

# Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis

Kristin Evju\* & Torjer Andreas Olsen

*UiT Norges arktiske universitet, Norge*

## SAMMENDRAG

Skolen legger føringer for undervisning om samisk historie, språk, kultur, samfunn og rettigheter. I denne artikkelen undersøker vi erfaringer med disse temaene gjennom intervjuer med lærere fra seks ulike skoler i Norge; tre i Nord-Norge og tre på Østlandet. Lærernes praksis påvirkes av samspillet mellom blant annet læreplaner, læremidler, stedstilhørighet og perspektivering. Disse kan forstås som forutsetninger for å forankre samisk tematikk i undervisningspraksis. Vi argumenterer for at det foregår ei utvikling i skolene mot ei slik forankring, som bidrar til inkluderende utdanningspraksis. Derfor plasserer vi vår analyse inn i en større diskusjon om kompetanse på samiske temaer i skolen og muligheten for å innlemme urfolksperspektiv i forståelsen av et inkluderende klasserom.

**Nøkkelord:** *urfolksperspektiv; inkluderende utdanning; samisk i skolen; urfolksutdanning*

## ABSTRACT

### **Education on Sámi topics in school – the importance of competency and Indigenous perspectives for an inclusive practice**

Schools set conditions for education on Sámi history, languages, culture, society, and rights. In this article, we investigate experiences with these topics, through interviews with teachers from six different schools in Norway; three in Northern Norway and three in Eastern Norway. The teachers' practices are influenced by the interplay between, among others, curricula, teaching resources, sense of place and belonging, and Indigenous perspectives. These can be understood as conditions for anchoring Sámi topics in education practices. We argue that there is an ongoing development in schools towards such an anchoring, which contributes to inclusive education practices. Therefore, we place our analysis into a larger discussion on competency on Sámi topics in school and the possibility of including Indigenous perspectives in how we understand inclusive classrooms.

**Keywords:** *Indigenous perspectives; inclusive education; Sámi education; Indigenous education*

Mottatt: August, 2021; Antatt: Mai, 2022; Publisert: August, 2022

\*Korrespondanse: Kristin Evju, e-post: kristin.evju@uit.no

© 2022 Kristin Evju & Torjer Andreas Olsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation: 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, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø, 8, 219–232. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v8.3433>*

## Introduksjon

Med innføringa av det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017) er skolene inne i ei brytningstid. Allerede i læreplanverkets overordna del markeres ei sterkere betoning av samiske rettigheter og samers urfolksstatus, med sterkere krav til hva elevene skal lære om samisk samfunnsliv, historie, kultur og rettigheter (Olsen & Andreassen, 2018). I samfunnet generelt ser vi et økende engasjement for kunnskap om samiske forhold – fra både forskere, lærere og den øvrige befolkninga. Med utgangspunkt i denne brytningstida, undersøker vi hvilke erfaringer lærere har med å undervise om samiske temaer i skolen, og særlig i samfunnsfag. Vi diskuterer samiske temaer og perspektiver sin plass i en inkluderende undervisningspraksis, og spør om dette kan bidra til forståelsen av minoriteters ståsted i utdanningsfeltet.

Gjennom intervjuer med lærere fra seks ulike skoler i Norge, utforsker vi temaer som er sentrale i undervisninga deres: samspillet mellom læreplaner og praksis, betydninga av kompetanse, og rollen stedstilhørighet og perspektivering spiller. I samtalen har vi fått høre at skolene arbeider med utvikling av nye undervisningspraksiser. Disse bygger på tidligere erfaringer, men synliggjør også nye behov. Vi plasserer analysen vår inn i en større debatt om kompetanse på og forankring av samiske temaer i skolen, og ser også nødvendigheten av lærerfokuserte forskningsperspektiver innafor urfolksstudier og pedagogikk.

På det internasjonale nivået har inkluderende utdanning som begrep vært knytta til spesialpedagogikk og behov for tilrettelagt opplæring (Hausstätter & Vik, 2021). Det kan også omfavne mer generelle utdanningsbehov for å sikre tilgang, fjerne diskriminerende barrierer og skape et felles samfunn (Göransson & Nilhom, 2014). I et urfolksperspektiv innebærer det at barn og unge fra til dels sterkt marginaliserte urfolkssamfunn skal kunne ha lik tilgang til utdanning som andre (Forente Nasjoner, 2014). Dermed knyttes inkludering til urfolks rett til utdanning.

I Norge er dette regulert av internasjonale avtaler (ILO-konvensjon nr. 169) og nasjonal lovgivning, og er behandla i LK20 (se Andreassen & Olsen, 2020). Det er vidare relevant å forstå inkluderende utdanning i lys av ideer om den norske enhets-skolen og assimileringspolitikken staten førte overfor samene (Maxwell & Bakke, 2019, s. 102). Samtidig brukes inkluderingsbegrepet på mer allment vis, som i å ta med eller innlemme noe eller noen. Dette er tilfelle også innafor deler av forskningslitteraturen, for eksempel i urfolksstudier. Olsen (2017) anvender begrepet inkludering for å beskrive en av tre strategier eller faser i en stats behandling av urfolk i utdanningssammenhenger – fravær, inkludering og indigenisering. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med Gaudry og Lorenz (2018), som diskuterer indigenisering og inkludering i en canadisk urfolkssamfunns kontekst. De argumenterer for at indigeniseringsbegrepet omhandler tre dimensjoner eller prosesser – *Indigenous inclusion*, *reconciliation indigenisation* og *decolonial indigenisation*.

Inkludering kan dermed forstås på ulike måter. I denne artikkelen vil vi operasjonalisere begrepet ved å lene oss på bruken av det som teoretisk konsept, samtidig som vi ønsker å utvide mulighetene i begrepet ved å ta inn perspektiver fra urfolksstudier. Basert på Olsen (2017) og Gaudry og Lorenz (2018) sine strategier eller dimensjoner, kan vi se på inkludering og inkluderende undervisningspraksis som en prosess. Etter fravær er første fase å ta med noe eller noen inn i et større fellesskap. I vår kontekst kan det gjelde at samer innlemmes i skolen gjennom rettigheter og innhold.

De videre dimensjonene peker på inkludering som noe mer enn representasjon. En oppgjørsretta (eller forsonende) indigenisering vil innebære, for eksempel, at alle i skolesystemet får, i tillegg til kunnskap om samer, undervisning som framhever ulike perspektiver og belyser maktstrukturer som har ført til og fortsatt fører til undertrykkelse av marginaliserte grupper. Den tredje dimensjonen, dekolonisering, innebærer at utdanningssystemet transformeres slik at samisk kunnskap blir sentralt og at samer får sjølbestemmelsesrett over opplæringa til samiske elever (Gaudry & Lorenz, 2018, s. 219–224). I denne artikkelen vil vi belyse flere av dimensjonene, men særlig diskutere indigenisering som relevant begrep for å forstå urfolksperspektiver i inkluderende undervisningspraksis.

### **En kort oversikt over samiske temaer i læreplanene**

Med fugleperspektiv på historien om samiske språk, tema og rettigheter i skolen i Norge kan vi slå fast at det har skjedd en stor dreining. Gjennom kolonisering og fornorskningstid var skolen en sentral arena for å svekke eller fjerne samisk språk, kultur og identitet. I etterkant av dette, det vil si fra 1950-tallet og fram til i dag, har den norske skolen gått fra å være arena for assimilasjon, via å være en arena der samiske temaer er fraværende, til en økende grad av inkludering gjennom representasjon, og til en mulig dreining mot indigenisering eller samifisering gjennom læreplanene fra 1997 og seinere (Olsen, 2017; Sollid, 2022).

Betoninga av samiske rettigheter og kunnskaper om samiske tema gjennom hele skoleløpet har sitt klare uttrykk i LK20. Den nye overordna delen av læreplanverket blei fastsatt i 2017 og tatt i bruk av skolene i 2020. Den er felles for det norske og samiske læreplanverket og slår fast at samer har status som urfolk i Norge, gjennom ratifiseringa av ILO-konvensjon nr. 169 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I demokratiopplæringa skal elevene ha kjennskap til «urfolksperspektivet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Begrepet er nytt i læreplansammenheng og kan leses som noe elevene skal ha bevissthet om for å bedre forstå urfolks ståsted og hva som er viktig for samisk deltakelse i demokratiet (Sametinget, 2017, s. 12). Et annet sentralt begrep er tverrfaglige temaer, som både skal jobbes med på tvers, men også konkretiseres i de ulike fagene.

Samfunnsfaget skal bidra til å utvikle elevenes identitet og forståelse av samfunnet de lever i. Dette innebærer også å «inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særlig samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2).

Læreplanen ser her ut til å bruke inkluderingsbegrepet i en allmenn forstand, for å forklare hvordan perspektiver skal tas med i undervisninga. Læreplanene i samfunnsfag og i samfunnsfag samisk inneholder kompetansemål som både eksplisitt og implisitt belyser samiske temaer. Etter endt tiende trinn skal elevene blant annet ha lært om urfolksrettigheter og fornorskninga av samene og nasjonale minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 6–11, 2019b, s. 6–12). Se Olsen og Evju (2022) for videre diskusjon om urfolks- og minoritetsperspektiver i samfunnsfagsplanen.

### Forskningsstatus og perspektiver på teori og metode

Samisk i skolen, både som innhold og språk, vokser stadig innfor flere ulike fagfelt og på tvers av landegrensene i Sápmi. Se for eksempel Keskitalo og Sarivaara (2021) om språkutdanning, Gjerpe (2017) om samiske læreplaner, Outakoski (2021) om vilkårene for samisk utdanning og pedagogikk, Olsen og Sollid (2019) om den samiske nasjonaldagen i skolen, og Andreassen og Olsen (2020) med overordna blick på urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. Lærebøker har ofte vist seg å inneholde stereotypiske framstillinger av samer, eller regelrett unnlate å nevne samiske temaer (Gjerpe, 2021; Mortensen-Buan, 2016). Lærernes erfaringer og rolle er i mindre grad blitt tematisert, men diskuteres hos blant andre Røthing (2017) og Rød og Bæck (2020). På tross av utviklinga i utdanningsfeltet, kan samiske temaer oppleves som utfordrende å behandle i klasserommet, slik blant annet Eriksen et al. (2022) viser.

I mange urfolkskontekster har det blitt satt søkelys på manglene ved utdannings-systemet som følge av århundrer med kolonisering (se Smith et al., 2019). Også i samiske sammenhenger har det blitt retta oppmerksomhet mot skolenes koloniale arv og hvorvidt elever lærer nok om samiske temaer (se Eriksen, 2021). Vi ser tendenser i diskursen om samisk i utdanning til å fokusere på lærernes manglende kunnskap om samiske temaer (se Lile, 2011). Sjøl om det er viktig å belyse utfordringer, kan ei vektlegging av mangler, såkalt *deficit discourse* eller mangeldiskurs, danne et ensretta bilde av lærere som passive aktører (Thomas, 2011). Vi argumenterer for at dette kan være et begrensende syn på rollen lærere har og vil heller se dem som iverksettere av læreplan og skapere av undervisningspraksis (Zurzolo, 2010). Vår metodiske tilnærming er basert på dette premisset.

I analysen av det empiriske materialet vårt har vi vektlagt ulike tilnæringsmåter lærerne har for å undervise om samiske temaer, og tatt i bruk begrepene perspektiv, kompetanse og relasjonalt. Med *perspektiv* ønsker vi å analysere lærernes erfaringer ut ifra deres tilnærming til samisk tematikk og ståsted. Urfolksperspektiver er et kjent begrep innfor fagfeltet urfolksutdanning, og sjøl om det kan forstås ulikt, er en fellesnevner å diskutere prosessen med å innlemme urfolkstemaer og stemmer i majoritetsutdanning. Se Zurzolo (2010) og Lowe og Yunkaporta (2013) for perspektiver fra Canada og Australia. *Kompetanse* er et sentralt læreplanbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I vår analytiske kontekst anvender vi det for å diskutere lærernes faglige tilnærminger og metoder. Et annet begrep innfor

urfolksforskning og metodologi er *relasjonalitet* (Smith et al., 2019). Det beskriver samspillet mellom mennesker og forpliktelsene relasjoner medfører (Moreton-Robinson, 2017). Vi bruker relasjonalitet for å belyse sammenhenger mellom ulike perspektiver på kunnskap om samiske forhold.

Artikkelen har et empirisk nedslagsfelt og er basert på kvalitative intervjuer med åtte lærere på seks ulike skoler – tre på Østlandet og tre i Nord-Norge. Vi har jobba etter prinsipper fra urfolksmetodologi om relasjonalitet og ei samskapende tilnærming i utforminga av samtaletema (Moreton-Robinson, 2017). Begge forfatterne har ved flere anledninger deltatt på to av skolene sine arrangementer, og andreforfatter har undervist om samisk historie på en av skolene. Relasjonen vår til samfunnsfagslærere ved disse skolene har lagt til rette for forskningssamtaler, og vi har fulgt en snøballmetode med utgangspunkt i egne bekjentskaper. Vi har fokusert på samfunnsfaget, som er et av fagene som særlig betoner samisk kultur og samfunnsliv, og som løfter fram urfolks- og minoritetsperspektiver. Samtalene dreide seg om undervisning om og tilnærming til samiske temaer, og da særlig samisk historie, samfunnsliv og kultur. Analysen er ikke komparativ, men valget av lærere fra to geografiske områder med mulig ulike forutsetninger for undervisning om temaene er bevisst og vil bli belyst.

Hovedsakelig vil skolene bli omtalt som østlandsskole 1, 2 og 3, og nordnorsk skole 1, 2 og 3. Alle de nordnorske skolene befinner seg i Sápmi og i områder med et tydelig samisk nærvær i samfunnet. Nordnorsk skole 2 tilhører det samiske forvaltningsområdet. Den er definert som en samisk skole og følger samisk læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Alle seks skolene er av ulik størrelse – noen befinner seg i byer, andre på bygda. Prosjektet er godkjent av NSD og deltakernes personlige opplysninger er behandla konfidensielt. Lærerne og skolene er anonymisert av hensyn til forskningsetiske prinsipper om sensitive opplysninger.

Intervjuene er gjennomført i perioden mai–juni, 2021. Fem er gjort digitalt og ett er gjort ansikt til ansikt. Fem av intervjuene er med én lærer, mens intervjuet på nordnorsk skole 1 er et gruppeintervju med tre lærere. Alle åtte lærere underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet eller har gjort det før dette skoleåret. Både lærerne vi sjøl har tatt kontakt med og som har blitt foreslått for oss, er personer med et engasjement for samiske spørsmål og temaer. Sjøl om erfaringene deres ikke nødvendigvis er representative, bidrar de til refleksjon og diskusjon om hvordan lærere underviser i samisk tematikk.

### **Et prosessuelt perspektiv på samisk tematikk i undervisninga**

Lærerne vi har intervjuet, beskriver forholdet sitt til undervisning om samiske temaer som i en pågående prosess. I forskningssamtalene fortalte de hvordan skolene deres jobber med å utvikle praksisen sin, eller hvordan de sjøl er engasjert i arbeidet med å styrke undervisninga. Samtidig er de ulike skolene på forskjellige steder i denne prosessen og lærerne har ulike tilnærminger. Læreren på østlandsskole 2 blei spurt

om hens erfaringer med å undervise om samiske temaer i samfunnsfag og uttalte at skolen ikke har klart å gjøre nok tidligere:

Det har jo vært samiske mål så lenge jeg har vært lærer, og vi har visst hva de målene har vært. Og så går jo et skoleår fort, og så er det jo sånn at det å liksom jobbe, dypdykke inn i materien har jo vært en sånn dårlig samvittighet for mange av oss i egentlig ganske mange år. Og det har jeg ikke noe lyst til å legge skjul på.

Denne læreren var ærlig på at på tross av de samiske kompetansemålene, har ikke skolen klart å etablere en praksis som sørger for at de blir dekket. Dette peker på at inkludering av samisk tematikk fortsatt kan være ei utfordring.

Alle vi intervjuet ga likevel uttrykk for at de tror det samiske innholdet i undervisninga vil bli mer styrket framover, og at etablering av nye undervisningspraksiser som følge av det nye læreplanverket vil bidra til dette. Samtidig bød det første året med nye planer på utfordringer ut over det normale på grunn av den pågående koronapandemien. Lærerne på Østlandet fortalte hvordan perioder med ulike smittevernsnivåer og raske omstillinger hindra det langsiktige arbeidet deres. Læreren på østlandsskole 3 sa: «Vi har mer enn nok med å holde hodet over vannet.» At pandemihåndtering har skapt utfordringer for implementeringa av LK20, bekreftes også i andre sammenhenger (Mejlbo, 2021).

### **Samspillet mellom undervisning og læreplaner**

I det nye læreplanverket vektlegges det at skolen skal skape et inkluderende læringsmiljø, der elever kan respektere ulikhet og oppleve å bli anerkjent (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Vi kan dermed knytte ei inkluderende opplæring som ivaretar samiske rettigheter og perspektiver til implementering av læreplanen, gjennom dens krav til samisk innhold. På tross av utfordringene i det forrige skoleåret, ga lærerne vi intervjuet uttrykk for at de hadde fått jobba med LK20 og at de stort sett er positive til de nye planene. De så muligheter til å jobbe både djupere og breiere med samiske temaer i flere fag. Læreren på østlandsskole 3 beskrev samfunnsfagplanen som «mer åpen og aktuell», og at «man ikke bare kan suse igjennom [samiske temaer]».

Lærerne uttrykte seg kritisk til egen tilnærming og kompetanse. Likevel hadde de mye undervisningserfaring å vise til, basert på både gamle og nye planer. På spørsmålet om hva som er viktig når det undervises om samiske temaer, blei urfolksrettigheter på nasjonalt og internasjonalt nivå trukket fram. Læreren på østlandsskole 1 sa også: «Jeg tenker det er viktig at [elevene] har kjennskap til fornorskingsprosessen og diskrimineringa, hvorfor det er så viktig med det likestillingsarbeidet og rettighetene i dag.» Hen så dette i sammenheng med konflikter som oppstår om ressurser, og hadde hatt samisk motstand mot vindkraftutbygging som tema. Det peker på en praksis med fokus på relasjoner mellom fortid og nåtid, der læreren belyser en sak fra et samisk perspektiv.

Nordnorsk skole 2 ligger i et område i Sápmi som blei sterkt påverka av fornorskingsprosesser, men som også har revitalisert samisk identitet og kultur. Læreren derfra poengterte at det ikke alltid er enkelt å definere samiske temaer på skolen deres:

Vi bruker ikke å skille det sånn, vi. [Du må] huske historisk sett hvor vi er hen. Vi har jo en samisk bevissthet i [bygda], kanskje mye mer enn de andre skolene som ikke følger samisk læreplan og kanskje også i kommunen vår.

Læreren utdypa at særlig i samfunnsfag har de samiske temaene stått sentralt helt siden LK06, og at det derfor ikke er mulig å definere «den samiske delen». I tillegg knytter hen undervisningspraksisen i samfunnsfag opp mot andre fag gjennom hele året. Følgelig åpna LK20 opp for å fortsette arbeidet med å jobbe mer med tverrfaglighet og integrering av flere fag.

I forskningssamtalene blei lærerne spurt om de inkluderer majoritets- og minoritetsperspektiv i samfunnsfaget. Læreren fra østlandsskole 3 uttrykte at hen syns det er utfordrende å skulle ta inn minoritetsperspektiv, når elevgruppa stort sett tilhører majoriteten: «Jeg føler kanskje ikke at vi har hatt så mye fokus på det, sjøl om vi jo har om [temaene].» På tross av dette hadde læreren gjennomført et stort prosjekt om samisk historie, der elevene skulle reflektere over årsaker til og konsekvenser av fornorskingspolitikken. Læreren på østlandsskole 1 underviste også i KRLE, og fremheva Lars Levi Læstadius, fordi «det er jo en viktig del av den norske religionshistorien». Når elevene lærer om norsk religionshistorie, skal det ifølge denne læreren tas med samiske perspektiver.

Samtlige lærere trakk fram tverrfaglighet som et av de sentrale områdene i LK20 og hadde jobba med samiske temaer gjennom prosjekter som kombinerte samfunnsfag med, for eksempel, norsk, KRLE og engelsk. Alle nevnte også den samiske nasjonaldagen, 6. februar, som en anledning for å jobbe tverrfaglig. Det varierte i hvilken grad disse prosjektene var forankra i skolen. Den samiske skolen feira dagen og hadde i mange år jobba med tverrfaglige opplegg i uka rundt dagen. På andre skoler opplevde lærerne at det var opp til enkeltlærere både å planlegge og gjennomføre markeringer. En kan stille spørsmålsteget ved hvorvidt ei samisk temaue eller dag er ei god tilnærming til undervisning om samisk tematikk. Samtidig kan nasjonaldagen fungere som et utgangspunkt for å introdusere samiske perspektiver (Olsen & Sollid, 2019). Flere lærere uttrykte i våre samtaler at dette arbeidet gjorde dem engasjert i å gjøre samiske temaer til en del av praksisen året rundt.

Intervjumaterialet vårt peker på at det foregår ei utvikling på skoler for å belyse samisk tematikk og at denne kan bli styrka av det nye læreplanverket. Lærerne reflekterer kritisk over tidligere praksis, men ser at det ligger muligheter for forbedring ved hjelp av kompetansemål og tverrfaglighet. Denne refleksive holdninga er viktig i forståelsen av lærere som iverksettere av læreplan (Zurzolo, 2010). Videre ser det ut til at noen av forutsetningene for en inkluderende praksis er i utvikling, gjennom at lærerne ikke bare er opptatt av innhold, men bruker metoder som både løfter fram samiske perspektiver og knytter dem til annen undervisning.

### Samspeillet mellom kompetanse, forankring og (stå)sted

Noen av utfordringene i undervisningspraksisen handler om lærernes, og skolenes, forutsetninger. Under halvparten av lærerne vi intervjuet, opplevde å ha fått tilstrekkelig med kompetanse på samisk tematikk fra utdanninga si (se også Olsen et al., 2017). Læreren på østlandsskole 3 reflekterte over konsekvensene av denne mangelen: «Da har ikke jeg fått den læringa jeg trenger, til å få den tryggheten til å undervise i det.» De som hadde hatt samisk innhold i utdanninga si, sa det inspirerte dem i undervisningspraksisen. Lærerne blei også spurt om hva slags kilder de anvender når de skal undervise om samiske temaer. Alle oppga å ha gamle, utdaterte lærebøker i samfunnsfag som de ofte ikke brukte. Hovedsakelig lente de seg på ulike nettressurser, som portaler, dokumentarer på nett-TV og andre nettsider.

Bruk av digitale ressurser åpner opp for hva slags innhold en kan innlemme i undervisninga, men arbeidet med å kvalitetssikre kan være tidkrevende. De tre lærerne fra nordnorsk skole 1 hadde kommet over teksthefter på internett med stereotypiske framstillinger av samer og usann informasjon: Lærer 2: «Jeg så på en tekst som jeg skulle ha til [en klasse], der jeg ble sittende og tenke ‘det her går jo ikke an å servere.’» Ifølge dem brukes disse heftene på mange skoler. Lærerne reagerte på innholdet, som de mente bidrar til å videreføre stereotypisering og fremmedgjøring. På den samiske skolen (nordnorsk skole 2) hadde lærerne starta en prosess med å systematisere arbeidet med læremidler, i form av en digital ressursbank for den årlige, tverrfaglige prosjektuka som arrangeres rundt den samiske nasjonaldagen. Ressursbanken har oversikt over temaer og læremidler som tas opp og brukes. Læreren vi intervjuet fortalte at den letter arbeidet deres med å planlegge prosjektet: «Så du ser, vi trenger jo ikke noen lærebøker. [...] Vi er jo ganske erfarne, vi som jobber her, vi ser jo hva behovet er.» Tryggheten i å sette sammen prosjekter kom tydelig fram hos læreren, og en veletablert praksis så ut til å gjøre lærebøker overflødig.

Alle de åtte lærerne blei spurt om det er noe de syns er vanskelig med å undervise om samiske temaer. Flere svarte at både kolleger, elever og de sjøl kan oppfatte samiske temaer som noe som hører til andre steder, og dermed som teoretisk i tid og rom. Læreren på østlandsskole 3 fortalte at sjøl om elevene syns det samiske er litt spennende, opplever de også at det ikke angår dem. «Og det er vel kanskje sånn at det er litt fremmed for oss som bor her nede, at [elevene] er litt sånn, ‘men jeg kjenner ingen.’» Læreren på østlandsskole 2 delte denne tolkninga, men sa at det positive med undervisninga er å gjøre elevene kjent med samiske temaer og, «ivareta mangfoldet vårt, da».

I forskningssamtalene spurte vi også om hvordan skolene relaterer seg til en mulig samisk tilstedeværelse i nærområdet. Ingen av lærerne på østlandsskolene hadde kjennskap til hvorvidt det fantes et samisk nærmiljø eller om det var mulig å oppsøke et større miljø i, for eksempel, Oslo. På alle de nordnorske skolene var lærerne opptatt av å løfte fram den lokale, samiske tilstedeværelsen og ta i bruk nærområdet. Læreren på nordnorsk skole 3 ga uttrykk for at skolen ikke har jobba så mye med samiske



temaer, men beskrev et tverrfaglig prosjekt hele skolen hadde for to år siden: «Noen laga et dukketeater, noen dreiv på med hard duodji, noen hadde litt myk duodji, der de laga vevekunst.» *Duodji* (samisk håndverk) er et begrep som på nasjonalt nivå ikke er allment kjent og som vitner om at sjøl om læreren ønska å gjøre mer, kan samiske tradisjoner likevel være mer forankra der enn på andre skoler.

For lærerne på nordnorsk skole 1, blei undervisningsøkta med andreforfatter et slags vendepunkt. Lærer 1: «Før jeg hadde besøk av deg, så visste jeg egentlig veldig lite om den her plassen sånn i forhold til samisk tilknytning og det lokale. Men etter ditt besøk så blei jeg jo mye mer, ja, obs på hvor mye muligheter det faktisk er.» Sjøl om denne skolen befinner seg i Sápmi, uttrykte flere av lærerne at de tidligere har tenkt at «det gjelder en annen plass». Gjennom arbeid med ei samisk uke og samspillet med andreforfatter, fikk lærerne utforska etablerte ideer om hvor det samiske hører hjemme. Videre fortalte de at elevene responderte positivt på forankringa i eget område, og at flere fikk noen knagger å feste tematikken på som de ikke hadde hatt tidligere.

Både lærerne ved skolene i Nord-Norge og på Østlandet var opptatt av muligheter for å øke egen kompetanse på samiske temaer og uttrykte at de hadde behov for faglig påfyll. Læreren på østlandsskole 3 ønska å kunne få invitere inn samiske personer i klasserommet som kan fortelle elevene om hvordan det er å være same i dag, «for jeg kan ikke svare på det. [...] Altså, man finner kun et sånt læreboksvar, ikke sant. [...] Jeg vil jo aldri vite hvordan det er å være same eller hvordan det har vært å være same.» Muligheten for å få samiske stemmer inn i klasserommet avhenger av skolens og lærerens økonomiske og faglige forutsetninger. Her er den samiske skolen i en særskilt posisjon. De samarbeider ofte med lokale, samiske institusjoner og får besøk på skolen av, for eksempel, eldre i bygda som har opplevd fornorskning.

Utdragene fra forskningssamtalene peker på at de åtte lærerne har ulike forutsetninger for å kunne undervise om samiske temaer. Egen kompetanse og erfaring er av betydning for trygghet i praksisen, mens mangelfulle læremidler og ei utilstrekkelig utdanning kan medføre hindringer. Lærerne utviser ei refleksiv og tidvis kritisk tilnærming til egen rolle, og anerkjennelsen av eksplisitte samiske stemmer i klasserommet som verdifullt, kan sees som et uttrykk for ønske om indigenisering (Gaudry & Lorenz, 2018). Samtidig vil ei slik perspektivering være avhengig av kontekst, og her kommer et relasjonelt aspekt ved undervisninga fram. På flere av de nordnorske skolene har elevene mulighet til å knytte samiske perspektiver til sitt eget nærmiljø og på den måten forankre tematikken i et sted. Dette framstår i intervjuene som vanskeligere for østlandsskolene å gjennomføre.

### **Samspillet mellom minoritetsperspektiver**

Undervisning som tar opp identitet og holdninger, er viktig i vår forståelse av inkluderende utdanningspraksis. Innhold og perspektivering er nødvendig for å motvirke

diskriminering og løfte kritisk tenkning (Lowe & Yunkaporta, 2013; Zurzolo, 2010). Her finnes det i tillegg potensial til å se sammenhenger mellom urfolk og andre marginaliserte grupper, noe LK20 speiler (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 11). I forskningssamtalene ble lærerne spurt om de tar opp temaer knytta til ulike minoritetsgrupper sammen, men gjorde i mindre grad det. På nordnorsk skole 3 trakk læreren paralleller mellom elevenes bevisstgjøring av den jødiske historia i byen og forholdet deres til det samiske, men sa at hen ikke kobler sammen de ulike minoritetsperspektivene i undervisninga. Læreren på østlandsskole 1, derimot, var opptatt av å demonstrere sammenhenger mellom samiske og andre minoritetsperspektiver, gjennom for eksempel å diskutere rasisme og Black Lives Matter-bevegelsen: «Å trekke de linjene og se det bildet er jo relevant og viktig for elevene å kunne, også i Norge.»

Lærerne uttrykte at det kan være utfordrende å undervise om holdninger, som inngår i et av kompetansemåla i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10, 2019b, s. 11). Sjøl om forhold som er mindre nære egen hverdag kan oppleves som mer fremmed, kan også noen minoritetsperspektiver bli aktualisert når elevene møter erfaringer de kan relatere seg til (Røthing, 2017, s. 41). På nordnorsk skole 1 hadde elevene sett filmen *Sameblod* (Kernell, 2016) i forbindelse med den samiske uka. Lærerne fortalte at elevene syntes den var provoserende på grunn av de negative holdningene mot samene i filmen. Lærer 3: «De kan jo lettere kjenne seg igjen, fordi hovedpersonen også er på den samme alderen og de lett kan kjenne seg igjen i den her identitetskrisa man kanskje er i.» Sjøl om elevene ikke nødvendigvis var samiske sjøl, kunne de altså forstå, eller prøve å forstå, det hovedpersonen i filmen opplevde på bakgrunn av sitt eget forhold til identitet.

Denne skolen var også den eneste der lærere fortalte om negative holdninger mot samer blant elevene. De refererte til en sak i lokale medier, om en konflikt mellom utbygging og samiske kulturminner, som hadde ført til negative uttalelser i klasserommet:

Intervjuer: Hva gjør man da?

Lærer 1: Nei, jeg har hatt en elev som uttrykte at samisk ville han ikke lære noe om. Vi gikk ut på gangen og snakka litt om det, at nå har vi flere som har samisk undervisning på skolen, og du veit godt at dem er samisk, men jeg tror også det er en måte å være litt tøff i trynet. Ja, mot dem.

Lærerne var klar over at slike holdninger kunne komme fram i undervisninga om samiske temaer, og de reflekterte over at det kunne være fordi det samiske ikke er så «tydelig» på skolen. Slike utsagn er ikke overraskende i en nordnorsk kontekst (Røthing, 2017). Det har sammenheng med hvordan samisk identitet, kultur og språk på grunn av fornorskninga er særlig sensitive tema i et område der det står nærmere enn der det er lenger unna. Erfaringa peker på de komplekse utfordringene ved undervisning om samiske temaer og hvordan dekoloniale perspektiver aktualiseres i klasserommet (Eriksen, 2021).

### Diskusjon: Indigenisering som inkluderende praksis?

Betoning av samisk tematikk i undervisninga har vært tema for våre forskningssamtaler. På tross av begrensinger i omfang, antyder lærernes fortellinger en prosess som legger til rette for inkluderende utdanningspraksis. Dette kan sees i sammenheng med det nye læreplanverket. Samtidig ser vi kontinuiteten i arbeidet og forstår lærernes engasjement som et pågående arbeid som speiler overordna samfunnstendenser og utviklinga i undervisningssektoren når det gjelder samisk tematikk (Andreassen & Olsen, 2020). En sentral tendens i empirien vår er at vi ser flere tilnæringsmåter for å forankre samiske temaer og perspektiver. En måte er gjennom læreplaner, en annen kompetanse og ressurser, en tredje stedstilhørighet og en fjerde gjennom minoritets- og identitetsspørsmål. Disse mener vi illustrerer utvikling av undervisningspraksis som innretter seg mot en *indigeniserende* form for inkluderende utdanning (Gaudry & Lorenz, 2018; Olsen, 2017).

Felles for de åtte lærerne vi har intervjuet, er prosessen de er i med å utvikle samisk tematikk og perspektiv i undervisningspraksisen. Dette kommer til syne både i innhold og tilnærming. Lærerne framstår som bevisste på at det har vært mangler, og de uttrykker ønske om å styrke undervisninga si framover, sjøl om noen av dem synes det er utfordrende. De reflekterer over egen kompetanse og belyser utfordringer som oppstår når egen utdanning eller læremidler ikke strekker til. Det vitner om at lærerne aktivt kan stille spørsmål ved egen praksis (Zurzolo, 2010, s. 286). I forlengelsen av dette, ser vi det som nødvendig med forskning som løfter fram lærernes erfaringer og synliggjør de forhandlingene som skjer i skolen, mellom planer og praksis (Thomas, 2011, s. 380).

Overgangen til ny læreplan er en vesentlig del av utviklingsprosessen. Våre forskningssamtaler peker på at planene er viktige verktøy. Lærernes opplevelse av LK20 forteller om muligheter til å behandle samiske temaer på en grundigere og mer helhetlig måte. Ei av de store utfordringene har vært å forankre og systematisere praksisen, men vi oppfatter at det nå foregår en pågående diskusjon om hvordan skolene kan løse dette. Både i enkeltfag og i tverrfaglig praksis er man ikke da avhengig av enestående prosjekter eller ildsjeler for å imøtekomme kravene i LK20. Dette er også en viktig del av utviklinga i utdanningssystemet fra fravær, til representasjon og indigenisering (Olsen, 2017).

Som analysen vår har demonstrert, møter lærerne flere utfordringer i arbeidet med samisk tematikk. Ei av disse er egen kompetanse, som må sees i sammenheng med utdanning, ressurser og erfaring. Flere av lærerne på østlandsskolene opplevde at samiske temaer kan fremstå som teoretiske for elevene, og at det da er utfordrende å forankre tematikken relasjonelt. Her spiller sted og stedstilhørighet en viktig rolle. Lærerne på de tre nordnorske skolene kan i større grad trekke inn lokale, samiske perspektiver i undervisninga. I dette ligger det rom for å både knytte tematikken til en hverdag elevene kan kjenne seg igjen i, samt forankre skolens arbeid i lokalsamfunnet.

Vi argumenterer for å forstå undervisning om samiske temaer som relasjonelt (Smith et al., 2019, s. 9), og for å vektlegge samspillet mellom ulike minoritetsperspektiver. Vår empiri peker på at det fortsatt trengs et kompetanseløft på undervisninga om identitet og holdninger, og at det er behov for å styrke både innhold i og tilnærming til temaene. Ny forskning på området viser til det samme (Eriksen, 2021; von der Lippe, 2021). Samtidig ser vi også muligheter her for å ivareta minoritetsperspektiver gjennom å synliggjøre gjenkjennbare og felles opplevelser og vektlegge relasjonelle forståelser av ulike marginaliserte grupper. Ei slik forankring kan bidra til en indigeniserende praksis.

Urfolksperspektiv som læreplanbegrep er felles for hele grunnskolen, og skal inn i undervisninga uavhengig av tilhørighet og identitet. Det empiriske materialet vårt peker på at det finnes muligheter for å ta det i bruk, for eksempel gjennom å løfte fram samiske stemmer i samfunnsaktuelle saker, innlemme samiske perspektiver i undervisning om nasjonale temaer, og undervise om sammenhenger mellom ulike minoriteter. Som Zurzolo (2010, s. 282–283) påpeker, innebærer også urfolksperspektiv å undervise om temaene året rundt, med varierte metoder og kritisk blikk. En slik praksis vil også sammenfalle med Gaudry og Lorenz (2018) sin forståelse av en oppgjørsretta indigenisering.

Å ivareta samiske perspektiver i undervisninga er en del av dette. Kunnskap om minoritets- og urfolksspørsmål er viktig, men perspektivering innebærer at tematikken forankres breit i skolen og behandles relasjonelt. Dette speiles i andre urfolkstekster, for eksempel i kritikk av læreplaninnhold som er avgrensa til faktaopplysninger om urfolk (Lowe & Yunkaporta, 2013). En forståelse av inkluderende praksis som innebærer samiske ståsted, må også ta hensyn til den historiske, norske konteksten og majoritetens definisjonsmakt. Ett kritisk spørsmål er knytta til på hvem sine premisser urfolk innlemmes. Urfolksperspektiver kan tilføre inkluderende utdanning som fagfelt en ny dimensjon, men da må ikke kompleksitet og pluralitet settes til side til fordel for en forenkla tilføyning av «det samiske» (Gaudry & Lorenz, 2018).

### **Avsluttende bemerkninger**

Skolens behandling av samisk tematikk og perspektivering er i en pågående prosess. Dette betyr nye spørsmål både for praksis- og forskningsfeltet. I et klasserom tilhørende skoler i Norge, kan samiske og minoritetsperspektiver bidra til å oppnå mål om inkluderende utdanningspraksis. Vi har her argumentert for at lærerne spiller en betydelig rolle for å iverksette forpliktelsene i læreplanverket. Vårt bidrag peker på at på tross av utfordringer, har lærerne muligheter til å utvikle undervisningspraksis som forankrer samisk tematikk, relaterer den til andre minoritetsspørsmål og løfter fram urfolksperspektiv. Samtidig er det et stort behov for flere forskningsbidrag som belyser ikke bare lærernes, men også elevenes, lærerutdannernes og skoleeierens rolle i disse prosessene. Herunder ser vi også rom for kritisk behandling av samiske temaer

som peker på reproduksjon av kolonisering eller dekolonisering, men vi finner ikke grunnlag for å uttale oss entydig om dette i vår empiri.

Tilnærminga til samiske temaer i det norske utdanningssystemet kan ses i sammenheng med internasjonale forhold. Fra en canadisk kontekst peker Gaudry og Lorenz (2018) på hvordan indigenisering både handler om representasjon, oppgjør og dekolonisering. Slik vi ser det, reflekteres flere av disse dimensjonene i vår sammenheng. Den pågående prosessen med å styrke kompetanse i samiske temaer, som vi mener kan ses som en oppgjørsretta form for indigenisering, sammenfaller med inkludering – både i en allmenn og teoretisk betydning. Her spiller lærernes og skolenes kapasitet inn, og vil også framover utgjøre viktige forutsetninger for å innlemme urfolksperspektiv i inkluderende utdanningspraksis.

### Forfatteromtale

**Kristin Evju** er Ph.d.-stipendiat ved Senter for samiske studier på UiT Norges arktiske universitet. Hun er tilknytta forskningsprosjektet ICE – Urfolk, utdanning og medborgerskap.

**Torjer Andreas Olsen** er professor i urfolksstudier ved Senter for samiske studier på UiT Norges arktiske universitet. Han er leder for forskningsprosjektet ICE – Urfolk, utdanning og medborgerskap.

### Referanser

- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (Red.). (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, K. G. (2021). «*We usually don't talk that way about Europe ...*» – interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Forente Nasjoner. (2014). *Thematic paper on education and Indigenous Peoples: Priorities for inclusive education*. Inter-Agency Support Group on Indigenous Peoples' Issues. [https://www.un.org/en/ga/69/meetings/indigenous/pdf/IASG%20Thematic%20Paper\\_%20Education%20-%20rev1.pdf](https://www.un.org/en/ga/69/meetings/indigenous/pdf/IASG%20Thematic%20Paper_%20Education%20-%20rev1.pdf)
- Gaudry, A. & Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: Navigating the different visions for indigenizing the Canadian academy. *AlterNative: an International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218–227. <https://doi.org/10.1177%2F1177180118785382>
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? *Nordic Studies in Education*, 37(3–4), 150–165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker: Konseptualiseringen av «lærebok Sápmi». I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen – gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 295–319). Universitetsforlaget.
- Göransson, K. & Nilhom, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hausstätter, R. & Vik, S. (2021). Inclusion and special needs education: A theoretical framework of an overall perspective of inclusive special education. I N. B. Hanssen, S.-E. Hansén & K. Ström (Red.), *Dialogues between northern and eastern Europe on the development of inclusion* (s. 18–32). Taylor & Francis.
- Kernell, A. (Regissør). (2016). *Sameblod* [Film]. Nordisk Film.

- Keskitalo, P. & Sarivaara, E. (2021). Current issues of quality in Saami language education. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 41(1), 76–103.
- 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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag samisk (SAF02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf02-04>
- Lile, H. K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Lowe, K. & Yunkaporta, T. (2013). The inclusion of Aboriginal and Torres Strait Islander content in the Australian National Curriculum: A cultural, cognitive and socio-political evaluation. *Curriculum Perspectives*, 33(1), 1–14.
- Maxwell, G. & Bakke, J. (2019). Schooling for everyone: Norway's adapted approach to education for everyone. I M. C. Beaton, D. B. Hirshberg, G. R. Maxwell & J. Spratt (Red.), *Including the North: A comparative study of the policies on inclusion and equity in the circumpolar north* (s. 89–108). University of Lapland.
- Mejlbo, K. (2021). Pandemien har forsinket arbeidet med fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-korona-laereplaner/pandemien-har-forsinket-arbeidet-med-fagfornyelsen/294761>
- Moreton-Robinson, A. (2017). Relationality: A key presupposition of an Indigenous social research paradigm. I C. Andersen & J. M. O'Brien (Red.), *Sources and methods in Indigenous studies* (s. 69–77). Routledge.
- Mortensen-Buan, A.-B. (2016). «Dette er en same»: Visuelle framstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 93–112). Portal forlag.
- Olsen, T. A. (2017). Colonial conflicts: Absence, inclusion, and Indigenization in textbook presentations of Indigenous peoples. I B.-O. Andreassen, J. R. Lewis & S. A. Thobro (Red.), *Textbook violence* (s. 71–86). Equinox.
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <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), Art. 5. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4353>
- Olsen, T. A. & Evju, K. (2022). Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 267–286). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 113–138. <https://hdl.handle.net/10037/17605>
- Outakoski, H.-M. (2021). Uppmärksamhetens och tålmodets pedagogik. I T. Gullberg & M. Björkgren (Red.), *Minoritetspedagogik i Norden* (s. 91–110). Svensk-Österbottniska Samfundet.
- Rød, D. A. V. & Bæck, U.-D. K. (2020). Structural enablements and constraints in the creation and enactment of local content in Norwegian education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 219–230. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1802853>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sametinget. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper. Sametingsrådets redegjørelse om ny generell del til Læreplanverket*. [https://innsyn.onacos.no/sametinget/mote/norsk/wfinnsyn.ashxresponse=journalpost\\_detaljer&journalpostid=2017013430&](https://innsyn.onacos.no/sametinget/mote/norsk/wfinnsyn.ashxresponse=journalpost_detaljer&journalpostid=2017013430&)
- Smith, L. T., Tuck, E. & Yang, K. W. (Red.). (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education*. Routledge.
- Sollid, H. (2022). Sámi language education policy and citizenship in Norway. I T. Olsen & H. Sollid (Red.), *Indigenizing education and citizenship. Perspectives on policies and practices from Sápmi and beyond*. Universitetsforlaget.
- Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: An argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), 371–382. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573253>
- von der Lippe, M. (Red.). (2021). *Fordommer i skolen – gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Zurzolo, C. (2010). Where does policy come from? Exploring the experiences of non-Aboriginal teachers integrating Aboriginal perspectives into the curriculum. *Our Schools, Our Selves*, 19(3), 275–289.