

Sem, L. (2024). Sjaman eller coach?: Lærarens rolle i samisk versus ikkje-samisk læreplan.

I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærarliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 137–153).

Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340107>

## Kapittel 7

# Sjaman eller coach?

## *Lærarens rolle i samisk versus ikkje-samisk læreplan*

Leiv Sem

### Innleiing

Noreg har forplikta seg til å leggje forholda til rette for at den samiske folkegruppa kan sikre og utvikle språket, kulturen og samfunnslivet sitt. Dette er sett fast gjennom § 108 i Grunnlova og samelova av 1987. Noreg har dessutan slutta seg til dei internasjonale konvensjonane, fremst *FNs konvensjon om sivile og politiske rettar* artikkel 27, og *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i sjølvstendige statar* (Regjeringen, 2020). Skulen og utdanningssystemet er viktige verkøy for å følgje opp desse pliktene, og § 6 i opplæringslova definerer korleis ansvaret er å forstå. Ein del av den såkalla Fagfornyelse-prosessen som munna ut i *Kunnskapsløftet 2020*, var derfor å utvikle læreplanar for samiske elevar for å ta vare på og styrke og dyrke samiske interesser, verdiar og perspektiv (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Eg vil i dette kapitlet undersøke korleis Kunnskapsløftet 2020 utfører dette

arbeidet, og kva for rammer, verktøy og rolleforståingar dette læreplanverket legg for lærarane som er dei som skal følgje opp desse konvensjonane, siktemåla og verdiane i praksis. Dette vil eg gjere ved å samanstille eit utval fagplanar for høvesvis samiske og ikkje-samiske elevar, nærare sagt fagplanane for kunst- og handverksfag og for KRLE, og nærlese desse og halde dei opp mot sine motstykke og opp mot den overordna delen.

Denne komparasjonen mellom samisk versjon og ikkje-samisk versjon vil eg så bruke som eit verktøy for å belyse kva for forståingar dokumenta i læreplanen uttrykker om kva det betyr å vere samisk, og kartleggje kva for forståingar dei uttrykker om skulens og samfunnets rolle i høve til det samiske som kunnskapsfelt, kultur og som del av befolkninga. Ei fyrste problemstilling blir derfor: Kva for forståing av «samiskheit» kan ein lese ut av samanliknande nærlesing av desse fagplanane?

I denne samanhengen er likevel det endelege målet er å spørje og diskutere kva for konsekvensar ulikskapane kan ha for læraranes rolleforståing og deira moglegheiter til å fylle si rolle som lærarar. Læreplanverket legg fundamentet og rammene for kva læraren skal trå etter, og kva ein kan tillate seg i undervisninga. I det følgjande vil eg derfor bruke komparasjonen som verktøy for å diskutere kva for moglegheiter og avgrensingar for lærarens rolleforståing som er skrivne inn i desse dokumenta, og korleis dei uttrykker ulike forståingar av kva det vil eller bør seie å vere lærar. Dersom ulikskapar i læringssyn finst mellom samisk og ikkje-samisk læreplanverk – og det gjer det – må utgangspunktet for å undersøke dei vere at dei grunnar på kvart sitt sett med røynsler og målsettingar, og at det ligg ulike rasjonale bak. Ulikskapen i læringsprosjekt, læringssyn og læringstradisjonar kan også vere eit godt høve til å reflektere over kva som er formålstenleg i norsk skule ålment – og jamvel til å drøfte kva sjølv formålet er eller bør vere. Derfor er den andre hovudproblemstillinga som eg hevar opp til ei meir teoretisk drøfting: Kva for rolleforståing hjå lærarane er dei ulike fagplanane eigna til å produsere eller styrke?

## Læreplanen som produsent av subjekt

Opplæringslova, forskriftene og læraranes praksisar har til føremål å danne, det vil seie forme og omforme menneske. Meir indirekte vil dette seie at skulen også set visse og i mange tilfelle klart uttrykte krav til lærarane, som

i fyrste rekke er ansvarlege for den sentrale operasjonaliseringa av målsettingane. I termar frå kritisk kulturteori vil ein kunne tale om å produsere subjekt. Dette er ein prosess som består mellom anna av interpellering, eller på reinare norsk påkalling/framkalling: Subjektet blir skapt gjennom at nokon kallar fram eit individ *som elev, som same*. I framkallinga ligg samtidig visse rolleforventingar til den som blir påkalla. Interpelleringsomgrepet inneber såleis både at subjektet blir skapt av ytre instansar, at visse eigenskapar blir framkalla og dermed dyrka i individet, og at individet anerkjenner seg sjølv som subjekt på desse premissane idet ein svarar stadfestande på påkallinga (Althusser 1971, s. 174.) Samtidig blir sjølv interpelleringsinstansen skapt eller i det minste uttrykt i og gjennom interpelleringa, og gjennom tilsvaret frå den interpellerte: Noko skjer også med læraren i denne påkallings- eller framkallingsprosessen. Måten ein kallar fram eigenskapar i elevane sine på, og arten av eigenskapar ein da etterspør, vil i seg sjølv vere med på å avgjere kven det er som påkallar. Spør ein etter namn på byar i Belgia, vil ein skape andre typar menneske enn om ein spør elevane om kvifor Belgias byar ligg der dei ligg, eller kvifor dei ser ut som dei gjer. Og ein vil også sjølv framstå som ein annan lærar eller eit anna menneske avhengig av kva ein spør etter. På eitt plan og i ein viss forstand er det skulen som er påkallingsinstansen, og da som ein representant for det norske samfunnet. I den konkrete undervisningssituasjonen, som er høvet der målsettingane blir operasjonaliserte, er det likevel læraren som blir operatøren. Og gjennom læraren sine val og tolkingar, sine didaktiske intervensjonar og relasjonar blir læreplanen personifisert – på eitt vis *er* læraren gjennom sin kropp og sin praksis i røynda læreplanen for elevane.

I analysen som følgjer, vil eg derfor fyrst diskutere kva for elevsubjekt skulen søker å skape, gjennom å analysere læreplanane komparativt. Deretter vil eg undersøke kva for lærarsubjekt som er skrivi inn i dei to setta med læreplanar.

## Metode: Diskursanalyse

For å gje mine svar på problemstillinga kjem eg til å bruke lesemåtar henta frå den såkalla kritiske diskursanalyse-skulen, slik han er forma særleg av lingvisten og samfunnsforskaren Norman Fairclough (2003). Dette er ei form for nærlesing

av tekstar som har som mål å berrleggje mekanismar og strukturar for makt og undersøke kva sosiale konsekvensar ulike diskursive eller tekstlege framstillingar av røyndomen får (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Eg hentar også inspirasjon i Ricoeurs omgrep om «mistenksomhetens hermeneutikk» (1970) og har medvite leita etter potensial for feillesingar og misforståingar i tekstane også. Eg finn det både rett og viktig å kartleggje potensialet for maktbruken – og for feillesingar og misforståingar – i alle tekstar der subjekt blir skapt. I dette tilfellet bør eit slikt omsyn vere særleg viktig, i lys av korleis skulen historisk har vore brukt som eit middel for undertrykking og fornorsking. Konkret har eg lagt fagplantekstane side ved side i par og merka meg kvar dei er ulike. Desse ulikskapane har eg så analysert særleg og forsøkt å forstå kva ulikskapane seier i kvar sin kontekst, og ikkje minst i sjølve divergensen mellom tekstane. Med utgangspunkt i den kulturteoretiske tolkingsramma som eg har presentert ovanfor, har eg særleg sett etter om dei ulike, parallelle læreplanverka har dei same kravsspesifikasjonane og dei same fordringane og ynskemåla for elevane. Eg har også leita særleg etter kva for handlingar, posisjonar og handlingsmål det er som blir kalla fram blant lærarane som skal operere innanfor dei gjevne rammene. Ein slik komparativ diskursanalyse meiner eg har klare vinstar. Dersom ein les den læreplanen som er standard for dei fleste norske elevar, vil ein sjå at samiske perspektiv er nemnde som viktige i den overordna delen. Les ein derimot dette plansettet komparativt opp mot det samiske læreplansettet, blir forskjellen påfallande mellom dei som set samiske perspektiv høgt, og dei som ikkje gjer det.

Slik vil min tekstanalytiske metode i stor grad bestå av nedslag i detaljar. Som sagt er det i det store og heile samsvar mellom dei samiske og dei ikkje-samiske fagplanane, bortsett frå i detaljane. Dette vil seie at det er detaljane som tel, og min analyse tek sikte på å få detaljane til å tale. Med dette som framgangsmåte blir det synleggjort vektleggingar, implikasjonar og føresetnader som ikkje er synlege når ein les tekstane aleine, og kanskje heller ikkje er eksplisitt uttrykt.

## Samisk og ikkje-samisk læreplan i komparativt lys

Ein komparativ analyse av det samiske læreplanverket andsynes det ikkje-samisk læreplanverket i Kunnskapsløftet for 1.–10. trinn konkluderer med at

det aller meste er likt, men at der finst også somme merkbare og påtakelege avvik i korleis samiskheit såleis blir kalla fram, tiltalt eller omtalt (Sem og Kolberg, 2022). Analysen demonstrerer at samisk og ikkje-samisk læreplan er uttrykk for eller resultat av temmeleg ulike syn på opplæringas mål og metodar, av elevens rolle og av lærarens funksjon. Læreplanane har jamvel heilt ulike danningssprosjekt, og dei ser ut til å sjå føre seg heilt ulike elevideal. Desse avvika har avgjerande implikasjonar for kva som er siktemålet med undervisninga, og kva som er elevanes rolle.

I denne samanhengen har eg for konsentrasjonens skuld avgrensa meg til trinna 1–10. Eg har inkludert den overordna delen i tekstanalysen. I sjølve komparasjonen har eg valt å fokusere særleg på forholdet mellom ikkje-samisk og samisk plan for faga Kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter høvesvis KRLE og KRLE-S) og Kunst og handverk og duedtie<sup>1</sup> (heretter høvesvis K&H og D). Desse blei valt fordi dei på ulike måtar og i ulik grad er sett som berarar av samisk identitet og kulturarv. KRLE-faget blei plukka ut frå ein hypotese om at ein her ville finne interessante skilnader gitt religionens rolle i identifisering av og seinare assimilering av samisk kultur. K&H/Duedtie blei valt sidan samisk handverk i dag er sett som ein heilt avgjerande viktig tradisjonsberar og identitetsmarkør. Duedtie uttrykker totaliteten av kulturens estetiske praksis, seier Maja Dunfjeld, det er «et konkret uttrykk for en gitt samisk virkelighetsforståelse og handling, både individuelt og kollektivt i tid og rom» (Dunfjeld, 2006, s. 14). Slik kan ei nærlesing av desse to utvalde para av fagplanar fange inn eit visst spenn i korleis «samiskheit» blir forstått i den norske skulen. Analysen av fagplanane for KRLE og KRLE-S syner at dei i hovudsak er identiske, men der er somme interessante ulikskapar, særleg når det gjeld konkrete kompetansemål. For det fyrste er det påfallande kor sjeldan samiske emne er nemnt i den ikkje-samiske KRLE, som jo er læreplanen den overveldande majoriteten av elevar i den norske skulen får si opplæring etter. Nesten heilt konsekvent har denne fagplanen sløyfa eksplisitte referansar til samiske tradisjonar, perspektiv og verdiar, og det trass i at den overordna delen av LK20 eksplisitt seier at samiske perspektiv «skal ligge til grunn» for undervisninga. Til dømes nemner KRLE-S som eit mål etter 4. trinn at elevane

---

1 I denne teksten brukar eg den sørsamiske forma av dette ordet (nordsamisk: duodji / lulesamisk: duodje). Det er fordi eg ynskjer å rette merksemda mot mangfaldet av samiske språk.

skal kunne «samtale om hva menneskeverd, respekt, toleranse og samiske rettigheter betyr, og hva det innebærer for hvordan vi lever sammen». KRLE-planen har her utelate leddet «samiske rettigheter». På same måten seier det siste kompetansemålet etter 7. trinn i KRLE-S at elevane skal «gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for urfolks rettigheter, for ytrings- og religionsfrihet og for religiøse minoriteters situasjon i [...] Saepmie og Norge». I den ikkje-samiske planen manglar atter den spesifikke referansen til samane/urfolk. Denne typen ulikskap er ikkje unntakstilfelle. Tvert om er dette ganske systematisk gjennomført når ein samanliknar fagplanane i KRLE og KRLE-S: Den ikkje-samiske fagplanen gidd ikkje bry seg med samisk historie eller samiske trustradisjonar. Berre ein hende gong nemner den ikkje-samiske planen aller pliktskuldigast samiske interesser – og da er det også lagt seint i utdanningsløpet. Påstanden om at samiske perspektiv skal liggje til botnen for Kunnskapsløftet, får ikkje mykje stønad frå dei spesifikke fagplanane som er studert. Snarare synest ein tvert om å la vere å trekke samiske perspektiv og interesser inn i den ikkje-samiske planen. Sett i eit komparativt lys blir dei strukturelle trekka i den einsidige framhevinga av majoritetens perspektiv tydelege. Skilnaden ser ut til å uttrykke eit syn om at desse rettane berre er interessante for samiske barn. Samisk læreplan nemner på si side samiske rettar og tek samtidig inn over seg majoritetens verdiar og perspektiv. Den samiske planen synleggjer minoritetens avmakt: Heile tida må ein ikkje berre ta omsyn til majoriteten, ein må også sjå og forstå seg sjølv i høve til denne majoriteten.

Samanlikninga mellom fagplanane i Kunst og handverk og duedtie syner ei anna side ved tilhøvet mellom minoritet og majoritet og ei anna side ved dei rollene som elevane og lærarane blir gjevne gjennom læreplanane. Faget duedtie har eit eksplisitt utgangspunkt i ein lokal kontekst, det er meir historisk orientert og uløyeleg tett knytt til ikkje berre samisk kulturarv og kunnskaps-tradisjon, men også til ein samisk identitet. I den innleiande presentasjonen av «Fagets relevans og sentrale verdier» heiter det:

Faget tar utgangspunkt i naturmaterialer og samenes, et arktisk urfolks, mangfoldige behov, uttrykkstrang og tradisjonskunnskap. [...] Faget skal bidra til at elevene utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet, og skal synliggjøre forholdet mellom mennesker og ulike miljøer. Når elevene utforsker i egen kultur og i et mangfold av visuell og global kulturarv, skapes felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold.

Elevene skal få erfaring med samisk og norsk kunst, design og håndverk. Læreplanen er forankret i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv. (D, s. 2)

K&H-planen har i mangelen av dette eksplisitte lokale utgangspunktet ei langt breiare innstilling og stend fram som like orientert mot framtida som mot historia. Denne planen har også somme andre element som den samiske planen manglar. K&H framhevar at faget dreiar seg om å søke «nye perspektiver», og det fyrste målet som blir nemnt for faget, er «å forestille seg det som ennå ikke er» (K&H, s. 2). Dette er annleis uttrykt i duedtie-planen, og skilnaden i uttrykksmåte inneber eit heilt anna tolkingspotensial og ei heilt anna innretting. Duedtie-planen seier i staden at faget skal gje elevane verktøy til å «møte det ukjente». Her er vekta ikkje på framtida, og målet om å skape noko nytt er redusert til ei referanse til eit arbeidsliv som har krav til innovasjon. Duedtie-planens kompetansemål synest like mykje innretta mot *mottak av nye idear*, elevane blir her utdanna like mykje til å bli re-aktive som pro-aktive. Ein kan, om ein vil, lese denne skilnaden mellom planane som at duedtie-faget ser kreative prosessar som ein strategi for tilpassing/akkommodasjon, snarare enn til å uttrykke seg sjølv. Dette kan i sin tur også tolkast på ulike måtar. Til dømes kan ein gjerne sjå det i lys av den samiske kunnskapstradisjonens vekt på *bearkadidh*, tilpassing og seigliva overkomming av utfordringar gjennom å nytte eit ressursgrunnlag på ein mest mogleg økonomisk måte (nordsamisk: *birget*, sjå m.a. Kalstad 1997). Alternativt kan ein sjå det i eit postkolonialt lys og mistenke at det er eit maktgrep bak med sikte på underordning. I alle høve er eit slikt tolkingspotensial ikkje til stades i K&H-planen.

Duedtie-planen er innleia med ei fråsegn om at faget er røtt i samisk identitet. Dette er noko som ikkje berre ligg under som fundament for planen, det blir også uttrykt eksplisitt fleire gonger og i ulike former, til dømes når det stend at ei viktig målsetting er at det «skal bidra til at elevane utvikler identitet, uttrykkstrang og tilhørighet». Fagutvikling etter denne planen handlar om utvikling av identitet. Sett på spissen er rolla til faget slik det er skrivi fram og definert her, å styrke og dyrke den samiske identiteten framfor fagleg dugleik: Meir enn at elevane skal tileigne seg visse ferdigheiter fordi dei er samiske, skal dei bli samiske gjennom å utvikle visse ferdigheiter. Litt mindre sett på spissen, og kanskje meir presist sagt, uttrykker fagplanen at fagleg dugleik heng uløyseleg saman med identitetsspørsmålet.

Ei side av dette er at duedtie-planen i høgare grad ser ut til å vere orientert mot kollektivet. Det er ein sosial gruppeidentitet som skal byggast. I dette skil han seg frå K&H-planen. K&H er ikkje berre meir innretta mot spesifikt faglege delkompetansar, men formuleringane peikar mot ein ambisjon om å fremje ei individualistisk innstilling hjå elevane. Ein kanskje subtil, men likevel talande nyanse ligg i eitt av kompetansemåla etter 4. trinn: Duedtie-planen seier at elevane skal gå i «dialog om eget skapende arbeid i materialer». I K&H heiter det i staden «[...] elevane får uttrykke tanker og meninger gjennom skapende prosesser». Skiftet i vektlegging frå dialog til eigenuttrykk gjeng inn i ein strukturell ulikskap mellom ein kollektiv-orientert samisk plan og den ikkje-samiske planens vekt på elevens evne til å gjere seg sjølv gjeldande som individ.

Denne ulikskapen i innstilling får interessante faglege konsekvensar. Den gruppa som samiske elevar er forventa å tilslutte seg, og dei verdiane gruppefelleskapet er rotfesta i, er i fagplanen uttrykt som eit fellesskap av sjølvgejevne verdiar, der desse verdiane er presentert som ibuande og sjølvinnlysande gode. I delen som knyter faginnhaldet opp mot dei tverrfaglege temaa, finn ein under «Bærekraftig utvikling» følgjande ulikskap: «Kritisk undersøking av forbrukskultur og erfaring med bruk og gjenbruk av materialer kan gi elevane grunnlag for å gjere etiske val» (K&H, s. 3). I D heiter det derimot:

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

K&H føreskriv kritisk undersøking som ein praksis elevane skal drive, for å gje dei grunnlag for etiske val. D tek som eit uproblematisk faktum og sjølvgejevi utgangspunkt at tradisjonen er berekraftig, og at elevanes rolle er å gå inn i og praktisere denne. I denne planen er det eit uproblematisk faktum at samisk tradisjonskunnskap er berekraftig. Påstanden kan ikkje angripast fordi den ikkje blir formulert som ein påstand, men som sjølv fundamentet faget (og identiteten til gruppa) kviler på. D skil seg altså frå K&H både i at utgangspunktet er gjevi, og i at elevens rolle er mindre sjølvstendig og aktiv enn i K&H. Ein kan også merke seg ein ulikskap i språkleg modalitet i desse formuleringane. K&H seier at utdanninga «kan gi» elevane grunnlag for etiske val. D er derimot meir deklarativ. For det fyrste seier planen at elevane «skal»



praktisere kunnskapen. Derneft blir det slått fast at dette «gir grunnlag» for nyskaping, utan reservasjonar i form av modale hjelpeverb. Denne skilnaden kan lesast som at K&H har innarbeidd somme reservasjonar og dermed ei større opning for diskusjon av fagets moglegheiter til å danne grunnlag for etikk. For ein minoritet som har som mål å styrke innsikta i eigen kulturarv, gjev eit slikt grep mening. I vår samanheng må det likevel vere eit poeng at dette også får faglege konsekvensar, i form av forståinga av kva fagleg refleksjon skal innebere. Det er ei innlemming i eit meningsfellesskap som er målsettinga med den samiske planen.

Når K&H-planen føreskriv ei kritisk undersøking av verdiar og praksisar som ein aktivitet elevane skal øve seg i, kjem også den større vekt på individualisering inn. Ein typisk skilnad er mellom K&H-planens vekt på at elevane skal «undersøke» eit emne og den samiske planens vekt på å «oppdage verdien i» (sjå kompetansemåla etter 2. trinn). Den ikkje-samiske utdanninga, slik ho er framstilt i planverket, framstiller seg som noko meir ideologikritisk og mindre teleologisk. Elevane skal utdannast til sjølvstendige, kritiske undersøkarar av så vel verda som måten ho konvensjonelt er framstilt. Samtidig kan ein seie at K&H kallar elevane til eit metodefellesskap, der det er den vestlege kunnskapstradisjonens kritisk-metodiske vitskaplege undersøking som er fellesnemnaren eller meningsfellesskapet. Såleis er også denne planen, på eit visst nivå, ei initiering til eit fellesskap av dei innvigde.

På den andre sida er den kritisk prøvande metoden samtidig alt ein har felles, og rammene som barna blir innrømme, er ofte presentert som meir instrumentelle i den ikkje-samiske planen. Om ein skal sette dette på spissen, er såleis bae planar noko dogmatiske, ut frå kvar sine ideologiske føresetnader. Det er berre to ulike dogmatiske system som kjem til uttrykk.

Det er samtidig verdt å trekke fram at den samiske planen fleire gonger enn den ikkje-samiske uttrykker eit ideal om at elevane skal få høve til å leike seg. Denne skilnaden kjem til uttrykk i følgjande motsetning: K&H-planen føreskriv at elevane skal «utforske konstruksjon av mønster, form og rom». På tilsvarende punkt har duedtie-planen i staden at elevane skal «leke og eksperimentere med mønstre». Innføringa av omgrepet leik i planens språk kastar i mine auge om på mykje av mønsteret som planane danner i min analyse. I så måte kan ein seie at innføringa av omgrepet leik i diskursen sjølv hermar etter leikens natur og leikens særeigne dynamikk. Det tydelegare nærværet av leik i den samiske planen ser ut til å ha stønad i ein samisk tradisjonell pedagogikk,

der leiken er gjevi ein heilt eigen verdi (Balto, 2023, s. 57). Nærværet av leiken kan seiast å stå i ein opposisjon til den rigide drillinga i den vitskaplege metodens nesten industrielt trinnvise produksjonslinje. Men i leiken bur også eit subversivt, kritisk potensial som like gjerne kan vendast mot det samiske kollektivet sjølv. Leikens reelle potens er potensialet til reell fridom. Leiken tilbyd fridom til å uttrykke seg, til å vere i sanning, til å vere seg sjølv – seg sjølv blant og mellom og i andre. Leiken eller spelet rommar eit eige alvor, seier Gadamer, og det er dette alvoret som gjer det til ein leik. I leiken er det leiken sjølv som er subjektet, medan den leikande gjeng opp i leiken. Det er i dette frie alvoret at det pedagogiske potensialet og den leikandes subjekt kan realisere seg sjølv, meiner Gadamer: «Den som prøver, er i sannhet den prøvede [...] å hengi seg til spilloppgaven betyr i virkeligheten utspille seg selv» (2010, s. 137–39). I dette får også det kollektive ei anna tyding og blir sett i eit anna lys. Det er ikkje lenger tale om eit kjøvande kollektiv, eit ideologisk monokulturelt klima, men eit leikande kollektiv der idear og praksisar er under konstant prøving. Det er leiken som skaper dette. Leiken kan sette ein fri. Samtidig får det relative fråværet av leiken i den ikkje-samiske planen også ei anna tyding. I lys av dette blir det individualistiske elementet redusert til ein tom påstand, og det kritiske individet blir til ein skiftarbeidar langs eit samleband med veldefinerte oppgåver etter tvungne forløp. Skjønt D-planen på eitt plan føreskriv ein mindre kritisk elev eller ein elev som er mindre aktiv i kritisk i forstand, og skjønt den ikkje-samiske planen er meir metodisk kritisk i si innretting, gjer leikens relative fråvære at K&H også verkar dogmatisk: Tilslutninga til den vitskaplege metoden er ufri, dels gjennom at den metodiske progresjonen er fastlåst, dels ved dens hegemoniske posisjonen han har. Slik er samisk læreplan nok meir i tråd med den overordna delen av Kunnskapsløftet 2020, som slår fast som grunnleggande: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

## Konklusjonar og implikasjonar for lærarrollene

Dei slutningane som er dregne i avsnitta over, er primært danna ut av nærgåande analysar av eit utval fagplanar i LK20 og LK20-S. Kor sterkt dei stend

som generelt bilde av forholdet mellom dei to setta av læreplanar, er lesaren invitert til å undersøke sjølv. I alle høve kan ein nytte dei til ein refleksjon over lærarrollene som ligg nedfelte i desse læreplanane – og læreplanar elles. Ei side ved lærarens funksjon som interPELLERande instans som må nemnast etter denne gjennomgangen, er at dagens norske lærar framleis stend som eit ledd i ein struktur som ikkje har broti fullstendig med fornorskingsprosessen og arven etter han, trass i alt det gode arbeidet som er gjort, og trass den lange vegen som faktisk er gått av mange. Som me har sett, har dei to planverka kritisk viktige skilnader, trass i at det aller meste er sams. Den komparative analysen konkluderer med at det samiske og det ikkje-samiske planverket ikkje berre rettar seg mot ulike elevgrupper, men at dei i røynda jamvel uttrykker ulike danningprosjekt. Detaljar i ordval, aksentueringar og verdimarkeringar gjer at det er to distinkt ulike mål for utdanninga som blir skissert. Det heilskaplege inntrykket planane gjev, er at elevane blir forma, eller interPELLerte, til ganske visse, men ulike elevroller, med ulike forventingar til kompetansar, aktivitetar og identitetar.

På eitt vis er dette heilt naturleg. Eigentleg skulle det berre mangle. Ein ville ikkje ta ILO-konvensjonen og grunnskulens prinsipielle del på alvor om ikkje den samiske læreplanen opna for heilt andre, og fundamentalt annleis perspektiv. Urfolkskonteksten tvingar fram, og skal tvinge fram, ei grunnleggande ulik og særeiga forståing av eleven, og elevens plass i verda som samfunnsmedlem, ja, som menneske i verda.

Analysen konkluderer med at desse døma på kva Goodlad (1979) kallar den formelle læreplanen, legg større vekt på kollektivistiske verdiar og ei utvikling av ein samlande kulturell identitet i den samiske læreplanen enn i den ikkje-samiske, som i større grad understrekar individualistiske utdanningsmål. Dersom dette stemmer, kan dette forståast ut frå eit sosiologisk og eit historisk perspektiv. Samane er ein minoritet i Noreg, og ein minoritet som i store delar av historisk tid har vori utsett for mange typar av press frå majoritetssamfunnet. I denne samanhengen har ikkje minst skulen og læraren vori sentrale verktøy, for ikkje å seie aktørar. I eit slikt lys er det ikkje overraskande, og heller ikkje urimeleg, at utdanningsprosjektet er sett til å forme eit mottrykk i form av ei slutting av rekkene gjennom å forme eit tettare og meir definert kollektiv. Det vil kan hende heller ikkje vere overraskande om slike kollektivistiske prosjekt, definert kring felles verdiar, skulle ende med at kritisk prøving av ideologiar kjem i bakgrunnen. Som vist er dette i ei viss grad

tilfellet med det samiske planverket. To forhold verkar til dette i læreplanen. Eitt er at læreplanen framhevar og samlar ressursbruk og merksemd kring andre spørsmål. Det andre er dei bydande retoriske grepa som ligg implisitt og eksplisitt i den samiske læreplanen: Målet er ei innlemming i eit kollektiv som er basert på sanne og gode verdiar. Både desse forholda verkar mot kritisk, individuell utprøving. På den andre sida kan det tenkast at den kritiske tanken ikkje stend mykje sterkare i undervisninga som kviler på det andre læreplansettet. Det er lett å sjå føre seg at ein kritisk, sjølvstendig refleksjon der kan ende med ein overflatisk manér, ein pliktskuldig gjennomgang av den kritiske metodens kulepunkt. Det er ikkje vanskeleg å førestille seg at elevane vil plassere seg i heile spekteret mellom individuelt ansvarleg refleksjon og det reint ytre spel for galleriet.

Så blir spørsmålet: kva for innverknad har dette for rolla lærarane spelar i klasserommet? At dei to læreplanane inneber vidt ulike elevroller, inneber at også læraren blir tilskriven heilt ulike roller kva anten ein sorterer under samisk eller ikkje-samisk læreplan. Det er heilt følgjerett at mentaliteten og ideologiane til eit urfolk når det gjeld kunnskapsoverføring og kunnskaps-syn, vil trenge eigne og andre innstillingar frå læraren, og at tilhøvet mellom vegleiaren og eleven også vil vere eit anna.

Det skiljet som er teikna over, rett nok med ein noko grov blyant, viser på den eine sida ein lærar som har ei vekt på tekniske prosedyrar og kritisk, sjølvstendig utforskande elevaktivitetar. På den andre sida stend ein lærar som stiller opp eit meir heilskapleg endemål for sine elevar, som dei skal søke som eit fellesskap. Skal ein bruke somme grovkorna bilde frå dei respektive kulturelle diskursane, kan ein gripe til følgjande, uærbødige bilde: Under ikkje-samisk læreplan er læraren ein coach, medan under samisk læreplan vil læraren vere meir av ein prest/sjaman, eller nåejtie som det heiter på sør-samisk; ein andeleg vegleiar eller mediator som leier eleven til innsikt eller til samhøve med den andelege verda (jf. Kaikkonen, 2020). Eg vil skunde meg å understreke at dette bildet nettopp ikkje er bokstavleg meint. Eg nyttar dei her som metaforar. Eg finn desse bilda tenlege nettopp fordi ingen av desse omgrepa er kjenningar frå norsk skulekvardag, dei er henta frå ganske andre sektorar eller kontekstar eller diskursar. Dei er likevel tenlege her nettopp av denne grunnen og fordi dei utgjør ekstreme motsetningar både i innhald, i retning og i konnotasjonar som gjer tydeleg ulikskapane mellom den samiske læreplanen og den ikkje-samiske læreplanen. Slik kan dei understreke dei

store og essensielle skilnadene eg meiner å ha funni gjennom den komparative analysen. Dei kan vere gode som bilde på skilnadene, men også på kva som stend på spel. For tilhøvet mellom læreplanane kan sjåast som ein dialog om verdiar og om posisjonar av meining og av makt: Dels er dialogen ei utveksling, dels er det ein kamp.

Slik lærarrolla er felt ned som ein implisitt storleik eller rollefigur i den ikkje-samiske K&H-planen, må læraren vere retta inn mot konkrete arbeidsoppgåver. Elevane skal aktiviserast, og dei skal øvast i visse prosedyrar og prosessuelle forløp, som dei elles blir ansvarleggjorde for individuelt og kvar for seg. Vekta på den sjølvstendige kritiske tanken vil i nokon mon og utstrekning motverke samarbeid, tilslutning til vedkjende idear og for den del kanskje også vellykka arbeidsprodukt. For å reinskripe dette potensialet for lærarrolla har eg valt omgrepet læraren-som-coach. Denne læraren er forventa å terpe på teknikkar, metodar, prosessar og arbeidsoppgåver. Dels er målsettinga her dugleik og ei dyktiggjering i ein teknisk forstand. Såleis kan denne rolla prinsipielt seiast å vere oppteken av det prosessuelle i undervisnings- og læringssituasjonen. Denne læraren arbeider med eleven i klasserommet, prøver eleven, overvaker hennar framgang, drillar henne i arbeidsoperasjonar, fører henne fram til døra, opnar døra for henne og lét henne gå inn. Heller ikkje denne læraren er uinteressert i det endelege målet, sjølv sagt. Likevel, om ein tek den komparative ulikskapen og reinskriv denne, stig eit anna fokus fram. Coachen vil overlata det endelege målet til manageren, eller kanskje like godt agenten. Slik blir viktige omsyn, viktige oppgåver og viktige verktoy tekne ut av lærarens hender.

Når eg kallar den implisitte læraren til den samiske læreplanen for sjaman, er det rett nok uærbødig, men det er ikkje travesterande meint. Sjamanen stend som representant for eit uminneleg gamalt og ærverdig kunnskapssyn, eit kunnskapssyn som i sitt opphav er bortimot naturreligiøst, men som i denne samanhengen meir kan stå for ein type holistiske åskodingar. Odd Mathis Hætta set ordet «sjaman» i etymologisk samanheng med det «å vite» (Hætta, 2002, s. 70). Nâejtie som det heiter på sørsamisk, er ei form for forvaltarar og formidlarar av verda attanfor den fysiske og timelege, men dei hadde også ei særleg innsikt i praktiske og mellommenneskelege forhold, gjerne også innanfor folkemedisin (Hætta, 2002, s. 70–71; Nergård, 2006, s. 168–70). Den samiske kunnskapstradisjonen opererer ifølgje Jens-Ivar Nergård også etter regelmessigheit og validerande instansar. Såleis deler på somme måtar

denne praktiske kunnskapen trekk med den vitskaplege kritiske metoden. Overføringa av nedervde røynsler og utprøvingar har på sett og vis også ein-skilde likskapar, men det som skal framhevast i denne samanhengen, er det særreigne aspektet ved den samiske forståinga av kunnskap og innsikt, eit aspekt som på avgjerande vis skil seg frå observasjon og analyse av isolerte fenomen etter bestemte og på førehand gjevne prosedyrar. Denne kunnskapsforma har i staden uløyselege band til ei holistisk verds- og livsåskoding. Nergård talar om ein «lyttende beredskap [...] Et ytre øye som ser det et trenet øye ser. Og et indre øye som ser når det ytre øye ikke ser» (Nergård, 2006, s. 80). Det Nergård rissar opp her, er ein oppøvd særleg sensitivitet for omverda, ikkje berre forstått som tilstand og skiftingar i det ytre miljøet, men også mellommennesklege forhold. Som eit klart alternativ til den kritiske stegvise prøvinga stiller denne kunnskapstradisjonen opp «en varsom og lyttende oppmerksomhet for situasjonen» (Nergård, 2006, s. 80). Denne lyttande haldninga set Nergård også i samheng med eit liv og ein kultur prisgjeven dei skiftande naturtilhøva. Ei slik lyttande innstilling og openheit for kva som *eigentleg* hender, kan i mine auge vere eigna til å byggje ei bru over det kollektive vi-et og det sjølvstendig reflekterande eg-et. For læraren kan rolleforståinga som sjaman sende merksemda til læraren i to retningar. Den fyrste er merksemda mot det eigentlege, reelle målet med danning og undervisning, eit fokus ut av klasserommet og mot eleven-som-menneske og ein totalitet av roller i eit samfunn gjennom eit heilt liv. Den andre er retta mot situasjonen i klasserommet, som ein totalitet av individ, relasjonar, hendingar, diskursar og prosjekt, ei intenst nærverande merksemd mot kva som skjer akkurat der, akkurat da, der elevanes arbeidsoppgåver ikkje er gløymt, men der deira teknikalitetar og prosedyrar heller ikkje har forrang. I praktisk undervisning vil kanskje ein lærar i duedtie måtte vie like stor interesse og like mykje tid og energi til handfaste tekniskar som ein lærar i kunst og handverk, sjølv om dette ikkje blir avspegla, eller ramma, av læreplanen, slik han ligg føre som tekst. Skilnaden på desse lærarrollene slik det er uttrykt i og gjennom avvika i dei to læreplansetta, er såleis at målsettinga for den samiske læraren ligg i elevens sosiale rom, hans eller hennar oppfatning av seg sjølv i høve til livsverda. Også denne læraren er ein døropnar, men han kjem frå innsida av ei anna verd og opnar opp for eleven frå innsida og inviterer eleven inn. I båd høve er læraren ein modell og eit føredøme og ein representant for målgruppa: det kollektivet som eleven ideelt sett etter kvart skal tilhøyre: For den ikkje-samiske læreplanens del eit

kollektiv av dei dugande og dyktiggjorde. For den samiske læreplanens del eit kollektiv av dei innvigde, dei sjåande.

Desse ulikskapane kan sjåast som uttrykk for ulike kulturelle idear og prioriteringar som i ein eller annan grad vil slå inn og bli gjort gjeldande, heile eller delte, i dei ulike klasseromma og lærarpraksisane. Kanskje kan ein lese den ulike vekta på instrumentelle ferdigheiter andsynes idear om å tilhøyre som uttrykk for forskjellige oppfatningar av samanhengar mellom teknisk/ praktisk dugleik og vesentleg innsikt, eller ein kan sjå dei som forskjellige oppfatningar av hierarkiet mellom kunnskapsformene. Men ein kan også lese dei som uheile og fåfengde forsøk på å fange inn eller omsette pedagogiske synsmåtar og forståingar av ein annan orden enn kva som er mogleg å fange i forskriftsform. Slik stiller skilnaden på læreplanverka eigentleg opp som sitt hovudspørsmål: I kor stor grad kan eigentleg ein autentisk samisk pedagogisk praksis rommast og uttrykkast i temaa og skjemaa til det norske utdanningsbyråkratiet?

## Oppsummerande merknader

I ein viss grad eller forstand kan ein finne spenningane som er nemnde her mellom samiske og ikkje-samiske fagplanar, att i spenningar som andre har sett mellom visse delar av spesifikke fagplanar på den eine sida og den overordna delen av læreplanen på den andre (sjå t.d. Gaare, 2021; Gjerpe, 2017). Men her finst det også andre spenningar, og det kan synast som at dei samiske fagplanane som er gjennomgått her, på somme vis er i større samsvar med den overordna delen enn dei ikkje-samiske. Understrekinga av rolla til leiken er eitt døme på dette. Kjem dette av at miljøa som stend bak samisk versjon, har halde seg nøyare til den overordna delen? Eller uttrykker den overordna delen eit syn på kunnskap og pedagogikk som er meir i tråd med samisk tankesett enn kva den ålmenne norske skulen er?

Ulike som desse planane er, viser dei fram mange sider og dimensjonar i den fleirkulturelle situasjonen i Noreg. Ulikskapen syner for det fyrste fram ein maktdimensjon mellom minoritetsbefolkninga og majoritetsbefolkninga, der ei majoritetsbefolkning temmeleg suverent og ikkje så lite egosentrisk avgjer på kva måte og i kor stor grad ein i røynda treng bry seg med minoritetens perspektiv. På eit anna nivå syner ulikskapen mellom planane det

fascinerande faktum at det på territoriet som etter kvart har blitt heitande Noreg, i uminnelege tider har husa fleire ulike kulturar, og at desse har levd side om side med kvarandre, tidvis gjennom tilpassing og tidvis gjennom å skape og sikre sin eigenart. I lag skapar dei ein ressursrikdom for den læraren og eleven som søker moglegheiter for variasjon og eit vidt tilfang i perspektiv. Lagt side om side vil planane gjensidig belyse, utfylle og problematisere kvarandre. Det å leite etter slike ressursar er ei positiv utfordring alle lærerar har felles.



## Referansar

- Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses*. New Left Books.
- Balto, A. M. (2023). *Samisk oppdragelse: tradisjon fornyelse vitalisering*. ČalliidLágádus.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Dunfeld, M. (2006). *Tjaalehtjimmie. Form og innhold i sørsamisk ornamentikk*. Saemien Sijte.
- European Commission (2012). *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working*
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet. *Nordic Studies in Education*, 3(4), 150–165.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gaare, O. (2021). Om samiskopplæring og samisk opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(21), 409–417. Henta frå <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-05>
- Hætta, O. M. (2002). *Samene. Nordkalottens urfolk*. Høyskoleforlaget.
- Kaikkonen, K. (2020). Sámi indigenous(?) Religion(s)(?) — Some Observations and Suggestions Concerning Term Use. *Religions*, 11(9), 432. Henta frå <https://doi.org/10.3390/rel11090432>
- Kalstad, J. K. H. (1997). *Reindriftspolitik og samisk kultur – en uløselig konflikt? En studie av reindriftstilpasninger og moderne reindriftspolitik*. B. 2. Dr. polit.-avh., Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- Nergård, J.-I. (2006). *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen akademisk forlag.
- Regjeringen (2020). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy: an essay on interpretation*. Yale University Press.
- Sem, L. & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av fagfornyinga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233–248. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>
- Utdanningsdirektoratet (u.d.). *Læreplanverket*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>