

This is a reviewed article

«Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner

Torjer Andreas Olsen
UiT Norges arktiske universitet
torjer.olsen@uit.no

Bengt-Ove Andreassen
UiT Norges arktiske universitet
bengt.ove.andreassen@uit.no

Keywords:

Curriculum
indigenous people
indigenous education
diversity
minorities
school

Abstract

Since 1974, the curriculum for the Norwegian school has had a overarching part that puts the school and its content into a bigger social and political context. As such, this part of the curriculum is a highly political and ideological text that expresses the state's purpose and interest related to the school. This article looks into how indigenous people, minorities and diversity is represented in the general part of the curriculum from 1974 to 2017. The changing curricula show changes in the official politics and views on diversity. Through an analysis of the curricula we explore which terms and concepts that are used in the description of people and groups in Norwegian society. We focus primarily on the representation of the Sami, who move from being people in "mixed language districts" with limited rights, via being an "ethnic minority", to being an indigenous people with a set of rights. Further, we look into how the diverse society is represented, from the use of "alien workers", via "immigrants", to just "diversity". We argue that the concepts or strategies of politics of recognition and politics of integration respectively can be used to describe the curricula. Norway's educational policy towards minorities and indigenous people seems to exist between these two. In the end, this leave diversity competence as an important concept in the future Norwegian school.

Fra 1974 har læreplanen for skolen i Norge hatt en generell del. Dette er en tekst som setter skolens faglige innhold i en overordnet samfunnskontekst. Læreplanen er skrevet på bestilling fra regjeringen og går gjennom en lang faglig og politisk prosess før den vedtas i Stortinget. Derfor er læreplanen også en politisk tekst som uttrykker hva den norske staten vil oppnå gjennom skolen, samt hva skolen sitt verdigrunnlag skal være. Med skifte av læreplan uttrykkes også skifte av eller dreining i politikk. Denne artikkelen handler om hvordan særlig urfolk, men også minoriteter, blir beskrevet i generell del i læreplanen. Vi undersøker hvordan ideer om det kulturelt sammensatte samfunnet og samisk språk og kultur gradvis tas inn i de generelle delene av læreplanverket, og hvilke begreper og perspektiver som da brukes.

En sentral del av dette er en læreplanhistorisk gjennomgang som gir mulighet for å spore en utvikling i begrepsbruk og perspektiver. De fire generelle delene vi legger til grunn for artikkelen, dekker et tidsrom på over førti år, fra 1974 til 2017 og viser hvilke begreper som brukes i beskrivelser av samfunnet og i skolen. Vår analyse er spisset mot framstilling av samene og hvilken sammenheng de skrives inn i. Skriver læreplanene samene inn i et «flerkulturelt samfunn», eller et samfunn preget av «mangfold», eller i en urfolksdiskurs? Hva er den historiske utviklingen? Hensikten med artikkelen er å gi et bidrag til forståelsen av Norge som et samfunn med majoritet, minoritet og urfolk, å belyse deler av nyere skolehistorie, samt å skrive om et lite utforsket område av samisk samfunn og historie.

Vår drøfting bygger også på Idunn Selands (2013) grep som drøfter læreplanene ut fra begrepene eller strategiene *politics of recognition* og *politics of integration*. *Politics of integration* innebærer at alle innbyggere skal innlemmes i de samme velferdsordningene for å sikre sosial utjevning og skape medborgere eller fullverdige medlemmer av samfunnet. *Politics of recognition* er på sin side tuftet i multikulturalistisk teori, der alle kulturer er likeverdige og skal anerkjennes som sådan. For skolen sitt vedkommende kan dette bety bestemte tiltak for elever fra minoritetsgrupper. Seland drøfter særlig avveininger som kreves i utdanningssystemet når en økende flerreligiøs og flerspråklig elevmasse har møtt innarbeidete ideologiske målsetninger om hva skolen skal være. I den norske skolen har *politics of integration* dominert, med ideen om skolen som en arena for å sikre sosial utjevning. I M-74 er det dette prinsippet som gjelder. Vi bruker distinksjonen *politics of recognition* og *politics of integration* som et grep i vår analyse av hvordan samiske tema og urfolkstematikk ble tatt med og hvilke perspektiver på denne tematikken framkommer i de enkelte læreplanene.

Vår lesing og analyse avgrensers seg til de konkrete læreplandokumentene. I et klassisk læreplanperspektiv har John I. Goodlad (1979) karakterisert det som det formale læreplannivået. En analyse av de politiske prosesser som ligger i forkant av læreplaner, og da også er større skolereformer, kunne selvsagt vært en del av analysen. Det kunne fått fram at et kulturelt sammensatt samfunn og samene har vært omtalt på ulike måter. Skolens verdigrunnlag i læreplandokumenter framstilles som mer eller mindre selvsagt og omforent, mens diskusjonen i forkant av det ferdige dokumentet ofte er mer sammensatt. Slik sett inkluderer læreplandokumentene flere diskurser – både faglige og politiske, på et globalt og lokalt plan (Karseth og Sivesind 2010, 104). Vi ønsker imidlertid å avgrense til det faktiske læreplandokumentet fordi det er det som er publisert og implementert i skolen som et normativt dokument.

Norge har gjennom lovverk og tilslutning til ulike internasjonale avtaler og deklarasjoner anerkjent samer og nasjonale minoriteter sin plass i samfunnet. Staten har et særskilt ansvar for forvaltning og ivaretaging av språk og identitet. Skolen har her en spesiell posisjon. Skolen er en av de viktigste arenaene for at staten kan forvalte sitt ansvar. Læreplaner og rammeplaner er tekster der statens offisielle holdning og politikk kommer til uttrykk. En lesning av disse tekstene, slik de er skrevet og endret i løpet av de siste 30 årene, viser at det er flere hensyn og praktiske idealer som omtales, tas i bruk og noen ganger forkastes og kolliderer.

I etterkant av de nye læreplanene både i 1997 (L97) og 2006 (K06) ble det skrevet flere evalueringsrapporter. I begge tilfeller handler de likevel mer om implementeringen av det samiske læreplanverket, og mindre om de ideene og perspektivene som læreplankstene i seg selv bygger på. Vuokko Hirvonen og Jan Egil Keskitalo (2001) skriver om innføringen av samisk læreplan i 1997, og om utfordringene ved å sette denne ut i praksis i de forskjellige samiske skolene. Karl-Dag Solstad (m.fl.) (2012) gjør et tilsvarende arbeid med K-06, mens Vigdis Nygaard og Marit Solstad (2013) drøfter hvorvidt K06-S har bidratt til å skape en likeverdig samisk skole (se også Folkenborg 2008 og Gjerpe 2017). Et fellestrekk ved de nevnte arbeidene er at de i all hovedsak handler om den samiske skolen og de samiske læreplanene. Den foreliggende artikkelen handler derimot om samisk innhold i majoritetsskolens læreplan.

Med fugleperspektiv på samisk historie

Det er i skrivende stund 16958 personer som er innmeldt i valgmannallet til Sametinget i Norge. Samtidig er antallet samer langt høyere enn valgmannallet viser. Norge har anslagsvis det største antallet samer, med sine rundt 50 000 samer, Sverige har rundt 15 000, Finland rundt 10 000 og Russland har rundt 5000. Disse tallene er imidlertid problematiske. Det er vanskelig å måle og definere en person som same (Selle m.fl. 2015, 21). Svært mange, særlig i de nordligste områdene i disse landene, er også å anse som å ha en blandet herkomst.

Innenfor det samiske området finnes det flere språkområder. Det sørsamiske området strekker seg – på norsk side – fra nordre Hedmark i sør, gjennom indre del av Trøndelagsfylkene, til Saltfjellet i Nordland. Det lulesamiske området strekker seg gjennom Nordland og til Sør-Troms. Det nordsamiske området dekker så resten av Troms og hele Finnmark. Det er det nordsamiske språket som i dag kan sies å ha hegemoni, og som gjerne brukes synonymt med «samisk». Det skoltesamiske (som er en del av det østsamiske) området starter øst i Finnmark, i Varangerområdet, og strekker seg videre gjennom Nord-Finland og inn i Russland på Kolahalvøya.

Tre av de nevnte fire samiske språkene er i dag regnet som offisielle språk både i en norsk og samisk offentlig sammenheng. Antallet samiske språkbrukere i Norge i dag er omtrent 25 000. Rundt halvparten av disse både snakker, leser og skriver samisk. For de andre er samisk først og fremst et talespråk. Vi har igjen ingen eksakte tall, men nordsamisk er klart mest utbredt av de samiske språkene i Norge. Det er under tusen som snakker og/eller skriver lulesamisk eller sørsamisk (Handlingsplan for samiske språk, 17). I skoleåret 2017/2018 er det 1580 elever i grunnskolen som får opplæring i samisk. Litt under halvparten av dem får opplæring i samisk som førstespråk (Vangsnes 2018).

Fra midten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet drev Norge en politikk med mål om å fornorske minoritetene. Skolen ble en nøkkelarena for implementeringen av denne politikken. Innstillingene fra Samordningsnemnda for skoleverket (1948) og Komiteen til å utrede samespørsmål (1959) markerte en slutt på den offisielle fornorskningspolitikken, og en ny «samepolitikk» ble utarbeidet (Andresen 2016). Til tross for en ny samepolitikk, forble samenes stilling i det norske samfunnet marginalisert.

På sida av dette har den samiske organiseringen og samisk politisk liv eksistert fra slutten av 1800-tallet. Begynnelsen av 1900-tallet brakte fram samiske «nasjonale strategier» som Isak Saba og Anders Larsen (Zachariassen 2011). I 1917 i Trondheim ble det første samiske landsmøtet arrangert med de sørsamiske foregangspersonene Elsa Laula Renberg og Daniel Mortensson i spissen. Dette møtet var utgangspunkt for det som fra 1993 ble den samiske nasjonaldagen 6. februar. I 1956 ble Nordisk sameråd opprettet på tvers av landegrensene for å arbeide samepolitisk. I 1975 skjedde den første internasjonale konferansen i World Council of Indigenous Peoples (WCIP) - med samisk deltakelse. Dette internasjonale politiske samarbeidet fikk klare implikasjoner også på nasjonalt plan. Samepolitikk ble urfolkpolitikk.

Rundt 1980, med den såkalte Alta-saken, tok den norske politikken en vending når det gjelder samenes plass og rettigheter. Det skjedde samtidig en utvikling av samepolitikken og en revitalisering av samisk kultur og identitet (Minde 2003).

I 1988 vedtok Stortinget den såkalte Sameparagrafen (paragraf 110a) i Grunnloven: «Det påligger 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 ble endret på denne måten, var et markant uttrykk for en endring av statens offisielle politikk, samt for en offisiell anerkjennelse av samene. Året etter ble Sameloven gjort gjeldende. Med denne formalisertes anerkjennelsen ytterligere, for eksempel gjennom opprettelsen av Sametinget og gjennom at samisk og norsk blir likeverdige språk. Både Sameparagrafen og Sameloven var sentrale forutsetninger for den seinere utviklingen i utdanningspolitikken hva angikk samiske og urfolksrelaterede temaer.

Norge har de siste tiårene markert seg internasjonalt gjennom en progressiv holdning til urfolk og urfolks rettigheter. Staten stiller seg bak FNs avgjørelser, og har i tillegg ratifisert den såkalte ILO-169 *Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater*. Konvensjonen understreker både urfolks rett til utdanning og at urfolk har rett til å delta i utformingen og driften av utdanningsprogrammer. En viktig side ved at Norge ratifiserte ILO-konvensjonen er at det innebærer en formalisering av Norges aksept av samene som urfolk.

Samenes status som urfolk er viktig både internt i Norge og internasjonalt. I Norge innebærer urfolksstatusen et sett av rettigheter. Opprettelsen av Sametinget kan ses i sammenheng med dette. At Norge anerkjenner samene som urfolk, innebærer at samene ses som å ha en bestemt tilhørighet til bestemte geografiske områder, og at samisk kultur og språk har en særlig verdi. I tillegg er det en anerkjennelse av at Norges handlinger i det samiske området kan ses som en form for kolonialisme. Dette er knyttet til den viktige internasjonale folkerettslige dimensjonen av urfolksbegrepet. Videre er anerkjennelsen som urfolk heller enn minoritet viktig (Selle m.fl. 2015, 20).

En ytterligere nyvinning på 1990-tallet er Norges ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter i 1999. Dette fører til at Norge anerkjenner henholdsvis kvenene/norskfinnene, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere som nasjonale minoriteter med særskilte rettigheter. Dette er et viktig element i vår behandling av framstillingen av urfolk, minoriteter og mangfold, samt av hvilke begreper som brukes om de ulike gruppene.

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 et viktig og effektivt redskap for å implementere fornorskningspolitikken. I etterkant av fornorskningspolitikken endres også skolen sin rolle til gradvis å skulle være en arena for å ivareta og styrke samisk kultur og språk (Niemi 2017).

Generell del av læreplanverket – en bro mellom skole og samfunn

Vårt tidsperspektiv i denne artikkelen strekker seg fra 1974 og fram til 2017. Materialet vi bygger på, er de innledende delene til læreplanverket for skolen i Mønsterplanen av 1974 (M74), Mønsterplanen av 1987 (M87), Reform 94/97 (R94/97), og Overordnet del (O17), vedtatt i 2017. Vår artikkel bygger dermed på fire «generelle deler» av læreplanverket i et tidsperiode på over førti år. Alle læreplanverk siden M74 har hatt en innledende del. Bjørg Gudem (2008, 48) presiserer at «Den generelle delen av en læreplan er direkte rettet mot det eller de skoleslag det gjelder.» Vi bygger på den generelle delen av fire læreplanverk, fordi denne delen av læreplanverket inneholder utdypninger av ulike sider ved skolen og skolens og skolefagenes samfunnsrelevans. De generelle delene er også gode eksempler på hvordan samfunnsutvikling tolkes og gjøres relevant for skolen. Særlig på det verdimesige

området. Endringer i fag eller emner skal ideelt sett avspeile endringer i den generelle delen, og den generelle delen skal avspeile sentrale verdier i samfunnet.

I skrivende stund finnes det altså fire slike generelle deler av det norske læreplanverket for skolen, i M74, M87 og R94/L97, mens den nye er vedtatt og skal implementeres i 2020. De generelle delene har klare likhetstrekk, men vi ser også at «sjangeren» har utviklet seg. For det første gjaldt M74 og M87 bare for grunnskolen, mens den generelle delen som kom som en del av Reform 94 (R94) i videregående skole ble også gjort gjeldende for L97 i grunnskolen og voksenopplæring. Den preges av å være mer overordnet, ha mer av et makroperspektiv og være enda mer verdiorientert enn forgjengerne.

I Mønsterplan for grunnskolen i 1974 ble den generelle delen markert tydelig i innholdsfortegnelse som generell del. I tidligere læreplanverk, f.eks. i *Normalplanen for folkeskolen* ([1939] 1957) er delen som kalles «Innleiing» mer instrumentelt orientert rundt timefordeling, fagfordeling og minstekrav. Samtidig er presiseringen av verdimesig karakter. Helt i starten av teksten gjøres følgende presisering angående faget kristendomskunnskap:

«Det har vært Normalplankomiteéns forutsetning at timetallet i kristendomskunnskap ikke må reduseres ved utarbeiding av skoleplaner for de enkelte kommuner.» Grunnen til at komiteén enstemmig har vedtatt denne merknaden, er et sterkt ønske innen komiteén om å finne et timetall i kristendomskunnskap som så langt råd er kunne *samle hele folket* [...]. (*Normalplanen for byfolkeskolen* ([1939]1957, 5, vår kursivering).

Å finne et verdigrunnlag som kan samle hele folket viser hvordan ideen om enhetsskolen har vært konkretisert. I *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1968), var de innledende delene noe mer utfyllende. Selv om tabeller om timetall og organisering preget første delen, heter det under overskrifta «Skole og samfunn» at «Ei tid med vidfemnande skiftingar på nær sagt alle område (...) gir utfordringer for skolen», og at «(...) det er naturleg at allmennskolen samlar seg om dei grunnleggjande element i kulturarven, den kristne tru og moral, dei demokratiske idéane og den vitskaplege metoden og tenkjemåten» (s. 27). Videre finner vi en tidlig variant av begrepet medborgerskap, som seinere skal bli så sentralt: skolen skal «førebu til aktiv samfunnsborgarskap».

Med M74 samles den generelle delen tydeligere som en del som skal skape helhet, en tenkning som videreføres i M87. Fra *Normalplanen for byfolkeskolen* ([1939]1957), via *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1968) og til M74 og M87 hadde sjangeren utviklet seg til å bli mer omfattende og overordnet. Bjørg B. Gundem (2008, 47) har kommentert at man i forkant av R94 ønsket å revitalisere sjangeren «generell del» fordi den var blitt «utslitt». Det førte til at generell del fra 1993 fikk ny layout og struktur og et justert språk. Pedagogiske fagtermer var borte, og i stedet «høytstemt» på en måte som var ny i læreplansammenheng (Fauske 2004, 361). Gundem kommenterer også at de verdiene, holdningene og kunnskapsformene som skal prege skolen, er tydeligere enn i tidligere læreplaner. I mønsterplanene var ennå egne deler om differensiering, arbeidsmåter, læremidler, vurdering, sosialpedagogisk tjeneste/rådgivning, hjelpetiltak og spesialundervisning, elever i språkblandingsdisktrikter, frivillige skoletilbud og timefordeling. Disse delene ble i L97 flyttet til en ny del som ble kalt «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» (L97, s. 53-85), blant lærere og pedagoger gjerne kalt «Brua». Den skulle skape en bro mellom den generelle delens samfunnsmessige og verdimesige orientering og organiseringen av undervisningen på den enkelte skole, og fagene. I Kunnskapsløftet (K06) ble denne delen kalt «Prinsipper for opplæringen» og inneholdt også den såkalte «Læringsplakaten» som ble innført ved denne reformen.

Læreplanene: En tematisk gjennomgang

M74

Mønsterplanen for Grunnskolen (1974) kommer på et tidspunkt der den samepolitiske kampen er kommet i gang. Kampen foregår imidlertid mer på henholdsvis et lokalt, samisk nivå og et internasjonalt nivå enn på et nasjonalt nivå. Dette innebærer at samene har en ganske så liten plass i den norske offentligheten. I forordet til M-74 blir det likevel gitt uttrykk for at det er endringer på gang: «I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen» (1974: 4). Uttrykk for at samfunnet er inne i en endringsprosess, kommer også når det er snakk om kulturelt mangfold. Begrepene som brukes – og begrepene vi her bruker – kan vel å merke stilles spørsmål ved. «Flerkultur», «innvandring», «multikultur» og for den saks skyld «mangfold» er alle begreper som kommer til i en bestemt tid med et bestemt politisk klima. Vi skriver i fortsettelsen om mangfold. I M-74 står det om «[...] elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole» (1974: 4). I begge disse tilfellene ligger et endringsperspektiv til grunn. For styrkingen av samiske temaers vedkommende handler det om politisk påvirkning fra «Stortinget og annet hold», noe som antyder et skifte i politisk klima. Et tilsvarende skifte i politisk klima ligger i alle fall ikke eksplisitt til grunn for at flere elever trenger undervisning i norsk som fremmedspråk. Her er det mer en beskrivelse av samfunnet. De to ulike begrunnelsene kan forstås som at det samiske elementet er mindre synlig for forfatterne av læreplanen enn elevene av utenlandsk opprinnelse er. Dermed må en bestemt rasjonalitet oppgis.

Læreplanens nasjonsbyggende dimensjon kommer til uttrykk flere steder. Særlig gjelder dette behandlingen av kristendommen. Kristendommen er gjennomgående beskrevet som en nødvendig og funderende side ved det norske samfunnet. Grunnskolen beskrives som å skulle bygges på etiske grunnverdier forankret i kristendommen (1974:10).

«Den samiske skolen» blir ikke et begrep før i 1997 (Gjerpe 2017). I 1974 omtales situasjonen til samiske elever for en stor del gjennom begrepet «språkblandingsdistrikter». Til tross for at det kan handle om flere typer situasjoner, er det i all hovedsak samiskspråklige elever det handler om. Skolen beskrives som utfordrende, spesielt fordi mange elever må bo på internat. Situasjonen for de samiske elevene i språkblandingsdistrikter blir i planen omtalt som utfordrende på flere måter: Samiske elever er uvant med bøker, de kan være redde for å bruke samisk, og de kan ha større kontaktproblemer (1974: 18). Skolen blir beskrevet som å ha en viktig funksjon for å møte disse utfordringene. Særlig får språket en viktig plass.

Norge har alltid vært et mangfoldig samfunn. Hvordan mangfoldet har artet seg, har imidlertid vært i stadig endring. På første del av 1970-tallet hadde arbeidsinnvandringen startet, en prosess som i tiårene som fulgte skulle prege det norske samfunnet. Det økende kulturelle mangfoldet i samfunnet blir i læreplanen beskrevet gjennom at elevene skal få kunnskaper om verdenssamfunnet og folk i andre deler av verden. Dette skulle gjøres for at de skal kunne «verdsette betydningen av samarbeid over landegrensene» og bidra til «internasjonal forståelse» (1974: 12). I M74 beskrives dette som at «vi lever i en verden der forbindelsene mellom nasjonene stadig utbygges», der det blir mer samarbeid over grensene. Sammenhengen det plasseres i, er den norske kulturarven og viktigheten av å ivareta og videreføre den samtidig som den må ses mer i et globalt perspektiv enn før (1974: 27).

I M74 er det gjennomgående slik at samiske elever og den samiske tilstedeværelsen i skolen får betydelig mer plass enn elevene «av utenlandsk opprinnelse». Vel å merke er det slik at læreplanen nesten utelukkende her snakker om hvordan skolen skal være for samiske elever i såkalte språkblandingsdistrikter. Det står ingenting i den generelle delen om at majoritetseleven skal lære noe om samiske forhold. Et lite sideblikk til fagplanen i samfunnsfag: Det er verdt å merke seg at et punkt i planen for samfunnsfag for 8. klassetrinn er «generasjonsmotsetninger i samiske hjem forårsaket av fornorskningen av de unge»

(1974: 186). Denne mer spesifikke ytringen er interessant både fordi den gjelder alle elever og fordi den tar inn et større narrativ der fornorskningen (at begrepet brukes, er i seg selv nevneverdig) har hatt negative virkninger og skal møte et kritisk søkelys (Folkenborg 2008, 45). Vi ser på dette som at det etableres flere, til dels kontrasterende, narrativer samtidig.

Mot slutten av kapitlet om elever i språkblandingsdistrikter kommer et lite avsnitt om kvenske elever (beskrevet som «en befolkningsgruppe med finsk bakgrunn») først og fremst knyttet til språkopplæring. Videre kommer to setninger om språkopplæring til «barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere». Begrepet fremmedarbeidere reflekterer diskursen om innvandring på starten av 1970-tallet. Gruppen som seinere kalles «Innvandrere», er i M-74 «mennesker som kommer til landet som fremmedarbeidere». Dette skal endre seg.

M-87

Mellom 1974 og 1987 gikk det norske samfunnet gjennom store endringer. Den nye læreplanen reflekterte i høyeste grad samfunnsendringene. Med Mønsterplanen av 1987 var intensjonen å få til et læreplanverk som vektla «pluralistisk integrering» (Engen 2010, 126). Funksjonell tospråklighet ble formulert som overordnet mål både for samer, kvener og innvandrere. Samtidig rommet M-87 egne planer for morsmålsopplæring og norsk som andrespråk. Lokalt læreplanarbeid ble vektlagt. Representanter for den såkalte lokalsamfunnspedagogikken hadde argumentert for at skolen måtte ta mer hensyn til elevens språklige og kulturelle bakgrunn (Engen 2010, 126-127). Målet var å realisere enhetsskolen. Dette var en reaksjon på og en kritikk av at skolens kulturelt homogeniserende politikk fra M74 i like stor grad hadde ført til marginalisering som til sosial utjevning (Darnell og Hoëm 1996, Hoëm 1978).

Når det gjelder samiske forhold, skjedde Alta-saken rundt 1980, midt mellom de to læreplanene. Saken er omtalt som vannskillet i samepolitikken, og som en katalysator for samisk revitalisering. Utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget førte til sterke protester. Først var disse lokale, knyttet til naturvern. Snart ble imidlertid de nasjonale og etter hvert internasjonale implikasjonene av Alta-saken tydelige. Det handlet om samepolitikk og urfolkspolitikk, om rettigheter og samenes plass i det norske samfunnet. Behandlingen av samiske temaer i M87 kan i sammenheng med Sameloven og Sameparagrafen ses som et resultat av denne utviklingen.

Der M74 åpnet for at samiske temaer skulle behandles, spesielt knyttet til de såkalte språkblandingsdistriktene, målbærer M87 en idé om mainstreaming eller allmenngjøring som ikke er sett før: «Kunnskap om samisk kultur hører med i den orientering som skolen skal gi til alle elever» (1987: 18). Her har altså kunnskaper om samiske forhold tatt steget fra språkblandingsdistriktene til den nasjonale arenaen.

Samtidig er det slik at det fortsatt er spesifikke samiske skoler som først og fremst er i fokus. Samiske barn har krav på at undervisningen bygger på samisk språk og kultur, og skolen har et medansvar for å ta vare på språk og tradisjoner. En nyvinning er at læreplanens generelle del inkluderer et eget kapittel om samiske elever. Her gis det en rask innføring i geografi, historie og samfunnsliv. Fornorskning og kolonisering blir beskrevet som «kulturelt press gjennom flere hundre år» som har ført til assimilering, tap av samisk egenart og «nedvurdering av samisk språk og væremåte» (1987: 33-35). Denne store fortellingen om relasjonen mellom det norske og det samiske samfunnet er ny i læreplansammenheng, og viser en grunnleggende perspektivendring som bare var i emning i 1974. Kapitlet understreker også at samiske barn har bestemte rettigheter, noe som forplikter skolen gjennom lærernes kompetanse og lærebøkens innhold (1987: 34). Det klareste uttrykket for endringen gis i beskrivelsen av språkernes status: «[...] samisk og norsk språk har lik status» (1987:34). Dette reflekterer åpenbart Sameloven, som var blitt vedtatt samme år. Kapitlet avsluttes med nok en nyvinning: Målet for opplæringen av samiske barn er blant

annet at de skal utvikle en funksjonell tospråklighet og en evne til å føle seg hjemme i to kulturer.

M87 gir uttrykk for en anerkjennelse av samene som ikke er sett før: «Samene står i en særstilling blant etniske minoriteter i vårt land» (M87, 18). Dette standpunktet, som gis på ulike måter flere steder i planen, sier flere ting på en gang: Samene har en spesiell stilling, det finnes flere etniske minoriteter i nord, og de etniske minoritetene som måtte finnes, er ikke å anse som del av vi-fellesskapet som definerer «vårt land». Samene beskrives som en etnisk minoritet, altså ikke som et urfolk. Som «minoritet» er ikke samene anerkjent som et eget folk - og følgelig ikke som et urfolk. Dette har folkerettslige konsekvenser. Når samene seinere får status som urfolk, innebærer det nettopp å vurderes som folk, noe som gir selvbestemmelse og en status i folk-til-folk-samarbeid. Som «samiskspråklige nordmenn» var det langt færre rettigheter involvert (Selle m.fl. 2015).

Læreplanen uttrykker flere steder tilstedeværelsen av flere etniske grupper i Norge. Det norske samfunnet blir beskrevet som en del av et globalt fellesskap (s. 17). Når norsk kulturarv blir beskrevet, blir det lagt til at «[...] også minoritetskulturer må få sin plass i skolen» (s. 22). I løpet av hele planen er, i tillegg til samene, likevel sigøynerne og kvenene de eneste minoritetsgruppene som nevnes eksplisitt (s. 36-37).

Slik det var i M74, er det også i M87 en dominans av begrepet «språklige minoriteter». Samtidig er begrepsbruken noe utvidet. «Etnisk minoritet» er et nøkkelbegrep, og rommer det som seinere skal bli kategoriene urfolk, nasjonal minoritet og kulturell minoritet. Innvandringen blir beskrevet på ulikt vis: «Mange elever i skolen har flyttet hit fra andre land, og tilhører språklige minoriteter» (s. 22), som «representerer et etnisk, religiøst og kulturelt mangfold» (s. 36). Det snakkes også om «innvandrerrelevene», som gjennom skolen skal få del i norsk kultur (s. 38). Fra 1974 er det en klar endring. «Innvandrere» erstatter «fremmedarbeidere».

Et nytt og interessant perspektiv som kommer til uttrykk, kan beskrives som et ressursperspektiv. I beskrivelsen av språklige minoriteter som har kommet fra andre land, skriver M87: «Disse elevene gir oss muligheter til å lære andre kulturer og folkeslag å kjenne» (s. 22). Her er det to aspekter som vi vil ta fram: For det første blir «innvandrerrelevene» framstilt som en ressurs som kan tjene fellesskapet. Satt på spissen: De andre kommer til oss. Det kan vi tjene på. For det andre representerer dette en ide og et skille mellom oss og *de andre*, mellom det norske fellesskapet og dem som kommer utenfra. Elevene, til tross for at de tilhører den norske skolen, blir ikke inkludert i fellesskapet av læreplanen. En parallell her er hvordan Rammeplanen for barnehagen fra 1995 lot samene, med sin minoritetserfaring, ha et særskilt ansvar for integreringen av nye minoriteter (Olsen og Andreassen 2016).

Den skolepolitiske tenkningen på 1970- og begynnelsen av 1980-tallet vektla integrering som inkludering i skolen. Dette skapte likevel en utfordring for den enkelte eleven med hensyn til det sosiale klassefellesskapet som ramme. Flere forskere har derfor pekt på at M87 framstår som inkonsekvent i sin språkbruk og ambivalent i sine holdninger (Engen 2010, 128; Pihl 2001). Når det gjelder samiske spørsmål, kan formuleringer om samenes særstilling blant etniske minoriteter ses som å legge grunnlaget for et mainstreamingsperspektiv med en målsetning om å synliggjøre samene som gruppe for elevene i skolen.

Samene blir med denne formuleringen beskrevet som å skille seg ut blant de gruppene som blir skilt ut. Slik kan vi se det som et uttrykk for det som kalles for andregjøring (engelsk: othering), som innebærer å framstille en gruppe mennesker som grunnleggende annerledes enn andre mennesker. Som prosess eller strategi impliserer andregjøring at maktstrukturer akkumuleres og reproduseres (Moreton-Robinson 2000). I representasjoner av urfolk og minoriteter er det alltid et potensial for andregjøring. På sett og vis innebærer i seg selv det å definere noen som minoritet en slags utskillelse og en andregjøring i seg selv. Slik kan stereotyper bli underbygd heller enn utfordret (Røthing 2016). M-87 var slik sett et uttrykk

for en *politics of recognition* ved å nevne og anerkjenne samene eksplisitt, men kommuniserte samtidig en form for andregjøring.

R94/L-97

Også 90-tallet brakte med seg ny læreplanreform. Generell del ble publisert i 1993, i forkant av Reform94 i den videregående skolen. Seinere ble den også grunnlaget til L97. Teksten er blitt karakterisert som «1990-årenes utdanningssosiologiske hoveddokument» (Telhaug og Mediås 2003, 316). Sjangeren var revitalisert, og dokumentet i seg selv fikk en grafisk utforming som ingen læreplan tidligere hadde hatt. De organisatoriske forhold og didaktiske prinsippene for undervisningen i skolen ble lagt til «Brua», og gjorde Generell del (KUF 1993) til et rent verdiorientert og ideologisk dokument. I ettertida er det nært knyttet til daværende undervisningsminister Gudmund Hernes (Fauske 2004). Fordelt på sju kapitler, hver med en «mennesketype» som overskrift, blir ulike sider ved det norske samfunn og skolen gjennomgått. Det siste kapitlet, «Det integrerte mennesket», innledes med å slå fast at «Opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende forhold» (KUF 1993, 49). Når det gjelder kultur, handler det motstridende forholdet om «vår egen» nasjonale og lokale kultur i møte med andre kulturer. En målsetning for skolen er derfor «å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige yringsformer og å lære av kontraster». (KUF 1993, 50). Det er kun på ett punkt at læreplanen nevner en spesifikk kultur eller verdiorientering. Det handler om å gi elevene «fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn» (KUF 1993, 49).

Det er i kapitlet «Det meningssøkende mennesket» det finnes eksplisitte formuleringer om samisk språk og kultur. Under overskriften «Kulturarv og identitet» heter det:

Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur. (KUF 1993, 19)

Mainstreamingtankegangen fra M87 videreføres slik sett i generell del i 1993, men samtidig skrives samisk språk og kultur inn som en del av en felles norsk kulturarv. Dette er det eneste avsnittet som omtaler samene i generell del. Mer utdypende kommentarer blir imidlertid tatt med i «Brua» i L97. Under overskriften «Samisk kultur og samfunnsliv» presiseres nok en gang at samisk kultur er «ein viktig del av den felles kulturarven som alle elevar i grunnskulen skal ha kunnskap om. Samisk kultur, språk, historie og samfunnsliv er derfor ein del av det felles lærestoffet i ulike fag» (L97, 65).

I «Brua» vektlegges også enhetsskoletanken. Når det gjelder det mangfoldige samfunnet, formuleres det at i «eit flerkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevar med ulik bakgrunn og motverke diskriminerande holdningar» (L97, 56). Uttrykket «flerkulturelt samfunn» kommer inn som beskrivelse av det norske samfunn. Det understrekes:

Opplæringa skal fremje internasjonal forståing og solidaritet på tvers av grenser og må gjere seg nytte av den kunnskapen og forståinga som minoritetsgrupper og nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn har (L97, 56).

Uttrykket «nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn» erstatter M-87s «innvandrerelever». Skolens oppgave er å «motverke diskriminerande holdningar». Formuleringene antyder hvordan samfunnsutviklingen spiller inn på innholdet i

læreplanverket. Minoritetsgrupper, både språklig og kulturelt, samt «nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn», gir signaler om et mer mangfoldig samfunn enn på 1970- og 1980-tallet. Vi ser også fortsettelsen av den såkalte ressursorienterte tilnærmingen til kultur når det løftes fram at skolen skal «se nytte av den kunnskapen og forståinga» som ligger i andre kulturelle bakgrunner. Det er likevel mindre av den andregjøringen som var tydelig i M87.

Et interessant trekk ved Generell del av 1993 og L97 er bruken av «mangfoldig». Det vi identifiserer som et mangfoldsbegrep, kommer inn i dokumentene, blant annet slik: «Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet» (KUF 1993, 15). I L97 konkretiseres mangfold ytterligere som ulikt bosted, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne (L97, 56). Vi ser dermed en tenkning om mangfold som ikke utelukkende handler om kultur, men sosial bakgrunn og funksjonsevne. Her reflekterer læreplanen den utviklingen som også kommer til uttrykk i 1990-tallets bruk av interseksjonelle perspektiver i forskningen (May 2015). Under overskriften «Individuell tilpassing» i «Brua» understrekes det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring og retten til å delta i skolen. Dette gjelder «også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område» (L97, 58).

Vi ser med andre ord at det brede mangfoldsbegrepet gjør seg gjeldende i Generell del av 1993, samt «Brua» i L97. Betegnelsen «flerkulturelt samfunn» brukes deskriptivt på det norske samfunn, og det åpnes for en kulturell kompleksitet som er ny sammenlignet med M87 og M74. Den kulturelle kompleksiteten gjelder også for den norske kulturarven som i Generell del av 1993 inkluderer samisk språk og kultur.

«Prinsipper for opplæringen» i K06

I etterkant av L97 skjer det endringer i Norges politikk rettet mot samene og minoritetene. Den eksplisitte ratifikasjonen av Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter i 1999 løfter fram fem minoritetsgrupper. For samene impliserer dette at Norge er blitt tydeligere i omtalen av samene som urfolk. I læreplansammenheng for skolen blir dette likevel ikke integrert i den nye planen i 2006.

«Prinsipper for opplæringen» i Kunnskapsløftet (K06) erstattet «Brua» («Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen») i L97. I «Prinsipper for opplæring» kommer mangfoldsbegrepet inn som et sentralt begrep i dokumentet. Begrepet brukes bredt, for eksempel omtales «mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger» (K06, 26). Om kulturelt mangfold under overskriften «Sosial og kulturell kompetanse» brukes både betegnelsen «mangfoldig samfunn» og «multikulturelt samfunn» som deskriptive begreper om det norske samfunnet. Det vektlegges derfor at opplæringen i skolen «skal fremme kulturforståelse (...)» (K06, 26). Begrepet «multikulturelt» er omstridt (Kymlicka 1995). Det har både en ideologisk klangbunn som multikulturalisme og en mer deskriptiv klangbunn som en måte å skildre et samfunn. Det er av og til uklart om læreplanen spiller på det ene eller det andre.

Samisk språk og kultur nevnes ikke eksplisitt i «Prinsipper for opplæringen» i K06. Det betyr at det kun er formuleringene i Generell del av 1993 som ble videreført i Kunnskapsløftet. Beskrivelsene av et «multikulturelt samfunn» inkluderer nå samisk språk og kultur samt nasjonale minoriteter. De brede begrepene «mangfold» og «multikulturelt samfunn» er slik sett ledd i å skrive henholdsvis samene som urfolk og nasjonale minoriteter inn i en større diskurs. Her skiller K06 seg markant fra Rammeplan for barnehagen, som kom i ny utgave i 2006 etter at den forrige var kommet i 1995. I 2006-planen var samene eksplisitt omtalt som urfolk, og de nasjonale minoritetene hadde fått sin plass (Olsen og Andreassen 2016).

Overordnet del 2017 (O-17)

Kunnskapsdepartementet har satt i gang en prosess for å fornye og videreutvikle K-06. I dette arbeidet skal alle fagplanene skrives på nytt ut fra en ny ide om såkalte «kjerneelementer». Hvert fag skal ha noen spesielt utvalgte områder som skal være bærende for hva elevene lærer. Den nye læreplanen skal videre bygge på prinsippet om det helhetlige utdanningsløpet som går fra barnehage til høyere utdanning. Videre er det utarbeidet en ny generell del som skal erstatte den fra 1993. I mars 2017 sendte departementet ut utkast til ny overordnet generell del av læreplanen til høring. 1. september ble *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* vedtatt.

I forordet til O-17 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» (O-17, 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 (O-17, 6). Og planen slår fast: «Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring» (O-17, 9). Dette gjenspeiler den politiske anerkjennelsen av samenes status som urfolk i Norge. Det samme gjelder for jødene, skogfinnene, kvenene, rom og tatere sin status som nasjonale minoriteter. Skolen får en eksplisitt og viktig rolle i å skape bevissthet rundt de ulike folkegruppens rolle og situasjon.

At urfolksperspektivet er en del av skolen sin opplæring i demokrati, er noe helt nytt. Det peker mot at medborgerskap og demokrati skal være grunnleggende tema for alle i skolen. Når forståelsen av demokrati inneholder et urfolksperspektiv, er ikke betydningen gitt. Men det må i alle fall bety at alle elever i den norske skolen skal ha/få/lære/utvikle en evne til å se på og skjønne et samfunn ut fra urfolket sitt ståsted.

Planen viderefører med dette også mainstreamingtankegangen fra 1987 og 1997. I 2017 er imidlertid mainstreamingen utvidet i omfang. Urfolksperspektivet skal inn som demokratiopplæring for 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» (O-17, 6). Nå er det altså et langt mer omfattende ansvar skolen skal ha. For eksempel er rettighetsdimensjonen ny i forhold til 1987 og 1997.

Også når det gjelder mangfold og flerkultur er det nye begreper i bruk i O-17. Med referanse til Opplæringslovens formålsparagraf heter det at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold (O-17, 4). Mangfoldsperspektivet fortsetter i referansene til menneskerettighetene, som gjelder for alle uansett hvem de er og hvor de kommer fra (Kunnskapsdepartementet 2017, 5). Samtidig er nettopp grupperettigheter (som urfolks og minoriteters rettigheter) utviklet fordi mer generelle menneskerettigheter ikke har gitt tilstrekkelig beskyttelse.

Ordene som brukes, er i ulik grad eksplisitte. O-17 beskriver hvordan mangfoldet preger samfunn og skole: «Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (O-17, 6). Kulturelt mangfold blir ikke bare et mål for skolen, et kjennetegn for et godt samfunn i seg selv. Det er også verdt å merke seg at de ulike variantene av ordene «flerkultur» og «multikultur» er borte. «Mangfold» er blitt erstatteren. Denne dreiningen innebærer fra én side en betoning av forskjell og av at forskjeller har sin plass i skolen. Fra en annen side innebærer mangfold, med sin inkludering av ulikhet av alle slag, en nedtoning av etnisk variasjon. Dette er fordi urfolk og minoriteter blir to i rekka av mangfoldskategorier. Videre er det interessant at O-17 ikke gjør bruk av et eget begrep for det som i M-87 og R-94/L-97 het henholdsvis «innvandrerelever» og «nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn». Et fellesskapsperspektiv som omfatter alle, kan ses som erstatteren, uttalt som «Alle deltakere i skolefellesskapet» (O-17, 9).

En interessant forskjell mellom M87 og L97 på den ene siden og O-17 på den andre er likevel at både ressursperspektivet og den tydelige andregjøringen er borte i den siste. Det er slutt på eksplisitte utsagn om hvordan minoriteter av ymse slag er berikende for samfunnet. Tilbake står en mer aktiv språkbruk: «Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (O-17, 9). Det er altså et fellesskapsperspektiv som avløser ressursperspektiv og andregjøring.

Diskusjon: Om tendenser i læreplanene

Vi har sett på hvordan utviklingen av og i læreplanen for skolen i Norge henger sammen med både politikk og samfunnsutvikling. Innvandrere og flyktninger har fra 1974 og fram til i dag blitt en stadig mer synlig og omtalt del av det norske samfunnet. Læreplanene reflekterer dette, både gjennom begrepsbruken knyttet til flerkultur og mangfold og gjennom at O-17 ikke bruker et bestemt begrep, men snakker om mangfold. Samene, på si side, har alltid vært en del av Norge, men forsøkt gjort usynlige og marginalisert. Fra 1974 og fram til i dag blir de stadig mer synlige. Læreplanene er et tydelig uttrykk for dette.

Når det gjelder statens samepolitikk, er læreplanene uttrykk for slike langsgående (og oftest langsomme) dreininger. M74 forteller om ønsker fra Stortinget angående elever i språkblandingsdistrikter. M87 kommer ut samme året som Sameloven vedtas og er en læreplan som får med seg starten på den totale fornyelsen av norsk samepolitikk. Sameloven, Sameparagrafen i Grunnloven og ILO-169 er likevel bare delvis synlige og integrerte i den generelle delen av R94/L97. Sistnevnte havner dog i en spesiell posisjon ettersom den inkluderer den første samiske læreplanen. Overordnet del fra 2017 viser imidlertid et fullstendig nytt begrepsapparat.

En del av utviklingen av læreplanene er nettopp begrepsbruken. Begreper i læreplan er åpenbart ikke tilfeldige. De betyr noe. Det ligger en lang rekke verdilading, vurdering og verdenssyn inneleiret i begrepene som brukes til å beskrive og kategorisere fenomener og mennesker (Duedahl og Jacobsen 2010, 87-88). Utviklingen av begrepsbruken i læreplanene innebærer det vi vil kalle en fiksering og en normering av begreper - særlig når det gjelder samene (som blir «urfolk») og de nasjonale minoritetene (som får sin eksplisitte status anerkjent i læreplansammenheng i 2017). Således kan vi til med snakke om en form for diskursiv formasjon som skjer knyttet til ulike grupper i samfunnet. Den diskursive formasjonen henger sammen med en mer generell utvikling, samt med fiksering og heving av status.

Begrepene som brukes om samiske elever og personer i det samiske samfunnet i 1974, er først og fremst knyttet til «språkblandingsdistrikter». Samiske elever omtales oftest som «samisktalende elever» eller «elever i språkblandingsdistrikter». Kun ett sted blir de omtalt som «samiske elever». Identitet og tilhørighet nedtones altså til fordel for spørsmål knyttet til språk. Over i 1987 har dette endret seg. Fortsatt brukes «samisk elev» i liten grad. Men samene omtales som en befolkning, ikke bare som å bo i språkblandingsdistrikter. Og de blir plassert i kategorien «etnisk minoritet». Dette nye begrepet peker på statusen som etablert og anerkjent gruppe. Minoritetsstatusen peker likevel i to retninger samtidig. Å være etnisk minoritet innebærer at samene ikke anerkjennes som urfolk, selv om de beskrives som å stå i en særstilling blant de etniske minoritetene. Samene blir beskrevet som å ha et sett av rettigheter. Men mer skal komme. Slik sett kan M87 ses som en mellomstasjon.

Håkon Rune Folkenborg (2008, 45) argumenterer for at M74 er et sterkt vendepunkt i norsk skolepolitikk mot samene. En viktig del er hvordan samfunnsfagplanen tar fram historien om fornorskningen. Den samme historien, om hvordan fornorskningen har hatt store konsekvenser for den samiske befolkningen, blir utbrodert i M87. Vi ser vendepunktet med M74, men vil likevel argumentere for at det tar lenger tid før endringene er av en sådan art at de markerer et vendepunkt.

Kajsa Kemi Gjerpe (2017) skriver om samiske temaer i L97 og K06, og tar særlig fram begrepene «den samiske skolen» og «den samiske elev», som først blir brukt i L97 og i den samiske versjonen av L97 (L97-S). Det ligger en flertydighet her ettersom begrepene først og fremst handler om elever og skoler innenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Gjerpe argumenterer for at samiske forhold for en stor del ser ut til å bli plassert i de samiske læreplanene heller enn i majoritetsskolelæreplanene. Dette er potensielt problematisk ettersom tema som burde være viktige i skolen som helhet, forsvinner fra majoritetsskolen.

Et element ved dette er hvor lang tid det tar før urfolksbegrepet er i bruk. I generell del av læreplanen for grunnskolen er det ikke før O-17 at samene eksplisitt omtales som urfolk. Dette gjøres i samme åndedrag som de nasjonale minoritetene anerkjennes eksplisitt, og som «arbeidsinnvandrere» eller «nordmenn med annen kulturell bakgrunn» ikke lenger omtales eksplisitt. De tretti årene mellom M87 og O-17 bærer med seg endringer. I forordet til L97-S omtales samene som en urbefolkning og anerkjennes som folk – til tross for at den generelle delen av samme læreplan ikke gjør det.

Når det gjelder det sistnevnte, tolker vi dette som at endringen fra «fremmedarbeidere», via «innvandrere» og «nordmenn med en annen kulturell bakgrunn», til et inkluderende fellesskapsperspektiv er et uttrykk for å presentere det norske samfunnet som grunnleggende mangfoldig. Det er bare grupper med en spesifikk juridisk status som trekkes fram eksplisitt.

Den sterke betoningen av mangfold og fellesskap henger sammen med det forholdsvis nye begrepet mangfoldskompetanse. Åse Røthing (2017) skriver om mangfoldskompetanse med særlig henblikk på yrkesfagutdanningen i skolen. Hun understreker at mangfold som begrep må knyttes sammen med kritiske perspektiver, samt at mangfoldskompetanse må inneholde konkrete kunnskaper og et skjerpa blikk for kompleksitet (Røthing 2017, 19). Her er det et tydelig samsvar med beskrivelsen i O-17 og den langsomme endringen i begrepsbruken. I stedet for at «vi» skal kunne behandle «de andre» på bestemte måter, inngår nå alle i det norske samfunnet i et fellesskap som lærere må kunne håndtere som del av sin kompetanse.

Idunn Seland (2013) argumenterer for at den norske skolepolitikken har gått fra *politics of integration* til *politics of recognition*. Den førstnevnte preger M74, med ideen om skolen som en arena for å sikre sosial utjevning. Fra M87 og i alle de følgende læreplanene er det mer *politics of recognition* som gjelder. Denne har røtter i multikulturalistisk teori som har utgangspunkt i at alle kulturer er likeverdige. I læreplanen får den uttrykk gjennom at tiltak som morsmålsopplæring blir rettet inn mot elever gruppebasert knyttet til bakgrunn og språk (Seland 2013, 4).

I Generell del av 1993 er dette også tydelig når det gjelder samene. Samisk språk og kultur defineres fra 1990-tallet av inn som en del av en felles norsk kulturarv. Det ligger en betydelig anerkjennelse av samisk språk og kultur med presiseringen fra O-17 der det heter at «Den samiske kulturarven er også en del av kulturarven i Norge» (O-17, 6). Det gjenspeiles blant annet i utviklingen av egne samiske læreplaner for det samiske forvaltningsområdet (jf. Nygaard og Solstad 2013). Den gruppebaserte anerkjennelsen er her det sentrale. Samtidig vil vi si at O-17 kan ses som å representere en ny form for integrasjon gjennom sin betoning av et urfolksperspektiv for alle. I dette ligger å integrere kunnskap om og perspektivtaking fra et samisk ståsted i majoritetsskolen.

Dette allmenne urfolksperspektivet bidrar til at det helt klart er en forskjell mellom politikken rettet mot samene og politikken rettet mot øvrige minoritets elever. De nasjonale minoritetene har en viss anerkjennelse (recognition) gjennom å nevnes spesifikt knyttet til et sett av rettigheter. Elevene som før ble omtalt som innvandrelever eller nordmenn med en annen kulturell bakgrunn, nevnes derimot ikke lenger spesifikt. De er blitt del av et slags integrert mangfold. Her er det et spørsmål om hva betoningen av mangfold innebærer. Vi lurte på om det innebærer at den sistnevnte gruppa har vært gjennom en anerkjennelse, gjennom å bli nevnt og kategorisert eksplisitt, og at den nå er objekt for en *politics of integration*, gjennom

å bli plassert i en langt større og mer omfattende kategori. Fører mangfoldsfokuset til en fare for usynliggjøring?

Mangfoldet – som begrep, kategori og politisk norm - har definitivt mange sider ved seg. Det går i ulike retninger for ulike grupper. Når den nye overordnede delen av læreplanen betoner urfolksperspektivet og mangfold, er dette en interessant dreining. Særlig gjelder dette fordi urfolksperspektivet skal være for alle og ikke kun er knyttet til den samiske skolen og den samiske læreplanen. Til dette er det viktig å påpeke at det ikke finnes ett urfolksperspektiv. Bare i Norge kan det samiske området benevnes både Sápmi, Sábme og Saepmie på henholdsvis nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Noen samer snakker samisk, men ikke alle. Noen lever på kysten, andre på innlandet. Noen lever på bygda, andre i byene. Demokratiforståelsen som inkluderer et urfolksperspektiv må dermed gå utover grensene for Sápmi/Sábme/Saepmie. Samene er bare et av mange urfolk. Finnes noe som forener urfolk til et perspektiv? Eller er urfolksperspektivet i sitt grunnlag mangfoldig og variert? Vi mener det. Mangfoldskompetansen må følgelig bære i seg også denne variasjonen. Skolefelleskapet skal romme mange.

Å integrere mange i skolefelleskapet er åpenbart utfordrende. Den sterke norske enhetskoletanken møter utfordringer gjennom ulike former for mangfold. Vår gjennomgang av de generelle delene av læreplanene viser at møtet mellom enhet og mangfold har skapt utfordringer og behov for nye begreper og ordninger. Det skjedde i 1974 med både samer og fremmedarbeidere. Og det skjedde i 2017 med urfolk og nasjonale minoriteter. Balansen mellom anerkjennelse av gruppebaserte særtrekk og rettigheter på den ene sida og integrasjon i et fellesskap på den andre sida er nøkkelen. Så lenge fellesskapet presenteres og behandles som mangfoldig mer enn enhetlig, ser det ut til at den skjøre balansen kan opprettholdes.

Referanser

- Andresen, Astri (2016). Vitenskapene og den nye samepolitikken (1945–1963). *Historisk tidsskrift* 95 (3), 405-435.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2016-03-05>
- Darnell, Frank og Hoëm, Anton (1996). *Taken to the extremes: education in the Far North*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Duedahl, Poul og Jacobsen, Michael Hviid (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Metodeserie for social- og sundhetsvidenskabene, bind 2. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Engen, Thor Ola (2010). Enhetskolen og minoritetene. I Anne Bonnevie Lund og Bente Bolme Moen (red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*, 121-139. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fauske, Halvor (2004). Gudmund Hernes. Politiker og ideolog med sosiologien som veiviser. I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.), *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, 343-370. Oslo: Abstrakt forlag.
- Folkenborg, Håkon Rune (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Gjerpe, Kajsja Kemi (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? *Nordic Studies in Education* 3-4, s. 150-165.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Goodlad, John I. (1979) (red.). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hirvonen, Vuokko og Keskitalo, Jan. H. (2004). Samisk skole - en ufullendt symfoni? I Thor Ola Engen & Karl J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, 200-219. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, Anton (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, Berit og Sivesind, Kirsten (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education* 45(1), 103-120.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Generell del*. Oslo: KUF.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper
Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet 10.03.17. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2013). *Handlingsplan for samiske språk*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/handlingsplan-for-samiske-sprak-/id563658/>
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. London: Oxford University Press.
- Linné, Agneta (2015). Curriculum theory and didactics – towards a theoretical rethinking. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1.
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27002>
- May, Vivian M. (2015). *Pursuing Intersectionality. Unsettling Dominant Imaginaries*. New York/London: Routledge.
- Minde, Henry (2003). The Challenge of Indigenism. The Struggle for Sámi Land Rights and Self Government in Norway 1960-1990. I Svein Jentoft, Henry Minde og Ragnar Nilsen (red.): *Indigenous Peoples. Resource Management and Global Rights*. Delft: Eburon.
- Meld. St. 6 (2012–2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Moreton-Robinson, Aileen (2000). Talkin' up to the White Woman. *Indigenous Women and*

- Feminism. Queensland: University of Queensland Press.
- Niemi, Einar (2017). Fornorskingspolitikken overfor samene og kvenene. I Nik. Brandal, Cora Alexa Døving og Ingvill Thorson Plesner (red.): Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nygaard, Vigdis og Solstad, Marit (2013). Rettigheter og praksis i samisk opplæring under KL06Samisk. I Berit Karseth, Jorunn Møller og Petter Aasen (red.): Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, Torjer A. og Andreassen, Bengt-Ove (2016). Ansvar, hensyn og forpliktelse. Urfolk og samiske forhold i barnehagens rammeplaner. I Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (red.). Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter. Kristiansand: Portal forlag.
- Phil, Joron (2001). Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordic Journal of Special Education* (1), 14-33.
- Røthing, Åse & Bjørnstad, Elisabeth. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99 (3-4), 163-167.
- Røthing, Åse (2017). Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Seland, Idunn (2013). Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 54(2), 188-214.
- Selle, Per, Semb, Anne Julie, Strømsnes, Kristin & Nordø, Åsta Dyrnes (2015). *Den samiske medborgeren*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solstad, Karl J., Nygaard, Vigdis og Solstad, Marianne (2012). Kunnskapsløftet 2006 Samisk: mot en likeverdig skole? Sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) NF-rapport (Nordlandsforskning: online), Vol. 1/2012.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn (2003). Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vangsnes, Øystein (2018). Tromsø og framtida for samisk språk. *Forskning.no*. <https://forskning.no/blogg/oystein-vangsnes-blogg/tromso-og-framtida-samisk-sprak>
- Zachariassen, Ketil (2011). Samiske nasjonale strategar. Den samepolitiske opposisjonen i Finnmark, ca. 1900-1940. Phd-avhandling. Universitetet i Tromsø.