

Samisk innhold i skolen – kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse

Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen

Innledning

Den norske staten er grunnlagt på territoriet til to folk: det norske og det samiske. Den offentlige skolen er i dag forpliktet juridisk til å gi kunnskap om disse folkenes kultur, språk og historie. Det er fastsatt i opplæringsloven at alle elever gjennom grunnopplæringen skal få innsikt i og kunnskap om både det norske og det samiske samfunnet. I opplæringsloven § 6–4, «Innhaldet i opplæringa», heter det: «Forskrifter om læreplanar etter § 2–3 og § 3–4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda» (lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998)).

Selv om det juridiske rammeverket skal sikre at elevene i den norske skolen tilegner seg kunnskaper om samene, har dette vist seg å være en utfordring for den faktiske undervisningen (Lile, 2011). Kunnskapsnivået blant norske lærere og elever er etter alt å dømme lavt, og skolesystemet og lærerutdanningene står her overfor store utfordringer.

Framstillingen er basert på et pågående forskningsprosjekt om samisk innhold i skolen, med analyser av læreplaner og lærebøker sin framstilling av samiske og urfolksrelaterte forhold (se Andreassen & Olsen, 2015, 2017; Olsen & Andreassen, 2016, 2017, 2018; Olsen, 2017).

I dette kapitlet vil vi gi en kort bakgrunn for hvorfor samiske temaer og urfolkstematikk er obligatorisk i alle skolens fag. Deretter vil vi vise til eksempler på hvordan samiske temaer og urfolkstematikk er tatt med i skolefagene engelsk, norsk, KRLE, samfunnsfag, naturfag og musikk.

Den avsluttende drøftingen i kapitlet tar også opp spørsmålet om kunnskap om samiske temaer og urfolkstematikk kan ses som en del av læreres mangfoldskompetanse.

Samene i Norge

Det samiske samfunnet er i dag et mangfoldig samfunn. Norge har anslagsvis det største antallet samer med rundt 50 000, Sverige har rundt 15 000, Finland rundt 10 000, og Russland har rundt 5000 (tallene er ikke sikre, ettersom det ikke foreligger folketellinger der etnisitet er en faktor; se Todal, Brustad, Broderstad, Johansen & Severeide, 2016, s. 149). I Norge er både nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk offisielle språk. Språk er i seg selv ikke det eneste som definerer identitet. I Norge i dag har samene status som urfolk, men historisk sett har forholdet mellom samene og staten vært problemfylt. Fra midten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet drev Norge en politikk med mål om å fornorske minoritetene (Minde, 2003; Fonneland & Olsen, 2015).

Fornorskingspolitikken var fra starten omstridt, og den ble aldri fullt ut gjennomført i hele Sápmi/Sábme/Saepmie. Til tross for dette ble de samiske samfunnene gjennomgående endret, og mange samer mistet blant annet det samiske morsmålet. De levde under sterkt press om å bruke norsk språk både i skolen og i den generelle kontakten med øvrigheten. Dette gjorde at mange samiske foreldre valgte bort samisk språk til sine barn. Både lulesamisk og sørsamisk er i dag truede språk, mens pitesamisk og en rekke sjøsamiske og markasamiske dialekter er mer eller mindre forsvunnet. Mange – spesielt langs kysten – skiftet også etnisk identitet på grunn av det samme presset. Fordelene var flere med å bli norske, og ulempene flere med å forbli samiske. Slutten av andre verdenskrig, med tyskernes nedbrenning av bygdene i Finnmark og Nord-Troms, sammenfaller med siste fase i fornorskingsprosessen. Husene som ble bygd opp, var norske og standardiserte. Etter 1945 ble det slutt på den offisielle fornorskingspolitikken, men samenes stilling i det norske samfunnet var som konsekvens blitt marginalisert. Rundt 1980, med den såkalte Alta-saken, tok den norske politikken en vending når det gjelder samenes plass og rettigheter. Det skjedde samtidig og parallelt en utvikling av samepolitikken og en revitalisering av samisk kultur og identitet (Minde, 2003). Samiske spørsmål nådde den nasjonale offentlige sfæren, og i fornorskede bygder tok mange tilbake samisk identitet og språk.

I 1988 vedtok Stortinget den såkalte sameparagrafen (paragraf 110a) i Grunnloven: «Det paaligger Statens myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.» At Grunnloven endres på denne måten, er et markant uttrykk for en endring av statens offisielle politikk og en offisiell anerkjennelse av samene. Året etter ble sameloven (lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (1987)) gjort gjeldende, og med denne ble anerkjennelsen ytterligere formalisert. Eksempler på dette er opprettelsen av Sametinget i 1989 og at samisk og norsk ble likeverdige språk med den samiske språkloven i 1992.

Både sameparagrafen og sameloven er sentrale forutsetninger for den seinere utviklingen i utdanningspolitikken hva angår samiske og urfolksrelaterte temaer. Einar Bergland (2001, s. 20) argumenterer for at de ikke kommer direkte til anvendelse i skoleverket, men at de er sentrale fundament for både barnehagelovens og opplæringslovens behandling av det som angår det samiske samfunnet.

Bakgrunnen for samisk innhold i skolen

Bakgrunnen for at opplæring om det samiske folk, om deres språk, kultur og samfunnsliv skal integreres i alle fag i norsk skole, er forankret i den norske stats ratifisering av ILO-konvensjon 169. ILO (The International Labour Organization) er en særorganisasjon i FN som også har jobbet med urfolksspørsmål. En del av dette arbeidet har ført til utarbeidelsen av den eneste internasjonale konvensjonen som utelukkende handler om urfolk. Den ble vedtatt i 1989 og fikk betegnelsen *ILO-konvensjon nr. 169 om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater* (The International Labour Organization, 1989). Konvensjonen ble ratifisert av Norge i 1990. Ifølge artikkel 1 i denne konvensjonen gjelder denne for:

a) stammefolk i selvstendige stater som gjennom sine sosiale, kulturelle og økonomiske forhold skiller seg fra andre deler av det nasjonale fellesskap, og hvis status helt eller delvis er regulert av deres egne skikker og tradisjoner, eller av særlige lover eller forskrifter;

b) folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet tilhører, på det tidspunkt da erobring eller kolonisering fant sted eller de nåværende statsgrenser ble fastlagt og som, uavhengig av sin rettslige stilling, har beholdt noen eller alle av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner (The International Labour Organization, 1989, s. 2).

Videre i artikkel 2 heter det at «[e]gen-identifisering som urbefolkning eller stammefolk skal være et grunnleggende kriterium for å bestemme hvilke grupper bestemmelsene i denne konvensjonen skal gjelde for» (The International Labour Organization, 1989, s. 2). Et folk som er definert som et urfolk, har altså bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser ble trukket. Samene som folk og urfolk har aldri hatt en egen nasjonalstat, og i dag finnes samene som folk i flere nasjonalstater. Uttrykket «den samiske nasjon» har blant annet vært brukt for å karakterisere det samiske folk på tvers av landegrenser i nordområdene. De samiske betegnelse Sápmi/Sábme/Saepmie er nå vanlige for området samene lever i på tvers av landegrensene på Nordkalotten.

Det finnes altså ingen samisk nasjonalstat som er grunnlagt på og vedlikeholder samisk kultur og samfunnsliv. Samenes rettigheter avhenger av at Norge (og henholdsvis Sverige, Finland og Russland) ser viktigheten av at samisk språk og kultur skal bevares. Dette har norske myndigheter forpliktet seg til gjennom å vedta grunnlovsparagraf 110A som gjelder samene. I tillegg har den norske staten vedtatt lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Den er overordnet opplæringsloven. En del av å anerkjenne samene som et folk er å sikre at samenes kultur og historie blir gjort synlig i skolens fag.

Samisk språk og kultur i læreplanverket

Det er utviklet egne samiske læreplaner for det samiske forvaltningsområdet. Det foreligger dermed et parallelt læreplanverk i Kunnskapsløftet, gjerne referert til som LK06-Samisk (jf. Nygaard & Solstad, 2013). Likhetene mellom de to læreplanverkene er store, mens det samiske læreplanverket har en større andel kompetansemål som eksplisitt nevner urfolk og samer. I formålet til de ulike fagene er også identitets- og verdispørsmål knyttet nærmere opp mot en samisk kontekst for samiske elever. Vi konsentrerer oss i fortsettelsen om det nasjonale læreplanverket.

Felles for nasjonale og samiske læreplaner er *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den er tydelig når det gjelder samiske temaer og rettigheter. Den overordnede delen ble vedtatt 1. september 2017. I forordet heter det om samene:

«Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Dette er i læreplansammenheng en helt ny formulering – vel å merke på grunnskolenivå. Rammeplanen for barnehagen sa tilsvarende allerede i 2006. Den etablerte statusen som urfolk kommer til uttrykk flere steder. Samisk kultur er en del av kulturarven i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Og planen slår fast: «Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette gjenspeiler den politiske anerkjennelsen av samenes status som urfolk i Norge (Olsen & Andreassen, 2018). Det samme gjelder for jødene, skogfinnene, kvenene, rom og tatere sin status som nasjonale minoriteter.

I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7 og 5–10 trinn* (i § 1 Virkeområde og formål) (Kunnskapsdepartementet, 2010) finner vi igjen søkelyset på samene som urfolk. Det er klare forventinger til at lærere (og lærerutdanningen) har kompetanse til å undervise om det på ulike måter:

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10/1–7 skal kvalifisere studentene til å ivareta opplæring om samiske forhold, herunder kjennskap til den statusen urfolk har internasjonalt, og samiske elevers rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 1).

Skolen og lærerutdanningen får dermed en eksplisitt og viktig rolle i å skape bevissthet rundt de ulike folkegruppernes rolle og situasjon.

Også i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen slås det ettertrykkelig fast at lærerutdanningsinstitusjonene skal sikre at samiske temaer og urfolkstematikk blir ivaretatt i utdanningen.

Samiske forhold og samiske elevers rettigheter: Utdanningen skal kvalifisere studenten for å ivareta opplæring om samiske forhold, samiske barn og unges rettigheter og det samiske folket som anerkjent urfolk. Samisk kultur og samfunnsliv er en viktig del av den felles kulturarven. Opplæring for samiske elever står i en særstilling i norsk grunnopplæring. Studenten må derfor få kunnskap om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnopplæringen og om samiske elevers rettigheter (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.–10. trinn: NRLU, 2016, s. 9).

Profesjonsfaget i første–sjuende og femte–tiende gis et særlig ansvar for at studentene får en generell kompetanse om temaer som samisk skolehistorie, samiske barns rettigheter og samenes status som urfolk. Når dette er lagt til profesjonsfaget, handler det om at slike temaer skal tas videre i lærerutdanningens andre fag. Samtidig forventes det at alle skal ha en generell kompetanse om samiske forhold (Olsen, Sollid & Johansen, 2017).

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* og i nasjonale retningslinjer og forskrift for grunnskolelærerutdanningen videreføres også en bred tankegang som ble introdusert i *Mønsterplanen for grunnskolen* (M-87) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) og *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen* (L-97) (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). I 2017 er imidlertid dette utvidet i omfang. Urfolksperspektivet skal inn i demokratiforståelsen til alle elever. Og kunnskap om samiske forhold blir viktig: «Gjennom

opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Nå er det altså et langt mer omfattende ansvar skolen skal ha. For eksempel er rettighetsdimensjonen ny i forhold til 1987 og 1997. Koblingen til demokrati og medborgerskap er også ny (Olsen & Andreassen, 2018).

Samisk innhold i norske læreplaner – noen utviklingstrekk

Samisk språk og kultur har vært inkludert i læreplanene for skolen også før Norge ratifiserte ILO-konvensjon 169 i 1990. Skolen er og har vært et viktig instrument i gjennomføringen av statens politikk. Skolen bidro til koloniseringen både gjennom å være en arena for norsk språk og gjennom koblingen til kirken. Skoleloven fra 1739 spiller her en rolle. Hundre år seinere var skolen det viktigste og mest effektive redskapet for å implementere fornorskingspolitikken. I etterkant av fornorskingspolitikken endres skolen sin rolle.

En synlig endring er dog ikke å se før *Mønsterplanen for grunnskolen (M-74)*. Fra nå ble skolen i økende grad en arena for å gi kunnskap om samisk samfunn og historie. Fra 1974, via M-87 og L-97, til det såkalte Kunnskapsløftet av 2006 (K06) (Pedlex, 2016), har posisjonen til samene og samiske temaer blitt styrket og oppmerksomheten om urfolk har blitt skjerpet (Folkenborg, 2008, s. 59). Torjer A. Olsen (2017) peker på tre ulike strategier knyttet til samiske og urfolksrelaterte temaer som er å finne i skolepolitikken i etterkant av fornorskingspolitikken. Disse tre strategiene kan betegnes som en fraværstrategi, en inkluderingsstrategi og en indigeniseringsstrategi. *Fraværet* preger etterkrigstida. Skolebøker og planer i denne perioden sier lite og ingenting om samene. Med M-74 og M-87 skjer det så en *inkludering*, der samer og urfolk tas med i lærebøker og læreplaner – vel å merke på det norske samfunnet sine premisser. Den samiske språkloven fra 1992 baner vei for egne læreplaner for det samiske forvaltningsområdet, og med L-97 kommer de første samiske læreplanene. Med L97-S og K06-S som egne læreplaner for det samiske forvaltningsområdet skjer det en *indigenisering*, der læreplanene spesielt tar sikte på å gi uttrykk for et samisk og et urfolksperspektiv. Indigenisering, fra det engelske ordet for urfolk («indigenous people»), er i utgangspunktet et begrep som handler om å skape rom og plass som erkjent og uttalt skal være for urfolk (Nakata, 2006). Vår bruk av begrepet beskriver hvordan læreplanene tar sikte på å ta samenes status som urfolk på alvor og gi opplæring med utgangspunkt i et samisk ståsted. Det åpnes med andre ord for læring på samiske premisser og ut fra samiske interesser og begreper. Ikke desto mindre gjelder de samiske læreplanene og læringsmålene samiske elever spesielt, og ikke elever i majoritetsskolen generelt.

Utviklingen og situasjonen i Norge er ikke unik. Samfunnsforskeren Andrew Armitage (1995) har skrevet om assimilasjonspolitikken i Australia, Canada og Aotearoa/New Zealand. Han argumenterer for at det er mange likheter, og at utdanning spiller en nøkkelrolle i de respektive landene. Fra 1970-årene skjer det, slik som i Norge, en endring i disse landene bort fra det Armitage kaller intern

kolonialisme (Armitage, 1995, s. 230–231). Når læreplanene endrer seg i retning av mer gjenkjennelse og anerkjennelse av maoriene i Aotearoa/New Zealand i 1990-årene, er det som et resultat av innrømmelser og anerkjennelse fra statens side overfor maoriene som landets urfolk. Dette er beskrivende for situasjonen i Norge/Sápmi også.

Kompetansemål om samisk språk og kultur

Hvordan samiske temaer og urfolkstematikk integreres i skolens undervisningsfag, har vært gjort på ulike måter i ulike læreplaner. Gjøres det i alle fag, får elevene et mer helhetlig bilde av samisk historie, språk og kultur. I flere av fagene er tematikken noe overlappende, og den gir utgangspunkt for å belyse viktige historiske hendelser. Et eksempel er samisk før-kristen religion og kristningen av samene, som er tema både i samfunnsfag (etter fjerde årstrinn) og KRLE (etter sjuende årstrinn). På ungdomstrinnet skal elevene også få kunnskap om konsekvensene av fornorskingspolitikken og samenes kamp for sine rettigheter. Ser vi nærmere på formuleringene i kompetansemålene, heter det i samfunnsfag at elevene skal kunne «beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane» (Pedlex, 2016, s. 64). I KRLE heter det at elevene skal kunne «beskrive hovedtrekk i samisk før-kristen religion og overgangen til kristendom» (Pedlex 2016, s. 44). Formuleringen «overgangen til kristendom» signaliserer i KRLE-læreplanen en mer fredelig prosess enn samfunnsfagplanens eksplisitte «kristning» av samene. I denne planen følges dette opp med kompetansemål om fornorskingspolitikk, og også om imperialisme og kolonialisme, selv om ikke det knyttes eksplisitt til fornorskningen av samene. Vi griper fatt i disse enkeltformuleringene, fordi det kan gi grunnlag for nokså ulike versjoner av samme historie. Derfor går vi mer inn på kristningen av samene nedenfor.

I norskfaget møter vi samiske temaer som kompetansemål knyttet til samisk språk (stedsnavn), fortellinger og eventyr fra samisk kultur og rettigheter til samisk språk. I naturfag handler det om inndeling av året i samisk kultur, forestillinger om stjernehimmel og nordlyset i samisk tradisjon, bruk av planter, sopp og dyr i samisk tradisjon, samisk folkemedisin og naturutnyttelse. I musikk er det særtrekk ved samisk folkemusikk og andre kulturers folkemusikk som er i sentrum. Da er det i en samisk sammenheng vanskelig å komme utenom joik som det konkrete eksempelet. Joik er et sammensatt fenomen og kommer i mange varianter, og den oppfattes på ulike måter blant samer. Vi går derfor nærmere inn på den nedenfor.

«Engelsk er et verdensspråk», slås det fast i innledningen til læreplanen for skolefaget engelsk (Pedlex, 2016, s. 55). I tillegg til det språklige innholdet er delen som omhandler kultur, samfunn og litteratur, sentral. Det er blant annet en gjennomgående vektlegging av ulike kulturer i engelskspråklige land og i Norge, deriblant samisk kultur. På ungdomstrinnet skal elevene kunne «beskrive og reflektere over situasjonen til urfolk i engelskspråklige land» (Pedlex, 2016, s. 60). Her ligger en mulighet til å løfte samiske temaer og relatere dem til en internasjonal urfolksdiskurs. Et slikt internasjonalt perspektiv på urfolk kan gi innsikt i diskusjonen om urfolks rettigheter. Det er et tema med stor aktualitet, og det kan knyttes til ulike forhold. Derfor går vi mer inn på også det nedenfor.

Kristning av samene eller «overgang» til kristendom

Ifølge KRLE-læreplanen skal elevene kunne «beskrive hovedtrekk i samisk før-kristen religion og overgangen til kristendom» (Pedlex, 2016, s. 44). I læreplanen for samfunnsfag heter det at elevene skal kunne «beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane» (Pedlex, 2016, s. 64). En didaktisk utfordring for læreren er å velge hva hovedtrekkene er (faglig innhold), og hvordan de skal arbeides med (arbeidsmåter). En generell gjennomgang av hovedtrekk, for eksempel basert på en lærebok eller andre tekster, kan lett bli lite konkret eller stereotyp. En mulighet er å la elevene jobbe selv med kilder til samisk førkristen religion.

En slik kilde er de samiske trommene som ble brukt først og fremst knyttet til den førkristne samiske religionen. Trommene (tidligere kalt rune-bommer) ble brukt rituelt av religiøse ledere, «noaider». Kunnskapen om trommene og om hvordan de ble brukt, kommer først og fremst fra misjonærene som samlet inn eller stjal trommene og skreiv ned det de fikk høre om dem.

I dag finnes omkring 70 bevarte trommer (flest fra det sørsamiske området), mens det er en del usikkerhet knyttet til tolkningene av disse. De er såkalte «tause kilder», samtidig som de har et rikt symboluttrykk. Til noen svært få av disse trommene foreligger eiernes egne forklaringer på symbolene (Rydving, 1991, s. 41). Dette gjelder for eksempel den såkalte Finnmarks-trommen, beslaglagt fra reindriftssamen Anders Poulsen (*Poala Ànde*) da han ble arrestert i Nesseby i Varanger 7. desember 1691 (se Hagen, 2002). Det ble anlagt sak mot Poulsen som kom opp for retten tidlig i 1692 i Vadsø. Rettssaken inneholdt et særlig søkelys på Poulsens forklaring på hvordan trommen ble brukt, og hva symbolene betydde. Det er noe uenighet mellom forskere hvorvidt man kan feste lit til Poulsens forklaring. Forklarte han alt som det var, eller holdt han tilbake opplysninger om hvordan han brukte den, og hva symbolene betydde?

Symbolene på de bevarte trommene varierer noe. Ingen av de bevarte trommene er helt like, men noen symboler synes å gå igjen. Det er for eksempel de ulike gudene, sol, måne, rein og andre dyr. På trommene fra sørsamisk område er solen, *biejje* (sørsamisk), malt sentralt på trommen og andre symboler rundt denne. Lenger nord ble trommeskinnet delt inn i tre eller fem horisontale felter. De horisontale feltene er tolket som en inndeling i ulike verdener (gudeverden, menneskeverden, ånde verden, de dødes verden). I det sentralsamiske området (lule-, pite- og umesamisk område) møtes den sørlige og nordlige tradisjonen i trommer som både er delt i flere felter og har et sentralt solsymbol (jf. Kjellström & Rydving, 1988, s. 8). Etter hvert som samene ble påvirket av kristendom, ble det også malt kristne symboler på trommene (som for eksempel treenigheten og kirkebygg). Det viser at den samiske førkristne religionen var en religion som sto i nær forbindelse med omgivelsene (konteksten). Symbolene på trommen ble malt med rød saft fra olderbark, noen ganger blandet med reinblod.

De ulike utformingene av trommene gir elevene en nokså umiddelbar innsikt i at samene i de samfunnene som brukte trommer, trolig tenkte på litt ulike måter om sin religion. Naturen, dyr, sol, gudeverden og underverden er til stede på ulike måter og signaliserer et mangfold i samisk før-kristen

religion og i historisk tid. Det har aldri vært én samisk før-kristen religion, slik det ikke er én kristendom eller én islam. Funksjonen til trommen kan også være et godt utgangspunkt for å si noe om den samiske noaiden som sentral aktør i den samiske førkristne religionen (noe som er vektlagt i den samiske læreplanen for KRLE). Den samiske noaidens bruk av en tromme danner også grunnlag for sammenligning med andre urfolks religionsutøvelse, blant annet i Nord-Amerika (for eksempel i engelskfaget) og områder som i dag ligger i Russland. Det har gitt grunnlag for å karakterisere den samiske førkristne religionsutøvelsen som sjamanisme, eller samisk sjamanisme, en betegnelse som likevel er noe omstridt. Vi anbefaler begrepet «samisk før-kristen religion» om religionen og begrepet «noaide» for den religiøse lederen.

I den mest intensive misjonen blant samene på 1600- og 1700-tallet ble trommene et symbol for misjonærene på den samiske «avgudsdyrkingen». Trommene ble betegnet som «runebomme». De ble beslaglagt av norske myndigheter, og noaidene ble i forhør bedt om å forklare hva alle symbolene betydde. Historikeren Rune Hagen (2002) har skrevet om fengslingen og rettsprosessen mot Anders Poulsen i Finnmark i 1691. Poulsen ble bedt om å forklare symbolene, hvordan han hadde laget trommen, og å vise hvordan den skulle brukes: «Med tårer rennende nedover kinnet og i den dypeste hengivelse løftet han så bommen opp og spilte på den slik at alle kunne se runebommen i praktisk bruk», skriver Hagen (2002, s. 328). Da Poulsen under rettsaken skulle vise hvordan trommen ble brukt, forklarte han at gudene ikke ble enig om de skulle svare på hans henvendelser, siden den kom fra «Nordmands Hus».

Poulsens historie viser at det nødvendigvis ikke var snakk om en fredelig «overgang» fra den samiske religionen til kristendom. KRLE-læreplanens formulering om «overgang til kristendom» underkommuniserer den maktutøvelsen og voldsbruken samene ble utsatt for. I læreplanen for samfunnsfag signaliserer formuleringen «kristning» i større grad en kompleks prosess. Mens det er historiske kilder som viser at samene ble forfulgt og i mange tilfeller fengslet på grunn av deres religionsutøvelse, er det også eksempler på at noen sluttet seg til kristendommen langt enklere (Rydving, 2004, s. 106). En undersøkelse av norske lærebøker i religionsfaget, historie og samfunnsfag har vist at de i liten grad skriver om religionsskiftet i Sápmi. Når de skriver om det, er det fra et klart majoritetsperspektiv og i all hovedsak uten å nevne ord som kolonisering eller å ta opp dette som en konflikt (Olsen, 2017).

En undervisning med utgangspunkt i bilder av trommer kan knyttes til flere sider av samisk kultur, til kristendom og til den norske statens koloniseringspolitikk mot samene. Ved å se på de ulike uttrykkene og plassere dem i ulike deler av det samiske området, vises mangfoldet i samisk tradisjon. Å supplere med samiske stemmer fra skriftlige kilder gir elevene innsikt i at «overgangen» til kristendom var en konfliktfylt periode preget av forfølgelse. Kristningen av samene ble seinere etterfulgt av fornorsking som rettet seg mot andre deler av samenes kultur. Det illustrerer det trykket som samene har vært utsatt for, både i Norge og Sverige.

Joik – samisk tradisjonsmusikk som oppfattes ulikt i samiske miljøer

Joik og debatten rundt joik er et annet tema som kan tas opp i undervisningen. I læreplanen nevnes ikke joik eksplisitt. I læreplanen for musikk nevnes «samisk folkemusikk» i et kompetansemål etter sjuende årstrinn. Det er nærliggende å knytte kompetansemålet til joik, fordi joik gjerne beskrives som samenes tradisjonelle folkemusikk. Mer presist er joik en tradisjonell sangteknikk eller sangform. Den kan også sammenlignes med tradisjonell sang blant andre urfolk. I mange av læreplanens fag vektlegges samiske kulturuttrykk, uten at det konkretiseres. Joik kan dermed være utgangspunkt for en undervisning som også knyttes til samisk mangfold, og til et kulturuttrykk som er ulikt i fortid og nåtid.

Joiken er ikke lik i alle samiske områder, og det finnes mange regionale særtrekk i joiken. Forskere snakker gjerne om ulike «joikedialekter» for å understreke variasjonene i joik (Rydving, 2017, s. 47). Langs Finnmarkskysten har og hadde joiketradisjonen likhetstrekk med norske folketoner (Graff, 2016). I dag er det et skille mellom joik som underholdning og hverdagsjoik. Det er som regel bestemte personer i de samiske samfunnene som er særlig kyndige innenfor joiken.

Den tradisjonelle joiken deles gjerne inn i person-, dyr- og naturjoiker. En samisk forståelse av joiken er at en person eller et dyr joikes, ikke at man joiker *om* en person eller dyret. Joiken kan da inneholde enkeltord eller lengre tekstlinjer, men i sin form også fange egenskaper eller karakteristika ved den som joikes. En bjørnejoik stopper plutselig opp før den fortsetter, slik bjørnen også stopper og ser seg omkring før den fortsetter (Fjellheim, 2004). Joiker til personer kan også fange egenskaper eller karakteristika ved den som joikes. Disse joikene var også en måte å minnes avdøde personer på, og slik fungerte joiken som et kulturelt minne (Rydving, 2017, s. 56).

Joiken har vært knyttet til den samiske før-kristne religionen. En sentral forestilling var at noaiden brukte trommen til å reise i ulike verdener, og for å kunne gjøre det var joiken en del av å komme i transe. Sammen med noaiden kunne det også være andre til stede som fortsatte å joike mens noaiden utførte sin reise. Da kunne noaiden finne tilbake etter at reisen i de ulike verdenene var utført (Kristiansen, 2005, s. 30–31). Forståelsen av joiken som en del av den før-kristne religionen har trolig ført til at joiken noen steder oppfattes som upassende i kirken. Til dette ligger også at joiken er blitt assosiert til fest og fyll (Graff, 2016).

I en debatt i anledning Tromsø internasjonale kirkefestival i november 2014 uttalte Ellen Andersdatter Oskal fra Kautokeino: «Joik hører ikke hjemme i kirken. Dersom jeg joiket i kirken, ville jeg følt at jeg spottet Gud (...)».¹ I et oppslag i Vårt land forklarer Oskal, som kirkegjenger og menighetsrådsmedlem, at hun er vokst opp med joik, den er en viktig del av hennes identitet og samisk kultur. Like fullt mener hun den ikke har noe å gjøre i kirkens liturgi. I kontrast til et slikt syn arrangeres det to samiske gudstjenester i året i Snåsa kommune i Nord-Trøndelag, der joik er en del av

¹ <http://www.vl.no/2.610/joik-horer-ikke-hjemme-i-kirken-1.292531> [sist besøkt 23. november 2016]

gudstjenesten. Det viser ulike forståelser av hva joik er, og når det er passende med joik. I undervisningssammenheng kan derfor spørsmålet om hvorfor joik vurderes så ulikt, skape nysgjerrighet og spenning.

I klasserommet kan joik eksemplifiseres på ulike måter. Det er et estetisk uttrykk godt egnet til bruk i undervisning. Alt fra tradisjonell joik til joik i ulike musikalske innpakninger (Mari Boine, Johan Anders Bær, Sofia Jannok, Máddji og Nils-Aslak Valkeapää) er lett tilgjengelig på YouTube eller andre plattformer for streaming. Som alle andre estetiske uttrykk kan joiken tolkes og forstås på ulike måter. Joik har også vært omdiskutert i skolen. For eksempel var det fra 1953 forbudt å undervise om eller drive med joik i skolen i Kautokeino. Forbudet ble aldri opphevet, men har smuldret opp fra slutten av 1980-årene (Graff, 2016). I debattene stilles gjerne et konservativt-kristent syn opp mot et syn på samisk kultur løsrevet fra kristendom. De to ulike synspunktene har helt ulike utgangspunkter og forståelseshorisonter for sine syn. Motstanderne av joiken i kirken fastholder en konservativ kristen og av og til luthersk-ortodoks kristendom, der ikke bare joik, men også populærmusikk, plystring og drama ikke er ønskelig i kirken. Joiken tolkes slik sett i lys av en kristen forståelseshorison og relateres til synd, og også til samenes førkristne religion. Det andre synspunktet handler om en vurdering av joik som et estetisk kulturuttrykk med verdi i seg selv, og som sentral i samisk kultur.

I undervisning kan joik og hvordan den forekommer i ulike varianter og innpakninger, gi innsikt i mangfoldet i samiske samfunn. Det er et høyst levende kulturuttrykk som i dag også brukes i populærmusikk og i tillegg til tradisjonsmusikk. En undervisning som tar utgangspunkt i joik, gir også innblikk i et kulturuttrykk som er spesifikt samisk, selv om joiketradisjonene er mange og forståelsene er ulike. Det handler om å la ulike samiske stemmer komme til uttrykk for å illustrere mangfold. Dernest handler det om lærerens kompetente kontekstualisering av disse stemmene for å illustrere mangfold og kompleksitet samt levende debatt mellom samiske debattanter. I dette ligger nødvendigheten av et konfliktperspektiv. Det vil si en tilnærming som vektlegger at det finnes ulike oppfatninger av det samme. Kontekstualisert på ulike måter kan et slikt konkret utgangspunkt knyttes til ulike sider i samisk kultur og historie.

Vi vil også understreke at vi her bare har nevnt noen få sider ved joik – hva den er, og hvordan den kan forstås. En fare ved bruk av joik i undervisning er at den gir grunnlag for essensialisering og en mer stereotyp framstilling av samene. Alle samer joiker ikke. Et poeng er også å la samiske stemmer som ikke har en positiv vurdering av joiken, komme til orde. Da kan elevene få en bevissthet om samisk mangfold: Det finnes mange ulike typer joik, og ikke alle samer vurderer joik på samme måte.

Samene og spørsmålet om urfolks rettigheter

I læreplanene for de ulike skolefagene nevnes kompetansemål som knytter an til en diskusjon om urfolks rettigheter og verdispørsmål som berører samene som urfolk. Her ligger det mange muligheter for konkretisering, og det krever en lærer som også har oversikt over og engasjerer seg i hva som er dagsaktuelt. Ulike saker kan dermed løftes opp fra å være enkeltsaker til å bli uttrykk for verdispørsmål og utgangspunkt for interessante prosjekter eller klassediskusjoner.

Spørsmål om rettigheter og verdispørsmål er svært sammensatte. De berører spørsmålet om maktforholdet mellom majoritet («det norske samfunnet») og urfolk (i dette tilfellet samene). Her er det verdt å understreke betydningen av at samene omtales og anerkjennes som urfolk og ikke minoritet. Å være minoritet innebærer å være en del av et folk. Å være urfolk innebærer å være et eget folk. I den norske lovgivningen markeres skillet gjennom at samene har annen status og andre rettigheter enn de nasjonale minoritetene (Selle, Semb, Strømnes & Nordø, 2015, s. 19–20). Den norske staten har vedtatt lover for å ivareta samene nettopp som urfolk. En del av dette er å unngå overtramp mot den samiske befolkningen, slik det er mange eksempler på fra tidligere tider. I diskusjoner om dette trekkes ofte linjer tilbake for å forklare kompleksiteten og dynamikken i spørsmål om rettigheter. Hvordan historien skal forstås, og hvordan man unngår framtidige overtramp, er stadig tilbakevendende temaer i den offentlige og politiske debatten.

I desember 2016 leverte stortingsrepresentantene Kirsti Bergstø og Torgeir Knag Fylkesnes (begge fra SV) et forslag om å opprette en såkalt sannhetskommisjon. Forslaget kom opprinnelig fra Sametinget, og det innebar at en slik sannhetskommisjon skulle avdekke konsekvensene av fornorskingspolitikken og den uretten som den norske staten har begått overfor samene og kvenene. Målsettingen var en forsoning mellom den norske staten og samene. Inspirasjonen kom blant annet fra Canadas «Truth and reconciliation commission», som var rettet mot statens behandling av de kanadiske urfolkene. Forslaget skapte en opphetet debatt i norske aviser. Interessant nok gikk Sametingets første president, Ole Henrik Magga, ut i avisa *Nordlys* og avviste behovet for en slik kommisjon.² Han mente at fornorskingen og dens konsekvenser er tilstrekkelig dokumentert. Magga viste til at en slik kommisjon vil være svært ressurskrevende, og uten noen garanti for at den vil avdekke nye forhold. I stedet, hevdet Magga, bør ressurser brukes på å styrke samisk språk og kultur. Daværende sametingspresident, Vibeke Larsen, mente i motsetning til Magga at en slik kommisjon er viktig fordi den vil synliggjøre «alt mitt folk har måttet gi slipp på».

Debatten som fulgte, gikk i flere retninger. Fra samisk hold var det et flertall for en kommisjon, samtidig som sterke samiske stemmer gikk imot. Debatten ble en verdidebatt. Mer enn å bare handle om opprettelsen av en statlig kommisjon handlet den om hvordan samene skal forholde seg til historien, og om hva som skal være det viktigste å snakke om i dagens samfunn. Debatten viser at samer (selvsagt) ikke er enig i hva som er viktige saker, og hvordan man skal jobbe for å bevare samisk språk og kultur. Det viser også debatter og de ulike politiske partiene som er representert i Sametinget; alle er nok enig i at fornorskingen samene var utsatt for av den norske staten, påførte samene stor urett, men hvordan man skal forholde seg til og løfte fram samisk kultur i dag, er gjenstand for ulike vurderinger.

I juni 2017 vedtok Stortinget å nedsette en sannhetskommisjon og starte arbeidet med å avklare hva mandatet skal være (Stortinget, 2017).

² <https://www.nordlys.no/politikk/sametinget/sannhetskommisjon/ole-henrik-magga-har-selv-kjent-fornorskningen-pa-kroppen-vi-trenger-ingen-sannhetskommisjon/s/5-34-637170> [sist besøkt 6. september 2017].

Samisk innhold i skolen og mangfoldskompetanse

Samisk innhold i skolens mange fag handler om at elever bør få innblikk i det norske samfunnet som et komplekst og sammensatt samfunn. Det handler om å tilegne seg innsikt i at det norske samfunnet er sammensatt av majoritets-, urfolks- og minoritetskulturer, og hvordan det kontinuerlig foregår en forhandling mellom disse kulturene om rett til å forvalte og utrykke eget språk og egen kultur. Samer og nasjonale minoriteter (kvener, norske jøder, romanifolket/tatere, rom og skogfinner) har juridiske rettigheter som andre kulturelle minoriteter ikke har. Som nevnt ovenfor er det derfor alle elever skal lære noe om urfolk, en dimensjon som er vesentlig styrket i den nye overordnede del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik vi har vist i denne og tidligere analyser, er det en klar tendens til at samiske forhold blir stadig mer vektlagt i læreplaner. Samtidig følger det klare utfordringer med denne utviklingen. Sammen med alle de ulike kulturbakgrunnene som finnes i det norske samfunnet, er det norske samfunnet utvilsomt kulturelt sammensatt. For lærere gir dette utfordringer, og det krever en mangfoldskompetanse. Mangfoldskompetanse innebærer i en slik sammenheng å kunne håndtere at samer skal anerkjennes som urfolk, og at Norge har fem nasjonale minoriteter i tillegg til andre minoritetsgrupper – uten å videreføre og underbygge andregjørende stereotyper.

Åse Røthing (2016, s. 19) argumenterer for at mangfoldskompetanse til lærere bør bestå av konkret kunnskap om, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver og et skjerpet blikk for kompleksitet. Vi vil argumentere for viktigheten av at samenes språk og historie, og deres status som urfolk, løftes fram og vektlegges i skolens og lærerutdanningens undervisning. Per i dag ligger det føringer for at dette skal skje, i rammeverket for skole og lærerutdanningen, men det synes ennå å være en utfordring å omsette det i undervisningspraksis. Det vil derfor gi utfordringer for lærere og lærerutdanningsinstitusjoner, og det krever kunnskaper om samiske spørsmål og urfolkstematikk. Det betyr blant annet at lærerutdanningsinstitusjoner og dernest lærere har et ansvar for å gi et opplæringstilbud til henholdsvis studenter og elever, slik at en kunnskapsbase kan opparbeides (Olsen, Sollid & Johansen, 2017).

I dette kapitlet har vi i vår gjennomgang av læreplaner forsøkt å gi noen eksempler på kunnskap som kan være relevant i ulike skolefag. Alle skolefag sett under ett gir et sammensatt bilde av hva samisk språk, kultur og historie er satt sammen av. Når en kunnskapsbase skal bygges om samiske forhold, er det selvsagt viktig at historiske og nåtidige faktorer tas med, slik at samisk språk og kultur ikke utelukkende knyttes til en historisk kontekst. På samme måte som at kristendom forstås på ulike måter i samiske områder, forstås også joik på ulike måter. Politiske og verdimessige spørsmål er også gjenstand for ulike syn i det samiske samfunnet. Av dagsaktuelle temaer bør opprettelsen og arbeidet til Sametinget, herunder debatten om en sannhetskommisjon, være relevant kunnskap, og det kan knyttes til kompetansemål i flere fag.

Samisk innhold i undervisningen bør gi noen generelle kunnskaper om samisk kultur, samtidig som dette knyttes til mer overordnede målsettinger og prinsipielle sider ved faget det undervises i. Da blir det et meningsfullt læringsstoff. Det gir anledning til å illustrere og diskutere mangfoldet i og representasjonen av samisk kultur og tradisjon i fortid og nåtid.

Litteratur

- Andreassen, B.-O., & Olsen, T.A. (2015). Religionsfaget i videregående skole. En læreplanhistorisk gjennomgang 1976–2006. *Prismet*, 66(2), 65–79.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T.A. (2017). Hva skal vi med samisk innhold i læreplanene for religionsfagene? I M. Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 70–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Armitage, A. (1995). *Comparing the policy of aboriginal assimilation. Australia, Canada and New Zealand*. Vancouver: UBC Press.
- Bergland, E. (2001). *Samisk skole og samfunn. Plattform for pedagogisk utviklingsarbeid*. Diedut 4. Guovdageaidnu. Kautokeino: Sámi instituhtta.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Fjellheim, F. (2004). *Med joik som utgangspunkt*. Trondheim: Vuelie.
- Folkenborg, H.R. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*. Tromsø: Eureka.
- Fonneland, T., & Olsen, T.A. (2015). «Samisk religion» i dag. Kyrkjeliv, urfolksidentitet og nyreligiøsitet. *Religion og livssyn*, 27(1), 6–14.
- Graff, O. (2016). *Joikeforbudet i Kautokeino*. Kautokeino: Davvi girji.
- Hagen, R. (2002). Harmløs dissenter eller djevelsk trollmann? Trolldomsprosessen mot samene Anders Poulsen i 1692. *Historisk tidsskrift*, 81(2–3), 319–346.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kjellström, R., & Rydving, H. (1988). *Den samiska trumman*. Stockholm: Nordiska museet.
- Kristiansen, R.E. (2005). *Samisk religion og læstadianisme*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Sitert etter Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295> [sist besøkt 12. mars 2018].
- Lile, H. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring. En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Oslo: Unipub forlag.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61 (opplæringslova). www.lovdata.no.
- Minde, H. (2003). The challenge of indigenism. The struggle for Sámi land rights and self government in Norway 1960–1990. I S. Jentoft, H. Minde & R. Nilsen (red.), *Indigenous peoples. Resource management and global rights* (s. 75–104). Delft: Eburon.
- Nakata, M. (2006). Australian indigenous studies. A question of discipline. *The Australian Journal of Anthropology*, 17(3), 265–275.

- Nygaard, V., & Solstad, M. (2013). Rettigheter og praksis i samisk opplæring under KL06Samisk. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 173–190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, T.A. (2017). Colonial conflicts. Absence, inclusion, and indigenization in textbook presentations of indigenous peoples. I B.-O. Andreassen & J. Lewis (red.), *Textbook violence* (s. 71–86). Sheffield: Equinox.
- Olsen, T.A., & Andreassen, B.-O. (2016). Ansvar, hensyn og forpliktelse. Urfolk og samiske forhold i barnehagens rammeplaner. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 60–76). Kristiansand: Portal.
- Olsen, T.A., & Andreassen, B.-O. (2017). Indigenous issues in early childhood education curricula in Norway and Aotearoa/New Zealand. *New Zealand journal of educational studies*, 52(2), 255–270.
- Olsen, T.A., & Andreassen, B.-O. (2018, kommende). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner 1974–2017. *FLEKS. Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*.
- Olsen, T., Sollid, H., & Johansen, Å.M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta didactica*, 11(2), 1–15.
- Pedlex (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Grunnskolen. Oslo: Pedlex.
- Ritchie, J., & Skerrett, M. (2014). *Early childhood education in Aotearoa New Zealand. History, pedagogy and liberation*. New York: Palgrave Pivot.
- Rydving, H. (1991). The Saami drums and the religious encounter. I J. Bergman, & T. Ahlbäck (red.), *The Saami shaman drum. Based on papers read at the Symposium on the Saami Shaman Drum held at Åbo, Finland on the 19th–20th of August 1988* (s. 28–51). Åbo: Almquist & Wiksell International.
- Rydving, H. (2004). Saami responses to Christianity. Resistance and change. I J. K. Olupona (red.), *Beyond primitivism. Indigenous religious traditions and modernity* (s. 99–107). London: Routledge.
- Rydving, H. (2017). Joiken – musikk, lyrik og minneskunst. I K. Andersson (red.), *Sápmi i ord og bild II* (s. 46–61). Hyltebruk: On Line Förlag.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Selle, P.; Semb, A. J.; Strømnes, K. & Nordø, Å. D. (2015). *Den samiske medborgeren*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stortinget. (2016). *Representantforslag 30 S (2016–2017) fra stortingsrepresentantene Kjersti Bergstø og Torgeir Knag Fylkesnes om en sannhetskomisjon for fornorskningspolitikk og urett begått mot det samiske og kvenske folk i Norge*. Nedlastet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2016-2017/dok8-201617-030s> [sist besøkt 12. mars 2018].
- Stortinget. (2017). *Innst. 493 S (2016–2017). Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Kirsti Bergstø og Torgeir Knag Fylkesnes om en sannhetskomisjon for fornorskningspolitikk og urett begått mot det samiske og kvenske folk i Norge*. Oslo: Stortinget.
- The International Labour Organization (ILO) (1989). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Sitert fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/temadokumenter/sami/sami_grunnlag_ilo_norsk_070507.pdf [sist besøkt 12. mars 2018].

Todal, J.; Brustad, M.; Broderstad, E. G.; Johansen, K. & Severeide, P. I. (2016). *Samiske tall forteller 9 – Kommentert statistikk*. Kautokeino: Sámi allaskuvla.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gavnos*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Gavnos*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.