



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Samisk kultur og historie i svenske og norske læreplaner. Samme urfolk, ulike praksiser i skolens samfunnsfag?

Ole-Fredrik Ivar Vándar

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk LER-3904-1 mai 2023

Sammendrag

Denne oppgavens formål er å analysere og undersøke læreplanenes innhold hva gjelder samisk historie og kultur og urbefolkningsbegrepet, samt forståelsen av samisk identitet knyttet opp mot majoritetens felles nasjonale identitet. Det er en komparativ, kvalitativ dokumentanalyse som tar utgangspunkt i norske og svenske læreplaner. Læreplanene som er undersøkt er i samfunnsfag (o-fag, historie, geografi og samfunnskunnskap) fra M-74 til LK20 og fra Lgr80 til Lgr22. Goodlads læreplannivåer er brukt som teoretisk grunnlag for analysen. Dokumentene tolkes ut ifra variasjon i språket, historisk og samfunnsmessig kontekst og myndighetenes politikk. Også prinsippene ved urbefolkningsundervisning – undervisning *for* og *om* urbefolkning – og prosesser av indigenisering i læreplanene i lys av implementeringen av urbefolkningsbegrepet og samisk tematikk diskuteres.

Undersøkelsen viser at det er markante skiller mellom svenske og norske læreplaners håndtering av samisk kultur og historie, forståelse av samisk identitet og definering av urbefolkningsbegrepet. Norske læreplaner har gradvis fått et mer faglig, helhetlig fokus på det samiske, i tillegg til at det samiske forstås mer mangfoldig etter M-74. Svenske læreplaner har derimot et mer tematisk fokus på samisk kultur og historie. De svenske læreplanene har på sin side åpne kompetansemål om samisk kultur og historie, som ikke spesifiserer hva samisk kultur og historie innebærer.

Norske læreplaner har gått fra en forståelse av samisk identitet adskilt fra norsk identitet, til noe underlagt den norske identiteten, og igjen til «noe for seg selv». Dette henger sammen med at forståelsen av det norske har endret seg – fra noe etnisk til noe politisk medborgerlig og mer frigjort fra kulturell bakgrunn. Det er en større tvetydighet i svenske læreplaners forståelse av samisk identitet som utenfor, innenfor eller «noe for seg selv» tilknyttet den felles nasjonale identiteten. Likevel har forståelsen av den felles nasjonale identiteten gradvis inkludert det kulturelle mangfoldet i landet, uten å nevne det samiske spesifikt.

Et annet relevant tema som tas opp i oppgaven er hvilke konsekvenser et begrenset samisk fokus og en tvetydig urbefolkningsdefinisjon medfører. Konsekvensene kan blant annet være at det i svensk skolesystem vil være mer opp til læreren hva innenfor samisk tematikk som skal undervises om, noe som sannsynligvis fører til større variasjon i hva elevene lærer. Dessuten åpner tvetydigheten opp for å sette spørsmålsteget ved samiske rettigheter opp mot myndighetenes intensjoner og majoritetens behov.

Forord

Da har jeg omsider skrevet ferdig masteroppgaven, og dermed også fullført den femårige grunnskolelærerutdanningen. Det har vært et interessant arbeid og et annerledes studieår.

Veilederen min, Håkon Rune Folkenborg, fortjener takk og skryt for god oppfølging og alle gode tilbakemeldinger. Jeg vil også takke mamma og pappa for all hjelp og støtte gjennom utdanningen.

Ellers ønsker jeg å takke søsknene og vennene mine som jeg vet jeg alltid kan prate med om det trengs. Spesielt ønsker jeg å takke Nora Risstin og Anne Silja som har lest korrektur på oppgaven, og Katarina som har stilt seg disponibel for å diskutere den svenske læreplanen og det svenske skolesystemet med meg.

Dessuten ønsker jeg å takke alle mine medstudenter som jeg har fått rådført meg med og diskutert med i løpet av tiden på både OsloMet og UiT. På mitt fjerde studieår flyttet jeg over til UiT, og derfor vil jeg takke medstudentene mine her som tok meg varmt imot i det nye universitetsfellesskapet. Dere har gjort tiden min her veldig bra.

Ávddábáhko

De vijmak állijiv masterdahkamusájn, ja sæmmi ájge vidájahkásasj vuodoskávllááhpaddjeáhpadusájn. Dat la læhkám miellagiddis barggo ja sierralágásj áhpadusjahke.

Vuostatjin vierttiv giyttet ietjam bagádallev Håkon Rune Folkenborgav oatsodime ja buorre tsuojggidusáj ávdås. Mån sidáv aj giyttet ædnám ja áhtjám gå libá viehkedam ja doarjjum mov áhpadusáv miehtáj. Dáj lihppe agev javllam galgav mielam tjuovvot, ja dahkat dav majt iesj sidáv.

Ietján sidáv giyttet ietjam oarbbenijt ja gájka rádnajt gudi li gulldalam gå mujna l læhkám dárbbbo ságastit. Sierraláhkáj sidáv giyttet Nora Risstinav ja Anne Siljav gå libá duollim gielav dahkamusán, ja Katarinav gå mujna l dágástallam Svieriga oahppoplánajt ja skávllåvuogádagáv.

Duodden sidáv giyttet divna guojmmestudentajt gej lav bessam rádádallat ja dágástallat studænntan goappátjagá OsloMetan ja UiT:an. Mån sirddiv UiT:aj nælját jagen áhpadusás, ja sidáv giyttet gájka guojmmestudentajt gudi li válldám mov vájmulattjat vuosstij ádá universitiehttasebrudagán. Dij lihpit dahkam ájgev dáppe ihkeva buorren.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Figurer og tabeller | 4 |
| 2 | Innledning..... | 5 |
| 3 | Historisk bakgrunn | 7 |
| 3.1 | Et utvalg samisk historie..... | 7 |
| 3.1.1 | Fornorskning og forsvenskning..... | 7 |
| 3.1.2 | Skolehistorie knyttet til fornorskings- og forsvenskingspolitikken | 8 |
| 3.2 | Begreper og definisjoner | 10 |
| 3.2.1 | Samiskhet | 10 |
| 3.2.2 | Urbefolkning | 13 |
| 3.2.3 | Minoritet og majoritet | 17 |
| 4 | Metode..... | 19 |
| 4.1 | Min posisjonalitet | 19 |
| 4.2 | Utvalg av læreplaner og skoletrinn..... | 20 |
| 4.3 | Litteratursøk..... | 21 |
| 4.4 | Dokumentanalyse | 22 |
| 4.4.1 | En sosialkonstruktivistisk tilnærming til dokumenter og læreplaner..... | 23 |
| 4.4.2 | Komparativ analyse..... | 24 |
| 4.4.3 | Innholdsanalyse | 24 |
| 4.4.4 | Diskursanalyse | 25 |
| 4.4.5 | Koding..... | 28 |
| 4.4.6 | Etiske refleksjoner rundt dokumentanalyse | 31 |
| 4.4.7 | Reliabilitet og validitet | 31 |
| 4.4.8 | Ontologi og epistemologi | 33 |
| 5 | Teori | 35 |
| 5.1 | Goodlads læreplannivåer | 35 |
| 5.1.1 | Læreplanforståelse i en nordisk sammenheng | 37 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.1.2 | Likheter og ulikheter mellom norsk og svensk skole i dag..... | 37 |
| 6 | Analyse..... | 39 |
| 6.1 | M-74 | 39 |
| 6.1.1 | En mer aktiv inkludering av det samiske? | 39 |
| 6.1.2 | Same er lik reindriftssame? | 40 |
| 6.1.3 | Urbefolkningsbegrepet lar vente på seg | 41 |
| 6.2 | Lgr80 | 41 |
| 6.2.1 | Skal alle svenske skolebarn lære om samisk kultur og historie? | 41 |
| 6.2.2 | Er minoriteter inkludert i den felles svenske identiteten? | 42 |
| 6.2.3 | Fravær av urbefolkningsbegrepet i svenske læreplaner fram til Lgr11 | 43 |
| 6.3 | M-87 | 43 |
| 6.3.1 | Et begrenset faglig helhetsperspektiv på det samiske | 44 |
| 6.3.2 | Forståelse av den nasjonale identiteten til samer i M-87 | 45 |
| 6.3.3 | En romsligere definering av samisk kultur og historie?..... | 46 |
| 6.3.4 | Urbefolkningsbegrepets inntog | 47 |
| 6.4 | Lpo94..... | 47 |
| 6.4.1 | En begynnende inkludering av samisk kultur og historie? | 47 |
| 6.4.2 | Forstås samisk identitet som en del av den felles svenske identiteten? | 49 |
| 6.5 | L-97 | 49 |
| 6.5.1 | Et styrket samisk perspektiv i læreplanen | 50 |
| 6.5.2 | Den samiske identiteten som en tydelig del av den felles norske identiteten | 51 |
| 6.5.3 | Har FNs urbefolkningsdefinisjon fortsatt hegemoni? | 51 |
| 6.6 | LK06..... | 52 |
| 6.6.1 | Samisk innhold i LK06 | 52 |
| 6.6.2 | Den samiske identiteten i LK06 | 53 |
| 6.6.3 | Urbefolkningsdefinisjonen står stødig | 54 |
| 6.7 | Lgr11 | 54 |

| | | |
|-------|--|----|
| 6.7.1 | Nasjonale minoriteter mer framtrede..... | 54 |
| 6.7.2 | Forståelsen av samisk identitet i forhold til felles nasjonal identitet | 56 |
| 6.7.3 | Urbefolkningsbegrepet tatt inn i svensk læreplan | 56 |
| 6.8 | LK20..... | 57 |
| 6.8.1 | Et gjennomgående helhetsperspektiv på samisk kultur og historie..... | 57 |
| 6.8.2 | Endret forståelse av samisk og nasjonal identitet?..... | 58 |
| 6.8.3 | Urbefolkningsdefinisjonen står uendret | 59 |
| 6.9 | Lgr22 | 59 |
| 6.9.1 | Redusering av samisk innhold fra Lgr11?..... | 59 |
| 6.9.2 | Inkludering av kulturelt mangfold i den svenske felles identiteten | 60 |
| 6.9.3 | Urbefolkningsdefinisjonen står stadig uendret..... | 61 |
| 7 | Funn og diskusjon | 62 |
| 7.1 | Nasjonal identitet – utviklingstrekk i svensk og norsk læreplan | 62 |
| 7.1.1 | Det samiske som en del av den felles norske identiteten? | 62 |
| 7.1.2 | Det samiske som en del av den felles svenske identiteten? | 63 |
| 7.2 | Framstillingen av samisk kultur og historie i svenske og norske læreplaner | 64 |
| 7.2.1 | Samisk tematikk isolert, eller som en del av den faglige helheten?..... | 64 |
| 7.2.2 | Spesifikke kompetansemål om samisk kultur og historie | 67 |
| 7.3 | Urbefolkningsbegrepet i læreplanene | 70 |
| 7.3.1 | Ulike perspektiver på definisjonen av urfolk | 71 |
| 7.3.2 | Urfolksundervisning i skolen og en indigenisering av læreplanene?..... | 74 |
| 8 | Samme urfolk, men ulike prioriteringer i skolens samfunnsfag | 78 |
| 9 | Kildeliste | 80 |

1 Figurer og tabeller

Figur 1: urbefolkningsundervisning oppfattet som et kontinuum. Modellen er hentet fra Sollid og Olsen (2019, s. 32). Side 16.

Figur 2: kodestruktur som viser begreper som kan knyttes til samiskhet. Side 28.

Tabell 1: skjema over spørsmål jeg ønsker å svare på gjennom analysen. Side 30.

2 Innledning

Samisk tematikk har fått økt oppmerksomhet og stadig fått større fotfeste i norske læreplaner, noe som også har vært min erfaring gjennom egen skolegang i samisk klasse og gjennom høyere utdanning. Jeg har imidlertid vært nysgjerrig på forskjellene i de svenske læreplanene sammenlignet med de norske, og før jeg startet med denne oppgaven, visste jeg lite om svenske læreplaner. Skolene har et ansvar for å gjenspeile det mangfoldige samfunnet vi lever i, og samenes urbefolkningsstatus gir norsk og svensk skole et spesielt ansvar for å undervise om samisk tematikk. Dessuten tilkommer det stadig mer forskning rundt det samiske i skolen, og det finnes allerede mye kunnskap om ulike elementer som er viktige for undervisning om samiske temaer i samfunnsfag. Det er fortsatt er lite forskning som sammenligner læreplanene i samfunnsfag i Sverige og Norge. Dette kan være en verdifull tilnærming for å identifisere forskjellene mellom læreplanene som kanskje kan bidra med noen nye perspektiver innenfor læreplanforskningen.

Da jeg skulle velge hva jeg skulle skrive masteroppgave om var enkelte elementer lettere å velge enn andre. Jeg visste at jeg ønsket å skrive om samisk tematikk, fordi dette er en tematikk som interesserer og berører meg personlig. Dessuten visste jeg at tematikken måtte være samfunnsfaglig og pedagogisk forankret. Utenom dette hadde jeg et ganske åpent sinn angående hvilken problemstilling jeg skulle fordype meg i. Jeg fikk et tips om at sametingene i Norge, Sverige og Finland har inngått et samarbeid der målet er å produsere felles læremidler (Sametinget, 2019). Dette vekket en interesse og tanker hos meg. Hvilke hindringer møter man på i for eksempel læreplaner når man skal lage læremidler på tvers av nasjonalstater? Gjerpe (2021, s. 298) påpeker også at det samiske utdanningsfeltet har spesielle utfordringer knyttet til det at man ikke har én felles samisk læreplan. Dermed dukket idéen om å sammenligne læreplaner i samfunnsfag fra ulike land opp. Til å begynne med ønsket jeg å inkludere alle de tre aktuelle landene i analysen, men jeg fant raskt ut at en slik oppgave ville vært altfor omfattende. Derfor endte jeg opp med å velge ut norsk og svensk læreplan, men også å analysere tidligere læreplaner for å identifisere en historisk utvikling knyttet til tematikken.

Videre ønsket jeg å se på læreplaner som gjelder for alle barn i norsk og svensk skole, og da spesielt læreplanmål i samfunnsfag¹ som handler om samisk kultur og historie, altså undervisning *om* urfolk-perspektivet. Derfor utarbeidet jeg en problemstilling som knytter seg til kompetansemål som omhandler samisk kultur og historie. Min problemstilling er «hvordan uttrykkes samisk historie og kultur i norske og svenske læreplaner i samfunnsfag?». Videre har jeg også utviklet forskningsspørsmål som er med på å spisse problemstillingen ytterligere:

1. Hvordan defineres det samiske i de ulike læreplanene?
 - a) Er det samiske innenfor eller utenfor den svenske og norske nasjonale identiteten, eller forstått som «noe for seg selv»?
 - b) Hvordan har dette utviklet seg historisk i læreplanene fra 1974 til i dag?
2. I hvilken grad er samisk kultur og historie forstått som en del av et faglig helhetsperspektiv?
3. Hva fokuserer kompetansemålene i samfunnsfag som spesifikt nevner samisk historie og kultur på i læreplanene i Sverige og Norge?
4. Hvordan defineres urbefolkning implisitt og eksplisitt i svenske og norske læreplaner?
 - a) Hvilke konsekvenser medfører dette?

Det er mange forskningsspørsmål å forholde seg til. Likevel er mange av spørsmålene overlappende, dermed kan noen av svarene gå igjen ved flere av spørsmålene. Alle spørsmålene skal besvares ved hjelp av en komparativ dokumentanalyse, og som verktøy for å besvare problemstillingen bruker jeg teorien om Goodlads læreplannivåer. Med dette bidraget håper jeg på å kanskje bidra litt til et felt innenfor samisk utdanningsforskning som det trengs mer informasjon om.

¹ Samfunnsfag blir brukt som et paraplybegrep i denne oppgaven, og innebærer fagene o-fag, orienteringsemne, geografi, samfunnskunnskap og historie, men også samfunnsfag slik det er forstått i den gjeldende norske læreplanen.

3 Historisk bakgrunn

Jeg velger å skrive om Sábmme² i et historisk perspektiv, med spesielt fokus på skolehistorie og fornorskning og forsvenskning. Dette er fordi det kan være med på å klargjøre hvorfor læreplanene er formulert slik de er i dag, og fordi jeg må ta utgangspunkt i at leseren ikke nødvendigvis har den samme bakgrunnskunnskapen som meg selv.

3.1 Et utvalg samisk historie

Samisk historie har tradisjonelt blitt sett på som noe annet enn norsk og svensk historie. Derimot blir samisk historie svært unyansert og fragmentert dersom man ser på det isolert fra norsk, svensk, nordisk og global historie, uten å se på sammenhenger. På samme måte er det også unyansert å se på norsk og svensk historie uten å koble det opp mot det samiske. Norsk, svensk og samisk historie er så tett sammenflettet og har så lange røtter at vi ikke engang vet når disse kulturene først møttes og begynte å påvirke hverandre, ei heller når kulturene oppsto (Hansen & Olsen, 2022, s. 23-51). Likevel det er gjerne enkelte deler av samisk historie som trekkes fram når man snakker om samisk historie, og noen av disse elementene er nyttige å ha litt bakgrunnskunnskap om når man skal analysere kompetansemål om samisk kultur og historie.

3.1.1 Fornorskning og forsvenskning

Fornorskning av samisk språk, kultur og samfunnsliv er godt belyst i forskningen. Andresen et al. (2021, s. 157-158) påpeker at fornorskning kan vise til to ulike fenomener. På den ene siden har man fornorskningspolitikken, som var en målrettet, statlig politikk med tiltak som skulle få samer, kvener og andre minoriteter til å gi opp sine kulturelle og språklige særtrekk, og erstatte dem med norske substitutter. Denne politikken ble ført midten av 1800-tallet, og ble ikke offisielt tatt avstand fra av Stortinget før på begynnelsen av 1960-årene. Fornorskningspolitikken var nært knyttet til nasjonalisme og til rasistisk tankegodt, men ble også begrunnet av sikkerhetspolitiske årsaker. Gjennom å fornorske samer og andre

² Saepmie (sørsamisk), Sábmme (lulesamisk) og Sápmi (nordsamisk) er forskjellige former av et ord som kan betegne flere ulike forhold når det blir brukt på samisk. Det er ordet som samene bruker om seg selv som folk, men kan også brukes om språkene og området samer tradisjonelt har vært bosatt i. Jeg vil kun bruke formen Sábmme i denne oppgaven. Det er fordi lulesamisk er mitt morsmål.

minoriteter skulle man sørge for opparbeidelse av lojalitet til den norske stat.

Dessuten viser også fornorskning til en mer generell fornorskingsprosess. Det er sosiale, økonomiske og kulturelle moderniserings- og integrasjonsprosesser som har ført til språklig og kulturell endring blant samer, kvener og andre minoriteter. Eftervirkningene av denne politikken er at mange samer har mistet tilknytning til språk og kultur, samt at fordommer og diskriminering mot samer fortsatt er et problem i samfunnet (Berg-Nordlie, 2021a). Dette kommer blant annet til syne i forskningsresultater som viser at flere samiske unge i Norge sliter psykisk (Hansen & Skaar, 2021). Dermed kan det diskuteres om fornorskingsprosessen er avsluttet, ettersom at konsekvensene er tydelige, selv etter opphør av den uttalte fornorskingspolitikken.

Den svenske staten førte i likhet med den norske staten en tilsvarende forsvenskingspolitikk knyttet til rasetenkning, som også startet på slutten av 1800-tallet. Det vil si, kun samer som ikke drev med reinsdyrdrift skulle forsvensknes. Disse samene ble ikke regnet som «ekte» samer. Reindriftssamer på sin side skulle holdes på avstand fra den svenske kulturen. Samer ble beskrevet som barnslige og sløve, og det ble antatt at «den lappiske rase» ville dø ut om de ikke fikk opprettholde sitt nomadiserende liv, fordi de var så tilpasset naturforholdene de oppholdt seg i. Denne politikken ble drevet under slagordet «Lapp skall vara lapp», og er unik for Sverige (Lundmark, 2008, s. 152). Dermed kan vi si at selv om begge de politiske strategiene var rasistisk motivert, var ikke målene samsvarende, da de norske myndighetene forsøkte å fornorske alle samer.

3.1.2 Skolehistorie knyttet til fornorskings- og forsvenskingspolitikken

En av de mest sentrale midlene for å påtvinge minoriteter norsk språk og kultur ble skolevesenet. Hvilket språk som skulle og kunne brukes i opplæringssituasjoner i skolen i Norge har endret seg gjennom fornorskningstiden. I første del av fornorskningen, fram til 1880, varierte det hvorvidt lærerne underviste samiske elever på samisk eller norsk ut ifra om de levde i såkalte overgangsdistrikter eller ikke. Etter 1880 ble lærernes instruksjoner skarpere; all undervisning skulle foregå på norsk, med enkelte unntak³ (Andresen et al., 2021, s. 159-

³ Et unntak var at man i overgangsdistriktene kunne ta i bruk samisk som hjelpespråk. Et annet unntak var at Tysfjord ble stående utenfor virkeområdet til den målrettede fornorskingspolitikken til skolekommisjonen.

165). Følgene av slik politikk var på sikt språktap, og dermed også kulturelle tap, men også manglende utbytte av undervisningen for elever som ikke forstod norsk tilstrekkelig godt.

Også i svensk skole og skolepolitikk rådet den rasistiske tankegangen som hadde fått fotfeste i Europa på slutten av 1800-tallet. Skolepolitikken har hatt store påvirkninger for samers situasjon i Sverige. I dag har samiske elever rett til å velge mellom sameskolen og den svenske skolen, men dette var ikke alltid tilfelle. Fram til 1962 ble samer tilknyttet fjellreindriften tvunget til å gå på sameskoler, mens andre samer måtte gå på svenske skoler (*Prop. 1962:51 angående nomadskolväsendets organisation*, 1962; Svonni, 2015, s. 900). Dette førte til at mange samiske barn i Sverige også ble fratatt sin kulturelle og språklige arv, og betyr at den svenske skolen i likhet med den norske var et av de framste verktøyene for kolonisering og undertrykkelse.

3.2 Begreper og definisjoner

Enkelte begreper er spesielt relevante for oppgaven. På bakgrunn av at begrepene kan defineres ulikt, anser jeg det som nødvendig å klarlegge hvilken definisjon som vil legges til grunn i oppgaven. Jeg vil, i all hovedsak, forsøke å framstille begrepet slik det samsvarer best mulig med den allmenne oppfatningen i samfunnet. Noen av disse begrepsavklaringene kunne like gjerne vært plassert i teoridelen, men jeg anser det som nyttig for leseren å få innsikt i oppgavens definering av begrepene tidligst mulig.

3.2.1 Samiskhet

Hvorfor har jeg valgt å definere samiskhet? I analysen vil jeg forsøke å se på om det er ulike måter å definere det samiske på i norsk og svensk læreplan, derfor er det hensiktsmessig å se på hvordan den allmenne definisjonen av samiskhet er, og den som virker å ha størst tilslutning i dag.

3.2.1.1 Et definisjonsspørsmål

Interessen for å definere hvem og hva samer er, har eksistert i flere hundre år. Ifølge oversikten til Andresen et al. (2021, s. 36-44) så har de offisielle tellingene over antallet samer som kom på 1800-tallet og etterpå, variert svært mye. Dette kommer både av vage kriterier for hvem som kunne anses som samisk, men også av at myndighetenes motiv med tellingene har endret seg med politikken som har blitt ført. De ulike begrepene som ble brukt for å kategorisere menneskene virker å ha blitt brukt litt tilfeldig om hverandre, og ble også brukt ulikt av embetsmenn i ulike prestegjeld. Disse tellingene bærer preg av at det var majoritetsbefolkningen som fikk definisjonsmakten over hvem som var samer, noe som trolig har ekskludert mange samer fra tellingene.

3.2.1.2 Tradisjonelle næringer

Det har vært vanlig å definere samer ut ifra hvilken tradisjonell næring de har holdt på med. Kilder viser at allerede på 1800-tallet ble reindriftsnæringen pekt ut som det «ekte» samiske (Andresen et al., 2021, s. 38). Dette kan komme av flere årsaker. Kanskje har det noe å gjøre med at det er en del av den samiske kulturen som står mest i kontrast til «det norske», men det kan også ha sammenheng med at en slik definering av det samiske har vært med på å minimere antallet samer. Et slikt syn på hva som er det egentlige samiske har fått sterk grobunn i samfunnet, og er en stereotypi som fortsatt henger igjen i dag, selv om et mindretall

av alle samer holder og har holdt på med reindrift (Baglo, 2018 gjengitt i Aira, 2023, s. 26). Også innad i det samiske samfunnet har dette synet i noen grad fått hegemoni.

3.2.1.3 Moderne samiskhet og valgmanntall

I dag defineres ikke samer ut ifra et raseorientert (etter krigen har det dessuten vært mest vanlig å kalle det for etnisitet og ulike folkegrupper o.l.) utgangspunkt, selv om spor av slike tankemønstre fortsatt forekommer. I vår tid defineres samisk etnisitet i større grad av tilknytning til kulturarven, språkene og samiske skikker. Tilknytningsfaktorene er lite håndfaste og vi har derfor ingen konkrete tall på hvor mange samer som finnes. Likevel har fornorskningen hatt så stor påvirkning på den samiske befolkningen, at mange mennesker har vokst opp uten kontakt med disse etnisitetsmarkørene. Dette kompliserer definisjonsspørsmålet, og fører til at definisjonen av seg selv som samisk til sist må basere seg på hvor samisk man føler seg. Det norske Sametinget har vedtatt følgende om hvem som kan melde seg inn i Sametingets valgmanntall:

«Alle som avgir erklæring om at de oppfatter seg selv som same, og som enten

- a) har samisk som hjemmespråk, eller
- b) har eller har hatt forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk som hjemmespråk, eller
- c) er barn av person som står eller har stått i manntallet kan kreve seg innført i valgmanntallet.» (Sametinget, u.å.-a)

Det er altså flere forhold som spiller inn for å kunne melde seg inn i samemanntallet, både konkrete slektsforhold, også kalt *register-genealogiske* kriterier, og språkbruk, også kalt *språklig-genealogiske* kriterier (Berg-Nordlie, 2015, s. 394-395). Dette er de objektive kriteriene for innmelding. Men innmeldingen har også en subjektiv side, som handler om hvorvidt man føler seg samisk. Omtrent 20 000 har valgt å melde seg inn i samemanntallet i Norge, men langt i fra alle samer er meldt inn, og derfor kan ikke samemanntallet bli brukt som en målestokk for hvor mange samer som finnes i Norge. I det svenske samemanntallet er det til sammenlikning innmeldt 9226 personer i 2021 (Sametinget, u.å.-c). En vesentlig forskjell mellom defineringen av samer i Sverige og i Norge er at du offisielt i Sverige kun blir regnet som same dersom du er innmeldt i samemanntallet (Berg-Nordlie, 2022). De register-genealogiske kriteriene i Norge og Sverige er innholdsmessig like. Det svenske Sametingets valgmanntall har et snevrere språklig-genealogisk kriterium enn det norske, da

det ikke holder at en oldeforelder brukte et samisk språk hjemme. Dersom du selv ikke snakker samisk, må det bevises at du minst har en besteforelder som snakker eller har snakket samisk (Berg-Nordlie, 2015, s. 395-399). Konsekvensene av dette er at flere som føler seg samiske i Sverige ikke kan skrive seg inn i Sametingets valgmanntall, og dermed ikke får stemt under sametingsvalg. I Sverige oppstår det også jevnlig debatter om kulturkompetansen og dybden av tilhørighet til det samiske samfunnet de som registrerte i Sametingets valgmanntall egentlig har (Andresen et al., 2021, s. 415).

I Norge ser vi en diskusjon innad det samiske miljøet og politikken. Dette kan kalles for en intern maktkamp om defineringen av det samiske. Blant annet ser vi det ut ifra et mer polarisert partisystem i Sametinget, der Nordkalottfolket (Heretter kalt NKF) har utviklet seg til en sterk konkurrent for Norske samers riksforbund (Heretter kalt NSR). NKF ble de store valgvinnerne i 2021 med høyest økning i antall velgere, og dermed også en stor økning i antall mandater (Gaup & Larsen, 2021). Tidligere har partisystemet vært dominert av NSR mot AP, som har betydelig likere politikk med hverandre enn det NSR og Nordkalottfolket har når det gjelder spørsmål som gjelder miljø, privatisering og samisk selvbestemmelse. Synet på samisk identitet kan ha noe å si for Nordkalottfolkets vekst, noe Berg-Nordlie skriver om i et debattinnlegg. Han poengterer at NKF har en romsligere inkludering av de som ikke nødvendigvis anser sin samiske identitet som den dominerende identiteten, men poengterer at det imidlertid ikke finnes statistikk som sier noe om sammenheng mellom velgeres opplevelse av egen samiskhet og deres partivalg (Berg-Nordlie, 2021b).

En av Nordkalottfolkets sametingsrepresentanter Vibeke Larsen beskylder NSR for å definere samiskhet altfor snevert, med fokus på reindrift, kofte og samisk språk. NSR, gjennom sin representant Beaska Niilas, mener på sin side at de har fokus på andre næringer og mangfold innenfor det samiske, og at de alltid har hatt det (Beaska, 2022; Larsen, 2022). Dette viser den interne definisjonskampen om det samiske som fortsatt foregår på norsk side av Sábmme.

Dessuten har diskusjonen tilspisset seg ytterligere etter at det har kommet fram at nordmenn som ikke anser seg som samer har meldt seg inn i samemanntallet (Hesla et al., 2022).

Dersom ikke-samer fortsetter å melde seg inn i samemanntallet kan dette være en fare for det samiske demokratiet og de samiskes stemme i politikken. Hvordan Sametinget håndterer dette, for eksempel ved å endre kriteriene i en strengere retning, vil være interessant å følge med på framover.

Moderne samiskhet knyttes ikke lenger til kun tradisjonelle livsformer og næringer i distriktet, men til at samer også har blitt urbanisert. Det er en tendens til at samer i likhet med

majoritetsbefolkningen søker utdanning og dermed flytter til byer noe som er en global tendens (Selle et al., 2015, s. 26-27). Slik har den samiske identiteten og forestillingen om hva en same er utviklet seg i takt med at samfunnet har endret seg. Samer har selv fått definisjonsmakten og en større grad av frihet til å være samer på en måte tidligere generasjoner ikke hadde (Andresen et al., 2021, s. 76). Det er større fokus på mangfoldet innenfor det samiske. Selv om kompleksiteten av det samiske er bedre belyst i dag, blir fortsatt den nordsamiske reindriftsutøveren fra indre Finnmark i noen grad brukt som det normative bildet på hva en same er, både i media og i læreverk (Mikkelsen & Ruistuen, 2022, s. 61-74). I dag er samer og nordmenn langt likere hverandre enn før. På grunn av at man har så like ferdigheter, kunnskaper og livsstil som hverandre, kan det være vanskelig å betrakte seg selv som same, fordi mange ikke oppfatter seg som «samisk nok» (Gaski, 2008, s. 222).

3.2.2 Urbefolkning

Samer blir regnet som urbefolkning i både Sverige og Norge. Hvorvidt samer skal regnes som urbefolkning blir til stadighet debattert, og de ulike sidene er polariserte. Dette kan komme av en ulik forståelse av begrepet. Derfor kan det være nyttig å definere begrepet slik som majoriteten forstår og bruker begrepet urbefolkning.

På regjeringens nettsider defineres begrepet slik det er skrevet i ILO-konvensjonen nr. 169:

”Folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt, og som - uansett deres rettslige stilling - har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner” (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020).

Noe av argumentasjonen som blir brukt for at samer ikke er urbefolkning, er at det ikke kan bevises at hverken samer eller etniske nordmenn kom til Norge først. Det stemmer at man ikke vet dette. Etniske nordmenn og samer har levd side om side i mange tusen år, og man har heller ikke en spesifikk datering som skiller mellom når man gikk fra å være urnordisk, til å skille mellom samisk og norsk kultur (Hansen & Olsen, 2022, s. 23-51). Dette er en annen situasjon enn for urbefolkning i mange andre land, der man har en konkret dato eller årstall for når kolonistene kom og tok over kontrollen i urbefolkningens tradisjonelle landområde, for eksempel i Nord-Amerika. Det har til og med blitt reist spørsmål angående om samer skal

bli regnet som en egen etnisk gruppe (Andresen et al., 2021, s. 442). Disse debattene er fortsatt levende og dukker med jevne mellomrom opp når det er snakk om samiske rettigheter knyttet til urfolksstatusen. Likevel er det ikke et vilkår etter den nevnte, anerkjente definisjonen at folket må ha bebodd landet først for å regnes som urfolk. Den viser i stedet til en opprinnelig befolkningsgruppe på siden av majoritetsbefolkningen, som bebodde landet da de nåværende statsgrensene ble fastlagt. Den første kilden som viser at samisk tilstedeværelse i Norge er Ottars beretning fra år 890 (Hansen & Olsen, 2022, s. 65). Vår nåværende fastlandsgrense ble på sin side fastlagt i år 1826, og før dette har grensen vært i stadig endring (Pedersen, 2019). Dermed regnes den samiske befolkningen som urbefolkning i Norge, med svært god margin.

3.2.2.1 ILO-konvensjonen nr. 169

Noe av det første det norske Sametinget tok opp i plenum etter at det åpnet i 1989 var spørsmålet om Norge burde ratifisere *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*, og i 1990 ble den ratifisert. Konvensjonen sier kort fortalt noe om hvordan relasjonen mellom urfolk og stat skal eller bør være. Blant annet er urfolks kollektive rett til selv å bestemme over egen språkutvikling, kulturelle utvikling og til å opprette egne institusjoner som skal representere urfolket overfor myndighetene noe som stadfestes gjennom konvensjonen. Den anerkjenner urfolks behov for å kontrollere egne institusjoner, liv og egen økonomiske utvikling innenfor begrensningene som statene de lever i setter (Andresen et al., 2021, s. 418-420).

Også bestemmelser om skole og rett til opplæring er med i konvensjonen, og disse er kanskje spesielt interessante for min oppgave. Første punkt i artikkel 27 sier: «Utdanningsprogrammer og utdanningstilbud for vedkommende folk skal utvikles og gjennomføres i samarbeid med dem for å kunne møte deres særlige behov, og skal omfatte deres historier, kunnskaper, teknologier og verdisystemer, samt deres sosiale, økonomiske og kulturelle ønskemål.» (ILO nr. 169, 1990a). Her poengteres det at urbefolkningens historie og kunnskaper skal vektlegges i utdanningen som tilbys. Hvordan dette skal gjøres blir beskrevet i artikkel 31:

«Det skal settes i verk informasjonstiltak i alle sektorer av nasjonalsamfunnet, og særlig blant de grupper som er i mest direkte kontakt med vedkommende folk, for å fjerne eventuelle fordommer overfor disse folk. For å oppnå dette, skal det settes inn ressurser for å sikre at lærebøker i historie og læremidler for øvrig gir et rettferdig, korrekt og informativt bilde av disse folks samfunn og kultur.» (ILO nr. 169, 1990b)

I tillegg til at urbefolkningen skal lære om sin egen historie og kultur, pekes det også på at majoritetsbefolkningen skal opparbeide seg kunnskap om urbefolkningens samfunn og kultur. Begrunnelsen for dette er å motkjempe stereotypier. I artikkelen er det lærebøker som blir nevnt som virkemiddelet for å oppnå dette, men det er grunn til å anta at læreplaner også påvirkes av denne artikkelen, da lærebøker gjerne formes ut ifra læreplanens innhold.

Sverige har på sin side valgt å ikke ratifisere ILO nr. 169. (*Kommitédirektiv: 1997:103*). Dette ble senest stemt over i Riksdagen i 2015 (Pulk, 2015). Selv om Sverige ikke har ratifisert ILO nr. 169, har de ratifisert og er forpliktet til å etterleve Framework Convention for the Protection of National Minorities (FCNM), som er en internasjonal avtale som har som formål å beskytte og framme rettighetene til nasjonale minoriteter i Europa (Europarådet, u.å.).

3.2.2.2 Ulike urbefolkningsdefinisjoner

Det er uenigheter blant forskere og andre aktører om hvem som kan definere seg som urbefolkning. FNs arbeidsgruppe for urfolksrettigheter har ikke klart å komme til enighet om en offisiell definisjon av begrepet, og de har derfor overlatt det til hver gruppe å selv bestemme om de kan identifisere seg selv som urbefolkning eller ikke. Selv om det er en enighet om definisjonen for visse grupper, er det sterke uenigheter blant undervisere, aktivister og politikere når det gjelder mange andre gruppers definisjoner (Coates, 2004, s. 1-15). Det reises spørsmål om befolkningens størrelse, tilknytning til land og vann, historisk tilstedeværelse, tradisjonelle levevaner eller erfaringer med kolonialisering kan være faktorer som avgjør hvem som er urbefolkning.

Coates (2004) viser til flere ulike definisjoner av urbefolkning. Han påpeker at konseptet urbefolkning over tid har blitt knyttet til diskurser slik som maktesløshet, marginalisering og sosial nød, og at en slik definisjon springer ut av en eurosentrisk forståelse av urbefolkning. Han argumenterer med at definisjoner som baserer seg på samtidens politiske makt eller maktesløshet som den avgjørende faktoren vil utelukke mange urbefolkningsgrupper, og gir et uriktig bilde av hvordan urbefolkning ser på seg selv.

3.2.2.3 Indigenisering og undervisning for og om urbefolkning

Siden urbefolkningsbegrepet drøftes, er det nærliggende å se på feltet som kalles urfolksundervisning og indigenisering. Urbefolkningsundervisning er hovedsakelig utviklet av lærere og undervisere som er urbefolkning, og av lærere og undervisere som jobber mer

eller mindre tett på urbefolkningssamfunn. Konseptet i urbefolkningsundervisning handler om en lang rekke undervisningsbehov, fra undervisning til majoriteten om urbefolkningstematikk og utfordringer knyttet til å ivareta urbefolkningens behov, til undervisning av og for urbefolkningen selv (Sollid & Olsen, 2019, s. 32). Dette kan illustreres gjennom denne modellen:



Figur 1: urbefolkningsundervisning oppfattet som et kontinuum. Modellen er hentet fra Sollid og Olsen (2019, s. 32). Egen oversettelse.

Denne enkle modellen er et første skritt i å utvikle en teoretisk modell som tar hensyn til det mangfoldige landskapet av urbefolkningsundervisning. Det er viktig å skille mellom undervisning for og av urbefolkning og undervisning om urbefolkning, da denne distinksjonen er relevant i mange land, regioner og samfunn der urbefolkning bor.

Undervisning for og av urbefolkning fokuserer på å styrke urbefolkningens kultur, språk og tradisjoner, mens undervisning om urbefolkning handler om å gi elever som ikke er urfolk en forståelse av urbefolkningens historie, kultur og situasjon (Sollid & Olsen, 2019, s. 32).

Denne masteroppgaven handler i hovedsak om undervisning *om* urbefolkning, siden den tar for seg læreplanen for alle elever i norsk skole. Likevel vil jeg i diskusjonen argumentere for at undervisning *om* urbefolkning også er undervisning *for* urbefolkning.

Gjennom en teoretisk modell som tar hensyn til disse forskjellene, kan undervisning om og for urbefolkning bli bedre tilpasset og mer effektiv. Dette vil kunne bidra til å framme en mer inkluderende og rettferdig utdanningspraksis som respekterer og styrker urbefolkningens rettigheter og kultur. Modellen viser et kontinuum, i motsetning til å se på undervisningen som en dikotomi som ofte er å finne i undersøkelser som omhandler urbefolkningsundervisning og metodologier. Dikotomien mellom vesten og urbefolkning, og

mellom alt som knyttes til vesten og til urbefolkning, har fått sterkt fotfeste (Sollid & Olsen, 2019, s. 32). For eksempel blir gjerne reindrift brukt som et bilde på det samiske, fordi det står i kontrast til det norske. Det kan også for eksempel handle om utsagn i media om at «samene er uenige eller enige». Et slikt syn har fått kritikk fordi det kan knyttes til essensialistisk tankegang. Slike utsagn hviler nemlig på antakelsen om at gruppene er homogene. Ofte er påstander som dette politiske. Urbefolkningsmetodologier og urbefolkningsundervisning kan ikke bli sett på som isolert fra politikken, og spesielt ikke identitetspolitikken.

Indigenisering er et begrep som stammer fra det engelske ordet *indigenous*, som betyr urfolk. Direkte oversatt betyr det «urfolkeliggjøring», og brukes i undervisningssammenheng. Forskjellen på inkludering og indigenisering er at indigenisering er eksplisitt rettet mot faglige valg som skal ivareta urfolks rettigheter, med grunnlag i deres egne perspektiver, standpunkt og kunnskaper (Eriksen, 2022, s. 14). Jeg velger å definere begrepet indigenisering fordi det er relevant med tanke på endringene som har skjedd i læreplanene, fra at det samiske har vært ikke-tilstedeværende, til en økende samisk tilstedeværelse og samisk perspektivtaking.

3.2.3 Minoritet og majoritet

Jeg velger å definere begrepene minoritet og majoritet fordi begrepene blir brukt i både norsk og svensk læreplan i samfunnsfag. Begrepene er så nært knyttet til spørsmålet om norskhet, svenskhet, samiskhet og maktforholdet mellom de ulike gruppene, at jeg anser det som relevant for min analyse.

Minoritet er et begrep som brukes for å beskrive en folkegruppe som utgjør en mindre del av befolkningen i et land. Som et motstykke til minoritet, er majoritet en folkegruppe som utgjør flertallet (Wæhle, 2022). Regjeringen i Norge har klassifisert enkelte minoriteter i landet som nasjonale minoriteter. Disse er jøder, kvener, skogsfinner, rom og romani. I Sverige regnes jøder, rom, samer, sverigefinner og tornedalinger som nasjonale minoriteter. Vitikainen (2022, s. 116) viser til at den norske læreplanens overordnede del anerkjenner de fem nasjonale minoritetenes bidrag til den norske kulturarven. Likevel påpeker hun at den samiske kulturarven blir gitt en spesiell status i læreplanen.

De ulike minoritetsgruppene kan ofte bli beskrevet som enhetlige, homogene grupper. Dette gjelder også inntrykket av at det kun finnes en måte å være samisk på: en kultur, et språk og

like tradisjoner. Dette stemmer ikke med virkelighetens mangefasetterte måte å være samisk på (Figenschou et al., 2023, s. 21-22). For eksempel står det samiske i en minoritetsposisjon i forhold til det norske, men innad det samiske er det egne minoriteter. Aira (2023, s. 26) beskriver hvordan begrepet "minoritet innenfor minoriteten" brukes for å belyse strukturelle forhold på samfunnsnivå, og at samiske minoriteter har utfordringer knyttet til kommunikasjon og forskjeller både internt og i forhold til den nordsamiske majoriteten som særlig uttrykker forskjeller på språklig, og til tider kulturelt, nivå. Hensikten med å bruke betegnelsen er å synliggjøre de minste språkene og kulturene, og på denne måten framme det språklige og kulturelle mangfoldet blant samene som en folkegruppe.

Jeg vil legge til at å beskrive majoritetsgrupper som enhetlige, homogene grupper også er misvisende. Innenfor det nordsamiske finnes det flere grupper som står i minoritetsposisjon og som tidvis har stått utenfor definisjonen for hva som har blitt regnet som samisk, for eksempel nordsamiske sjøsamer. Innenfor den norske majoriteten er det også et stort spenn av måter å være majoritet på. Flere som passer inn under kategorien «nordmann», vil være minoritet på andre måter, slik som i kraft av å være skeiv, tilhøre en religiøs gruppe eller andre minoritetsgrupper innad majoriteten. Både minoritet- og majoritetsbegrepene er altså mangfoldige, noe som bør tas med i betraktningen for å unngå en svart-hvitt-tankegang når disse begrepene tas i bruk.

4 Metode

I metodedelen ønsker jeg å vise hvordan jeg har tenkt når jeg har utført analysen. Hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt vil gi leseren en større mulighet til å selv vurdere om oppgaven er til å stole på, selv om masteroppgaven aldri vil bli helt objektiv.

4.1 Min posisjonaltet

Masteroppgaveskriving består av mange valg. Valgene er påvirket av forskerens posisjonaltet, altså forskerens bakgrunn, identitet og erfaringer. Andre eksempler på faktorer som påvirker hvordan jeg tenker og min utvelgelse av tematikk, metode og teori kan være mitt kjønn, klasse og etnisitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Når jeg skriver denne oppgaven, er jeg 26 år gammel. Jeg er en lulesamisk cismann⁴ fra Drag/Ájluokta i Hamarøy kommune/Hábmera suohkan på norsk side av Sábmme. Både i barnehage og skole har jeg fått høre og bruke lulesamisk. Fordi jeg har gått i samisk barnehage og i samiske klasser med samisk som hovedmål, har også den samiske pedagogikken og kunnskapen om det samiske vært en sentral del av min grunnopplæring. Dette har påvirket hvilken kunnskap jeg har, men også hvordan jeg fortolker og forstår ny informasjon.

I denne oppgaven har jeg analysert både svenske og norske læreplaner, selv om hele min skolegang har foregått på norsk side av Sábmme. Lærerutdanningen i Norge fokuserer også naturlig nok på norsk læreplan. Dermed har jeg mer kunnskap om både norske læreplaner og det norske skolesystemet, enn det svenske. Dette vil være en svakhet i oppgaven, fordi det er større sannsynlighet for at jeg har gått glipp av noe i svensk læreplan eller i det svenske systemet som hadde vært åpenbart for svenske lærerstudenter å ta med. Jeg forsøkte å veie noe av dette opp med å lese akademiske tekster fra svensk side. Dessuten har jeg snakket og diskutert med en slektning som går svensk lærerutdanning og er lulesamisk. Selv ved forsøket på å tilegne meg perspektiver fra svensk side, vil oppgaven sannsynligvis ha et større fokus på de norske læreplanene, enn de svenske.

⁴ Mann med en kjønnsidentitet som samsvarer med sitt biologiske kjønn

4.2 Utvalg av læreplaner og skoletrinn

Det har vært nødvendig for meg å avgrense mot enkelte temaer i oppgaven, både på grunn av hvor lang tid og plass jeg hadde til rådighet. Derfor har jeg blant annet valgt å kun se på læreplaner som gjelder elever fra 5. til 10. trinn i norsk skole og 4. til 9. trinn⁵ i svensk skole. Hovedårsaken til at jeg valgte akkurat disse trinnene er at jeg går lærerutdanningen for 5. til 10. trinn, og læreplanene som omhandler disse elevene da blir mest relevante.

Jeg har også tatt et valg om å analysere læreplaner fra Norge og Sverige. Læreplanene i Finland og Russland er også relevante, likevel måtte jeg begrense materialet jeg undersøker, slik at det blir overkommelig. Fra et lulesamisk perspektiv vil norsk og svensk læreplan være mest relevant, da lulesamisk område kun strekker seg over disse to nasjonalstatene.

Videre har jeg valgt å gå tilbake til læreplanen M-74 i Norge, og Lgr80 i Sverige. Læreplaner enda lengre tilbake i tid ville også vært relevante for min analyse, men også her har tidsbegrensningen noe å si for hvor mange læreplaner jeg rakk å analysere, og dersom man går langt nok tilbake er samisk kultur og historie ofte ikke tilstedeværende i læreplanene. Jeg valgte å sette grensen ved M-74 fordi det er en læreplan som er et slags vendepunkt for samisk inkludering i læreplaner, selv om den har et noe ensidig fokus på reindrift (Folkenborg, 2023, s. 37-38). I svensk læreplan har jeg satt grensen ved Lgr80 av samme grunn. Her skjer det et vendepunkt, der det blir sterkere fokus på minoriteters rettigheter i landet, til tross for at samer ikke blir direkte nevnt. Ved at jeg skulle analysere så mange læreplaner måtte jeg ta med i betraktning at jeg kanskje gikk glipp av detaljer i den enkelte læreplan, men i stedet fikk et overblikk over de store endringene.

Samfunnsfag i Norge og i Sverige er ulikt strukturert. I norsk grunnskole er historie, geografi og samfunnskunnskap bakt inn i skolefaget samfunnsfag. Går man langt nok tilbake i tid er ikke samfunnsfag et skolefag som følger hele grunnskoleløpet, men delt opp i o-fag fram til 6. klasse, og samfunnsfag fra 7. til 9. klasse. I Sverige hadde de tidligere også et lignende fag som o-fag, kalt orienteringsemne (orienteringsämne). I svensk skole i dag har de derimot valgt å separere det som inkluderes i norsk samfunnsfag, inn i tre ulike fag. Dermed har svenske skoleelever fagene samfunnskunnskap (samhällslära), historie (historia) og geografi allerede fra grunnskolen. Dette medførte at jeg tok et valg om å analysere læreplanene for

⁵ Se side 37-38 for mer informasjon om ulikheter mellom svensk og norsk skolesystem.

samfunnskunnskap, geografi og historie i svensk læreplan for at det skulle tilsvare samfunnsfag i norsk læreplan.

4.3 Litteratursøk

Tidlig i prosessen med å skrive en masteroppgave kan det være nyttig å utføre et litteratursøk. Dette er for å få en oversikt over hva som beveger seg innenfor det aktuelle feltet man undersøker. Dersom man har en viss oversikt får man vite om det har blitt gjort lignende forskning tidligere, hvilke metoder som er brukt og hva disse oppgavene har kommet fram til. Gjennom å gjøre et slikt litteratursøk kan man også sikre at undersøkelsen man utfører ikke blir en gjentakelse av tidligere studier, men bidrar med noe nytt (Grønmo, 2016, s. 83-85).

Litteratursøk kan gjøres på flere måter. Det første jeg gjorde var å bruke min veileders kompetanse innenfor feltet til å få oversikt over relevant litteratur. Siden veilederen min har gjort lignende type forskning innen samme tematikk, har han vært svært nyttig i min prosess med å få oversikt over sentrale stemmer og akademisk litteratur innenfor feltet.

For det andre har jeg sett gjennom kildelistene i akademiske tekster jeg har lest som omhandler samisk innhold i læreplaner. Referansene kan gi en pekepinn på hva som er sentrale kilder innenfor fagområdet. Dersom tekster som anerkjennes som sentrale innenfor feltet uteblir, kan det svekke min oppgaves reliabilitet.

For det tredje har jeg brukt søkemotorer på nettet. Da gjelder det å velge treffende søkeord, slik at man faktisk finner oppgavene som er mest relevante for oppgaven. Ordene man velger bør avgrense slik at man luker ut oppgaver som ikke er relevante, men samtidig må søkeordene ikke være altfor avgrensede, slik at man går glipp av sentral forskning. Med andre ord er det en hårfin balanse. Søkeordene jeg først valgte ut var *samfunnsfag + læreplan + samisk + sverige + norge*. Dette resulterte i 487 resultater. Søket gjorde at jeg kom fram til flere oppgaver som jeg allerede hadde sett på, noe som bekreftet at de var relevante for meg. Eksempler på noen av dem var *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole* av Folkenborg, *Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i samfunnsfag* av Olsen og *Vi har jo lite kjennskap til samer...* av Ruistuen og Mikkelsen. Flere av disse oppgavene, eller i det minste forfatterne, var allerede kjent for meg før jeg foretok litteratursøket gjennom søkemotor, fordi jeg hadde brukt de overnevnte metodene før dette. Om jeg i tillegg la til + dokumentanalyse i søkingen, snevret jeg inn antallet oppgaven ytterligere. Da fikk jeg 68 treff. Noen av de overnevnte treffene dukket fortsatt opp.

Dessuten bestemte jeg å gjøre litteratursøk med svenske og engelske søkeord. Grunnen til at jeg valgte å søke på svensk var fordi oppgaven også handler om svenske læreplaner. Søket i engelsk litteratur begrunnes i at problemstillinger i masteroppgaver gjerne skal relateres til internasjonal forskning (Grønmo, 2016, s. 84). Jeg oversatte egentlig bare de samme søkeordene over til svensk og engelsk, men siden svensk skole ikke har samfunnsfag på lik linje med Norge, men heller deler opp fagene i samfunnskunnskap, geografi og historie, har jeg skrevet inn alle fagene som søkeord. Derfor tok jeg utgangspunkt i de svenske søkeordene *geografi + samhällskunskap + historia + läroplan + sverige + norge + samisk*. Dette ga 425 treff. Dersom jeg la til *dokumentanalys* som søkeord fikk jeg bare 17 resultater.

De engelske søkeordene *geography + social studies + history + curriculum + sami + sweden + norway* ga hele 15 800 treff. Dette er sannsynligvis fordi flere oppgaver er skrevet på et så stort internasjonalt språk. Søkeordet *document analysis* begrenset omfanget til 10 900 treff.

4.4 Dokumentanalyse

Grunnen til at jeg valgte å bruke dokumentanalyse som metode var fordi jeg undersøkte Norges og Sveriges formelle læreplaner, altså de publiserte læreplanene som man kan finne på Utdanningsdirektoratets og Skolverkets nettsider og gjennom fysiske publikasjoner.

Det kan derfor være formålstjenlig å redegjøre for hva en dokumentanalyse er. Begrepet dokument brukes om alle skriftlige kilder som er relevante for forskeren, og gjelder alle bevarte nedtegnelser av personers tanker, handlinger eller skaperverk (Potter, 1996 gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Med andre ord kan dokumenter forstås i veldig vid forstand, alt fra bøker og e-poster til videoer på Youtube kan forstås som dokumenter som kan analyseres. Disse dokumentene gir oss informasjon om spesifikke saksforhold på et spesielt sted og tidspunkt, og ofte med en spesifikk målgruppe i tankene. Måten informasjonen formidles kan fortelle oss noe om forfatterne og samtiden de ble skrevet i, deres virkelighetsforståelse, meninger og beskrivelser som forfatterne forsøker å formidle (Thagaard, 2009 gjengitt i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87-88).

En dokumentanalyse kan gjennomføres med ulike metoder, og spesielt to av metodene er spesielt relevante med tanke på min oppgave og problemstilling, og derfor har jeg valgt å ta i bruk begge. Disse metodene er innholdsanalyse og elementer fra diskursanalyse. En innholdsanalyse, også kjent som dokumentanalyse, er en forskningsmetode som involverer systematisk samling og analyse av tekster eller dokumenter for å identifisere mønstre, temaer

eller trender i innholdet. Dette kan gjøres ved hjelp av kvantitative eller kvalitative teknikker, avhengig av forskningsspørsmålene som skal besvares (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136-140). Diskursanalyse er på sin side en forskningsmetode som fokuserer på hvordan språk brukes til å skape meninger og konstruere sosiale og kulturelle identiteter. Den tar sikte på å undersøke de forskjellige måtene som diskurser, eller bestemte måter å snakke om et emne på, formes og påvirker måten vi forstår verden rundt oss på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 125-132). Diskursanalyse kan brukes i en rekke forskningsfelt, inkludert lingvistikk, samfunnsvitenskap, psykologi og kommunikasjon, og kan utføres ved hjelp av både kvalitative og kvantitative metoder.

4.4.1 En sosialkonstruktivistisk tilnærming til dokumenter og læreplaner

Ved undersøkelser av hvordan begreper forstås, brukes og representeres, anvendes en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er sosialt, historisk og kulturelt betinget. Det betyr at vi ikke er i stand til å legge til grunn en objektiv forståelse av hvordan verden er – vi vil alltid være farget av vårt eget perspektiv på verden (Sæther, 2017, s. 167-168). Dette kommer til uttrykk i tekstene vi skaper, og hvordan vi forstår tekstene vi leser. Tekster gjenspeiler eksisterende forestillinger på den ene siden, samtidig som de også skaper forestillinger. Det vil si at tekster kan både konstituere det sosiale, men også bli konstituert av det sosiale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). Dette gjelder i stor grad læreplaner, da læreplaner blir bestemt ut ifra den rådende politikken, holdninger og verdier i samtiden de blir konstituert. Mens det som står i læreplanen på sin side påvirker innholdet i skolen, noe som igjen påvirker hva elevene lærer og får med seg fra sin skolegang. Dermed vil det de lærer i skolen være med på å påvirke hvordan samfunnet blir når elevene i framtiden er de som skal være med på å forme samfunnet.

Siden kunnskapen vår er *situert*, er det heller ikke objektivt mulig å måle om et utsagn er sant eller usant. Det betyr at all kunnskap, til og med den som blir antatt som selvsagt viten, er knyttet til en spesifikk kontekst. Sosialkonstruktivismen får fram at kunnskap er grunnleggende ustabil, og kan endre seg over tid. Om vi leser historiske tekster kan det være lett å få øye på kunnskap som i samtiden var selvsagt, men som i ettertid blir sett på som ekstreme ytringer (Sæther, 2017, s. 167-168). Et godt skolefaglig eksempel på dette kan være bruken av begrepet «neger» i læreplanen av 1960 (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 177), som i samtiden ble god tatt, men som i dag er helt utenkelig å bruke i et offentlig dokument i

Norge. Men det er vanskeligere for oss å få øye på antakelser som ligger i representasjoner som omgir oss i samtiden, og som om noen år vil ses på som utdaterte.

4.4.2 Komparativ analyse

Denne studien tar for seg læreplaner fra ulike nasjonalstater, og ser i tillegg på tidligere publiserte læreplaner. Resultatene fra analysen sammenlignes med hverandre, og derfor kan dette kalles for en komparativ analyse. En slik type analyse har som mål å finne bakenforliggende faktorer, men også å skape en dypere forståelse av et emne gjennom å undersøke ulike perspektiver (Bryman et al., 2021, s. 62-63), i dette tilfellet samisk kultur og historie i svenske og norske læreplaner.

En komparativ analyse kan være svært nyttig for å forstå hvordan ulike nasjoner og samfunn behandler og forstår bestemte emner, her samisk kultur og historie, men også forståelsen av urbefolkningsbegrepet. Det er viktig å merke seg at denne komparative analysen ikke nødvendigvis søker å finne en universell sannhet eller den "beste" måten å behandle et emne på. Snarere kan den gi en dypere forståelse av ulike tilnærminger og muligheter for å forbedre eksisterende læreplaner.

Selv om mulige årsaker til likheter og forskjeller mellom de to læreplanene diskuteres i resultatet, må det bemerkes at dette ikke er en studie som søker å finne sammenhenger mellom de norske og svenske læreplanene. Snarere tar studien for seg de to nasjonenes læreplaner separat, men stiller de samme spørsmålene om hvordan samisk kultur og historie er behandlet i hver enkelt læreplan som er analysert. Dette kalles for en «strukturet, fokusert sammenligning» (George & Bennet, 2005, s. 179).

4.4.3 Innholdsanalyse

Ved utføring av en innholdsanalyse er det ikke nødvendig å bruke en spesialisert analysemetode. Mange ganger bruker forskerne heller verktøy og metoder fra flere ulike strategier, og tilpasser det til formålet og problemstillingen i sin egen analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Siden min analyse setter søkelys på innholdet i læreplanen og dens funksjon, er en innholdsanalyse relevant. Dessuten blir ofte innholdsanalyser brukt når man gransker offentlige dokumenter, slik som stortingsmeldinger og styringsdokumenter. Dette er fordi innholdsanalyse er en hensiktsmessig metode for å finne generelle tendenser i et større felt. Det vil derfor være hensiktsmessig å foreta en slik analyse ved snakk om læreplaner.

I motsetning til andre analysestrategier gir ikke en innholdsanalyse et sett med relevante teoretiske begreper som kan brukes i analysen. I stedet kan forskeren selv velge ut hvilke teoretiske begreper, metoder og teorier som kan være til hjelp for å forklare, fortolke og analysere dokumentene på en hensiktsmessig måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137), i denne studien vil det være Goodlads læreplanteori. Dette fører til en stor valgfrihet for den som skal utføre analysen, noe som både kan være positivt for oppgaven, men også utfordrende.

4.4.4 Diskursanalyse

Jeg analyserte og tolket språket i de respektive læreplanene i analysen. Derfor bestemte jeg å inkludere enkelte elementer fra diskursanalysen. Den har sitt opphav i språkvitenskap, og brukes til å analysere hvordan språket brukes til å skape mening. Gjennom diskursanalysen prøver man også å undersøke sammenhengen mellom språkbruk og makt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 125-126). Man prøver altså å forstå hvordan et fenomen eller begrep tillegges mening i en bestemt historisk og geografisk kontekst, men også for å analysere en maktkamp ved at ulike samtidige forestillinger møtes og konkurrerer om å definere verden rundt oss.

En sentral skikkelse innenfor diskursanalysen, Fairclough, argumenterer for at å utføre en ren tekstanalyse er ikke tilstrekkelig for å forstå diskurser, da denne tilnærmingen ikke tar hensyn til de samfunnsmessige og kulturelle prosessene og strukturene som påvirker og påvirkes av tekstene. Derfor må man ta i bruk et tverrfaglig perspektiv som kombinerer både tekstanalyse og sosial analyse. Dette perspektivet kalles den makrososiologiske tradisjonen. Hensikten med en slik analyse er å skape en forståelse av hvordan mennesker aktivt skaper en regelbunden verden i hverdagspraksiser. Dette betyr at man må se på hvordan tekstene er en del av og påvirker samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer. I den makrososiologiske tradisjonen forstås tekster som både konstituert og konstituerende (Fairclough, 1992 gjengitt i Jørgensen & Philips, 1999, s. 78). Det betyr at tekster ikke bare blir påvirket av samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer, men også bidrar til å skape og opprettholde dem. En slik tilnærming har likheter med en sosialkonstruktivistisk tilnærming. For å oppnå en dypere forståelse av diskurser og deres samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger, er det derfor viktig å ta i bruk et tverrfaglig perspektiv som kombinerer både tekstanalyse og sosial analyse. Den kan også knyttes til læreplanens avspeilende, formidlende og styrende funksjon (Jørgensen & Philips, 1999, s. 33-34), som sier at skolen er et speilbilde på samfunnet, men også formidler noe videre og styrer hva som er anerkjent kunnskap i samfunnet.

En diskurs kan defineres som «et system for frambringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og framstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18). Denne definisjonen kan være vanskelig å forstå ved første gjennomlesing, men den inneholder alle elementer som er særlig viktige for diskursbegrepet. For det første handler det om utsagn eller praksiser som har blitt normative, slik at de blir innskrevet som selvfølgelige i ulike institusjoner. Et eksempel kan være «barndom». Vi har et sett med forventninger og tanker om hva barndom innebærer som også gjenspeiles i skolens verdigrunnlag. Barn er forskjellige fra voksne, og lek er noe vi knytter sterkt til barn. For eksempel er barnearbeid noe som blir ansett som svært problematisk fra et nåtidig, vestlige perspektiv. Men vi skal ikke langt tilbake i tid før vi ser at barnearbeid i stor grad også foregikk i Norge. Med dette ser vi at vi knytter visse tegn til et annet tegn, altså vi knytter tegnet barndom til tegnet lek (Gleiss & Sæther, 2021, s. 127). I denne oppgaven var det relevant å analysere hvilke tegn som knyttet seg til tegnet samisk/samiskhet, og hvordan det har endret seg over tid. Ved at tegnene brukes og er synlige over tid vil disse også bli selvforsterkende, og dermed også få et sterkt fotfeste. Det vanskelig å endre på tegn som har fått et visst hegemoni i vår forståelse av noe. Samiskhet og urfolk forstås på ulike måter, slik som beskrevet i begrepsavklaringene. Dermed kan vi si at det eksisterer ulike diskurser for begrepet samiskhet.

Diskurser som systemer for meningsdannelse gir inntrykk av at de er relativt faste virkelighetsoppfatninger, men de kan endres. Det tar som oftest lang tid, med noen unntak. Dette kalles for treghet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 126-127). Et eksempel på dette kan være nettopp at samer knyttes til rein, nordsamisk og Finnmark. Det har blitt gjort over så mange år, og er derfor en virkelighetsoppfatning som er vanskelig å bryte med. Dette er noe vi fortsatt ser effektene av i dag, i hvordan en majoritetsbefolkning ofte kan forstå samiskhet på en annerledes måte enn mange samer oppfatter seg selv, men også hvordan samer internt har ulike meninger og diskurser om det samiske.

Diskursanalysens mål kan deles inn i tre punkter: 1) identifisere ulike diskurser om et tema, 2) undersøke hvordan språk brukes til å konstruere diskurser og 3) undersøke hvilke sosiale og politiske effekter diskursen kan ha (Gleiss & Sæther, 2021, s. 131-132). Alle punktene er relevante i min analyse, da 1) et av forskningsspørsmålene i problemstillingen min er å analysere hvilke definisjoner av begrepet urbefolkning som brukes. Ulike definisjoner og forståelser av begrepet representerer ulike diskurser. 2) Diskurser som har blitt brukt i

tidligere læreplaner fortsatt er synlige i mange oppfattelser av det samiske i dag, selv om læreplanen har gått bort fra en snever forståelse av samiskhet i ettertid og 3) Læreplanen er styrt av sosiale prosesser, politikken og dominerende ideologier i samfunnet. Derfor kan det være interessant å diskutere hva i samfunnet som gjør at det er forskjeller mellom læreplanene i Sverige og Norge.

4.4.4.1 Et utvalg grunnbegreper i diskursanalyse

I en diskursanalyse finnes det visse begreper man kan bruke som verktøy for å analysere. Gjennom å bruke disse begrepene bryter man opp diskursen man undersøker opp i mindre deler, noe som kan bidra til bedre forståelse av helheten.

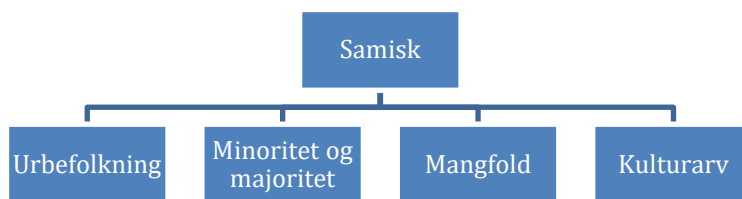
I en analyse vil man ofte lete etter tegn som blir brukt i en meningskjede. Likevel betyr det at noen tegn er inkludert i en meningskjede også at det finnes tegn som er ekskludert. Tegnene som ikke er inkludert kan betegnes som *det diskursive felt*. Det er lettere å få øye på tegnene som er inkluderte, enn tegnene som er ekskluderte. Et problem med dette begrepet er at det er veldig mange tegn som ekskluderes fra meningskjeden, også tegn som har veldig lite relevans for diskursen. Tegnet «boblejakke» er for eksempel en lite relevant kobling til tegnet «samiskhet», og derfor vil å påpeke mangelen av tegnet i beskrivelsen ikke tilføye analysen noe konstruktivt, i motsetning til mer relevante tegn slik som «rettigheter» og «urbefolkning». Derfor kan begrepet *diskursorden* være nyttig å ta i bruk. Begrepet er nemlig smalere enn det diskursive felt. Diskursorden henviser konkret til diskurser som brukes innenfor et bestemt sosialt felt. Innenfor en diskursorden kan det være ulike meninger om diskursen og en maktkamp om defineringen. Dersom slike maktkamper er relevante innenfor diskursordenen vil ulike diskurser eksistere samtidig og konkurrere om å definere det sosiale feltet. Over tid kan en diskurs komme til å dominere feltet, og får dermed en posisjon som bringer andre forståelser til taushet. En dominerende diskursiv posisjon kan beskrives gjennom begrepet *hegemoni*. En diskurs hegemoniske posisjon står aldri uten konkurranse, og selv om den har oppnådd stor oppslutning kan dette endre seg over tid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 125-132). Et eksempel på dette er hvordan norsk historie har gått fra å ekskludere den samiske delen av historien, til at norsk historie uten koblinger til det samiske nå blir sett på som en helt uriktig framstilling.

4.4.5 Koding

Gjennom en analyse ønsker man å avdekke mønstre i materialet man undersøker. Koding av materialet er med på å systematisere og skape oversikt gjennom å forenkle og sammenfatte innholdet i dokumentene. Kodene i kvalitativ forskning er egentlig ett eller noen få stikkord som kan beskrive utsnitt av dokumentene (Grønmo, 2016, s. 266-267).

Av og til kan formuleringer være relevante for samisk kultur og historie, uten at det samiske spesifikt nevnes. Derfor er også andre ord i formuleringene relevante for analysen. Jeg har tatt en vurdering på samisk innhold også kan være relevant når disse ordene blir brukt: urfolk/urbefolkning, minoritet og majoritet, mangfold og (norsk/svensk) kulturarv.

For å vise dette har jeg utviklet en kodestruktur, der samisk er stammen, men relevante ord slik som urbefolkning, minoritet og majoritet, mangfold og kulturarv også kan knyttes til samiskhet.



Figur 2: kodestruktur som viser begreper som kan knyttes til samiskhet.

Kodingen har i hovedsak vært deduktiv. Det er fordi jeg har utformet en problemstilling og forskerspørsmål som jeg ønsket svar på, og dermed også utformet kodingen ut ifra disse forskerspørsmålene. Kodene jeg brukte er basert på temaer som er utledet fra forskningslitteratur og empiri. Likevel var jeg åpen for å være induktiv dersom jeg oppdaget noe i læreplanene som fanget min interesse og som jeg mente var viktig å belyse for å svare på problemstillingen min. Det skjedde gjennom at jeg ut i arbeidet la merke til at urbefolkningsbegrepet kunne vise seg å være et av hovedelementene jeg ønsker å undersøke gjennom oppgaven. Dermed ble kodingen abduktiv, en slags blanding av deduktiv og induktiv koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).

4.4.5.1 Kodingen i praksis

For å gjennomføre analysen skrev jeg ut læreplanene. Jeg brukte fargekoder for å markere de ulike kodene jeg hadde forhåndsbestemt. I margen skrev jeg utfyllende kommentarer om jeg fikk noe spesifikt i tankene. Grunnen til at jeg har valgt denne formen for koding er at jeg synes det er oversiktlig og fordi jeg synes det er lettere å lese, og dermed også å analysere, tekster i fysisk format. Likevel har jeg også brukt de digitale versjonene også, siden søkefunksjonen effektiviserer analyseringen. I tillegg har jeg skrevet ut spørsmålene jeg stiller, slik at jeg alltid har de til stede mens jeg leser læreplanene. Spørsmålene har jeg lagt inn i et skjema, som ser slik ut:

| Kode | Alternativ 1 | Alternativ 2 | Alternativ 3 |
|--|---|--|---|
| Forestillingen om det nasjonale – innenfor eller utenfor den nasjonale identiteten, eller «noe for seg selv»? | Politisk (innenfor) | Etnisk (utenfor) | «Noe for seg selv» Eget representativt politisk organ (Sametinget) |
| Hva forstås i det samiske? | Mangfold (språklig og kulturelt) | Ensrettet (reindriftskultur, nordsamisk) | |
| Innholdet i den samiske tematikken? | Mangfold. Konkret innhold: - Næring - Språk - Forhold til staten - Politikk | Ensrettet - Reindrift - Det nordlige | |
| Hvordan defineres urfolk? | FN, ILO | Mindre eksplisitte definisjoner | |
| Faglig helhetsperspektiv eller tematisk perspektiv? | Kun i kompetansemål, for seg selv? Tematisk perspektiv. | Overordnet og inkludert i generell tematikk. | |

Tabell 1: skjema over spørsmål jeg ønsker å svare på gjennom analysen.

Gjennom å bruke skjemaet konsekvent i analysearbeidet ble jeg hele tiden påminnet hva det faktisk er jeg ønsker svar på, og har dermed ikke rotet meg bort i andre tanker og spørsmål i like stor grad. Likevel skal det nevnes at det er lett å spore av innimellom når man leser så store og detaljerte dokumenter som læreplaner.

4.4.6 Ethiske refleksjoner rundt dokumentanalyse

En læreplananalyse fordrer andre etiske vurderinger enn mange andre metoder. For å belyse dette kan vi først gå gjennom de sentrale forskningsetiske prinsippene, som deles inn i tre: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Siden jeg ikke innhentet persondata, faller alle punktene bort i min forskning. Offentlige dokumenter, slik som læreplaner, trenger man heller ikke å søke om å få bruke. Dette er fordi de allerede er allment tilgjengelige, og ikke inneholder sensitiv informasjon om enkeltpersoner. Derfor ble det etiske aspektet svært knyttet til min måte å anvende, beskrive og fortolke andres forskning og empiri på, noe jeg kommer tilbake til i neste underkapittel.

4.4.7 Reliabilitet og validitet

Forskningskvaliteten vurderes vanligvis med utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen. Validitet på sin side betyr gyldighet, og handler om kvaliteten på data og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Hva som blir anerkjent som god forskningskvalitet varierer i ulike vitenskapelige retninger, ut ifra ulike metoder som blir brukt, framgangsmåter og forskerens posisjon i virkelighetsforståelse og forståelse av hvordan man innhenter kunnskap (Cohen et al., 2018, s. 245).

Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon er forskere opptatt av at datamaterialet og forskningsprosessen skal være til å stole på, selv om måten man forstår reliabilitet vil være litt ulik fra en positivistisk forståelse av begrepet. For eksempel ønsker man å triangulere mellom flere kilder, teorier og metoder for å få inn flere perspektiver, og slik også skape et større diskusjonsgrunnlag (Cohen et al., 2018, s. 265-267). Det er derimot ikke et mål å gjøre undersøkelsen objektiv, fordi det er innforstått at oppgaven min uansett ikke kommer til å være helt objektiv. Mitt syn, forståelse og tolkning vil påvirke analysen og resultatet likevel (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). På grunn av at jeg ikke kunne fjerne mitt personlige ståsted fra oppgaven helt, vektla jeg heller å forsøke å være så balansert som mulig, og inkluderte flere ulike perspektiver. Det var viktig å reflektere over på hvilke måter jeg påvirket oppgaven. I tillegg var det av betydning å beskrive, begrunne og reflektere over min kunnskapsproduksjon, slik at teksten ble transparent og leseren får et innblikk i prosessen. For eksempel har jeg til tider opplevd prosessen som rotete og ustrukturert. Jeg har hoppet fram og tilbake i ulike deler av oppgaven, og vært usikker på hva jeg skulle inkludere og ikke. Jeg

har også hatt en strategi om å gå fort i gang med skrivningen, og inkludere deler som jeg var usikker på om jeg skulle ha med. Dette er fordi jeg mener det er en del av prosesseringen av arbeidet å jobbe med tekst, selv det som ikke nødvendigvis kom med i det ferdige produktet. Til slutt har jeg revidert tekst og fjernet en del tekst som ikke viste seg å være like relevant. Datamaterialet jeg brukte har på sin side allerede høy reliabilitet, da det er offentlige, anerkjente dokumenter som ble brukt.

Validiteten, eller gyldigheten, handler som sagt om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkning og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-207). Her igjen kan man si at datamaterialet allerede har høy validitet og representerer det fenomenet jeg ønsket å undersøke, nemlig læreplanene. De andre to komponentene, kvaliteten på mine fortolkning og konklusjoner, hadde jeg som forsker derimot høyere påvirkningskraft på. For det første er det innenfor kvalitativ forskning innforstått at mine fortolkninger vil være subjektive, så derfor vil forskjeller i fortolkningene forekomme. Dersom mine fortolkninger er helt motsatte fra andre, liknende forskningsprosjekter, kan det svekke oppgavens validitet. Da kan det være interessant å se nærmere hva som gjør at mine fortolkninger er så ulike fra andres oppgaver. Kan det være metoden, våre bakgrunner eller perspektivene som spriker?

Andre faktorer som påvirker oppgavens validitet, vil være om metoden er egnet for å svare på problemstillingen. Siden jeg ønsket å undersøke den *formelle læreplanen*, nærmere beskrevet i teorien om Goodlads læreplannivåer, var det nærliggende å utføre en dokumentanalyse av de offisielle læreplanene. Om jeg derimot skulle ønske å undersøke elevenes eller lærerens oppfatning av læreplanen, *den oppfattede læreplan*, ville intervjuer vært mer egnet. Om jeg ville undersøke *den operasjonaliserte læreplanen*, ville kanskje observasjon vært mer nærliggende.

Til sist styrkes validiteten i oppgaven dersom fortolkningen og konklusjonene bygger på det jeg fant ut i analysen av læreplanene. Det vil si at jeg måtte begrunne fortolkning og konklusjon i konkrete funn. Dessuten burde fortolkningen og konklusjonene også svare på det man spør om i problemstillingen. Dersom man mangler en rød tråd gjennom oppgaven, og innholdet ikke samsvarer med problemstillingen om hvordan samisk historie og kultur uttrykkes i norske og svenske læreplaner i samfunnsfag, svekker det validiteten ytterligere.

4.4.8 Ontologi og epistemologi

Ontologi er læren om det som eksisterer – hva verden består av. Epistemologi på sin side er læren om hvordan vi kan ha kunnskap om verden (Neumann, 2001, s. 14), derfor er epistemologien mer interessant for en dokumentanalyse enn det ontologien er. Som tidligere nevnt er dokumentanalyse basert på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som sier at virkeligheten ikke kan forstås slik som den virkelig og objektivt er, men ut ifra hvert enkelt menneskes perspektiv. Jeg har tidligere redegjort for min posisjonalitet som forsker, med den lulesamiske bakgrunnen jeg har. Den bakgrunnen påvirker epistemologien, hvordan jeg håndterer og skaper kunnskap inni meg. Derfor er en redegjørelse av min bakgrunn helt avgjørende for min reliabilitet. Med andre ord henger min posisjonalitet sammen med min reliabilitet, som igjen henger sammen med epistemologi.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet inne forskning kom som et motsvar mot den positivistiske retningen. Positivismen er nært knyttet til realfaglige og naturfaglige forskningstradisjoner, der man søker å finne en objektiv sannhet. Den logiske positivisten mente at dersom utsagnene og ordene som ble brukt var tilstrekkelig presise, kunne språket formidle verden slik den er. Senere har denne forestillingen blitt kritisert av filosofer, litteratur- og samfunnsvitere som diskuterte hvorvidt det er mulig å oppnå en slik klarhet gjennom språket (Sæther, 2017, s. 169).

Innen samfunnsvitenskap har det blitt stilt spørsmålsteget ved hva som kan regnes som virkelig, og hvordan man kan etablere kunnskap om det (Neumann, 2001, s. 29-30). Mennesket forstår ikke verden kun gjennom sansene. Dersom vi hadde gjort det, skulle det vært mindre ulikheter mellom verdensbildene mennesker har, det skulle vært en viss regularitet i verdenssynene. Dette vitner om at mennesket forholder seg til verden på flere måter enn kun gjennom sansene. Mennesket fortolker sanseintrykkene sine, og ofte må man gjøre det for å forstå de oppfattede handlingene. Slik oppstår et rom for å fortolke handlinger og sanseintrykk ulikt, fordi ulike aktører tillegger ulike meninger til sine egne og andres handlinger. Vi bærer med oss en unik sammensetning av verdier og holdninger som spiller inn på hvordan disse sanseintrykkene gir mening for oss. Dermed sanser jeg læreplanene jeg har analysert annerledes enn andre, men leser og fortolker dem også annerledes.

For det andre er vår sansing selektiv. Man blir eksponert for en kaotisk mengde med sansemuligheter hver dag, og noe må plukkes ut. Sansedataene kan kombineres på uendelig mange måter, og må derfor sorteres ut ifra prinsipper som ikke er direkte sansing (Neumann,

2001, s. 30). Slik mediert sansing kan for eksempel komme til syne når man forsøker å erverve seg kunnskap innenfor et felt. For å knytte det til læreplananalysen min vil kanskje jeg som femteårsstudent legge merke til andre ting i læreplanen enn en førsteårsstudent, en som ikke har pedagogisk utdanning eller en som har mange års erfaring med læreplan- eller dokumentanalyser.

5 Teori

I dette kapittelet presenteres teorier som jeg anser som relevante for min læreplananalyse. Teori blir brukt til å spesifisere relasjonen mellom dens ulike komponenter, konsepter og konstruksjoner. Teorien forsøker å beskrive, forklare og forutse fenomenet man undersøker (Cohen et al., 2018, s. 69). En innholdsanalyse skiller seg fra de andre vanligste dokumentanalyseformene ved at valg av teori i stor grad kan tilpasses av forskeren, noe som gjør at det blir desto viktigere å avgrense hvilken teori man anvender. Derfor har jeg valgt å bruke teorien om Goodlads læreplannivåer som et verktøy i denne masteroppgaven.

5.1 Goodlads læreplannivåer

Læreplaner tolkes og oppleves på ulike måter av ulike brukere. Dette kan medføre at det som var skapernes hensikt med ulike deler av læreplanen og kompetansemål ikke blir forstått slik som de hadde tenkt. Goodlad et al. (1979) skriver om ulike måter å forstå *curriculum* på. Begrepet curriculum er et videre begrep enn det de nordiske læreplanene innebærer. I England regnes curriculum som både de formelle læreplanene, men også hvordan læreplanene implementeres og forstås. I Norden kan læreplan forstås som den formelle læreplanen, altså den skriftlige, vedtatte læreplanen som er utgitt av Kunnskapsdepartementet. Folkenborg (2023, s. 32-33) skriver at den norske forståelsen omfatter det som skal være intensjonen med undervisningen, men den engelske termen i tillegg omfatter det som faktisk blir gjort i undervisningen som følge av den vedtatte læreplanen. Goodlads læreplannivåer kan likevel overføres til et nordisk perspektiv dersom man er bevisst ulikhetene i forståelsen av begrepet. Derfor kan hans teori og begreper være gode verktøy å ha med seg i arbeidet med å analysere de aktuelle læreplanene.

I min oppgave vil det være spesielt interessant å se på nivåene som kalles *idéenes læreplan* og *den formelle læreplan*, men min tolkning vil også være en del av *den oppfattede læreplan*. Den førstnevnte handler om de verdiene og bestemte perspektivene som finnes i det en ny læreplanreform igangsettes (Goodlad et al., 1979). Læreplanene speiler altså samfunnet som de blir laget i, og viser dermed hvilke tanker som er gjeldende i tidsrommet læreplaner vedtas. Siden jeg skal analysere læreplaner tilbake i tid forventer jeg å se tendenser til at tanker om urfolk og samiskhet endrer seg i takt med at samfunnets syn på dette endrer seg.

Som nevnt er læreplan slik vi forstår det i de nordiske landene det som blir definert som den formelle læreplan av Goodlad. Det er det vedtatte læreplandokumentet. Denne kategorien er også særdeles aktuell i min oppgave fordi jeg bruker de offisielle læreplanene i min analyse.

Den oppfattede læreplan handler om hvordan vi forstår læreplanen. De som har utarbeidet og skrevet læreplanen har en tanke om hvordan den skulle forstås, men det er ikke gitt at de som leser læreplanen forstår og tolker det som står der i samsvar med den originale tanken bak det. I min analyse vil jeg forstå læreplanen utfra den kunnskapen, forståelse og bakgrunnen jeg har. Derfor blir det en tolkning, og også en oppfattelse av læreplanen som ikke nødvendigvis vil samsvare med alle andres forståelse av den. Dette kan knyttes til det jeg har skrevet tidligere om min bakgrunn, epistemologi og sosialkonstruktivisme tidligere oppgaven.

De neste kategoriene; *den operalisjonerte læreplan* og *den erfarte læreplan* handler om hvordan mennesker handler ut fra læreplanen og erfarer læreplanen, og blir ikke like relevant i min oppgave, da jeg ikke skal undersøke hvordan andre mennesker samhandler med, og forstår læreplanen, etter den er skapt. Det må nevnes at læreplanene som er utformet ikke sier noe om den faktiske læringen om samisk kultur og historie i skolen, men heller noe om hva som er myndighetenes prioritering og intensjoner med skolen (Gjerpe, 2021, s. 298-299). Dette gjør at det i virkeligheten kan være et stort sprik mellom det læreplanen sier at læreren skal undervise om, og realiseringen av den i skolen. Undervisningen om dette avhenger av den enkelte lærers, skoles eller regions realisering av dette, og dermed vil det finnes variasjoner. Det er heller ikke alltid samsvar mellom føringene i lovverk og internasjonale konvensjoner og det den norske skolen gjør (Olsen et al., 2017, s. 6).

Jeg undersøker i denne oppgaven det formale læreplannivået. Det formale læreplannivået omfatter de offisielle planene og retningslinjene som fastsetter hva som skal læres og hvordan det skal læres i utdanningssystemet. Dette nivået påvirker både grunnopplæringen og høyere utdanning (Goodlad et al., 1979). I Norge er det Kunnskapsdepartementet som har ansvaret for det formale læreplannivået. Departementet utarbeider læreplaner og kompetansemål for alle fag og trinn i grunnskolen og videregående opplæring, og fastsetter også kravene for høyere utdanning. Det formale læreplannivået er en viktig del av utdanningssystemet fordi det sikrer at elevene og studentene får en felles og standardisert opplæring. Det bidrar også til å sikre at utdanningen er av høy kvalitet, og at den forbereder elevene og studentene på å møte kravene i samfunnet og arbeidslivet (Andreassen & Olsen, 2018, s. 3-4). Det er et viktig poeng at jeg undersøker de faktiske læreplanene, og ikke prosessene i forkant som er med på

å avgjøre hva som kommer i læreplanene, men disse prosessene kan likevel være interessante å diskutere nærmere under kapittel 7 som omhandler funn og diskusjon.

5.1.1 Læreplanforståelse i en nordisk sammenheng

Som nevnt i delen over, er det vanlig i mange land å forstå læreplan i en videre forstand enn det vi ofte gjør i nordisk kontekst. Gudem (1990, s. 21) beskriver, i likhet med Goodlad, hvordan vi i et nordisk perspektiv gjerne forstår læreplanen som et politisk dokument for styring fra de sentrale skolemyndigheter i sammenheng med det som skjer i skolen. Vi forstår gjerne dokumentet som en plan, intensjon og foreskriving. Gudem beskriver læreplanen i en videre forstand, hvor den må forstås i sammenheng med den historiske og samfunnsmessige virkeligheten den er realisert i (Gudem, 1990, s. 24). Dessuten må endringer og utvikling av læreplanen ses i lys av myndighetenes skiftende intensjoner. Læreplanutvikling kom først for alvor inn som et eget felt ved opprettelsen av Forsøksrådet for skoleverket i 1954.

Læreplanene ble et viktig virkemiddel for å realisere skolereformene som myndighetene ønsket (Gudem, 1990, s. 29). Dette er relevant for min oppgave, da jeg diskuterer endringer i holdninger, kunnskap og forståelse av samisk kultur, historie og identitet og forståelse av urbefolkningsbegrepet i læreplanen knyttet opp mot historiske, samfunnsmessige tendenser.

5.1.2 Likheter og ulikheter mellom norsk og svensk skole i dag

I Sverige starter den obligatoriske skolegangen når et barn fyller syv år. Dette markerer begynnelsen på en niårig periode med grunnskoleutdanning. Alle følger en nasjonal læreplan som er delt inn i tre hoveddeler. I Sverige finnes det egne samiske skoler, kalt sameskoler. De tilbyr utdanning fra første til sjette trinn og blir drevet av staten. Sameskolen har som hovedmål å bevare og videreføre samisk språk og kultur. Skolen har en tilnærming til undervisning som inkluderer den samiske tematikken i alle fag. Sameskolen legger stor vekt på å lære elevene samisk språk, og dette blir undervist på alle nivåer av skolen (Sameskolstyrelsen).

Det finnes en egen samisk læreplan for elever som går på sameskoler i Sverige, altså læreplaner for urfolk. Disse læreplanene er nokså like de nasjonale læreplanene, med små tilpasninger. Den fagspesifikke læreplanen for samisk er det største skillet (Skolverket, 2022a). Også i Norge finnes det en lignende type læreplan for skoler for samiske skoler og elever (Gjerpe, 2017, s. 152; Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse læreplanen kalles for L97-S, LK06-S og LK20-S, og fungerer innenfor samiske språkforvaltningsområder

(Andreassen & Olsen, 2020, s. 18). De parallelle samiske læreplanene er likevel ikke med i min analyse, da disse læreplanene ikke gjelder alle elever i svensk og norsk skole.

Derimot er det den generelle læreplanen som gjelder for alle og kompetansemålene om urfolk skal analyseres i denne oppgaven. Svensk læreplan er delt inn i tre deler. Første del av læreplanen tar for seg skolens verdier og oppgaver. Dette inkluderer blant annet skolens rolle i samfunnet og dens ansvar for å gi elevene en helhetlig utdanning. Skolen skal framme likeverd, toleranse og respekt for andre, og gi elevene et grunnlag for å kunne delta aktivt i samfunnet. Den andre delen av læreplanen inneholder overordnede mål og retningslinjer for grunnskoleutdanningen. Her beskrives hva elevene skal lære og hvordan undervisningen skal organiseres. Den tredje og siste delen av læreplanen er pensum for alle skolefagene. Denne delen er videre delt inn i tre hovedkomponenter: mål, sentralt innhold og kunnskapskrav. Målene for hvert enkelt fag beskriver hva elevene skal kunne etter å ha fullført undervisningen. Det sentrale innholdet beskriver hva elevene skal lære. For hvert fag finnes det også en beskrivelse av hvordan elevene skal vurderes (Skolverket, 2022a).

Norsk grunnskole er tiårig, og elevene starter det året de fyller seks år. Også i norsk skole har vi en nasjonal læreplan som alle skoler skal følge. Den norske læreplanen er delt inn i to hoveddeler: en overordnet del og fagplaner. Den overordnede delen av læreplanen beskriver skolens verdigrunnlag, formål og overordnede mål for opplæringen. Fagplanene gir retningslinjer for hva elevene skal kunne og hvilke ferdigheter de skal ha opparbeidet seg ved slutten av hvert trinn og ved fullføring av grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom de nasjonale læreplanene sikres det at alle elever i Sverige og Norge får en så lik utdanning som mulig.

6 Analyse

Analysen er ordnet slik at jeg følger utgivelsesårene for læreplanene kronologisk, uavhengig av om det er en svensk eller norsk læreplan. Grunnen til at jeg har valgt å ordne læreplanene på denne måten er fordi jeg mener det er mer oversiktlig og lettere å holde følge med generelle tendenser i skolen når man gjør det slik. Hopping fram og tilbake i tid krever en større omstilling for leser. Også for min egen del er det lettere å kommentere forskjeller mellom læreplanene på tvers av nasjonalitet når analysen er organisert på denne måten. Dessuten oppleves det mer relevant å kommentere forskjeller mellom læreplaner som gjaldt under samme tid, da disse læreplanene har en mer lik historisk og samfunnsmessig kontekst å forholde seg til.

6.1 M-74

Læreplanen M-74 var en norsk læreplan for grunnskolen og videregående skole som ble introdusert i 1974. Den kjennetegnes ved en overordnet og generell struktur, med mindre fokus på detaljerte kompetansemål og ferdigheter enn tidligere læreplaner. Læreplanen var delt inn i hovedemner som var veiledende for læreren (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974).

I M-74 var ikke samfunnsfag et fag elevene hadde gjennom hele grunnskoleløpet. Fra 1. til 6. klasse hadde elevene et fag som het o-fag, en slags blanding mellom heimstadiære, naturfag og samfunnsfag (Sjøberg, 2022). Jeg har valgt å inkludere o-fag i analysen min, selv om den ikke tilsvarer helt det samme som samfunnsfag i de senere læreplanene, utenom M-87 som også har o-fag.

6.1.1 En mer aktiv inkludering av det samiske?

I M-74 er samisk innhold betydelig styrket fra forgjengeren, M-71, som ikke er inkludert i analysen. Denne påstanden begrunner jeg med analysen til Folkenborg (2023, s. 35-36).

Innledningsvis i M-74 står det: «I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele læreplanen.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 4). Altså har skolen tatt et steg i retning av at det samiske skal ha en større plass i den norske læreplanen.

Hvordan inkluderes samisk kultur og historie i M-74? I generell del finner man henvisninger til det samiske. Blant annet under overskriften «Elevene og skolen» i kapitlet

«Skolesamfunnet». Der er det en egen del om språkblandingsdistrikter, der det vektlegges at skolene har et ekstra ansvar for at lærerne har språk- og kulturkunnskap, slik at elevene kan føle seg trygge i skolemiljøet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 17-18). Her nevnes også likestilling mellom språkene for første gang. Det vektlegges også at det skal være rom for samisk kultur i skolen, blant annet gjennom at det kan være samisk kunst hengt opp på skolen. Men spesielle utfordringer som kan oppstå i distriktene hvor flere kulturer og språk møtes blir også nevnt.

M-74 har ikke et helhetsperspektiv på samisk kultur og historie som gjennomsyrrer O-fag eller samfunnsfag, men nevner samisk kultur og historie i konkrete kompetansemål, slik som i O-fag for 6. klassetrinn: «Samene. Den gamle sii'da- og verde-ordningen (sii'da: bosetting og samfunnsordning, verde: vert, gjestevann. Flyttsamer tok inn hos fastboende samer som fikk kjøtt o.a. til gjengjeld. Gjensidig økonomisk fordel.)» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 211). Dette viser en tematisk inkludering av det samiske, men at det fortsatt ikke er en helhetlig framstilling. Det vil si at det samiske skal læres om for seg selv, men ikke være et gjennomgående tema i alle fag.

Blir det samiske sett på som noe innenfor eller utenfor den felles nasjonale identiteten, eller «noe for seg selv» i M-74? Denne læreplanen er en begynnelse i prosessen mot å integrere det samiske som en del av den felle nasjonale identiteten. I læreplanene før dette var forståelsen av den norske identiteten basert på etnisitet, mens den nå er basert på et kulturelt fellesskap (Folkenborg, 2023, s. 42-43). Grunnen til at denne læreplanen kan anses som en begynnelse på prosessen, er at samiske temaer har fått plass både overordnet og i de enkelte kompetansemål, noe som er en stor endring fra M-71. Likevel er det ingen formuleringer som knytter samisk kultur og språk til norsk kulturarv.

6.1.2 Same er lik reindriftssame?

Selv om læreplanen har tatt inn samisk tema både overordnet og kompetansemål kan det sies at forståelsen av samene er snever. Det samiske sidestilles med reindriftssamer i nordområdene (Folkenborg, 2023, s. 37-38). Dette kommer blant annet fram i kompetansemål slik som i 8. klassetrinn i samfunnsfag, under jordbruk og matvareproduksjon: «Reindrift. Reinens utbredelse. Reindriftsområder og beiteområder. Flytting. Redskaper. Reinens tilpasning til naturen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 183). Dette ensidige synet på samisk kultur og historie er gjennomgående gjennom hele læreplanen der hvor det samiske blir nevnt (Folkenborg, 2023, s. 37-38).

6.1.3 Urbefolkningsbegrepet lar vente på seg

Begrepene urfolk eller urbefolkning blir ikke brukt i M-74 i det hele tatt. På denne tiden var heller ikke ILO-konvensjon 169 blitt ratifisert i Norge. I stedet henvises det til samene som et naturfolk, som settes i sammenheng med andre grupper av «naturfolk» slik som inuitter (i M-74 kalt eskimoer) og sibirske «naturfolk», og i sammenheng med jakt, fangst og nomadisme (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 183). Min opplevelse av betegnelsen naturfolk er at den er mer generell enn urbefolkningsbegrepet. Dessuten er heller ikke begrepet knyttet opp mot spesifikke rettigheter.

6.2 Lgr80

Lgr80 står for *Läroplan för grundskolan 1980* og var den svenske grunnskolelæreplanen som ble implementert i 1980, og erstattet Lgr69. Den la stor vekt på fagkunnskap og kompetansebasert læring (Skolöverstyrelsen, 1980).

I Lgr80 finnes ikke samfunnskunnskap, geografi og historie som egne fag slik som i den gjeldende læreplanen i Sverige. I stedet var det samfunnsfaglige lagt inn i et fag som kanskje kan sammenlignes med o-fag i M-74, kalt «orienteringsämne». Selv om navnet i seg selv høres svært likt ut, er orienteringsemnet i Sverige mer fokusert på mennesket. Alle underemnene innenfor emnet har menneske i overskriften (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 113-127). Videre er orienteringsemnet delt inn i to deler, en naturfaglig del og en samfunnsfaglig del. Under den samfunnsfaglige delen er også religionskunnskap lagt inn. Det er den samfunnsfaglige delen som er interessant for denne analysen.

I 1981 ble en statlig skolemyndighet kalt Sameskolstyrelsen opprettet. Dette bidro til at samer fikk større innflytelse over den samiske undervisningen. Sameskolstyrelsen har ansvar for å tilby likeverdige tilbud til samiske barn i årstrinnene 1-6, og utdanningen skal være utformet etter samisk språk og kultur (*Sameskolförordning* 1967:216; "Sameskolstyrelsen," 2021). Dette gjelder kun den samiske læreplanen, men forteller likevel noe om økende aksept av det samiske i det svenske skolesystemet.

6.2.1 Skal alle svenske skolebarn lære om samisk kultur og historie?

Samisk kultur og historie, blir ikke nevnt overordnet i delen som kalles «Mål och riktlinjer». Vi finner likevel referanser til nasjonale minoriteter, selv om begrepet nasjonale minoriteter ikke blir brukt: "Undervisningen skall anordnas för elever, som har ett minoritetsspråk som hemspråk, dvs såväl invandrarelever som elever tillhörande andra minoriteter i Sverige"

(Skolöverstyrelsen, 1980, s. 56). Siden det settes et skille mellom innvandrerelever og andre minoriteter i Sverige kan vi anta at det siktes til nasjonale minoriteter, selv om begrepet ikke blir brukt. Minoriteter innad i landet nevnes i en til formulering overordnet (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 31). Begrepet minoriteter dukker opp oftere enn begrepet nasjonale minoriteter. Dessuten understrekes det at skolen har et særskilt ansvar for å ta vare på minoritetsgrupper: ”Et särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter och för barn och ungdom som tillhör olika minoriteter.” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14). Under delen om ”Likvärdig utbildning” får vi vite at elever som snakker et minoritetsspråk må få en likeverdig utdanning som alle andre, men også at de skal få muligheten til å ta vare på sin kulturarv: ”Elev med annat hemspråk än svenska har rätt att få en med andra elever likvärdig utbildning. Skolen måste – samtidig som den stärker dessa elevers språkutveckling – aktivt ta till vara deras kulturarv.” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14). Dermed ser vi at minoriteter har en viss tilstedeværelse i læreplanen. Samene som minoritet eller urbefolkning blir derimot ikke spesifikt nevnt.

Samisk kultur og historie nevnes, som påpekt ovenfor, ikke eksplisitt i «Mål og riktlinjer» heller. Dermed kan vi si at perspektivet på samisk kultur og historie i orienteringsfaget ikke eksisterer, og læreplanen har hverken et faglig helhetsperspektiv eller et tematisk perspektiv på det samiske. Kompetansemål om minoriteter eksisterer heller ikke i fagplanene i orienteringsemnet i Lgr80.

6.2.2 Er minoriteter inkludert i den felles svenske identiteten?

Forstås elever med minoritetsbakgrunn som innenfor eller utenfor den nasjonale identiteten, eller «noe for seg selv» i Lgr80? Læreplanen uttrykker at elevene skal oppnå solidaritet med andre land, folkeslag og kulturer, men også lære seg å forstå og kjenne samhørighet til minoritetsgrupper innad i landet: «Det är skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andre länder, folkslags och kulturer. Det är också skolans uppgift att fostra eleverna att förstå och känna samhörighet med minoritetsgrupper inom vårt eget land” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 31). Denne definisjonen viser til et slags skille mellom elevene og minoriteter, når det i virkeligheten kan gjelde elever som også er en del av minoritetsgruppene. Likevel kan det virke som et forsøk på å inkludere ved å legge til «inom vårt eget land». Dermed er formuleringen tvetydig, og ikke direkte inkluderende, selv om det kan se ut til at det er et forsøk på inkludering. Også eksempler i delen ovenfor kan tolkes til at det er et skille mellom kulturene, da det vises til at minoritetselever skal føle seg hjemme i to

kulturer (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 57). Også formuleringen «aktivt ta till vara **deras** kulturarv» (min utheving, Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14), viser implisitt til et skille mellom «vår» og «deres» kulturarv. Dette peker mot en forståelse av minoriteters og samers kulturarv som noe utenfor den svenske kulturarven.

6.2.3 Fravær av urbefolkningsbegrepet i svenske læreplaner fram til Lgr11

Begrepet urbefolkning blir ikke brukt i Lgr80, noe som naturlig nok gjør at begrepet heller ikke knyttes opp mot noen definisjon. Inkluderingen av begrepet i svenske læreplaner vil drøye fram til Lgr11, og derfor nevnes ikke dette spørsmålet i analysene av svenske læreplaner fram til analysen av den. Likevel har fraværet et interessant diskusjonspotensial som jeg kommer tilbake til i kapittelet «Funn og diskusjon». Dessuten innebærer fraværet en betydelig forskjell fra det norske læreplanmaterialet, som inkluderte begrepet allerede fra M-87.

6.3 M-87

M-74 har en mer overordnet og generell struktur, mens M-87, eller mønsterplanen av 1987, på sin side har en mer detaljert og konkret struktur. M-87 deler fagene inn i kompetansemål, som beskriver i detalj hva elevene skulle lære og oppnå i hvert fag og trinn. Dessuten introduserte M-87 nye fag som samfunnsfag og naturfag, og endret faginnholdet i enkelte eksisterende fag som norsk og matematikk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

Folkenborg (2017, s. 79-81) skriver at en mer overordnet endring fra M-74 til M-87 var en viss innstramming på valgfriheten når det gjaldt stoffutvalg: «Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 10). Hovedemnene var ikke lenger veiledende, men obligatoriske. Siden denne mønsterplanen inneholdt grunnleggende prinsipper om samiske skole spørsmål som språklig og kulturelt likeverd, og en uttalt anerkjennelse av den særstillingen samene har blant de norske etniske minoritetsgruppene blir den ofte trukket fram som en stor milepæl i samisk skolehistorie. Dessuten var Samisk utdanningsråd deltakende i arbeidet med den nasjonale skolereformen, og dermed var det første gang at samiske representanter var med på å forme en læreplan. Utkastene til kapitlene om samisk språk og opplæring ble skrevet av Samisk utdanningsråd (Folkenborg, 2017, s. 79).

M-87 har et sterkt fokus på samiske elever og deres rett til å lære seg sitt språk og lære om sin kultur. Det blir sagt at skolen har et særskilt ansvar for å ta vare på samiske språk og tradisjoner (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 33-35). Videre har idéen om at alle elever skal opparbeidet seg kunnskap om samisk kultur fått ytterligere fofeste i denne læreplanen. Dermed kan vi si at prosessen med å inkludere urbefolkningsundervisning er i gang. Læreplanen er både for urbefolkningen selv, slik at de kan få lære sine språk og om sine kulturer, men et viktig mål er også at majoritetsbefolkningen skal få kunnskap om urbefolkningens språk og kulturer.

6.3.1 Et begrenset faglig helhetsperspektiv på det samiske

Er det samiske inkludert i et faglig helhetsperspektiv i M-87? Som nevnt over er det samiske inkludert i den generelle delen av læreplanen, men vi kan også se nærmere på om samisk kultur og historie er inkludert innledningsvis i fagplanene for o-fag og samfunnsfag. Hverken i læreplanen til o-fag eller samfunnsfag blir samisk kultur og historie nevnt innledningsvis. Det blir likevel nevnt litt mer generelt at elevene skal «lære å forstå andre samfunn og kulturer» i samfunnsfag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 228), men det blir begrunnet med den økende globaliseringen. I delen som heter «Lærestoff og progresjon» i o-fag blir «Samefolket – *sámi álbmot*» nevnt som et av hovedemnene innledningsvis: «Fagplanen har et eget hovedemne om samer, *samefolket – sámi álbmot*. Undervisningen skal gi alle elever i grunnskolen kunnskap og innsikt som kan framme forståelse, toleranse og respekt og motvirke uriktig og uheldige forestillinger om samer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 220) I samfunnsfag blir det derimot ikke gitt korte beskrivelser av hovedemnene i den samme delen, og dermed nevnes ikke samisk kultur og historie innledningsvis.

Ellers er det kun under hovedemnene om samisk kultur og historie at det samiske blir nevnt. Det blir foreslått at emnet bør relateres til hovedemnet «Det norske samfunnet i forandring» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 235), men ellers blir ikke samisk kultur og historie satt i direkte sammenheng med andre deler av læreplanen i o-fag og samfunnsfag. Likevel blir det nevnt i generell del at samiske temaer skal trekkes inn i undervisning i andre relevante emner. Dermed kan det sies at det gjennom M-87 forsøkes å ha et faglig helhetsperspektiv på det samiske, men at samisk kultur og historie i realiteten står litt isolert fra andre temaer i læreplanen. At det samiske er konsentrert i hovedemner gir i seg selv føringer om at det samiske anses som en enkeltstående tematikk.

6.3.2 Forståelse av den nasjonale identiteten til samer i M-87

Hvilken forestilling om den nasjonale identiteten til samer er rådende i M-87? For å svare på dette kan vi se på enkeltord som er beskrivende for om samer er en del av den norske nasjonale identiteten eller ikke. I læreplanen i samfunnsfag 7.-9. i emnet om samene i «Hovedemner og delemner» er overskriften beskrivende for dette: «Samene – en egen folkegruppe» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 234). Det at samene blir beskrevet som en *egen* folkegruppe kan tolkes dithen at samene som noe eget, noe særskilt fra det norske. Videre er første setning i samme del følgende: «Arbeidet med dette hovedemnet skal gi alle elever kunnskaper om den samiske befolkning, og medvirke til å skape realistisk forståelse av og respekt for samene og deres kultur». Ordet *deres* viser også at samene er noe adskilt fra den norske kulturen, og skaper et kulturelt skille mellom oss og dem.

Også under delemnene finner vi pekepinn på om det samiske er innenfor eller utenfor den nasjonale identiteten, for eksempel i delen «Det samiske samfunnet i forandring». Her står det: «Samenes situasjon i det norske samfunnet fra 1700. Samisk og norsk samfunnsliv, likhet og ulikhet. Etnisitet (kulturtilknytning). Kulturfellesskap» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 235). Her står det norske og det samiske samfunnet i motsetning til hverandre, og man skal se på likheter og ulikheter. Der vises det også til etnisitet som et nøkkelbegrep. Siden identitet knyttes til etnisitet, kan man si at samene på utsiden av den nasjonale identiteten, og den samiske kulturen blir sett på som noe annet enn det norske. Likevel vitner inkluderingen av samisk kultur og historie i M-87, i likhet med M-74, om at prosessen med å inkludere samer i den felles nasjonale identiteten er pågående.

Andreassen og Olsen (2018, s. 18) beskriver hvordan formuleringer i M-87 som beskriver samene som en særskilt gruppe blant etniske minoriteter fører til at samene blir sett på som annerledes enn andre grupper. Selv om formuleringene var godt ment, og man ønsket å anerkjenne samene eksplisitt, kan det også føre til andregjøring⁶ av samene. Dette kan føre til at maktstrukturer opprettholdes og forsterkes, noe som igjen kan føre til diskriminering og undertrykkelse (Moreton-Robinson, 2000 gjengitt i Andreassen & Olsen, 2018, s. 18). Når det gjelder representasjonen av urfolk og minoriteter, er det alltid en risiko for andregjøring. Det å

⁶ Andregjøring refererer til prosessen der en gruppe mennesker blir framstilt som annerledes eller forskjellig fra andre grupper

definere noen som en minoritet kan i seg selv føre til at gruppen blir utskilt og annerledesgjort.

6.3.3 En romsligere definering av samisk kultur og historie?

Forstås det samiske som et språklig og kulturelt mangfold, eller er forståelsen mer ensrettet? I læreplanens generelle del er det et eget kapittel som heter «Samiske elever». Her beskrives det hvordan samiske elever har ulike språk, men også ulike kulturer i ulike områder: «I Norge kan den samiske befolkningen deles inn i tre språklige hovedgrupper: sørsamisk fra Elgå i Hedmark og nordover til Saltfjellet, lulesamisk i Nord-Salten og Ofoten, og nordsamisk fra Ofoten og nordover. Samisk språk og kultur er forskjellig i disse områdene» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 33). Videre poengteres det også at det er store forskjeller mellom språkene, slik at nordsamer og sørsamer har svært vanskelig for å kommunisere med hverandre på samisk. Dette vitner om et nokså mangfoldig syn på det samiske, noe som er en stor utvikling fra M-74. Men andre språkgrupper som finnes i Norge blir ikke synliggjort. Det betyr at beskrivelsen av språkene ikke er allsamisk⁷. Det begrunnes nok med at det er de tre nevnte språkene som er offisielle samiske språk. Likevel kan overskriften i fagplanen til o-fag om «samefolket» vitne om et rådende nordsamisk perspektiv, da den er skrevet på nordsamisk: «sámi álbmot» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 220). Også fagplanene i samiskfaget har nordsamisk tittel.

Hva med det konkrete innholdet i samisk tematikk? I generell del beskrives også tradisjonelle samiske næringer: «Endringer innenfor yrkes- og næringslivet har ført til at mange har forlatt de typiske samiske yrkene som tradisjonell reindrift, jordbruk og fiske kombinert med utmarksnæringer, til fordel for yrker i industri og tjenesteytende næringer» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 33). Dermed er ikke synet på samiske tradisjonelle næringer ensidig fokusert på reindrift, men tar også med andre tradisjonelle samiske næringer, noe som skiller seg fra M-74. I tillegg nevnes moderne yrkesretninger, som gir et nyansert bilde av at også samer er med på utviklingen som skjer ellers i samfunnet, samtidig som det poengteres at også de tradisjonelle yrkene stadig utvikles.

⁷ I dette tilfellet bruker jeg begrepet for å beskrive at alle samiske språk ikke er representert i læreplanen, kun de offisielle språkene.

Samiske elevers rettigheter og plikter blir dratt fram. Elevene har krav på å lære om sin egen kultur, og skolen har som plikt å sørge for det. Det poengteres at en reel likestilling i skoletilbudet for samiske og norske elever fordrer at samisk og norsk språk har lik status, og at de som har opplæring på samisk språk får likeverdig kompetanse sammenlignet med de elevene som har norsk som undervisningsspråk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 34-35). Utenom rettigheter nevnes ikke samisk politikk ellers i læreplanen, noe som kan forstås i sammenheng med at et samisk parlament enda ikke var opprettet.

6.3.4 Urbefolkningsbegrepets inntog

Hvilken definisjon om urbefolkning blir brukt? Begrepet urbefolkning blir for første gang tatt i bruk. Dette ser vi for eksempel i fagplanen for samfunnsfag 7.-9. klasse. Det finner vi under delemnet «Samer og andre folkegrupper» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 235). Her kommer også FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter og artikkel 27 inn, derfor forstår jeg FNs definisjon av urbefolkning som gjeldene i denne læreplanen. Selv om denne læreplanen ble utgitt før ILO-konvensjonen ble ratifisert, ser vi at samiske rettigheter allerede knyttes opp mot FNs definisjon av urbefolkning. Dette viser at den økende oppmerksomheten omkring samiske rettigheter kanskje har ført til et større fokus på samiske rettigheter i læreplanen.

6.4 Lpo94

Lpo94 står for *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994* og var den svenske grunnskolelæreplanen som erstattet Lgr80 i 1994. Noen av de største forskjellene mellom Lgr80 og Lpo94 var Lpo94 hadde en større vekt på helhetlig læring og at det er mindre spesialisering enn i Lgr80. Lpo94 har, i motsetning til både læreplanene før og etter, en egen separert del for skolens verdigrunnlag, oppdrag, overordnede mål og retningslinjer, mens fagplanene er i en egen del (Skolverket, 2008; Skolöverstyrelsen, 1980; Utbildningsdepartementet, 1998).

6.4.1 En begynnende inkludering av samisk kultur og historie?

Har Lpo94 et helhetsperspektiv på samisk kultur og historie? I skolens verdigrunnlag, oppdrag, overordnede mål og retningslinjer blir kun det samiske nevnt direkte under målene for sameskolen (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 11). Under målene som skal oppnås for alle i løpet av grunnskolen blir de nasjonale minoritetene nevnt, uten at det blir spesifisert hvilke grupper dette innebærer: «har kunnskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk,

religion og historia» (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 10). At begrepet «nasjonale minoriteter» blir tatt i bruk i stedet for «minoriteter» er en endring fra Lgr80.

Hva med i et faglig helhetsperspektiv i fagplanene til geografi, historie og samfunnskunnskap? I fagplanene for geografi nevnes ikke det samiske eller minoriteter i det hele tatt. I faget historie blir samene derimot spesifikt nevnt i beskrivelsen av faget, under delen ”Emnets karakter og oppbygning”: ”Ämnet utgår från det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten. Väsentliga delar i ämnet är därför den svenska och nordiska, inklusive den samiska, samt den europeiska kulturen.” (Skolverket, 2008, s. 79). Den kollektive historiske identiteten innebærer også en forståelse av den samiske kulturen i denne beskrivelsen. Videre blir også et interkulturelt perspektiv nevnt som en del av fagets karakter og oppbygning, der de nasjonale minoritetens situasjon skal vektlegges i perspektivet:

”Ett interkulturellt perspektiv i historieämnet kan belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Insikter i olika länders historiska bakgrund och utveckling ger vid jämförelser med den egna kulturkretsen kunskap om och förståelse för vad som förenar och vad som skiljer. Detta gäller även studier av det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige” (Skolverket, 2008, s. 79).

Videre blir kulturelt mangfold og de nasjonale minoritetsgruppene nevnt i kompetansemål, uten at samene eller samenes posisjon i landet blir tatt opp (Skolverket, 2008, s. 71, 78). Også i fagplanen for samfunnskunnskap blir kulturelt mangfold og nasjonale minoriteter nevnt to av kompetansemålene, men ikke beskrivelsen av faget (Skolverket, 2008, s. 88). Likevel blir heller ikke det samiske nevnt eksplisitt i denne fagplanen.

Hvordan forstås det samiske i Lpo94? Som vi har sett i eksemplene over, har Lpo94 noen henvisninger til det samiske, spesielt i fagplanene. Formuleringene er likevel svært åpne, og gir ikke føringer på hva som er samisk kultur, og heller ikke hva innenfor kulturen som skal læres om. Elevene skal lære om samisk identitet og kultur, og lære seg å sette seg inn i perspektiver til mennesker med annen etnisk og kulturell bakgrunn enn seg selv. Dessuten skal elevene også ha kunnskaper om nasjonale minoriteters rolle i samfunnet. Dette materialet gir dermed lite grunnlag for å tolke hvordan samiske kultur og historie forstås i læreplanen.

6.4.2 Forstås samisk identitet som en del av den felles svenske identiteten?

Er det samiske i Lpo94 innenfor eller utenfor den nasjonale identiteten, eller «noe for seg selv»? Det blir ikke spesifikt nevnt om det samiske er en del av den svenske identiteten, men enkelte formuleringer åpner opp for at det svenske samfunnet består av og er basert på et etnisk og kulturelt mangfold: ”Syftet är att stimulera till reflektion över mänskligt tänkande och handlande och över företeelser i samhället, att stärka beredskapen att överblicka den egna och andras livssituation, att öka tryggheten i den egna identiteten samt att ge kunskaper om hur vårt samhälle är baserat på etnisk och kulturell mångfald” (Skolverket, 2008, s. 69). Spesielt formuleringen om at det svenske samfunnet er basert på etnisk og kulturelt mangfold er inkluderende.

Det å kunne sette seg inn i perspektivet til andre understrekes som viktig, og kulturelt mangfold gjennom ulike tradisjoner, trossystemer og livsoppfatninger blir beskrevet som noe som kan påvirke hverandre i samfunnet (Skolverket, 2008, s. 69). Dette kan knyttes til formuleringen som er tidligere nevnt, om at internasjonal påvirkning er en faktor som er med på å påvirke det svenske samfunnet, og at et interkulturelt perspektiv er viktig for å forstå andre og seg selv. Også i sammenheng med begrepet kulturarv blir nasjonale minoriteter trukket inn, her i et kompetansemål i historie: ”tillägnar sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utvecklar insikt om den identitet som detta ger” (Skolverket, 2008, s. 78). Dermed kan vi si at Lpo94 til dels inkluderer det samiske som en del av den svenske identiteten, men på lik linje med andre nasjonale minoriteter. Den samiske identiteten knyttes ikke direkte opp mot svensk identitet, på samme måte som i norske læreplaner i samme tidsrom.

6.5 L-97

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen forkortes gjerne til L-97, og er en norsk læreplan. Noen av de større endringene fra den forrige læreplanen er at grunnskolen har blitt tiårig, i stedet for niårig. Dessuten har o-faget forsvunnet, og blitt erstattet av et gjennomgående samfunnsfag. De ulike fagdisiplinene, altså samfunnskunnskap, geografi og historie, har fått en sterkere profilering, i forskjell til M-87. I L-97 er nemlig kompetansemålene listet opp spesifikt for hver enkelt fagdisiplin (Folkenborg, 2017, s. 82).

En endring av stor betydning for det samiske samfunnet og samisk innhold i læreplanen var at det også ble innført en egen samisk læreplan, L-97S. Denne læreplanen ble laget for

undervisning av samiske elever i språkforvaltningskommuner (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18). L-97S har mange likhetstrekk med L-97, men har tilpasninger etter samiske elevers språk og kultur. En slik tilførelse viser at samiske elevers rettigheter når det gjelder skole og utdanning har blitt styrket ytterligere i denne læreplanen.

6.5.1 Et styrket samisk perspektiv i læreplanen

Har det samiske fått plass i det faglige helhetsperspektivet i faget? I generell del er det spesielt en formulering som tyder på inkludering av mennesker med ulik kulturell bakgrunn i den felles norske identiteten: «Utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir» (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 22).

Formuleringen tydeliggjør at det ikke er etnisitet som bestemmer hvorvidt noen er nordmenn eller ikke, men heller det kulturelle fellesskapet.

I delen «Felles mål for faget» i samfunnsfag blir et mål formulert slik: «at elevene utviklar kunnskap om historia, kulturen og samfunnslivet til samefolket og innsikt i den stillinga samane har i det norske samfunnet» (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 178). Altså er det et overordnet mål at elevene skal tilegne seg kunnskap om historien, kulturen og samfunnslivet til samer.

I «hovedmomenter for 5.-7. klasse» blir samisk natursyn nevnt i sammenheng med utnyttelse av naturressurser, næringer, bosetning og levevis (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 181). «Hovedmomenter for 8.-10. klasse» knytter derimot ikke samisk tematikk inn i hovedmomentene. Men i kompetansemål finner vi samisk tematikk knyttet til flere mål, utenom i 8. klasse (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 184-187). Et eksempel på hvordan samisk tematikk flettes inn i kompetansemål, kan vi se i et kompetansemål i samfunnskunnskap for 9. klasse: «setje seg inn i levekår, kultur, språk og samfunnsliv for samar i Noreg og i andre land. Bli kjente med faktorar som verkar inn på forholdet mellom samane og det norske storsamfunnet» (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 186). Altså er det et faglig helhetsperspektiv på samisk kultur og historie, men det samiske innholdet er likevel fortsatt mangelfullt.

Er forståelsen av det samiske i L-97 basert på språklig og kulturelt mangfold, eller er det ensrettet? I likhet med M-87 har også n L-97 en vid forståelse av hva som er inkludert i

samisk kultur og historie. Også her blir det mer generelle begrepet samiske næringer brukt, slik at flere næringer enn kun reindrift blir inkludert. I motsetning til i M-87 blir ikke noen av de ulike samiske språkene spesifikt nevnt. Samisk språk blir nevnt, men i entall, noe som kan gi inntrykk av at samisk er et språk.

Hva med det annet konkret samisk innhold? Politisk har det skjedd endringer i samfunnet siden den forrige læreplanen. Et tydelig, men også naturlig skille, er at Sametinget blir nevnt i L-97. I M-87 er det fokus på samiske rettigheter, men Sametinget var enda ikke blitt opprettet, og dermed heller ikke nevnt. I L-97 blir Sametinget nevnt i sammenheng med politiske systemer og andre politiske organer i Norge (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 186). Den norske politikken ovenfor samer, og hvordan den har utviklet seg, er også nevnt i et kompetansemål (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 186). Her blir begrepet urbefolkning også tatt i bruk, og lappekodisillen fra 1751 nevnes spesifikt som en lov i sammenheng med samiske rettigheter.

6.5.2 Den samiske identiteten som en tydelig del av den felles norske identiteten

Både i generell del og den fagspesifikke læreplan i samfunnsfag råder en inkluderende forestilling om det samiske som en del av den norske kulturarven. Fra 1993 ble en ny generell læreplan iverksatt som gjaldt helt fram til den gjeldende overordnede delen ble fastsatt i 2017 (Folkenborg, 2023, s. 40). I den generelle delen er det tydelig at det samiske blir regnet som en del av den norske kulturarven gjennom formuleringen: «Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur» (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 19)

Dette tyder på at forståelsen av nordmenn har gått fra en etnisk definisjon, til en politisk definisjon. Hvem som er norsk defineres gjennom felles demokratiske verdier og rettigheter, og at det norske fellesskapet baserer seg på et inkluderende medborgerlig fellesskap. Medlemmenes mulighet og vilje til å delta og identifisere seg med de felles verdiene er det som avgjør hvem som har en felles nasjonal identitet (Folkenborg, 2023, s. 42).

6.5.3 Har FNs urbefolkningsdefinisjon fortsatt hegemoni?

I likhet med M-87 blir samene også i L-97 definert som urfolk eller urbefolkning, og det poengteres at samene er det eneste urfolket i Norge (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og

forskningsdepartement, 1996, s. 180). I et kompetansemål for 7. klasse står det: «Skaffe oversikt over internasjonalt arbeid for menneskerettar. Søkje informasjon om det arbeidet FN og andre organisasjonar gjer, bli kjende med bakgrunnen for og innhaldet i FNs barnekonvensjon, ILOs konvensjon om rettane til urbefolkninga og ta del i praktisk hjelpearbeid» (Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 184). Altså knyttes urbefolkningsbegrepet også L-97 til FNs urbefolkningsdefinisjon, og står derfor sentralt i forståelsen av urbefolkningsbegrepet.

6.6 LK06

Den samiske tematikken er godt integrert i læreplanene for samfunnsfag i både L-97 og LK-06, med ingen større endringer i strukturen fra den ene til den andre. Imidlertid er læreplanen i LK-06 organisert annerledes, med kompetansemål som er samlet for de ulike disiplinene etter 4., 7. og 10. klassetrinn. Det er opp til skolene og lærerne å fordele kompetansemålene på bestemte klassetrinn. Målformuleringene i LK-06 er mer åpne og generelle enn i L-97, men samisk-relatert tematikk løftes fram og er like omfattende som i L-97. En viktig forskjell mellom L-97/LK-06 og M-87 er at samisk tematikk er integrert fortløpende i målformuleringene, i stedet for å være behandlet som egne, frittstående hovedemner. Dette gir en forestilling om det samiske som en del av det norske, i stedet for som en kontrast til det norske. Selv om L-97 er mer konkret på innholdssiden når det gjelder samisk kultur og historie, er bredden innenfor kompetansemålene i LK-06 like omfattende når det kommer til samisk tematikk (Folkenborg, 2017, s. 82-83).

6.6.1 Samisk innhold i LK06

Er samisk kultur og historie en del av helhetsperspektivet i generell del av LK06? Denne læreplanen er også delt inn i to deler, generell del og de konkrete fagplanene. Allerede i generell del finner vi henvisninger til samisk kultur og historie. For eksempel under delen «Kulturarv og identitet», som igjen ligger under «Det meiningsøkjande mennesket»:

«Samisk språk og kultur er ein del av denne felles arven, som det er eit særleg ansvar for Noreg og Norden å hegne om. Denne arven må få rom for vidare utvikling i skolar med samiske elevar, slik at han styrkjer samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Altså ser vi at det samiske er integrert på et overordnet nivå, og ikke kun isolert til kompetansemål i fagplanene. Dette gjør at vi ser en viss endring mot at samisk kultur og historie er noe som er relevant for alle lærere som skal undervise i norsk skole, uansett fag.

Hvordan gjelder det samme i fagplanen for samfunnsfag? Innledningsvis i fagplanen står det: «I samfunnsfaget står forståing av likestilling og likeverd sentralt. I den sammenhengen inngår kunnskap om kultur i Sápmi/Sábme/Saepmie og situasjonen til samane som urfolk. Kunnskap om andre urfolk og minoriteter i verda er òg viktig» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette, i tillegg til at samisk kultur og historie trekkes inn i læreplanmål, viser at det er et helhetlig faglig fokus på det samiske.

Hvordan forstås det samiske i LK06? I likhet med L-97 har også LK06 en mer inkluderende forestilling av det samiske. Det kommer blant annet til syne gjennom at læreplanen tar i bruk alle de tre offisielle språkene når den refererer til «Sápmi/Sábme/Saepmie» (Utdanningsdirektoratet, 2006), noe som viser språkmangfoldet innenfor det samiske. LK06 viderefører dessuten bruken av begrepet «samiske næringar» i stedet for å henvise til en spesifikk næring (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 182). Ellers har LK06 også tatt inn perspektiver på samiske rettigheter og samisk politikk, i tillegg til nasjonalstatens politikk som påvirker og har påvirket samene (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 182, 184, 186).

6.6.2 Den samiske identiteten i LK06

Er det samiske innenfor, utenfor eller «noe for seg selv» når det gjelder den nasjonale identiteten i LK06? Ifølge Folkenborg (2023) er hovedinntrykket at det samiske er en del av den felles norske identiteten i LK06. Dette understøttes spesielt av den generelle delen, som er lik som i L-97. Et kompetansemål kan derimot forstås som en liten endring mot at det samiske blir sett på som «noe for seg selv», nemlig «forklare kvifor ein feirar 17. mai og 6. februar» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 121). Grunnen til at dette kan vise seg å være en forsmak på det synet om samiske som «noe for seg selv», kan begrunnes i debatten om hva 6. februar skal kalles. «Samefolkets dag» harmonerer med forestillingen om det samiske som en del av den norske identiteten, altså nordmenn med en annen kulturell bakgrunn. Etter hvert har en annen diskurs, et begrep foretrukket av samiske myndigheter, tatt hegemoni. Begrepet «samenes nasjonaldag» blir for mange oppfattet som en kontrast, men også en sidestilling med den norske nasjonaldagen 17. mai (Folkenborg, 2023, s. 43; Furunes, 2018; Sametinget, 2023). Man kan også forstå det samiske som en større kontrast til det norske i LK06 ved at den skriftspråklige likestillingen og særskilte språklige rettigheter poengteres. Også samisk

litteratur settes i kontrast til norsk litteratur (Folkenborg, 2023, s. 42). Likevel blir stort sett det samiske sett på som noe innenfor den nasjonale identiteten i LK06.

6.6.3 Urbefolkningsdefinisjonen står stødig

Hvilken definisjon av urfolk henviser LK06 til? Også i LK06 knyttes begrepet urbefolkning til ILOs konvensjon nummer 169: «Søkje informasjon om det arbeidet FN og andre organisasjonar gjer, bli kjende med bakgrunnen for og innhaldet i FNs barnekonvensjon, ILOs konvensjon om rettane til urbefolkninga og ta del i praktisk hjelpearbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 184).

6.7 Lgr11

Lgr11 ble innført i 2011. Kort sagt så skiller Lgr11 seg fra Lpo94 hovedsakelig når det gjelder måltyper. I Lpo94 formuleres det to ulike måltyper, ”Mål för skolan att sträva mot” og ”Mål för eleven att uppnå”. I Lgr11 formuleres det derimot kun mål for eleven, men derimot retningslinjer for å nå disse for skolen og læreren. En ny skolelov har tredd i kraft. Den legger enda større vekt på å framme alle elevers utvikling, læring og et livslangt ønske om å lære. Det som skiller seg mest innholdsmessig er kapittel «2.2 Kunnskaper», hvor mange av de tidligere ambisiøse målene nå er mål som skal være lettere å oppnå, og retningslinjene for å nå dem er formulert på en ny måte. Lgr11 legger også større vekt på studentenes selvstendighet og fremmer entreprenørskap, og kan på den måten anses å gå tilbake i retning av Lgr80 (John, 2010, s. 31).

6.7.1 Nasjonale minoriteter mer framtrædende

Har Lgr11 et faglig helhetsperspektiv på samisk kultur og historie? I skolens verdigrunnlag og oppdrag blir ikke det samiske nevnt i det hele tatt. I delen som kalles «Övergripande mål och riktlinjer» blir samer nevnt for første gang. Det blir nevnt under del «2.2 Kunnskaper», i et av de sentrale målene som elevene skal ha lært i løpet av grunnskolen: «har fått kunnskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia» (Skolverket, 2011, s. 14). Samer og andre nasjonale minoriteter blir nevnt sammen, men det spesifiseres at samer er et urfolk. Utenom dette blir ikke samisk kultur og historie nevnt i «Övergripande mål og riktlinjer», som tilsvarer overordnet del i norsk læreplan. Derfor kan man si at det samiske ikke er helhetlig integrert i læreplanens overordnede del, men står isolert i et sentralt enkeltmål. Det blir også implisitt sagt at man skal innta perspektivet til minoriteter, under et mål som omhandler internasjonale

perspektiver: ”Ett internasjonelt perspektiv er viktig for å kunne se den egne virkeligheten i ett globalt sammenheng og for å skape internasjonell solidaritet samt forberede for ett samhälle med tåta kontakter över kultur- och nationsgrånser. Det internasjonella perspektivet innebår också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet” (Skolverket, 2011, s. 9-10). Selv om det samiske perspektivet nevnes her, kan vi anta at det samiske er inkludert som det kulturelle mangfoldet innad landet, men likestilt med alle andre minoritetsgrupper.

Kommer samisk kultur og historie fram helhetlig i fagplanene i historie, geografi og samfunnskunnskap, eller det også her isolert til kompetansemål? Ingen av fagene nevner samisk kultur og historie, eller samisk tematikk, i fagbeskrivelsene. Geografi har heller ingen kompetansemål med slikt innhold. Men samisk kultur og historie blir nevnt i kompetansemål i historie og samfunnskunnskap. I historie er det et relevant kompetansemål, og den formuleres på følgende måte: ”Historiska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige” (Skolverket, 2011, s. 192). Denne formuleringen tolker jeg som litt tvetydig, da den på den ene siden viser til samenes urbefolkningsstatus, men på den andre siden viser til de øvrige nasjonale minoritetene i samme kompetansemål.

Forstås det samiske i vid forstand, eller forståelsen ensrettet? Igjen styrer det begrensede materialet tolkningsrommet i dette spørsmålet. Men de få formuleringene som nevner samisk historie og kultur er derimot relativt åpne. Formuleringen i overgripende mål og retningslinjer som nevnt over, som sier at elevene skal ha kunnskap om de nasjonale minoritetenes kultur, språk, religion og historie styrer ikke lærerne i noen retning om hva dette innebærer for hver enkelt minoritet.

Får vi så mer informasjon om hvordan det samiske forstås i andre faglige kompetansemål som nevner samisk kultur og historie? Også de faglige kompetansemålene ser ut til å være generelt formulert, og forteller lite om hva samisk kultur og historie innebærer. Dessuten er det også i Lgr11 lite innhold med samisk tematikk. Svonni (2015, s. 903) skriver at ordet same kun blir brukt tre ganger til sammen i alle de fagspesifikke delene av læreplanen. Dette tilsvarer 0,4% av alle fagplanenes innhold. I motsetning til i gjeldende læreplan i Norge, så nevnes ikke samiske næringer i det hele tatt. Språk blir bare generelt nevnt, og da kun indirekte ved at språk for alle nasjonale minoriteter nevnes. Likevel blir statens forhold til nasjonale minoriteter og minoriteters rettigheter blir poengtert, gjennom at elevene skal lære om Sametinget, minoritetenes situasjon i Sverige og den svenske minoritetspolitikens framvekst.

Selv om samer blir nevnt som urfolk, blir det likevel ikke spesifikt nevnt at samer har en spesiell posisjon i Sverige, slik som i norsk læreplan. Dermed kan man kanskje si at samenes særstilling blir nevnt implisitt, men ikke eksplisitt. Dessuten blir samene ramset opp sammen med de andre nasjonale minoritetene i de aktuelle målene, og blir i oppramsingen plassert midt blant de andre nasjonale minoritetene. Dette kan tolkes dithen at samisk kultur og historie ikke har en like framtrødende posisjon i svensk læreplan som i norsk læreplan, og at det i større grad er opp til læreren å finne ut hva samisk kultur og historie innebærer.

6.7.2 Forståelsen av samisk identitet i forhold til felles nasjonal identitet

Er det samiske innenfor eller utenfor den nasjonale, svenske identiteten, ifølge forståelsen i Lgr22? Siden samisk kultur og historie er så lite framtrødende i læreplanen er det mindre materiale å tolke dette spørsmålet ut ifra. Det er dessuten vanskelig å fastslå noe når verdigrunnet heller ikke nevner noe om det samiske. Videre forteller fraværet av det samiske i overordnet del noe om det samiskes posisjon i svensk skolesystem, og kanskje da også indirekte noe om samene er en del av den nasjonale identiteten eller ikke. Samisk kultur og historie virker ikke å bli ansett som noe som skal gjennomsyre all undervisning, men læres om tematisk. Dette kan tolkes til at det samiske også er noe som står for seg selv, isolert fra svensk kultur og historie.

Under delen om skolens verdigrunnlag og oppdrag blir det beskrevet en felles svensk kulturarv, og at det er overføringen av den som er den dypere meningen til utdanning: ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” (Skolverket, 2011, s. 9). Om den samiske kulturarven er inkludert i den svenske nevnes derimot ikke. Det poengteres likevel i verdigrunnet at all undervisning skal ta utgangspunkt i elevens bakgrunn, erfaringer, språk og kunnskap: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s. 8), men heller ikke her blir et spesielt ansvar for samisk språk og kultur nevnt. Ut fra materialet er det vanskelig å fortolke sikkert om det samiske er inkludert den felles svenske identiteten ifølge Lgr11.

6.7.3 Urbefolkningsbegrepet tatt inn i svensk læreplan

Hvordan defineres urfolk i Lgr11? Til forskjell fra tidligere læreplaner har begrepet urbefolkning blitt tatt i bruk. Flere av målene spesifiserer samenes posisjon som urbefolkning,

både i fagspesifikke mål og i sentrale mål (Skolverket, 2011, s. 14, 192, 209, 211). Likevel henvises det ikke til en spesifikk definisjon av urfolk. Dette gir en åpnere fortolkningsramme enn i norsk læreplan, der det henvises til en spesifikk forståelse av begrepet. Dermed er det opp til læreren og læremiddelprodusentene selv å bestemme hvilken eller hvilke definisjoner som skal gjelde når de skal undervise om samenes urfolkstatus i svensk skole. Dette kan med andre ord føre til en forskjell mellom den *formelle læreplanen* (ref. Goodlads læreplanteori), og den *operasjonaliserte læreplanen*. På side 211, i fagplanen for samfunnskunnskap, blir det likevel nevnt at samene har en særstilling med grunnlag i urfolkstatusen, og elevene skal lære hvilke rettigheter det innebærer (Skolverket, 2011, s. 211). Derfor er det et fokus på samiske rettigheter, men uten at blir henvist til en spesifikk definisjon eller forståelse av begrepet urfolk.

6.8 LK20

L-97 og LK06 er tilnærmet identiske hva gjelder den generelle delen. LK20 har derimot fått en ny generell del, og den har også fått nytt navn, nemlig overordnet del. I fagfornyelsen er de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling ytterligere styrket. Det at de er tverrfaglige betyr at de skal brukes i alle fag. Målet er at elevene skal «få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under fagplanene er det også skrevet inn kjerneelementer, og de beskrives som det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen.

6.8.1 Et gjennomgående helhetsperspektiv på samisk kultur og historie

Hvordan ser vi et helhetsperspektiv på samisk kultur, historie og identitet i LK20s overordnede del? Allerede i innledningen til LK20 fastslås samenes stilling som urfolk og deres rettigheter i skolen: «Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven. Den overordnede delen gjelder også den samiske skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er også samisk kultur og historie nevnt jevnlig gjennom overordnet del, der det faller seg naturlig. For eksempel under «Demokrati og medvirkning», der urfolks- og minoritetsperspektiv vektlegges for å skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning.

Blir samisk kultur og historie så nevnt innledningsvis i fagplanen for samfunnsfag i LK20? I delen «Fagrelevans og sentrale verdier» blir igjen urbefolknings- og minoritetsperspektivet nevnt, og da spesielt i sammenheng med det samiske samfunnet. Dette gjelder også under kjerneelementene «Demokratiforståing og deltaking» og «Bærekraftige samfunn». Slik blir samisk kultur og historie vektlagt helhetlig i faget. Når det i tillegg vektlegges i konkrete kompetansemål styrkes det samiske perspektivet ytterligere. Det er verdt å merke seg at kompetansemålene generelt i læreplanen har blitt åpnere i LK20 sammenlignet med LK06, og at mange konkrete historiske hendelser ikke blir nevnt i kompetansemålene. Men hva som skal læres om samisk tematikk er på sin side konkret beskrevet, slik som i kompetansemålet "Elevene skal kunne reflektere over samers livsvilkår og rettigheter, og kunne drøfte urfolks situasjon internasjonalt." (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan forstås som en strategi som skal sørge for at det ikke skal kunne misforstås at det skal undervises om samisk innhold, og hva innenfor samisk tematikk som skal undervises om.

I likhet med L-97 og LK06 er en bred og mangfoldig forståelse lagt til grunn i LK20, men det samiske perspektivet er blitt ytterligere styrket og er mer gjennomgående i læreplanen enn de tidligere læreplanene. Også her blir de ulike offisielle samiske språkene nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det samiske knyttes stadig til politikk og rettigheter, slik som i kompetansemålet «utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemålene nevner samisk kultur som helhet, og ikke spesifikt hva samisk kultur innebærer.

6.8.2 Endret forståelse av samisk og nasjonal identitet?

Hvordan stiller LK20 seg i forhold til samenes nasjonale identitet? Folkenborg (2023, s. 43-44) poengterer at det å se på noe fra et urbefolknings- eller minoritetsperspektiv fordrer at det står i kontrast til majoritetsperspektivet. Dermed sies det implisitt at det samiske er noe fraskilt majoriteten. I kompetansemålene for alle trinnene blir samiske tema og perspektiver vektlagt og løftet fram. De relevante kompetansemålene handler om urfolkets rolle som bidragsyter til mangfoldet i Norge, hva som ligger i deres urfolksstatus, og ulike former for samisk kultur- og samfunnsliv tidligere og i nåtid, i tillegg til samiske rettigheter og fornorskningen og fornorskningens følger (Folkenborg, 2023, s. 43-44). Forestillingen av det samiske framstår dermed som noe annet enn kun som en del av den felles norske nasjonale identiteten. Det betyr likevel ikke at det samiske ikke blir nevnt som en del av den norske

kulturarven også i LK20, i tillegg fastslås det verdiene i formålsparagrafen både er samiske og norske (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så selv om det samiske blir beskrevet som noe «for seg selv», er det likevel elementer som skal forene identitetene. Oppdraget om å utdanne demokratiske medborgere til å delta i samfunnet sosiale og politiske fellesskap står sentralt i skolens verdigrunnlag, og det er nødvendig at enkelte emner i læreplanen forener de norske medborgerne.

6.8.3 Urbefolkningsdefinisjonen står uendret

Allerede innledningsvis i overordnet del blir urbefolkningsbegrepet knyttet til ILO-konvensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017), i tillegg til at det knyttes til kompetansemål i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed kan man fastslå at forståelsen av begrepet urfolk og definisjonen av den fortsatt lik som i M-87, L-97 og LK06.

6.9 Lgr22

Lgr22 er den nåværende svenske læreplanen som ble innført i 2022. Lgr22 er stort sett lik Lgr11, med mindre endringer. Skolverket skriver at de har gjort endringer i alle tre delene av læreplanen: i formålet, i kjerneinnholdet og i karakterkriteriene. I formålsteksten har de lagt vekt på fakta og forståelse, for eksempel ved å bruke uttrykket «kunnskap om» i målsettingene for enkelte. De har tilpasset det sentrale innholdet med tanke på omfang, grad av konkretisering og progresjon. Karakterkriteriene har blitt gjort mindre detaljerte for å gi lærerne bedre forutsetninger for å sette mer nøyaktige karakterer og for å redusere risikoen for at karakterkriteriene styrer undervisningen. De beskriver hensikten med å endre læreplanene er å gjøre dem til et bedre arbeidsverktøy for lærere (Skolverket, 2023).

6.9.1 Redusering av samisk innhold fra Lgr11?

Er det et helhetsperspektiv på samisk kultur og historie i den overordnede delen av den fungerende læreplanen i Sverige? «Skolans värdegrund och uppdrag» og «Övergripande mål och riktlinjer» er helt lik i Lgr22 som i Lgr11 når det gjelder samisk tematikk. For eksempel har formulering fra Lgr11 om et internasjonalt perspektiv som i en viss grad inkluderer et minoritetsperspektiv har fått stå uendret i Lgr22. Se side 54-55 i analysen av Lgr11 for å lese om helhetsperspektivet på samisk kultur og historie i Lgr11, og da også Lgr22.

Blir så samisk kultur og historie innlemmet helhetlig i fagene geografi, samfunnskunnskap og historie, eller er det samiske også isolert i kompetansemål der? I fagene geografi og historie blir ikke samer eller samisk kultur og historie nevnt i det hele tatt, hverken

innledningsvis eller i kompetansemål. I Lgr11 fantes et eget kompetansemål som omhandlet nasjonale minoriteter i historie, men denne er blitt fjernet i Lgr22. Argumentet for å fjerne kompetansemålet fra historie er at undervisning om samene ble fragmentert med kompetansemål i ulike fag. Skolverket mener at det vil styrke undervisningen at kompetansemålene er i færre fag, selv om læreren i faget samfunnskunnskap får ansvaret for å undervise i historie (Skolverket, 2022b). Dette står i kontrast til strategien i den gjeldende norske læreplanen, der tanken er at undervisning om samisk tematikk skal være gjennomgående i hele læreplanen og i alle fag. Med et norsk perspektiv på læreplaner kan man argumentere for at samisk innhold i gjeldende svensk læreplan er svekket fra Lgr11 til Lgr22.

Selv om kompetansemål ikke spesifikt nevner samisk kultur og historie, kan det likevel argumenteres for at samisk kultur og historie kan trekkes inn i andre relevante kompetansemål i historie, for eksempel gjennom kompetansemålet: ”Analys av historiebruk kopplat till någon tidsperiod, till exempel hur olika aktörer använder historia för att skapa eller stärka nationella identiteter” (Skolverket, 2022a, s. 184). Men om det blir gjort avhenger helt av lærerens kunnskap og valg, siden samisk kultur og historie ikke blir spesifikt nevnt.

I samfunnskunnskapsfaget blir samer derimot nevnt i tre kompetansemål. I trinnene 4.-6. klasse skal elevene lære om ”de nationella minoriteterna judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar: kultur, historia och rättigheter” (Skolverket, 2022a, s. 198). I kompetansemålene for 7.-9. er det to kompetansemål som spesifikt nevner samisk historie og kultur. Det første målet handler om politiske organer og prosesser: «Sveriges politiska system med Europeiska unionen, riksdag, regering, Sametinget, regioner och kommuner. Sveriges grundlagar” (Skolverket, 2022a, s. 199). Det andre kompetansemålet handler i videre forstand om rettigheter knyttet til minoriteter, deres situasjon og utviklingen av minoritetspolitikken i Sverige. Samenes posisjon som urbefolkning blir også nevnt (Skolverket, 2022a, s. 199).

Forstås det samiske i vid forstand, eller er forståelsen ensrettet? Også i Lgr22 styrer det begrensede materialet tolkningsrommet i dette spørsmålet, da forandringene fra Lgr11 ikke er særlig store. Se side 55 i analysen av Lgr11.

6.9.2 Inkludering av kulturelt mangfold i den svenske felles identiteten

Er det samiske innenfor eller utenfor den nasjonale, svenske identiteten, ifølge forståelsen i Lgr22? Også her skiller ikke svaret seg noe særlig fra Lgr11, da verdigrunnlaget og

overgripende mål er nokså lik i begge læreplanene, og det samiske innholdet ikke skiller seg i det hele tatt.

Likevel gir utsagn i ”Skolens verdigrunnlag” uttrykk for en felles svensk kulturarv, til tross for et stort kulturelt mangfold: ”det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (Skolverket, 2022a, s. 5-6). Det kan argumenteres for at dette også kan gjelde samiske elever, til tross for at begrunnelsen for det kulturelle mangfoldet i denne formuleringen blir forklart gjennom en voksende bevegelse over nasjonsgrensene og internasjonalisering, mens urfolket og de nasjonale minoritetene har vært i landet i lang tid.

6.9.3 Urbefolkningsdefinisjonen står stadig uendret

Slik som i Lgr11 spesifiserer flere av målene samenes posisjon som urfolk, både i fagspesifikke mål og i sentrale mål (Skolverket, 2022a, s. 13, 198, 199), men det henvises ikke til en spesifikk definisjon av begrepet urfolk. Hvilken konsekvens mangelen på definering har kommer jeg tilbake til under diskusjonen.

7 Funn og diskusjon

I denne delen vil jeg først presentere funnene tilknyttet forskningsspørsmålene som er formulert i problemstillingen. Deretter vil jeg drøfte funnene fortløpende. Flere av spørsmålene henger sammen med konteksten i både svensk og norsk skole, og konteksten under tidsperioden læreplanene ble produsert. Derfor vil det være sammenheng mellom drøftelsen under flere av forskerspørsmålene.

7.1 Nasjonal identitet – utviklingstrekk i svensk og norsk læreplan

Først vil jeg presentere funn og diskutere funnene i sammenheng med det første forskerspørsmålet i problemstillingen min, nemlig *hvordan defineres det samiske i de ulike læreplanene?* Herunder punktene:

- a) *Er det samiske innenfor eller utenfor den svenske og norske nasjonale identiteten, eller «noe for seg selv»?*
- b) *Hvordan har dette utviklet seg historisk i læreplanene fra 1974 til i dag?*

7.1.1 Det samiske som en del av den felles norske identiteten?

Funnene fra analysen min viser at synet på om det samiske er inkludert i den nasjonale identiteten eller ikke, har vært dynamisk gjennom de norske læreplanene fra 1974 fram til i dag. I norske læreplaner har det ifølge Folkenborg (2023) vært tre skifter i forestillingen om den felles nasjonale identiteten i norske læreplaner. Først, i læreplanen fram til 1971, var samene på utsiden av den felles nasjonale identiteten. Disse læreplanene er ikke inkludert i min analyse. I de gjenstående læreplanene har det også vært et skifte, men fra at det samiske har vært inkludert i den felles nasjonale identiteten (Vitikainen, 2022), til at det samiske står som «noe for seg selv». Dette endrede synet finner man spor av allerede i LK06, men i LK20 har det skjedd en tydelig endring. Det samiske står ikke lenger som noe underlagt den norske identiteten og kulturarven, men har også noe eget, noe i sin egen rett. Dette kommer blant annet til syne gjennom at samene har sitt politiske representative organ som ikke er tilgjengelig for ikke-samer, der samene har mulighet til påvirkning og selvstyre. Dessuten kommer det også til syne gjennom en egen nasjonaldag, som blir presentert likestilt med Norges nasjonaldag (Folkenborg, 2023, s. 47). Flere eksempler på det samiske i sin egen rett ble også

presentert under analysen. Det kan, blant annet, ses hen til den skriftspråklige likestillingen og særskilte språklige rettigheter og samisk litteratur i kontrast til norsk litteratur.

Denne tolkningen av LK20 som en dreining bort fra forestillingen om det samiske som en del av noe norsk og mot en forståelse mot «noe for seg selv», kan forklares og underbygges på ulike måter. Folkenborg (2023, s. 45-49) peker på den stadig sterkere samiske innflytelsen som en viktig faktor som kan forklare utviklingen i læreplaner fra og med M-74 til i dag. I denne perioden har samiske perspektiver gradvis fått et sterkere fotfeste og en institusjonell forankring i skolen. I den første fasen var det enkeltaktører og bestemte skolefaglige miljøer som var viktigst. Fra M-87 og framover har Samisk utdanningsråd spilt en sentral rolle i læreplanarbeidet. Dermed ble samiske interesser og perspektiver både på hva som skulle inngå i fagenes læreplaner, og på hvordan dette skulle formuleres institusjonalisert. Fra år 2000 ble rådet et organ under Sametingets myndighet, noe som ytterligere styrket den samiske innflytelsen over utviklingen av læreplaner og undervisning. (Folkenborg, 2008, s. 51-54). Organet heter nå Sametingets oppvekst- og opplæringsavdeling. Også Folkenborg selv var med i utarbeidelsen av LK20s samfunnsfagdel, og han påpeker at samarbeidet mellom Utdanningsdirektoratet og Sametinget var omfattende under prosessen (Folkenborg, 2023, s. 45).

Utviklingen av større samisk deltakelse i utformingen av læreplaner har ført til en økt forståelse for det samiske som «noe for seg selv», og en dreining bort fra forestillingen om det samiske som en del av noe norsk (Folkenborg, 2023, s. 45). Folkenborg peker likevel også på at samisk selv-definering har fått større plass på alle områder der samiske aktører er til stede, og at det ser ut til at det er en generell tendens at det samiske skal få stå som noe som er i sin egen rett, for eksempel i spørsmål slik som politikk, nasjonaldagsfeiring og samiske museumsgjenstanders plassering og tilhørighet.

7.1.2 Det samiske som en del av den felles svenske identiteten?

I Sverige er det mer tvetydig om det samiske er inkludert i forestillingen om en felles nasjonal identitet. Min begrunnelse for dette utsagnet er at det ikke blir like tydelig formulert at det samiske er en del av den svenske kulturarven, slik som i norske læreplaner. Det er likevel antydninger til inkludering av minoriteter i sammenheng med det svenske samfunnet og kulturarven, fra Lgr80 og framover, noe som kan tolkes som et forsøk på å integrere minoriteter i den felles nasjonale identiteten.

Det som er interessant er at i Sverige har Sameskolstyrelsen, i likhet med samisk utdanningsråd, fått innflytelse over læreplanene gjennom Sameskolförordningen helt siden 80-tallet. Men de har kun påvirkningskraft i læreplanene som gjelder samiske elever på sameskoler. Dette har sannsynligvis sammenheng med hva som er oppdraget til Sameskolförordningen: ”Sameskolstyrelsen ansvarar för utbildning i sameskolan samt i förskoleklass och fritidshem vid en skolenhet med sameskola” (*Förordning (2011:131) med instruktion för Sameskolstyrelsen*, 2011). Det betyr at Sameskolstyrelsen ikke har noen formell innflytelse på hva alle svenske skolebarn skal lære om det samiske i Sverige. Den begrensede samiske innflytelsen på Lpo11 blir kritisert av Svonni (2015, s. 905), som påpeker det manglende samiske innholdet i læreplanen indikerer en marginalisering av samene og deres kunnskaper, samt en maktubalanse mellom de ulike folkegruppene i Sverige. Videre argumenterer hun med at det å løfte samisk kunnskap og kultur innenfor svensk utdanning ikke bare er gunstig for urbefolkningen. Kunnskapen og erfaringene som oppnås ved å forstå forskjellige folkeslag er fordelaktig i et bredere perspektiv for å forstå alle kulturer og folkeslag i et land og mellom land. Med andre ord ønsker hun at læreplanen skal legge opp til undervisning både *for* og *om* urfolk. Dermed ser vi at det i Norge er et formalisert samarbeid mellom Sametinget og skolemyndighetene i utviklingen av nasjonale læreplaner for alle barn, mens Sametinget i Sverige har begrenset påvirkningskraft på den nasjonale læreplanen. Kanskje kan dette en av grunnene til at den samiske identiteten blir tydeligere formulert i den norske læreplanen enn i den svenske læreplanen.

7.2 Framstillingen av samisk kultur og historie i svenske og norske læreplaner

I denne delen besvares to forskerspørsmål: først forskerspørsmålet *i hvilken grad er samisk kultur og historie forstått som en del av et faglig helhetsperspektiv?* Deretter diskuteres forskerspørsmålet *hva fokuserer kompetansemålene i samfunnsfag som spesifikt nevner samisk historie og kultur på i læreplanene i Sverige og Norge?* Jeg har valgt å slå sammen forskerspørsmålene i samme underkapittel, siden den faglige helheten og kompetansemålene i de fagspesifikke delene bør ses i sammenheng med hverandre.

7.2.1 Samisk tematikk isolert, eller som en del av den faglige helheten?

Jeg starter med å presentere funn og diskuterer hvorvidt det samiske blir presentert helhetlig i de overordnede delene av læreplanene, før jeg går over til de fagspesifikke læreplanene.

Har samisk kultur og historie blitt inkludert i de overordnede delene av læreplanene jeg har analysert? Funnene viser at det i norsk læreplan gradvis har blitt en sterkere samisk representasjon på samisk kultur og historie i de overordnede delene av læreplanene fra 1974 til i dag. I de svenske læreplanene kom det samiske først eksplisitt inn i den overordnede delen i Lpo94, men innholdet var svært begrenset. Det har i ettertid ikke skjedd store forandringer i de overordnede delene i svenske læreplaner. Lgr11 og Lgr22 har en nokså lik inkludering av samisk kultur og historie i overordnet del som Lpo94.

I likhet med i de overordnede delene ser vi at det i norsk læreplan er en tendens til at samisk kultur og historie gradvis får mer plass i de samfunnsfaglige læreplanene fra 1974 til dagens fungerende læreplan. I M-74 og M-80 var ikke samisk kultur og historie inkludert i den overordnede beskrivelsen av fagene i læreplanenes fagdeler, men det samiske var inkludert i enkelte kompetansemål. Fra L-97 ble det samiske inkludert i et faglig helhetsperspektiv i de fagspesifikke læreplanene i samfunnsfag, med gradvis styrkning fram til dagens fungerende læreplan. I de svenske læreplanene som har blitt analysert har det vært et svært begrenset faglig helhetsperspektiv på det samiske i alle læreplanene, men samisk historie og kultur kommer til uttrykk i varierende grad fra læreplan til læreplan i kompetansemål i historie og samfunnskunnskap. Framstillingen av samer er mer tematisk i svenske læreplaner. For å forklare hva jeg mener med et faglig helhetsbilde eller et tematisk bilde av det samiske kan vi bruke et metaforisk bilde, nemlig saft i vann. En tematisk framstilling av det samiske er mer konsentrert. Da handler det om kun det samiske, isolert fra alt annet. Altså kan ublandet saft ses på som et bilde av et tematisk perspektiv på det samiske. Et faglig helhetsbilde av det samiske vil være mer sammenhengende i læreplanen, og skal være mulig å knytte til alle fagområder og emner. Dermed blir forståelsen mer jevn og kan ses i sammenheng med alt annet i samfunnet. Dermed er en faglig helhetsforståelse av det samiske som en jevn blanding av saft og vann, altså små, men relevante mengder samisk innhold fordelt over flere læreplandeler.

Hva kan være årsaken til så store forskjeller i et helhetsperspektiv på samisk kultur og historie fra land til land? Idéene læreplannivå i Goodlads teori forteller noe om hvordan rådende idéer i samfunnet og politikken som styres er med på å utforme hva elevene skal lære (Goodlad et al., 1979). I spørsmålet hva som kan være grunnen til at læreplanene har ulike mengder samisk innhold og ulike defineringer av felles nasjonal identitet, kan politikken og idéene i samfunnet på den tiden læreplanene ble initiert være et av svarene.

I utgangspunktet har Sverige og Norge flere likhetstrekk, både kulturelt, geografisk og politisk. Begge landene er nordiske og deler mye av den samme historie og kulturelle arv. Både Norge og Sverige er parlamentariske demokratier med en monark som statsoverhode. Begge landene er velferdsstater med omfattende offentlige velferdsordninger, som helsevesen og pensjonsordninger. Norge og Sverige har begge bånd til EU/EØS, selv om Norge ikke er medlem av EU. Begge landene har en høy levestandard og er kjent for å være blant verdens mest likestilte og velstående land (Mæhlum & Jönsson, 2023; Thuesen et al., 2023). Geografisk sett deler Norge og Sverige en lang felles grense, og begge landene har mye natur og friluftsområder, som fjell og skoger, som er viktige for både turisme og rekreasjon. Dessuten har Norge og Sverige vært i union i lange perioder, sist fra 1814 til 1905 (Mardal & Dørum, 2022).

En forskjell er at Sverige har en betydelig gruveindustri, spesielt gruvedrift av jernmalm og andre mineraler. Tolv prosent av Sveriges eksport kommer av gruvedrift og mineralproduksjon, og de er den største bergverksnasjonen i EU. Nest etter Russland er Sverige også det mest skogrike landet i Europa. Derfor er skogsindustrien som produserer papir og trelast er også en viktig del av Sveriges økonomi ("Økonomi og næringsliv i Sverige," 2023). Det er av statens interesse å fortsette med dette for å fortsatt stimulere Sveriges økonomiske vekst. Begge disse industriene kommer ofte i konflikt med interessene til reindrift, som også krever store arealområder (Carlsson, 2023a; Haupt, 2023; Sunna & Jones, 2020; "Sveriges regjering gir grønt lys til omstridt gruve," 2022).

Det finnes også skogsindustri og gruvedrift i Norge, men selv om skogsindustrien spiller en viktig rolle i Norges økonomi (Bækkelund et al., 2023), er den ikke like stor som i Sverige. Gruvedrift har også en lang historie i Norge, og landet har en rekke mineralressurser som er viktige for norsk økonomi (Gvein et al., 2021). Til forskjell fra Sverige så er oljeindustrien stor i Norge. Oljeindustrien er en av Norges viktigste næringer og en stor bidragsyter til norsk økonomi. Olje- og gassproduksjon står for omtrent en fjerdedel av landets bruttonasjonalprodukt (BNP) og gir arbeid til over 200 000 mennesker i Norge (Ryggvik et al., 2023). Det kan kanskje tenkes at overskuddet Norge får som følge av oljeinntektene gir oss et større økonomisk handlingsrom, som igjen gir samer større spillerom mht. oppfølging av rettigheter. Kanskje kan den økonomiske avhengigheten Sverige har til gruvedrift og skogsdrift være en av grunnene til at Sverige har større behov for å verne om næringene, som står i strid med samiske rettigheter? Jeg ønsker å tilkjenne at dette blir spekulasjoner, da vi egentlig ikke vet hva som er myndighetenes begrunnelser for slike valg. Likevel, dersom det i

politikken er motstand mot å gi rettigheter som kan påvirke svensk industri og økonomi, får dette ringvirkninger som også kan komme til uttrykk i læreplaner og kompetansemål.

Hvordan kan vi se på fravær eller inkludering av det samiske i et sosialkonstruktivistisk perspektiv? En læreplan formes både av det politikken bestemmer skal inkluderes, men politikken formes igjen av det folk er opptatt av og bevisst på. At noe inkluderes i læreplanen kan ha påvirke ettertiden, da elevene som lærer om det aktuelle temaet vil få større forståelse og bevissthet. Det er disse barna som i framtiden skal forme samfunnet og politikken. Om det er lite fokus på samisk tematikk i læreplanen, vil det derimot være vanskelig å få en slik utvikling. En inkludering av det samiske helhetlig, både faglig og i overordnet del, sender nemlig signaler om viktigheten av et tema. Dersom det blir poengtert i flere ledd av læreplanen at det samiske skal læres om, blir det utvetydig for læreren og læremiddelforfatteren, som skal tolke og realisere det som står i læreplanen (Gundem, 1990, s. 31), at det er noe som skolemyndighetene mener må og skal inkluderes i undervisning og læremidler. Når elevene lærer mer om temaet gjennom disse kanalene vil det igjen ha en forsterkende effekt. Dermed er det mindre sannsynlig at det samiske settes spørsmålstegn ved i framtiden, men heller er en selvfølgelig del av våre skoler, undervisning og samfunn. Dette kan knyttes til elevenes historiebevissthet⁸ (Lund, 2020, s. 28). Dersom elevene har en forståelse av den samiske tilstedeværelsen og forankringen historisk, vil det for det første skape en forståelse for situasjonen til det samiske i dag. Dessuten vil det skape en forventning om hvordan det samiske skal være i framtiden.

7.2.2 Spesifikke kompetansemål om samisk kultur og historie

I denne delen diskuteres funnene mine i sammenheng med forskningsspørsmålet *hva fokuserer kompetansemålene i samfunnsfag som spesifikt nevner samisk historie og kultur på i læreplanene i Sverige og Norge?*

7.2.2.1 Funn i norsk læreplan

Funnene fra analysen viser at i norske læreplaner har det gått fra en forståelse av det samiske som noe enhetlig og snevert i M-74, til en åpnere definisjon. M-74 knytter det samiske sterkt

⁸ Historiebevissthet handler om samspeillet mellom tidsdimensjonene; fortid, nåtid og framtid. Vi kan ikke begrense historiebevisstheten til å kun omhandle fortiden. Tolkningen vår av fortiden, og vår forståelse av nåtiden, former våre forventninger til framtiden.

til reindrift, nordlige områder, nomadisme og det nordsamiske. Tegnet for *samer* eller *samiskhet* ble med andre ord knyttet til tegn slik som *reindrift*, *Finnmark* og *nordsamisk*. De senere læreplanene spesifiserer for eksempel ikke hva som legges i samiske tradisjonelle næringer, og åpner dermed for at næringer slik som fiske, sanking og gårdsdrift også inkluderes. Dessuten inkluderer de senere læreplanene også de samiske språkene lulesamisk og sørsamisk, og spesifiserer at det er flere måter å utøve samisk kultur og tradisjon på. Læreplanene etter M-74 knytter altså samiskhet tettere opp mot tegnet *mangfold*. I de svenske læreplanene som ble analysert blir derimot ikke det samiske knyttet opp mot spesifikke næringer, kulturer, områder eller samiske språk. Alle læreplanene som nevner det samiske, har åpne formuleringer som gir mer rom for tolkning. Inkluderingen av det samiske er av et betydelig mindre omfang i svensk læreplan.

7.2.2.2 Funn i svensk læreplan

Funnene mine viser at det i svensk læreplan gradvis har blitt et større fokus på minoriteter fra Lgr80, men det samiske ble først nevnt direkte i læreplanen Lpo94, og igjen forsterket noe i Lgr11. Derimot har det vært en endring fra Lgr11 til Lgr22 som kan diskuteres om har vært en svekkelse når det gjelder samisk innhold. Skolverket mener på sin side at minoritetsperspektivet er forsterket (Skolverket, 2022b). Jeg vil argumentere for at det er en svekkelse å fjerne samiske kompetansemål fra enkelte fagplaner, til tross for at kompetansemålene i andre fag blir «forsterket og mer omfattende». Ved å gjøre dette mister du muligheten for en mer overgripende forståelse av det samiske, som omfatter flere fagområder. Samisk kultur og historie kan nemlig knyttes til alle fag i skolen, på samme måte som det svenske og norske er relevant i alle fag. Gjennom å knytte opplæring om samisk kultur og historie til et enkelt fag står man i større fare for å isolere kunnskap om det samiske til noe for seg selv, i stedet for at det blir noe som er relevant, levende og knyttet til samfunnet elevene lever i på flere måter. Evju og Olsen (2022, s. 225) skriver at norsk skole er i en prosess med å få inn mer samisk tematikk i undervisningen, og at mange lærere er opptatt av å inkludere et samiske perspektiv. Dessuten også at noe undervisning fortsatt er isolert til samiske uker eller til samisk nasjonaldag. En slik forståelse kan knyttes til det samiske som noe isolert og fjernt fra majoritetssamfunnet, dermed kan det avgrense elevenes forestilling om hvor relevant samiske perspektiver generelt er.

Først fra Lpo94 nevnes det samiske konkret i Svenske læreplaner for alle svenske elever, noe som er ganske lenge etter den norske læreplanen. I norsk læreplan finner man den første eksplisitte referansen til det samiske allerede i *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole*

som ble gitt ut i 1960 (Folkenborg, 2023; Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 177). Likevel er det altså et spenn på over 30 år mellom den første eksplisitte referansen til det samiske kom i den norske læreplanen som gjaldt for alle norske elever, til det tilsvarende kom i svensk læreplan. I svenske læreplaner har formuleringene om samisk kultur og historie hele tiden vært åpne, og ikke knyttet seg til spesifikke områder, næringer eller kulturer.

7.2.2.3 Hva kan være noen av årsakene til ulikhetene?

De store forskjellene i tid mellom svenske og norske læreplaners innlemmelse av samisk innhold kan kanskje komme av et større fokus på samiske rettigheter i det norske samfunnet generelt. Gudem (1990, s. 35-36) beskriver hvordan læreplanen vil endre seg ut ifra skiftende forhold i økonomi, politikk og maktforhold. I samisk sammenheng er det gjerne en politisk hendelse som anses som katalysatoren for at samiske rettigheter fikk mer synlighet, nemlig Alta-saken. I Sverige har ikke politiske aksjoner eller nyhetssaker knyttet til samiske rettigheter fått like stor oppmerksomhet som Alta-saken i Norge. En annen årsak kan kanskje også være størrelsen på den samiske befolkningen i Sverige. Med en befolkning på omtrent 10 000 samer, er den samiske befolkningen i Sverige en betydelig mindre minoritet i Sverige enn i Norge, også tatt i betraktning at den svenske befolkningen generelt er større enn den norske.

Årsakene til at kunnskap om samisk kultur, historie og rettigheter må styrkes i norske læreplaner er mange og komplekse. Det at den norske læreplanen har fått det inn i læreplanene mange år tidligere enn svensk læreplan kan også ha noe å si for hvor langt man har kommet i prosessen. I norsk sammenheng kan det nemlig se ut til at jo mer bevissthet man har fått om det samiske, jo mer har ballen rullet, og vi har fått flere kompetansemål og samiske perspektiver inn i læreplanens overordnede del og i fagdelene. Denne forsterkende effekten beskrives også i sosialkonstruktivismen. Tekster påvirkes av tanker i samfunnet, men tekstene er også med på å skape idéer, forståelser og tanker. Gradvis har samisk kultur og historie fått en så selvfølgelig plass i norske læreplaner, at det er vanskelig å se for seg den uten samiske perspektiver. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle, da et diskursivt perspektiv vil si at andre perspektiver og tanker kan få hegemoni i framtiden, utfra hvordan samfunnet endrer seg. Det er ikke selvsagt at samisk kultur og historie vil vektlegges likt i framtidige læreplaner.

Selv om det oppleves selvfølgelig at det samiske inkluderes og styrkes i norsk læreplan, ser vi tendenser til at det motsatte skjer i svensk læreplan. Inkluderingen av det samiske har ikke

nødvendigvis ført til at «ballen har begynt å rulle» på samme måte som i Norge. Kanskje kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv også hjelpe oss å forstå denne tendensen i svenske læreplaner? I svensk akademia finner vi sterke motstemmer mot samisk forskning (Pedersen, 2021). Hovedargumentet til kritikerne er at et samisk verdigrunnlag ikke bør styre forskningen, da forskningen bør være fri. De mener at mange samiske forskere og samisk forskermiljø ønsker seg hegemoni over hva som er rett å mene. Dette er jeg i utgangspunktet enig i at ikke bør skje. Ingen forskning bør være styrt av etnopolitiske verdier. Men også forskningen gjort av ikke-samiske forskere vil være styrt av sine egne verdier, om de er bevisst det eller ikke. På samme måte vil en samisk forsker ofte ha samiske verdier som grunnlag for sine synspunkter. Dette kan knyttes til forskerens posisjonaltet, som omtalt i metodedelene. Samiske perspektiver er helt nødvendige i akademia, og man må gjøre tiltak for å gi samiske perspektiver plass, da minoriteter historisk sett ofte har blitt oversett og har vanskeligere for å komme til med sine synspunkter i akademia. Dette gjelder også minoriteter innenfor vår grunnleggende forståelse av hva det samiske er. Eksempler på dette kan være sjøsamiske, skoltesamiske og lulesamiske perspektiver. Det er kanskje særlig spenningen mellom reindriftskultur og øvrig samisk kultur, med de forskjeller og likheter som finnes, som må inngå i en helhetlig forståelse av hva det samiske er.

Videre ser vi også et svært hardt ordskifte angående samiske rettigheter i Sverige (*Kalla fakta: "Lappjävlar"*, 2015; Norvang-Herstrøm, 2020). Samiske reindriftsutøvere opplever stadig hathandlinger og hatytringer rettet mot seg og sine reinsdyr. Den offentlige diskursen rundt samiske rettigheter i Norge er til sammenligning ikke like hard, selv om norske samer og reindriftsutøvere opplever lignende. I Norge fikk det derimot rettslige konsekvenser i 2018 at en mann skrev en hatefull ytring på Facebook (Lysvold, 2019; Utsi & Guttorm, 2019). En slik dom er svært symboltung, og viser tydelig at det ikke er aksept i samfunnet mot å ytre seg hatefullt mot minoriteter, som står i en utsatt posisjon. Jeg vil påstå at dette har begrenset de mest ekstreme ytringene i Norge, slik at de ikke lenger forekommer i like stor grad. Dessuten vil jeg også argumentere for, ut ifra et sosiokonstruktivistisk perspektiv, at synligheten av slike holdninger i det offentlige rom også kan ha påvirkningskraft på samfunnets holdninger og verdier knyttet til samer generelt.

7.3 Urbefolkningsbegrepet i læreplanene

Denne delen av diskusjonen er knyttet til forskningsspørsmålet *hvordan defineres urbefolkning implisitt og eksplisitt i svenske og norske læreplaner?* Dette

forskningsspørsmålet har også et underordnet forskningsspørsmål, nemlig *a) hvilke konsekvenser medfører dette?* Diskusjonen i denne delen knytter seg også til spørsmålet om samisk innhold i læreplaner generelt, da myndighetenes avgjørelser og forhold i samfunnet påvirker det også.

7.3.1 Ulike perspektiver på definisjonen av urfolk

Funnene i analysen viser at urfolks-/urbefolkningsbegrepet først kom i bruk i norsk læreplan i M-87. I svenske læreplaner dukker begrepet ikke opp før over 20 år etterpå, i Lgr11. Hva kan være grunnene til at begrepene kom inn i læreplanene på disse tidspunktene? I Norge hadde samiske rettigheter fått økt oppmerksomhet i tiden etter Alta-aksjonen. Kun tre år etter M-87 ble lansert ble ILO nr. 169 ratifisert i Norge (Olsen, 2019, s. 139). Allerede fra M-87, og i alle etterfølgende læreplaner, har urbefolkningsbegrepet blitt knyttet til FNs definisjon av begrepet. I Sverige har derimot ikke ILO 169 blitt ratifisert. Det er et stort tidsspenn mellom utgivelsene av læreplanene Lpo94 og lgr11. I tidsrommet mellom utgivelsene forpliktet Sverige seg til å etterleve rammeverkkonvensjonen for beskyttelse av minoriteter (FCNM), og det er kanskje virkningene av dette vi ser ved at urbefolkningsbegrepet også er tatt inn i svenske læreplaner fra 2011.

I tillegg viser funnene at det er ulikheter i måten urbefolkning blir definert i læreplanene. Norske læreplaner fra 1987 til i dag knytter som sagt urbefolkningsbegrepet til en konkret definisjon gjort av FN i sammenheng med ILO nr. 169. Lgr11 og Lgr22 knytter derimot ikke begrepet til konkrete definisjoner. Hva kan være grunnen til dette? Det er vanskelig å si hva som er årsaken til at svenske læreplaner har en vagere definisjon av begrepet, men en årsak kan være ratifiseringen av ILO 169. Siden svenske myndigheter har valgt å ikke ratifisere konvensjonen vil definisjoner knyttet til konvensjonen kunne være problematisk for myndighetene. Det vil øke bevisstheten til elever og lærere når det gjelder innholdet i ILO 169, noe som ikke er i tråd med myndighetenes intensjoner, da konvensjonen kanskje kan brukes for å styrke urfolksrettigheter versus majoritetssamfunnets rettigheter. Det er likevel vanskelig å si noe sikkert om årsaken til at svenske myndigheter ikke ønsker å ratifisere ILO 169. Da myndighetene på nytt i 2015 sa nei til ratifisering av ILO 169 var begrunnelsen til Sveriges utenriksdepartement at de først ønsket å få en nordisk samekonvensjon på plass (Pulk, 2015). Diffuse uttalelser gir tolkningsrom for hva som egentlig er årsaken. Dermed kan diskusjonen på side 65-67 om samisk innhold i læreplaner i sammenheng med samiske

rettigheter versus majoritetssamfunnets intensjoner og behov, også kobles opp mot FNs urbefolkningsdefinisjon og ILO 169.

Samme år som M-87 ble lansert ble også Sameparagrafen lagt til i norsk grunnlov (Olsen, 2019, s. 139). Defineringen av urbefolkning i Sverige og Norges grunnlover er en sentral ulikhet. I Sveriges grunnlov stadfestes samenes status som urbefolkning. Norsk grunnlov på sin side har inntil nylig ikke gjort det, men det har blitt bestemt at en grunnlovsendring skal gjøres som skal anerkjenne samene som urbefolkning også i Norge ("Samer anerkjennes som urfolk i grunnloven," 2023). Sveriges nåværende regjering, jobber derimot for en grunnlovsendring som kan svekke samenes posisjon i svensk grunnlov (Carlsson, 2023b). For det første er dette interessant med tanke på anerkjennelsen av urbefolkningsstatusen til samene i de respektive læreplanene. For det andre samsvarer det interessant nok med utviklingen av samisk innhold i norske og svenske læreplaner, der jeg hevder at tendensen de siste årene har vært at samisk innhold svekkes i svensk læreplan og styrkes i norsk læreplan, uten at jeg kan slå fast at det er en direkte sammenheng med regjeringenes politikk.

7.3.1.1 Noen konsekvenser av ulike definering

Hva kan så konsekvensene av en vagere definering være? Coates (2004) peker på at det finnes veldig mange ulike måter å definere urbefolkning på. En bred forståelse av begrepet trenger ikke nødvendigvis å være negativt, da spørsmålet om definering er komplekst. Men valgfrihet kan medføre at elever vil få ulik forståelse av begrepet, og et av skolens mål er å gi elever et likt kunnskapsgrunnlag. Dersom man åpner opp for at lærere og læremiddelprodusenter selv kan velge definisjon vil det dessuten kunne skape misforståelser og forvirring rundt begrepet. Hva er «riktig» måte å forstå urbefolkning på?

Noe av det som er problematisk med valgfrihet når det gjelder definering av urbefolkning, er at mange av definisjonene er laget på majoritetsbefolkningens premisser og forståelse av urbefolkning, for eksempel ved å peke på urbefolkningens posisjon som marginalisert, mangelen på autonomi og kontroll over ressurser og kulturelt forfall nå og i framtiden som avgjørende definisjonsfaktorer (Coates, 2004, s. 12-15). Realiteten er at det er store variasjoner blant urbefolkningsgrupper, og hver enkelt gruppe har individuelle forskjeller og situasjoner. En ensidig framstilling av urbefolkning i offerposisjon vil dermed gi et uriktig bilde. I et samisk perspektiv er for eksempel Sametingene eksempler på måter der samer selv har fått påvirkningskraft, selvdefineringsmakt og autonomi i saker som er relevante for samer.

Institusjoner som Sametingene har sine svakheter, men å definere den samiske befolkningen som uten makt til å påvirke vil likevel være feilaktig.

Ulik definering av urfolksbegrepet viser at det råder ulike diskurser i de svenske og norske læreplanene. Men de ulike diskursene kan også sies å være politisk forankret i hvert enkelt land, da samer blir definert ulikt av myndighetene. I Norge regnes samer som urfolk, mens i Sverige har samer status som både urfolk og nasjonal minoritet. Dette ble også diskutert i Norge, men samene i Norge ønsket ikke status som nasjonal minoritet. Denne diskursive ulikheten kommer til uttrykk i læreplanene. I svensk læreplan blir samer nevnt i sammenheng med betegnelsen «nasjonale minoriteter». Inni en parentes etter samene blir nevnt, er det uttrykt at de også er urfolk. Det diskursive tegnet «samer» i svensk læreplan blir med andre ord sterkt knyttet til tegnet «nasjonale minoriteter». I norsk læreplan er det tydeligere formulert at samer har urbefolkningsstatus, og at dette innebærer at Norge har et særskilt ansvar for å ivareta deres rettigheter. Det vil si at tegnet for «samer» i norsk læreplan er sterkere knyttet til tegnet for «urbefolkning». Selv om det også kan sies å være knyttet til tegnet urbefolkning i svensk læreplan, er denne tilknytningen mer diffus. I begge læreplanene knyttet tegnet samer også til tegnet «mangfold». Det poengteres at mangfold er bra og viktig, og at elevene skal lære om mangfoldet innad landene.

Hva er konsekvensene av ulike diskurser for begrepet urfolk/urbefolkning? Ulik definering, diskurs og anknytning til tegn gir ulikt grunnlag og føringer for diskusjonen rundt begrepet. Den sterke defineringen av begrepet i norsk læreplan gir lite rom for diskusjoner rundt hvordan læreren, eleven og læremiddelforfatteren skal forstå begrepet. Definisjonen og diskursen knyttet til ILO-konvensjonen kan se ut til å ha fått hegemoni i norsk læreplan, og den har stått stødig siden urbefolkningsbegrepet ble lansert i læreplanen. Dette betyr ikke at man ikke har mulighet til å diskutere hva som er problematisk med definisjonen eller begrepet, men det viser likevel et tydelig standpunkt om hva som er den anerkjente forståelsen av begrepet. Dette styrkes ytterligere av at Regjeringen og Sametinget bruker de samme definisjonene (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020; Sametinget, u.å.-b)

I svensk læreplan kan derimot den sterke koblingen til tegnet nasjonale minoriteter være med på å viske ut forskjellene mellom statusen til urbefolkning og nasjonale minoriteter. Den vage defineringen og sidestillingen med nasjonale minoriteter i læreplanet kan dermed gi inntrykk av at Sverige ikke har et særskilt ansvar overfor samiske rettigheter, språk og kultur, sammenlignet med de andre nasjonale minoritetene. Da vil også samiske rettigheter stå

svakere i diskusjoner med statlige interessert knyttet til ivaretagelsen av samiske kulturell arv og bruk av land og vann i Sábmme, som diskutert over.

7.3.2 Urfolksundervisning i skolen og en indigenisering av læreplanene?

Den gjeldende, norske læreplanen har kompetansemål som omhandler samisk kultur og historie, noe alle i norsk skole skal lære om. I tillegg nevnes det også i «Fagrelevans og sentrale verdier» at «Faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med andre ord poengteres det at samfunnsfaget har et særskilt ansvar for å løfte fram samiske perspektiver i Norge. Den gjeldende svenske læreplanen nevner derimot ikke samiske perspektiver eksplisitt.

7.3.2.1 Urfolksundervisning

Det har altså skjedd en endring der Norges og Sveriges urbefolkning gradvis har fått mer plass i læreplanen som gjelder for alle elever. Både svensk og norsk skole har egne samiske læreplaner, altså undervisning *for* urbefolkning. Analysen viser på sin side at det er ulik vektlegging av undervisning *om* urbefolkning, slik at majoritetsbefolkningen også lærer om samisk tematikk. Hvordan kan man forstå inkluderingen av urbefolkningsundervisning i skolen?

Den teoretiske modellen som ble presentert på side 16, som viser urfolksundervisning som et kontinuum, kan hjelpe undervisere til å ta hensyn til forskjellene innad urbefolkningselevgruppen, og dermed kan undervisning om og for urbefolkning bli bedre tilpasset og mer effektiv. Dette vil kunne bidra til å framme en mer inkluderende og rettferdig utdanningspraksis som respekterer og styrker urbefolkningens rettigheter og kultur. Modellen viser et kontinuum, i motsetning til å se på undervisningen som en dikotomi som ofte er å finne i undersøkelser som omhandler urbefolkningsundervisning og metodologier.

Dikotomien mellom vesten og urbefolkning, og mellom alt som knyttes til vesten og til urbefolkning, har fått sterkt fotfeste (Sollid & Olsen, 2019, s. 32). For eksempel blir gjerne reindrift brukt som et bilde på det samiske, fordi det står i kontrast til det norske. Det kan også for eksempel handle om utsagn i media om at «samene er uenige eller enige». Et slikt syn har fått kritikk fordi det kan knyttes til essensialistisk tankegang. Slike utsagn hviler nemlig på antakelsen om at gruppene er homogene. Ofte er påstander som dette politiske.

Urbefolkningsmetodologier og urbefolkningsundervisning kan ikke bli sett på som isolert fra

politikken, og spesielt ikke identitetspolitikken. Dette kan også knyttes til den ensidige måten samer ble framstilt i M-74, som i noen grad har ført til et bilde på det samiske som blant mange fortsatt står i dag.

7.3.2.2 Hvorfor urfolksundervisning?

Skolen og utdanningen er viktige arenaer for implementering av statens politikk, spesielt når det gjelder minoriteter og urbefolkning. Som et verktøy for å sikre at befolkningen oppbygger seg kunnskap, er utdanning en måte for staten å sikre at den kunnskapen som blir definert som viktigst for framtiden, blir formidlet. Dette betyr at skoler og utdanning er verktøy for å reprodusere ideologier, men også for å skape nye ideologier og for å realisere statens politikk, men det legges også opp til at elevene skal tenke nytt om framtiden, som igjen henger sammen med elevene som historieskapende aktører⁹. Den norske læreplanen i samfunnsfag vektlegger nettopp dette: «Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For mange urbefolkningsgrupper har utdanningssystemene vist seg å være utfordrende, både på lokalt og globalt nivå. Dette skyldes ofte at utdanningssystemene er basert på kulturen og behovene til majoritetsbefolkningen, og ikke alltid tar hensyn til minoriteter og urbefolkningens unike perspektiver og erfaringer. Urfolk over hele verden har erfart at skoler og utdanning har vært og kan fortsatt være en stor arena for kolonisering, assimilering og for kommunikasjon av statens monokulturelle ideologier. Dette viser seg ofte i form av tvungen assimilasjon, der urbefolkningens språk og kultur blir undertrykt og erstattet med majoritetssamfunnets språk og kultur. Dette kan føre til tap av identitet, språk og kulturarv for urbefolkningen, og kan ha langvarige konsekvenser for deres liv og samfunn (Sollid & Olsen, 2019, s. 33). Derfor bør utdanningssystemene være inkluderende og respektere urbefolkningens unike perspektiver og erfaringer, slik at de kan utvikle sine egne kulturelle identiteter og kunnskapssystemer uten å miste sin egenart og kulturarv. Dette skjer først gjennom formuleringer i læreplanen som tilrettelegger for slik undervisning i skolen. Deretter vil læreplanen forhåpentligvis gi ringvirkninger i lærernes undervisning.

⁹ Begrepet historieskapende aktør kan knyttes til historiebevissthetsbegrepet. Det handler om at man ikke ser på historien som determinativ, men at mennesket har og har hatt muligheter til å handle og dermed påvirke historien.

Denne masteroppgaven handler i hovedsak om undervisning *om* urbefolkning, siden den tar for seg læreplanene som gjelder alle elever i norsk skole. Likevel vil jeg argumentere for at undervisning *om* urbefolkning har en direkte sammenheng med undervisning *for* urbefolkning. For det første er det ikke sagt at alle urbefolknings elever går i klasser som følger samisk læreplan. Gjerpe (2018, s. 8) hevder at de fleste samiske elever ikke følger samisk læreplan. Dette betyr at dersom samiske elever som går i ordinære norske klasser skal lære om sin kultur, historie og språk er det nødvendig at den nasjonale læreplanen har samisk innhold. Et annet argument er at dersom vi i samfunnet ønsker en åpen, konstruktiv debatt om samiske forhold og rettigheter, så krever det samfunnsborgere som er opplyste om samisk tematikk. Altså kan kunnskap om samisk kultur, historie, rettigheter og identitet knyttes til det demokratiske medborgerskapet som vi ønsker at våre elever skal ta del i. Dermed hevder jeg at majoritetsbefolkningens kunnskap *om* det samiske ha påvirkning på hvordan samiske rettigheter ivaretas, og dermed blir undervisning *om* urbefolkning også undervisning *for* urbefolkning. Derfor er den svenske læreplanens begrensede innhold om samiske tematikk indirekte med på å svekke undervisning for samiske elever.

Men utdanning og læreplaner om urbefolkning er ikke kun viktig for urbefolkningen og for å styrke urbefolkningens rettigheter. Det er for det første viktig også for majoritetsbefolkningen å ha kunnskap om landets minoriteter, fordi det kan skape et åpnere samfunn med toleranse og respekt for andre. For det andre foregår det forsoningsarbeid mellom samer og majoritetsbefolkning både på svensk og norsk side (*Dir. 2021:103: Kartläggning och granskning av den politik som förts gentemot samerna och dess konsekvenser för det samiska folket*, 2021; Stortinget, u.å.). Loomba (2005, s. 7-8) påpeker at kolonialisering ikke kun er skadelig for den undertrykte, men at både den undertrykte og undertrykkeren låses i en svært kompleks og traumatisk relasjon. Dermed vil det også være fordelaktig for en majoritetsbefolkning som tidligere, eller framdeles, bevisst eller ubevisst systematisk undertrykker en befolkningsgruppe. En måte å komme til forsoning på er nettopp gjennom å oppnå mer kunnskap og forståelse for hverandre perspektiver og situasjoner.

7.3.2.3 Indigenisering av norsk læreplan

Kan man ut ifra urbefolkningsundervisnings- og indigeniseringsbegrepene si at norsk læreplan er indigenisert? Perspektivet til urbefolkning er som nevnt sentralt i definisjonen av indigenisering, ikke bare kunnskap *om* og *for* urbefolkning. I LK20 vektlegges minoritetsperspektivet. I samfunnsfagets relevans og sentrale verdier blir det fastslått at «faget skal bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi

menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed har man både kunnskap *om* og *for* urbefolkning i LK20 gjennom kompetansemål, men også samisk perspektivtaking. Olsen (2019, s. 138-139) hevder å se ulike tendenser i de norske læreplanene for hvordan man har forholdt seg til det samiske. I eldre læreplaner ble samer andregjort og usynliggjort. Deretter, fra M74, har det samiske blitt aktiv inkludert. Fra L97 har man tatt ytterligere et steg, nemlig gjennom indigenisering av læreplanene (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22-23). Den fungerende, norske læreplanen kan dermed sies å være indigenisert.

7.3.2.4 Indigenisering av svensk læreplan

Er så svensk læreplan indigenisert i like stor grad som norsk læreplan? Også i svensk læreplan skal elevene lære *om* samers kultur og historie, men som analysen viser er omfanget av samisk innhold betydelig mindre i svenske læreplaner enn i norske læreplaner, og det samiske fokuset kom også senere inn i svensk læreplan. Dette kan tyde på at en eventuelt indigenisering av læreplanen kom senere i gang, og dermed er i et annet steg av prosessen. En stor forskjell er måten det samiske innholdet formuleres på. Der norsk læreplan legger opp til at elevene skal øve seg på å se innholdet i undervisningen fra et minoritetsperspektiv, og særlig med et samisk perspektiv. I svensk læreplan vektlegges et minoritetsperspektiv, men et samisk perspektiv nevnes ikke eksplisitt. En stor del av definisjonen til indigenisering handler om at majoritetsbefolkningen skal søke etter å forstå det samiske perspektivet, og dermed forberede elevene på å ta faglige valg som skal ivareta urbefolkningens behov. Noe som taler for at svensk læreplan er indigenisert, er de parallelle samiske læreplanene *for* urbefolkningen. Likevel vil jeg påstå at svensk læreplan i liten grad er indigenisert, da det i liten grad ser ut til å være et implisitt mål at majoritetselevne skal tilegne seg ferdigheter og kunnskaper som skal sørge for at urbefolkningsrettigheter blir ivaretatt.

8 Samme urfolk, men ulike prioriteringer i skolens samfunnsfag

I denne masteroppgaven har jeg, gjennom analysen av norske læreplaner fra 1974 til den gjeldende læreplanen LK20, presentert endringer i forståelsen av den samiske identiteten. Den har gått fra å være noe adskilt fra norsk identitet, til noe underlagt den norske identiteten, og deretter til «noe for seg selv». Dette henger sammen med at forståelsen av det norske også har endret seg – fra noe etnisk til noe politisk medborgerlig og mer frigjort fra kulturell bakgrunn. I svenske læreplaner fra 1980 til dagens læreplan Lgr22, ser vi en vagere definisjon av den samiske identiteten, noe som gjør at det er usikkert om den samiske identiteten forstås adskilt, en del av eller «noe for seg selv» i forhold til den felles svenske identiteten. Derimot har den svenske læreplanens forståelse av den felles svenske kulturarven gradvis inkludert det kulturelle mangfoldet i landet, uten å nevne det samiske spesifikt.

Når det gjelder et faglig helhetsperspektiv og innhold i kompetansemål viser funnene at norske læreplaner har gått fra et tematisk samisk innhold, til et større helhetsperspektiv i læreplanen. Dessuten har læreplanen gått fra en ensidig forståelse av det samiske som noe knyttet til reindrift og det nordlige, til at mangfoldet innenfor det samiske gradvis vektlegges mer fra M-87 til dagens læreplan. I Svenske læreplaner har samisk innhold gått fra ikke-tilstedeværende til et begrenset, tematisk innhold. Det vil si at det ikke er et faglig helhetsperspektiv i de svenske læreplanene som er analysert, men samisk kultur og historie behandles mer isolert. De svenske læreplanene har derimot aldri knyttet det samiske opp mot spesifikke samiske områder, språk, tradisjoner eller kulturer.

I de norske læreplanene fra 1987 til i dag har FNs definisjon av urbefolkning knyttet til ILO nr. 169 stått stødig, og denne definisjonen anerkjennes også av Regjeringen og Sametinget. Det kan dermed sies at definisjonen har diskursivt hegemoni i norske læreplaner og i det norske samfunnet. I svenske læreplaner knyttes ikke definisjonen av urbefolkning til noen konkret definisjon, men urbefolkningsbegrepet kom inn i læreplanen fra Lgr11. Dette gjør at diskursen og forståelsen av urbefolkningsbegrepet er ulikt i svenske læreplaner enn i norske læreplaner.

Konsekvensene av den vage definisjonen av både samisk identitet og urbefolkning i svenske læreplaner, som delvis også kan begrunnes i et mangelfullt samisk innhold generelt, kan være flere og sammensatte. Diskusjonen tar for seg flere mulige årsaker, slik som ulike

samfunnsforhold og ratifiseringen av ILO nr. 169, og dermed ulik anerkjennelse av internasjonale konvensjoner og rettigheter. Dessuten kan de norske læreplanene sies å være mer indigeniserte enn de svenske, videre har de et større fokus på at elevene ikke kun skal lære *om* samisk kultur og historie, men også være *for* urbefolkning. Dette kan begrunnes i den helhetlige framstillingen av samisk kultur og historie, og at det i større grad legges det opp til at alle elever aktivt skal forsøke å innta urbefolkningsperspektiver i norske læreplaner.

Denne studien baserer seg på mine tolkninger og min forståelse av de analyserte læreplanene. Studien sier ingenting om hvilken håndtering og forståelse av samisk identitet, kultur og historie og urbefolkning i læreplanene som er mest hensiktsmessig, selv om den antyder viktigheten av at urbefolknings elever ivaretas i læreplaner. I oppgaven ble Goodlads læreplanteori brukt som verktøy for å tolke læreplanene. Likevel så jeg i hovedsak på nivåene *den formelle læreplan* og *idéenes læreplan*, altså behandler oppgaven læreplanen som et konkret politisk dokument, men ser også på idéene som kan ha ført til utformingen av dokumentet. Det trengs analyser som kaster lys over problemstillingen fra andre vinkler. For eksempel kunne observasjon av hvordan samisk tematikk undervises om i klasserommet belyse den operasjonaliserte læreplanen. En lærebokanalyse ville kaste lys over den oppfattede læreplanen. Intervjuer av elever som har fullført skolen om hva de sitter igjen med etter skolegangen kunne belyse den erfarte læreplanen. Alle disse vinklene ville gitt større innsikt i *hvordan* forståelsen av samisk tematikk i læreplanene påvirker elever og undervisere.

9 Kildeliste

- Aira, H. (2023). *Samiske kvinner og samfunnsdeltakelse: En studie av lulesamiske kvinners medborgerskap*. Orkana Akademisk.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1).
<https://hdl.handle.net/10037/15061>
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie. Fra 1751 til 2010*. (A. Andresen, B. Evjen & T. Ryymin, Red.). Cappelen Damm Akademisk.
- Beaska, N. (2022, 24. oktober 2022). *Kun "rein, kofte og samisk språk"?* Nordnorsk debatt. Hentet 1. desember 2022 fra <https://www.nordnorskdebatt.no/kun-rein-koft-og-samisk-sprak/o/5-124-205286>
- Berg-Nordlie, M. (2015). Representativitet i Sápmi. Fire stater, fire tilnærminger til inklusjon av urfolk. I B. Bjerkli & P. Selle (Red.), *Samepolitikkenes utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Berg-Nordlie, M. (2021a, 8. november). Fornorskning. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://snl.no/fornorsking>
- Berg-Nordlie, M. (2021b, 22. september 2021). *Nordkalottfolket vs. NSR: Et nytt partisystem på Sametinget?* Nordnorsk debatt. Hentet 1. desember 2022 fra <https://www.nordnorskdebatt.no/nordkalottfolket-vs-nsr-et-nytt-partisystem-pa-sametinget/o/5-124-141414>
- Berg-Nordlie, M. (2022, 26. mai). Sametingets valgmanntall. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. mai 2023 fra https://snl.no/Sametingets_valgmanntall
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2021). *Bryman's Social Research Methods* (6. utg.). Oxford University Press.
- Bækkelund, B., Svendsrud, A. & Hoen, H. F. (2023, 2. februar). Skogbruk i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 4. april 2023 fra https://snl.no/skogbruk_i_Norge
- Carlsson, P. (2023a). Gruvbolaget Copperstone får fortsätta undersöka metaller i Laevas sameby. Hentet 4. mai 2023 fra <https://www.svt.se/nyheter/sapmi/copperstone-far-fortsatta-undersoka-metaller-i-laevas-sameby>

- Carlsson, P. (2023b). Sverigedemokraterna vill ändra grundlagen: ”Kan hota samernas ställning”. Hentet 5. mai 2023 fra https://www.svt.se/nyheter/sapmi/sd-vill-andra-i-grundlagen-kan-hota-samernas-stallning?fbclid=IwAR1B6HsUfAvFuuw03O64FOJ4ltGIR_TsHTc6srix5rSS6oLg6BTakVJxX0
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coates, K. S. (2004). *A Global History of Indigenous Peoples: Struggle and Survival*. Palgrav Macmillan.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge inc.
- Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelege kyrkje- utdannings- og forskningsdepartement.
- Dir. 2021:103: *Kartläggning och granskning av den politik som förts gentemot samerna och dess konsekvenser för det samiska folket*. (2021). Kulturdepartementet. Regeringen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2021/11/dir.-2021103/>
- Eriksen, K. G. (2022). Manglende kunnskap om samiske forhold i lærerutdanningene. I K. G. Eriksen, Å. Aamaas & A.-L. Bjercknes (Red.), *Å lytte til - og å engasjere seg i fortellinger. Refleksjonsverktøy for arbeid med samiske perspektiver og urfolksperspektiver i lærerutdanningen* (1. utg.). Dembra, Holocaustsenteret - demokratisk beredskap mot rasisme og antirasisme. <https://www.usn.no/getfile.php/13714968-1654930178/usn.no/aktuelt/Refleksjonsverktoy-urfolk-2022.pdf>
- Europarådet. (u.å.). *About the Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Hentet 30. mars 2023 fra [https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance#%2279030665%22:\[\]](https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance#%2279030665%22:[])
- 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. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/27545/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Figenschou, G., Pedersen, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning - et postkolonialt prosjekt*. I G. Figenschou, H. C. Pedersen & S. S. Karlsen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Folkenborg, H. R. (2008). *Nasjonal identitetskaping i skolen*. Lundblad Media.
- Folkenborg, H. R. (2017). Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole. I P. Brunbech, K. Knutsen & J. A. Poulsen (Red.), *Historie-didaktik, dannelse og bevidsthed - Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde, Bind 1*. Aalborg universitetsforlag. https://www.politics-society.aau.dk/digitalAssets/887/887111_konferencerapport-bd-1--nordisk-historikermode-2017-.pdf#page=71
- Folkenborg, H. R. (2023). Skiftende forestillinger om det samiske i grunnskolen. Utenfor, innenfor eller sidestilt en norsk nasjonal identitet? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet*. Universitetsforlaget.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. H. Aschehoug og Co.
- Furunes, E. W. (2018). Heter det samefolkets dag eller samenes nasjonaldag? Hentet 23. mars 2023 fra https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/heter-det-samefolkets-dag-eller-samenes-nasjonaldag_-1.13900281
- Förordning (2011:131) med instruktion för Sameskolstyrelsen*. (2011). <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2011:131>
- Gaski, L. (2008). Identity as a Discursive Formation: Essentialism and Ambivalence. I H. Minde (Red.), *Indigenous Peoples: Self-determination, Knowledge, Indigeneity*. Eburon Academic Publishers.
- Gaup, B. S. & Larsen, D. R. (2021, 28. august 2021). *Nordkalottfolket fosser frem*. NRK. Hentet 1. desember 2022 fra https://www.nrk.no/sapmi/sametingsvalget-2021_-partiet-nordkalottfolket-oket-mest_-viser-ny-meningsmaling-1.15626019
- George, A. L. & Bennet, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press.
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk for-pliktelse? *Nordic Studies in Education*. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *Fleks - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15097/article.pdf>

- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker - Konseptualiseringen av "lærebok Sápmi". I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study*. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill inc.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Gvein, Ø., Rui, I. J. & Dahl, R. M. (2021, 30. november). Bergverksdrift i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 4. april 2023 fra https://snl.no/Bergverksdrift_i_Norge
- Hansen, K. T. & Skaar, S., W. (2021). *Unge samers psykiske helse. En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*.
https://uit.no/Content/721559/cache=20210403160302/Miha_Unge_samer_rapport_digital.pdf
- Hansen, L. I. & Olsen, B. J. (2022). *Samenes historie - fram til 1750*. Cappelen Damm
- Haupt, I. (2023). Samiska protester mot gruvnæringen i Kiruna: "Greenwashing på elitnivå". Hentet 20. april 2023 fra <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/norrboten/sameprotest-mot-gruvnaringen-i-kiruna-sveriges-jakt-pa-grona-metaller-ar-skamlos>
- Hesla, G. K., Nystad, M. E., Utsi, J. A., Fredriksen, B. & Ursin, E. (2022). De falske samene. Hentet 14. desember 2022 fra https://www.nrk.no/sapmi/xl/vil-vaere-same_folk-i-frp-melder-seg-inn-i-sametingets-valgmanntall-uten-a-vaere-same-1.16150844
- ILO nr. 169. (1990a). *Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ILO nr. 169* (Artikkel 27). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-06-27-2>
- ILO nr. 169. (1990b). *Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ILO nr. 169* (Artikkel 31). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-06-27-2>
- John, M. (2010). *Grundskolans nya läroplan: En jämföranda analys av Lgr11 og Lpo94* [Uppsala universitet]. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:391376/FULLTEXT01.pdf>
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

- Kalla fakta: "Lappjävlar"*. (2015). TV4. <https://www.tv4play.se/program/kalla-fakta?tab=episodes>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. H. Aschehoug og Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug og Co.
<https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=221&searchText=228>
- Komitédirektiv: 1997:103*. Sveriges Riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/ilos-konvention-nr-169-om-ursprungsfolk-och_GLB1103
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020). *Hvem er urfolk?*
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larsen, V. (2022, 16. oktober 2022). *Kjære same!* Nordnorsk debatt. Hentet 1. desember 2022 fra <https://www.nordnorskdebatt.no/kjare-same/o/5-124-203600>
- Loomba, A. (2005). *Colonialism/Postcolonialism* (2. utg.). Routledge inc.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Lundmark, L. (2008). *Stulet land: svensk makt på samisk mark*. Ordfront.
- Lysvold, S. S. (2019). Dømt for hatefulle ytringer mot samer: – En seier for alle samer i Norge. Hentet 19. april 2023 fra <https://www.nrk.no/nordland/domt-for-hatefulle-ytringer-mot-samer--en-seier-for-alle-samer-i-norge-1.14410857>
- Mardal, M. A. & Dørum, K. (2022). Norsk historie fra 1815 til 1905. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. april 2023 fra https://snl.no/Norsk_historie_fra_1815_til_1905
- Mikkelsen, J. P. & Ruistuen, H. (2022). «Vi har jo lite kjennskap til samer ...» - En kvalitativ studie om samisk tematikk i lærebøker og undervisning [UiT - Norges arktiske universitet]. <https://hdl.handle.net/10037/26099>

- Mæhlum, L. & Jönsson, A. (2023). Sverige. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. april 2023 fra <https://snl.no/Sverige>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Norvang-Herstrøm, E. R. (2020). Oppfordrer folk til å drepe samer etter omstridt dom. Hentet 19. april 2023 fra <https://www.nrk.no/sapmi/nettet-koker-over-av-hets-mot-samer-etter-girjas-dommen-1.14877945>
- Olsen, T. A. (2019). Sámi Issues in Norwegian Curricula: A Historical Overview. I O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyysönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi & D. Sjögren (Red.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Palgrave Macmillan.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11 (2), Artikkel 5. <https://journals.uio.no/adno/article/view/4353/4858>
- Pedersen, H. C. (2021). Vi må snakke om det samiske akademiske ordskiftet. Hentet 19. april 2023 fra <https://www.nordnorskdebatt.no/vi-ma-snakke-om-det-samiske-akademiske-ordskiftet/o/5-124-154079>
- Pedersen, S. (2019). Riksgrensen. I. *Store norske leksikon*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://snl.no/riksgrensen>
- Prop. 1962:51 angående nomadskolväsendets organisation*. (1962). Statsutskottet. <https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/forarbeten/prop/1962/prop-1962-51.pdf>
- Pulk, Å. (2015). Sverige sier igjen nei til ILO 169. Hentet 21. april 2023 fra <https://www.nrk.no/sapmi/sverige-sier-igjen-nei-til-ilo-169-1.12173869>
- Ryggvik, H., Smith-Solbakken, M. & Tollaksen, T. G. (2023, 26. januar). Norsk oljehistorie. I *Store norske leksikon*. Hentet 4. april 2023 fra https://snl.no/Norsk_oljehistorie
- Samer anerkjennes som urfolk i grunnloven. (2023). Hentet 5. mai 2023 fra https://www.nrk.no/sapmi/samer-ankjennes-som-urfolk-i-grunnloven-1.16397996?fbclid=IwAR2_C6fnPbu4wu-e3jCYdaR24P4GzTVRZtEWIpvJZdNTX89VI0UXspK2Zt4
- Sameskolforordning* (1967:216). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/sameskolforordning-1967216_sfs-1967-216

- Sameskolstyrelsen. (2021). I *Wikipedia*. Hentet 28. mars 2023 fra <https://sv.wikipedia.org/wiki/Sameskolstyrelsen>
- Sameskolstyrelsen. <https://sameskolstyrelsen.se/>
- Sametinget. (2019). *Handlingsplan for læremiddelutvikling 2020-2023*. <https://sametinget.no/f/p1/i2118ab73-d743-461a-81e3-3aee5bbc7841/sametingets-handlingsplan-for-læremiddelutvikling-2020-2023-norsk-versjo-2.pdf>
- Sametinget. (2023, 16. februar 2023). *Nasjonaldag og nasjonale symboler*. Hentet 23. mars 2023 fra <https://sametinget.no/om-sametinget/nasjonaldag-og-nasjonale-symboler/>
- Sametinget. (u.å.-a). *Innmelding i valgmanntallet*. Hentet 31. oktober 2022 fra <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmannfall/innmelding-i-valgmanntallet/>
- Sametinget. (u.å.-b). *Internasjonale konvensjoner*. Hentet 21. april 2023 fra <https://sametinget.no/internasjonalt-arbeid/internasjonale-konvensjoner-og-urfolksrettigheter/internasjonale-konvensjoner/>
- Sametinget. (u.å.-c). *Statistik från sameröslängden*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://www.sametinget.se/6434>
- Selle, P., Semb, A. J., Strømsnes, K. & Nordø, Å. D. (2015). *Den samiske medborgeren*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøberg, S. (2022). O-fag. I *Store norske leksikon*. Hentet 24. april 2023 fra <https://snl.no/o-fag>
- Skolverket. (2008). *Grundskolan: Kursplaner, betygsriterier 2000*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653dcc/1553957116988/pdf745.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr11*. Skolverket. <https://www.du.se/globalassets/local/uka/uka-sjalvvardering-om-hallbar-utv/laroplan-lgr11-rev-2015.pdf>
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket. (2022b). *Nationella minoriteter i kursplanerna*. Hentet 15. mars 2023 fra <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/overgripande-om-andringarna/nationella-minoriteter-i-kursplanerna?fbclid=IwAR1MJEy0vqAULYUwFQhDt5PdG8PdApw4YPmKJaKiwsbwll4aJ0y8VjfNdIk>

- Skolverket. (2023). *Övergripande om ändringarna*. Hentet 25. april 2023 fra <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/overgripande-om-andringarna>
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Liber.
- Sollid, H. & Olsen, T. A. (2019). Indigenising education: Scales, interfaces and acts of citizenship in Sápmi. *Junctures: The Journal for Thematic Dialogue*, 20.
- Stortinget. (u.å.). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2017-2018/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Sunna, A. & Jones, L. (2020). Planerade skogsverkningar pausas – efter mediekampanj. Hentet 20. april 2023 fra <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/norrbotten/planerade-skogsverkningar-pausas-efter-mediekampanj>
- Sveriges regering gir grønt lys til omstridt gruve. (2022). Hentet 20. april 2023 fra <https://www.nettavisen.no/nyheter/utenriks/sveriges-regjering-gir-gront-lys-til-omstridt-gruve/s/12-95-3424258994>
- Svonni, C. (2015). At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous Peoples in the Swedish National Curriculum 2011. *Creative Education*, 6. <https://www.scirp.org/journal/ce/>
- Sæther, E. (2017). Politiske representasjoner og diskurser. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi. En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thuesen, N. P., Thorsnæs, G. & Røvik, S. (2023). Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. april 2023 fra <https://snl.no/Norge>
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Utbildningsdepartementet. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utsi, J. A. & Guttorm, K. A. (2019). – De største samehaterne har roet seg. Hentet 19. april 2023 fra <https://www.nrk.no/sapmi/mindre-rasisme-mot-samer-etter-samehets-dom-1.14790432>

Vitikainen, A. (2022). Conceptualizing Indigenous citizenship: The Norwegian core curriculum and citizenship as shared fate. I T. A. Olsen & H. Sollid (Red.), *Indigenising Education and Citizenship. Perspectives on Policies and Practices From Sápmi and Beyond*. Scandinavian University Press.

<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215053417-2022-07>

Wæhle, E. (2022, 5. september). Minoritet. I *Store norske leksikon*. Hentet 5. mai 2023 fra

<https://snl.no/minoritet>

Økonomi og næringsliv i Sverige. (2023, 27. januar). I *Store norske leksikon*. Hentet 4. april

2023 fra https://snl.no/%C3%98konomi_og_n%C3%A6ringsliv_i_Sverige

