

«Samiskheit» i Kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av Fagfornyinga¹

Leiv Sem & Asbjørn Kolberg

Nord universitet, Norge

Contact corresponding author: Leiv Sem, e-post: leiv.sem@nord.no

ABSTRACT

What idea of «Saaminess» is presented and produced by the current Saami and non-Saami national curricula of the Norwegian primary school? Our discourse analysis focussing on the interpellation of pupils shows that the two curricula express different attitudes towards Saaminess, and indeed to education. Saami pupils are interpellated primarily into recognizing and strengthening their Saami identity, and less to be critically inclined and independent-minded. In contrast the non-Saami curriculum focus on disciplinary skills, and has critical method as its fundament. Both curricula may be understood as initiations to dogmatic communities of ideology. We conclude that all teachers should read both plans within their fields, as each complement the other.

Keywords: Saami identity, indigeneity, core curriculum, discourse analysis, interpellation of pupils

Innleiing

Artikkelen presenterer ei nærlesing av *Kunnskapsløftet 2020*.² Me fokuserer på korleis denne forstår kva ein kan kalle *samiskheit*, og korleis læreplanverket operasjoniserer, rammar inn og fremjar denne forståinga blant lærarar og elevar. Ei kritisk lesing av dei underliggande og eksplisitte forståingane i desse planane er interessant fordi alle lærarar er nøydde til å tolke og følgje dei som retningslinjer. I den grad dei er uklare

- 1 Prosjektet har sin bakgrunn i eit prosjektsamarbeid mellom Røyrvik kommune og Nord universitet.
- 2 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Manuscript received: 27.09.2021. Manuscript accepted: 03.03.2022.

©2022 Leiv Sem & Asbjørn Kolberg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Sem, L. & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av fagfornyinga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233–248. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>

eller tvilsame, er det avgjerande viktig å sette lys på dette potensialet for feillesingar og dei moglege konsekvensane av desse. I det følgjande vil me diskutere dei moglegheiter og avgrensingar som er skrivne inn i den nye læreplanen, og korleis desse legg til rette for ei forståing av kva det vil seie å vere samisk i Noreg i dag. Med dette vil me kaste lys over spørsmålet om kva det vil seie for Noreg å ha ein samisk folkesetnad.

På det utdanningspolitiske området er utviklinga i etterkrigstida skildra som ei rørsle frå fråvære av samiske emne i opplæringa, via inkludering, til at det er opna opp for læring ut frå samiske premiss og interesser (Olsen, Sollid & Johansen, 2017, s. 4). Eit vendepunkt var Noregs ratifisering av ILO-konvensjonen i 1990. Denne seier mellom anna at utdanninga «skal omfatte [urfolks] historier, kunnskaper, teknologier og verdisystemer, samt deres sosiale, økonomiske og kulturelle ønskemål».³ Skulen fekk formalisert ansvaret for samiske elevars behov gjennom Samisk læreplan for grunnskulen i 1997, som seinare blei erstatta av læreplanen *Kunnskapsløftet 2006 (K-06)* og *Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (K-06S)*. Men ein ting er å slutte seg formelt til gode intensjonar, noko anna er å følgje det opp. Samiske elevar opplever mangel på læremiddel, skort på samiske lærarar og svakheiter i organisering og gjennomføring av fjernundervisning (Riksrevisjonen, 2019). For ikkje-samiske barn ser det ut til at samiske emne sjeldan er gjevne plass i undervisninga, og dei er svært sjeldan drøfta i klasserom utanfor samiske område (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2017, s. 263–66). Det er heller ikkje berre eit spørsmål om avstand mellom intensjonar og praksis. Kaja Kemi Gjerpe har poengtert at sjølv om innføringa av ein samisk læreplan har hatt ein svært viktig symbolfunksjon, førte det samtidig med seg ei signifikant minsking av samisk innhald i det nasjonale læreplanverket (Gjerpe, 2017, s. 151). Odd Gaare finn i sin analyse av læreplanane for vidaregåande skular at svært få kompetansemål kan seiast å vere eksplisitt samiske, og at dei øvrige er i nøye samsvar med dei norske læreplanane (Gaare, 2021).

Problemstilling, teoretiske føresetnader og metodisk arbeidsmåte

Eit nøkkelspørsmål for oss vil vere: Kva for former for samiskheit blir kalla fram blant dei samiske elevane? Kva typar av samiskheit ynskjer ein å produsere eller styrke? Opplæringslova, forskriftene og læraranes praksisar har til føremål å utdanne, dvs. forme og omforme menneske. I termar frå kritisk kulturteori vil ein kunne tale om å produsere subjekt gjennom ein prosess som mellom anna består av *interpellering* (påkalling/framkalling): Subjektet blir skapt gjennom at nokon påkallar eit individ *som elev, som same*, samtidig som der ligg visse rolleforventingar til den som blir påkalla. Interpelleringsomgrepet inneber såleis både at subjektet blir skapt av ytre instansar, at visse eigenskapar blir framkalla og dyrka i individet, og at individet anerkjenner

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

seg sjølv som subjekt på desse premissa idet ein svarar på påkallinga (Althusser, 1971, s. 174).

I det følgjande vil me undersøke kva dette eigentleg vil seie, eller har potensial til å bety, når det er samiskheit ein kallar på. Til kven snakkar ein? Kven er denne «ein» som påkallar, og kva for idéar om samiskheit ligg innbakt i påkallinga? Kva for samanhengar blir (føre)sett mellom fagkunnskap, identitet og pedagogikk? Me ynskjer å ta tak i dette gjennom å lese systematisk og kritisk gjennom Læreplanverket 2020.⁴ Me har lagt vekt på å finne ut kva for ferdigheiter, kunnskapar og haldningar som planane forstår som samiske, og som ein ynskjer å dyrke fram blant elevane. Er der ulikskapar mellom den samiske og den ikkje-samiske læreplanen i korleis samiskheit såleis blir kalla fram, tiltalt eller omtalt? Lesemåtane våre er henta frå den såkalla kritiske diskursanalyse-skulen, der metoden har som mål å undersøke kva sosiale konsekvensar ulike diskursive framstillingar av røyndomen får, og å berrlegge løynde maktstrukturar (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Me kjem til å forsøke å synleggjere implikasjonar og føresetnader som ikkje er eksplisitt uttrykt, og søke å stille spørsmål ved desse. Me har også ynskt å lese læreplanverket med mistenksame auge, i tråd med kva Ricoeur har kalla «mistenksomhetens hermeneutikk» (1970). Me finn det både rett og viktig å kartlegge potensialet for maktbruken, også i form av feillesingar og misforståingar, i alle tekstar der subjekt blir skapt. I dette tilfellet bør eit slikt omsyn vere særleg viktig, i lys av korleis skulen historisk har vori brukt som eit middel for undertrykking og fornorsking.

Me har lagt vekt på læreplanverket for 1.–10. trinn. Me har lesi den overordna delen og analysert dei delane som eksplisitt tematiserer samiskheit, og lagt dette til grunn for analysane våre. I framstillinga vår har den overordna delen ikkje fått vekt. Det er fordi han i det store og heile berre heng der som eit bakteppe av lovpålagte plikter andsynes samane som urfolk i lag med vage omgrep som «urfolksperspektivet», utan å gje lærarane eller samfunnet ei forståing av kva dette betyr eller vil innebere (sjå Olsen & Andreassen, 2018, s. 15). Det er grunn til å understreke at lærarane vil vere forplikta av den overordna delen i minst like stor grad som av fagplanane, men me gjeng ut frå at det i røynda vil vere fagplanane som er dei styrande for undervisninga. Me har derfor særskilt tatt føre oss læreplanane for to utvalde fag, KRLE og Kunst og handverk/duedtie.⁵ Desse er på ulike måtar og i ulik grad sett som berarar av samisk identitet og kulturarv, derfor er det interessant å sjå korleis læreplanverket forstår deira rolle qua tradisjonsberarar, og korleis dei skal fylle ei slik rolle overfor høvesvis ikkje-samiske og samiske elevar. Kristendom, religion, livssyn og etikk og KRLE Samisk (heretter *KRLE* og *KRLE-S*) kan stå som døme på læreplanar i fag som ikkje let til å vere forstått som avgjerande berarar av samiskheit. Samisk handverk er derimot

4 Me legg den norskspråklege teksten til grunn for analysane.

5 Me brukar den sørsamiske forma av ordet (nordsamisk: duodji-/lulesamisk: duodje). Dels fordi prosjektet spring ut frå Røyrvik kommune, dels for å rette merksemda mot mangfaldet av samiske språk.

sett som viktige tradisjonsberarar og identitetsmarkørar, og læreplanane i høvesvis Kunst og handverk og duodji/duodje/duedtie (heretter *K&H* og *D*) vil venteleg kunne seie oss ein del om kva samiskheit skal vere forstått som i skulen og utdanninga. Me har lesi læreplanane for høvesvis samiske og ikkje-samiske elevar komparativt, og merka oss dei passasjane der planane skil seg frå kvarandre. Desse avvika har danna våre utgangspunkt for analysen av kva som ligg i «samiskheit». Som regel finn ein at planane for det aller meste inneheld dei same formuleringane, og det meste av tankegodset er felles. Men i mange tilfelle vik planane mykje frå kvarandre, og det er desse tilfella me vil diskutere i det følgjande. I valet av komparativ lesing ligg ein påstand om at det i desse ulikskapane i ein eller annan forstand ligg ei forståing av kva samiskheit inneber. Denne forstanden er ikkje naudsynleg medviten eller lagt inn intensjonelt. Like rimeleg, eller like interessant for oss, er at planane opnar for at ein lesar, eller ein lærar, kan forstå dette slik. Læreplanen vil i mange tilfelle vere lærarens viktigaste rettesnor til korleis «samiskheit» er å forstå. Av denne grunnen har me funni det interessant å forsøke brette ut dei forståingane og det forståingspotensialet som finst i planane.

Eit viktig spørsmål er kva for skular som skal følgje høvesvis ordinær og samisk plan. Læreplanen seier:

Det samiske læreplanverket gjeld i dei kommunane som er ein del av forvaltningsområdet for samisk språk. Det same læreplanverket gjeld for elevar som har rett til opplæring på samisk språk i landet elles. Elevar i resten av landet som har rett til opplæring i samisk språk, skal følgje det samiske læreplanverket i faget samisk. (K 20, overordna del)

Sametinget seier det slik: «Alle elever i samiske skoler skal få opplæring etter Læreplanverket Kunnskapsløftet – Samisk. Alle grunnskoler i forvaltningsområdet for samisk språk (samiske kommuner), defineres som samiske skoler.»⁶

Slik me forstår dette, skal alle elevar i samiske forvaltingskommunar følgje samisk plan. Om dette faktisk blir praktisert slik, er me usikre på. Men om den samiske læreplanen faktisk gjeld alle elevar i dei omtalte forvaltingskommunane, er altså meininga at også elevar utan samisk bakgrunn skal følgje læreplan med samisk innhald, som er retta mot elevar med samisk bakgrunn/identitet. Dette vil ha implikasjonar for drøftinga som følgjer.

Analysar av læreplanane KRLE og KRLE-S

Læreplanane for KRLE og KRLE-S er i hovudsak identiske, men har somme interessante ulikskapar. Den samiske planen presiserer innleiingsvis at «Verdiene som formålsparagrafen beskriver, er også samiske verdier og skal gjelde i KRLE. Faget legger

6 <https://sametinget.no/grunnopplaring/lareplaner/lareplanverket-kunnskapsloftet-samisk/>

til grunn et allsamisk perspektiv og et urfolksperspektiv». I eit diskursanalytisk perspektiv er det alltid interessant å legge merke til kva som ikkje trengst å bli sagt, altså kva som er naturleggjorte føresetnader. I denne samanhengen er det like interessant at ein føler det trengst å bli uttrykt eksplisitt at føremålsparagrafens verdier fell saman med dei samiske. Dette er følgjeleg ikkje noko ein kan ta for gjevi i ein samisk samanheng. Det er ikkje opplagt kven dette ikkje er sjølv sagt for – altså kven av lesarane ein tek desse atterhalda overfor. Det kan også vere litt usikkert kva som ikkje er heilt sjølv sagt. Anten er det verdiane innhald som ikkje nødvendigvis kjennest att av alle samar, eller så vil skrivarinstansen understreke at ein har vurdert dei samiske verdiane på same vis som verdiane til ikkje-samar. Alternativt kan dette lesast inn i ein skulehistorisk tradisjon, og sjå det som eit nytt uttrykk for «his master's voice», der sjølvaste Styresmaktene stig ned frå Olympen og kunngjer kva som gjeld. Motsett kan ein merke seg at det ikkje står eitt ord om at dette også er samiske verdier i den ikkje-samiske planen. Anten tek ein det såleis for gjevi at dette er tilfellet og at det er sjølv sagt for alle, eller så har ein ikkje dette omsynet for auge i det heile.

Både planer nemner ordlikt under *Kjerneelementer* at «Faget skal bidra til at elevane utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår». Det er likevel interessant å sjå at samiske forhold ikkje er nemnde spesifikt i den ikkje-samiske planen før i kompetansemåla etter 7. trinn.

I dei konkrete kompetansemåla har planane fleire skilnader. Etter KRLE-S skal elevane etter 4. årstrinn: «sammenligne og presentere årstider og høytider i samiske tradisjonar, kristendom og andre religions- og livssynstradisjonar, som kulturarv». KRLE har her sløyfa nemninga av samiske tradisjonar. Og medan KRLE-S nemner at elevane frå 4. trinn skal kunne «samarbeide med andre i samtale om samiske tradisjonelle kunnskaper og praksiser», har KRLE i staden at elevane skal «samarbeide med andre i filosofisk samtale». Elles deler kompetansemåla etter 7. årstrinn i dei to planane mange av dei same trekka. KRLE-S nemner som fyrste mål at elevane skal «gjøre rede for historien til kristendom og andre religioner og livssyn i Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge, inkludert overgangen til kristendom, og nasjonale minoriteters religions- og livssynshistorie». KRLE har her stroki både referansen til det samiske arvelandet – som inkluderer ein referanse til det språklege mangfaldet – og til overgangen til kristendomen. Ein misser slik høvet til å framheve variasjonen. Det som kjem tydeleg fram når ein legg desse planane over kvarandre på denne måten, er at dette borttaket inneber ei einseitig framheving av majoritetens perspektiv, i den grad ein forstår majoriteten som kristen, gjennom ein presentasjon av kristendomen som den naturlege tilstand. Kristendomen er i den ikkje-samiske planen naturleg, ikkje berre fordi han er majoritetens religion, men også fordi han i denne planen ikkje eigentleg har ei historie. Kristendomen er sjølv utgangspunktet, og den norma dei andre vik av ifrå. KRLE-S har på si side fleire konkrete målsettingar om at elevane skal skildre og samanlikne praksisar og idéar frå kristendom, «østlige og vestlige» tradisjonar osv., heilt frå 1. til 4. trinn. I kompetansemåla for 10. trinn er eit mål for opplæringa i den samiske planen å kunne «gjøre rede for og reflektere over andre urfolks religions- og

livssynstradisjoner». I den ikkje-samiske planen er dette supplert, til «samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner». Bortsett frå den korte referansen til at samane skal inkluderast i den store hopen av «andre religioner og livssyn i Norge» i eitt kompetansemål etter 7. trinn, er dette den fyrste spesifikke referansen til samiske perspektiv i læreplanen. Og som ein ser, er dei også her sett i hop med urfolk *en masse*. Ein kan nok stille spørsmålet om ikkje både den seine introduksjonen og måten det blir gjort på, kastar eit merkeleg lys over påstanden om at «urfolksperspektivet» er grunnleggande i den nye læreplanen. Desse systematiske utelatingane opnar opp for spørsmål om kor langt interessa for urfolksperspektiv i røynda strekker seg, eller kva «ligg til grunn» eigentleg betyr om ikkje elevane skal få møte slike perspektiv frå starten av. Samla sett får me ein klar asymmetri som tydeleg avspeglar maktforholdet. Minoriteten må vere open, medan majoriteten sitt med hegemoniet, og treng ikkje bry seg.

Me vil hevde at ein annan skilnad også er viktig. KRLE-S nemner i det siste kompetansemålet for 4. trinn «samtale om hva menneskeverd, respekt, toleranse og samiske rettigheter betyr og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen». KRLE har her stroki «samiske rettigheter». Ein tilsvarende ulikskap ligg i det siste kompetansemålet etter 7. trinn. Medan elevane etter KRLE-S skal «gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for urfolks rettigheter, for ytrings- og religionsfrihet og for religiøse minoriteters situasjon i [...] Saepmie og Norge», er den spesifikke referansen til samane, her i form av «urfolk», kutta i den ikkje-samiske planen. Også det siste kompetansemålet i læreplanen er frisert på det etter kvart føreseielege viset: Medan KRLE-S føreskriv at elevane skal kunne «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, urfolks rettigheter, bærekraft og fattigdom», er referansen til urfolk sletta i KRLE. Også dette opnar for spørsmål om kor bokstavig ein har meint at urfolksperspektivet skal vere grunnleggande. Men i dette tilfellet kjem eit tillegg: er desse rettane berre interessante for samiske barn? Dersom samane er dei einaste som lærer om desse rettane i skulen, vil rettane berre bli kjende av dei som skal krevje dei, ikkje av dei som skal innrømme dei, og dette er ikkje det beste vilkåret for ei god meiningsutveksling.

Læreplanane i K&H og D

Læreplanen i K&H og D er valt til nærare analyse fordi duedtie er ein sær sers sentral markør av samisk kulturell tilhøyrse, og av tradisjonsmedvit. Duedtie uttrykker totaliteten av kulturens estetiske praksis, seier Maja Dunfjeld, det er «et konkret uttrykk for en gitt samisk virkelighetsforståelse og handling, både individuelt og kollektivt i tid og rom» (Dunfjeld, 2006, s. 14). Også utanfor samisk samanheng har K&H vori forstått som eit viktig fag for utvikling av handlag, av personleg uttrykk og fordi det er eit praktisk orientert fag (Kjosavik, 2001).

I dei innleiande avsnitta av presentasjonen av dei sentrale verdiane til faga blir det lagt ned ulike føringar, som også skal følgjast opp i konkrete realiseringar i baa planer seinare. I tabell 1 har me sett dei relevante setningane opp i utdrag for

samanlikningas skuld. Formuleringane som er like i båe versjonar, er her kutta for å framheve ulikskapane.

Tabell 1: Utdrag frå læreplanane i høvesvis Kunst og handverk (K&H) og Duodji/duodje/duedtie (D) for samanlikningas skuld

K&H	D
<p>«Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg [...]</p> <p>[...]Kunst- og kulturuttrykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling. Elevene skal få erfaring med et variert spekter av norsk, samisk og internasjonal kunst, design og håndverk. Felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold skapes gjennom refleksjon over hvordan identitet kommer til uttrykk i bilder, kunst, arkitektur og gjenstander» (Læreplan i kunst og håndverk, s. 2).</p>	<p>«Duodji/duodje/duedtie er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Faget tar utgangspunkt i naturmaterialer og samenes, et arktisk urfolks, mangfoldige behov, uttrykkstrang og tradisjonskunnskap. [...] Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter, kompetanse i kreative prosesser og evne til å gjøre etiske og miljøbevisste valg. [...]</p> <p>[...] Faget skal gjennom skapende prosesser gi elevene verktøy til å kommunisere visuelt, møte det ukjente, utvikle ideer og medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Gjennom arbeid med ulike håndverkstradisjoner og kunstuttrykk skapes anerkjennelse av egen og andres duodji/duodje/duedtie og dáidda. Faget skal bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet, og skal synliggjøre forholdet mellom mennesker og ulike miljøer. Når elevene utforsker i egen kultur og i et mangfold av visuell og global kulturarv, skapes felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold. Elevene skal få erfaring med samisk og norsk kunst, design og håndverk. Læreplanen er forankret i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Læreplan i duedtie, s. 2).</p>

Utdraga har fleire skilnader, dels i omrokeringar, dels i strykingar og i tillegg. Den mest openlyse skilnaden er nok Ds uttrykte fundament i naturmateriale og samenes behov som arktisk urfolk. Så spesifikke utgangspunkt finst ikkje i den andre planen. Også målsettinga om å la faget «bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet» saknar sidestykke i den andre planen, og desse føringane blir følgt opp utover i D. Vekta på lokal tilhørslse finn ein også i forankringa i samisk kultur, i ynsket om å synleggjere samanhengen mellom menneske og miljø, og i at ein uttrykker eit mål om å gjere elevane i stand til å ta «etiske og miljøbevisste valg». K&H har derimot ei vekt på «estetiske og etiske val» (vår utheving). Med dette forstår me ei større vekt på faginterne og fagspesifikke omsyn. Faget slik det er presentert i D, er med sitt eksplisitte utgangspunkt i den lokale konteksten snevrare definert, meir historisk orientert, og uløseleg tett knytt til ikkje berre samisk kulturarv og kunnskapstradisjon, men også til ein samisk identitet. K&H har i mangelen av dette eksplisitte lokale utgangspunktet ei langt breiare innstilling, og framstår som like orientert mot framtida som mot historia. Dette er markert også ved at planen

eksplisitt nemner estetikk. D har bytta ut dette omgrepet med «kompetanse i kreative prosesser», men her er det usagt om det er meint kreativitet som idémessig innovasjon eller meir metodiske ferdigheiter. Den ikkje-samiske planen har også somme andre element som den samiske planen manglar. Han framhevar at faget dreiar seg om å søke «nye perspektiver», og det fyrste målet som blir nemnt for faget, er «å forestille seg det som ennå ikke er». D nemner rett nok at faget skal gje elevane verk-tøy til å «møte det ukjente», men her er vekta ikkje på framtida, eller det å skape noko nytt.⁷ Formuleringa i D opnar for ei lesing i retning av at eleven er *mottakaren* av nye idéar, elevane blir her utdanna like mykje til å bli re-aktive som pro-aktive. Idéane treng heller ikkje vere nyoppfinningar eller visjonære, det kvalifiserer at dei er ukjende for eleven sjølv. Med andre ord er det i røynda atter det lokalt avgrensa utsynet me møter her. Kanskje kan ein finne eit anna uttrykk for same tanke i at den samiske planen berre nemner *innovasjon* i samband med att-bruk. Ein kan, om ein vil, lese denne skilnaden mellom planane som at duedtie-faget ser kreative prosessar som ein strategi for tilpassing/akkommodasjon, snarare enn til å uttrykke seg sjølv. Dette tolkingspotensialet er ikkje til stades i K&H. I lys av skulens historiske rolle melder eit spørsmål seg hjå den mistenksame: Er det blikket til den koloniserte som her skal dannast?

I delen som knyter faginnhaldet opp mot dei tverrfaglege temaa, finn ein under «Berekraftig utvikling» følgjande ulikskap: «Kritisk undersøkelse av forbrukskultur og erfaring med bruk og gjenbruk av materialer kan gi elevene grunnlag for å gjøre etiske valg» (K&H, s. 3) motsvarande:

Elevene skal praktisere bærekraftig tradisjonell kunnskap, der man henter og bearbejder naturmaterialer i egen produksjon. Elevenes erfaring med reparasjon, bruk og gjenbruk av materialer gir grunnlag for nyskaping. (D, s. 4)

K&H føreskriv kritisk undersøking som ein praksis elevane skal bedrive, for å gje dei grunnlag for etiske val. D tek som eit sjølvgeve utgangspunkt at tradisjonen er berekraftig, og at elevane skal gå inn i og praktisere denne. I denne planen er det eit uproblematisk faktum at samisk tradisjonskunnskap er berekraftig i seg sjølv. Påstanden kan ikkje angripast, fordi den ikkje blir formulert som ein påstand, men som sjølv fundamentet. Utgangspunktet er gjevi, og elevens rolle er også mindre sjølvstendig og aktiv enn i K&H. Ein kan også merke seg ein ulikskap i språkleg modalitet i desse formuleringane. K&H seier utdanninga «kan gi» elevane grunnlag for etiske val. D er meir deklarativ. For det fyrste seier planen at elevane «skal» praktisere kunnskapen, som i seg sjølv er kunngjort som berekraftig. Dernest blir det slått fast at dette «gir grunnlag» for nyskaping, utan reservasjonar i form av modale hjelpeverb. Me oppfattar

7 Også den samiske planen nemner at elevane skal førestille seg framtida, som eit kompetansemål frå 2. trinn. Men dette er ikkje er funni viktig eller essensielt nok til å bli inkludert blant dei sentrale verdiane.

denne skilnaden som at K&H har innarbeidd somme reservasjonar, som inneber at fagets moglegheiter til å danne grunnlag for etikk, kan diskuterast. Slik gjev den også læraren og eleven ei anna rolle.

Identitet

Den samiske planen handlar om *identitet*. Dette kjem fram på fleire måtar. Det blir uttrykt allereie i innleiinga fleire gonger, dels ved at utgangspunktet er bestemt som lokalt (arktisk) spesifikke behov, og ikkje minst ved at ei viktig målsetting ved faget er at det «skal bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet». Ulikskapen blir understreka også i den siste delen av introduksjonen. K&H gjev ei nokså ålmann fråsegn: «Felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold skapes gjennom refleksjon over hvordan identitet kommer til uttrykk i bilder, kunst, arkitektur og gjenstander.» D seier det slik: «Når elevene utforsker i egen kultur og i et mangfold av visuell og global kulturarv, skapes felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold.» Utgangspunktet her er spesifikt avgrensa til eins eigen kultur, medan resten er skildra som å utgjere «mangfaldet». Dette skiftet gjer at den påståtte danninga av felles referanserammer blir noko mindre overtydande, og det same gjer kanskje også automatikken i danninga av toleranse. D gjev eit meir etnosentrisk inntrykk. For ein minoritet som har som mål å styrke innsikta i eigen kulturarv, gjev eit slikt grep meining. I vår samanheng må det likevel vere eit poeng at dette også får faglege konsekvensar, i form av forståinga av kva faglege refleksjon skal innebere. Og i vår samanheng vil dette også seie at det medfører konsekvensar for kva «samiskheit» i røynda betyr.

I skildringane av det faglege innhaldet er det aller meste sams, særleg i dei store trekka. Me finn likevel interessante ulikskapar. K&H uttrykker som eit ålment mål at

[g]jennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling [...] Kunst- og kulturuttrykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling.

D har i staden:

Faget skal gjennom skapende prosesser gi elevene verktøy til å kommunisere visuelt, møte det ukjente, utvikle ideer og medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Gjennom arbeid med ulike håndverkstradisjoner og kunstuttrykk skapes anerkjennelse av egen og andres [...] duedtie [...]. Faget skal bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet, og skal synliggjøre forholdet mellom mennesker og ulike miljøer.

D har bytta ut K&Hs ålmenne formulering om «estetiske prosesser» dels med det noko opnare «skapende» prosessar, og det meir konkrete «arbeid med ulike håndverkstradisjoner og kunstuttrykk». På denne måten blir estetikk dels omforma til innovasjon, eller til materielt handverk. Slik blir dimensjonar som ein skulle tru var viktige

for eit kunstfag, borte frå D. Til gjengjeld får faget eit tydelegare preg av å vere eit verktøy-fag. Medan K&H vagt seier at faget skal danne «et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling», målar D dette ut i større detalj: Faget skal «gjennom skapende prosesser gi elevene verktøy til å kommunisere visuelt, møte det ukjente, utvikle ideer [...]». Like vag – eller open – er K&H i sambandet med elevens personlege utvikling, denne planen nøyer seg berre med å påstå at der finst eit band. D er særst tydeleg på dette punktet, nesten besvergende repetitiv: Målet er å skape «anerkjennelse av egen og andres [...] duedtie» og å «bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet». For å sette det på spissen: Ein velutdanna duedtie-elev er ein elev som har utvikla samisk identitet. Ein velutdanna K&H-elev er ein elev som kan bruke faget til å verke med i samfunnsutviklinga.

Ei vidare spesifisering får planane i bolkane der dei grunnleggande ferdigheitene skal få sine fagspesifikke tolkingar. Den grunnleggande ferdigheita *lesing* er i D omsett til

[...] å forstå det visuelle språket og å kunne tolke tegn og symboler, ornametikk, farger, form og mønstre. Å kunne lese innebærer også å tolke bruksanvisninger og andre beskrivelser for å forstå materialers egenskaper, hvordan verktøy skal brukes, og hvordan arbeidsprosesser foregår [...].

K&H uttrykker det slik:

Å kunne lese i kunst og håndverk er å tolke, forstå og vurdere visuelle og materielle omgivelser. Å kunne lese tekniske tegninger og anvisninger er sentralt i praktisk problemløsing og for å kunne vurdere form, funksjonalitet og holdbarhet [...].

Formuleringa i K&H styrer mot ei forståing av det instrumentelle som det viktige innhaldet, skjønt innleiinga opnar for at også tolking av omverda i vid forstand fell inn under lese-omgrepet. I D er derimot den vidare og mindre instrumentelle forståinga av «å lese» sjølv hovudsaka. Ein kan forstå dette som at det er bakgrunnen i den samiske kulturarven som styrer definisjonen i denne retninga. Leseomgrepet blir dels utvida, men også gjeve eit meir detaljert og substansielt innhald. Alfabetet er her berre eitt av fleire teiknsystem som står til rådvelde for dei kommuniserande. Og frå at lesing av arbeidsteikningar og instruksar står «sentralt», som K&H seier, glir denne forståinga av lesinga noko meir i bakgrunnen i D; der heiter det at «å kunne lese innebærer også å tolke bruksanvisninger og andre beskrivelser» [vår utheving].

Den same skilnaden mellom det instrumentelt orienterte og det opnare meiner me å finne i presentasjonen av basisferdigheita rekning. K&H definerer det slik:

Å kunne regne i kunst og håndverk er å bruke matematiske framgangsmåter i praktisk skapende arbeid. Det innebærer å ta nøyaktige mål, å beregne målestokk, volum og proporsjoner og å utforske konstruksjon av mønstre, form og rom.

D definerer det annleis, til

å bruke tradisjonelle samiske målemetoder, andre målemetoder og regnemetoder. Det omfattar også å bruke geometriske grunnformer, å leke og eksperimentere med mønstre og å bruke perspektivtekening.

Her er fleire interessante skilnader. K&H framhevar presisjon i måla, det gjer ikkje D. Dette kan tolkast som eit uttrykk for ei anerkjenning av kapasiteten til dei ulike målesystema, men også som ulikheiter i vektlegging og fagleg fokus. Ein annan skilnad ligg i spenninga mellom K&H «utforske» og D-formuleringa «leke og eksperimentere med». «Utforske» er i utgangspunktet knytt til ein (natur)vitskapleg diskurs, men har innanfor pedagogikken blitt utvida i retning av den barnlege leiken. I denne samanhengen vil den kunne trekke vekslar på både desse tradisjonar, men kanskje vil den litt tyngre instrumentelle dåmen som ligg over den ikkje-samiske planen, gjere at den vitskaplege tydinga ligg nærast også her. D har skilt ut både desse tydingane, i samstillinga «leke og eksperimentere». I denne formuleringa får både elementa like mykje lys på seg. Ein kan antyde at denne noko større betoninga av leik ser ut til å ha stønad i ein samisk tradisjonell pedagogikk (Balto, 2005).

Dei einskilde kompetansemåla

Ein interessant ulikskap mellom kompetansemåla etter 2. trinn er at K&H seier at elevane skal «undersøke egenskaper ved materialer og dele sanseerfaringer». Mot dette seier D at elevane skal «samle og oppdage verdien i naturmaterialer fra nærmiljøet og bruke dette [...]». Ulikskapen her er neppe tilfeldig, men avspeglar visse systematiske skilnader. Den ikkje-samiske planen set «undersøking» som ei ynskt ferdigheit, den samiske planen har i staden at elevane skal «oppdage verdien av». Målsettinga er innlemming i eit meningsfellesskap, medan K&H har eit metodefellesskap. Det er her to ulike dogmatiske system som kjem til uttrykk, om ein skal sette dette på spissen. Det er også ei innsnevring i det tilfanget av materialar som elevane skal jobbe med, alternativt kan ein kalle dette eit tydelegare fokus.

Etter 4. trinn blir skilnaden mellom planane meir befasta enn auka. Ein grovkorna måte å seie det på kan vere at K&H er noko breiare, den samiske er meir fordjupa og fokusert. K&H-elevane skal samtale om «ulike bygningar og lage skisser med forslag til ny arkitektur», medan dei samiske elevane skal «undersøke lavvoens eller gammens tradisjonelle innvendige struktur og lage en modell av en framtidig sosial møteplass». K&H-elevane skal også kunne «bruke enkle komposisjonsprinsipper i fotografi og digitale verktøy». Dette er sløyfa i D for å få plass til meir fordjuping i arbeid med naturmateriale. Det identitetsgjevande elementet er tydelegare til stades i D. Dette kjem også tydeleg til synes i bolken om «Underveisvurdering»: K&H nemner at elevane viser og utviklar kompetanse når dei «samtaler om hva kunst, gjenstander og bygninger forteller om menneskers tanker og behov». I D er sisteledet endra til «menneskers tilhørighet, identitet og behov». Her er det talande at *tankar* er så mykje snevra inn til eitt emne, som jamvel er manande repetert gjennom to nesten synonyme

omgrep: identitet og tilhøyrslse. Kva gjeld val av verb, ser dette ut til å vere ganske sams: Elevane skal i baa planar *utforske, bruke, samtale og tolke*.

Undervegsvurderinga etter 4. trinn har ein annan ulikskap: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte praktiske oppgaver og dialog om eget skapende arbeid i materialer», heiter det i D. I K&H heiter det i staden «[...] elevane får uttrykke tanker og meninger gjennom skapende prosesser». D nemner *dialog* her som eit nøkkelord, K&H krev at elevane skal *uttrykke seg*. Det er ikkje sikkert at ein er ved essensielle ulikskapar mellom kulturane her, men ulikskapen er interessant å merke seg. Dersom ein skulle vere freista til å sjå denne ulikskapen i samanheng med dei mønstra me elles har peika på, kunne ein seie at D i høgare grad er orientert mot bygginga av ein sosial gruppeidentitet, medan K&H er eigna til å fremje individualisering. Gjevi læreplananes funksjon er det grunnlag for å seie at ein her har å gjere med punkt som kan utvikle seg til å bli kulturelt essensielle eigenskapar.

I kompetansemål og vurdering etter 7. trinn skal elevane etter K&H «undersøke materialene i ulike gjenstander og vurdere funksjon, holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk». I D skal dei i staden «undersøke hvordan naturmaterialers egenskaper former funksjonelle og estetiske duedtie-[...]produkter, og utnytte materialers egenskaper i eget skapende arbeid». Dette er eit anna døme på korleis dei ulike planane set elevane inn i ulike roller andsynes faget og, i dette tilfellet, materialane. K&H-elevane skal (vilkårslaut/interesselaust?) undersøke og vurdere funksjonen i materialar. Duedtie-elevane skal ta utgangpunkt i eit postulert fruktbart slektskap mellom naturmateriala og velfungerande handverks-/bruksprodukt, og det er denne samanhengen dei skal undersøke. Premissen er i seg sjølv formande på elevanes forståing, og faget skal innebere ein inngang i ein viss kunnskapstradisjon. Det er ei initieringsrite. I tydelegare grad enn K&H er D ein kunnskapstradisjon som i røynda er eit meningsfellesskap. Motsett er også K&H ei slik initiering, men til ein annan kunnskapstradisjon: den kritiske, metodiske prøvinga i vestleg vitskapstradisjon.

Elevanes tilhøve til kunstfaget er eit anna område der planane syner ei noko ulik tilnærming. Sjå på desse to formuleringane, den fyrste frå K&H: Elevane skal «utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider». Motsett har D: «utforske og sette ord på hvordan duedtie [...], kunst og arkitektur kommuniserer stemninger, identitet og tilhørighet, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider». Skilnaden mellom «reflektere» og «sette ord på» kan antyde eit friare, meir individuelt ideal i K&H. Når ein set ord på noko, er ikkje dette nødvendigvis eins eigne ord, og det kan også vere tale om rein omgrepsfesting. Dette kan gjerne vere sofistiskerte termar og nyanserte omgrepsapparat, men det er ingenting i vegen for at det er ei motstandslaus tradering av omgrep og hevdvunne synsmåtar som her skal fremjast. «Refleksjon» set høgare krav til å tenke sjølv meir personleg tanke, og dessutan til systematikk og utforskande arbeid. Det neste leddet har også ulikskapar, og me vil dvele ved at K&H fokuserer på korleis kjensler og meiningar kjem fram i kunst. Her har D atter dei trufaste allierte *identitet og tilhørighet*, i lag med «stemninger». Dette er

ei meir fokusert tilnærming, men i høve til emne som kunst og handverk må ein også kunne innvende at det er ei noko snever tilnærming. På den andre sida oppfattar me Ds «hvordan duettie [...], kunst og arkitektur kommuniserer» som ei meir kompleks og interessant tilnærming enn K&Hs noko banale «viser», som er ei svært forenklande oppsummering av korleis meining blir skapt og formidla.

Verdt å kommentere er også ulikskapen mellom K&Hs «beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv». Den bestemte forma «mangfoldet» kan synast skape ei forventning om at skuleeleven skal vere i stand til å sette i glas og ramme ein storleik som prinsipielt er uavgrensa – ei naiv og urealistisk tilnærming til kulturelt mangfald, for ikkje å seie til skuleelevar. På dette punktet synest Ds krav om å «presentere et mangfold av kles- og [...] duettietradisjoner i [...] Saepmie, og lage et produkt med inspirasjon fra egen kultur» som meir oppnåeleg. Men sjå på siste ledd i både formuleringar. K&Hs viser til at elevane skal ta i bruk «kulturarv» – i si lausaste form. Kven sin arv, og kven er arvingane? Formuleringa er så laus at omgrepet «kulturarv» misser sitt innhald og si meining. Vil alt passere her? Kva er i så fall poenget, i alle fall med å bruke nettopp dette omgrepet? Har ikkje elevane sjølve ein kulturarv? Eller er deira kulturarv å forstå universalistisk – at alt som nokon gong er skapt av menneskehender, på jordoverflata eller i atmosfæren, er deira eigen kulturarv? D er derimot også på dette punktet fast røtt, og trygg i sitt utgangspunkt.

Duetie er eit uttrykk for ein samisk røyndomsforståing, og «et symbolsk og rituelt system som rekker ut over gjenstandenes bruk isolert sett. De er knyttet til det sørsamiske samfunnet både på det hellige og på det hverdagslige planet ved å være symboler som gjenspeiler både det kognitive (meningsaspektet) og det sosiale aspektet i samfunnet» (Dunfjeld, 2006, s. 12, 14). Det er klart at det er vanskeleg å ramme inn denne heilskapen i ein læreplan. Ein del av same problem vil også kunst- og handverksfaget stå overfor, men avstanden er truleg større når duettie skal utviklast (eller omdannast) til skulefag, sidan det som kontrasterande har blitt kalla «Vestens salongkunsttradisjon» (Persen, 2000, s. 18) lenge har vori utvikla i symbiose med formell utdanning. Analysen vår syner dermed at det grunnleggande problemet ligg i at ein i det heile må redusere duettie – eit livssyn, ei verdsåskoding – til punkt på eit ark i skjemaveldets diskurs. Dette gjer at læreplanen i duettie både er eit uttrykk for motstand og samtidig enda eit steg i skulens langvarige arbeid i fornorskingsprosessens teneste, og i å omgjere duettie til kva Dunfjeld kallar «et ytre anliggende» (2006, s. 28).

Konklusjonar: forminga av ulike elevroller

Ulikskapane syner at planane ikkje berre rettar seg mot ulike grupper, men jamvel uttrykker ulike dannelsingsprosjekt: Dei samiske elevane blir interpellerte i ei viss elevrolle, som primært er å anerkjenne ein samisk identitet. Rolla til faget i desse planane er heller å styrke denne identiteten enn fagleg dugleik. Meir enn at elevane skal til-eigne seg visse ferdigheiter fordi dei er samiske, skal dei bli samiske gjennom å utvikle

visse ferdigheiter. Den samiske elevens rolle er også i mindre grad kritisk undersøkende. Stundom gjev den skisserte elevrolla jamvel eit underordnande inntrykk, også gjennom det at samiskheit slik det er gjevi innhald i læreplanen, verkar vere avgrensa i geografisk utsyn og faglege interesser. Det samiske planverket tek som naturgjevi utgangspunkt at det samiske er inherent *godt*. Etikken i den samiske planen er implisitt, naturleggjort og ikkje problematiserbar. Samtidig er den trygg på at elevane vil leike seg fritt fram til denne innsikta. Den samiske utdanninga kan i så måte seiast å vere ei initiering til eit trusfellesskap.

Den ikkje-samiske planen framstiller seg som noko meir ideologikritisk og mindre teleologisk. Elevane skal utdannast til sjølvstendige, kritiske undersøkarar av så vel verda som måten ho konvensjonelt er framstilt. På den andre sida er rammene som barna blir gjevne, ofte presentert som meir instrumentelle i den ikkje-samiske planen. Og der er den kritisk prøvande metoden samtidig alt ein har felles. Såleis er også denne planen, på eit visst nivå, ei initiering til eit fellesskap av dei innvigde. Både planar er dermed noko dogmatiske, men ut frå kvar sine ideologiske føresetnader. Det blir påstått at læreplanverket som heilskap er i samsvar med samisk kultur og levesett, men dette blir ikkje spesifisert, og i mange stykke ser det ikkje-samiske ut til å vere lite oppteke av samiske forhold, og av samiske rettar. Påstanden om at den ikkje-samiske læreplanen har samiske perspektiv til grunn, har sviktande grunnlag.

Den samiske planens bygging av identitet har sine positive sider, gjennom sine tydelegare band til ein lokal horisont, og sitt fokus attover til eigen tradisjon. Konsentrasjonar om seg og sitt har også sine ytre grunngevingar i den særeigne situasjonen mange samiske samfunn står i. Samtidig er det klart at det kjem med ein kostnad. Planen har t.d. ikkje referansar til den europeiske kunsthistoria, noko som må vere ei ulempe. For elevar som ikkje har ein samisk bakgrunn, vil også fagplanens premis om samisk identitet kunne vere problematisk. Læreplanverket ser ut til å føresette at alle elevar i ein samisk kommune skal ha opplæring i høve til samisk plan. I sør- og lulesamiske kommunar vil ikkje-samiske elevar kunne vere majoriteten, i motsetning til mange nord-samiske samfunn. Kan hende møter ein her eit resultat av det innarbeidde hegemoniet til nord-samiske perspektiv (Hermanstrand, Kolberg, Nilssen & Sem, 2019). I kor stor grad det faktisk er tilfelle at ikkje-samiske elevar følger samisk læreplan, er ikkje kartlagt av oss. I den utstrekking det skjer, vil det vere noko problematisk all den tid den samiske læreplanen i så stor grad føreset ei ramme og ei identitetstilknytning elevane ikkje føler seg heime i.

Noreg ser seg sjølv gjerne som eit godt døme på korleis ein skal ivareta urfolksrettar (Loftsdóttir & Jensen, 2012). På bakgrunn av vår analyse kan ein seie at avleiringar av den norske skulens historiske rolle finst på fleire måtar og i ulike lag i den nye læreplanen. Her er mange prov på at ein har teki lærdom og erkjentskuld, ikkje minst på fråsegnenes og visjonenes nivå. Når ein kjem til det meir substansielle nivået, til operasjonaliseringar av faginnhald og konkrete læremål, kjem likevel det gamle maktforholdet til syne, og viser at vegen frå integreringspolitikk til

anerkjenningspolitikk (Seland, 2013) framleis ikkje er gått heilt til endes. Analysen viser at kunnskapsløftet som prosess og resultat kan og bør vurderast kritisk. Samtidig meiner me analysen også viser fram det store potensialet som ligg i det å la ulike kunnskapstradisjonar få rom og høve til å spele seg ut mot kvarandre i dialog. Ein konsekvens ein kan dra frå denne samanlikninga, er at alle lærarar ville tene på å lese både planverk, innanfor sine fag. Dei har supplerande og komplementære perspektiv, og kryssreferansar mellom dei kunne nyttast som utgangspunkt for fruktbare diskusjonar og kritisk tenking. Det er likevel ein klar fare for at få lærarar vil gjennomføre noko slikt, med den følge at dei manglar og innsnevringar i synspunkt som kvar av desse planane har, vil gå upåakta.

LITTERATUR

- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. I *Lenin and Philosophy and other essays*. New Left Books.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Ph.d.-avhandling]. UiT Norges arktiske universitet. UiT Munin open research archive: <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child-rearing in transition: Shaping a new Pedagogical Platform. *AlterNative*, 1(1). <https://doi.org/10.1177/117718010500100106>
- Balto, A. (2008). Vitalizing Sámi Cultural Knowledge in Everyday School-Life. *Journal of Australian Indigenous Issues*, 11(4).
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Dunfjeld, M. (2006). *Tjaalehtjimmie. Form og innhold i sørsamisk ornamentikk*. Saemien Sijte.
- Gaare, O. (2021). Om samiskopplæring og samisk opplæring. En gjennomgang av fem fornyede fellesfag i Kunnskapsløftet – Samisk i lys av artikkel 14 i FN's erklæring om urfolks rettigheter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-05>
- Gjerpe, K. K. (2017). Sami curriculum – a symbolic commitment? *Nordic Studies in Education*, 37(3/4), 150–165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>
- Hermanstrand, H., Kolberg, A., Nilssen, T. R. & Sem, L. (2019). *The indigenous identity of the South Saami. Historical and political perspectives on a minority within a minority*. Cham. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-05029-0>
- Kjosavik, S. (2001). Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år. Tell.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld. St. 28, Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Ashgate Publishing Ltd.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2017). Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 255–271). Cappelen Damm Akademisk.

- Olsen, T. & Andreassen, B.-O. (2018). 'Urfolk' og 'mangfold' i skolens læreplaner. *FLEKS. Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A, Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Persen, S. (2000). 'White mainstream culture'. Samisk-norsk, gjensidig påvirkning innen kunstmrådet? *I 2000 pluss minus*. Nordnorsk kunstnersentrum.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. Yale University Press.
- Riksrevisjonen. (2019). Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk (Dokument 3:5 2019–2020). <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2019-2020/undersokelse-av-samiske-elevers-rett-til-opplaring-i-og-pa-samisk/>
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2). <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2013-02-03>
- Todal, J. (1998). *Opplæringa i samisk som andrespråk. Ei undersøking av vilkåra for å lære samisk i grunnskulen*. Sámi allaskuvla.