneropplæringen var å sikre seg at samiske elever oppnådde samme kompetansenivå i norsk som etnisk norske elever, og at det norske språk gradvis skulle komplementere og ta over for det samiske (s.67). M74 kan derfor anses som et beskjedent initiativ på å implementere det samiske inn i nasjonal læreplan og skole.

På 1980- tallet kom *Mønsterplanen av 1987*, som var en oppfølger av M74. M87 strammet noe inn friheten som lærerne hadde fått med M74, men var fortsatt en retningsangivende rammeplan (Imsen, 2017, s.283). Skolen og lærerne hadde derfor stort handlingsrom. En av de viktigste endringene med M87 var økt oppmerksomhet på læringsmiljø, lærersamarbeid og kollektiv planlegging ved skolene (ibid.). Volckmar (2016) viser til at det på lokalt nivå skulle utarbeides lokale læreplaner og arbeidsplaner for undervisningen (s.78). Dette arbeidet skulle legge til rette for et trygt og inkluderende skolemiljø for elevene. I tillegg hadde M87 yttligere fokus på samfunnet rundt, derav lokalsamfunnet (Lund, 2003, s.56). Dette for å sikre at læreplanen ble tilpasset lokale forhold og behov, og at elevene fikk opplæring og utdanning som var relevant for deres nærmiljø. Lærerne og skolen hadde dermed betraktelig frihet og handlingsrom til å tilpasse læreplanen til lokale forhold og behov.

Friheten og handlingsrommet skolene fikk med M87, var en positiv utvikling for samisk opplæring. Dette fordi det ga store muligheter for skoler i samiske områder til å kunne tilpasse opplæringen til lokale forhold og behov. M87 kan betraktes som det Lund (2003) beskriver som en desentralisert og pluralistisk B-skole. Denne skoletypen tar hensyn til regionale forhold, samt vektlegger praksisferdigheter og prosesspedagogikk (s.57).

En læreplan basert på prosesspedagogikk fokuserer på kunnskapsinnholdet i undervisningen og elevers individuelle nivå og interesser (Lund, 2003, s.54). I praksis vil en prosessmodell derfor ha større fokus på hva elevene skal lære og hvordan de skal lære det, fremfor fokus på spesifikke mål som skal oppnås. En prosessmodell tar derfor i større grad hensyn til elevenes forhåndskunnskaper, ferdigheter og interesser. I norsk læreplanhistorie har det aldri eksistert læreplaner som utelukkende har vært basert på prosessmodellen. Imidlertid argumenterer Lund (2003) for at M87 kan anses som den læreplanen som kommer nærmest å være en prosessmodell, på grunn av dens fokus på lokalt læreplanarbeid (s.52). Først med innføringen av M87 kan en se et skikkelig forsøk på å inkludere det samiske i et nasjonalt læreplanverk. Dette ved at samisk historie og kultur blir gjort til et kunnskapsområde for alle elever i norsk grunnskole. I M87 fastslås det at elevene skal ha «allmennkunnskap om samefolket, og fremje innsikt, forståing, toleranse og respekt» (M87: s.220). For første gang legger nasjonal læreplan opp til at alle elever i norsk grunnskole skal ha kjennskap og kunnskap om det samiske folk og deres historie. Dette er for øvrig i tråd med samfunnsutviklingen ellers på 1980- tallet, ettersom det i denne perioden var stor oppmerksomhet rundt samer og urfolks rettigheter.

2.3.1.3. Utvidende enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt
Ikke før M87 hadde fått fotfeste, ble det på 1990- tallet satt i gang nok en ny runde med læreplanarbeid. Denne skolepolitiske fasen blir av Volckmar (2016) omtalt som *den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt* (s.87). I denne perioden ble det innført flere reformer i norsk skole, som omtales som 90- tallsreformene. Grunnskolen ble utvidet fra 9 til 10 år, skolestarten ble senket fra 7 til 6 år, det ble innført flere undervisningstimer, og det ble mer fokus på effektivisering og kunnskapsformidling i skolen (Imsen, 2017, s.283; Djupedal, 2022, s.33). Volckmar (2016) poengterer at bakgrunnen for disse endringene var en respons på samfunnsmessige endringer der kunnskap og globalisering var viktige faktorer (s.87). Disse samfunnsmessige endringene førte til en økende tro på utdanning, samt en økende skepsis til kvaliteten i norsk skole (Djupedal, 2022, s.33). Som resultat av dette ble det utviklet en ny generell læreplan i 1993, og *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen* i 1997. L97 ble fastsatt som forskrift av myndighetene, som betydde at planen ble bindende for alle skoler og lærere som underviste i landet (Imsen, 2017, s.283). Det var ikke lenger valgfritt fra kommune til kommune om en skulle følge læreplanen eller ikke. All pedagogisk praksis i skolen måtte nå ta utgangspunkt i læreplanen fastsatt av myndighetene. Dette førte til en mer sentralisert skole og mindre mulighet for lokale tilpasninger (Lund, 2003). Reformarbeidet førte også til økt fokus elevenes evne til å anvende kunnskap og ferdigheter, samt økt fokus på tverrfaglig samarbeid og prosjektarbeid (Lund, 2003, s.68). Målet med disse endringene var å heve kunnskapsnivået blant befolkningen (Volckmar, 2016, s.111).

I et samisk perspektiv var det i denne perioden L97-S kom på banen. Selv om dette var en positiv milepæl innenfor samisk læreplanutvikling, poengterer likevel Lund (2003) at reformpedagogikken førte til et tilbakeslag i samisk skoleutvikling. Læreplanarbeidet, i regi av Gudmund Hernes, vektla en nasjonal, ensrettet og sentralisert skole (s.74). Dette førte til mindre rom for lokale tilpasninger og samiske spørsmål i læreplanene. Lund (2003) argumenterer for at utviklingen av samisk skole og særpreg gjennom fokus på lokale tradisjoner, kulturer og tilpasninger i M87, gradvis forsvant med 90-

tallsreformene. I løpet av 90- tallet utviklet læreplanene og skolen seg tilbake til det Lund omtaler for norsk standard (s.71).

2.3.1.4. Fellesskolen som arbeidsintegrerende prosjekt

Etter reformene på 90- tallet var det bred politisk enighet om at de ytre rammene for norsk skole var på plass. Nå ble fokuset derimot rettet mot «den indre kvaliteten i skolen» (Imsen, 2017, s.288). Dette bringer en inn i den fjerde fasen i norsk skolehistorie, som Volckmar (2016) omtaler som *fellesskolen som arbeidsmarkedsintegrerende prosjekt* (s.111). Økt oppmerksomhet på skolens indre kvalitet førte til økt fokus på læringsutbytte, elevvurdering, kvalitetssikring av undervisning og kompetanseheving av lærere. En av bakgrunnene for dette var resultatmålinger og evalueringer av skolens prestasjoner gjennom internasjonale og nasjonale tester. På 2000- tallet oppsto det som ofte refereres til som PISA- sjokket, som var en internasjonal måling av elevers fagkunnskaper (Djupedal, 2022, s.30). Gjennom denne undersøkelsen kom det frem at norske elever presterte dårligere enn forventet på internasjonalt nivå, og det ble konkludert med at norske barn lærte for lite i den norske skolen (Volckmar, 2016, s.112). Etter dette har nasjonale og internasjonale kunnskapsmålinger fått en avgjørende plass i norsk utdanningspraksis (Biesta, 2011, s.21).

Det økte fokuset på skolens indre kvalitet, samt resultatene fra PISA- undersøkelsen, bidro til opprettelsen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Med LK06 ble det innført *kompetansemål*, som satte standarden for hva elevene skulle kunne etter endt utdanning. Disse ble ikke organisert etter hvert trinn, men etter hovedtrinnene på 4., 7. og 10.trinn (Imsen, 2017, s.290). Dette ga hver enkelt skoleeier litt større frihet og ansvar til organisering av metode og innhold i undervisningen. Med LK06 ble også de *fem grunnleggende ferdighetene* introdusert: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige- og digitale ferdigheter (Imsen, 2017, s.288). Disse ferdighetene skulle implementeres i hvert fag og var sentrale for å utvikle elevens kompetanse, samt forberede dem på de kravene som var nødvendige i et stadig mer komplekst samfunn og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om man kan argumentere for en svekket statlig styring i LK06 gjennom innføringen av kompetansemålene, kan man likevel observere tendenser til økt statlig styring gjennom økt bruk av internasjonale og nasjonale tester (Imsen, 2017, s.290).

LK20 kan ses på som en videreføring av LK06, men med større fokus på dybdelæring, tverrfaglighet og livslang læring (Imsen, 2017, s.292). Dybdelæring viser til en type læring som ikke bare fokuserer på overflatelæring, men en læring som fokuserer på forståelse og bruk av kunnskap (Ibid.). Med innføringen av LK20 fikk vi i tillegg tre tverrfaglige temaer: 1) folkehelse og livsmestring, 2) demokrati og medborgerskap, og 3) bærekraftig utvikling. Som Imsen (2017) poengterer, er disse tverrfaglige temaene av stor samfunnsmessig betydning og er relevante innenfor flere fag (s. 292). Livslang læring dreier seg om at læring ikke bare skjer i skolen, men gjennom hele livet. Elevene må av den grunn «Lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Endringene i LK20 reflekterer endringene i samfunnet, hvor det er behov for kritisk tenking, problemløsning og samarbeid på tvers av fagområder og livsfaser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7- 8). Samlet sett kan det sies at utviklingen i norsk skole de siste 20 årene har vært preget av et stadig økende fokus på kvalitet, måling og evaluering, samt et behov for å tilpasse seg endringene i samfunnet. Som det står

uttrykt i overordet del, skal dagens opplæring sikre fremtidig deltakelse i utdanning-, arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10).

I samisk kontekst har man de siste tiårene kunnet observere en stadig styrking av samisk posisjon i læreplanene, fra M74 og videre til M87 og L97 og endelig til LK06 og LK20 (Andreassen og Olsen, 2020, s.22). I dagens overordnede del, under *opplæringens verdigrunnlag*, står det tydelig uttrykt at samisk skole skal følge sitt eget parallelt likeverdige læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Det legges også vekt på å inkludere urfolksperspektiver og urfolkspedagogikk. *Urfolkspedagogikk* har som formål å utdanne urfolk innenfor rammene av deres språk og kultur, samtidig som det har som mål å utdanne alle i urfolkstematikk (Figenshou, Pedersen & Karlsen, 2023, s.20). Urfolkspedagogikk er derfor relevant både i den samiske og norske skolen. Figenshou et al. (ibid.) påpeker at alle elever i dagens norske skole skal utdannes i urfolkstematikk som et motsvar til den koloniseringen urfolk har vært utsatt for, en pedagogikk skapt for urfolk. Dette kommer blant annet til uttrykk i dagens overordnede del av læreplanen, hvor det står at alle elever i den norske grunnskolen skal få kjennskap til «det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv, og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Alle elever i norsk skole skal med andre ord få kjennskap til urfolks perspektiver og epistemologier gjennom urfolkstematikk.

På den andre siden eksisterer det urfolkspedagogikk som er skap av og for urfolk. I samisk kontekst blir dette omtalt som *samisk pedagogikk* og kan betraktes som pedagogikk bygget på samisk kunnskap, kultur, språk, tradisjoner og oppdragelse (Figenshou et al., 2023, s.20). Fokus på samisk pedagogikk kommer til syne i overordnet del under *opplæringens verdigrunnlag*, hvor det står eksplisitt uttrykt at det i samisk skole er viktig og ha et allsamisk perspektiv og et «urfolksperspektiv, og legge vekt på materiell og immateriell kulturarv som tradisjonell kunnskap, duodji/duodje/duetie og slekts- og familierelasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Urfolkspedagogikk er et viktig skritt mot å anerkjenne og inkludere urfolks perspektiver og epistemologier i utdanningssystemet. Ved å gi urfolk aktørskap til å definere og forme sin egen pedagogikk og opplæring, kan man bidra til å styrke deres kulturer og samfunn.

Samtidig er de nyere læreplanene, både samiske og norske, utformet etter det Lund (2003) omtaler for en A- skole. Det betyr at dagens læreplaner er preget av en nasjonal, sentralisert og forskriftsfestet mål-middel- modell (s.57). *Mål- middel- modell* ser en entydig sammenheng mellom læringsmål, undervisningsmetoder og læringsresultater. Denne læreplantilnærmingen betrakter elever som objekter, og anser kunnskap, læringsutbytte og undervisningskvalitet som forutsigbart og målbart (Lund, 2003, s.53). Lund (ibid.) viser til at mål- middel- modellen anvender målstyringsprinsippet på læreplaner, og har som mål å utvikle en mer målrettet og effektiv undervisning for å oppnå ønsket læringsutbytte. I norsk læreplanhistorie har de nyeste læreplanene i stor grad vært dominert av en mål- middel- modell, som L97, LK06 og LK20 er eksempler på. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom den økende bruken av tester og målinger for å evaluere elevens læring og prestasjoner. Disse utviklingstendensene kan skape utfordringer i inkluderingen av samiske kunnskaper, samt for utviklingen av den samiske skolen, som vil tydeliggjøres nærmere i analysekapittelet.

Oppsummert har kunnskapssynet i norske læreplaner utviklet seg fra å ha fokus på overføring av eksisterende kunnskap, til å legge større vekt på elevaktivitet og elevenes evne til å anvende kunnskap og tenke kritisk. Etter hvert ser man i tillegg et større fokus

på tverrfaglig samarbeid og livslang læring. Man kan også observere hvordan de ulike læreplanene gjennom tidene har lagt ulike føringer når det kommer til innhold og styring. Lund (2003) viser til hvordan nasjonal skole har beveget seg fra en A- skole til å bli nærmere en B- skole, før den igjen utviklet seg til å bli en A- skole (Lund, 2003, s.57). N39 kan ses på som et uttrykk for en A- skole, hvor det ble innført bindende minstekrav som alle skoler måtte forholde seg til. På 80- tallet, med innføring av M87, nærmet skolen seg en B-skole med fokus på lokalt læreplanarbeid og tilpasninger til nærmiljøet. På 90- tallet, med reformpedagogikken, beveget skolen seg tilbake A- skole igjen hvor mål- middel- modellen ble den dominerende tilnærmingen. Som vist til, har denne utviklingen fått konsekvenser for samisk læreplanutvikling. I det følgende ses det nærmere på hvordan reformpedagogikken og kunnskapsskolen har bidratt til en undertrykking av praktisk kunnskap i dagens utdanningssystem.

2.4. Teoretisk og praktisk kunnskap i utdanningssystemet

Det er vanlig å skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap. *Teoretisk kunnskap* kommer til syne gjennom tenking, skriving eller andre måter å uttrykke seg på, og er basert på forskning. *Praktisk kunnskap* på sin side, handler mer om kunnskap basert på erfaringer og praktisk utøvelse. Denne formen for kunnskap kommer til syne gjennom ferdigheter og handlinger, og kan kun læres gjennom praktisk trening (Hoveid & Hoveid, 2018, s. 33). Hoveid og Hoveid (2018) argumenterer likevel for at begge kunnskapsformene har noe til felles: «Kunnskap er varig. Den blir ikke borte eller slutter å virke, den er varig» (s.33). Mens teoretisk kunnskap blir husket på, ofte i form av faktaopplysninger, blir praktisk kunnskap lagret i kroppens hukommelse på en annen måte. Det kan være utfordrende å forklare hvordan man sykler eller går, men kroppen har lagret denne formen for kunnskap på et ubevisst plan (ibid.). Teoretisk kunnskap dreier seg med andre ord om å vite hvordan og hvorfor noe fungerer, mens praktisk kunnskap dreier seg om å vite hvordan man utfører noe.

Hoveid og Hoveid (2018) argumenterer for at skolen bør legge til rette for å utvikle begge kunnskapsformene. I denne sammenhengen trekker de frem prinsippet om at kunnskap som læres, også bør kunne anvendes (s.36). Dette kommer klart til uttrykk i overordnet del under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, hvor det står «Kompetanse er å kunne tilegne seg å anvende kunnskaper og ferdigheter til å kunne mestre utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Hoveid og Hoveid (2018) trekker frem viktigheten av at elever får muligheten til å mestre virkelige oppgaver som de møter i samfunnet (s.35). Det elevene lærer gjennom skole og utdanning skal være relevant og nyttig med tanke egne liv, og med tanke fremtidig samfunnsdeltakelse. Hvis fakta og kunnskaper som læres i skolen ikke kan tas i bruk eller ses i sammenheng med praksis, kan man derfor argumentere for at opplæringen bedriver meningsløs innlæring (s. 36).

Hvilken type kunnskap blir prioritert i dagens skole? Hoveid og Hoveid (2018) har undersøkt forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i utdanningssystemet. De viser til hvordan kunnskap i bruk, altså praktisk kunnskap, systematisk blir ignorert i dagens utdanningssystem (S.27). Her trekkes det spesielt frem hvordan dagens utdanningssystem prioriterer bort aktiviteter og prosesser til fordel for formålene med utdanning, som er bestemt på et institusjonsnivå (s.69). I utdanningssammenheng dreier det seg om at fagene med matematikk, vitenskap og språk blir tillagt større verdi enn de praktisk- estetiske fagene (Biesta, 2011, s.27). I praksis betyr det at

kompetanseplanen vinner, og at praktisk- estetiske fag taper. Praktisk kunnskap blir med andre ord nedprioritert. «Skolene oppmuntres systematisk til å utvikle en opplæring som innebærer at elevene skal huske faktakunnskap de ikke har mulighet til å ta i bruk» (s.70). Dagens utdanningssystem baserer seg i tillegg på ideen om at kunnskap kan måles gjennom tester, som kommer til uttrykk gjennom Nasjonale prøver og Pisa-undersøkelsene.

I tillegg til dette ser en tendens til sentralisering og universalisering av kunnskap. Gjennom globalisering og samarbeid mellom stater, universiteter og utdanning på nasjonalt og internasjonalt plan, har kunnskap blitt generalisert til å være allmenngyldig på tvers av ulike kulturer og nasjoner (s.67). Hoveid og Hoveid (2018) argumenterer for at dette har bidratt til å kolonisere den lokale kunnskapen (s.53) Universell kunnskap får med andre ord forrang foran det lokale og kulturspesifikke. Slik fremmer utdanningene i dag kunnskap som i mindre grad kan brukes av elevene (s.68). Dagens utdanningssystem produserer med andre ord elever som kan huske kunnskap, men ikke elever som kan ta i bruk kunnskap.

2.5. Epistemologi og epistemisk vold

Lenz (2010) påpeker at kunnskap aldri er et nøytralt fenomen, og det kan brukes til å utøve og opprettholde maktstrukturer i samfunnet. *Epistemologi*, som er læren om kunnskap, brukes ofte for å forklare de negative konsekvensene av kunnskapsregimer (Dembra, u.å.). I de foregående kapitlene har det blitt vist til hvordan kunnskap gjennom historien har blitt brukt til å legitimere og rettferdiggjøre ideer om en «overlegen» og «underlegen rase», samt andregjøre og stereotypisere enkelte grupper mennesker. Disse negative konsekvensene av kunnskap kan knyttes til begrepet *epistemisk vold*, som søker å beskrive hvordan enkelte former for kunnskap og kunnskapsproduksjon kan utøve vold på en subtil måte ved å undertrykke visse perspektiver, erfaringer og kunnskapsformer (Spivak, 1988).

Skole og utdanning har et stort ansvar for hvilken kunnskap som reproduseres i skolen. Som Rauna Kuokkanen (2007) poengterer, legger utdanning og academia føringer for hvilken kunnskap som blir legitimert og produsert i samfunnet. Videre argumenterer hun for at denne kunnskapen sjeldent tar utgangspunkt i urfolks verdenssyn (s.1). Dette kan betegnes som en form for epistemisk vold. Kuokkanen (2007) poengterer at «epistemic ignorance is a form of subtle violence» (s.66). Å ekskludere andre kulturer og deres bidrag til kunnskap i utdanningssektoren kan derfor ses på som en form for subtil vold og undertrykkelse. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at det ikke er den moderne, europeiske, filosofiske, og vitenskapelige tradisjonen som i seg selv utgjør problemet, men «måten den gjør den vestlige verden til sentrum for vitenskapelig kunnskap på en måte som gjør at kunnskap fra resten av verden blir ansett som mindre verdifull/relevant» (SAIH, 2020 s.20). Denne måten å betrakte kunnskap på er problematisk ettersom den bidrar til å opprettholde koloniale maktstrukturer, samtidig som den undertrykker alternative kunnskapsformer.

For å forhindre epistemisk vold i utdanningssektoren er det nødvendig å være kritisk til hvilken kunnskap som presenteres og viderefremmes. Dette krever bevissthet om at kunnskap aldri er nøytralt, samt at læring bør inkludere det mangfoldet av perspektiver og erfaringer som finnes i samfunnet. I henhold til Kuokkanen (2007) kan et samfunn bestå av flere epistemer som parallelt eksisterer samtidig. I denne sammenhengen

påpeker hun at det er mulig å snakke om samisk epistemologi eller generell urfolk epistemologi (s.58). Å inkludere flere epistemer eller epistemologier i utdanningssektoren kan være med å bryte ned fordommer og bidra til et mer inkluderende og rettferdig samfunn. Kunnskap kan derfor betraktes som et tveegget sverd. Dette fordi det har potensial til å både skape og opprettholde fordommer, samtidig som det kan bidra til å bryte dem ned. Utdanningssektoren har derfor et stort ansvar når det kommer til å fremme kunnskap som er inkluderende og mangfoldig, og som utfordrer eksisterende maktstrukturer og fordommer. I det følgende beskrives to motstridene forståelser av kultur i forhold til urfolk: en *essensialistisk* forståelse og en mer prosessuell forståelse basert på teorien om *det kulturelle grensesnittet*.

2.6. Essensialiserende kulturforståelse

Essensialisering viser til prosessen der man reduserer en persons identitet eller kultur til å bli en enkel, uforanderlig og stereotypisk «essens» eller kjerne (Schjetne, 2018, s.114). Med dette menes det at mennesker eller grupper tillegges bestemte fellestrekk eller en bestemt kjerne som representerer en bestemt kultur eller gruppe. Denne «essensen» er ofte fast og tidløs. Baumann (1999) beskriver essensialistisk kulturforståelse som en forståelse av kultur som et ferdigstilt objekt (s.83). Dette kan bidra til å skape og opprettholde stereotyper og fordommer mot bestemte kulturer og grupper. Ved essensialiserende prosesser blir menneskers komplekse identitet og mangfoldige og erfaringer innskrenket (Schjetne, 2018, s.115), og det tas ikke hensyn til at mennesker kan ha individuelle egenskaper og erfaringer.

Essensialiserende holdninger kan komme til syne gjennom generaliserende utsagn. Eksempler på slike utsagn kan være «alle afrikanere er fattige», «latinere er lidenskapelige» eller «alle samer er flinke til å joike». Slike generaliseringer overser det faktum at individer og kulturer er mangfoldige, komplekse og kan endres over tid, ved at de fremstiller alle individer fra en bestemt gruppe eller kultur på en ensidig og stereotypisk måte. Essensialisering kan derfor bidra til fordommer og feilaktige fremstillinger, som videre kan få negative konsekvenser for enkeltindivider og kulturer. Berg (2014, s.111- 114, som referert i Gjerpe, 2017, s.168) viser til hvordan essensialisering av samisk kultur og historie har ført til en vedvarende rangering av samer og samiskhet. Dette har blitt forsterket og videreført gjennom skolesystemet og media, som da ofte har fokusert på reindrift og et liv i harmoni med naturen (Andersen, 2003, som referert i Gjerpe, 2017, s.158). Dette har bidratt til utviklingen av en forestilling om «ekte samer» som reindriftssamer med nordsamisk dialekt (ibid.). Figschou et al. (2023) trekker den så langt som å argumentere for at det ikke eksisterer en samisk kultur, ett samisk språk eller en måte å være samisk på, men at det heller er snakk om store variasjoner i kultur, tradisjoner og dialekter innenfor de samiske språkområdene (s.21). På den andre siden er det vesentlig å anerkjenne det samiske folk som en felles nasjon. Det samiske folk har aktivt siden begynnelsen av 1900- tallet kjempet for sine rettigheter (Eidheim, 2000, s.6). Det er derfor feilaktig å ikke anerkjenne det pansamiske eller hevde at det ikke eksisterer noen fellestrekk. Poenget er imidlertid å unngå upresise generaliseringer og ensidige fremstillinger, og heller anerkjenne det rike mangfoldet og den rike kompleksiteten som eksisterer innad i både individer og kulturer.

2.7. Det kulturelle grensesnittet

Som motvekt til en orientalistisk og essensialiserende diskurs, bør opplæring og skole bygge på en *prosessuell* forståelse av kultur. Prosessuell forståelse av kultur bygger på en oppfatning om at kulturer er komplekse fenomener, som både kan flyte over i hverandre og forandres over tid (May & Sleeter, 2010, s.10, som referert i Schjetne, 2018, s.115). Teorien om *The cultural interface*, innført av urfolksforskeren Martin Nakata (2007), bygger på en prosessuell kulturforståelse og introduserer en ny måte å forstå interkulturelle relasjoner på. Gjennom *det kulturelle grensesnittet* argumenterer Nakata (2007) for at det ikke er et entydig og klart svart/ hvitt skille mellom urfolk på den ene siden og vestlige mennesker eller majoritetsbefolkningen på den andre siden (s.9). Med dette legger han vekt på at vi må forlate den tradisjonelle dikotomiske tankegangen, der urfolk og ikke- urfolk avgrenses til å være to vesensforskjellige fenomen. Det ene utelukker ikke det andre, og et individ kan være preget av mange forskjellige elementer. Det kulturelle grensesnittet er med andre ord mye mer komplekst enn kun ett skjæringspunkt, og kan anses som et komplekst rom bestående av flere dimensjoner, lag og aspekter. Nakata (2007) argumenterer for en mer glidende overgang mellom urfolk og majoritet, og peker videre på at denne overgangen kan være preget av vage grenseoverganger og mange mulige posisjoner (s.10). Som Olsen og Sollid (2022) peker på har dette rommet mange tilgjengelige subjektposisjoner, er flerdimensjonalt og påvirker hvordan man snakker om seg selv og andre (s.21). Et individ som befinner seg i det kulturelle grensesnittet kan altså ha tilhørigheter til flere kulturer samtidig, og være preget av en rekke faktorer og dimensjoner, som igjen påvirker hvordan personen oppfatter og tenker om seg selv og andre.

Nakatas (2007) perspektiver kan overføres til samisk og norsk kontekst. Olsen (2020) trekker linjer fra Nakatas teori om *det kulturelle grensesnittet* til relasjonen mellom samiske og norske elever. Han argumenterer for et rom der det å være samisk og norsk nødvendigvis ikke trenger å være preget av et skarpt og entydig skille. Figenschou et al. (2023) påpeker at det samiske samfunnet preges av diffuse og porøse kulturelle og etniske grenser etter mange hundre år med sameksistens med andre kulturer (s.21). Det er imidlertid viktig å være forsiktig med slike generaliseringer, ettersom dette ikke er gjeldende for alle samiske områder. Poenget er heller at man bør være åpen for at det kan være flere tilgjengelige ståsteder og posisjoner for elevene å befinne seg i. En kan for eksempel identifisere seg som samisk eller norsk, begge deler samtidig, eller befinne seg et sted mellom disse identitetene. I overordnet del blir viktigheten av å møte et bredt kulturelt grensesnitt reflektert gjennom at det presiseres at elever skal lære om «mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6). Å trekke skarpe linjer mellom samiske og norske elever vil derfor være uheldig, og det kan påvirke den interkulturelle kommunikasjonen og relasjonen mellom dem. Som Olsen (2020) trekker frem, har dette også en juridisk dimensjon, ettersom urfolk og minoriteter i Norge har norske statsborgerskap. Samiske elever er norske statsborgere, og er derfor medborger i både det norske og samiske samfunnet.

Å legge et bredt kulturelt grensesnitt til grunn i skole og utdanning er derfor viktig. Samtidig som det på ingen måte skal innskrenke samenes kollektive rettigheter som urfolk. Olsen (ibid.) poengterer at trass i at det finnes et kulturelt grensesnitt forblir samene og nordmenn to ulike folk. Poenget er heller at det ene nødvendigvis ikke trenger å utelukke det andre. Det kulturelle grensesnittet åpner opp for flere mulige posisjoner i overgangen mellom to eller flere kulturer. Nakatas (2007) teori om det

kulturelle grensesnittet er derfor relevant, ettersom den kan hjelpe oss med å forstå hvordan kulturelle forskjeller kan påvirke kommunikasjon og relasjon mellom to eller flere kulturer, for eksempel samisk og norsk kultur. Hvordan urfolk og majoritetsbefolkningen tolker og forstår hverandre vil igjen påvirke relasjonen og kommunikasjonen mellom kulturene. Skole- og utdanningssektoren har derfor en stor oppgave med å legge til rette for å utvikle elevens interkulturelle kompetanse basert på et bredt kulturelt grensesnitt.

2.8. Den ideelle samiske skolen

Samisk skole og utdanning spiller en sentral rolle i revitaliseringen av samisk språk og kultur, som det presiseres i ILO konvensjonen nr. 169. Likevel er det uenigheter om hva denne skolen skal inneholde og hvordan den skal se ut. Samisk skole blir i overordet del definert som en skole som følger et «samisk parallelt likeverdig læreplanverk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Men er det mulig å tenke seg en annen tilnærming til samisk skole?

Ideer til hvordan en samisk skole kunne se ut ble presentert allerede på begynnelsen av 1900- tallet gjennom Per Fokstad, som var en samisk lærer som levde mellom 1890-1973. Fokstad argumenterte for at det største problemet med skolesystemet var at den var «kjærlighetsløs overfor samiske barn» (Fokstad, 1917, som referert i Svendsen, 2023, s.20). På bakgrunn av dette formulerte han skoleplaner som Svendsen (2023) omtaler som et «helhetlig forslag til en samisk skole» (s.24). I disse skoleplanene argumenterte Fokstad for at samisk skole måtte ta utgangspunkt i samisk språk. Han argumenterte også for at opplæring av norsk som andrespråk ikke skulle skje før begynnelsen av 5.klasse. Fokstad trekker også frem viktigheten av at faginnholdet i samiske skoler er forankret i samiske elevers erfaringsramme med utgangspunkt i den samiske lokalkulturen. Grunnet stort mangfold og lokal variasjon, mente også Fokstad at det skulle være en samisk skole eller skolebygg i hver bygd. Et annet viktig krav var at lærerne som underviste i disse skolene, skulle være samiske og kjenne til den samiske lokalkulturen som skolen var forankret i (ibid.). Svendsen (2023) peker på at flere av Fokstads grunnleggende ideer har blitt implementert i dagens samiske skole, men at de har blitt sterkt påvirket av norsk kultur og dermed langt mer tilpasset enn det som var i Fokstads opprinnelige forslag (s.25).

Keskitalo, Määttä og Uusiautti (2013) forsøker gjennom sin bok *Sàmi Education* å beskrive hvordan en ideell samisk skole og opplæring ville sett ut i dag. Som et resultat av sin forskning har de utarbeidet ulike kriterier som bør ligge til grunn for samisk opplæring. En ideell samisk skole bør først og fremst være fundert på samisk språk, som bør ligge til grunn for all praksis i samisk utdanningskontekst. Keskitalo et al. (2013) argumenterer videre for at en ideell samisk opplæring bør ha tilknytning til natur og tradisjonell levemåte, lære stoffet på samisk, være basert på egen læreplan, ha egne undervisningslokaler og opplegg, legge vekt på kulturelle særtrekk som musikk, kunst, håndarbeid etc., ha samisk oppfatning av tid, sted og kunnskap, legge opp til samarbeid med omgivelsene og lokalsamfunnet, ha tilstrekkelige handlingsressurser og fremme kulturell sensitivitet og positiv holdning til multikulturisme (s.91). I tillegg påpekes det at den samiske skolen bør drives av lærere som er skolert gjennom samisk lærerutdanning og har tilegnet seg samisk pedagogikk (s.95). Ved å legge disse kriteriene til grunn kan en utvikle en mer ideell samisk skole. Denne skolen tar i større grad sikte på å styrke

samisk språk og kultur, samt å gi samiske elever en utdanning som er tilpasset deres behov og forutsetninger.

2.9. Oppsummering bakgrunn og teori

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens bakgrunn og teoretiske perspektiver. Samisk skole- og læreplanhistorie har blitt presentert, som i det store og hele har beveget seg fra samisk storhetstid, til undertrykking og assimilering, til fokus på inkludering og revitalisering (Pedersen, 2015). Den nasjonale skole- og læreplanutviklingen har også blitt presentert, som har gått fra en fase med fokus på nasjonalistiske tendenser, til en fase der fellesskolen blir betraktet som et arbeidsintegrerende prosjekt (Volckmar, 2016; Imsen, 2017; Lund, 2003). I dagens skolesystem er det en tydelig tendens til å benytte mål- middel- modell med høy vektlegging av måling og testing av kunnskap. Dette har resultert i et høyt fokus på teoretiske fag, samt en nedprioritering av praktiske fag i utdanningssektoren (Hoveid & Hoveid, 2018). Videre er viktigheten av å motvirke essensialiserende kulturforståelse i skole og utdanning blitt fremhevet, da dette kan bidra til å opprettholde stereotypiske forestillinger (Baumann, 1999; Schjetne, 2018). I stedet bør det legges vekt på prosessuell kulturforståelse som tar hensyn til et bredt kulturelt grensesnitt (Nakata, 2007). Til slutt er det presentert hvordan en ideell samisk skole ville sett ut i tråd med Keskitalo et al. (2013). Denne bakgrunnskunnskapen og de teoretiske perspektivene vil danne grunnlaget for den videre analysen.

3. Metode

I dette kapitlet vises det til masterprosjektets metodiske fremgangsmåte og til de metodiske valgene som er tatt underveis i prosjektet. I første del av metodekapitlet kontekstualiseres begrepene *diskurs*, *diskursanalyse*, *makt*, samt hva *kritisk diskursanalyse* (KDA) er. I det påfølgende presenteres analyseprosessen. Her vises det til Fairclough (2003, som referert i Skrede, 2017) sin dialektisk- relasjonelle tilnærming til KDA, samt hans tre nivåer: *sosial begivenhet*, *sosial praksis* og *sosiale strukturer*. I siste del av metodekapitlet presenteres de metodiske refleksjonene, hvor det fokuseres spesielt på studiens *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*, samt studiens etiske betraktninger.

3.1. Teoretisk ramme

3.1.1. Diskurs og diskursanalyse

Diskurs er et begrep som kan brukes i flere forskjellige sammenhenger, og er ofte forbundet med den franske filosofen Michel Foucault (jf. Bratberg, 2017, s.44). Neuman (2021) definerer diskurser som «et system for frembringelse av et sett utsagn som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighets konstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner» (s.21-22). Bratberg (2017) forklarer diskurser som det konkrete som blir uttrykt, og rammene for hva som er akseptabelt å mene og tro innenfor et gitt fellesskap (s.34). Diskurser handler med andre ord om forbindelsen mellom språk og samfunn, og kan ha en betydelig innvirkning på hvordan meninger, verdier og sosiale identiteter konstrueres. Dette poengterer også Gee (2015) når han beskriver diskurser som “ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities” (s. 4). Omformulert kan diskurser forklares som ulike tatt- for- gitt-heter og sosialt konstruerte normer som individer blir sosialisert inn i, og som påvirker menneskers atferd, tenking, tale, skriving og lesing. Diskurser spiller derfor en sentral rolle for individuelle og kollektive oppfatninger, holdninger og handlinger, og kan ha en stor betydning for hvilke normer og verdier ulike samfunn og kulturer konstruerer og opprettholder.

Skrede (2017) poengterer at diskurser ikke er direkte avspeilinger av verden slik den er, men slik den er tatt for å være (s.35). En diskurs er altså ikke en objektiv beskrivelse av verden, men en konstruksjon eller forestilling som blir skapt og delt mellom mennesker i samfunnet. Diskurser kan påvirke hvordan mennesker forstår og oppfatter sannhet, og dermed påvirke deres beslutninger og handlinger. Slik henger diskurser og makt tett sammen. Diskurser kan enten bidra til å opprettholde maktrelasjoner, eller utfordre dem (Skrede, 2017, s.21). Det er av den grunn sentralt å kjenne til hvilke diskurser som eksisterer og hvordan de påvirker samfunnet og individet gjennom språk og andre modaliteter. Gjennom diskursanalyse er det nettopp disse komplekse sammenhengene man forsøker å undersøke.

En diskursanalyse har som formål å undersøke de kollektive forestillingene som skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk (Bratberg, 2017, s.36). Gjennom en diskursanalyse ønsker man å avdekke hvordan språket blir brukt for å skape og opprettholde ulike sosiale konstruksjoner som identitet, kjønn, klasse, og kultur. Dette ved å undersøke forholdet mellom språk, tekst og kontekst. Diskurser kommer oftest til syne gjennom språket, men kan også komme til syne gjennom andre modaliteter som bilder, kroppslige handlinger og fysiske objekter (Skrede, 2017, s.139). Det finnes derfor

flere tradisjoner og metodiske tilnærminger for å analysere diskurser. Det eksisterer også flere retninger innenfor diskursanalyse, hvorav *kontinental diskursteori* og *kritisk diskursanalyse* er av de mest kjente (Bratberg, 2017, s.46). Gjennom dette prosjektet tas det utgangspunkt i kritisk diskursanalyse.

3.1.2. Kritisk diskursanalyse

Utgangspunktet for min masteroppgave er nysgjerrigheten rundt hva som gjør samisk opplæring samisk. For å svare på problemstillingen har kritisk diskursanalyse blitt valgt som metodisk fremgangsmåte. Skrede (2017) påpeker at i en tid preget av økonomiske kriser, krig og konflikt er kritisk refleksjon viktigere enn noensinne (s.11). Kritisk diskursanalyse (KDA) søker nettopp dette, og er en kvalitativ, teoretisk og metodisk tilnærming som undersøker hvordan språk og diskurser bidrar til å skape og opprettholde ulike former for makt og ulikhet i samfunnet (s.22). KDA handler med andre ord om å se på sammenhengen mellom språk og maktrelasjoner. Ifølge Foucault (som referert i Bratberg, 2017) ligger det makt i den diskursen som til «enhver tid har hegemoni» (s.45). Makt kan defineres som evnen til å påvirke andres handlinger, valg eller beslutninger. Som Skrede (2017) påpeker, er makt i seg selv nødvendigvis ikke noe negativt. Et samfunn er avhengig av maktrelasjoner for å fungere. Dette for å kunne opprettholde et system, en regjering og for å kunne organisere et samfunn (s.28) Det er imidlertid ikke denne formen for makt man tar sikte på å utforske i kritiske diskursanalyser, men heller den type makt som utøves på en uheldig måte og som får uheldige følger for enkelte sosiale grupper (ibid.). Dette kan være maktstrukturer som fører til diskriminering, marginalisering og undertrykkelse av enkelte grupper eller individer i samfunnet.

Fairclough (2010, s.10, som referert i Skrede, 2017) beskriver tre generelle karakteristikk som bør være til stede for at en analyse kan omtales som en kritisk diskursanalyse: 1) KDA må foreta en form for systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser, 2) KDA må inneholde en form for systematisk analyse av tekster, 3) KDA må ha et normativt prosjekt som identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold, samtidig som det skisserer mulige veier for å løse problemet (s.23). Det betyr at en kritisk diskursanalyse ikke anser språklige uttalelser eller diskursive praksiser som isolerte fenomen, men som uttrykk som blir påvirket av sosiale forhold som for eksempel makt, ideologi eller kultur. KDA søker med andre ord å undersøke hvordan diskurser er med på å produsere og opprettholde sosiale hierarkier, samt hvordan de bidrar til å legitimere og eller utfordre maktforskyvninger i samfunnet.

Gjennom dette masterprosjektet foretas det en systematisk analyse av kompetansemålene i samfunnsfag og mat og helse i LK20 og LK20S, hvor det forsøkes å undersøke hva som skiller den samiske formelle læreplanen fra den nasjonale. For å svare på problemstillingen «hva gjør samisk opplæring samisk», vil tekstanalysen utforske hvilke diskurser som ligger til grunn for den formelle samiske læreplanen, samt de sosiale og strukturelle mekanismene som har bidratt til utforming av dagens samiske læreplan. Dette innebærer å se nærmere på maktforholdet mellom norsk og samisk kultur, politisk historie og lover og regler som ligger til grunn for dagens samiske opplæring. Det innebærer også en undersøkelse av sosiale strukturer og prosesser som kan påvirke utformingen av dagens læreplaner. Ved å foreta en slik analyse vil det identifiseres enkelte diskursive praksiser som er mer hensiktsmessige enn andre i arbeidet med å utvikle en optimal samisk læreplan og skole. En kritisk diskursanalyse av

den nasjonale og samiske læreplanen for samfunnsfag og mat og helse kan derfor bidra til å avdekke og utfordre uheldige diskurser og praksiser i utformingen av samisk læreplan, som igjen har betydning for hva som gjør samisk opplæring unikt. Ved å identifisere problematiske diskurser og jobbe for å endre dem, kan kritisk diskursanalyse være en viktig bidragsyter for å styrke samisk opplæring, samt bekjempe negative stereotyper og fordommer.

3.2. Analyseprosess

Forskningsprosessen bar i det store og hele preg av en deduktiv fremgangsmåte, som innebærer en prosess som beveger seg fra teori til empiri (Tjora, 2017, s.18). Prosjektet ble innledet med å velge problemstilling, for deretter å finne relevant teori om samisk historie, kultur, læreplanhistorie og pedagogiske utvikling. Deretter ble kompetansemålene i LK20 og LK20S for samfunnsfag og mat og helse nærlest. Ved å bruke den leste teorien som grunnlag for analysen, har det vært mulig å se nærmere på de diskursive praksisene som ligger til grunn for læreplanene. Samt hvordan disse er påvirket av sosiale og historiske faktorer.

I praksis kan man likevel argumentere for en form for dialog mellom teori og empiri. Dette kan knyttes til den *hermeneutiske sirkelen*. Hans G. Gadamer (1960/2010, som referert i Harstad & Jølle, 2018), som var en tysk filosof og sentral innfor hermeneutisk teori på midten av 1900- tallet, forklarer den hermeneutiske sirkelen som et dialektisk samspill mellom helhet og enkeltdeler (s.32). Denne prosessen utvider hele tiden forståelsen og kan aldri anses som ferdig, ettersom det ikke er mulig å oppnå full forståelse av en tekst (ibid.). Når enkeltdeler i analysen ble analysert, prøvde jeg kontinuerlig å sette dette i sammenheng med relevant teori. Forså å studere detaljer i analysen, og igjen sette dette i et større perspektiv. Dette dialektiske samspillet mellom teori og empiri var hele tiden med på å utvikle forståelsen min innfor temaet, og fikk stor betydning for utviklingen av teorikapitlet. Utvalg av teori ble hele tiden justert etter hva jeg fant i analysedelen. Underveis i analysen ble det behov for å lese seg opp på relevant teori. Slik arbeidet jeg kontinuerlig gjennom hele prosjektet.

3.2.1. Utvalg

I dette masterprosjektet har valg av utvalg vært en viktig del av forskningsprosessen. Utvalget ble valgt med tanke på å besvare problemstillingen på en grundig og effektiv måte. På grunn av oppgavens omfang har utvalget i dette masterprosjektet blitt begrenset til to fag, samfunnsfag og mat og helse. Det er derfor viktig å være bevisst på at denne studien ikke gir en komplett oversikt over innholdet i nasjonal og samisk læreplan, men presenterer kun en del av et større bilde.

Samfunnsfag og mat og helse ble valgt som fag, da disse fagene representerer ulike deler av læreplanen og av den grunn kan gi bredere innsikt i den samiske opplæringen. Samfunnsfag representerer et mer teoretisk fag, mens mat og helse representerer et mer praktisk fag i skolen. Disse fagene ble også valgt på bakgrunn av tidligere forskning. Det har allerede blitt gjort en lignende undersøkelse av Sem og Kolberg (2022), som gjennom en kritisk diskursanalyse av LK20 og LK20S sammenligner KRLE mot KRLE-samisk og K&H mot Duodji. Fagene samfunnsfag og mat og helse ble derfor valgt bevisst for å unngå å gjøre samme type undersøkelse som allerede har blitt gjort.

3.2.2. Analytisk strategi

For å analysere datamaterialet brukes Faircloughs (2003, som referert i Skrede, 2017) dialektisk- relasjonelle tilnærming som analytisk strategi. Hans tilnærming består av tre forskjellige nivåer, som alle påvirker hverandre gjensidig. Det første nivået, som Fairclough omtaler som *sosiale begivenheter*, handler om teksten i seg selv. Dette nivået dreier seg oftest om en lingvistisk nærlesing av tekst eller andre sosiale begivenheter, hvor man blant annet ser på ordvalg, setningsstruktur eller retorikk (s.32). I dette masterprosjektet anvendes denne tilnærmingen på kompetansemålene i nasjonal og samisk læreplan for samfunnsfag og mat og helse, for å identifisere hvordan språket fremmer ulike diskurser.

Det andre nivået, som Fairclough (2003, som referert i Skrede, 2017) omtaler som *sosial praksis*, dreier seg om den større konteksten en tekst eller sosial begivenhet kan befinne seg i (s.33). Det kan inkludere sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske faktorer som påvirker hvordan språkbruk og diskurser blir realisert. For eksempel vil kjønn, religion, sosioøkonomisk status eller etnisk bakgrunn påvirke hvordan man produserer, oppfatter og tolker tekster eller andre sosiale begivenheter. Ved å utføre en nærlesing av utvalgte deler av læreplanen, identifiseres det hvordan språket kan fremme ulike diskurser. Dette vil kunne gi innsikt i hvordan sosiale praksiser og faktorer påvirker læreplanen og dets språklige innhold. Det tredje nivået i Faircloughs (2003, som referert i Skrede, 2017) dialektisk- relasjonelle tilnærming omtales som *sosial struktur*, og referer til de større maktfaktorene som påvirker språkbruk og diskurser (s.32). Disse maktfaktorene kan være institusjonelle faktorer som politiske og økonomiske systemer, lover og regler, eller kulturelle normer og verdier. I dette prosjektet undersøkes det hvordan disse sosiale strukturene påvirker dagens læreplaner, samt hvordan dette kan få betydning for utformingen og implementering av samisk læreplan.

Denne studien tar utgangspunkt i Faircloughs (2003, som referert i Skrede, 2017) tre nivåer til kritisk diskursanalyse. Dette innebærer å identifisere og analysere språklige elementer i deler av læreplanene som fremmer ulike diskurser, og drøfte hvordan disse diskursene er knyttet til større sosiale strukturer i samfunnet. Analysedelen fokuserer hovedsakelig på de to første nivåene, *sosial begivenhet* og *sosial praksis*. Her vil språklige elementer i norsk og samisk læreplan bli analysert for å kunne identifisere ulike diskurser. I drøftingskapittelet presenteres funnene fra analysen i et bredere perspektiv, og det ses nærmere på alle tre nivåene til KDA beskrevet av Fairclough.

3.2.3. Analytiske verktøy

Fairclough har utviklet et sett med analytiske spørsmål som kan brukes som verktøy i kritiske diskursanalyser. Disse spørsmålene kan bidra i arbeidet med å analysere og identifisere diskurser, samt i arbeidet med å identifisere hvordan diskurser kan bidra til å opprettholde eller endre sosiale strukturer og maktforhold. Analysen i denne studien tar utgangspunkt i en serie med spørsmål inspirert av Svendsen (2014, s.32), som igjen er basert på Faircloughs (2001) praktiske veiledning innenfor kritisk diskursanalyse. Nedenfor presenteres en oversatt versjon av et utvalg av de spørsmålene som har vært relevante for min studie:

1. Hvordan klassifiseres folk og kunnskaper?
2. Hvordan brukes pronomene «vi» og «du» i teksten?
3. Hvem tilskrives aktørskap og handlingskraft?

4. Hvilke kunnskaper tas forgitt i teksten?
5. Er det intertekstuelle forbindelser mellom tekstene, offentlige diskurser eller ideologiske uttalelser?
6. Er det ord eller fraser som er ideologisk omstridte?
7. Er det ideologiske betydningsfulle betydningsforhold mellom ord i teksten (synonymi, antonymi og hyponymi)?
8. Blir det uttrykt positive eller negative verdier og holdninger i teksten?
9. Forutsetter teksten bestemte subjektposisjoner? I så fall hvilke?

Disse spørsmålene har fungert som veiledende spørsmål i analyseprosessen. Gjennom spørsmål 1, *hvordan klassifiseres folk og kunnskaper*, undersøkes det hvilke kategorier eller klassifikasjoner som blir brukt i teksten og hvordan disse har bidratt til å definere teksten. Ved å undersøke tekstens klassifiseringsskjemaer kan man undersøke hvordan temaer og emner blir organisert og definert, som videre kan bidra til å forstå hvordan forfatterne har valgt å presentere informasjonen og hvordan dette kan påvirke leserens forståelse av teksten. I analysen er det spesielt undersøkt hvordan samisk kultur, historie og tradisjoner har blitt klassifisert i nasjonal og samisk læreplan for fagene samfunnsfag og mat og helse.

Spørsmål 2 har blitt brukt som inngang for å undersøke *bruken av pronomene «vi» og «dem»* i kompetansemålene i læreplanen. Hvem omtales i tredjeperson og hvem er det som er det naturlige «vi»? Spørsmål 3, *hvem tilskrives aktørskap og handlingskraft*, sikter å undersøke hvem som blir tilskrevet eierskap i norsk og samisk læreplan, samt om det er noen som passiviseres gjennom språklige formuleringer. Spørsmål 4 har vært et spesielt relevant spørsmål i dette prosjektet, da det har som formål og undersøke hvilke underliggende antakelser eller ideologier som ligger til grunn for en tekst. Hva blir tatt forgitt og hvilke antakelser ligger bak utformingen av samisk læreplan? Dette vil videre ha stor betydning for hvilken samisk opplæring som blir implementert og det legges til rette for.

Spørsmål nummer 5, *er det intertekstuelle forbindelser mellom teksten, offentlige diskurser eller ideologiske uttalelser*, har også vært en relevant inngang i dette prosjektet. Dette fordi det søker å undersøke om det er sammenhenger mellom teksten og andre relevante tekster, offentlige diskurser eller uttalelser. Dette spørsmålet er relevant i analysen av samisk og nasjonal læreplan ettersom læreplaner ikke eksisterer i vakuum, men vil være påvirket av politiske beslutninger, lover og konvensjoner, offentlige utredninger og tidligere versjoner av læreplanen. I analysen er det forsøkt å trekke linjer tilbake til konvensjoner og paragrafer, eller andre politiske vedtak og tekster som har hatt betydning for utformingen av samisk læreplan.

Spørsmål 6 har som formål å undersøke om det er noen *fraser eller ord i en tekst som er ideologisk omstridte*. I lys av dette spørsmålet er det forsøkt å undersøke om det brukes enkelte ord eller formuleringer i nasjonal og samisk læreplan som kan anses som problematiske eller diskuterbare. Ord og begreper kan være viktige indikatorer på hvilke synspunkt, verdier og holdninger som ligger bak utformingen av læreplanene. Spørsmål 7 forsøker å undersøke *betydningsforholdene mellom ord i teksten*, og om disse kan være knyttet til bestemte ideologier eller verdier. Dette spørsmålet har vært sentralt i analyseprosessen, ettersom det kontinuerlig har blitt forsøkt å se språklige uttrykk i lys av bestemte narrativ eller diskurser. I analysen fokuseres det spesielt på hvordan ord og begrepsvalg i samisk og nasjonal læreplan kan fremme både positive eller negative

diskurser og narrativer om samisk kultur og historie. Dette kan videre gi en forståelse av om læreplanen fremmer *positive eller negative verdier og holdninger* til det samiske, som også spørsmål 8 tar sikte på å belyse. Spørsmål 9 har blitt brukt som inngang for å undersøke hvordan *subjekter blir plassert eller konstruert* i enkelte setninger i kompetansemålene. Dette kan gi innsikt i hvilke aktører som blir tildelt ansvar og makt, og hvilke aktører som blir passivisert. En relevant inngang til dette er teorien om *nominalisering* og *passivering*, som vil forklares mer inngående i det påfølgende.

3.2.4. Nominalisering og passivering

Faircloughs (2003, s.143 som referert i Skrede, 2017) teori om *nominalisering* brukes som en analytisk inngang for å undersøke hvordan ulike maktkonstruksjoner kan fremtre og skjules gjennom språket. *Nominalisering* sikter til en språklig prosess som fremstiller prosesser i samfunnet som ting eller enheter (s.48). «Dette gjøres typisk ved å bruke substantiver fremfor verb» (ibid.). For eksempel kan verbet «å utdanne» gjøres om til «utdanning», og verbet «å observere» gjøres om til «observasjon». Nominalisering kan bidra til å skape mer komplekse setninger, samt gjøre språket mer «vitenskapelig» eller formelt.

På den andre siden kan bruk av substantiver fremfor verb, bidra til at aktører skjules og *passiviseres*. Ved å for eksempel skrive «begivenhet» istedenfor å eksplisitt uttrykke hvilken begivenhet eller prosess det er snakk om, kan man skjule hvilke aktører som ligger bak handlingene. Setningen blir mer kompleks, og leseren må selv tolke og tenke seg til hvilken begivenhet det siktes til og hvilke aktører som står bak. Slik kan aktører passiviseres. Dette er viktig å være bevisst på når man analyserer læreplaner. Læreplaner skal være formelle, men det er likevel viktig at de tydelig kommuniserer og identifiserer aktører for å unngå forvirring og passivering. Denne problematikken har vært spesielt interessant i forbindelse med denne masteroppgaven. I analysen fokuseres det på hvordan bruk av subjekt på enkelte plasser i læreplanen kan få konsekvenser for fremstillingen av fenomener, som den norske stats for forskningspolitikk rettet mot samer.

3.2.5. Forskningsdesign

Det er finnes ingen fasit på hvordan man skal utføre en kritisk diskursanalyse, da denne metoden er fundert på en rekke teoretiske tradisjoner (Skrede, 2017, s.22). Av den grunn er det sentralt å velge en tilnærming som passer til det konkrete forskningsspørsmålet man undersøker. Dette prosjektet tar i bruk en komparativ tilnærming ved å sammenligne deler av samisk og nasjonal læreplan. Dette valget ble gjort for å kunne oppnå dypere forståelse av forskjellene mellom nasjonal og samisk læreplan, samt for å lettere kunne identifisere hvilke premisser som ligger til grunn i læreplanen for å gjøre samisk opplæring samisk.

For å gjøre analysedelen mer strukturert og oversiktlig, har alle kompetansemålene blitt samlet i tabeller. Hvor de nasjonale kompetansemålene presenteres på venstre side og de samiske kompetansemålene på høyre side. Dette har gjort det enklere å sammenligne og identifisere forskjeller og likheter mellom kompetansemålene underveis i prosjektet, samt at det trolig vil gjøre det mer oversiktlig og lettere for leseren å henge med i analysekapittelet. Materialet i tabellene er også blitt fargekodet. Dette for å yttligere forenkle analysen, og for å lettere kunne identifisere mønstre eller tendenser i materialet. Nedenfor er en oversikt over hva de forskjellige fargekodene betyr:

- **Grønn**= Viser til like formuleringer i samisk og nasjonal læreplan.
- **Rosa**= Viser til formuleringer som er særegne for den samiske læreplanen.
- **Gul**= Viser til formuleringer som er særegne for den nasjonale læreplanen, der samer eller urfolk blir eksplisitt nevnt.
- **Turkis**= Viser til helt likt formulerte kompetansemål i nasjonal og samisk læreplan, der samer eller urfolk blir eksplisitt nevnt.
- **Blå**= Viser til tekst som implisitt kan handle om samer eller urfolk, men hvor det ikke står eksplisitt uttrykt.

3.3. Metodiske refleksjoner

Metodiske refleksjoner er en viktig del av enhver forskning, da kvaliteten på studien vil avhenge av flere faktorer. For å sikre en høy kvalitet på studien, vil jeg i dette kapittelet diskutere prosjektets pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Her fokuseres det spesielt på forskerens rolle, samt til prosjektets styrker og begrensninger. I tillegg reflekteres det rundt de etiske aspektene når det kommer til urfolksforskning.

3.3.1. Studiens pålitelighet

Studios pålitelighet dreier seg om kvaliteten på resultatene i forskningsprosjektet, og om de kan gjentas i andre studier ved bruk av samme metode (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.229). I kvalitative undersøkelser kan dette være utfordrende. Som Johannesen et al. (ibid.) poengterer, vil det være umulig for en annen forsker å duplisere en annen forskers forskning i kvalitative undersøkelser. Funnene i kvalitative diskursanalyser er avhengige av forskerens forståelse og tolkninger. KDA bygger med andre ord på et fortolkende vitenskapssyn, som videre kan knyttes til *hermeneutikken*. Hermeneutikk dreier seg om læren om fortolkning og forståelse (Kjørup, 2008, s.63). Ifølge Gadamer er det slik at alle mennesker har en forståelseshorisont som begrenser deres mulighet til å forstå (1960, som referert i Kjørup, 2008, s.76). Innenfor denne horisonten har man en forståelse av forholdene mellom ulike ting, avstand, nærhet, størrelsesforhold ol. (ibid). Som forsker i dette prosjektet analyseres deler av de formelle læreplanene basert på mine forhåndskunnskaper og forståelseshorisont. Disse vil være preget av og forankret i familie, samfunn, stat, og kulturell ballast. Funnene i analysen være derfor være påvirket og begrenset av min egen horisont.

Gadamer (1960, som referert i Kjørup, 2008) påpeker samtidig at disse forkunnskapene i møte med tekst er viktige og sentrale for å kunne oppnå kunnskap og forståelse om en tekst (s.76). Uten et utgangspunkt eller en forståelseshorisont, ville det vært vanskelig å analysere de utvalgte delene av læreplanen på en meningsfull måte. Tjora (2017) understreker at man innenfor kvalitativ forskning er innforstått med at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (s.235). For å styrke kvaliteten på kvalitative forskningsstudier er det derfor viktig å legge frem analyseprosessen på en systematisk og tydelig måte for leseren (Johannesen et al., 2016, s.230). I dette kapittelet har det blitt forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av metodevalg, fremgangsmåte, analyseprosess, utvalg og forskningsdesign. Dette for å styrke prosjektets pålitelighet og troverdighet.

3.3.2. Studiens gyldighet

Studios *gyldighet* sikter til om forskningen undersøker det den faktisk var tenkt å undersøke (Tjora, 2017, s.232). I denne studien analyseres deler av det formelle læreplanverket i LK20 og LK20S, for å svare på problemstillingen «hva gjør samisk

opplæring samisk». Med andre ord har analysen tatt utgangspunkt i den delen av læreplanverket som beskriver hva som er planlagt at skal skje i samiske undervisningen. Imidlertid tar ikke prosjektet hensyn til den *oppfattede, operasjonaliserte* eller *erfarte læreplanen* (jf. Goodlad, 1979, som referert i Engelsen, 2015, s.27). Teoretisk kan det være betydelige forskjeller mellom den formelle og erfarte læreplanen. Dermed kan det som faktisk utgjør samisk opplæring i praksis være noe helt annet enn resultatene fra denne studien.

Gyldigheten i kvalitative studier kan ivaretas gjennom en grundig og systematisk analyseprosess, samt ved å inkludere flere forskere i analyseprosessen for å kontrollere og diskutere resultatene i et kollektivt fagmiljø (Tjora, 2017, s.251). Dette har vært ivaretatt gjennom tett oppfølging av veileder, som konstant har kommet med veiledning og tilbakemeldinger. Dette har bidratt til kritisk refleksjon rundt funnene i analysen. Videre har deltakelse i analyseverksted, hvor flere forskere har vært involvert, vært givende for å diskutere og drøfte analysens funn med forskjellige blikk og perspektiver. Dette har vært både interessant og nyttig for å styrke studiens pålitelighet og gyldighet.

Når det kommer til gyldighet har det blitt rettet kritikk mot å kun bruke tekster og dokumenter som empiri i forskning, da det kan være vanskelig å tyde «sannheten» eller intensjonen til tekstforfatterne (Skrede, 2017, s.156). Dette bringer en videre til en annen utfordring ved KDA, som er spørsmålet om intensjonalitet. Som forsker i dette prosjektet blir det produsert antakelser om virkeligheten basert på tekst i nasjonal og samisk læreplan. Det tas utgangspunkt i at språket både er *konstituerende* og *konstituert* (Bratberg, 2017, s.51). Altså, at språklige begivenheter gir uttrykk for virkeligheten, samtidig som de er med på å forme den. I denne sammenhengen kan være problematisk å uttale seg om intensjonene til forfatterne bak tekstene som blir analysert (Skrede, 2017, s.151). Det gjelder spesielt når man tar i betraktning at språklige hendelser kan tolkes og forstås på ulike måter av forskjellige lesere. Forskerens funn trenger dermed ikke å være i tråd med forfatterens intensjoner. Av den grunn er det viktig å være kritisk til egne funn og inkludere flere kilder, perspektiver og mulige tolkninger i forskningsprosessen, da det vil bidra til å styrke studiens pålitelighet. I analyseprosessen har det blitt lagt vekt på å være så grundig som mulig, samt inkludere flere perspektiver i fremstillingen av analysen. For å styrke gyldigheten i funnene har det også blitt gjort sammenligninger av funnene med tidligere forskning og lignende analyser.

Skrede (2017) poengterer videre at effekten en tekst har på sine lesere nødvendigvis ikke avhenger av intensjonaliteten (s.153). Selv om en tekst kan være skrevet med de beste intensjoner, kan den likevel oppfattes negativt av leserne. Spørsmålet om intensjonalitet er av den grunn nødvendigvis ikke relevant i KDA, ettersom «diskurser kan reproduseres uavhengig av intensjoner» (s.155). I denne studien rettes det oppmerksomhet mot flere problematiske aspekter ved utformingen av samisk læreplan, som videre kan få negative konsekvenser for hvilken samisk opplæring som implementeres. Intensjonene til de som har skrevet planen kan likevel være i beste mening.

3.3.3. Studiens overførbarhet

Overførbarhet referer til hvorvidt studiens funn og resultater kan overføres til andre lignende fenomener eller situasjoner (Johannesen et al., 2016, s.231). I KDA, som ofte

analyserer spesifikke tekster, kan det være utfordrende å overføre funnene til andre situasjoner og kontekster. I dette prosjektet analyseres samisk og nasjonal læreplan for samfunnsfag og mat og helse. På grunn av analysens omfang og fokuset på spesifikke fag, kan ikke funnene i dette prosjektet generaliseres til andre situasjoner eller fagområder.

Bratberg (2017) presiserer at det kan være utfordrende å teste validiteten og påliteligheten til funn og konklusjoner i kvalitativ forskning, sammenlignet med kvantitativ forskning (s.26). Men understreker på samme tid at funnene i kvalitative undersøkelser på ingen måte er mindre relevante eller gyldige enn andre former for forskning. Kritisk diskursanalyse har en rekke styrker som gjør den til en verdifull metodisk inngang å bruke. Som vist til, kan metoden avdekke underliggende maktstrukturer og bidra til å avdekke og utfordre maktforhold som ellers ville gått ubemerket hen (Skrede, 2017, s.22). Dette kan bidra til å avsløre underliggende mekanismer som fører til undertrykking og diskriminering av enkelte individer eller grupper i samfunnet. En annen styrke man kan argumentere for, er kritiske diskursanalysers fokus på å se diskursene i sammenheng med øvrige samfunnsstrukturer (Fairclough, 2003, som referert i Skrede, 2017, s.32). Dette kan gi et bredere perspektiv på diskursene og deres innvirkning. Slik kan kritisk diskursanalyse bidra til å skape økt kritisk bevissthet og endre strukturelle problemer i samfunnet. Med dette i tankene vil jeg argumentere for at selv om funnene i dette prosjektet ikke kan generaliseres til andre kontekster, kan de likevel gi viktig innsikt og være en bidragsyter på feltet innenfor forskning på samisk skole- og læreplan.

3.3.4. Studiens etiske aspekter

Det er flere etiske aspekter knyttet til urfolk og forskning. Jelena Porsanger (2004) tematiserer noen innvendinger når det kommer til urfolksforskning. Blant annet poengterer hun at «Research has been used as a tool of the colonization of indigenous peoples and their territories» (s.107). Vestlig forskning har gjennom historien blitt brukt for å legitimere kolonisering og rasisme, som rasehygienebevegelsen og orientalismen er eksempler på. Sett fra et urfolksperspektiv er derfor begrepet «forskning» sterkt forbundet med kolonialisme, som fortsatt er dyptrivende og husket historie for mange av verdens urfolk (ibid.).

Forskning på urfolk og temaer som angår dem, har derfor et stort ansvar med tanke på historien. Denne typen forskning bør motvirke all form for diskriminering, rasisme og kolonisering av urfolk. Porsanger (2004) understreker at urfolksforskning bør legge urfolksperspektiver og epistemologier til grunn, dette for å unngå å gjenta historisk kolonisering. Bare slik kan urfolksforskning bidra til å styrke urfolk og deres kulturer, samt sikre en rettferdig og respektfull forskning. Denne studien har fokusert på de etiske aspektene ved urfolksforskning, og har lagt vekt på å respektere samisk epistemologi og perspektiver. Motivasjonen bak studien har vært et genuint ønske om å inkludere samisk kunnskap og kultur, samt å avdekke og kritisere mangler i dagens samiske læreplan. Studien representerer en kritisk tilnærming, som fokuserer på hvordan diskurser og sosiale strukturer kommer til syne og påvirker utformingen og innholdet i LK20S. Det er derfor fokusert på å bidra til en rettferdig og respektfull forskning, som forhåpentligvis kan være til nytte og for samisk læreplan- og skoleforskning.

4. Analyse

I dette kapitlet presenteres funnene fra analysen av den samiske og nasjonale læreplanen for samfunnsfag og mat og helse. Disse funnene vil bli drøftet i lys av relevant bakgrunn og teori. Gjennom analysen vil det fokuseres spesielt på hvordan språkbruk og språklige formuleringer i kompetansemålene kan fremme forskjellige typer diskurser. I kapittel 4.1 presenteres analysen av læreplanen for samfunnsfag, etterfulgt av analysen av læreplanen for mat og helse i kapittel 4.2.

4.1. Læreplananalyse Samfunnsfag

4.1.1. Likeverd = likhet?

Ved å se på kompetansemålene for samfunnsfag i samisk og nasjonal læreplan, kan man observere at det er mye tekst som er fargekodet grønt, som indikerer at det er flere like formuleringer i disse læreplanene. Ved å for eksempel se nærmere på læreplanen etter 2.trinn i kolonne 1 ser man at kompetansemålene er omtrent identiske, ved unntak av to begreper som er lagt til i den samiske læreplanen: «ulike norske og samiske» og «fortellinger». Disse begrepene, som er markert med rosa, er særegent for den samiske planen og utgjør en ekstra dimensjon i tillegg til innholdet i den nasjonale planen.

Tabell 1. Kompetansemål etter 2.trinn i samfunnsfag (SAF01-04) og samfunnsfag samisk (SAF02-04), av Utdanningsdirektoratet, 2020c, (<https://www.udir.no/ik20/saf01-04?lang=nob>). & Utdanningsdirektoratet, 2020d, (<https://www.udir.no/ik20/saf02-04>).

Etter 2. trinn		
	Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
1	Samtale om korleis ulike kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglege spørsmål	Samtale om hvordan ulike norske og samiske kilder, inkludert fortellinger og kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglege spørsmål
2	Beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket	Beskrive og gi eksempler på mangfold og likeverd i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie, med vekt på samisk slektskap og ulike familieformer og folkegrupper

Likt utformede kompetansemål i nasjonal og samisk læreplan ser ut til å være et gjentakende mønster, og støtter tidligere forskning som har reist kritikk mot samisk læreplan for å være lik nasjonale læreplaner (Lund, 2003; Gjerpe, 2017). I planene etter 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn er det for det meste like formuleringer i nasjonal og samisk læreplan. Det som er særskilt samisk kommer til uttrykk gjennom formuleringer som «samisk lokalhistorie», «inkludert samisk tradisjonell kunnskap», «og Sápmi/Sábme/Saepmie», som kolonne 3, 5, 7 og 10 er eksempler på. I læreplanen etter 4.trinn, i kolonne 5, står det i nasjonal læreplan at elevene skal kunne «utforske og gi

døme på nokre sider ved bærekraftig utvikling». I tilsvarende kompetansemål i samisk læreplan er det lagt til «inkludert samisk tradisjonell kunnskap». Den samiske læreplanen ser på mange områder ut til å inneholde akkurat det samme som den nasjonale, men med tillegg av det som er særegent samisk. Som et resultat av dette kan det virke som om den samiske læreplanen er mer omfattende og lengre enn den nasjonale. Dette er interessant, og reiser videre spørsmålet om hvorvidt elever i den samiske skolen skal ha mer innhold i skolen og lære mer enn barn i den norske skolen?

Elever med samisk som første- og andrespråk har i snitt 190 flere timer i året sammenlignet med elever i den nasjonale skolen (Statsforvalteren, 2020). Det samiske ser altså ut til å komme i tillegg til det norske. Dette kan ses i lys av en likhetsdiskurs. Norsk politikk har beveget seg fra en assimilering og undertrykking av samiske grupper til økende fokus på anerkjennelse og inkludering av urfolksgruppen etter 2.verdenskrig (Pedersen, 2015, s.174). I en likhetsdiskurs legges det vekt på at alle elever i nasjonen skal få like muligheter til å oppnå resultater, uavhengig av faktorer som kulturell bakgrunn. Omformulert dreier det seg om en holdning at samiske skoler skal gi samiske elever akkurat de samme mulighetene til å lære og utvikle seg som alle andre elever. Samtidig som den også skal verdsette og tilpasses samisk språk, kultur og samfunn. Dette kommer tydelig frem gjennom hvordan den samiske skolen blir definert i overordnet del. Som tidligere vist til, defineres samisk skole som opplæring som «følger et samisk parallelt likeverdig læreplanverk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3).

Imidlertid kan en likhetsdiskurs også være problematisk. Fokus på rettferdighet, anerkjennelse og inkludering kan føre til en oppfatning om at likeverd er det samme som likhet. Dette var også noe av Lunds (2003) kritikk mot L97-S, da han poengterte at «I KUF sin tankegang har ein oppnådd likeverd når samisktalende og norsktalende nordmenn har hatt det same nasjonale lærestoffet» (s.81). Oppfattelsen av at rettferdighet og likeverd er det samme som likt innhold i skolen, ser ut til å være en tendens som fortsatt er gjeldende. LK20 og LK20S ser ut til å være betydelig likt utformet. Dette støtter opp under Lajords (2017) argument om at den norske stat har lagt en likhetsdiskurs til grunn for samisk skolepolitikk i etterkrigstiden. Han viser til hvordan det i utdanningspolitisk kontekst ligger en oppfatning til grunn om at samiske elever skal ha lik utdanning, likt innhold, og like plikter som resten av landets innbyggere med unntak av samisk språk (s.83). Dette ser ut til å være like gjeldene for dagens samiske skolepolitikk.

4.1.2. Språklige uttrykk som bidrar til essensialiserende diskurser

I tillegg til å se på de like formuleringene, er det også relevant å se nærmere på de forskjellige eller unike formuleringene i den samiske læreplanen. Et eksempel er kompetansemålet etter 2.trinn i kolonne 2, hvor det står «Beskrive og gi eksempler på mangfold og likeverd i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie, med vekt på samisk slektskap». Som markert i rosa, legges det i dette kompetansemålet vekt på «samisk slektskap». Dette kan på én side indikere at den samiske læreplanen ønsker å inkludere og fremheve samisk kultur og tradisjoner i faget samfunnsfag. På den andre siden, er begrepet «samisk slektskap» et interessant ordvalg å bruke i denne sammenhengen. Det kan oppfattes og tolkes dit hen at samisk slektskap er noe vesensforskjellig fra norsk slektskap. Dette kan igjen bidra til en forsterkning av et narrativ om at samiske mennesker er fundamentalt annerledes og forskjellige fra nordmenn.

I kolonne 4 i samisk læreplan kan man observere at det står uttrykt at elevene skal reflektere over hvorfor samene har urfolksstatus i Norge og beskrive «sentrale trekk ved samisk kultur- og samfunnsliv (...)». Det er bemerkelsesverdig at det står uttrykt i samisk læreplan at elevene skal finne «sentrale trekk» ved samisk kultur og samfunnsliv før og nå, heller enn å beskrive mangfoldet innenfor samisk kultur og samfunnsliv. En kan argumentere for at dette språklige valget kan ha en undertrykkende effekt, og knyttes til kolonial diskurs hvor det forsøkes å skille samer ut som ensartet og særegen gruppe. Dette i stedet for å anerkjenne det store mangfoldet som eksisterer innad i urfolksgruppen (jf. Olsen & Andreassen, 2016, s.64). Denne formuleringen kan derfor fremme en essensialiserende diskurs, ettersom den kan bidra til å produsere en forestilling om at det finnes en fast essens eller kjerne ved samisk kultur og samfunn (jf. Schjetne, 2018; Bauman, 1999). Dette kan igjen føre til at elevene i den samiske skolen får et forenklet og stereotypisk inntrykk av hva samisk kultur- og samfunn er og bør være. Man kan videre observere at det i den samiske læreplanen legges opp til at elevene skal finne «sentrale trekk», mens elevene i den norske læreplanen skal «beskrive forskjellige former for samisk kultur og samfunnsliv før og nå». Dette reiser spørsmålet om hvorfor det legges opp til at barn i den norske skolen skal undersøke «forskjellige former», mens elevene i den samiske skal finne «sentrale trekk»?

Tabell 2. Kompetansemål etter 4.trinn i samfunnsfag (SAF01-04) og samfunnsfag samisk (SAF02-04), av Utdanningsdirektoratet, 2020c, (<https://www.udir.no/ik20/saf01-04?lang=nob>). & Utdanningsdirektoratet, 2020d, (<https://www.udir.no/ik20/saf02-04>).

Etter 4. trinn		
	Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
3	Utforske kulturminne og korleis menneska levde i den tida kulturminna er frå, og samanlikne med korleis vi lever i dag	Utforske samisk lokalhistorie, kulturminner og hvordan mennesker levde i den tiden kulturminnene er fra, og sammenligne med hvordan vi lever i dag
4	Presentere årsaker til at samane har urfolksstatus i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og nå	Reflektere over hvorfor samene har urfolksstatus i Norge, og beskrive sentrale trekk ved samisk kultur- og samfunnsliv før og nå, med vekt på eget samfunn
5	Utforske og gi døme på nokre sider ved berekraftig utvikling	Utforske og gi eksempler på noen sider ved bærekraftig utvikling, inkludert samisk tradisjonell kunnskap
	Samtale om nokre viktige offentlege institusjonar og verksemdar i Noreg	Samtale om noen viktige offentlige institusjoner og virksomheter i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie

6	og reflektere over kva dei betyr i livet til menneska	og reflektere over hva de betyr for menneskers liv
---	---	--

På den ene siden kan dette være fordi samisk læreplan legger vekt på å styrke samisk identitet og kultur, mens nasjonal læreplan fokuserer mer på å introdusere elevene for det mangfoldet som eksisterer innad i Norge (jf. Olsen & Evju, 2020, s.8). Samer har gjennom historien har vært en undertrykt og marginalisert gruppe og har derfor behov for å revitalisere samisk kultur, samfunnsliv og identitet ved å nettopp skape en «kjerne». Eidheim (2000) beskriver dette som et utviklingstrekk mot slutten av 1900-tallet, og en viktig faktor for å skape samisk samhold og følelsen av at «vi er et folk» (s.6). Det samme poengterer Schjetne (2018) når han skriver at i enkelte sammenhenger er det viktig å opprettholde essensielle forestillinger for å skape kulturell identitet og fellesskap (s.116). Og som Keskitalo et al. (2013) argumenterer for, bør en ideell samisk skole være basert på samisk kulturelle særtrekk (s.91). Det innebærer at det faktisk må eksistere noen samiske kulturelle særtrekk. Formuleringen i kompetansemålet kan derfor anses som en måte å styrke samisk identitet og kultur på, gjennom at samer selv får makt til å definere hva som er sentralt for deres kultur og samfunnsliv. Dette kan videre ses i lys av ILO- konvensjonen nr. 169, som eksplisitt uttrykker urfolks rettigheter når det kommer til selvbestemmelse over egen kulturelle utvikling, og rett til å videreutvikle sin egen kultur og identitet (ILO-169, 1990, artikkel 1). Dette er trolig årsaken til at det ikke står «sentrale trekk» uttrykt i den nasjonale læreplan, men heller «beskrive forskjellige former». Den sistnevnte formuleringen anerkjenner i større grad det samiske mangfoldet. Det kan derfor virke som at det er en bevisst språklig skilnad i planene. Dette kan være en strategi for å unngå epistemisk vold (jf. Spivak, 1988), der majoritetsskolene får makt til å definere hvilke essenser som definerer samisk kultur og samfunnsliv.

På den andre siden kan formuleringen «beskrive sentrale trekk» være problematisk å bruke i den samiske læreplanen også, avhengig av hvordan det tolkes og praktiseres. Ved å definere bestemte fellestrekk for samisk kultur og identitet vil man automatisk ekskludere og forenkler det komplekse mangfoldet som eksisterer innad i samisk folkegruppe. Dette komplekse mangfoldet har blant annet oppstått nettopp på grunn av undertrykking og fornorskning, og det eksisterer derfor svært mange måter å være same på i dag (Figenschou et al., 2023, s.21). Hvis samiske skoler og lærere essensialiserer dette mangfoldet til en bestemt kjerne vil man derfor ekskludere svært mange samer eller mennesker som befinner seg innenfor et bredt kulturelt grensesnitt (jf. Nakata, 2007). Dette kan bidra til at samiske skoler er med på å utvikle forestillinger om «ekte» eller «skikkelige» samer kontra «uekte», som igjen kan bidra til å opprettholde det nordsamiske hegemoniet Berg og Andersen (som referert i Gjerpe, 2017, s.158) beskriver. Å inkludere flere perspektiver når man underviser om samisk kultur og samfunnsliv vil derfor være like relevant for den samiske, som den norske skolen.

Denne essensialiserende språkbruken finner en flere eksempler på, både i den nasjonale og samiske læreplanen. I den nasjonale og samiske læreplanen etter 7.trinn står uttrykt at elevene skal kunne utforske «hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene» (kolonne 9). Ikke bare er denne formuleringen problematisk fordi den grupperer samer og nasjonale minoriteter under samme betegnelse. Disse gruppene har vidt forskjellige historier og opphav, som gjør at deres historier vil være svært vanskelig å sammenfatte under en fellesbetegnelse som «hovedtrekk». Denne formuleringen kan også anses som problematisk fordi det er uklart hvilke *hovedtrekk* det her siktes til. Det

kan virke som substantivet «hovedtrekk» i denne sammenhengen sikter til hvordan den norske stat har undertrykt og diskriminert samer og nasjonale minoriteter. Dette kan knyttes til begrepene *nominalisering* og *passivisering*. Nominalisering som innebærer å omforme verb til substantiver, kan gjøre setninger vanskeligere å forstå og mer komplekse (Skrede, 2017, s.48). Denne språklige prosessen kan brukes for å skjule aktører og maktkonstruksjoner. Å bruke substantivet «hovedtrekk» istedenfor å uttrykke seg eksplisitt om historien, kan bidra til at den norske stat blir passivisert og fraskrevet ansvar for undertrykkelsen og overgrepene de har utført mot samer og nasjonale minoriteter. Dette skjer ved at eksplisitte beskrivelser av disse handlingene og aktørene bak unngås. Dette ser også ut til å være et gjennomgående trekk i læreplanen for samfunnsfag. Bemerkesverdig er den norske stat ikke nevnt en eneste plass i forbindelse med fornorskningspolitikken de utførte mot samene, noe som også vises til senere i analysen.

Med andre ord kan man argumentere for at språkbruken og formuleringene som fremheves enkelte plasser i samisk læreplan for samfunnsfag, kan ha en undertrykkende funksjon. Dette er fordi den fremhever samisk kultur og historie på en homogen og ensartet måte ved å bruke essensialiserende formuleringer som «hovedtrekk» og «sentrale trekk» når samisk kultur og historie beskrives. I tillegg til at det benyttes språklige prosesser som nominalisering, der substantiver som «hovedtrekk» brukes istedenfor å eksplisitt uttrykke eller vise til de historiske handlingene. Dette kan bidra til å passivisere og ansvarsfraskrive den norske stat fra undertrykkelsen og overgrepene utført mot samer og de nasjonale minoritetene. Av den grunn er det viktig å være bevisst på hvordan språket kan være med å bidra til å opprettholde ulike maktstruktur og diskriminerende praksiser. På den andre siden, er språk også en viktig bidragsyter for å bekjempe og motvirke undertrykkende prosesser. Dette vil undersøkes ytterligere i det følgende, hvor det ses nærmere på hvordan språklige formuleringer kan bidra til å fremme inkluderende diskurser om mangfold.

4.1.3. Språklige uttrykk som fremmer inkluderende diskurser

I kolonne 7 i læreplanen etter 7.trinn kan en observere en mer inkluderende holdning overfor det samiske. Her står det uttrykt i samisk læreplan at elevene skal «utforske ulike sider ved mangfold i Norge og Sápmi/Sábme/Sápmi (...)». I dette kompetansemålet skal ikke elevene finne fellestrekk ved samisk kultur og historie, men heller utforske mangfoldet innenfor Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie. Denne tilnærmingen representerer en mer positiv og inkluderende tilnærming til det samiske, ettersom den anerkjenner det interne mangfoldet som eksisterer innenfor samisk kultur og samfunnsliv. Ved å utforske mangfoldet innenfor norske og samiske områder, kan elevene få muligheten til å danne et bredere og mer nyansert bilde av samisk kultur og historie, samtidig som de blir introdusert for det rike mangfoldet som eksisterer innenfor disse områdene. Sammenlignet med språkbruk som antyder at samisk kultur og historie er et ensartet og homogent fenomen, legger denne typen språkbruk opp til en mer positiv og respektfull forståelse av samisk kultur, historie og samfunnsliv.

Tabell 3. Kompetansemål etter 7.trinn i samfunnsfag (SAF01-04) og samfunnsfag samisk (SAF02-04), av Utdanningsdirektoratet, 2020c, (<https://www.udir.no/ik20/saf01-04?lang=nob>). & Utdanningsdirektoratet, 2020d, (<https://www.udir.no/ik20/saf02-04>).

Etter 7. trinn		
	Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
7	Utforske ulike sider ved mangfold i Noreg og reflektere over menneska sine behov for å vere seg sjølve og for å høyre til i fellesskap	Utforske ulike sider ved mangfold i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap
8	Samtale om menneske- og likeverd og samanlikne korleis menneskerettane er blitt og blir varetekne i ulike land	samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneske- og urfolksrettigheter har blitt og blir ivaretatt i ulike land
9	Utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag	Utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag
10	Beskrive sentrale hendingar som har ført fram til det demokratiet vi har i Noreg i dag og samanlikne korleis enkeltmenneske har høve til å påverke i ulike styresett	Beskrive sentrale hendelser som har ført fram til det demokratiet vi har i Norge og i Sápmi/Sábme/Saepmie i dag og samanlikne hvordan enkeltmennesker har mulighet til påvirke beslutninger i ulike styresett

Formuleringene «beskrive sentrale trekk» (kolonne 4) og «utforske ulike sider ved mangfoldet» (kolonne 7) reflekterer ulike diskurser og tilnærminger til urfolk og minoriteter. Formuleringen «beskrive sentrale trekk» kan ses i lys av en kolonial diskurs som har som mål å fremheve forskjeller mellom samer og majoritetssamfunnet, og slik skille samer ut som en ensartet og annerledes gruppe. Denne diskursen søker å assimilere samer inn i norsk kultur og samfunn, og kan spores tilbake til fornorskningens politikkers tid preget av rasisme, orientalisme, imperialisme og kolonisering. Denne diskursen legger vekt på begreper som majoritet og minoritet og er nært knyttet til maktrelasjoner. På den andre siden kan formuleringen «utforske ulike sider ved mangfold» betraktes som en del av en inkluderende og mangfoldig diskurs,

som i større grad anerkjenner og inkluderer det interne mangfoldet blant samene. Denne diskursen kan forstås i en intertekstuell eller offentlig diskurs. Den ligger nært knyttet til den økte anerkjennelsen av urfolk på slutten av 1900- tallet og økt fokus på urfolks rettigheter når det kommer til å bevare egen kultur og identitet, som det står uttrykt i ILO-konvensjonen nr.169 (jf. ILO-169, 1990). Ved å endre formulering fra «beskrive sentrale trekk» til «utforske ulike sider ved mangfoldet» kan man i større grad bryte med koloniale diskurser og i stedet anerkjenne det mangfoldet som eksisterer innenfor det samiske samfunnslivet og kulturen. Dette kan videre bidra til en mer inkluderende og likestilt samisk opplæring.

4.1.4. Tredjegjøring og nominalisering

Etter 10.trinn finner en nøyaktig identisk formulerte kompetansemål i både den nasjonale og samiske læreplanen. Dette kan man argumentere for at er bemerkelsesverdig, ettersom samer har rettmessige krav på sin egen læreplan. Dette reiser spørsmålet om hvem som har hatt aktørskap og definisjonsmakt til å formulere kompetansemålene i den samiske læreplanen. Måten kompetansemålene er formulert på, antyder sterkt at det ikke er samiske røster som har hatt størst makt i denne prosessen. I kolonne 12 står det uttrykt at elevene skal «kunne gjøre rede for fornorskning av samene og de nasjonale minoritetene og uretten de har vært utsatt for». Denne formuleringen omtaler samer i 3.person. Ved å bruke begreper som «samene» og «de» objektiviseres og tredjegjøres samer i sin egen (!) læreplan. Dette er bemerkelsesverdig og støtter opp under Lunds (2003) argument om at samisk læreplan er organisert etter norsk standard og ikke tar nok hensyn til samisk kultur og historie på en tilstrekkelig måte.

Tabell 4. Kompetansemål etter 10.trinn i samfunnsfag (SAF01-04) og samfunnsfag samisk (SAF02-04), av Utdanningsdirektoratet, 2020c, (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>). & Utdanningsdirektoratet, 2020d, (<https://www.udir.no/lk20/saf02-04>).

Etter 10. trinn		
	Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
11	Utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd	Utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd
12	Gjere greie for fornorskning av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå	Gjøre rede for fornorskning av samene og de nasjonale minoritetene og uretten de har vært utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser dette har hatt og har på individ- og samfunnsnivå

Denne tredjegjøringen kan knyttes til Said (som referert i Thorbjørnsrud, 2001) og *orientalismen*, som handler om Vestens nedlatende og stereotypiske syn på ikke-vesten, som videre har skapt et hierarki mellom vestlige mennesker og «de andre». De samme tendensene kan identifiseres i kompetansemålet i kolonne 12. I stedet for «samene» og «de» i formuleringen «Gjøre rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og uretten de har (...)», kunne det for eksempel stått «vårt folk» og «vi». De som har hatt makt til å definere dette kompetansemålet har hatt en maktposisjon til å konstruere samene som «samene» og «de». På denne måten kan man argumentere for at samene blir tredjegjort og plassert i en underordnet posisjon i forhold til majoriteten. Denne formuleringen i kompetansemålet posisjonerer også samer og minoriteter som et passivt offer for fornorskningen og «uretten de har vært utsatt for». Det kunne vært konstruert som en konflikt eller kamp, men det blir fremstilt som om fornorskningspolitikken var samfunnskrefter som «bare skjedde» med samer og minoriteter. En kan derfor argumentere for at den norske stat, gjennom dette kompetansemålet, på mange måter justerer sin egen posisjon som overlegen og dominerende overfor samer og minoriteter.

Dette kompetansemålet er også interessant sett i lys av begrepene *nominalisering* og *passivisering*. Som nevnt kan nominalisering være med å synliggjøre hvordan språkbruk kan brukes for å skifte fokus, samt skjule handlinger og ansvar ved at det for eksempel brukes substantiv istedenfor verb (Skrede, 2017, s.48). I setningen «gjør rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og uretten de har vært utsatt for» (kolonne 12), kan man argumentere for at substantivene *fornorskning* og *urett* blir brukt for å passivisere ansvaret for handlingene utført mot det samiske folk og de nasjonale minoritetene. *Fornorskning* viser til en prosess som tok sikte på å assimilere samer inn i norsk kultur og språk, og som undertrykte samisk språk og kultur (Minde, 2005). Dette var aktive handlinger utført av den norske staten gjennom institusjoner som for eksempel skole. Når denne brutale prosessen og konflikten blir fremstilt gjennom et substantiv, kan det bidra til å skjule hvem som utførte disse handlingene og hvem som har ansvaret for dem.

På samme måte sikter ordet *urett* til en situasjon eller handling som kan betraktes som urettferdig eller krenkende overfor individer eller grupper (Innst. 408 S (2017-2018)), men begrepet kan også bidra til å passivisere hvem som ligger bak disse handlingene og hvem som har ansvaret for dem. Ved å bruke substantivene *fornorskning* og *urett* i setningen «gjør rede for fornorskningen av samene og de nasjonale minoritetene og uretten de har vært utsatt for», blir det mer utydelig hvem som har utført handlingene mot samene og hvem som har ansvaret for dem. Dette kan skape en passivisering av den norske stat, samt skjule maktforholdene som ligger bak undertrykkingen av samene. Konsekvensene av dette kan føre til at det blir vanskeligere å identifisere hvem som skal holdes ansvarlige for denne undertrykkelsen.

På den andre siden kan valget om å bruke begrepet *urett* ses i en intertekstuell kontekst. Sannhets og forsoningskommisjonen, som ble opprettet av stortinget i 2018, og har som formål å «granske fornorskningspolitik og urett overfor, samer, kvener og norskfinner» (Stortinget, 2019). Kommisjonens arbeid, ledet av Dagfinn Høybråten og elleve andre fagpersoner, består av tre hovedoppgaver. For det første skal kommisjonen foreta en historisk kartlegging av myndighetenes virksomhet og politikk overfor samer og kvener. For det andre skal kommisjonen undersøke virkningene av fornorskningspolitikken, og til slutt skal deres arbeid resultere i tiltak for videre forsoning

mellom samer og den norske majoritetsbefolkningen (ibid.). Begrepet «urett» brukes aktivt i dette mandatet. At begrepet *urett* blir brukt i kompetansemålet kan derfor ses på som en referanse til sannhets- og forsoningskommisjonens arbeid med å adressere historisk urettferdighet og fremme forsoning mellom minoritet og majoritetsbefolkning.

I dette kapittelet er det fremhevet at det kan virke som om majoriteten har hatt betydelig innflytelse på utformingen av den samiske læreplanen. Ved å sammenligne den samiske og nasjonale læreplanen kan virke som at samiske stemmer ikke har hatt tilstrekkelig med makt når det kommer til utforming av sin egen læreplan. Dette er bemerkelsesverdig med tanke på at samer gjennom forskjellige konvensjoner og lover har rettmessige krav til å utvikle sin egen skole, som sikter på å bevare og videreutvikle samisk kultur og samfunn. Følgene av dette er at samiske røster ikke har hatt makt til å bestemme hvordan de selv skal fremstilles. Dette er dessverre ikke et nytt fenomen. Kunnskap om samiske forhold og levemåte har i størsteparten av historien blitt definert av andre enn samene selv. Johnsen- Swart og Fennebø (2023) viser til at konsekvensene av dette er faktafeil og fremstillinger som er beskrevet ut ifra majoritetens perspektiver på samisk kultur og levemåte (s.53). Å gi samene økt myndighet til å utforme sin egen læreplan på egne betingelser, vil i større grad gi mer nøyaktige og autentiske representasjoner av samisk kultur og levemåter, samt fremme en mer helhetlig samisk opplæring.

4.1.5. Oppsummering læreplananalyse samfunnsfag

Ved å sammenligne LK20 og LK20S for samfunnsfag er det vist til hvor marginale forskjeller det er på de to planene. Det har også blitt trekt frem hvordan språket har makt til å fremme både positive og negative diskurser. I denne sammenhengen har det blitt identifisert flere språklige formuleringer og prosesser i den samiske og nasjonale læreplanen som kan argumenteres for er problematiske i tilnærmingen til det samiske, ettersom de kan bidra til å fremme diskurser om essensialisering, marginalisering og tredjegjøring. Det har også blitt vist til hvordan språklige praksiser kan fremme positive diskurser om mangfold, inkludering og anerkjennelse. Hvordan språket brukes i en læreplan har derfor stor betydning, og kan videre påvirke hvilken samisk opplæring det legges til rette for i praksis. Det er derfor viktig å være bevisst på språkbruk i læreplaner og undervisning, spesielt når det gjelder minoriteter og diskriminerte grupper. I det følgende skal den nasjonale og samiske læreplanen for mat og helse undersøkes yttligere.

4.2. Læreplananalyse Mat og helse

4.2.1. Annen tilnærming til det samiske i praktiske og teoretiske fag?

Ved å sammenligne LK20 og LK20S for samfunnsfag og mat og helse er det mest iøynefallende funnet den betydelige forskjellen på fagene i den samiske læreplanen. Den samiske læreplanen for samfunnsfag ligger mye nærmere den nasjonale læreplanen enn hva den samiske læreplanen for mat og helse gjør. Dette blir spesielt fremtredende når man sammenligner mengden av rosa markeringer i de to læreplanene. Man kan observere betydelig mer rosa markeringer i mat og helse- planen, som indikerer flere særskilte formuleringer i den samiske læreplanen for dette faget. Videre kan man også se at det finnes kompetansemål i samisk læreplan for mat og helse som det ikke eksisterer tilsvarende for i nasjonal læreplan, som kolonne 14, 17, 19, 20, 22, 23 og 24 er eksempler på. I disse kompetansemålene uttrykkes det at elevene skal lære om samisk matkultur og tradisjoner, inkludert kunnskap om lokale matressurser, slaktning og

oppdeling av dyr, sløying og filetering av fisk, samt tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking. Elevene skal også lære å lage mat på tradisjonelle arenaer som bål og gåetie/låvvu, i tillegg til å reflektere over måltidsskikker og sosialt fellesskap rundt måltider i samisk kultur. Videre skal elevene lære å lage måltider fra både egen kultur og andre kulturer, og sammenligne råvarebruk og måltidsskikker for å reflektere over hvordan mattradisjoner henger sammen med natur og levevis i ulike områder. Dette er kompetansemål og kunnskaper som er særegne og unike for den samiske læreplanen i mat og helse. For eksempel eksisterer det ikke et tilsvarende mål i LK20 til kompetansemålet «utforske tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking i ulike matregioner» (kolonne 24). Særegne samiske kompetansemål var ikke å finne i LK20S for samfunnsfag.

Tabell 5. Kompetansemål etter 4. trinn i mat og helse (MHE01-02) og mat og helse samisk (MHE02-02), av Utdanningsdirektoratet, 2020a, (<https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>). & Utdanningsdirektoratet, 2020b, (<https://www.udir.no/lk20/mhe02-02>).

Etter 4. trinn		
	Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
13	Sortere avfall i samband med matlaging og forklare kvifor det er viktig å gjere det	Ta vare på maten, forklare hvorfor det er viktig å gjøre det og fortelle om tradisjonelle måter å behandle organisk avfall på
14		Gjennomføre måltider rundt et bål og andre tradisjonelle arenaer og Bruke fortellinger til å reflektere over sikkerhet og hensyn til naturen
15	Samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturar, og om verdien av å ete saman med andre	Lage enkle og varierte måltider og samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer, og om verdien av å spise saman med andre

Dette er verdt å merke seg i forhold til praktisk og teoretisk kunnskap, som kan være en mulig forklaring til den store forskjellen i tilnærmingen til det samiske i de to fagplanene. Samisk kultur, epistemologi og kunnskapstradisjon ligger nærmere knyttet til praktisk kunnskap, som for eksempel kunnskap om fiske, jakt, og tradisjonell matlaging (Lund, 2003, s.7) Dette kan være en av grunnene til at læreplanen i mat og helse- samisk skiller seg mer fra den nasjonale læreplanen sammenlignet med læreplanen for samfunnsfag. Mat og helse er et mer praktisk fag, som i større grad gir rom for lokal og praktisk kunnskapstradisjon. Dette gir igjen større rom for å inkorporere samisk epistemologi, perspektiver og verdier.

Et eksempel på dette kan man observere i samisk læreplan etter 4.trinn, hvor det står uttrykt at elevene skal kunne «gjennomføre måltider rundt et bål og andre tradisjonelle arenaer og bruke fortellinger til å reflektere over sikkerhet og hensyn til naturen»

(kolonne 13). Gjennom dette kompetansemålet skal elevene få erfaring når det kommer til å tilberede mat på tradisjonelle samiske arenaer som bål, samt bruke tradisjonelle fortellinger for å lære om viktigheten rundt å ta hensyn til naturen og sikkerhet under slike aktiviteter. Dette er en viktig del av samisk kultur og kunnskapstradisjon. Joik og fortellinger har gjennom århundre vært en sentral del av å sosialisere barn og unge inn i samisk kultur og samfunn (Jf. Lund, 2003, s.7). Dette kompetansemålet legger opp til en praktisk tilnærming til samisk kultur og tradisjon, samtidig som elevene får innsikt i samiske tradisjoner for matlaging og verdien av det å spise sammen. Dette kompetansemålet legger med andre ord til rette for en mer helhetlig og praktisk tilnærming til læring, der elevene får anvende kunnskap i en praktisk kontekst.

På den andre siden vil fag som samfunnsfag, naturfag og matematikk ligge tettere opp mot den teoretiske kunnskapstradisjonen. Disse fagene fokuserer i høyere grad på å formidle universal og generalisert kunnskap, som Hoveid og Hoveid (2018) argumenterer for har bidratt til å kolonisere den lokale kunnskapen (s.53). Konsekvensene av dette er mindre rom for lokale og praktiske kunnskapstradisjoner. Det betyr mindre rom for å inkludere samiske kunnskapstradisjoner og samiske spørsmål. Dette kan være en av grunnene til den betydelige forskjellen på tilnærmingen til det samiske i de to læreplanene.

4.2.2. Færre essensialiserende føringer i mat og helse- planen

I tillegg til at den samiske læreplanen i mat og helse har mer samisk særegenhet, kan en også se en litt annen tilnærming til det samiske gjennom språket. I kompetansemålet etter 7.trinn i kolonne 20 står det uttrykt at elevene skal kunne «lage måltider fra egen kultur og andre kulturer (...)», og i kompetansemålet etter 10.trinn i kolonne 25 står det uttrykt at elevene skal kunne «lage mat fra egen kultur (...)». At begrepet «egen kultur» brukes istedenfor «samisk kultur», som blir mye brukt i samfunnsfagplanen, signalerer en bredere og mer inkluderende tilnærming til det samiske. «Samisk kultur» kan skape eller bidra til en oppfatning om at det kun eksisterer en spesifikk og avgrenset samisk kultur. Begrepet kan av den grunn fungere ekskluderende og begrensende. Ved å heller bruke generelle uttrykk som «egen kultur» indikerer man at det ikke eksisterer en «rett» måte å være same på, og det legger til rette for en bred tilnærming som tar utgangspunkt i ulike samiske kulturer og subkulturer. Slik skaper disse formuleringene i større grad et mulighetsrom for å inkludere flere kulturelle erfaringer og perspektiver i undervisningen. Begrepsvalg som «egen kultur» legger til rette for en mer inkluderende og mangfoldig undervisningspraksis i forhold til «samisk kultur».

Tabell 6. Kompetansemål etter 7.trinn i mat og helse (MHE01-02) og mat og helse samisk (MHE02-02), av Utdanningsdirektoratet, 2020a, (<https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>). & Utdanningsdirektoratet, 2020b, (<https://www.udir.no/lk20/mhe02-02>).

		Etter 7. trinn	
		Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
16		Bruke oppskrifter i matlaging og rekne ut og vurdere mengda i porsjonane både med og utan bruk av digitale ressursar	Bruke oppskrifter i matlaging, også muntlige, og regne ut og vurdere mengden i porsjonene, både med og uten bruk av digitale ressurser

17		Ta vare på, bearbeide og utnytte råvarer på en bærekraftig måte
18	Utnytte matvarer og restar frå matlaging og reflektere over eige matforbruk	Bruke tradisjonell kunnskap om matforbruk og reflektere over eget matforbruk
19		Lage mat på bål og andre tradisjonelle arenaer for matlaging og samtale om måltidsskikker i gohti/goahte/gåetie/lávvu og hvordan sosialt fellesskap rundt måltider kan bidra til å styrke god helse
20		Lage måltider fra egen kultur og andre kulturer og sammenligne råvarebruk og måltidsskikker, og reflektere over hvordan mattradisjoner henger sammen med natur og levevis i ulike områder
21	Utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metodar for å konservere mat på og kunne fortelje om råvarene som blir konserverte	

At mat og helse- planen har færre essensialiserende føringer sammenlignet med nasjonal og samisk læreplan for samfunnsfag, kommer til syne flere steder i den samiske læreplanen gjennom språklige formuleringer og ordvalg. Etter 7. trinn kan man for eksempel observere formuleringer som «tradisjonell kunnskap» og «tradisjonelle arenaer» (kolonne 18 og 19). I likhet med begrepet «egen kultur» er disse formuleringene generelle, og legger i mindre grad føringer for hvilken kunnskap eller arena det dreier seg om. Dette åpner opp for et større mulighetsrom til å tilpasse undervisningen til lokale og kulturelle forhold. Slike formuleringer bidrar derfor til å fremme et bredt kulturelt grensesnitt i læreplanen. Ved å ikke sette et entydig og skarpt skille på hva samisk kultur er eller bør være, åpner en opp for flere mulige variasjoner og posisjoneringer. Denne tilnærmingen er i tråd med Nakatas (2007) perspektiv på kultur, som argumenterer for at man ikke bør anse kulturer som skarpe skjæringspunkt, men heller som kontinuerlige spektrum med mange mulige dimensjoner og posisjoner (s.10).

De samme tendensene kommer frem i den samiske læreplanen etter 10. trinn, hvor det brukes nøytrale termer som «lokale matressurser» istedenfor «samisk matressurser»,

«oppdeling av dyr» istedenfor «reinsdyr», og «tradisjonelle konserveringsmetoder som (...)» istedenfor å ta utgangspunkt i en bestemt metode (kolonne 22, 23, 24, 25). Ved at det brukes generelt språk i disse formuleringene, åpner en opp for å utforske et mangfold av samiske matlagingstradisjoner, istedenfor å essensialisere eller begrense det til kun en bestemt variant av samisk matkultur. Av den grunn kan man argumentere for at språket i læreplanen for mat og helse i langt større grad legger til rette for et bredt kulturelt grensesnitt, sammenlignet med læreplanene for samfunnsfag. Samt diskurser som anerkjenner og inkluderer det kulturelle samiske mangfoldet.

Tabell 7. Kompetansemål etter 10.trinn i mat og helse (MHE01-02) og mat og helse samisk (MHE02-02), av Utdanningsdirektoratet, 2020a, (<https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>). & Utdanningsdirektoratet, 2020b, (<https://www.udir.no/lk20/mhe02-02>).

Etter 10. trinn		
	Nasjonal læreplan	Samisk læreplan
22		Skape og prøve ut nye retter fra lokale matressurser
23		Bruke samiske begreper knyttet til slakting og oppdeling av dyr, sløying og filetering av fisk og beskrive hvordan de forskjellige delene utnyttes
24		Utforske tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking i ulike matregioner
25	vise gjennom matlaging og måltid korleis identitet og fellesskap blir formidla i ulike kulturar	Lage mat fra egen kultur, nordlige kulturer, urfolkskulturer og andre kulturer og sammenligne mattradisjoner og forklare hvordan identitet og tilhørighet blir uttrykt og formidlet gjennom mat og måltider
26	Lage mat frå norsk og samisk kultur og frå andre kulturar og samanlikne og utforske råvarer og matlagingsmetodar som blir brukte i ulike matkulturar	

Det er i tillegg verdt å merke seg at i kontrast til kompetansemålene etter 10.trinn i læreplanen for samfunnsfag, er alle kompetansemålene i samisk læreplan for mat og helse etter 10.trinn markert i rosa. Dette indikerer unike og særegne kompetansemål i den samiske læreplanen. I disse kompetansemålene står det eksplisitt uttrykt at elevene skal lære å bruke samiske begreper knyttet til slakting og oppdeling av dyr, samt sløying og filetering av fisk, og beskrive hvordan de forskjellige delene blir utnyttet (kolonne 23). I tillegg skal elevene utforske tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og

røyking av ulike matregioner (kolonne 24). Elevene skal med andre ord på en praktisk og teoretisk måte lære om samiske tradisjoner, knyttet til mat og matkulturer, og hvordan mat kan være en viktig del av kulturell identitet og tilhørighet. Som Macbeth & MacClancy (2004) viser til, spiller mat en viktig rolle i konstruksjonen av identitet og tilhørighet. Gjennom matkultur kan man opprettholde og videreføre kulturelle tradisjoner og røtter. Disse kompetansemålene støtter opp under en diskurs som tar sikte på å bevare og videreføre samisk kultur og tradisjoner gjennom mat.

4.2.3. Oppsummering læreplananalyse mat og helse

Ved å analysere LK20 og LK20S for faget mat og helse, har den betydelige forskjellen i tilnærmingen til det samiske i nasjonal og samisk læreplan for samfunnsfag og mat og helse blitt fremhevet. I den samiske læreplanen for mat og helse er det langt flere særegne kompetansemål, sammenlignet med læreplanen for samfunnsfag. Disse særegne kompetansemålene vektlegger i større grad samiske perspektiver ved å ta hensyn til kulturelle tradisjoner og epistemologier. En mer positiv tilnærming til det samiske kommer også til syne gjennom språkbruk og språklige formuleringer. Gjennom analysen har det blitt poengtert hvordan begrepene «egen kultur» og «tradisjonell kunnskap» kan fremme et bredt kulturelt grensesnitt, samt diskurser som anerkjenner det samiske mangfoldet og fremmer en mer inkluderende og rettferdig samisk opplæring. Det har blitt argumentert for at den betydelige forskjellen i tilnærmingen til det samiske i læreplanene for samfunnsfag og mat og helse kan forklares ut fra det faktum at mat og helse er et praktisk fag, mens samfunnsfag er et mer teoretisk orientert fag.

5. Drøfting av funn

Utgangspunktet for masteroppgaven har vært interessen for hva som gjør samisk opplæring unikt, og hvilke faktorer som påvirker dette. For å undersøke dette har jeg sammenlignet samisk og nasjonal læreplan for samfunnsfag og mat og helse. Gjennom denne sammenligningen har det blitt identifisert flere elementer i læreplanene som kan påvirke samisk opplæring og hva som gjør samisk opplæring samisk. Basert på funnene i analysen vil jeg trekke frem to overordnede kategorier som avgjørende for hvilken samisk opplæring og undervisning det legges til rette for i skolen. Den første kategorien omfatter strukturelle aspekter ved læreplanen, som læreplanmodell og kunnskapssyn. Den andre kategorien dreier seg om hvordan «det samiske» blir skapt gjennom språklige formuleringer.

5.1. Sosiale strukturers betydning for samisk opplæring

Den førstnevnte kategorien kommer til syne gjennom læreplanens oppbygging. Læreplaners oppbygging påvirkes av strukturelle faktorer. Dette kan knyttes til Faircloughs (2003, som referert i Skrede, 2017) tredje nivå i hans dialektisk- relasjonelle tilnærming til kritisk diskursanalyse, som han omtaler som *sosial struktur* (s.33). Større strukturelle faktorer som kunnskapssyn, pedagogiske og politiske implikasjoner har betydning for hvilken type språkbruk og diskurser som blir fremmet i dagens læreplaner. Disse sosiale strukturene er avgjørende for hvilken samisk opplæring som implementeres i skolen. I dagens læreplaner får teoretisk kunnskap systematisk forrang foran praktisk kunnskap, og fag som matematikk, vitenskap- og språkfag tillegges større verdi enn de praktisk estetiske fagene i skolen (jf. Hoveid & Hoveid, 2018; Biesta, 2011). Dette får konsekvenser for den samiske opplæringen, ettersom samisk kunnskap tradisjonelt sett er tett forbundet med praktisk kunnskap. Historisk sett har samisk kunnskap blitt overført gjennom deltakelse i praktisk arbeid innenfor duodji, jakt, fiske, gammebygging, folkemedisin og matlaging (Lund, 2003, s.7). En skole som systematisk bortprioriterer praktisk kunnskap, vil derfor systematisk motarbeide samisk opplæring. Som Keskitalo et al. (2013) viser til, bør en ideell samisk skole ha nær tilknytning til samisk oppfatning av kunnskap (s.91). Dette innebærer å legge til rette for praktisk læring og aktiv deltakelse i samisk kultur og tradisjoner, slik det tradisjonelt har vært gjort i innad i samiske familier og siidaer før fornorskningspolitikken. Ved å inkludere samisk kunnskapstradisjon i samisk læreplan kan man styrke den samiske identiteten og kulturen, samtidig som man bidrar til å utvikle en mer helhetlig og inkluderende samisk opplæring.

En annen strukturell faktor som har betydning for samisk opplæring, er at dagens læreplaner er forskriftsfestet, utarbeidet og administrert av sentrale myndigheter (Engelsen, 2015, s.21). Det innebærer at læreplanene er sentralt gitte styringsdokumenter som fastsetter hva som skal læres og undervises om i skolen. Av den grunn blir innholdet i skolen det samme uavhengig av geografisk tilknytning i landet, noe som bidrar til en stadig mer sentralisert skole og kunnskap (jf. Imsen, 2017, s.283). Dette gir mindre rom for regionale og lokale tilpasninger i både den nasjonale og samiske skolen. En ideell samisk skole og opplæring bør legge vekt på kulturelle særtrekk, samt ha fokus på samarbeid med omgivelsene og lokalsamfunnet (Keskitalo et al., 2013, s.91). Dette står i sterk kontrast til dagens utviklingstrekk som bidrar til generalisering og universalisering av kunnskap på tvers av nasjonale grenser. Hoveid og Hoveid (2018) argumenterer for at generalisering og universalisering av kunnskap på tvers av nasjoner har bidratt til å kolonisere lokal og kulturspesifikk kunnskap (s.53). Omformulert dreier

det seg om at kunnskap som er unik og relevant for en bestemt kultur eller et lokalsamfunn blir oversett eller undertrykt til fordel for en mer standardisert kunnskap som er gjeldende for alle. Dette kan være problematisk for den samiske opplæringen, ettersom samisk kunnskap tradisjonelt er forbundet med praktisk kunnskap og erfaringer fra naturen.

Med utgangspunkt i mine funn vil jeg hevde at dagens læreplanutvikling, kunnskapssyn og pedagogiske utvikling står i kontrast til hva som kan anses som en ideell samisk opplæring og skole. De strukturelle faktorene i læreplanene, som læreplanmodell og kunnskapssyn, legger opp til en sentralisering og standardisering av kunnskap og opplæring, som reduserer muligheten for lokal og regionale tilpasninger. Av den grunn kan man argumentere for at samer utsettes for *epistemisk vold* (Spivak, 1988) i dagens utdanningsystem. Epistemisk vold refererer til en subtil form for vold eller diskriminering ved at enkelte kunnskapstradisjoner, perspektiver eller epistemologier blir undertrykt til fordel for en dominant kunnskapstradisjon eller verdenssyn. Samers epistemologi ser ut til å bli nedprioritert i dagens læreplan, som også sammenfaller med Kuokkanens (2007) argument om at den kunnskapen som blir produsert og viderefremmet i dagens utdannings- og skolesystem sjeldent tar utgangspunkt i urfolks verdenssyn (s.1). Hvis dette stemmer, betyr det videre at samiske elever ikke får den opplæringen de har krav på gjennom ILO- konvensjonen og Grunnlovsparagraf 110a (jf. ILO-169, 1990; Grunnlova, 1814, §108, vedtatt i 1988). Disse rettighetene skal sikre at den samiske kulturen, språket og tradisjonene bevarer og utvikles, samt at samiske elever skal få opplæring på sitt eget språk. Av den grunn er det sentralt å være bevisst på hvordan dagens læreplanutvikling påvirker samisk opplæring og hva som kan gjøres for å sikre at samiske elever får den opplæringen de har krav på.

5.2. Språkets betydning for samisk opplæring

Den andre overordnede kategorien jeg har identifisert i analyse materialet mitt, kan knyttes til Faircloughs (2003, som referert i Skrede, 2017) første og andre nivå, *sosial begivenhet* og *sosial praksis* (s.33). Her har jeg gjennom lingvistisk nærlesing av tekst og språkbruk analysert språkets betydning i læreplanene. Språket som brukes i en læreplan kan ha stor innvirkning på skolepraksisen på både positive og negative måter. Som Skrede (2017) poengterer, realiseres ulike diskurser gjennom modaliteter som språkbruk, bilder eller fysiske objekter (s.139). I denne sammenhengen kan ord og formuleringer som brukes i læreplanen ha innvirkning på hvordan ulike diskurser speiles eller opprettholdes. Som tidligere vist til, kan formuleringer som «samisk slektskap», «utforske hovedtrekk» og «beskrive sentrale trekk» fremme essensialiserende diskurser og kulturforståelse. Konsekvensene av dette kan være at samisk kultur og identitet blir redusert til en fast kjerne bestående av bestemte trekk og elementer (jf. Schjetne, 2018, s.114). Dette kan igjen føre til at det blir implementert en opplæring der elevene får en begrenset og stereotypisk forståelse av det samiske mangfoldet.

På den andre siden har jeg vist til hvordan fraser som «egen kultur», «egen tradisjon» og «utforske mangfold» kan styrke en diskurs som fremmer mangfold. Disse formuleringene legger ikke vekt på at samisk kultur og identitet er en ensartet og homogen gruppe bestående av «bestemte trekk», men synliggjør «det samiske» som en mangfoldig samling av ulike tradisjoner og uttryksformer. Disse formuleringene fremmer av den grunn et bredt kulturelt grensesnitt, noe man ønsker å fremme i skolen for å unngå fremmedgjørende skiller mellom mennesker og kulturer (Jf. Nakata, 2007;

Olsen, 2020). Av den grunn er det viktig å være bevisst og synliggjøre læreplanens språklige begrensninger og mulighetsrom, slik at man kan bidra til å utvikle en mer inkluderende og omfattende tilnærming til det samiske. Språket har stor makt til å konstruere og fremstille identiteter, kulturer og samfunn. Av den grunn er det viktig å anerkjenne at «det samiske» blir konstruert gjennom språket, og at læreplaner bør bestå av formuleringer som fremmer et bredt spekter av samiske identiteter og kulturelle skjæringspunkt på en inkluderende og respektfull måte (Jf. Olsen, 2020).

5.3. Hva gjør samisk opplæring samisk?

Hva gjør egentlig samisk opplæring samisk? Det er utfordrende å gi et entydig svar på hva som gjør samisk opplæring unikt og særegent kun basert på deler av den formelle læreplanen. Som vist til gjennom studiens analyse, er det lite som skiller den samiske og nasjonale læreplan fra hverandre. Innenfor det teoretiske faget samfunnsfag var forskjellen på kompetansemålene marginale, og det samiske så ut til å være en tilleggskomponent til det nasjonale. Dette innebærer at elever i den samiske skolen i dag skal lære mer enn norske elever. Samiske skoler har omtrent samme innhold som den nasjonale skolen, i tillegg til det samiske. Disse funnene støtter opp under Lunds (2003) argument om at samisk skole er organisert etter norsk standard og Gjerpes (2017) påstand om at samisk læreplan bør betraktes som en symbolsk forpliktelse til internasjonale konvensjoner. Dette viser behovet for en dypere og mer reflektert tilnærming til samisk opplæring.

Det kan med andre ord se ut som om samisk læreplan, spesielt i de teoretiske fagene, er fundert på en likhetsdiskurs, hvor det ligger en tanke om at samiske elever skal ha lik utdanning, likt innhold og like plikter som resten av landets innbyggere (jf. Lajord, 2017, s.83). Likeverd blir med andre ord betraktet som likhet. I den formelle delen av læreplanen kan det derfor virke som om det ligger en bakenforliggende tanke om at det som gjør samisk opplæring samisk er språket. Elevene i den samiske skolen skal ha omtrent samme innhold som i den nasjonale skolen, bare at undervisningen skal foregå på samisk. Dette er i tråd med Magga som i 1994 uttalte «sannheten er vel heller at det vi i dag har, er ikke en «samisk skole», men en slags delvis oversettelse av norsk skole. Og dessverre er heller ikke oversettelsen så fullstendig god» (referert i Lund, 2003, s.59). At samisk læreplan er en dårlig kopi av nasjonal læreplan er også bemerkelsesverdig i lys av urfolkspedagogikk og den ideelle samiske skolen (Keskitalo et al., 2013), hvor det vektlegges at samisk undervisning og opplæring bør ta utgangspunkt i og tilpasses den lokale kulturen og elevenes erfaringsramme.

Det er videre problematisk å legge en likhetsdiskurs til grunn i nasjonal og samisk læreplan, hvis det kun er majoriteten som har makt til å definere og utforme læreplanens innhold. Gjennom denne læreplananalysen har jeg påpekt at det kan virke som det er den norske majoriteten som har hatt aktørskap og handlingskraft til å formulere kompetansemålene. Dette kommer spesielt frem i utformingen av læreplanen for samfunnsfag. Her har jeg trekt frem hvordan ordvalg som «sentrale trekk» og «hovedtrekk» kan fremme essensialiserende og tredjegjørende diskurser. Det er også blitt vist til hvordan samer blir omtalt i tredjeperson, og argumentert for at nominalisering brukes for å passivisere den norske stat som aktør i fornorskningspolitikken. Det er med andre ord tydelig at disse kompetansemålene er skrevet *om* samer og ikke *av* eller *for* samer. Det betyr at samfunnsfagplanen i samisk læreplan ikke bygger på en samisk pedagogikk, men heller en pedagogikk som skal

«utdanne alle i urfolkstematikk» (Figenshou et al., 2023, s. 20). Dette er paradoksalt med tanke på at samisk opplæring skal legge til rette for at elever i den samiske skolen skal kunne lære på sitt eget språk i tråd med sin egen kultur og epistemologi.

I mat og helse planen derimot, kan man observere en annen tilnærming til det samiske. Planen inneholder blant annet flere særegne kompetansemål som kun gjelder for samisk opplæring. Innholdet i disse særegne kompetansemålene fokuserer på samisk kultur og tradisjonskunnskap. Elever som følger samisk læreplan skal lære om ulike aspekter ved mat og tradisjonell matlaging. De skal også lære spesifikke ferdigheter når det gjelder å tilberede tradisjonell mat, samt utvikle en forståelse for hvordan mat er tett knyttet til samisk kultur og livsstil. Dette inkluderer kunnskap om lokale matressurser, bruk av samiske begreper i forbindelse med slakting og fiske, og utforskning av tradisjonelle konserveringsmetoder. Samtidig vil elevene også kunne lære om andre kulturer og deres matkultur og sammenligne disse med samisk matkultur. Samlet sett kan det virke som målet med samisk mat og helse- opplæring er å bevare og videreføre samisk kultur og tradisjonskunnskap. En annen tilnærming til det samiske kommer også til uttrykk gjennom språkbruken i kompetansemålene. I den samiske mat og helse- planen kan man finne formuleringer som «egen kultur», samt «tradisjonell kunnskap», som fremmer diskurser om mangfold og inkludering. På grunnlag av dette vil jeg argumentere for at mat og helse- planen i større grad er skrevet *av* og *for* samer, istedenfor *om* samer (jf. Figenshou et al., 2023, s.20). Dette gir grunn til å hevde at den samiske mat og helse- planen i større grad er forankret i samisk pedagogikk enn læreplanen for samfunnsfag.

I lys av spørsmålet «hva gjør samisk opplæring samisk», har jeg funnet ut at de praktisk- estetiske fagene trolig spiller en viktig rolle i dette. Samisk kunnskapstradisjoner ligger nært knyttet til praktisk kunnskap (jf. Lund, 2003, s.7). Av den grunn vil trolig praktiske fag som mat og helse, musikk og duodji (K&H) være avgjørende i arbeidet med å utvikle en samisk skole bygget på samisk kultur og epistemologi. Basert på mine funn ser det ut til at det er de praktiske fagene i LK20S som har størst betydning og som bidrar til å definere hva som er karakteristisk for samisk opplæring. Dersom dette stemmer, vil elevene i den samiske skolen i størst grad lære om samisk kultur og tradisjonskunnskap gjennom de praktiske fagene, der praktisk arbeid som for eksempel matlaging og tilberedning av tradisjonell mat vektlegges. Dette er et interessant perspektiv ettersom de praktisk- estetiske fagene på et internasjonalt og nasjonalt nivå svekkes til fordel for teoretisk kunnskap (jf. Hoveid & Hoveid, 2018). Styrking av disse fagene kan bidra til en mer helhetlig og ideell samisk opplæring. Av den grunn vil jeg argumentere for at det er behov for videre forskning på temaet. Forskning som undersøker hvordan man på best mulig måte kan utvikle og realisere en mer ideell og helhetlig samisk skole og opplæring som effektivt inkluderer samiske epistemologier og perspektiver i alle fag.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at det er vanskelig å fastslå hva som gjør samisk opplæring samisk kun ut ifra å analysere deler av den formelle læreplanen. Selv om jeg har identifisert noen strukturelle og språklige tendenser ved å sammenligne nasjonal og samisk læreplan for samfunnsfag og mat og helse, vil det være flere faktorer som er avgjørende for hva som gjør samisk undervisning samisk. Jeg har kun sett på den formelle delen av læreplanen, og kan derfor ikke si noe om hva som faktisk skjer i praksis og hvordan planen er implementert. *Den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen* kan i teorien være helt forskjellige (jf. Goodlad, 1979, som referert i Engelsen, 2015, s.28). Som Engelsen

(2015) viser til, forteller undersøkelser at det er et stort gap mellom hva utdanningsmyndighetene ønsker å få til, og det lærere og elever faktisk gjør. Dette var også tydelig i evalueringen av L97-S, hvor det kom frem at det var store problemer med implementeringen av planen (jf. Hirvonen, 2004). De samme tendensene kom også frem i evalueringen av LK06S (jf. Solstad et al., 2009, Solstad et al., 2010, Solstad, Nygård og Solstad, 2012, Solstad, Solstad og Gustavsen, 2011). En rekke faktorer som lærere, ledelse, lokalsamfunn, skoleutforming, lærebøker, økonomi og andre ressursfaktorer, spiller en avgjørende rolle i utviklingen av en god samisk skole og har stor innvirkning på hva som definerer og gjør samisk opplæring samisk. Det er av den grunn viktig å se på læreplanen i sammenheng med disse faktorene hvis man skal få et helhetlig bilde av hva som gjør samisk opplæring samisk.

Likevel mener jeg at den formelle delen av læreplanen kan gi et verdifullt innblikk i hva som er ment å være kjernen i samisk opplæring. Det er fordi læreplaner til enhver tid reflekterer samfunnets syn på verdier, nytteverdi, ønskelighet og egnethet, slik Gudem (som referert i Lund, 2003, s.52) påpeker. Gjennom dette prosjektet har jeg vist til hvordan sosiale strukturer som politikk, kunnskapssyn og pedagogiske innfallsvinkler påvirker oppbyggingen og utformingen av læreplanene. I dagens samfunn vektlegges teoretisk kunnskap (jf. Hoveid & Hoveid, 2018), mens det samiske tradisjonelt sett har tettere tilknytning til praktisk kunnskap (jf. Lund, 2003). Dette betyr at tradisjonelle samiske epistemologier får mindre plass i læreplanene, og støtter opp om Sem og Koldbergs (2022) argument om at påstanden om at den nasjonale læreplanen bygger samiske perspektiver «har sviktende grunnlag» (s.246). Jeg vil derfor hevde at den ideelle samiske opplæringen (jf. Keskitalo et al., 2013) ikke anses som ønskelig eller nyttig nok av dagens skolemyndigheter, og at samer derfor utsettes for epistemisk vold i dagens utdanningssektor. Dette får videre konsekvenser for hva som gjør samisk opplæring samisk. Dermed kan det hevdes at den formelle delen av samisk læreplan gir begrenset rom for samiske perspektiver og epistemologier. Det betyr imidlertid ikke at samiske perspektiver og tradisjonell kunnskap ikke er til stede i undervisningen, men at den formelle delen av læreplanen gir et inntrykk av at teoretisk kunnskap og nasjonale standarder er det primære fokuset. Dette kan igjen få implikasjoner for hvordan samisk opplæring praktiseres og oppleves av både lærere og elever, og utfordrer hva som definerer samisk opplæring som «samisk».

Jeg vil derfor avslutte med å trekke frem viktigheten av å inkludere praktisk kunnskap i utdanningssektoren. Dette kan bidra til økt inkludering av samiske spørsmål, samt fremme en mer rettferdig og inkluderende opplæring for alle elever i norsk grunnskole. Som det står uttrykt i overordnet del, under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, skal elever i dagens skole dannes gjennom «opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Praktisk utfoldelse spiller også en sentral rolle i utviklingen av dybdelæring, som er et viktig mål i LK20. Som Imsen (2017) poengterer handler dybdelæring om å kunne anvende kunnskap (s.292). Det er derfor avgjørende, på flere nivåer, å inkludere praktisk kunnskap i utdanningssektoren. Jeg håper dette masterprosjektet kan være en bidragsyter til forskningen på samisk skole og læreplaner, og potensielt inspirere til videre forskning innenfor dette feltet.

6. Referanseliste

- Andreassen, B-O & Olsen, T. A (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Balto, A. (2007). -Min lojalitet var hos det samiske folket. I S. Lund, E. Boine & S. B. Johansen (Red.), *Samisk skolehistorie 2: artikler og minner fra skolelivet i Såpmi*. Davvi Girji. <http://skuvla.info/skolehist/asta-n.htm>
- Bangstad, S. (2020, 3.mars). *Antirasismen og vitenskapen*. Antirasistisk senter. <https://antirasistisk.no/antirasismen-og-vitenskapen/>
- Baumann, G. (1999). *The mulitcultural riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious identities*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2011). Hva er utdanning til for? I J. C. Hyldmo & M. B. Larsen (Red.), *God utdanning i malingens tidsalder – etik, politik og demokrati* (s.19-36). Forlaget Klim.
- Brandal, N., Døvig, C. A. & Plesner I. T. (2017). Hvor like må vi være? Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døvig & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk: i norsk politikk fra 1900 til 2016* (1. utg., s.13- 26). Cappelen Damm.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Dembra. (u.å). *Fordommer og gruppetenking*. Hentet 25.april 2023 fra <https://dempra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=7>
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: –grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39 (1), 29-40.
- Eidheim, H. (2000). Ein nasjon veks fram: Såpmi. *Ottar*, 4(232), 3-8. <https://www.nb.no/items/01b8512838560ac50503ad2958da8ef9?page=3>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner: Hva, Hvordan, Hvorfor*. Gyldendal Akademisk.
- Evju, K. & Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen: betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 219- 232. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Figenschou, G., Pedersen, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). Åvdnet- samiske tema i skole og utdanning: et postkolonialt prosjekt. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen, H (Red.), *Åvdnet- samiske tema i skole og utdanning* (s.17-29). Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistic and Literacies* (5.utg.). Routledge.

- Gjerpe, K. (2017). Samisk læreplanverk- en symbolsk forpliktelse? *Nordic Studies in Education*, 37 (3-4), 150- 165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5
- Harstad, O. & Jølle, L. (2018). Om tolkning i norskfagets litteraturarbeid: fire innfallsvinkler til «Ringene» av Knut Hamsun. I A. S Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (s.32-45). Universitetsforlaget.
- Hirvonen, V. (Red.). (2004). Samisk skole i plan og praksis: hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av reform 97. Cálliidlágádus AS.
- Hoveid, H. & Hoveid, M. H. (2018). Hva er utdanningens kunnskap? I M. H. Hoveid, H. Hoveid, K. P. Longva & Ø. Danielsen (Red.), *Undervisning som veiledning* (1. utgave, s.27- 78). Cappelen Damm.
- Hætta, J. D. & Lund, S. (2011). Samene og det norske læreplanverket. I S. Lund, E. Boine, S. B. Johansen & S. Rasmussen (Red.), *Samisk skolehistorie 5: artikler og minner fra skolelivet i Sápmi*. Davvi Girji. <http://skuvla.info/skolehist/johandaniel-n.htm>
- Hårstad, S. & Solheim, R. (2017). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I M- A Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10. Språkboka*. Universitetsforlaget.
- ILO-konvensjon nr. 169. (1990). *Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* (ILO-169). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Imsen, G. (2017.) *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Innst. 408 S (2017-2018). *Innstilling til stortinget fra stortingets presidentskap om mandat for og sammensetning av kommisjonen som skal granske fornorskningsspolitikk og urett overfor samer, kvener og norskfinner*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/instillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-408s.pdf>
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave). Abstrakt Forlag AS.
- Johnsen- Swart, A. L. & Fønnebø, B. (2023). Med inkludering inn i fremtiden. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen- Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s.36- 48). Cappelen Damm Akademisk.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). *Sàmi Education*. Peter Lang Edition.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2.utgave). Roskilde universitetsforlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdierog-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the university: responsibility, indigenous Epistemes, and the Logic of the Gift*. UBC Press.
- Lajord, C. (2017). *Likeverdige utdanningsmuligheter: Ein diskursanalytisk studie av trekk i samisk utdanningspolitikk 1963 til 1994*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Institutt for lærerutdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2687174>
- Lenz, Claudia (2010). Konstruksjon av den andre – teoretiske og historiske perspektiver. C. Hoffmann & Ø. Kopperud (Red.), *Forestillinger om jøder – aspekter ved konstruksjonen av en minoritet*. Unipub.
- Lund, S. (2003). *Samisk skole eller Norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring* (1.utgave). Davvi Girji. <http://skuvla.info/index-n.htm>
- Macbeth, H., & MacClancy, J. (2004). *Researching Food Habits: Methods and Problems*. Berghahn Books.
- Magga, O. H. (2011). Fortelling om problemene med «det samiske læreplanverket for den 10-årige skolen». I S. Lund, E. Boine, S. B. Johansen & S. Rasmussen (Red.), *Samisk skolehistorie 5: artikler og minner fra skolelivet i Sàpmi*. Davvi Girji. <http://skuvla.info/skolehist/magga-n.htm>
- Meld. St.31 (2018-2019). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-31-20182019/id2660993/>
- Meld. St. 37 (2020- 2021). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv- Næringsgrunnlag for levende samiske samfunn*. Kommunal og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-37-20202021/id2861398/?ch=2>
- Minde, H. (2005): Fornorskinga av samene - hvorfor, hvordan og hvilke følger? I S. Lund, E. Boine & S. B. Johansen (Red.), *Samisk skolehistorie 1: artikler og minner fra skolelivet i Sàpmi*. Davvi Girji. <http://skuvla.info/skolehist/minde-n.htm>
- Mønsterplan for grunnskolen. (1974). Aschehoug. Hentet fra [Mønsterplan for grunnskolen : nynorsk \(nb.no\)](http://nynorsk.nb.no)
- Mønsterplan for grunnskolen. (1987). Aschehoug. Hentet fra [Mønsterplan for grunnskolen : M 87 \(nb.no\)](http://nynorsk.nb.no)
- Nakata, M. (2007). The cultural interface. *The Australian journal of Indigenous education*, 36(1), 7-14. <https://doi.org/10.1017/S1326011100004646>

- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: mening, materialitet, makt* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. (2020). Med urfolks og minoritetsperspektiver på skolen i Norge. Hentet fra https://issuu.com/svenskosterbottniskasamfundet/docs/minoritetspedagogik_i_norden_2_/s/11895956
- Olsen, T. & Andreassen B- O. (2016). Ansvar, hensyn og forpliktelse. Urfolk og samiske forhold i barnehagens rammeplaner. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 60-76). Portal Akademisk.
- Olsen, T. A., Sollid, H., & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 5, 1-15. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Olsen, T. A & Evju, K. (2022). Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i samfunnsfag. I K, Børhaug, O. R Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.267- 286). Fagbokforlaget. <https://hdl.handle.net/10037/26297>
- Olsen, T. A. & Sollid, H. (Red.). (2022). *Indigenising education and citizenship: perspectives on policies and practices from Sápmi and beyond*. Scandinavian University Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Pedersen, S. (2015). Samenes historie; fra undertrykking til kulturelt likeverd. I A. Holt-Jensen & S Dyrvik (Red.), *Likeverd: Grunnlaget for demokrati* (1. utg., s.173-192). Res Publica.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen*. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit*, (15), 105-120. <https://doi.org/10.7557/13.1910>
- Regjeringen. (2020, 20.februar). *ILO- konvensjonen om urfolks rettigheter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sametinget. (2021, 30. juni). *Sametingets valgmannstall 1989- 2021*. Såmediggi. <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmannstall/sametingets-valgmannstall-1989-2021/>
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfolds kompetanse. I E. Schjetne, T-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (1.utgave, s.112-129). Gyldendal Akademisk.

- Sem, L. & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av fagfornyinga. *Nordic Studies Education*, 42 (3), 233-248.
<https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, K. J., Bongo, M. A., Eriksen, L., Germeten, S., Kramvig, B., Lyngsnes, K., & Nygaard, V. (2009). *Samisk opplæring under LK06-samisk: analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering* (NF- rapport 3/2009). Nordlandsforskning.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/samisk_1delrapport.pdf
- Solstad, K. J., Bongo, M. A., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K., & Solstad, M. (2010). *Fra plan til praksis: erfaringer med Kunnskapsløftet samisk (LK06S)* (NF- rapport 6/2010). Nordlandsforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/lk06_samisk.pdf
- Solstad, K. J., Nygaard, V., & Solstad, M. (2012). *Kunnskapsløftet 2006 Samisk: mot en likeverdig skole?: sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)* (NF- rapport 1/2012). Nordlandsforskning.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/evakls.pdf>
- Solstad, K. J., Solstad, M., & Gustavsen, A. (2011). *Rett til samisk opplæring – ideal eller realitet* (NF-rapport 3/2011). Nordlandsforskning.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* I Williams, P., Chrisman, L. (1994), *Discourse and Post-Colonial Theory. A reader* (s. 66-111). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/978131565649>
- Statsforvalteren i Nordland. (2020, 20. april). *Opplæring på og i samisk*. Statsforvalteren.
<https://www.statsforvalteren.no/nordland/barnehage-og-opplaring/samisk-opplaring/diverse-samisk--skjult/opplaring-pa-og-i-samisk2/>
- Stortinget. (2019, 24.juni). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*.
<https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2017-2018/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Studentenes og akademikernes internasjonale hjelpefond. (2020). *En introduksjon til avkolonisering av akademia: hvordan kan du bidra til avkolonisering av undervisning og pensum?* <https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering-klar-for-web.pdf>
- Svendsen, S. H. B. (2014). *Affecting change? Cultural Politics of Sexuality and «Race» in Norwegian Education* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. Institutt for tverrfaglige kulturstudier. <http://hdl.handle.net/11250/244224>
- Svendsen, S. H. B. (2021). Saami women at the threshold of disappearance: Elsa Laula Renberg (1877–1931) and Karin Stenberg's (1884–1969) challenges to Nordic feminism. I S. Keskinen, P. Stoltz & D. Mulinari (Red.), *Feminisms in the Nordic Region: Neoliberalism, Nationalism and Decolonial Critique* (s. 155-176). <https://hdl.handle.net/11250/2830459>

- Svendsen, S. H. B. (2023). Kjærlighetens pedagogikk og ytringsfrihet i skolen: Innsikter fra Per Fokstads tidligere forskning. I C. Lenz, P. Nustad & S. Moldrehei (Red.), *Ytringsfrihet og Ytringsrom i skolen*. Dembra. <https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2023/01/Dembra-temanummer-ytringsfrihet-2023.pdf#page=20>
- Thorbjørnsrud, B. (2001). Innledende essay. I Said, E. W, *Orientalismen: vestlige oppfatninger av orienten*. De norske bokklubbene.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utgave). Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18.november). *Hva er grunnleggende ferdigheter?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan i mat og helse, samisk plan (MHE02-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe02-02>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020d). *Læreplan i samfunnsfag samisk (SAF02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf02-04>
- Van der Wel, K. D. (2007). *Skolereform som identitetspolitikk: Enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 987*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Institutt for filosofi, ide, kunsthistorie og klassiske språk, Humanistisk fakultet. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25091/oppgaven.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Volckmar, N. (Red.). (2016). *Utdanningshistorie: grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal akademisk.

