



Svein Lund

Samisk skole

eller



Norsk Standard?

Reformene i det norske skoleverket
og samisk opplæring

Davvi Girji

© Davvi Girji 2003

1. utgåve, 1. opplag

Utgitt med støtte frå Lærebokutvalet for høgare utdanning.

Forsideteikning: *Britta Marakatt-Labba*

Grafisk ansvarleg: *Davvi Girji OS, Pb. 13, NO-9735 Kárásjohka/Karasjok*

Trykk: *Ykkös-offset Oy, Finland*

ISBN 82-7374-515-5

Forord

Denne boka handlar om fornorskingspolitikken og arbeidet for å utvikle ein samisk skole. Dette er ikkje bare historie. Reformene på 90-talet førte med seg fleire tilbakeslag for samisk opplæring. Mens Regjering og Sameting kranglar om kompensasjon for tidligare fornorsking, ser vi klare teikn på at fornorskingspolitikken enno held fram. Derfor er denne boka meir aktuell enn ein skulle ønske.

Den skammelige fornorskingshistoria og den manglande viljen til å ta eit oppgjør med denne, er noko som alle i Noreg bør kjenne til. Særlig gjeld det politikarane som avgjør om det skal vere mogleg å lage ein samisk skole. Det var Stortinget som på 1800-talet vedtok fornorskingspolitikken. Det er Stortinget som i dag har ansvaret for endelig å avslutte dette kapitlet i norsk historie og for å lege sår. Derfor vil eg tileigne boka dagens stortingsrepresentantar. Ved sida av dei er boka i første rekke skriva med tanke på dei som møter samisk opplæring som elev, student eller i skoleadministrasjon.

Opplæringa for samar i Noreg har vore og er ein integrert del av det norske skolesystemet. Derfor blir norsk og samisk skoleutvikling her framstilt parallelt. Skoleutviklinga i Noreg har blitt påverka av internasjonale tendensar i pedagogikk og utdanningspolitikk. Ikkje minst gjeld det for omlegginga av utdanningspolitikken frå slutten av 1980-talet. På samisk side har ein i seinare år også henta inspirasjon internasjonalt, særlig frå samar i Sverige, Finland og Russland og frå andre urfolks- og minoritetsgrupper.¹

For å forstå dagens skole og dei reformene som har skapt han, treng vi to føter å stå på. Den eine foten er historia, og dei to første kapitla er ei oppsummering av norsk skolehistorie, med særlig vekt på opplæringa for samiske elevar. Den andre foten er prinsippa som ligg bak norsk og samisk opplæring. Dette blir tatt opp i tredje og fjerde kapittel. På denne bakgrunnen forsøker eg i kapittel 5 å analysere utdanningsreformene på 1990-talet, både generelt og i eit samisk perspektiv.

Arbeidet med denne boka har gått over ein periode på 4–5 år. I den tida har det skjedd mye i norsk og samisk skoleutvikling. Eg har forsøkt å oppdatere etter kvart fram til hausten 2002, men har nok ikkje klart å få med den aller siste utviklinga på alle område.

Eg har kalla boka for «Samisk skole eller Norsk Standard?». Både som mekanikar og som lærar i mekaniske fag kom eg ofte bort i at det var ein Norsk Standard for det meste, anten det var skruegjenger og sporkilar eller tekniske teikningar og symbol for elektriske og pneumatiske instrument. For industriell produksjon er det sjølvstøtt svært nyttig med ei standardisering, slik at einkvar M10-skrue passar inn i ein M10-mutter. Men livet kan ikkje alltid standardiserast på same måten. Som det heiter i eit samisk ordtak: «*Rievssat lea girjái, muhto olbmo eallin lea vel girjjáseabbo*»². Spørsmålet eg stiller er om skoleverket, slik det framstår etter reformene, er i ferd med å bli så standardisert at det ikkje er plass for verken rypa eller andre spraglete skapningar.

Denne boka har bare vore mogleg å skriva ut frå røymsler, kunnskapar, kritikk og idear frå mange kantar. Eg vil derfor takke tidligare elevar og arbeidskameratar ved Samisk videregående skole og reindriftsskole, andre lærarar ved samiske skolar og i samiske emne, tilsette ved Samisk utdanningsråd/Sametinget si opplæringsavdeling og Nordisk Samisk Institutt, studentar og lærarar ved Samisk høgskole og Høgskolen i Akershus.

¹ Aktuell litteratur om internasjonal skoleutvikling:

Alfred O. Telhaug: Norsk og internasjonal skoleutvikling, 1992.

Gustav E. Karlsen: Utdanning, styring og marked, 2002.

Litteratur som syner samisk utdannings samarbeid over grensene:

Samisk utdanningsråd: Fra slekt til slekt - fra folk til folk, 1993.

Samisk utdanningsråd: Bilingual education among indigenous peoples and other minorities 1998.

² «*Rypa er nok fargerik, men menneskets liv er enda mer fargerikt*». Samisk ordspråk frå Kvænangen, sitert etter Ivar Bjørklund: Fjordfolket i Kvænangen 1985, s. 5.

Utgangspunktet for boka er to prosjektoppgåver som eg skreiv på yrkespedagogikk hovudfag i 1998/99. Desse er seinare omarbeidd og utvida med god hjelp av referansegruppa; Elfrid Boine og Ardis Ronte Eriksen. Jan Henry Keskitalo har lese manuset og kome med gode råd både til innhald og språk. I tillegg er det mange som har kome med gode tips og kritikk undervegs.

Eg har skrive boka først på norsk og deretter sjølv omsett ho til samisk. I omsettinga har eg fått god hjelp av folk som kan samisk betre enn meg, særlig Elfrid Boine, Heaika Skum og Laila Susanne Sara. På den norske utgåva har Anbjørg Lund og Inger Johanne Revheim lese korrektur.

Illustrasjonane er henta frå mange kantar. Stor takk til Britta Marakatt-Labba, som har teikna spesielt for denne boka. Takk også til kunstnarar, fotografar og forlag som har latt oss bruke bileta og teikningane deira.

Forlag og forfattar vil vere takksame for utfyllande opplysningar og korrigeringar. Kanskje blir det ei ny utgåve ein gong, kanskje blir det ei større bok av det til slutt. Kommenterarar kan du sende til forlaget:

Davvi Girji OS
Postboks 13
NO-9735 Kárášjohka/Karasjok
davvi@davvi.no

og/eller direkte til forfattaren:

sveilund@online.no



Innhald

1 Frå samemisjon til fornorsking	7	4 Samisk opplæring — prinsipp og mål .	58
1.1 Røtene til samisk opplæring	7	4.1 Kva er samisk opplæring?	58
1.2 Spirer til norsk utdanning	8	4.2 Læreplanane og samisk opplæring .	62
1.3 Misjon og undervisning blant samane	9	4.3 Samisk opplæring og didaktisk relasjonstenking	63
1.4 Frå standsskolar til folkeskole	12	5 Tilbake til Norsk Standard?	70
1.5 Rasisme, nasjonalisme og fornorsking	16	5.1 Ei samla reformbølge	70
1.6 Motstand mot fornorskinga	22	5.2 Verknadar for samisk opplæring	74
1.7 Internat-tida	23	5.3 Barnehage	75
1.8 Reformpedagogikken	27	5.4 Felles lov og læreplan	75
1.9 Utdanning etter folkeskolen	28	5.5 Grunnskolen	79
2 Samisk opplæring veks fram	31	5.6 Vidaregåande opplæring	85
2.1 Vinden snur	31	5.7 Vaksenopplæring	90
2.2 9-årig skole	33	5.8 Høgare utdanning	93
2.3 Samisk inn i grunnskolen	36	5.9 Organiseringa av utdanningssektoren	95
2.4 Samisk påverknad på skolen	38	5.10 Offentlig eller privat?	97
2.5 Barnehagar	41	5.11 Snur utviklinga igjen?	99
2.6 Vidaregåande opplæring	43	5.12 Fram eller tilbake?	99
2.7 Vaksenopplæring	47	5.13 Fanst det alternativ?	101
2.8 Høgare utdanning	49	Vedlegg	103
2.9 Stoda sist på 80-talet	51	V 1 Viktige hendingar i norsk og samisk skolehistorie	103
3 Læreplanar og skolereformer i Noreg .	52	V 2 Kjelder og annan relevant litteratur .	106
3.1 Kvifor er læreplanar så viktig?	52	V 3 Forkortingar	111
3.2 Læreplanmodellar	52		
3.3 Læreplannivå	55		
3.4 Læreplanane i tidligare skolereformer	55		
3.5 Pedagogisk strid	57		

1 Frå samemisjon til fornorsking

1.1 Røtene til samisk opplæring

Samisk opplæring tenker vi gjerne på som noko nytt, som først har byrja å komme inn i skolen dei siste tiåra. Ein gong spurte eg ei klasse i samisk vidaregåande skole kva tid elevane trudde det første gong blei undervist på samisk i Noreg. Alle gjetta på ein gong på 1960–70-talet. Samisk opplæring har lange tradisjonar, men etter ei lang fornorskingsperiode kan det vere vanskelig å få auge på dei. Vi kan seie at det samiske innslaget i dagens opplæring for samiske elevar har to røter; den uformelle opplæringa i samiske familiar og siidaar og den samiskspråklige opplæringa i kyrkje og skole på 17- og 1800-talet.

Det har så langt vi kjenner historia ikkje vore noko eige samisk skolesystem. Før koloniseringa var samane organiserte i siidaar, små «kommunar» med opp til eit par hundre innbyggjarar. Den samiske opplæringa har gått føre seg i familien og i siidaen.³ Det var mange vaksne som hadde ei rolle som lærar, instruktør eller rettleiar for den oppvaksande slekta. I tillegg til storfamilien med besteforeldre, onklar og tanter har i kristen tid gudforeldre (på samisk: risváhnemat, risteatnit, ristáhčit) eller fadrar spela ei viktig rolle blant samane. Drengar (reanggat) og tjenestejenter (biiggát) var ein viktig del av opplærings-systemet, særleg i reindriften. På eine sida kunne dei sjølv vere i ein slags lærlingesituasjon, på andre sida tok dei del i opplæringa av ungane i familien.⁴

Den samiske opplæringa omfatta eit rikt spekter av kunnskap, innafor duodji⁵, jakt, fiske, gammebygging, folkemedisin, matlaging og andre område. Samtidig blei barna sosialiserte inn i det samiske samfunnet med forteljingar, joikar og religiøse førestillingar. Opplæringsmetodane var deltaking i alle former for praktisk arbeid, leik som etterlikning av dei vaksne sitt arbeid, forteljing⁶ og joik.

Før koloniseringa har vi ikkje skriftlige samiske kjelder. Det vi veit om samisk opplæring i den tida bygger på oppteikningar av misjonærar og andre som har observert det samiske samfunnet utafrå, og på tradisjonar som har overlevd opp mot vår tid.

Allereie frå vikingetida byrja norske, svenske, karelske og russiske høvdingar med «finneferder», der dei prøvde å legge samane under seg gjennom skattlegging og reine røvartokter.



Ein kan framleis finne minne om den gamle samiske religionen. Her ser samiskstudentar frå Universitetet i Tromsø på ein offerring i Skibotn. (Foto: SL)

³ Asta Balto: Sámi mánáidbajásgeassin rievdá/Samisk barneoppdragelse i endring, 1997.

⁴ Aimo Aikio: Biigán ja reangun oahpahanvuohkkin, 1999.

⁵ Duodji er eit samisk ord som er vanskelig å omsette dekkande til norsk. Hovudtydinga, slik det blir brukt her, er samisk husflid og handverk. I denne boka vil eg bruke ordet duodji også i den norske teksten.

⁶ Kerttu Vuolab: Sámi oahpahusa árvovuoddu/Verdigrunnlaget for samisk opplæring, 1999.

Seinare strevde dei forskjellige statsdanningane i Norden og Russland etter å kontrollere størst mogleg del av Nordkalotten.⁷ Dei ville utnytte dei rike naturressursane og gjøre samane til eigne undersåttar og statsborgarar. Sidan den tid har kampen stått mellom samane og dei ulike statane om retten til ressursane i samiske område.

Dei første hundreåra etter kristninga av nabofolka blei samane i liten grad påverka av kristendommen, dei heldt fast på sin eigen religion. Nokre stader budde samar og nordmenn nokså nært innpå kvarandre, f.eks. Helgeland og Sør-Troms. Andre stadar var kontakten stort sett avgrensa til handel og skattlegging. Språkkunnskapen på tvers av dei etniske skiljelinjene innskrenka seg ofte til det ein trong i handelen. Vi har ingen skriftlege kjelder som fortel korleis samane såg på møtet med nordmennene og kristendommen før misjonsverksemda starta på alvor. Derimot skildrar Petter Dass på 1600-talet korleis dette møtet kunne fortone seg frå synsstaden til ein myndigheitsperson i den dansk–norske kyrkja:⁸

*Det er at beklage; den Lappiske Slægt
Er meget med Hedenske Taage bedægt,
Hvor vel deres Præster formane*

...

*O give! vi vare bemæktiget saa,
Det Lappiske Tungemaal til at forstaa
Som Norsk eller Dansk til at tale!
Da kunde der blive Forhaabninger om,
At faae dem omvendt; ...*

Det skulle ikkje gå meir enn vel eit tiår etter at Petter Dass var død, før misjoneringa blant samane starta for alvor, med prestar som hadde lært seg *Det Lappiske Tungemaal til at forstaa*.

1.2 Spirer til norsk utdanning

Blant nordmenn, som blant samar, skjedde opplæring for vaksenlivet lenge i familien og i hovudsaka gjennom at barna tok del i dei vaksne sitt arbeid. Noko av den eldste norrøne litteraturen, som *Rigstula* og *Håvamål*, fortel om barneoppsedinga i den tida og om kva for verdiar ein ønskte å gi vidare til barna. Frå vikingtida kjenner vi til dei første historiene om høvdingesøner som blei sendt bort frå foreldra for nokre år, i «fostring» som det heiter i sagaane. Denne fostringa tok i ein del tilfelle form av meir organisert opplæring, som bl.a. omfatta lesing og skriving på norrønt.

Innføring av organisert opplæring heng klart saman med innføringa av kristendommen. Allereie på 1000-talet forlangte kyrkja at alle barn skulle bli døypte. Foreldra og fadrane var ansvarlige for at barna lærte den mest sentrale kristne «barnelærdommen», i første rekke trusvedkjenninga, *Fadervår* og *Ave Maria*. Frå 7-årsalderen måtte barna møte til skriftemål, så presten kunne kontrollere kristendoms-kunnskapane. Dei som da ikkje kunne seie fram desse formulera, kunne bli bøtelagte. Dette var rein utanatlæring. Det var enno bare prestane og nokre få andre i overklassa som kunne lese og skrive.

Frå slutten av 1100-talet blei det oppretta katedralskolar, først i Nidaros, Bergen og Oslo, etter kvart i fleire byar. Ved reformasjonen blei dei fleste katedralskolane gjort om til latinskolar, utan at verken innhald eller arbeidsmetodar blei særlig endra. Desse skolane skulle i første rekke utdanne prestar og andre embetsmenn til statsforvaltninga.

For dei som måtte tru at norsk/dansk alltid har vore skolespråket for alle nordmenn i Noreg kan vi sitere frå regelverket til Bergen katedralskole på 1600-talet:

⁷ Om statsdanningar og grenser på Nordkalotten kan du lese i: Bjørn Aarseth (red): *Grenser i Sameland*, 1989

⁸ Petter Dass: *Nordlands Trompet*, 1994 (1739), s. 69.

«Alle dicipler i de øfuerste Lexier skal tale latin, naar de ere i Skolen; huo der taler eet andet Sprog Item, huo der taler u-flittig og u-blu Snack, huor wed de andre forargis, skal straffes alworlig, efter som Forseelsen er.»⁹

Martin Luther ønskte at alle skulle lære å lese, så dei sjølv kunne lese Bibelen. Men sjølv om reformasjonen blei innført i Noreg i 1537, skulle det enno gå lang tid før folk flest blei lesekyndige. Kristendommen, i første rekke i form av Luthers lille katekisme, blei innlært gjennom at prestane eller klokkarane samla barna til opplæring i kyrkja eit par timar kvar sundag. Klokkarane fikk ansvar for å lære folk å lese, men resultatet blei så som så, blant anna fordi klokkarane sjølv hadde lita utdanning. Kor viktig katekismelæringa var, ser vi av noko som sto i katekismen «Himmelveien», utgitt i 1690:

Spørsmål: Hvorhen kommer de som ikke vil lære Katekismen?

Svar: Til Helvede.

Det var først med pietismen¹⁰ rundt år 1700 at tanken om skole for alle slo ut for fullt. Med konfirmasjonsforordninga av 1736 kom det krav til kunnskap om kristendommen, samt at ein måtte kunne lese for å bli konfirmerte. Dette var grunnlaget for den første store skolereforma i norsk historie; innføringa av obligatorisk allmueskole på landet i 1739. I byane blei det derimot ikkje obligatorisk skole før vel hundre år seinare.

Kyrkjetukta var streng. Frå 1735 hadde alle friske innbyggjarar i Danmark–Noreg plikt til å møte i kyrkja kvar gong det var preike. Den som ikkje møtte kunne bli straffa med pengebøter eller bli sett i gapestokk på kyrkjebakken neste kyrkjesundagen.

På 1700-talet fikk dei fleste svært lite undervisning. I prinsippet skulle skoletida vere 3 månadar pr. år frå 7–10 års alderen, men i praksis blei det ofte til saman bare 2–3 månader før konfirmasjonen. Hovudforma for undervisning på landet var omgangsskolar. Det var frå starten stor uvilje mot skolen, bl.a. fordi utgiftene blei pålagt folket i kvar skolekrins.

Skolen var svært tett knytt til kyrkja. Kristendomskunnskap var eit av dei mest sentrale faga og frå starten var det ofte klokkaren som underviste, mens presten hadde tilsyn med undervisninga. Først var det presten aleine som sto for den lokale skoleadministrasjonen. Da det seinare blei oppretta skolestyre, var presten fast leiar for dette, heilt fram til 1889.

Ei heilt anna form for opplæring var lærlingeordninga. Allereie frå 1500-talet blei det organisert lærlingeopplæring under handverkslauga i byane. Dette var ei organisert opplæring med lærlinge-kontrakt og med klare plikter for lærling og meister. Meisteren sto for opplæringa gjennom det praktiske arbeidet, det var ingen eigne lærarar.

1.3 Misjon og undervisning blant samane

Sagaane fortel om kontakt mellom nordmenn og samar i vikingetida og om samar som budde lengre sør enn dei sørsamiske områda i vår tid. Trøndelag og kysten av Nordland og Sør-Troms blei rekna til kongeriket Noreg frå rikssamlinga rundt 900 og kristninga på 1000-talet. Her må ein del samar ha kome i kontakt med kristendommen, men vi veit i dag ikkje så mye om dette. I alle fall frå 1200-talet var det ein samanheng mellom utvidinga av den norske staten sitt herrevælde og kristninga av samane. I 1252 skreiv paven Innocens IV til kong Håkon at om han kristna samane, skulle dei få høre inn under hans jurisdiksjon¹¹. Kongen fikk bygd misjonskyrkjer på Tromsøya og i Ofoten. Seinare blei det bygd kyrkjer på kysten av Troms og Finnmark. Kyrkjene skulle tene den norske befolkninga som flytta inn på kysten, samtidig som ein frå desse kyrkjene forsøkte å kristne sjøsamane. Men først på slutten av 1600- og byrjinga av 1700-talet blei det fart i kyrkjebygginga i samiske fjordstrøk og i innlandet.

⁹ Torill Steinfeld: På skriftens vilkår, 1986, s. 26.

¹⁰ Pietismen var ei protestantisk vekkingsrørsle frå slutten av 1600-talet. Hovudtanken var at kristen moral og personlig fromheit kjem foran dogmatiske læresetningar. Pietistane var opptatte av å vekke alle til frelse gjennom indre og ytre misjon.

Hovudperioden for pietismen i Danmark-Noreg var første halvdel av 1700-talet, men også seinare har det vore pietistisk prega vekkingsrørslar, bl.a. haugianarane og læstadianarane.

¹¹ jurisdiksjon = rettslig overherredømme, område for domsmakt.



Eit resultat av tidlig kristen innverknad på samane: Bilete av ei kyrkje på ei runebomme (sjamantromme). (Kjelde: Aikio: Olbmot ovdal min)

Misjonen var ein viktig del av arbeidet med å få kontroll over dei samiske områda. Blei samane døypte, var dei og statsborgarar. Den staten som reiste kyrkje ein stad blei og rekna for å ha det verdslige overherredømet. I forholdet til Russland spelte dette ei ekstra stor rolle: Der kyrkja var ortodoks var landet russisk. Der kyrkja var evangelisk var landet svensk eller dansk/norsk. Både på svensk og russisk side var det aktiv misjon på 1500-talet. I Neiden, som i dag høyrer til Sør-Varanger kommune, blei ei russisk–ortodoks kyrkje sett opp så tidlig som 1567.

Det første teiknet til planar om undervisning for samar på norsk side var at kong Christian 4. i 1601 tilbød prestane 1/3 av tienden om dei ville ta nokre samebarn i huset og lære dei opp og samtidig tilsette samelærarar som skulle arbeide blant samane på fjellet.¹² I ettertida kjenner vi ikkje til noko resultat av dette arbeidet, om det i det heile kom igang. På svensk side blei i 1606 ein del samegutar kidnappa for å bli ført til Uppsala og lært opp til prestar. Dei fleste rømte på vegen og ingen blei prest i samiske område. I 1632 blei den første skolen spesielt for samar sett i gang i Sverige. Den første kjente organiserte opplæringa av samiske elevar på norsk side sto bispnen Erik Bredal i Trondheim for midt på 1600-talet, men resultatet blei visst heller dårlig, sett frå misjonen si side.¹³



ABC-bok på Lappesko Tungomål var den første boka som blei prenta på samisk. Denne kopien er utstilt i Sametingets opplæringsavdeling saman med andre gamle lærebøker. (Foto: SL)

Dei første bøkene på samisk blei prenta i Sverige i 1619. Språket i desse var så dårlig at teksten knapt var forståelig for kyrkjelyden om han blei lese opp frå preikestolen. På svensk side blei det gjennomført at forkynning og skole skulle vere på samisk. Ein stor del av prestane var sjølve samar. Men innhaldet i skolegangen var heilt og fullt diktert av svenske styresmakter. Dei svenske styresmakterne ville ha embetsmenn med samisk bakgrunn til samiske område, da dei meinte dei slik kunne integrere samane i Sverige. Dansk/norske styresmakter derimot, ønskte å administrere med ikkje-samiske embetsfolk. Frå 1600-talet førte den dansk/norske staten ein politikk med sikte på å gjøre dei samiske områda mest mogleg norske, så dei ikkje skulle falle i hendene på den svenske eller

russiske staten. Derfor var utbygging av skolar og kyrkjer i samiske område høgt prioritert. Frå midten av 1600-talet sette kyrkja kateketar til å undervise i nokre samiske område. Både misjon og skole var likevel svært spreidd og hadde avgrensa resultat, fram til Misjonskollegiet i København sette Thomas von Westen til å leie misjonsarbeidet blant samane. Dette skjedde under den store nordiske krigen (1700–20). Da var det å sikre samane som danske undersattar minst like viktig som å frelse dei for Gud.

Von Westen starta ein skole i Trondheim for misjonærar til dei samiske områda. Denne bar namnet Seminarium Scolasticum. Han sendte ut misjonærar og lærarar til samiske område frå Trøndelag til Finnmark og fikk reist kyrkjer og skolehus. Thomas von Westen og misjonærane hans preika og underviste på samisk. Blant dei var det og nokre som gjorde mye meir: Morten Lund omsette Luthers katekisme til samisk. Knut Leem¹⁴ laga den første samiske grammatikken og ei større ordbok, samisk–dansk–latin. Jens Kildal og Isaac Olsen er blant hovudkjeldene til det vi i dag veit om gamal samisk religion.

Misjonærane brukte harde middel for å utrydde den samiske religionen. Noaidar blei hardt straffa, i fleire tilfelle måtte dei bøte med livet. Runebommer som misjonærane kom over, blei brent eller sendt til museum, oftast i utlandet. Mens misjonærane sjølve i regelen var norske eller danske, engasjerte dei

¹² Kaare Rogstad: Streif i sørsamenes saga, 1980, s. 118.

¹³ Leif Eriksen: Sámiid historjá 1850 rádjái, 1996, s. 152.

¹⁴ Det har seinare kome fram at bøkene som Knut Leem står som forfattar av, i stor grad blei skreve av samar, men det var misjonæren som fikk æra. Tilsvarande var ofte tilfelle med omsettingane av Bibelen og andre religiøse skrifter.

mange samar som lærarar. Kona til misjonæren Jens Kildal var same. Ho blei tilsett av Misjonskollegiet som lærar for samiske kvinner,¹⁵ og var trulig den første kjente kvinnelige samiske lærar i historia. Det systemet som blei bygd opp under von Westen si leining omfatta dei fleste samane i Noreg. Utbygginga av skoleverket for den samiske befolkninga låg dermed føre skoleutbygginga for mesteparten av den norske befolkninga. Ein del av dei samiske lærarane underviste og norske elevar.¹⁶

Thomas von Westen måtte kjempe mot sterke krefter innafor kyrkja som ville at all misjonering og undervisning skulle foregå på norsk/dansk¹⁷. Blant dei fremste motkreftene var bispen i Trondheim, Peder Krogh, som hevda at «*Finnerne er meget begjærlige efter det norske Sprog*» og at dei etter kvart kunne lære dette «*saa de nedlagde deres eget finske Talemaal*».¹⁸ Da von Westen døydde i 1727 fikk motstandarane hans lagt ned misjonærskolen. Først i 1752 blei skolen tatt opp igjen, no under namnet Seminarium Lapponicum. Likevel heldt fornorskarane fram kampen mot samisk språk og i 1773 fikk dei lagt skolen ned for godt.

Misjonen hadde ikkje bare som mål å gjøre samane kristne og norske, men og å prente inn i dei ein annan moral og ei anna sosial ordning enn den dei hadde praktisert. Det var det patriarkalske klassesamfunnet som skulle innførast i eit samfunn som, i langt større grad enn det norske samfunnet, hadde vore basert på likeverdige forhold mellom menneska. Eit middel til dette var «Hustavlen» som blei omsett til samisk og prenta som tillegg til Luthers katekisme. I ei bok om historia til samiske skolebøker har Baard Tvette skildra dette slik:

«– Men når det fordres at tjenere, barn og barnebarn skal stå under husfarens velde, så stemmer ikke dette med samisk tradisjon og moraloppfatning. Heller ikke når det heter at mannen skal regjere kvinnen og forsørge henne, og hun skal være mannen underdanig. Slik har det aldri vært blant samer. ... Slik søktes gjennom katekisme og hustavle innpodet i samene en moral og sosial ordning som ikke stemte med deres egen moraloppfatning og livsmåte.»¹⁹

Størstedelen av Indre Finnmark var ikkje med i von Westens misjonsarbeid. Grensa var ikkje fastlagt, men mesteparten av det som i dag er Guovdageaidnu og Kárášjohka kommunar, samt delar av Deatnu (Tana) var fram til 1751 under den svenske kyrkja. Derfor var det svenske styresmakter som fikk igang dei første kyrkjene og dei første skolane her. Tidlig på 1700-talet blei den første skolen bygd i Ohcejohka (Utsjoki), og hit kom det og nokre få samegutar frå område som i dag høyrer til Noreg. Også i dette området var det strid om språket i undervisning og kyrkje. Her sto det helst mellom samisk og finsk.

Etter konfirmasjonsforordninga av 1736 og skolelova av 1739 blei konfirmasjonen bevisst brukt som eit pressmiddel i fornorskinga. Mange prestar meinte ingen skulle kunne bli konfirmert utan å kunne norsk/dansk. Dette kan likevel ikkje ha blitt konsekvent gjennomført, ettersom det same forslaget dukka opp igjen nokre tiår seinare.

Den første norske samene som fikk høgare utdanning var Anders Porsanger, som etter å ha starta på misjonsskolen i Trondheim, blei utdanna prest i København i 1761. Han kom snart i strid med fornorskarane, som såg ein samisk prest som eit trugsmål mot arbeidet sitt. Etter han har det ikkje vore prestar på norsk side med nordsamisk som morsmål.



Det var kyrkja som sto for den første skoleundervisninga for samar. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

¹⁵ Roald Kristiansen: Biografisk notis om Jens Kildal, <http://www.sv.uit.no/seksjon/religion/ansatte/hjemmesider/roald/kildal.htm>

¹⁶ Eksempel på dette frå Hattfjelldal er referert i Leif Elsvatn: Sameskolen midt i Norge, 2000.

¹⁷ Dansk var einaste skriftspråk i Noreg frå 1500-talet til andre halvdel av 1800-talet. Munnlig blei det brukt både norsk og dansk og ymse mellomformer. Når vi i denne boka skriv om fornorsking, vil det i praksis ofte bety fordansking.

¹⁸ Helge Dahl: Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814 til 1905, 1957, s. 2

¹⁹ Baard Tvette: Skolebøker for samebarn i Norge fra Thomas von Westen til i dag, 1955, s. 26–27.

I løpet av 1700-talet gjorde mange prestar og misjonærar ein stor innsats for å omsette religiøs litteratur til samisk og utvikle ABC-bøker. Men på grunn av stor motstand frå fornorskingsforkjempingane var det ein stor del av dette som aldri blei prenta. Blant anna gjeld det den første samiske bibelomsettinga som blei gjort i Noreg. Og av dei bøkene som blei utgitt var det mange eksemplar som aldri kom fram til samiske lesarar. Fleire katekismebøker kom ut med dansk og samisk tekst. Tanken var at desse skulle brukast til å lære samane å lese dansk og snakke norsk. Men språket i bøkene var så fjernt frå norsk dagligtale at det var umogleg å bruke til munnlig kommunikasjon med nordmenn. I staden lærte mange samar seg norsk for kommunikasjon utan skolen og kyrkja si hjelp. Det kalla dei «gávpe-dáru» eller handelsnorsk.

1.4 Frå standsskolar til folkeskole

I dansketida spela embetsmennene ei svært viktig rolle i Noreg. Noreg hadde ikkje eigen kongefamilie, svært liten adel og byborgarskapet var enno ikkje særlig sterkt. Embetsmannsklassen rekrutterte stort sett frå eigne rekker, men ein blei ikkje embetsmann utan utdanning frå latinskole og universitet. Dette gjorde at samanhangen mellom utdanning og makt blei klarare i Noreg på 1600–1800-talet enn både før og seinare, og klarare enn i mange andre land, der makt var meir direkte knytt til arv.

Latinskolen var i første rekke embetsstanden sin skole, og latinskolen var eit vilkår for å komme inn på universitetet. Han hadde i hovudsak same innhaldet gjennom 700 år og hadde parallellar over heile den kristne verda. Latinskolorane møtte mye kritikk, men forsvarte seg iherdig mot alle forsøk på å bytte ut klassiske språk med meir matnyttig kunnskap. I byane oppsto frå slutten av 1700-talet dei første borgarskolorane. Dette var skolar for borgarskapet sine barn, som i staden for daud latin skulle få kunnskap dei hadde reelt behov for. Mens latinskolen bare hadde vore for gutar, fikk borgarskolen både guteklassar og jenteklassar, med til dels forskjellige fag. For dei fattige i byane blei det bygd allmueskolar, men først i 1848 blei allmenn skoleplikt innført i byane.

Midt på 1800-talet var framleis utdanningssystemet delt i tre parallelle løp heilt frå 7-årsalderen av. Det var som regel kva for samfunnsklasse ein var fødd inn i, ikkje evner og interesser, som avgjorde kva for ein skole den einskilde eleven blei plassert i. I byane gikk omlag 60 % på allmueskolar, 10 % på latinskolar, 20 % på borgarskolar, mens omlag 10 % ikkje fikk skolegang i det heile. På landet gikk omlag 90 % på allmueskolar, fleirtalet av dei på omgangsskole. Nokre få rike hadde privatundervisning for barna, mens nokre få prosent ikkje fikk noka form for undervisning.

Dei første faste allmueskolorane i Noreg var verks- eller bruksskolar, knytt til gruver og større industribedrifter. Den første blei oppretta av Kongsberg sølvverk i 1627. Seinare bestemte styresmaktene at alle verk med meir enn 30 faste arbeidrarar måtte opprette skole. Ut på 1800-talet var det over hundre verkskolar i landet. Det var omtrent halvparten av dei faste skolorane i landet på den tida.

Den andre skolereformperioden kom vel eit hundreår etter den første. Først kom byskolelova av 1848, som mellom anna innførte historie, geografi og naturfag. Deretter kom landsskolelova av 1860, der fast skole skulle vere regelen. Staten tok no ansvar for finansieringa av allmueskolen, noko som til da hadde vore pålagt bygdefolket. Skoletida blei utvida til 9–12 veker pr år. Ikkje lenge etter kom lov om høgare skolar (1869). Frå no av skulle latin ikkje lenger vere obligatorisk for all høgare utdanning.

Den store satsinga på skolen hang saman med ei kraftig utvikling av teknikk og næringsliv, med utvikling av ei arbeidarrørsle og utvikling av nasjonalt medvet. Utover 1800-talet blei makta utfordra frå fleire kantar. Den første utfordringa kom frå bøndene, som fikk stadig fleire representantar på Stortinget. Den andre kom frå den første arbeidarrørsla, Thraniterrørsla²⁰, som i 1851 blei slått så hardt ned at noko ny arbeidarrørsle ikkje var mogleg å bygge opp på 20 år.

²⁰ Thraniterrørsla var oppkalla etter leiaren, Markus Thrane. Denne rørsla organiserte i løpet av kort tid omlag 20000 arbeidrarar, bl.a. omkring kravet om allmenn røysterett. Thrane ga ut Arbeiderforeningens blad. Rørsla blei slått hardt ned og leiarane dømde til lange fengselstraffer.

Nesten samtidig med Thranittarrørsla var det eit anna opprør som i like stor grad sette ein støkk i styresmaktene: Guovdageaidnuopprøret.²¹ Høgsterett, som i 1854 dømte både thranittarane og opprørarane i Guovdageaidnu, såg dette opprøret i ein større samanheng:

«De Forbrydelser, der den 7de og 8de November 1852 forøvedes i Kautokeino, ere for saa vidt værre end et Røvertog af en Horde af Vilde, som Gjerningsmændene i nærværende Tilfælde havde nydt christelig Undervisning, men lededes saa vel af Had og Hævntørst, som rimeligviis tillige af den blandt den laveste Klasse i Samfundet over en stor Del af den civiliserede Verden utbredte Higen efter endog med Vold og Magt at nedbryde alle naturlige Skranker mellem sig og de høiere Staaende, og derved fremtvinge en Lighed, som vilde tillintetgjøre al Civilisation.»²²

Desse opprøra skremte embetsmennene og borgarskapet slik at dei innsåg at for å halde oppe makta si måtte dei sørge for ei skoloring av folket på embetsverket sine premiss: «Uvidenheden er den farligste af alle samfundsopløsende krefter ... Det er de i kundskab, dannelse og rigdom høiere stillede samfundsklasser der have at stille sig i spidsen for og tage initiativet til de foranstaltninger, der skulle hæve folkenes masser i økonomisk, i intellektuel og sædelig henseende.»²³ Derfor sette dei i gang arbeidarsamfunna, ei arbeidorganisering med leiarar frå overklassa. Blant leiarane var folk som Eilert Sundt, Hartvig Nissen og Ole Vig, dei to siste kjente skole-reformatorar. Kva for innstilling nokre av desse folkeopplysarane frå overklassa hadde til folk flest, kjem fram når Eilert Sundt skriv at jo større «Vankundigheten og Raaheden var der nede i Folkets dyb, desto viktigere var Skolens opgave.»²⁴

I løpet av få år på 1850- og 60-talet fikk vi ei utbygging av skolebygg på landsplan som ein ikkje har sett maken til verken før eller seinare. Andelen av elevane på landet som fikk undervisning i faste skolar auka frå 18 % i 1853 til 78 % i 1866(!). Samtidig auka andelen av lærarar med lærarutdanning frå 24 % i 1850 til 78 % i 1870. Med at lærarseminara blei inngangsporten til læraryrket, oppsto det ein landsomfattande arbeidsmarknad



Opprøret i Guovdageaidnu var inspirert av den læstadianske vekkinga. Her frå altertavla i Jukkasjärvi kyrkje som viser Lars Levi Læstadius og nokre av tilhengarane hans. (Foto: John Åke Blind)



Etter 1860 skjedde det ei gigantisk utbygging av skolebygg utover bygdene i Noreg. Mange av desse skolane var i bruk fram til sentraliseringsbølga på 1960- og 70-talet. Frønes skole i Kilebygda i Telemark var i bruk frå 1863 til 1978. (Foto: SL)

²¹ Opprøret i Guovdageaidnu i 1852 hadde bakgrunn i langvarig undertrykking av samane, forsterka av verknadane av stenginga av grensa til Finland i 1851. Opprøret fikk ei religiøs form. Dei vekte, som var tilhengarar av Lars Levi Læstadius si lære, gikk til åtak på den norske øvrigheita i Guovdageaidnu og drepte handelsmannen og lensmannen. To av opprørarane blei avretta og fleire fikk lang fengselstraff. Det er skriva mange bøker om opprøret: Reidar Hirsti: Sameopprøret, Nellejet Zorgdrager: De rettferdige strid, Magnar Mikkelsen: Kautokeinodokumentene, Idar Kristiansen: Korstog mot Kautokeino, Andreas Markusson: Hyrdene som for vill og Olav Nordrå: Rød Høst.

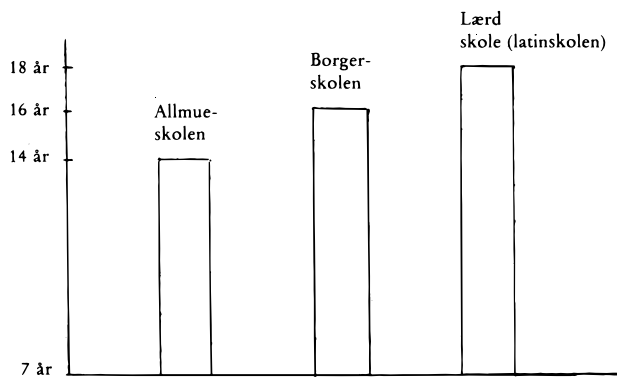
²² Høyesteretts innberetning til Kongen om sin dom av 14.02.1854, gjengitt etter Magnar Mikkelsen: Kautokeinodokumentene, 1998, s. 309.

²³ Ole Jacob Broch, 1876, gjengitt etter Norges historie, 1993, s. 386.

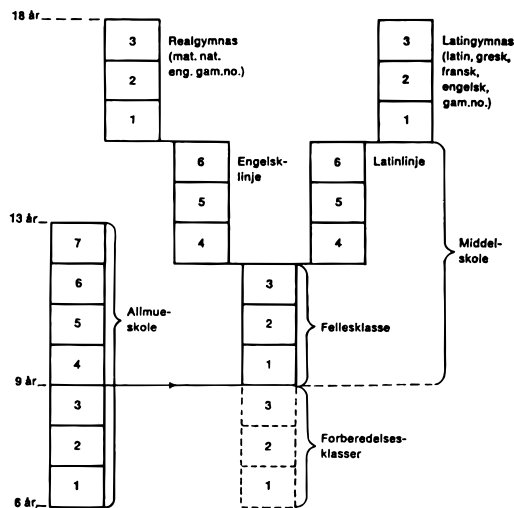
²⁴ Sitert etter Edvard Befring: Læring og skole, 1994 s. 158.

for lærarar. Dei nyutdanna seminaristane skauv ofte ut eldre lærarar, som ikkje hadde formell utdanning, men derimot hadde røter i lokalsamfunnet. Det skjedde og ei klassemessig endring i lærarrekutteringa. Mens dei dårlig utdanna og elendig betalte omgangsskolelærarane gjerne var husmannssøner eller andre frå fattige kår, var det no ofte søner av meir velstående bønder som tok lærarutdanning. Frå om lag 1850 byrja kvinner å komme inn i læraryrket, først gjennom handarbeidsundervisning for jenter og undervisning i reine jenteklassar. Rundt 1890 fikk kvinner rett til same lærarutdanning som menn og rett til å undervise alle klassar i folkeskolen. I starten kom dei fleste kvinnelige lærarar frå høgare sosiale lag, frå borgarskapet eller embetsmannsfamiliar.

Samtidig med den storstilte utbygginga av skoleverket på 1860- og 70-talet skjedde det ei omstrukturering, slik at dei tidligare tre parallelle løpa trinnvis blei samordna til eitt for dei første 7 åra. Denne framstillinga viser korleis skolestrukturen endra seg frå midten av 1800-talet og framover.



Skolesystemet i 1850. (Kjelde for denne og neste 3 illustrasjonar: Baune: Den skal tidlig krøkes)



Skolesystemet i 1869.

Frå 1869 skulle i prinsippet alle gå i lag dei første tre åra. Men allmueskolen var eit dårlig grunnlag for å gå over i middelskolen. Derfor oppretta dei fleste middelskolar private førebuingsskular, som bare dei rike hadde råd til å sende barna til. Desse elevane starta derfor middelskolen med eit forsprang i forhold til dei som hadde gått allmueskolen. Med reforma av 1869 blei borgarskolen og latinskolen slått saman til ei retning; den høgare allmennskolen eller middelskole + gymnas.

Med reforma av 1889 blei omgrepet folkeskole innført. Det blei 7-årig skole obligatorisk for alle. Noreg var det første landet i verda som vedtok så lang skoleplikt. Dei første fem åra skulle vere felles for alle. No kom den første samla læreplanen²⁵, eit dokument på 32 sider som inneheldt reglar for klassedeling, prøver og eksamenar, ordensreglar, mål og metodiske råd for kvart fag!

Det sto heile tida politisk strid om denne skolestrukturen. Høgre heldt igjen og ville ha eige løp for dei som skulle vidare til gymnaset, mens Venstre og Arbeidarpartiet kjørte fram «enhets-skolen». I 1920 vedtok Stortinget at desse sju åra skulle vere felles for alle. I 1935 såg skolemønsteret slik ut:

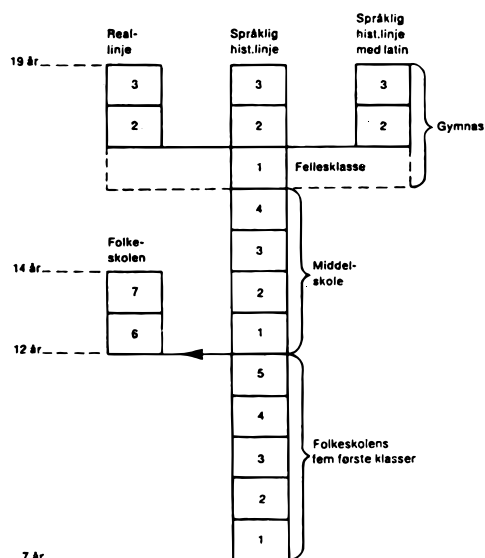
Den utvida skolegangen frå midten av 1800-talet med faste skolar og utvida skoletid møtte motstand, noko som bl.a. kom til uttrykk i stort fråver frå

undervisninga. Motstanden var ekstra stor i Nord-Noreg. Det var ofte svært lang avstand til skolen, innhaldet i skolen var fjernt frå det daglige livet og familiare hadde stort behov for barna i arbeidet heime.²⁶ For å tvinge barna på skolen blei det gripe til så harde middel som gapestokk og tukthus.²⁷

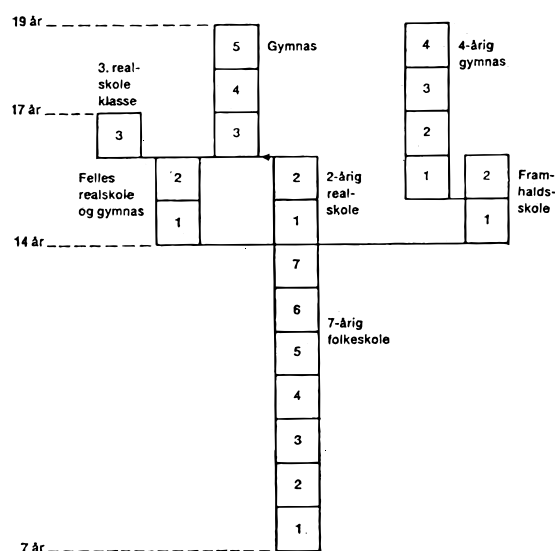
²⁵ Udkast til skoleplaner for folkeskolerne, 1890. Nyutgitt i serien Skolehistoriske aktstykker, 1989.

²⁶ Sjø Edmund Edvardson: Den gjenstridige allmue, 1989 og Siw Hauge: Nordnorsk skulk og vestlandsk skoleglede, 1995.

²⁷ Baune, 1995, s. 30.



Skolesystemet i 1896.



Skolesystemet i 1935.

Samtidig var det ei anna form for motstand; motstanden frå det pietistiske lekmannsmiljøet mot det nye verdslige innhaldet i skolen. Det var særlig haugianarane²⁸ som reagerte mot at «*Verdslig Visdom ved Lov og Instruks påtvinges Almueskolene, ja, sættes ligesaa nødvendig som religionsundervisningen, hvorav følger falsk Lære, Tro og et uchristeligt Levned i Øienslyst, Kjødslust og Hoffærdighed.*»²⁹ Nokre gikk så langt som til å opprette egne skolar, andre reiv ut dei «verste» sidene av dei verdslige lesebøkene.³⁰

Frå 1860-åra blei folkehøgskolen eit tilbod om vidaregåande opplæring for breiare lag av folket. Folkehøgskolen la vekt på mogning og utvikling i motsetning til pugg. Folkehøgskolerørsla var i stor grad ein del av ei norsk-nasjonal rørsle, ofte knytt til målsaka.

Det vi i dag kallar vaksenopplæring, fanst og på 1800-talet, men i noko andre former. Det blei gjerne kalla folkeopplysning og denne blei drive uavhengig av det offentlige skoleverket. «Selskabet for folkeopplysningens fremme» blei stifta allereie i 1851. I ei tid med store klasseskilnader og klasse-motsetningar prega dette og folkeopplysninga. Vi har nemnt arbeidarsamfunna og andre tiltak av folk frå overklassa, med ei ovanfrå og ned innstilling til dei «vankundige og rå» folkemasser. Men samtidig organiserte dei «vankundige» seg sjølve for å skaffe seg betre opplysning. Marcus Thrane starta skriveskolar for vaksne i Christiania, der kjente kulturpersonar som Aasmund Olavson Vinje og Henrik Ibsen var lærarar. I 1880-åra oppsto det arbeidarakademi og på 1890-talet Arbeidernes opplysningsforbund. Denne aktiviteten var enno helst i byar og større tettstadar og nådde i liten grad ut til samiske område og andre spreiddbygde strøk.



Skolekjøkkenundervisning på Kampen skole i Oslo, 1890. (Kjelde: Norsk folkemuseum)

²⁸ Haugianarane var ei pietistisk lekmannsrørsle starta av Hans Nielsen Hauge (1771–1824).

²⁹ Roar Sanderud: *Fra P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen* 1951, s. 29.

³⁰ Eit eksempel på farlig litteratur som blei sensurert vekk var fortellinga *En glad gutt* av Bjørnstjerne Bjørnson.



I 1811 blei det første norske universitetet oppretta, Det kongelige Fredriks universitet i Kristiania. Den første tida var det mest teologar og juristar som blei utdanna her. Etter kvart blei det bygd ut med fleire fag, bl.a. språk. I 1866 fikk universitetet eit professorat i samisk, men det var helst norske prestar som studerte her, det gikk enno lenge før universitetet fikk eit utdannings-tilbod for samar.

Sørsamisk skolegamme. (Kjelde: Aikio: Olbmot ovdal min)

1.5 Rasisme, nasjonalisme og fornorsking

I tida da dei europeiske maktene koloniserte mesteparten av verda, utvikla dei eit ideologisk forsvar for koloniseringa: Dei spreidde kristendommen til heidningane og dreiv opplysning overfor lågareståande kulturar. Den kvite rasen var overlegen og hadde derfor rett og plikt til å herske over andre folkeslag.

Med utviklinga av slavehandelen frå Afrika til Amerika blei forsvaret for den europeiske dominansen meir og meir bygd på rasisme. Frå slutten av 1700-talet blei det utvikla «vitskapelige» teoriar for å forklare at menneska var delt inn i eit hierarkisk system av menneskerasar.³¹ Etter at Charles Darwin på midten av 1800-talet utvikla teorien om opphavet til artane, blei teoriane hans også brukt på menneskesamfunnet. Det blei hevda at nokre rasar og nokre samfunnsklassar var uttrykk for eit høgare utviklingsnivå enn andre. Denne tankegangen blei seinare kalla sosialdarwinisme, og han hadde stor innverknad i Europa i bortimot eit hundreår.

Senteret for den «vitskapelige» rasismen var i Nord-Europa, og her blei den germanske rase derfor plassert på toppen av hierarkiet. Samane blei gjerne plassert langt under germanarar, mens finlendarar/kvenar og russarar var rekna til eit mellomliggende nivå. Slik uttrykte ein norsk professor i 1906 forholdet mellom folkeslaga i Nord-Noreg:

«Finnerne³² synes at være svagt udviklede baade i aandelig og legemlig henseende... Nordmændene er de to andre racer overlegne, ogsaa i aandelig henseende synes den norske befolkning at være høit begavet, ... finner og kvæner, hvoraf navnlig de første gjør et overmaade usympatisk indtryk ved sit uskjønne og fremmedartede utseende ...»³³

Uansett kor mye raseteoriane blei framstilt som objektiv vitskap, hamna alltid den folkegruppa vitskapsfolka sjølv hørt til på toppen av hierarkiet. I Norden var det «den nordiske rase» som var fremst, i Tyskland den germanske, i England den anglosaksiske. Lenger sør i Europa snakka ein helst om den europeiske rasen generelt. Samane blei ofte rekna til «den mongolske rase». Ein del av den «vitskapelige» rasismen var teoriar om samanheng mellom fysiske og åndelige eigenskapar. Ein påsto at det ut frå fysiske eigenskapar som kroppshøgde og hovudform var mogleg å trekke slutningar om intelligens og psykologiske trekk.

Den rasemessige, medfødte inndelinga i høgare- og lågareståande menneske hadde ein parallell i tilsvarande inndeling av kulturar, religionar og språk. I 1790 sa biskop Johan Christian Schönheyder om samisk språk at det var «*Aldeles ubrugt og uvant til aandelige Ideer*». Samisk var «*indskrænket til de sandselige og faa Ting hvormed disse uopdragne Mennesker i deres indskrænkede Brug av Naturen og Menneskelighedens Kræfter, behjelp sig*».³⁴

³¹ Ei grundig framstilling av den «vitskapelige» rasismen: Nils Johan Lavik: Rasismens intellektuelle røtter, 1998.

³² Finner betyr her, som i dei fleste eldre kjelder, samar, mens det vi i dag omtalar som finnar eller finlendarar, blei kalla kvenar.

³³ Amund Helland: Topografisk-Statistisk Beskrivelse over Finnmarkens Amt, 1906.

³⁴ NOU 1985: 14, s. 47

Med eit slikt utgangspunkt blei den naturlige konklusjonen at den overlegne rasen måtte ta styringa og leie dei underlegne folka framover, omdanne dei i sitt bilete. Vi fikk ein nordisk variant av det engelske kolonialistar kalla «The white man's burden» (Børa til den kvite mannen). I 1774 skreiv biskop Bang at «*man først maatte gjøre mennesker av finnerne og saa kunde de bli kristne*».³⁵ Meir enn eit århundre seinare sto dette synet framleis like sterkt, og prosten Gjørme i Sør-Varanger uttrykte det slik: «*Lappfolket er et barnefolk i mer end en henseende. De står som folk på barnets umiddelbare, naive, uudviklede standpunkt, og det er fornorskningens formål at bringe dem frem til mands modenhet — om da dette er muligt. Dette er et stort og varigt mål å arbeide for.*»³⁶

Innafor den dansk/norske herskarklassen var det knapt nokon som stilte spørjeteikn ved at den norske rasen sto høgare enn den samiske og at norsk kultur sto langt over samisk kultur. Sjølv «lappologane», som skreiv ned samisk språk, eventyr og sagn, synte i skriftene sine at dei såg på samane som eit lågareståande folk. Alle var samde om at samane måtte bli kristne og norske. Usemja gikk på om ein skulle starte med fornorsking eller om det var betre først å gjøre samane kristne gjennom det samiske språket, for så å fornorske dei etter kvart.

På slutten av 1700-talet blei dei siste misjonærstillingane avvikla og dei ordinære prestane skulle ta seg av opplæringa av samar. Desse kunne oftast ikkje samisk. Samtidig stoppa trykkinga av samiske bøker opp. Lærarane var anten nordmenn eller danskar som ikkje forsto samisk, eller samar som knapt sjølve forsto den dansken dei no var pålagde å undervise på. Resultatet blei som det måtte bli. For elevane blei det minimal læring, og bare straffesanksjonar kunne halde skolane i gang.

Tidlig på 1800-talet kom det igjen til ei nyvurdering av politikken overfor samane. Ein innsåg at den reine fornorskingspolitikken hadde spela fallitt og at samane sitt kunnskapsnivå i norsk og kristendom var gått tilbake. Medverkande kan og ha vore at ein på svensk side var meir positive til samisk språk. I 1821 bestemte Stortinget at det skulle gjørast ein innsats for utdanning for samar. Eit av tiltaka var oppretting av lærarskole i Trondenes, med undervisning i samisk. Her var det friplassar med stipend for samisktalande elevar som forplikta seg til 7 års bindingstid i samiske område.

Tidligere utgitte bøker på samisk blei prenta opp att. Men no hadde fornorskinga vore så sterk ei tid at da Niels Vibe Stockfleth på 1820-talet starta opp opplysningsarbeid blant samane, fantest det ikkje lenger ein einaste prest som kunne samisk. Stockfleth utvikla ei ny samisk rettskriving og på denne ga han ut 17 bøker, langt meir enn det som til saman var prenta i Danmark/Noreg til da.

Rundt midten av hundreåret byrja fornorskarane igjen å komme på offensiven. I 1848 gjorde Stortinget det første vedtaket i retning av fornorsking: «*Regjeringen anmodes om at anstille Undersøgelser om hvorvidt der skulle være Anledning til at bibringe de norske Lapper; i sær de i Søndistrikten boende, Undervisning i det norske Sprog, at virke til at dette Folks Oplysning, samt at meddele næste Storting Resultatet av disse Undersøgelser.*»³⁷ Hensikta til forslagsstillaren, sokneprest Aars i Alta, var at norsk skulle komme i staden for, ikkje i tillegg til samisk. Dette hadde enno ikkje full oppslutning, vedtaket blei gjort mot eit ganske stort mindretal i Stortinget.



Fig. 26.

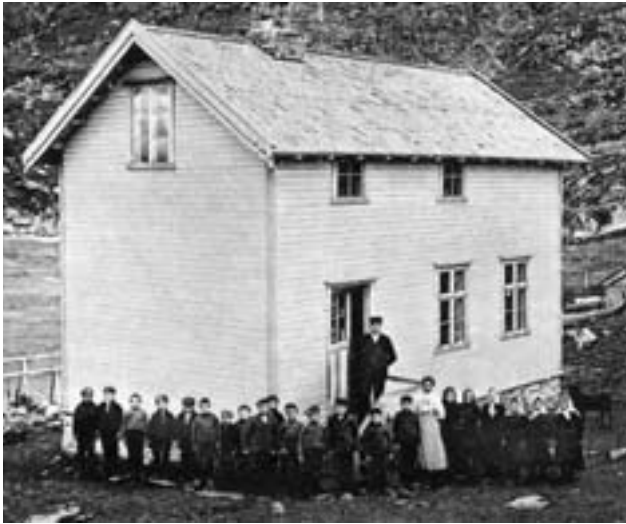
	De inferiorer rasers nuværende udbredelse.
	Den samiske rasens isolasjonsområde.
	» indoamerikanske rasers isolasjonsområde.
	» austro-melanesiske » —
	» dravidiske » —
	» nigritiske » —

Samane blei av raseteoretikarane framstilt som ein underlegen eller inferior rase. (Kjelde: Bryn: Menneskerasene)

³⁵ Hidle/Otterbech: Fornorskingen i Finnmark 1917, s. 23.

³⁶ Prost Gjørme, Sør-Varanger, 1886. Sitert etter Aage Solbakk: Sámi historjá 2, 1997.

³⁷ Sitert etter Tveten 1955, s. 108.



Når ein snakkar om samisk skolehistorie er det helst snakk om innlandet og fjordane. Men også på ytre kyststrøk var det mange samiske elevar, som på denne skolen på øya Vinna utafor Hammerfest. Biletet er frå 1907. Denne skolen var «gjenbrukt» fleire gongar, Vinna var tredje plassen han sto. (Kjelde: Årbok 90 – Hammerfest Sørøysund)



I 1880 var det framleis samiske lærarar i Guovdageaidnu, som dei to på dette biletet, etter kvart blei dei skifta ut med norske. (Foto: Sophus Tromholdt)

I 1851 blei «Finnefondet» oppretta med det særlege formålet «at bibringe Lapperne kyndighet i den Norske sprog». Dette var starten på å fortrenge samisk som undervisningsspråk og gjøre det til hjelpespråk for undervisning i og på norsk (dansk). Lærarar som arbeidde flittig for å utbreie norskkunnskapar på bekostning av samisk fikk eit kraftig lønnstillegg, dette kunne utgjøre omlag 40 % av lønna. Nokre få samisktalande lærarar var likevel så prinsippfaste at dei nekta å søke om lønnstillegg frå Finnefondet.

Enno var likevel ikkje politikken heilt eintydig. I 1863 blei det oppretta ein eigen lærarskole i Alta for å betre tilgangen på lærarar til samiske område, men denne blei lagt ned allereie i 1870.³⁸ Ved lærarutdanninga i Tromsø blei reglane endra, slik at også norsktalande kunne få friplass, mot å binde seg til arbeid i samiskspråklige område. Desse friplassane fikk dermed motsett funksjon; dei sikra lærarar som ikkje kunne samisk, og som blei lydige reiskapar i fornorskinga.

Dei bøkene som no kom ut på samisk var, ved sida av grammatikk, ordbøker og tospråklig ABC, utelukkande religiøse skrifter. Ingenting som synte samane sin eigen kultur og litteratur blei prenta. Samiskprofessor J.A. Friis ønskte å gi ut ei lesebok med originale samiske fortellingar, og hadde denne klar til prenting i 1856. Men no sette departementet foten ned, ein ønskte bare lesebøker med «almindeligst belærende indhold». Baard Tvette har kommentert dette slik: «*Friis måtte kjenne sine pappenheimere dårlig når han trodde at han kunne få utgitt og utbredt en lesebok med originale samiske fortellinger i skolen for samebarn. Det var jo så helt i strid med all offentlig tankegang at samene gjennom skolebøker skulle få adgang til å utvikle sitt eget, lese om sine egne sagn og eventyr og tradisjoner.*»³⁹ Ei dobbeltteksta lesebok kom ut nokre år seinare, men denne var prega av belærande og moraliserande tekstar. Her var stykke frå Noregs- og verdshistoria, men ingenting om samefolket si eiga historie.

Fram til 1860-åra var all samisk tekst som var prenta i Noreg omsett frå andre språk. Omsettinga var i dei aller fleste tilfelle gjort av ikkje-samar, og derfor sterkt prega av dansk språk og uttrykksmåte.

³⁸ Meir om striden om undervisning på samisk eller norsk på 1800-talet: Dahl, 1957.

³⁹ Tvette 1955 s. 133. Til samanlikning hadde norske skolebarn 14 år tidligare fått P.A. Jensens lesebok, som nettopp erstatta det moraliserande religiøse stoffet med meir verdslig litterært og kulturelt stoff.

Samar som tok del i omsettingarbeidet fikk i liten grad noko ære av det. Den første kjente samiske omsettaren var læraren Nils Gundersen, som omsette Luthers katekisme i 1823. Omlag 1860 kom Vogts bibelhistorie på samisk med påskrifta «*Samas jorggaluvvum ovta Sabmelažast*»⁴⁰. Denne anonyme samien var Lars Jakobsen Hætta, som sona livsvarig fengsel på Akershus festning etter at han hadde tatt del i Guovdageaidnu-opprøret. Omtrent samtidig kom Anders Johnsen Bakke⁴¹ si «Kristalaš Salbmagirje», der han hadde skrive fleire av salmene sjølv.

Dei samiske lærebøkene som kom ut konsentrerte seg om katekisme, ABC- og salmebøker. Frå 1728 og fram til slutten av 1800-talet blei det gitt ut 13 utgåver av katekisma og 10 ABC- og lesebøker. Original samisk litteratur fantest ikkje, alt var omsett. Frå 1816 og heilt fram til 1967 var dei fleste lærebøkene dobbeltteksta, dvs. med parallell tekst på dansk/norsk og samisk.

Sjølv om det på 1800-talet var strid om utdanningspolitikken og læremidla på samisk var få og dårlige, lærte i den tida ein stor del av samane å lese og til dels skrive samisk i skolen.

Etter 1814 var Noreg knytt politisk til Sverige, men framleis kulturelt og språklig til Danmark. Faktisk styrka dansk språk seg i skolen utover 1800-talet. Så lenge lærarane i allmueskolen var bondegutar som hadde fått litt privatundervisning av presten, brukte dei stort sett sitt eige mål overfor elevane, og forsøkte etter beste evne å forklare for elevane kva som sto i den danske teksten. Men på lærarseminara lærte dei framtidige lærarane å snakke «korrekt» etter boka og å oppdra elevane til å snakke bokspråk i skolen. Dette språket blei ofte kalla «klokkardansk», det var dansk i ordval og skrivemåte, men blei uttalt med norsk lydverk. For samar og kvænar var dansken i skolen eit ekstra hinder når dei skulle lære norsk, etter som det var vanskelig å sjå nokon samanheng mellom språket i skolen og det dei hørte blant nordmenn i samfunnet elles.

Utover 1800-talet skjedde det store endringar. Gjennom utviklinga av trelasthandel, skipsfart og byrjande industri voks det fram eit sjølvstendig norsk borgarskap. Dette borgarskapet trong ein kultur, ein ideologi å knytte seg til i kampen for å heve seg til å bli den økonomiske, politiske og kulturelle hersarklassa i Noreg. Kulturelt kunne ein ikkje satse verken på Danmark eller Sverige. Ein måtte gå til norske kjelder. Men fleirtalet av det norske folket var fattige husmenn, leilendingar, småbrukarar, fiskarbønder, sagbruksarbeidarar osv. Kulturen deira passa ikkje direkte inn i borgarskapet sine salongar. Derfor måtte han «forfinast», det blei laga eit nasjonalromantisk bilete av Noreg, der ei sundagsutgåve av den norske storbonden i Gudbrandsdalen blei biletet på det norske. På sida av dette var det folk frå små kår som uttrykte ein folkeleg kultur og eit folkelig språk, så å seie «utan filter». Siste halvdel av 1800-talet var prega av eit veksande nasjonalistisk straumdrag i Noreg. Vi fikk ei aktiv innsamling av folkeeventyr, folkemusikk, folkedansar og dialektar og dyrking og vidareutvikling av den tradisjonelle norske kulturen.

Den borgarlege nasjonalromantikken var ei hevding av det norske i seg sjølv, ikkje ei rørsle for likeverd mellom folkeslag. Derfor kunne og nokre av dei fremste representantane for kampen for norsk nasjonalt sjølvstende samtidig stå for ei hard fornorsking av samar og kvenar. For dei var begge delar å «tale Norges sak». For eksempel var Johan Sverdrup⁴² blant dei ivrigaste fornorskarane. Stortingsrepresentant, seinare statsminister, Johannes Steen, sa i ein stortingsdebatt i 1863: «*Det er en misforstaaet Humanitet at søge at kalle tillive og nære denne Nationalitet.... Den som stræbte at opelske den lappiske Nationalitet, var deres værste Fjende, thi han indviede dem til Undergang..... Den eneste Redning for Lapperne var at absorberes af den norske Nation*».⁴³

Mens styresmaktene tidligare hadde akseptert at bruk av samisk og kvensk var naudsynt for å drive undervisning i «språkblandingsområde», blei det mot slutten av 1800-talet stadig meir skjerpa inn at undervisninga skulle vere på norsk. Det kom stadig nye instruksar for undervisninga i språkblanda område, og for kvar instruks blei norsk styrka i forhold til samisk. I 1879 vedtok Stortinget at dialekten,

⁴⁰ Omsett til samisk av ein same.

⁴¹ Anders Jonsen Bakke: Jesus nabmi! Kristalæs salbmagirji: sabmelæccaidi/samas jorgeluvvom ja cara gæccojuvvom Jovn bardnest Anders Bakkest. 1860.

⁴² Johan Sverdrup var statsminister i Noreg 1884-1889 og er kalla «parlamentarismens far».

⁴³ Eivind Bråstad Jensen: Fra fornorskingspolitikk til kulturelt mangfold, 1991, s. 23.

ikkje skriftspråket skulle ligge til grunn for undervisninga av norske barn. Men dette gjaldt ikkje samiske barn, og året etter kom dette inn i språkinstruksen: «*Selv om i en kreds flerheden af børnene ikke forstaaer norsk, maa læreren dog alltid have de ovenfor givne bestemmelser for øye og således lade sig det være maktpåliggende, at det lappiske eller kvænske sprog ikke bruges i videre utstrækning end forholdene gjør uomgjængelig fornødent.*»⁴⁴

Frå styresmaktene blei det stadig framheva at samane måtte lære norsk, men ingen sa korleis. Når elevane skulle lære norsk som eit framandspråk, kom det liten praktisk språkdugleik ut av å lese og pugge utanat religiøse skrifter. Ein samisk/kvensk lærar i Rotsund i Troms, forsøkte å rå bot på dette med å skrive ei rettleiing i norsklæring for samar.⁴⁵ Men han måtte prente boka for eiga rekning, og ho fikk lita utbreiing. Trass all satsing på at samiske barn skulle lære norsk, gjorde ikkje fornorskarane noko for å legge norskopplæringa pedagogisk til rette, verken for elevar eller lærarar. Ikkje før på 1960-talet, da samiskundervisninga igjen var på veg inn i skolen, ga skolestyresmaktene ut ei bok om råd for norsklæring for samisktalande.⁴⁶



Den første skolen i Vestre Jakobselv i Varanger, biletet er tatt på 1890-talet. (Foto: Ellisif Wessel/Norsk folkemuseum)

På slutten av 1800-talet var det i «overgangsdistrikta» i stor grad dobbeltteksta lærebøker. Men samtidig sa instruksen at elevane **ikkje** skulle lære å lese samisk. Denne umoglege situasjonen omtalar formannen i Måsøy og Kjølvik skolekommisjon slik i 1887: «*Under Forudsetning af at Forældre og Forsatte kan læse Lappisk, og børnene lærer at læse Lappisk paa Skolen, saavel som norsk, vil Anvendelse af Lærebøger med dobbelt Sprogtekst tjene til at*

fremme den hjertelige Tilegnelse af Kristendommens Sandheder, befordre Fremgang i Forstaaelsen af Norsk, samt knytte Hjemmet nærmere til Skolen. Men i modsat Fald, d.v.s. dersom Børnene ikke tillades at lære at læse eller i det minste stave Lappisk, skjønnes ikke hvad man opnaar ved Anvendelsen af den dobbelte Sprogtekst. Hvad Børnene ikke kan læse, tjener dem ikke bedre end det som aldrig er blevet trykt.»⁴⁷ Om elevane likevel las den samiske teksten, blei det omtala som misbruk av bøkene.

Det fanst to unntak, «fjellfinner» og «sinker». Lebesby skolekommisjon tilrødde i 1887 at «*man formodentlig gjør rettest i at samle saavidt muligt alle en Kredses Sinker paa et lappisk Parti.*»⁴⁸ Desse sinkene, som det likevel ikkje nytta å lære noko norsk, skulle da få lov å halde seg til den samiske teksten. I sanning eit motivasjonsfremmande tiltak for samisk ungdom si norsklæring! Om dei forsto noko norsk, måtte dei ikkje avsløre det, for dei fikk bare lese morsmålet så lenge dei ikkje forsto norsk.

Austsamane eller skoltesamane i Neiden fall heilt utafør den norske skoleordninga, fram til det blei

⁴⁴ Sitert etter Dahl, 1957.

⁴⁵ O. J. Reiersen: En kort Veiledning for Finnerne i at lære norsk/Vänekaš vuosatus samelaččaidi oappat daru. Tromsø 1867.

⁴⁶ Toralv Pedersen: Norsk for samisktalende: en veiledning for lærere. KUD 1967.

⁴⁷ Tvete 1955, s. 216.

⁴⁸ Tvete 1955, s. 215.

reist internat der i 1902. Det betydde likevel ikkje at dei ikkje fikk noko undervisning: «*Skoltefinnene i Neiden er gresk katolske, og presten i Boris Gleb besøker dem. ... Skolterne sender ikke sine børn i norsk skole, og man har hidtil ikke forsøkt at bringe lovens bestemmelse til udførelse ligeoverfor dem.*»⁴⁹ Men presten Sjtsjekoldin omsette nokre russiske lærebøker til austsamisk og brukte desse ved undervisning i kyrkjelyden i Neiden, som på den tida besto av omlag 130 sjeler.

Da Norsk Finnemisjon blei grunnlagt i 1888⁵⁰, var det ut frå eit ønske om å formidle kristendommen til samane på samisk. Seinare har språkpolitikken vore varierende og det har og vore strid om denne innafor samemisjonen. I den hardaste fornorskningstida rundt 1910–20 understreka representantar frå samemisjonen at ein ikkje ville sette seg opp mot styresmaktene sin politikk. På 30-talet heitte det at «*Samenes eget sprog benyttes i den utstrekning som det anses nødvendig.*»⁵¹ Samemisjonen brukte i stor grad samisk i forkynningsarbeidet, men dei sosiale institusjonane og helseinstitusjonane dei dreiv fungerte i stor grad fornorskande, både språklig og kulturelt. Samemisjonen dreiv store delar av helsevesenet i Finnmark og Nord-Troms heilt inn på 1980-talet.⁵² Dei har aleine eller i lag med andre misjonsorganisasjonar drive tre skolar: Sørsameskolen i Havika (1910–47),



Presten Sjtsjekoldin heldt skole for skoltesamiske elevar i grenseområdet mellom Noreg og Russland. Her frå Øvre Skolteby 1898. (Foto: Ellisif Wessel/Norsk folkemuseum)



Den samiske ungdomsskolen, seinare Den samiske folkehøgskolen, var i mange år den einaste skolen i Noreg som ga undervisning i samisk. Dette biletet viser det første elevkullet ved skolen, 1936/37. (Foto: Bertrand Nilsen/Norsk folkemuseum)

⁴⁹ Amund Helland: Norges land og folk, 1906 Finnmarkens amt II s. 147.

⁵⁰ Norsk Finnemisjon og Det norsk-lutherske Finnemisjonsforbund (skipa 1910) gikk i 1926 saman til Norges Finnemisjonsselskap. I 1966 blei namnet endra til Norges Samemisjon.

⁵¹ Norsk Finnemisjonsselskaps Årbok 1931–33.

⁵² Ardis Ronte Eriksen: «Det er samene selv som har bedt oss å komme» — Om Samemisjonen i helsetjenesten, 1980.

Øytun folkehøgskole (1917–) og Den samiske folkehøgskole (1936–2000). I dag heiter det: «*Samemisjonen ser det som en oppgave å ta vare på samisk språk og kultur.*»⁵³

1.6 Motstand mot fornorskinga

I 1883 blei det meldt i «Indberetning om Almueskolevæsenets Tilstand paa Landet i Tromsø stift» at «*Lapperne har ingen Sympati for Fornorskningsarbeidet.*»⁵⁴ Frå hundreårskiftet byrja samane sjølve å organisere seg til forsvar for eige språk og eigen kultur. Denne opposisjonen er i stor grad knytt til nokre av dei få samane som fikk lærarutdanning på slutten av 1800-talet, før friplassane ved seminaret i Tromsø blei trekt inn. Blant dei mest kjente var Anders Johnsen Bakke (Skjervøy), Anders Larsen (Kvænangen og Kvalsund), Isak Saba (Unjárga/ Nesseby), Henrik Kvandahl (Ofoten), noko seinare Per Fokstad (Deatnu/Tana). Samtidig var det ein kamp for samisk skole i sørsamisk miljø, der Elsa Laula Renberg og Daniel Mortensson var av dei sentrale forkjemparane. I dei samiske avisene som kom ut på denne tida var det mange artiklar mot fornorskinga.⁵⁵



Ved stortingsvalget i 1906 hadde Arbeiderpartiet i Finnmark eit eige sameprogram, der det bl.a. sto: «*Folkeskolen: Samisk skal være undervisnings- sprog hele skoletiden ut i alle fag undtagen norsk. Norskundervisningen skal begynde først fra barnets 12. aar.*» Isak Saba blei vald inn på dette programmet, men på Stortinget fikk han lita støtte av sitt eige parti.

Henrik Kvandahl var ein av dei som kjempa for samisk opplæring tidlig på 1900-talet. Han var lærar i Ofoten og skreiv fleire bøker om samisk historie. Her er han avbilda med familien sin. (Kjelde: Tromsø Museum)



Per Fokstad er nok den mest visjonære samiske skolepolitikar som har vore. I 2000 var han ein av hovudpersonane i eit teaterstykke av Beaivváš Sámi Teathter. Dette biletet er frå framføringa av «Eatni váibmu vardá», der Ingor Ánte Áilo Gaup spela Per Fokstad. (Foto: SL)

Dei samiske organisasjonane som oppsto i tida 1900–20 og dei tre samelandsmøta, som blei arrangert 1917–21, kravde skole på morsmålet og at norsk skulle bli undervist som framandspråk. Per Fokstad, som var lærar i Deatnu (Tana), gikk lenger enn det. I 1924 fremma han, for den parlamentariske skolekommisjonen⁵⁶, ein plan for ein skole med

⁵³ <http://www.samemisjonen.no>

⁵⁴ Sitert etter Tivete 1955, s. 217

⁵⁵ Muittalægje (1873–75), Nuorttanastte (1898–), Sagai Muittalægje (1904–12), Waren Sardne (1910–27), Samealbmug (1921–22). Meir om samisk avishistorie finn ein i Liv Inger Somby: Mediagirji. Davvi Girji, 1998.

⁵⁶ Den parlamentariske skolekommisjonen sat saman frå 1922 til 1927 og ga ei rekke utgreiingar som la grunnlaget for dei nye skolelovane som kom utover 1930-talet.

samisk innhald og med samisk som opplæringspråk. Fokstad viste her for kvart fag kva for samisk innhald som burde vere med i planen. Han fikk full støtte frå sameforeninga i Deatnu, men elles var det lite støtte å få. Den parlamentariske skolekommisjonen sette ned ei nemnd som skulle vurdere eventuelle endringar i skoleordninga for «de språkblandede distrikter». Denne nemnda avviste Fokstads forslag med at han kravde å få utvikla ein samisk åndskultur, «*noget som ikke finnes*».⁵⁷

Av nordmenn var det og ein del som tok til orde mot fornorskinga, bl.a. Konrad Nielsen, seinare professor i samisk. Presten Jens Otterbech og læraren Johannes Hidle ga i 1917 ut kampskriftet *Fornorskingen i Finmarken*, der dei skriv i føreordet: «.. *Paa denne maate er dette lille folk søkt berøvet ved statens hjælp det helligste og høieste et folk eier — sit morsmaal. Vi føler os forvisset om at det norske folk, naar det faar hel og sand oplysning om dette forhold, ikke længer vil fortsette slik. Det er os uværdig.*» Otterbech ønskte å trekke fram verdiane i den samiske kulturen, og ga ut ei bok under tittelen «Kulturverdier hos Norges finner».

Desse bøkene førte til ein offentlig diskusjon i fleire riksaviser, der Otterbech fikk støtte frå fleire skole- og kyrkjefolk og halvhjarta støtte av reindriftsinspektør Kristian Nissen. Men styresmaktene rikka seg ikkje og fornorskinga heldt fram for fullt.

1.7 Internat-tida

Skolelova av 1860 slo fast at det skulle vere minst ein fast skole i kvar kommune og at omgangsskolen skulle vere unnatak. Likevel var mange kommunar i Nord-Noreg utan skolehus så seint som ved hundreårsskiftet, og mange omgangsskolar var i drift til godt ut på 1900-talet.

Ofte blei elevane som ikkje budde på skolestaden innkvarterte privat. Staten var ikkje nøgd med den private innkvarteringa, ein meinte elevane fikk dårlige vilkår for lekselesing og ofte dårlig ernæring. Elevane var gjerne innkvarterte hos folk med den same kulturelle og språklige bakgrunnen som foreldra. Dette var kanskje ei vel så viktig årsak til at staten etterkvart såg privat innkvartering som lite tenlig, når målet var fornorsking.

I 1895 var det 4 % av barna i Finnmark som ikkje fikk nokon skolegang i det heile, og fråveret var dobbelt så høgt som landsgjennomsnittet. På kysten av Vest-Finnmark blei det reist fleire kommunale internat frå 1860-talet.⁵⁸

I 1877 var ekspedisjonssjefen i Kyrkjedepartementet på inspeksjon i Finnmark. Han fann stoda ganske dårlig og rådde til desse tiltaka:

- 1 *Styrking av fastskolane i kommunane.*
- 2 *Betre tilsyn med skolane av soknepresten eller eit anna etablert tilsyn.*
- 3 *Skiping av eige skoledirektørembete for Finnmark og delar av Troms.*
- 4 *Lengre undervisningstid, særlig i norsk.*
- 5 *Tilsetting av lærarar av norsk ætt.*⁵⁹

Eit møte i KUF i 1899 mellom sentrale og lokale skolestyresmakter gikk inn for ein plan for internatreising i Finnmark. Ingen samar eller kvenar var til stades på dette møtet. Det blei ganske snart sett igang bygging av internat; først i Sør-Varanger, deretter i Indre Finnmark og i samisk/kvenske fjordstrøk. Dei meir norskdominerte kyststrøka kom først seinare med i planen. Det viktigaste for styresmaktene var å sikre grensa mot aust og fornorske samar og kvenar. Til saman blei det i Finnmark bygd 22 statlige og 28 kommunale internat fram til 1940.

Etter at nesten heile fylket var dekkja, var det framleis ikkje bygd internat i Kárášjohka. Mange føretrekte ordninga med privat innkvartering og frå kommunale styresmakter blei det uttrykt at «*vi vil ikke ha noen planteskole for norsk språk og kultur*»⁶⁰. Bygginga her blei derfor stadig utsett og internatet sto ikkje ferdig før i 1951.

⁵⁷ Fokstads skoleprogram er gjengitt i Aage Solbakk: *-selve livet kaller oss til kamp*, 1999, s. 116–124. Ei grundig framstilling av debatten omkring Fokstads skoleprogram finst i Tvette, 1955, s. 243–247.

⁵⁸ Ingjerd Tjelle: *Bortsendt og internert*, 2000, s. 12.

⁵⁹ Meløy, Lydolf Lind: *Internatliv i Finnmark 1980*, s. 19.

⁶⁰ Sitert etter Tjelle, 2000, s. 15.



Strand internat i Sør-Varanger var eit av dei første som blei bygd. No er den gamle internatbygningen museum, som bl.a. viser lokal samisk tradisjon. (Foto: SL)

fornorskinga og ikkje omsorg for elevane sin skolegang var hovuddrivkrafta bak internatbygginga, kjem fram av det at nokre stader blei også elevar som budde nær skolen pålagt å bu på internatet.

For dei fleste som opplevde internatlivet står det som ei ganske eintydig negativ erfaring. Fleire samiske diktarar har skildra sitt møte med internatet, blant anna Inga Ravna Eira:⁶²

Internatet

*Jeg glemmer aldri
de låste rommene
som vi bare sov i
den store hallen
vi lekte i
Kjelleren der vi gråtende
kledde på oss
bellinger og skaller
stua som bare
lærerne brukte*

*Jeg glemmer aldri
den vassne havregrøten
de tørre brødsnivene
syltetøyspanna
den fremmede maten*

*Jeg glemmer aldri
lukten av DDT
som ble strødd
i håret
i undertrøya
i underbuksa
på puta
etter badingen*

*Jeg glemmer aldri
forbudene
reglene
skjenninga
straffen*

*Jeg glemmer aldri
savnet
etter et fang
en klem
kjærlige ord
fortellinger*

Frå 1970-talet blei internatdrifta gradvis redusert, som eit resultat av sentralisering av busettinga, betra kommunikasjonar og bygging av nokre bygdeskolar. Nokre internat var framleis i drift heilt til 1999, da internata i Guovdageaidnu og Kárášjohka blei lagt ned.

Internata var eit mektig våpen i fornorskinga, både språklig og kulturelt. «Plasseringen av de store internatbygningene i de små bygdene ble en slags norsk kulturell maktdemonstrasjon fra myndighetene. Her skulle de vise at det norske var overlegent de fattigslige hjemmene til kvener, finlendere eller samer.»⁶¹ At



«Internáhta — stuoris go bálddonas» sang Nils Aslak Valkeapää, og internatet kunne nok være stort og skremmande for den som blei sendt frå vidda og hit som 7-åring. Dette er Kautokeino internat slik det såg ut i 1940. (Foto: Elisabeth Meyer/Norsk folkemuseum)

⁶¹ Tjelle, 2000, s. 14.

⁶² Diktet er skrive på samisk og omsett til norsk av forfattaren. Pr. 15.10.2002 er det ikkje publisert offentleg. Av andre som har skreve om internatlivet, kan nemnast Ellen Marie Vars: Katja, 1988 og Kerttu Vuolab: Čeppari Ğáráhus, 1994.

I 1902 fikk Finnmark eige skoledirektørembete. Finnmark var dermed det første fylket som fikk eigen skoledirektør, elles var det ein skoledirektør for kvart bispedømme. Årsaka var eine og aleine fornorskingsarbeidet. Finnmark skulle i følgje undervisningsminister Wexelsen «*nationaliseres, legges som provins til landet*». Skoledirektørane Bernt Thomassen (1902–20) og Christen Brygfjeld (1923–33) var begge svært ivrige forkjemparar for fullstendig fornorsking. Under Thomassens styre blei det direkte diskvalifiserande å vere same eller å kunne samisk dersom ein søkte lærarjobb i samiskspråklige område. Dei få samiskspråklige lærarane skulle forvisast til skolar der dei ikkje sto i fare for å snakke samisk til elevane. I eit brev til sognepresten i Guovdageaidnu skriv han i 1903: «*En lærerinne ville jeg som sagt ønske skolen, men også at vedkommende måtte ha litt kunnskap i lappisk — såvidt at begrepene kunne uttrykkes heri, når det ellers gikk tungt, men fremfor alt: ingen lappisk født! Til en slik kan heller intet ekstraordinært Finnefondsbidrag fåes, vet De.*»⁶³



Frå spisesalen på internatet. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

Brygfjeld uttrykte seg svært nedlatande om samane: «*De få individer som er igjen av den opprinnelige lappiske folkestamme er nu så degenerert at det er lite håp om noen forandring til det bedre for dem. De er håpløse og hører til Finnmarkens mest tilbakesatte og usleste befolkning og skaffer den største kontingent herfra til vore sidsyke-asyler og åndssvakeskoler*».⁶⁴ Brygfjeld var frå Helgeland og hadde sjølv sørsamisk bakgrunn⁶⁵, noko han forsøkte å skjule gjennom iherdige angrep på alt som var samisk. Før Brygfjeld blei skoledirektør var han skolestyrar i Lebesby. Elevane på internatet her fikk ris av skolestyraren dersom han greip dei i å snakke samisk med kvarandre, sjølv utafør skoletida.⁶⁶



På Statens utdanningskontor i Finnmark heng bilete av alle skoledirektørane som har vore i Finnmark. Her er til venstre Bernt Thomassen (1902–20), til høgre Chr. Brygfjeld (1923–33). (Foto av foto: Erik Lysberg)

Frå 1902 var Guovdageaidnu den einaste kommunen der det var tillatt å legge den samiske teksten til grunn for kristendomsundervisninga. Elles skulle all undervisning foregå på norsk, og helst med lærarar som ikkje kunne samisk.

Målet med fornorskingspolitikken blei klart uttrykt av diktaren Nils Collett Vogt i 1918:

*Ett sprog i Finnmarken! Det er maalet. I de sidste ti aar, og særlig da etter internaternes oprettelse, har fornorskingsarbeidet heroppe for alvor tat fart. Saa langt er man nu kommet, at de fleste av den yngre generation taler norsk med lethed, og gaar utviklingen i samme spor som hittil, vil inden tyve aar kanske maalet være naadd. Under disse forhold at ville indføre lappisk og kvænsk i norske skoler er intet andet end forloren sentimentalitet, opalet i feminine hjerner sydpaa.*⁶⁷

⁶³ Anton Hoëm/Arild Tjeldvold: Etnopolitikk som skolepolitikk 1980, s. 49.

⁶⁴ Jensen, 1991, s. 67.

⁶⁵ Brygfjelds samiske bakgrunn synest ikkje å vere kjent i Finnmark og heller ikkje av seinare historikarar. Eg har desse opplysningane frå Jan Brygfjeld, Oslo.

⁶⁶ Tvete, 1955, s. 224.

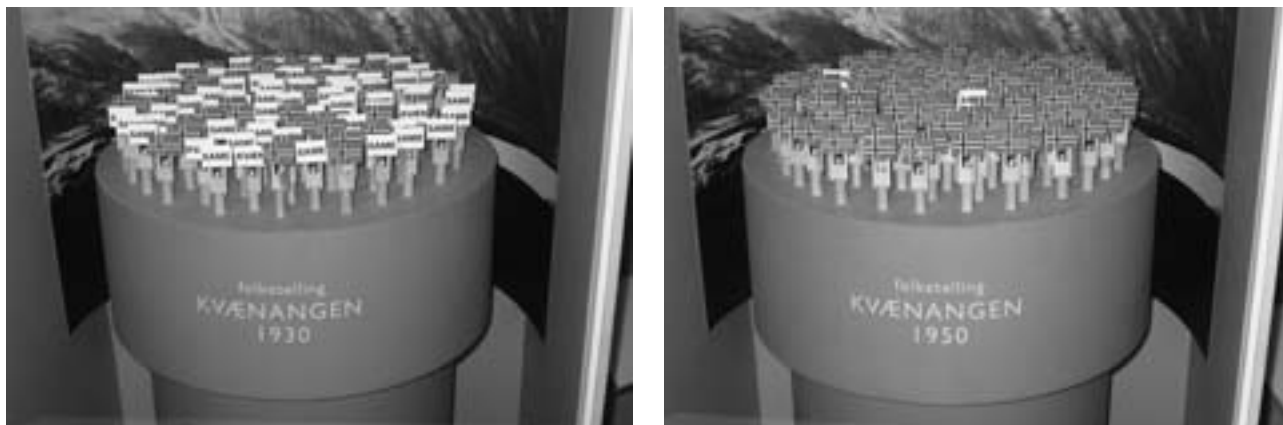
⁶⁷ Nils Collett Vogt: Smaa breve fra Finmarken, 1918, s. 20.

Skolesituasjonen for sørsamiske elevar var ekstra vanskelig fordi sørsamane bur spreidd over eit stort område. Einskilde sørsamiske elevar var ofte heilt aleine blant dei norske i bygdeskolane. Fram til unionsoppløysinga i 1905 var det mange foreldre som sendte ungane sine på sameskole (nomadskola) på svensk side. I 1910 blei det bygd internatskole for sørsamiske elevar i Havika ved Namsos. Dette skjedde etter ønske frå sørsamane sjølv, men skolen blei ikkje det dei hadde ønskt. Han var ein rein fornorskingsskole, som først var drive av Indremisjonen, seinare av Samemisjonen. Sørsamane starta derfor ei sørsamisk skolenemnd i 1939 og i 1951 blei det oppretta ein midlertidig skole for sørsamar i Hattfjelldal, lengst nord i det sørsamiske området. Samtidig fortsatte arbeidet for å få ein sørsamisk skole i Trøndelag, og i 1968 blei sørsameskolen i Snåsa opna.

Mens fornorskinga på 1700- og 1800-talet hadde gitt svært små resultat, byrja samar utover 1900-talet for alvor å skifte språk. Mange prøvde å stå fram som norske og fornekte den samiske bakgrunnen sin. Internata ga utan tvil meir effektiv norskopplæring enn før, men årsakene til at fornorskinga byrja å vinne fram, finn vi minst like mye utafor skoleverket. Eit av fornorskingstiltaka var jordlova av 1902, som bare tillot sal av jord i Finnmark til den som «*kan tale, læse og skrive det norske Sprog og benytte dette til dagligt Brug*».

Handelen med Nordvest-Russland (Pomor-handelen) hadde betydd svært mye for den samiske kystbefolkninga. Da denne handelen blei stoppa etter den russiske revolusjonen, førte det til fattigdom i samiske kyststrøk. Moderniseringa av jordbruk og fiske var avhengig av lån og tilskot, men her blei i praksis nordmenn prioritert føre samar. «*Alternativene var samisk armod og norsk velstand.*»⁶⁸

Samtidig framstilte forskarar samar og kvenar som mindreverdige. Negative haldningar frå styresmaktene gjennom mange år ga næring til folkelige fordommar og rasisme. I løpet av mellomkrigstida «forsvann» den samiske befolkninga i fleire kystkommunar. Det mest drastiske eksempel er vel Kvænangen, der folketellinga av 1930 oppga 863 samar og 325 kvenar, mens det 20 år seinare blei registrert bare 5 samar og 2 kvenar. Den norske befolkninga var samtidig tredobla.



Tromsø museum har laga denne illustrasjonen på identitetsskiftet i Kvænangen. Til venstre folketellinga i 1930, til høgre 1950. (Foto: SL.)

I den tida da fornorskinglinja endelig slo gjennom for fullt, på 1880-talet, var det Venstre som var det hardaste fornorskingspartiet, mens Høgre heldt igjen og eit stykke på veg forsvarte bruk av samisk i skolen.⁶⁹ Arbeidarpartiet fikk tidlig stor oppslutning i Nord-Noreg, men partiet var frå starten kløyvd i samiske spørsmål. På eine sida sto den første samiske stortingsrepresentanten Isak Saba. På andre sida sto partiet sin samtidige stortingsrepresentant Alfred Eriksen frå Karlsøy i Troms. Han var ein sterk tilhengar av «rasehygiene»⁷⁰ og gikk i 1911 mot løyving til professorat i samisk med argumentet at den

⁶⁸ Jensen, 1991, s. 47.

⁶⁹ Jensen, 1991, s. 31.

⁷⁰ Rasehygiene: Teori og praksis under eit «vitskapelig» dekke for å «forbetre» menneskeslekta gjennom sterilisering av «mindreverdige» personar. Rasehygiene blei utvikla i Tyskland sist på 1800-talet og fikk stor oppslutning i Noreg, der han blei brukt til å forsvare tvangssterilisering av taterar. Vesentlig del av ideologien bak nazistane si utrydding av jødar og rom.

samiske folkegruppa ikkje har bidratt så mye til Noreg at ho har fortent eit professorat.⁷¹ I første halvdel av 1900-talet var det ikkje noko parti som markerte nokon samla opposisjon mot fornorskinga.

I tida før og etter lausrivinga frå Sverige var det i Noreg ei sterk nasjonalistisk stemning. Denne kom og til uttrykk i skolebøkene, særleg etter at Noreg blei sjølvstendig og denne nasjonalismen uhemma kunne utfalde seg i skolen. Ein lærebokforfattar uttrykte i 1910 desse retningslinjene for opplæring i nasjonalkjensle: *Vort folks skjæbne ned igjennem tiderne maa fremstilles klart og livagtig; vi maa følge fedrene baade i strid og fred, i onde som i gode dage, føle, tænke og leve med dem. Da vækkes og utvikles fædrelandskjærligheten.* Han åtvara særleg mot å blande inn for mye av historia til andre land i Norden og elles i verda, for å ikkje trekke elevane sine tankar bort frå det norske. Skolen skulle styrke nasjonsbygginga, da var det viktig å orientere alt mot det nasjonale og svekke både det lokale og det internasjonale. Skolen som nasjonsbygger har vore ein gjennomgripande tanke som vi finn igjen heilt fram til vår tid, ikkje minst i den generelle læreplanen av 1993.



Eit av teikna på fornorskingsprosessen var at samiske klede gikk ut av bruk. Begge bileta er frå Nesseby skole, det første frå 1921, det andre frå 1947/48. (Kjelde: Varanger årbok 1998)

1.8 Reformpedagogikken

Den stivna puggeskolen og dei harde straffemetodane blei utsett for hard kritikk, både blant elevar, foreldre og i pedagogiske miljø. Denne kritikken kom og til uttrykk i skjønnlitteraturen, bl.a. gjennom Alexander Kiellands roman *Gift* (1883). Etter at 7-årig folkeskole var gjennomført, byrja skoledebatten meir å dreie seg om innhaldet i skolen og om arbeidsmetodane.

Alternativa til puggeskolen sto fram under namn som reformpedagogikk, aktivitetspedagogikk eller arbeidsskoleprinsipp. Dette var uttrykk for eit breitt spekter av pedagogiske retningar. Felles for dei var eit ønske om at elevane skulle vere meir aktive, ikkje passive mottakarar som bare pugga alt som sto i bøkene. Ein framtrekande representant i Noreg var Anna Sethne, som sa: «Å lære ved å gjøre gir sikrere kunnskaper enn å lære ved å huske.»⁷²

Denne kritikken slo langt på veg gjennom i skolelovene av 1936 og normalplanane av 1939. Skolelovene av 1936 inneheldt eit stort framsteg, sett frå elevane si side: «*Kroppslig refsing må ikkje nyttast.*» No skulle det vere slutt på at lærdom og disiplin skulle bankast inn med bjørkeris, spanskrør og peikestokkar. Når ein i dag les Normalplan for landsfolkeskolen av 1939, er det slåande kor «moderne» den pedagogiske tenkinga er: Her er lagt vekt på gruppearbeid, læring gjennom arbeid, at elevane sjølve skal finne fram til kunnskap. Ein finn formuleringar som kunne ha vore henta frå diskusjonen på 1990-talet om «ansvar for eiga læring»: «*Viktig for å halda interessa ved lag og for å eggja arbeidshugen er det at elevane får vera med og leggja plan for arbeidet og drøfta arbeidsoppgåvene og framgangsmåten.*»⁷³ I praksis skjedde det

⁷¹ Solbakk, 1997 s. 168.

⁷² Baune, 1995, s. 67.

⁷³ Normalplan for landsfolkeskolen, 1940, s. 13.

likevel ikkje så store endringar som i teorien. Ofte var det stor motstand mot reformpedagogikken både blant lærarar og lokale skolestyresmakter. Dei fleste av oss som gikk folkeskolen etter denne normalplanen har vel vanskelig for å kjenne igjen den skolen vi gikk på i sitatet ovafor.

Framleis var det stor forskjell på lands- og byfolkeskolen, sjølv om timetalet i landsfolkeskolen no auka kraftig. Samtidig skjedde det ei sentralisering, dei minste landsfolkeskolane blei lagt ned.

Frå 1880-talet var Venstre det leiande partiet i å drive fram skolereformer. Seinare overtok Arbeidarpartiet, som var leiande i å utforme norsk skolepolitikk gjennom mesteparten av 1900-talet. Men partiet sto slett ikkje samla. Motsetninga mellom den yrkespedagogiske og den akademiske opplæringstradisjonen har gått tvers gjennom partiet. Ole Georg Gjømsten la hovudvekta på «*at arbeiderklassens barn skulle få en så god allmenndanning som mulig, slik at de kunne hevde seg på lik linje med barna fra de høyere samfunnsklassene.*»⁷⁴ Mot han sto blant anna Edvard Bull, som ikkje såg det som noko mål at arbeidarklassen skulle inn i borgarskapet sin skole, men derimot ville bygge eit skolesystem på arbeidarklassen sine verdiar: solidaritet, samhold og samarbeid. Han ville rette utdanninga meir mot yrkeslivet og bygge ut yrkesskolar.

To av dei leiande skolepolitikarane i Arbeidarpartiet i etterkrigstida skilde og lag her. Mens Birger Bergersen (Kyrkje- og undervisningsminister på 50-talet) argumenterte for enhetsskolen med at denne skulle «*gjøre det lettere for ungdommen å få del i vår felles kulturarv*», la Helge Sivertsen (Kyrkje- og undervisningsminister først på 60-talet) vekt på det sosiale fellesskapet i ein einskapsskole, å bryte ned dei sosiale skillelinjene og at det derfor var viktig «*å sikre seg at ungdomsskolen ikke ble dominert av den høgre skolen og preget at det som av mange ble oppfattet som akademisk snobberi*». ⁷⁵

Det har i ettertida vore delte meiningar om i kva grad kvar av desse linjene har vunne fram. Skolehistorikaren Tove Aarsnes Baune forsøker i artikkelen «*Fra Gjømsten til Hernes*» å analysere seinare reformer i lys av kampen mellom desse to linjene og hevdar at Normalplanen av 1939 var eit kompromiss, mens oppbygginga av den 9-årige skolen i større grad var ein siger for Bull si linje: «*Og det ble Bulls linje, om enn i en «avmarxifisert» versjon, som til syvende og sist seiret da den ni-årige grunnskolen fant sin form.*»⁷⁶ Men det er ikkje alle forskarar som er samde i ei slik analyse. For eksempel seier Liv Mjelde: «*Integreringen av realskolen og framhaldskolen i 1959 ble gjennomført på realskolens premisser. Den akademiske læringstradisjonen ble den dominerende i den nye 9-årige skolen.*»⁷⁷

Mye av dei same motsetningane kan vi finne igjen i og mellom lærarane og elevane sine organisasjonar. På 70-, 80- og 90-talet finn vi Lærarlaget, Faglærarlaget og YLI i stor grad på Bull/Sivertsen si side, mens Lektorlaget, seinare NUFO og tildels NGS i større grad sto på Gjømsten/Bergersen sitt standpunkt.

Ideane bak reformpedagogikken, med å ta utgangspunkt i eleven, fikk liten verknad for samiske elevar. Språkinstruksen frå 1898 gjaldt framleis, heilt til 1959. Den parlamentariske skolekommisjonen uttalte seg spesielt om opplæringa for samar og kvenar. Fleirtalet ville halde fram fornorskingspolitikken, men det var eit mindretal som ønskte å ta meir omsyn til samisk språk. Ein av desse var den nemnde Edvard Bull, den andre var Gitta Jønsson⁷⁸.

Folkeskolelova av 1936 betydde i realiteten inga endring for samane. For kvenane blei det ei forverring, fordi retten til bruk av kvensk no blei heilt fjerna. Normalplanen for landsfolkeskolen (N-39) som var i bruk heilt til 9-årig skole blei innført, bar ikkje preg av at det skulle takast omsyn til dei samiske elevane, eller at det skulle utviklast spesielle pedagogiske opplegg overfor dei. Normalplanen er ganske detaljert på kva for emne det skal undervisast i. Likevel er heile den nordlige landsdelen, samefolket og reindrifta fullstendig ikkje-eksisterande, med eitt einaste unnatak; det er nemnd under soge (historie) at Sverige forsøkte å ta Finnmark på 1600-talet. Under norsk-planen er det sett likheitsteikn mellom norsk og morsmål.

⁷⁴ Baune 1995, s. 50.

⁷⁵ Baune i Skolen, 1997/98, s. 69.

⁷⁶ Baune i Skolen, 1997/98, s. 67.

⁷⁷ Liv Mjelde: Fra hånd til ånd. Om arbeid og læring i yrkesutdannings perspektiv 1988, s. 22.

⁷⁸ Gitta Jønsson (1869–1950) frå Tromsø, aktiv i avholdsarbeid, arbeidarrørsla, kvinnesaka, sosialistisk barnarbeid, prevensjon, mødrehygiene og barnelover. Stortingsrepresentant for DNA.

1.9 Utdanning etter folkeskolen

Etter at folkeskolen blei ein felles skole for alle, skulle all vidare opplæring bygge på denne. Dei høgaste klassane i borgarskolen og latinskolen blei omdanna til middelskole (seinare realskole) og gymnas. Til saman var denne «høgare allmennskolen» vanligvis 5 år⁷⁹. Etter 2 år i realskolen kunne ein anten ta 3. klasse i realskolen og få realskoleeksamen, eller gå vidare i gymnaset. Her var ikkje lenger latin obligatorisk, ein kunne velge mellom latinlinje og reallinje, seinare og engelsk-, norrøn- og naturfaglinje.

Frå 1916 kom ein anna veg til examen artium; det 4-årige landsgymnaset. Dette var internatskolar på landsbygda for elevar som hadde gått folkehøgskole eller framhaldskole. Ideen om landsgymnas møtte først stor motstand hos byborgarskapet, som meinte dette ville føre til nivåsenking i den akademiske utdanninga. Dåverande kyrkje- og utdanningsminister Just K. Qvigstad⁸⁰ omtalte forslaget som «revolusjonært», noko som ikkje var noko honnrord frå hans side. Mange landsgymnas hadde nynorsk som opplæringsmål. Ordninga med landsgymnas varte fram til omlag 1970.

For dei som ikkje hadde tenkt seg til universitetet, var det to moglege allmenne vidareutdanningar; fortsettelsesskole/framhaldskole (1–2 år) og folkehøgskole (1 år). Allereie skolelova av 1890 ga høve til oppretting av fortsettelsesskolar. Seinare blei dette skoleslaget døypt om til framhaldskole. Framhaldskoletilboda kunne variere mye i innhald. Nokre var praktisk retta, mens andre bare ga ei vidare utdanning i dei teoretiske faga frå folkeskolen. Dei siste åra framhaldskolen eksisterte, hadde kommunane høve til å gjøre denne obligatorisk for dei som ikkje gikk vidare på andre skolar.

Folkehøgskolane var særleg orientert i retning av norsk kultur og tradisjonar. Den første, med namnet Sagatun, blei oppretta i 1864, og i løpet av få år kom det folkehøgskolar over heile landet. Av folkehøgskolar var det tre hovudtypar i Noreg: «Ekte» folkehøgskolar, som var grundtvigske eller frilyndte (eks. Trondarnes i Harstad, Vågan i Kabelvåg), kristelige ungdomsskolar (eks. Øytun i Måsøy, seinare Alta, Den samiske folkehøgskolen i Kárášjohka) og amts- eller fylkesskolar (eks. Solhov i Lyngen, Svanvik i Sør-Varanger). Den norsk-nasjonalistiske oppsedinga i folkehøgskolane var ekstra sterk i områda med ikkje-norsk busetting og fornorsking var eit hovudmål for desse skolane. Innstillinga kjem klart fram av eit sitat frå fylkesmann Backe ved grunnsteinnedlegginga for Solhov Folkehøgskole sitt nybygg i 1924: «*Mitt inntrykk er at ikke hele befolkningen alltid er slik som den burde være. Det er særlig den med mongolsk islett som ikke er så energisk som ønskelig er.*» Samar og kvænar skulle med andre ord bli oppdratte og omforma til nordmenn. Dette synest å ha vore eit mål for mange av folkehøgskolane i Nord-Noreg.

Lærlingeordninga er den eldste forma for yrkesutdanning. Frå først av fikk lærlingen heile opplæringa gjennom praksis. Frå tidlig på 1800-talet blei den praktiske opplæringa i lærebedrifta supplert med teoriundervisning i lærlingskole. Lærlingane hadde full arbeidsveke, som kunne vere på meir enn 60 timar. I tillegg kom lærlingskole på sundagar eller på kveldstid. Først godt ut på 1900-talet blei lærlingskolen rekna inn som ein del av arbeidstida, det blei da vanlig at lærlingen gikk på skole ein dag i veka. Lærlingeordninga blei først bygd ut innafør handverksfag, seinare i industrifag og til dels i handel- og kontorfag.



Solhov folkehøgskole på Lyngseidet blei starta i 1912 og var eit viktig virkemiddel i fornorskinga av samisk og kvensk ungdom i Troms. (Kjelde: Hauge: Her bor mitt folk)

⁷⁹ Realskolen blei til dels rekna for å vere ein del av gymnaset, slik at ein da snakka om 5-årig gymnas, der dei to første klassane samtidig var realskole. Til tider var det ei rekke variantar av 4-, 5- og 6-årige gymnas og 2-, 3- og 4-årige realskolar. Realskolen blei og ei tid kalla middelskole. Dette er nærare forklart i Kjell Andersen: Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge, 1999.

⁸⁰ Just Knud Qvigstad (1853–1957), frå Lyngseidet. Rektor ved Tromsø lærarskole, styrar for samisk avdeling ved Tromsø Museum, kyrkjeminister for Høgre. Samla samiske eventyr og sagn og skreiv fleire bøker om samisk språk og kultur.

Praktisk yrkesopplæring i skole blei sett igang på privat initiativ i Christiania midt på 1800-talet, i fag som snikkararbeid, tredreiing og børstebinding. I 1910 starta forskole for jern- og metallarbeidarar med 5 månaders kurs, og etter kvart blei det vanlig i mange handverks- og industrifag å ta eit halvt til eitt år grunnleggande verkstadskole før ein teikna lærlingekontrakt. I handverksbedrifter var lærlingeforhold regulert av handverkslova av 1913, men i industribedrifter var dei inga regulering av lærlingane sine vilkår før lærlingelova kom i 1950. Handverkslova og seinare lærlingelova gjaldt stort sett bare i byane, noko som førte til at svært få samiske ungdommar fikk yrkesopplæring med lærlingekontrakt.

Landbruksskolane var dei første yrkesretta heiltidsskolane, den første kom i 1825. Frå landbrukskolane utvikla det seg etter kvart skogbruk-, hagebruk-, meieri- og hushaldningsskolar. Seinare kom blant anna sjømannsskolar, handelsskolar og husflidsskolar.

I 1919 sette Kyrkje- og Undervisningsdepartementet ned ein komite for å greie ut om forholdet mellom allmennutdanning og yrkesutdanning, under leiing av Arbeiderpartipolitikaren Johan Gjølstein. Her kjenner vi igjen argumenta frå Arbeidersamfunna og Venstre-politikarane rundt 1870. Liv Mjelde skildrar argumenta deira slik: «*Man måtte utvide skoletilbudet så arbeiderklassen gjennom skoletilbudet kunne få en forståelse for at alle i samfunnet hadde felles interesser, altså at de særegne klasseinteressene ikke eksisterte.*»⁸¹

Det var først i 30-åra at arbeidet for alvor kom i gang med yrkesopplæring i skole. Det var tre forskjellige krefter som ut frå forskjellige motiv ønskte å fremme yrkesopplæringa:

- Industrien hadde behov for meir kvalifisert arbeidskraft og fann det vanskelig å lære opp lærlingar heilt frå botn av.
- Arbeidarrørsla ønskte oppvurdering av det praktiske arbeidet og betre utdanning for arbeidsfolk.
- Regjeringa ønskte å auke produksjonen og produktiviteten gjennom meir kvalifiserte industriarbeidarar.

På andre sida har den praktiske fagutdanninga hatt vanskeligare for å bli anerkjent av akademiske miljø og i statsbyråkratiet.⁸²

Talet på verkstadskolar blei meir enn firedobla frå 1935 til 1945. Lov om yrkesskolar blei vedtatt i 1940 og la grunnlaget for vidare utbygging av yrkeskolar i etterkrigstida. Som hovudregel var yrkeskolen 1-årig. For dei faga som var lærefag kunne ein da fortsette med 2–3 år i lære supplert med lærlingeskole. Etter kvart utvikla det seg ei mengd tilbod innafor yrkesutdanning. Det blei oppretta eit yrkesopplæringsråd, med mandat til bl.a. å godkjenne lærlingefag.

Mange statlige og kommunale etatar bygde etter kvart ut eigne etatskolar. Den eldste var Krigsskolen frå 1750, seinare kom telegrafistopplæring frå 1855, Statens politiskole frå 1920, Jernbaneskolen frå 1913 og Postskolen frå 1937. Desse hadde kvar sine opptaksreglar og skoleordningar og det var inga samordning. Dei fleste etatskolane låg i Oslo, og det var derfor ganske få frå samiske område som fikk opplæring ved desse skolane.

I Finnmark var det før krigen nokså lite opplæringstilbod etter folkeskolen. Mange kommunar hadde framhaldsskole, men få hadde realskole. Det fantest verken yrkesskolar for handverk og industri, handelsskolar eller gymnas. Derimot var det landbruksskole i Tana (frå 1918), fagskole for fiskeindustri og husflidsskole i Vardø, husmorskole i Alta og heile 4 folkehøgskolar. I Hammerfest var det lærlingeskole og i Kirkenes «teknisk aftenskole».

⁸¹ Mjelde, 1988, s. 108.

⁸² Dette har vi sett bl.a. i striden om Reform 94 og i striden mellom tidligare NUFO og Faglærarlaget om anerkjenning av kompetanse.

2 Samisk opplæring veks fram

Etter andre verdenskrigen skjedde det ei gradvis endring i norsk politikk overfor samane. Fornorsking var ikkje lenger eit erklært hovudmål for norsk samepolitikk, og dermed blei utdanning for samane ikkje lenger like høgt prioritert av staten. Vi gikk inn i perioden som Anton Hoëm har karakterisert slik: «*Kvar gong sentrale styresmakter har starta planlegginga av ein ny skolereform har dei glømt at det bur samar i Noreg.*»⁸³ Sjølv om styresmaktene no i prinsippet var opne for å gi samisk språk og kultur ein plass i skolen, måtte samiske organisasjonar og samiske skolefolk kjempe hardt for å få dette gjennomført i praksis.

Dette kapitlet tar for seg utviklinga av den norske skolen i etterkrigstida, med spesiell vekt på tilbudet for samar. Vi går her fram til slutten av 1980-talet. Utviklinga etter det kjem først i kapittel 5.

2.1 Vinden snur

Like før krigen kan vi skimte dei aller første spirene til det som skulle bli ei endring i skolepolitikken overfor samane, sjølv om språkinstruksen blei ståande og fornorskingspolitikken framleis dominerte. I 1933 hadde Lyder Aarseth overtatt som skoledirektør i Finnmark etter Christen Brygfjeld, og han delte ikkje forgjengaren sitt hat til samisk språk og kultur. Aarseth hadde vore lærar i Guovdageaidnu og sjølv lært seg samisk. Han forsøkte å strekke bruken av samisk som hjelpespråk så langt som råd innafør regelverket, og etter krigen la han fram forslag til ei rekke tiltak for å styrke samisken i skolen.

2. verdenskrigen hadde ein tvedelt verknad på fornorskingsprosessen. På den eine sida tapte mange barn skolegang under krigen. Dette gjorde at dei i mindre grad blei utsette for den fornorskinga som låg i skolen. På andre sida førte evakueringa frå Finnmark og Nord-Troms til eit nytt sprang i fornorsking. Mens dei var evakuerte til norskspråklige område, gikk mange foreldre over frå å snakke samisk til å snakke norsk til barna, og dette heldt dei fram med når dei kom tilbake. Brenninga og gjenreisinga sørga saman for at dei samiske særtrekka i bygge- og levemåte i stor grad blei utsletta i dette området.

Kampen mot nazismen førte til at dei gamle rasistiske og sosialdarwinistiske haldningane ikkje lenger var like gangbare. Samar og kvenar hadde dessutan vist gjennom krigsåra at dei var minst like «gode nordmenn» som dei norskætta. Dette opna for ei forsiktig nytenking i skolepolitikken overfor samane.

I 1948 kom Samordningsnemnda for skoleverket med tilrådinga si om samiske skole — og opp-



Lyder Aarseth kom frå Sør-Noreg til Guovdageaidnu som lærar i 1913. Da han i 1933 blei skoledirektør i Finnmark, hadde han eit meir positivt syn på samisk språk og kultur enn forgjengarane sine. (Kjelde: Solbakk: Sámi historjá 2)

⁸³ Anton Hoëm, frå Nesseby, har vore professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og Samisk høgskole. Han har spela ei sentral rolle i samisk skoleforskning. Denne uttalelsen er frå kurs om Reform 94 for lærarar ved samiske vidaregåande skolar, Kárášjohka, 1994.

lysnings spørsmål. Dette var eit historisk dokument fordi ein her for første gong forsøkte å greie ut samiske skole spørsmål på eit meir fordomsfritt grunnlag, utan fornorsking som hovudmålsetting for skolen. Ein innrømmer at den skolegongen samiske barn har fått ikkje alltid har vore til det beste for dei og skriv bl.a.: «*Opplæringa har her berre tatt omsyn til dei borna som tala norsk, og det har skapt mange kompleks og mindremannskjensle hos sameborna. Den kulturelle og åndelege påverknaden har ikkje vorte så sterk og god som han burde vera.*»⁸⁴

Sjølv om Samordningsnemnda sine ord kan virke smålåtne, sett i lys av ettertidas diskusjonar om samiske læreplanar, var det ein stor framgang i forhold til den tida da skolestyresmaktene snakka om samar og kvenar som «framande folkeslag» som ikkje hadde evna til på eiga hand å tileigne seg nokon kultur. Samordningsnemnda sa derimot:

«Ein må vera klar over at samane har budd her i landet frå dei eldste tider, og har krav på opplæring av borna sine etter same prinsipielle reglar som andre norske borgarar. Skal samane få full nytte og personlig utvikling av skolegangen, må dei få høvelige lærebøker på morsmålet, først og fremst da ABC.»

Enno tenkte ein seg ikkje samisk språk og kultur likestilt med norsk i skolen. Samisk skulle i første rekke bli brukt som eit pedagogisk hjelpemiddel for å fremme norskopplæringa. Samordningsnemnda uttalte seg stort sett bare om Finnmark. Samar i andre delar av landet ser her ut til å vere heilt uteglømt.

Samordningsnemnda gikk inn for å få igang produksjon av samiske lærebøker, utdanning av samiske lærarar og oppretting av framhaldskole og folkehøgskole for samar. I 1951 kom den samiske ABC-en som Margarethe Wiig hadde arbeidd med sidan før krigen. I 1949 tok kyrkje- og undervisningsminister Lars Moen initiativ til å få laga ei samisk lesebok. Ein lesebokkomite sette igang arbeidet året etter, men på grunn av eit ekstremt byråkrati, der alt måtte godkjennast i detalj av departementet, kom første bind av leseboka ut først i 1965 og andre bind i 1975. Desse bøkene var til da dei einaste som var skrivne spesielt for samar og med stoff frå samisk miljø. Men også dei blei først skrive ferdig på norsk, for så å bli omsett til samisk. Elles kom det på samisk bare eit par tospråklige bøker i kristendoms kunnskap.

Frå 1953 blei det igjen gitt undervisning i samisk ved Tromsø lærarskole, og samar som tok samisk her fikk stipend mot 5 års bindingstid i samiskspråklige distrikt.



Margarethe Wiig sine tospråklige lesebøker var lenge nesten dei einaste lærebøkene på samisk. På denne teikninga var det opprinnelig og eit finsk flagg og ein same innteikna på finsk side på kartet. Men Undervisningsdepartementet tvang forlaget til å fjerne etter krav frå Forsvarsdepartementet.⁸⁵

Samordningsnemnda sine forslag om undervisning og lærebøker på samisk møtte stor skepsis og til dels kraftig motstand i kommunane. Noko av den hardaste motstanden var i Kárášjohka, der det i eit samrøystes vedtak i skolestyret heitte: «*En ser det videre slik at den samisktalende befolkning er en del av det norske folk, og for å skape grunnlag for den fastboende samisktalende befolknings økonomi., ønsker vi for denne en undervisning med fullstendig språklig fornorsking som mål.*»⁸⁶ Denne motstanden bidro sterkt til at bare ein liten del av Samordningsnemnda sine vedtak blei gjennomført dei første åra. I skolekvardagen skjedde det små endringar i tiåret fram til den neste store kampen om opplæringa for samar.

⁸⁴ Tilråding om samiske skole- og opplysnings spørsmål. Usignert artikkel i Vår Skole 15.01.1949.

⁸⁵ Aage Solbakk har fortalt denne historia i Min Áigi 01.08.2002.

⁸⁶ Særutskrift av møteboka for Karasjok skolestyre, sak 72/49. Merk at vedtaket brukar uttrykket «den fastboende samisktalende befolkning». I forslaget til vedtak heitte det opprinnelig bare «den samisktalende befolkning». På møtet blei det innvendt at flyttsamane sin organisasjon nettopp hadde stilt krav om undervisning på samisk. Ordlyden blei derfor endra for å få gjennom vedtaket. I vedtaket blei det dermed ikkje sagt noko om flyttsamane, men dei leiande politikarane i kommunen ønska også å omfatte dei i den fullstendige språklige fornorskinga. (Opplysning frå Bjørn Aarseth.)

Eit ledd i styresmaktene si nyvurdering av samepolitikken var opprettinga av Samekomiteen av 1956. Komiteen si innstilling kom i 1959 og representerte eit brot med fornorskingslinja. Grunnsynet i innstillinga var: «*Den samiske livsformen er et ledd i hele landets struktur. Begge folkegruppene (samer og nordmenn) skal respektere hverandre.*» Blant forslaga frå komiteen var vern om samisk språk og kultur, undervisning i og på samisk, samiske lærebøker, samisk vidaregåande opplæring og stipendordning for samisk ungdom.

Forslaga frå Samekomiteen førte til kraftig diskusjon, særlig i Finnmark, der Arbeiderparti-politikarar gikk hardt ut mot komiteen sine forslag. Igjen var det i Kárášjohka at motstanden mot omlegging av skolepolitikken kom sterkast fram. I påska 1960 blei det arrangert eit folkemøte som bl.a. uttrykte:

«Samene føler seg ett med landets øvrige befolkning og ønsker ikke særrettigheter eller særforpliktelser i forhold til den øvrige befolkning. Møtet er dypt uenig i komiteens målsetting for den fremtidige samepolitikk og vil motsette seg ethvert tiltak med formål å bevare den samiske befolkning i et eget samfunn i Indre Finnmark.

Møtet protesterer mot at det opprettes spesielle organer for samene og ber om at Samisk Råd for Finnmark blir nedlagt. Den slags formynderskap er sårende og unødvendig. ...vi verken kan eller vil stanse utviklingen som i dag tydelig går i retning av stadig mer norsk, også i de samiske hjem. ... Vi vil på det mest bestemte motsette oss at samisk blir brukt som noe annet enn hjelpespråk.

Vi mener at Kirkedepartementets instruks av 18. april 1898 skal være den fremtidige rettesnor for skolen i vår bygd.»⁸⁷

Dette blei seinere kalla «påskeopprøret». Seinare har mange stilt spørjeteikn ved i kor stor grad dette vedtaket var representativt for folkemeininga i Kárášjohka. No sto det ein hard kamp i dei kommunale organa i kommunen. Både i skolestyret og seinare kommunestyret gikk eit knapt fleirtal mot Samekomiteen og inn for fortsatt fornorsking.⁸⁸ Også frå andre kommunar kom det negative reaksjonar mot Samekomiteen, og den store motstanden bidro til at sjølv om sentrale styresmakter i ord støtta hovudtankane til komiteen, var det ein beskjeden del av komiteen sine forslag som blei gjennomført i løpet av 1960-talet.

Folkeskolelova av 1959 sa at samisk kunne nyttast som opplæringspråk «etter bestemmelse fra departementet», men utan at dette fikk noko praktisk verknad dei første åra. På grunnlag av Samekomiteen si innstilling slo Stortinget i 1963 fast at samane skulle få større moglegheiter til materiell og kulturell vekst. Samekomiteen si innstilling, Stortingsmeldinga og Undervisningskomiteen si innstilling blei eit aktivum i samane sitt politiske arbeid for å få gehør for betre skoletilbod for den samiske befolkninga.

2.2 9-årig skole

Etterkrigstida var prega av det sosialdemokratiske forliket. Det dominerande Arbeiderpartiet godtok ein modifisert kapitalisme under sterk statsstyring. Det største opposisjonspartiet Høyre på si side godtok større grad av statsstyring og oppbygging av velferdsstaten. Det var eit kompromisset mellom



I 1958, da dette biletet blei tatt i Karasjok folkeskole, var samisk bare tillatt som hjelpespråk for å lære norsk. (Foto: Virginia Davidson/Norsk folkemuseum)

⁸⁷ NOU 1985:14 Samisk kultur og utdanning, s. 59.

⁸⁸ Striden i Kárášjohka om språkpolitikken ut frå innstillingane til Samordningsnemnda og Samekomiteen er detaljert skildra i L.L. Meløy: Finnmark — slik eg opplevde landet og folket, 1984.

arbeid og kapital, mellom marknad og plan, mellom høgre og venstre i politikken. Eit vesentlig ledd i kompromisset var trua på kunnskap og forskning og ønske om ei kraftig opprustning av utdanningssystemet.⁸⁹

Utdanningssystemet skulle sikre økonomisk vekst gjennom auka deltaking, gjennom at ungar frå arbeidarklassen, utkantane og minoritetsgrupper, samt funksjonshemma fikk meir utdanning. Hovudvekta blei lagt på kvantiteten, ikkje på kvaliteten eller på innhaldet i skolen.

Den første etterkrigstida var prega av gjenoppbygginga og gjennomføringa av vedtak som var gjort like før krigen, som lov om yrkesskolar frå 1940 og normalplanane for folkeskolen frå 1939. Samordningsnemnda for skoleverket eksisterte frå 1947 til 1952 og leverte heile 19 innstillingar. Skolelovverket blei supplert med lover om folkehøgskolar, spesialskolar og brevskolar. På grunnlag av Samordningsnemnda sitt arbeid blei det sett i gang eit omfattande forsøks- og utviklingsarbeid. I 1954 vedtok Stortinget lov om forsøk i skolen. Med dette blei Forsøksrådet for skoleverket oppretta, eit råd som eksisterte i 30 år og som hadde stor innverknad på skoleutviklinga. Tidligere hadde reformene i skoleverket kome på grunnlag av kommisjonsutgreiingar og høringar, no skulle dei baserast på forsøk som blei vitskapelig oppsummert. Alfred Telhaug skreiv om utdanningsreformene i etterkrigstida: «*Helge Sivertsen var bannerfører for en bred allianse som omfattet sosialdemokratiet, lærerne med deres organisasjoner og betydelige deler av den pedagogiske forskningen.*»⁹⁰

*Den store skolereforma i etterkrigstida var innføringa av 9-årig skole. Denne blei lansert allereie i 1954.*⁹¹ Først blei det opna for innføring av frivillig 9-årig skole i kommunane. I 8. og 9. klasse valde elevane mellom to linjer: G-linja var gymnasførebuande og i røynda ei fortsetjing av den gamle realskolen. Y-linja var yrkesførebuande og likeeins ei fortsetjing av framhaldskolen. På Y-linja var det i 9. klasse høve til å spesialisere seg i landbruk, handel, handverk eller husstell. Eigne planar for desse åra kom først i 1960, med læreplanen for forsøk med 9-årig skole.

Trass i at Samordningsutvalet hadde signalisert ei meir positiv haldning til samane, var samiske forhold praktisk talt fråverande i læreplanen av 1960. Verken samiske elevar eller andre elevar skulle få noko opplysning om samisk språk, historie eller kultur. Samisk finst ikkje som fag, under historie blir norrøn religion nemnt, men ikkje samisk religion. Under kristendom står det ikkje eit ord om læstadianismen. Under valfag landbruk er det ikkje noko om reindrift. Ein einaste plass i planen, under geografi for 7. klasse, står det at elevane kan lese ei bok om samane og gjengi innhaldet av denne. Samar er da nemnde på linje med «eskimoer», «negrer i Afrika» og «negrer i Amerika». Dei som laga denne planen kan ikkje ha tenkt mye på at denne og skulle gjelde for samiske elevar og samiske lærarar.



«Da klokka klang, så fort vi sprang og ingen sto igjen og hang.» Kautokeino folkeskole 1957. (Foto: Leslie Marr/Norsk folkemuseum)

I 1959 kom Lov om folkeskolen, som for første gong var ein felles lov for skolen i byen og på landet. No fikk kommunane høve til å gjøre den 9-årige skolen obligatorisk. Det var ofte kommunar som frå før ikkje hadde skoletilbod utover 7. klasse som først innførte 9-årig skole. Etter kvart gikk ein bort frå linjedelinga og over til inndeling av elevane etter kursplanar i dei viktigaste teori-faga. Kursplandeling var hovudforma for organisering av ungdomsskolen fram til Mønsterplanen av 1974 innførte felles undervisning og pensum i alle fag. Med grunnskolelova av 1969 blei 9-årig skole lovfesta, men først i 1974 var obligatorisk 9-årig skole innført over heile landet.

Nokre av dei samiske kommunane var blant dei første til å innføre 9-årig skole. I Deatnu (Tana),

⁸⁹ Dette er skildra i Alfred Telhaug: Utdanningsreformene — Oversikt og analyse, 1997, frå side 27.

⁹⁰ Telhaug, 1997, side 33.

⁹¹ St.meld. 9-1954: Om tiltak til styrking av skoleverket.

Unjárga (Nesseby) og Buolbmat (Polmak) skjedde det allereie i 1957, i Kárášjohka året etter. Men ikkje alle var begeistra for dette. På denne tida blei det gjennomført ei undersøking i dei fleste kommunane i Finnmark om foreldra si haldning til utviding av skoleplikta. I nesten alle kommunar var det fleirtal for utviding. Men i Kárášjohka var vel 50 % mot utvida skoleplikt og i Guovdageaidnu var over 75 % mot.⁹² Motstanden mot utvida skoleplikt var størst i reindriftsnæringa. Der blei skolen sett på som eit framandelement som ein ikkje ville ha for mye av. Skolen ga inga opplæring i samisk kultur og språk, men førte elevane tvert om bort frå dette. Skolegang var direkte diskvalifiserande i forhold til ei framtid i primærnæringane. Til ein viss grad forsøkte ein ved ungdomsskolane i nokre samiske kommunar å bøte på dette. Mens ungdomsskolen var linjedelt, blei det oppretta ei eiga reindriftslinje ved ungdomsskolen i Kárášjohka. Denne varte bare få år, for snart gikk ungdomsskolen bort frå heile linjedelinga. Seinare blei reindrift og motorlære tilbode som tilvalsfag i Kárášjohka og Guovdageaidnu, men med ganske få veketimar.

Omtrent samtidig med innføring av 9-årig skole blei det gjennomført ei kraftig skolesentralisering. Hundrevis av små bygdeskolar blei lagt ned til fordel for sentralskolar. Dette blei tildels grunnlagt pedagogisk med at elevane ville få eit betre tilbod, men det var samtidig eit viktig ledd i sentraliseringspolitikken, som på 50- og 60-talet omfatta dei fleste sider ved samfunnet. Daverande fylkesmann i Finnmark, Kolbjørn Varmann, sa det slik: «*Skal vi få et godt undervisningstilbud i Finnmark, må vi ha store skoler som er sentralt plassert.*»⁹³ Dette blei også i stor grad gjennomført, da den 9-årige skolen blei innført i Alta, var det først ein felles ungdomsskole for heile kommunen. Skolesentraliseringa førte etterkvart til mye motstand, særlig frå foreldra. Knapt noko sak har ført til så stort engasjement i skolespørsmål frå foreldre og lokalsamfunn. Nedlegginga av småskolar førte mange stader til at kontakten mellom skolen og lokalsamfunnet blei langt dårlegare. Det blei vanskeligare å knytte opplæringa til elevane sitt heimemiljø. For elevar frå samiske bygder med norskdominerte kommunesenter var skolesentraliseringa enda eit ledd i fornorskinga. Mange samiske elevar opplevde å bli mobba på sentralskolen og forsøkte å skjule den samiske identiteten sin for å bli godkjent blant dei norske.⁹⁴

Etter kvart blei det slutt på den store semja frå dei første etterkrigsåra. Arbeidarpartiet utfordra kristenfolket med å redusere timetalet i kristendom og lansere alternativ livssynsundervisning. Dei utfordra dei som ønskte å halde på den gamle konkurranse- og utvalsskolen med å avskaffe karakterane i barne-skolen, legge ned spesialskolane og seinare avskaffe kursplanane i ungdomsskolen. Dermed oppsto det ein høgredoppisjjon i skolespørsmål.

Frå slutten av 60-talet kom det og ein venstreoppisjjon, for ein stor del uttrykt av elevar og studentar. Dei gikk både til åtak på maktforholda i skolen og på det faglige innhaldet i ein del fag. Denne oppisjjonen smelta tildels saman med ein aukande oppisjjon i Bygde-Noreg mot skolesentraliseringa, og med ein aukande pedagogisk oppisjjon blant lærarar og fagpedagogar. Blant representantane for denne oppisjjonen kan vi nemne Mosse Jørgensen⁹⁵, Eva Nordland⁹⁶ og Nils Christie⁹⁷.



Karasjok ungdomsskole hadde reindriftslinje og denne hadde sommerskole slik at elevane kunne få delta i reinflyttingar. Her underviser Bjørn Aarseth ungdomsskoleelevar i Billefjord i Porsanger 1959. (Foto: Virginia Davidson/Norsk folkemuseum)

⁹² Anton Hoëm: Makt og kunnskap, 1971 s. 72.

⁹³ Tor Edvin Dahl: Samene i dag og i morgen, 1970, s. 184.

⁹⁴ Dette er skildra i mange slags litteratur, for eksempel i Arvid Hansen: Den vonde vinteren, 1975 og Øyvind Haaland: Kultur møte som pedagogisk problem, 1977.

⁹⁵ Mosse Jørgensen var initiativtakar til og rektor ved Forsøksgymnasiet og har skreve fleire bøker om skolespørsmål.

⁹⁶ Eva Nordland var professor i pedagogikk.

⁹⁷ Nils Christie, kriminolog, er kjent for boka «Hvis skolen ikke fantest».

Normalplanane frå 1939, for byfolkeskolen og for landsfolkeskolen, blei først sett ut i livet etter krigen. I 1960 kom det midlertidige planar for den 9-årige skolen, men først i 1974 fikk vi for første gong ein permanent felles plan for heile grunnskolen. Omgrepet normalplan blei no bytta ut med mønsterplan, og den nye planen fikk namnet M74. Namneendringa var eit uttrykk for at ein gikk bort frå detaljert oppramsing av lærestoff og over til «retningsgivende rammeplan». Dette «*åpnet for en frihet i valg av lærestoff som en ikke har hatt verken før eller siden i norsk skole*».⁹⁸

Forsøksrådet hadde heile tida vore pådrivar i ein sosialdemokratisk pedagogikk, og frå høgresida blei det meir og meir rop om å få «ro i skolen». Da det blei borgarlig samlingsregjering etter valet i 1981 sørgde dei snart for å få lagt ned Forsøksrådet. Argumentet var at rådet verka sentraliserande, og at forsøksverksemda skulle skje lokalt, men det er tvilsamt om nedlegginga førte til noko auke i lokal forsøksverksemd.

I 1984 sette regjeringa Willoch i gang arbeid med å lage ein ny mønsterplan, som i første omgang fikk namnet M85. Om denne planen blei det stor strid, særlig da dåverande kyrkje- og undervisningsminister Kjell Magne Bondevik greip direkte inn i planarbeidet og pressa gjennom fleire viktige endringar. Endringane styrka kristendommen si dominerande stilling i skolen. Han fikk og fjerna formuleringar om at elevane skal trenast opp til å kunne påverke samfunnsutviklinga, strauk stoff om FN og menneskerettane og fikk inn at skolen skulle gi føringar for «korrekt språkbruk». Debatten blei så kraftig at det er skrive ei heil bok om denne.⁹⁹

Mønsterplanen av 1987 (M87), som overtok etter den midlertidige planen, var på mange måtar eit kompromiss. Denne planen skisserte kva for emne alle skulle arbeide med, men innafor dette skulle kvar skole utvikle ein lokal læreplan. Det skulle leggjast større vekt på verdiar og haldningsdanning. Samtidig la planen stor vekt på tilknytninga til lokalsamfunnet. Den strenge faginndelinga blei delvis løyst opp, bl.a. gjennom innføring av breie fag som o-fag og eigne timar til «praktisk, sosialt og kulturelt arbeid».

2.3 Samisk inn i grunnskolen

I den nye folkeskolelova, som blei vedtatt i 1959, blei det for første gong på nesten eit hundreår i prinsippet opna for å bruke samisk som opplæringspråk. § 37.8 lyder: «*Etter avgjerd frå departementet kan det nyttast samisk til opplæringsmål i skolen.*» Likevel tok det heile 8 år før dette blei sett ut i livet. I 1967 blei begynnaropplæring på samisk og samisk som fag innført i skolen i Kárášjohka og Guovdageaidnu. Styresmaktene sitt mål med dette var ikkje å styrke samisk språk, men å styrke elevane sine norskkunnskapar. Daverande konsulent i samiske skole spørsmål, Odd Mathis Hætta, karakteriserte i 1972 tiltaka for samiske elevar slik: «*Særtiltakene har ... vært særtiltak for å bedre norsk-kunnskapene hos samiske elevar. Også samisk begynneropplæring er et ledd i dette, nemlig et pedagogisk middel for å komme bort fra det samiske!*»¹⁰⁰

Med endringa av Grunnskolelova i 1969 kunne foreldra krevje samiskundervisning. I denne lova sto det i § 40.7: «*Born av foreldre som nyttar samisk som daglig talemål, skal gjevast opplæring i samisk når foreldra krev det. Dei to siste åra i grunnskolen kan elevar med samisk talemål velje samisk som ei av målformene.*» Retten til undervisning i samisk gjaldt altså bare for barn av samisktalande foreldre, dvs. førstespråksopplæring. Men frå skoleåret 1972/73 blei det ved Kautokeino barneskole og sett igang opplæring i samisk som andrespråk. Det juridiske grunnlaget kom tre år seinare da § 40.7 blei endra til: «*Barn i samiske distrikter skal gis opplæring i samisk når foreldrene krever det.*»

Trass i at ein no hadde byrja å legge om på skolepolitikken overfor samane, blei dei heilt gløymde i forslaget til ny normalplan for grunnskolen som kom i 1970. Det kom kraftige reaksjonar på dette, blant anna frå Skolerådet i Guovdageaidnu. Likevel fikk undervisning for samiske barn minimal plass også

⁹⁸ Liv K. B. Tønnesen: Norsk utdanningshistorie, 1995, s. 103.

⁹⁹ Svein Sjøberg: En ny mønsterplan for grunnskolen blir til. Kampen om M-85, 1986.

¹⁰⁰ Odd Mathis Hætta: Norsk skolepolitikk i samiske områder de siste 25 år. En oversikt. I: Meløy m.fl.(red): Melding om skolene i Finnmark 1945–1970, 1972. s. 37.

i den midlertidige mønsterplanen av 1971. I 1972 blei det arrangert eit møte om mønsterplanen for samiske skoleleiarar og lærarar, som reiste skarp kritikk mot den midlertidige planen. Dette førte til at Forsøksrådet sette ned eit eige utval som skulle foreslå konkrete tiltak for å styrke undervisninga for samiske elevar. Resultatet var at samisk språk og samiske elevar kom mye sterkare inn i Mønsterplanen av 1974 (M74). I føreordet til den endelige planen sto dette uttrykt slik: «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.» Her var ein plan for samiskundervisning og i eit innleiande kapittel om skolesamfunnet var det eit avsnitt om «Skolen i språkblandingdistrikter». Her blei det understreka at samisktalande elevar må få lov å bruke samisk både i undervisninga og i fritida, i skarp motsetning til tidligare, da elevar kunne bli straffa for å snakke samisk. Hovudvekta blei lagt på samisk i dei lågare klassetrinna og deretter på norsk i dei høgare klassetrinna i grunnskolen (M74, s. 69). Det var bare dei to første åra at samiskundervisninga skulle «tilsvare den undervisningen norsktalende elever får i norsk». Men sjølv om opplæring i samisk var blitt tillatt, var norsk likevel hovudspråket i undervisninga av samisktalande fram til midt på 1980-talet.

M74 sa om samisk språk i grunnskolen: «Gjennom hele grunnskolen bør det være nær sammenheng mellom samisk og andre fag. På de laveste klassetrinnene bør særlig kristendoms kunnskap, heimstadiære og samisk være knyttet nært til hverandre. Også seinere, når norsk overtar plassen som dominerende undervisningsspråk, bør samisk og orienteringsfagene til en viss grad gjensidig støtte hverandre. Både i samfunnsfagene og naturfagene bør det inngå fagterminologi på samisk...» (s. 125)

Det var no ikkje lenger sjølv sagt at norsk var morsmålet til alle i Noreg, og M74 hadde med ein eigen plan for «Norsk som fremmedspråk». Det blei her ikkje skilt mellom innfødde og innvandra minoritetar, det virka som om denne planen var tenkt for alle med anna morsmål enn norsk.

I fagplanane kom samiske forhold inn gjennom råd om tillempingar av undervisninga for «språkblandingsområde» og gjennom at samar var nemnde nokre stadar under emne for fellespensum. Innslaget av samiske emne i M74 synest å vere omtrent på høgde med det som blir kalla samiske emne etter den nasjonale læreplanen L97. Under musikkfaget var det med ei oversikt over «samiske sanger og sanger som er oversatt til samisk». Formingsfaget hadde ein «oversikt over formingsdisipliner der det er utviklet en særegen samisk tradisjon». Blant valfaga for 8. og 9. klasse var det eitt fag med samisk innhald: reindriftskunnskap.

Ved ei ny endring i grunnskolelova § 40.7 i 1985 fikk samisk status som opplæringsmål: «Barn i samiske distrikter skal få undervisning i eller på samisk på barnetrinnet. Eleven velger selv om han/hun vil ha samisk som fag på ungdomstrinnet.»



Styresmaktene hadde ofte liten kunnskap om samisk busetting utafor «samisk distrikt». Det første kullet med samiskelevar i Skånland dro til Oslo og presenterte markasamisk kultur for blant anna Utdanningsdepartementet og Norsk kulturråd. (Foto: Asbjørg Skåden)

Også her hadde praksis gått føre lovteksten, da store delar av undervisninga hadde foregått på samisk før det blei gitt lovheimel for det. Ein konsekvens av dette var at den nye mønsterplanen for grunnskolen (M87) fikk eigne fagplanar for samisk som førstespråk, samisk som andrespråk, samt norsk som andrespråk for samiske elevar. I M87 skil ein mellom norsk for elevar med samisk som førstespråk og norsk for andre språklige minoritetar. Tospråkligheit blei no målet for samisk undervisning (M87, s. 34). Lovteksten sitt uttrykk «samiske distrikt» har aldri vore klart definert, og det har derfor vore mye strid om dette. Fleire stader har styresmaktene nekta å gi samiskundervisning, med den grunngevinga at ein kommune etter deira oppfatning ikkje er «samisk distrikt».

Mønsterplanen av 1987 skilde for første gong ut eigne samiske læreplanar frå dei nasjonale læreplanane. I 1988 blei del 2 av Mønsterplanen utgitt med samiske fagplanar for sju fag i grunnskolen. Det tilsa og eigne læremiddel i samsvar med desse læreplanane, sjølv om dette ikkje alltid blei gjennomført i praksis. Samtidig heldt dei nasjonale læreplanane på avsnitt om samane i visse fag, som o-fag for barneskolen og samfunnsfag for ungdomsskolen. I andre fag, som musikk og forming, blei dei samiske emna no tatt ut og bare vidareført i dei samiske læreplanane. Dei nasjonale læreplanane, som og eit fleirtal av dei samiske elevane fikk undervisning etter, hadde altså heller mindre innhald om samiske spørsmål etter M87 enn etter M74.



Ella Holm Bull var i mange år rektor på sørsameskolen i Snåsa og har skrive lærebøker i sørsamisk. Ho har og spela inn plate med barnesongar på sørsamisk.

Den første samiskundervisninga var i nordsamisk språkområde, men etter kvart blei det og gitt tilbod om sørsamisk og lulesamisk. Sørsamisk blei først gitt som andrespråk ved sameskolane i Snåsa og Hattfjelldal, seinare og ved nokre ordinære grunnskolar i sørsameområdet. I Snåsa har og nokre få elevar hatt sørsamisk som førstespråk frå sist på 1980-talet.

Tidlig på 1980-talet blei det sett igang undervisning i lulesamisk som andrespråk ved fleire skolar i Tysfjord. Ein samisk barnehage, som blei starta i 1989, førte til ei revitalisering av lulesamisk språk. Frå 1991 kunne ein derfor starte opp med lulesamisk som førstespråk i grunnskolen.

Undervisninga i både lule- og sørsamisk har vore hemma av mangel på kvalifiserte lærarar og på lærebøker. I skoleåret 1983/84 var det f.eks. bare ein samisktalende lærar med godkjent lærarutdanning i sørsamisk område og to i lulesamisk område.¹⁰¹ Det var først i 1983 at det blei mogleg for lærarar å få utdanning i lulesamisk i Noreg.

2.4 Samisk påverknad på skolen

Skolen i samiske område har alltid vore styrt av norske styresmakter. Mesteparten av tida har det vore ein gjennomført «dáža skuvla» eller norsk skole, med målsetting å gjøre samane mest mogleg norske i språk og kultur. Dette har sjølvsagt påverka samane sine haldningar til skolen. Dei samiske reaksjonane overfor skolen kan delast i tre:

¹⁰¹ Edel Hætta Eriksen i Forsøksnytt 1–2, 1984, s. 6.



Måsske eller Musken i Tysfjord er den reinaste lulesamiske bygda. På skolen her er det undervist i luøesamisk sidan tidlig på 1980-talet. (Foto: SL)

- aktiv støtte
- tilbaketrekking
- kamp for endring

Det har vore ganske lita aktiv støtte til skolen i den forma han har hatt. Nokre samar har aktivt forsvart fornorskingspolitikken¹⁰², men i hovudsaka har denne blitt drive fram av nordmenn. I «påskeopprøret» mot samekomiteen i Kárášjohka i 1960 støtta nok ganske mange samar kravet om fortsatt fornorsking, men det var ikkje-samar som var hovuddrivkrafta i motstanden mot samiskundervisning.

Den mest utbreidde reaksjonsmåten frå samar overfor den norske skolen har vore tilbaketrekking. Det var stort fråver, og når elevane var på skolen gjorde dei ikkje meir enn absolutt naudsynt. Etter den obligatoriske skolegangen heldt dei fleste seg helst langt unna alt som heitte skole. Når dei sjølve blei foreldre og fikk barn i skolen, unngikk dei helst å møte på foreldremøte. Ei historie gjengitt i Konrad Nielsen sine lesestykkje er frå mellomkrigstida, men kunne og ha vore frå eit langt seinare tidspunkt:

«Mun áiggun dadjat dan ovdit hállái, ahte dat lea din iežadet ášši, go mánát eai oahpa. Mu mielas orru nu, ahte dál ohppet sakka buorebut mánát go dalle go mii leimmet skuvllas. Muhto go dii ieža prentebehtet juo mánái váibmui, dalánaga go áddegohtet maidege, ahte eai skuvllat leat mihkkege, gal han mánát, go vánhemiin gullet ahte eai skuvllat leat mihkkege, jáhkket dan, ja eai ge beroš oahppat: mii lea vel dáppege ohppat? Son lea áhčis gullan, ahte ii skuvllas leat eará go joavdelasat, dadjá mánná, ii ge beroš dieduŋge das mii doppe oahpahuvvo. ‘Gosa vel daid joavdelasaiguin ge?’»¹⁰³

¹⁰² Sjå f.eks. Tor Edvin Dahl: Samene i dag og i morgen, 1970, der nokre fornorskingsvennlige samar legg fram synet sitt.

¹⁰³ Nielsen 1979, bd. 2, s. 156. Omskreve til gjeldande samisk rettskriving av meg. Omsett til norsk: «Eg vil seie til det førre talaren sa, at det er dykkar eiga sak når ungane ikkje lærer. Etter mitt syn er det slik at no lærer ungane betre enn da vi gikk på skolen. Men når de sjølve prentar inn i hjartet på ungane straks dei byrjar å forstå noko, at disse skolane er ikkje noko, ja så trur ungane det når dei hører frå foreldra at skolen ikkje er noko verd, og så bryr dei seg ikkje om å lære: Kva er vel å lære der? Ho (/han) har hørt av far, at på skolen er det ikkje anna enn unyttig, seier ungen og bryr seg derfor sjølvsagt ikkje om kva som blir undervist der. ‘Kva skal ein vel med alt dette unyttige?’»

Anton Hoëm oppsummerer fornorskingsarbeidet slik:

«...det sikret myndighetene tak over undervisningen, men stimulerte samenes motvilje mot denne. Sagt noe paradoksalt: I de sentrale samiske områder var det fremste resultat av myndighetenes fornorskingsbestrebelse gjennom skolen fra 1870 til 1960, en fullstendig fornorsket skole og en avvisende samisk befolkning.»¹⁰⁴

Den læstadianske formen for kristendom har stått sterkt blant samane. Læstadianarane har brukt samisk språk på samlingane sine og bidratt til å halde bruken av samisk språk oppe. Likevel har læstadianarar i liten grad engasjert seg for at skolen skulle gi undervisning på samisk. Derimot har dei markert ønske om sterkare kristent innhald og motstand mot mye av det verdslige innhaldet i skolen. I Guovdageaidnu gikk læstadianarar på 1970-talet sterkt inn for forbod mot joik i skolen. I nokre få tilfelle har læstadianarar i nyare tid starta eigne private grunnskolar. Likevel har nok tilbaketrekking vore den mest utbreidde haldninga. Ofte var dei læstadianske predikantane negative til all skolekunnskap: «Predikantene avviste den intellektuelle fornuft og skolens lærdom som overordnede verdier. Slik som undervisningen fungerte, kom man allikevel til kort. Ingen kan lese seg til Guds frelse, hevdet de omvendte... Livets sannhet fremkom ikke ved fornuftens gjerninger i skolestua, men ved åpenbaringer.»¹⁰⁵

Skole spørsmål har vore ei viktig kampsak for samiske organisasjonar, både i den første organiseringsperioden, omlag 1900–25, og frå samane byrja å organisere seg igjen etter krigen. Etter at alt samisk organisasjonsarbeid i Noreg hadde lege nede i 25 år blei Norges Reindriftssamers Landsforening stifta i 1948. På det første landsmøtet stilte dei krav om eigne skolar for flyttsamebarn og om samisk innhald i skolen. Utover 50- og 60-talet oppsto lokale sameforeningar, som i 1968 samla seg til Norske Samers Riksforbund. Der var og skole spørsmål ei av hovudsakene frå starten og NSR har nok vore den viktigaste politiske krafta for samisk opplæring.



NSR har vore ei viktig pressgruppe for å få samisk opplæring — Her er tidligare NSR-leiarar fotografert på NSR sitt landsmøte i 1984. (Foto: SL)

På nordisk plan målbar samekonferansane frå 1953 og utover samane sine krav om samisk språk og innhald i skolen. I 1989 vedtok den 14. samekonferansen eit samisk utdannings- og skolepolitisk program.

Samiske lærarar og andre skolefolk har samarbeidd både på nasjonalt og nordisk plan for å fremme krav overfor styresmaktene, utveksle røynsler og utvikle undervisningsmetodar og læremiddel for samiskundervisning. Ein milepæl her var det nordiske samelærarmøtet i Máze i 1965. Med vekslande hell har samiske lærarar kjempa for å få lærarorganisasjonane til å engasjere seg for samisk opplæring.

Eit stort framsteg for samisk opplæring var opprettinga av Samisk utdanningsråd (SUR), ved kongelig resolusjon av 8. desember 1975. Opprettinga av SUR var eit resultat av eit langvarig arbeid frå samiske organisasjonar og samiske skolefolk. I 1977 fikk utdanningsrådet sekretariat i Guovdageaidnu. Samisk utdanningsråd var eit rådgivande organ for departementet, med svært avgrensa myndigheit. SUR hadde ansvaret for å gi ut lærebøker i og på samisk. I starten gjaldt dette bare nordsamisk, seinare blei det utvida til og å gjelde lule- og sørsamisk.

¹⁰⁴ Sitert etter Tønnesen 1995, s. 98.

¹⁰⁵ Ivar Bjørklund: Fjordfolket i Kvængen 1985, s. 316.

Framgangen for samisk opplæring i samband med M87 hang klart saman med at Samisk utdanningsråd var etablert og gjennom dette rådet fikk samar for første gong sjølv delta i arbeidet med ein skole-reform. Samisk utdanningsråd har i stor grad utarbeidd forslag til samiske læreplanar, men utdanningsdepartementet har sett ganske snevre rammer for dette arbeidet, og hatt det avgjørande ordet når det gjeld godkjenning.

Kampen om samisk språk og samisk innhald blei først reist i grunnskolen. Etter kvart blei det og reist krav for andre ledd i utdanninga. Vi skal no ta for oss utviklinga på kvart av dei andre hovudområda; barnehage, vidaregåande opplæring og høgre utdanning.



Edel Hætta Eriksen var den første leiaren for Samisk utdanningsråd sitt sekretariat. (Foto: Min Áigi)

2.5 Barnehagar

Det vi i dag kallar barnehagar, har fleire historiske røter. Den eldste rota er barneasyla, som var oppbevaringsinstitusjonar for fattigfolk. Ofte var dei knytt til fabrikkar og gruver der det var mange kvinnelige arbeidarar. Det første barneasylet i Noreg blei oppretta i 1837 i Trondheim. Det andre kom året etter, i tilknytning til kopparverket i Kåfjord i Alta. Frå 1883 blei det oppretta barnekrybber, heildagsinstitusjonar for barn under tre år. Desse var gjerne drive av religiøse organisasjonar. I meir velståande strok i byane blei det oppretta private barnehagar frå sist på 1800-talet. Dette var leiketilbod under pedagogisk leingi, med 3–4 timars daglig opningstid.

Etter andre verdskrigen byrja styresmaktene å overta ein del av daginstitusjonane. Etter kvart fikk vi ei utvikling av kommunale heildagsbarnehagar, og dei gamle barneasyla og barnekrybbene blei lagt ned. I Finnmark blei dei første barnehagane starta i Alta i 1951 og Honningsvåg i 1953.

Samanlikna med mange andre land, har Noreg vore seint ute med utbygging av barnehagar. Bare 3 % av førskolebarna hadde noko barnehagetilbod da staten rundt 1970 byrja å regulere barnehagetilbodet. På 70-talet skaut barnehagebygginga i veret. I 1980 var dekninga 21 %, i 1990 oppe i 37 % og i 2000 52 %.

Barnehagar har i Noreg tradisjonelt vore mindre regelstyrte enn skoleverket. Først i 1975 blei barnehagar lovregulert og lov om barnehagar ga forholdsvis få haldepunkt for korleis aktiviteten og opplæringa skulle foregå. Eit stridsspørsmål har vore om barnehagane skulle ha kristen formålsparagraf. Det blei først avvist i 1975, men blei seinare vedtatt i 1983. Andre nasjonale retningslinjer eksisterte ikkje før Rammepplan for barnehagar blei vedtatt på 90-talet.

I samiske område førte moderniseringa på 1960-talet og utbygging av offentlige arbeidsplassar til at langt fleire kvinner gikk ut i lønna arbeid. Det førte igjen til at ein der og byrja å sjå behov for barnehagar. Den første barnehagen der det blei brukt samisk språk, starta i Guovdageaidnu i 1969. Barnehagen var kommunalt drive, men bygning og utstyr var ei gåve frå Norsk Folkehjelp, med støtte av ein del kommunar sørpå og ei innsamling av elevar ved Oslo handelsgymnas. I kommunen sine vedtak om barnehagen blir det ikkje sagt noko om språk. Barnehagen var bygd heilt etter mønster av norske barnehagar, og det fanst ikkje leiker eller bøker frå samisk miljø. Samisk- og norsktalende barn gikk i lag. Ein stor del av ungane kom frå familiar som hadde norsk som heimespråk. Personalet var tospråklige eller einspråklig norsktalende. Norsk språk blei derfor lett dominerande i barnehagen. Mange samisktalende foreldre var skeptiske, nokre oppfatta barnehagen som eit tiltak for å starte fornorskinga allereie frå 3-års-alderen.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Historia om denne barnehagen og anna barnehageutbygging i dei kommunane som seinare blei forvaltningsområdet for samisk språk kan ein lese i Marianne Storjord: Fra nødhjelp til folkehjelp, 2000.

Den første reine samiske barnehagen var Guovdageainnu johtti mánáidgárdi eller Kautokeino ambulerende barnehage, som starta i 1971 og i hovudsak var berekna for barn frå flyttsamefamiliar. Her var det bare samisktalande barn og bare samisktalande tilsette. Da kommunen sin tredje barnehage blei starta i Máze i 1977, blei denne reint samiskspråklig.



Den samiske barnehagen i Nesseby var ein av dei første som byrja å snu språkutviklinga i fornorska område. (Foto: SL)

I andre kommunar i samiske område kom barnehageutbygginga noko seinare, men også der var dei første barnehagane heilt dominerte av norsk språk og kultur, oftast utan at ein i det heile hadde hatt ein offentlig diskusjon om forholdet til samisk og kvensk språk og kultur. Fleire stader starta derfor lokale sameforeningar eller foreldregrupper opp samiske barnehagar. Nokre av desse er etterkvart overtatt av kommunane.

Den første starten på ei offentlig drøfting av barnehagetilbod for samiske barn finn vi i NOU 1972:39: Førskoler. Her blei samiske forhold nemnt kort, og ein peika på at samisktalande barn har vanskar når dei byrjar på skolen, etter som dei kan lite norsk. Utvalet peika på at det er eit

dilemma om ein skal bruke norsk eller samisk i barnehagen, men ville ikkje ta standpunkt. Forsøksrådet for skoleverket kom i 1974 med forslag til forsøks- og utviklingsarbeid i samiske område. Rådet innrømte da: «Når det gjelder viten som kan legges til grunn for en utvikling av tjenlige førskoletilbud for samiske barn, står en bort imot på bar bakke.»¹⁰⁷ Lov om barnehagar av 1975 nemnde ikkje samiske forhold med eit ord.

Den første utgreiinga om samiske barnehagar kom med prosjektet «Nærmiljø-barnehage» i 1974–77. Her blei det greidd ut alternative driftsformer og modellar for samiske barnehagar, og uttrykt at barnehagar i samiske område må bygge på samisk språk og kultur.

Da førskolelærerutdanninga i Alta blei sett i gang i 1978, blei det lagt stor vekt på å utdanne førskolelærarar til samiske område, og halvparten av det første kullet var samisktalande.

Dei samiske barnehagane blei den første tida finansierte på linje med andre barnehagar i Noreg. Frå 1981 blei det over statsbudsjettet gitt ei lita løyving til tiltak for samiske barn. Frå 1985 har staten gitt særskilte tilskot til samiske barnehagar, dette tilskotet skal dekke ekstrautgifter som samiske barnehagar har.

Det finst mange variantar av samisk barnehage: Heile barnehagen kan vere samisk eller det kan vere ei samisk avdeling i ein elles norsk barnehage. Nokre barnehagar har bare samisk språk, andre er tospråklige eller norskdominerte med elementær innføring i samisk språk. I periodar har det vore sterkt omdiskutert kva som kan reknast som samiske barnehagar.

Også samiskspråklige barnehagar vil variere med den språklige situasjonen rundt dei. I nokre område, som Guovdageaidnu, er samisk så dominant at ein til og med kan integrere einskilde barn med andre språk utan at det øydelegg for samisk som hovudspråk i barnehagen.

I område der samisk språk har gått kraftig tilbake, kan ein samisk barnehage vere eit viktig bidrag til språkrevitalisering. Dette er tilfelle på stadar som Unjárga/Nesseby, Divtasvuodna/Tysfjord og Skánit/Skånland. Der må ein heile tida jobbe hardt for å utvikle og oppretthalde samisk som bruksspråk. Ungane kan ofte meir samisk enn foreldra, og barnehagen er heilt avgjørande for at ungene skal bli tospråklige.

I norskdominerte samfunn, som Tromsø og Oslo, har ofte barnehagebarna samisk som heimespråk, men barnehagen er viktig for å utvikle språket ettersom det elles er lite støtte for språkutviklinga utafør heimen.

¹⁰⁷ Sitert etter Storjord 2000, s. 68.

2.6 Vidaregåande opplæring

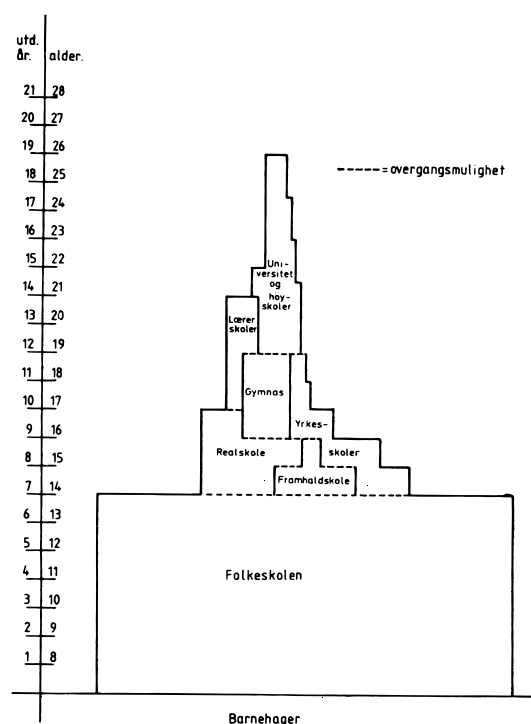
Frå mange skoleslag til einskapsskole

I etterkrigstida har det vore ein veldig auke i talet på elevar innafor det vi i dag kallar vidaregåande opplæring. Elevtalet blei nesten sjudobla frå 1935 til 1985 og i dag er nesten heile årskulla frå 16 til 18 år i vidaregåande opplæring.

På det nivået som i dag er vidaregåande opplæring, var det tidligare ei rekke skoleslag; yrkesskolar for handverk og industri, gymnas, handelsskolar, landbruksskolar, husmorskolar, husflidsskolar, maritime skolar, etatskolar og skolar for helse- og sosialarbeidarar. Lov om yrkesskolar av 1940 tredde i kraft rett etter krigen. Denne omfatta ei rekke skoleslag; verkstadskolar før, under og etter læretida, elementærtekniske skolar, tekniske fagskolar og tekniske skolar. Folkehøgskolen spela tidligare ei mye viktigare rolle enn i dag.

Vidaregåande skoletilbod fanst tidligare i første rekke i byane. I tillegg var det nokre få landsgymnas med internat. Mange kommunar hadde ikkje noko tilbod ut over sjuårig folkeskole, eller dei hadde eittårig framhaldskole som einaste tilbod. I Finnmark var det vidaregåande skoletilbodet ekstra dårlig. Her starta det første gymnaset opp først i 1948. Dei første yrkesskolane i handverk og industri blei reist omtrent samtidig i Alta, Hammerfest og Kirkenes i 1947–48, og hovudvekta låg på opplæring av bygningsarbeidarar for gjenreisingsarbeidet. Så seint som på 60-talet var det i Finnmark så få plassar i realskole og gymnas at «Meget godt» som gjennomsnittskarakter frå folkeskolen ikkje alltid var godt nok for å komme inn på den næraste realskolen(!) I skoleåret 1962/63 gikk 6,3 % av årskullet i Finnmark i 3. klasse i gymnaset. I Oslo utgjorde gymnasiastane samtidig 36,8 % eller seks gongar meir enn i Finnmark.¹⁰⁸

Ideen om å føre einskapsskolen vidare frå grunnskole til vidaregåande opplæring kan vi føre tilbake til etterkrigstida sin fremste skolepolitikar, Helge Sivertsen. Han sto i 1955 i bresjen for Arbeidarpartiet sitt kulturpolitiske program, som uttrykte at det ikkje var nok med ein 9-årig einskapsskole. Denne måtte og peike framover mot fortsatt utdanning «*på enhetsskolens grunn, enten det er i teoretiske eller praktiske fag*».¹⁰⁹ På 60-talet var det fleire offentlige utval i arbeid for å sjå på korleis vidaregåande utdanning skulle organiserast etter at 9-årig skole var gjennomført. Steen-komiteen (1967–70) ønskte å slå saman all vidaregåande utdanning under same tak og dermed legge grunnlaget for ei samansmelting av dei forskjellige utdanningskulturane; den akademiske og den praktiske.



I 1945 fikk knapt halvparten av ungdommen utdanning utover den 7-årige folkeskolen og høgare utdanning var reservert for ein liten elite. (Kjelde: Telhaug: Utdanningsreformene)

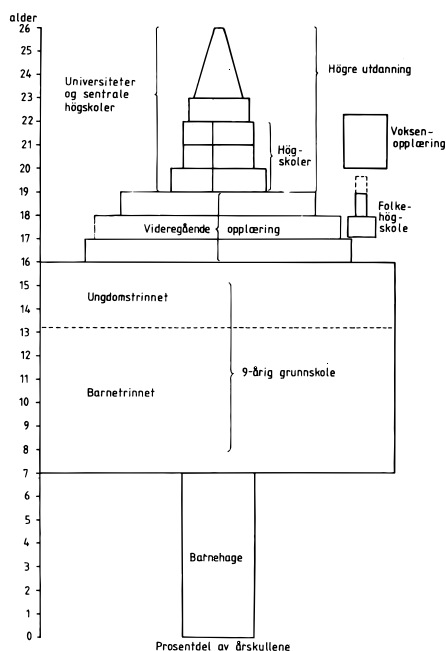
¹⁰⁸ Narve Fulsås: Universitetet i Tromsø 25 år, 1993, s. 40.

¹⁰⁹ Sitert etter Torstein Harbo: Norsk skole i europeisk perspektiv, bd. 1, 1997, s. 41.

Mye av forslaga til Steen-komiteen blei sett ut i livet i løpet av 70-talet, mens andre forslag først blei gjennomført fleire tiår seinare, slik som rett til 3-årig vidaregåande utdanning for alle med fritt val av utdanningsveg og høve til å skaffe seg både allmennutdanning og yrkeskompetanse.¹¹⁰ Mens hovudtrekka i Steen-komiteen si innstilling blei godt mottatt av dei fleste, møtte Schönbergkomiteen større motstand. Denne komiteen ville slå saman yrkesfag til breiare grunnkurs, noko Yrkeskoleelevelenes og lærlingenes interesseorganisasjon (YLI) protesterte kraftig mot. Innstillinga frå denne komiteen blei delvis gjennomført på slutten av 70-talet. Seinare gikk Reform 94 enno lengre i same retning.

Frå 1971 blei det drive forsøk med einskapsskole på vidaregåande nivå. Det blei og eksperimentert med kombinerte grunnkurs, der ein over to år fikk første år av gymnaset og første år av eit yrkesfag. I 1974 blei Lov om vidaregåande opplæring vedtatt, og frå 1976 forsvann mange av dei gamle skoleslaga og blei til studieretningar i den vidaregåande skolen. Det var likevel ikkje alle skoleslaga som blei med. Hjelpepleieskolane blei først lagt inn under vidaregåande skole rundt 1980 og landbrukskolane sist på 80-talet. Folkehøgskolane og etatskolane blei ikkje med i samanslåinga.

I første omgang skjedde dei største endringane på det administrative nivået. Elevar og lærarar hadde framleis i hovudsaka dei same læreplanane som før. Enno i mange år sa dei at dei var på yrkesskolen, på handelsskolen eller på gymnaset. Å sameine så forskjellige tradisjonar var ikkje gjort over natta, og både lærarane og elevane sine organisasjonar var bygd på strukturen frå dei gamle skoleslaga heilt til ut på 1990-talet.



Det norske utdanningssystemet 1985/86. Midt på 80-talet var den obligatoriske skolen utvida til 9 år og det var eit stort fleirtal av ungdommen som tok eit eller fleire år på vidaregåande skole. Høgare utdanning hadde og blitt tilgjengelig for atskillig fleire enn nokre tiår tidligare. (Kjelde: Telhaug: Utdanningsreformene)

I tida 1920–60 sto lærlingeordninga for størstedelen av yrkesopplæringa i handverk- og industrifag. På 60-talet gikk talet på lærlingar ned. Steen-komiteen gikk i 1970 inn for avskaffing av lærlingeordninga, mot at skolen skulle ta ansvaret for full fagopplæring og fagprøver. Dette blei aldri gjennomført, derimot byrja talet på lærlingar no å gå opp igjen. I 1980 blei lærlingelova erstatta av lov om fagopplæring i arbeidslivet. Mens lærlingelova bare hadde gjeldt i eit mindretal av kommunane i landet, blei lov om fagopplæring i arbeidslivet gjeldande overalt. Ansvaret for gjennomføringa av lova blei flytta frå kommune- til fylkesnivå. Kwart fylke blei pålagt å opprette ei yrkesopplæringsnemnd, med ansvar både for lærekontraktar og fag- og svenneprøver¹¹¹ i fylket. For å skaffe lærlingeplassar der bedrifter ikkje kunne ta ansvaret åleine, kunne det no opprettast opplæringsringar og opplæringskontor, som fikk statsstøtte. Samtidig blei statstilskota til lærebedrifter auka. Mens lærlingeordninga tidligare i hovudsak var avgrensa til handverks- og industrifag, fikk vi no lærefag på heilt nye område, som omsorgsarbeid, barne- og ungdomsarbeid, salg og service.

Mens vidaregåande skolar tidligare i første rekke hadde vore i byane, skjedde det no ei kraftig utbygging utover bygdene. Der det ikkje var grunnlag for sjølvstendige skolar, blei det oppretta filialar. Nokre filialar var bare ein klasse. Eit fiskevær kunne for eksempel ha første året av allmennfag eller grunnkurs i fiske og fangst. Den største endringa skjedde nok i Finnmark. Sist på 1970-talet hadde heile 17 av dei 20 kommunane i fylket eit større eller mindre vidaregåande tilbod.

¹¹⁰ Sitert etter Forsøksrådet si planskisse «Undervisning og utdanning i språkblandingsområder».

¹¹¹ Handverksfag har tradisjonelt svenneprøve og svennebrev, mens industrifaga har fagprøve og fagbrev. I dag er det ikkje anna forskjell enn namnet. Når nye fag, som verken er handverk eller industri, har blitt lagt inn under Lov om fagopplæring i arbeidslivet, har ein der og tatt i bruk namna fagprøve og fagbrev.

Etter lov om vidaregåande opplæring hadde fylkeskommunane plikt til å sørge for at all ungdom fikk tilbod om tre år vidaregåande opplæring. Men i praksis var det mye som mangla på at alle fikk ei treårig samanhengande utdanning. Mange linjer hadde bare tilbod i eitt eller to år, eller kapasiteten var alt for liten på dei vidaregåande kursa. Mange fikk derfor bare eitt år innafor den retninga dei ønskte seg. Dei falt da ut av skolen, eller dei tok eitt eller to grunnkurs til. Det var alt for få lærlingeplassar og opplæringa i arbeidslivet var dårlig samordna med opplæringa i skolen. Sist på 80-talet blei det stadig tydeligare at noko måtte gjørast med strukturen i yrkesopplæringa, og styresmaktene byrja å planlegge ein ny reform.

Samisk vidaregåande opplæring

Samordningsnemnda for skoleverket foreslo i 1948 å bygge ein framhaldskole for samar i Guovdageaidnu. Denne blei starta i 1950 og var i drift fram til kommunen fikk 9-årig skole i 1966. I 1952 blei Statens heimyrkesskole for samer sett i gang i Guovdageaidnu. Undervisningsspråket var norsk, som det var i grunnskolen i den tida, men innhaldet var frå starten meir tilpassa samiske forhold enn det skulle bli seinare.

Skolen var frå starten av ikkje ein rein yrkesskole som tok sikte på å utdanne fagarbeidarar. I 1956 blir skolen omtalt slik: *Denne skolen tar bl.a. sikte på å lære samisk ungdom til å arbeide med husflid for å skaffe seg biinntekter.*¹¹² Ein tenkte altså at elevane skulle gå tilbake til primærnæringane reindrift og jordbruk og bruke skolelærdommen til ekstraarbeid ved sida av. Frå skolen fikk eigne bygningar i 1960 var det tre faste linjer: jern- og metall, trearbeid og søm- og vev. Men no byrja moderniseringa av Indre Finnmark for alvor, og skolen blei «oppgradert» til å følgje landsdekkande læreplanar. Frå 1962 underviste ein etter planane for verkstadskolen, noko som førte til at mye av dei spesielle samiske aktivitetane fall bort. Samisk råd for Finnmark protesterte mot dette, men til inga nytte.



Statens heimyrkesskole for samer heldt først til i dette bygget. Biletet er frå 1956. (Foto: U. Fürst/Norsk folkemuseum)



I 1960 flytta Statens heimyrkesskole for samer inn i dette bygget, som fortsatt blir brukt av Samisk vidaregåande skole og reindriftsskole. (Foto: Asbjørn Nesheim/Norsk folkemuseum)

Fram til 1968 var alle linjer eittårige, da utvida ein med vidaregåande kurs i trearbeitsfag, og frå 1971 var det halvtårig linje for husstell. Etter ei utbygging først på 80-talet blei og mekaniske fag utvida til toårig tilbod. Det blei innført toårig tømmerlinje og grunnkurs i handel og kontor og i allmenne fag. På 80-talet blei søm/vev lagt ned til fordel for duodji, som etter kvart blei utvida til treårig utdanning og fikk godkjent fagbrevsordning først på 90-talet.

Statens Reindriftsskole blei oppretta i 1968, og var plassert på Borkenes i Sør-Troms inntil skolen i 1981 blei flytta til Guovdageaidnu. Skolen hadde frå starten svært små ressursar, og bare ei lærarstilling (!) fram til 1984. Da blei det utvida til to stillingar, men skolen hadde framleis verken godkjent læreplan eller ei einaste godkjent lærebok. Skolen var rekna som fagskole for landbruket og sorterte under Landbruksdepartement-

¹¹² Thor With: Samiske skole spørsmål, 1956, s. 100.

et, fram til han i 1988 blei slått saman med Samisk videregående skole i Guovdageaidnu. Den nye skolen blei kalla Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla/Samisk videregående skole og reindriftsskole. Samtidig blei også reindriftslinja utvida frå eittårig til treårig utdanning, men utan å få fagbrevstatus.

I 1969 blei dei første samiske gymnasklassane oppretta i Kárášjohka. Det er verdt å merke seg at Finnmark fylkesting var mot eit samisk gymnas, men regjeringa vedtok likevel å starte opp eit nytt gymnas i Kárášjohka. Først heitte skolen «Karasjok gymnasklasser med samisk», seinare blei det «Karasjok gymnas» og frå 1976 «Sámi joatkkaskuvla Kárášjogas/Samisk videregående skole, Karasjok».

Skolen har heile tida hatt både samisktalande og norsktalande elevar, og i mange år var det på gymnaset (seinare allmennfaglig studieretning) parallelle klassar, der elevane blei delte etter språk. Dei samisktalande klassane fikk da undervisning på samisk i dei faga der det fanst samisktalande lærarar, og der det var elevar nok til å dele i to grupper. Likevel hendte det i mange fag at samisktalande lærarar underviste på norsk for språkblanda klassar.

På byrjinga av 1980-talet blei tilbodet utvida med handel- og kontorlag og helse- og sosialfag/hjelpeleiar. Desse linjene blei i all hovudsak underviste på norsk, da det i alle klassar var elevar som ikkje forsto samisk, og ikkje pengar til klassesdeling.

Gjennom heile skolen si historie har ein forsøkt å utvikle eit samisk innhald i fag som historie, kristendom og geografi. Departementet ga tilslutning til at ein kunne bruke 10–25 % av faginnhaldet til samiske forhold.



Dette jubileumsheftet blei utgitt av Samisk videregående skole i Karasjok i 1994. (Omslagsfoto: Kjell Sarre)

undervist i to grupper; som morsmål og som framandspråk. I 1974 blei skolen «reformgymnas» og det blei starta opplæring i samisk som hovudmål, alternativt sidemål. Timetalet blei da auka til 4+4+4 som hovudmål og 4+3+3 som sidemål.

I norsk følgde samiske elevar vanlige norske læreplanar fram til 1974. Da innførte Karasjok gymnas redusert pensum i norsk. Elevar med samisk som hovudmål eller sidemål trong ikkje ta skriftlig opplæring i norsk sidemål. For norsk som for samisk skulle elevane ha 4 veketimar kvart år som hovudmål og 4+3+3 som sidemål. På 80-talet blei det innført læreplanar i norsk som andrespråk for

Ved yrkesskolen i Guovdageainnu var det samiskundervisning frå starten i 1952. Dette var 15 år før samisk blei fag i grunnskolen. Etter skoleplanen var samisk obligatorisk fag på alle linjer fram til midten av 60-talet. Om lag samtidig med at samisk kom inn i grunnskolen, forsvann det frå dei fleste linjene ved yrkesskolen. Da eg var elev ved skolen i 1974/75, fikk vi som ikkje kunne samisk, tilbod om å følgje eit begynnarkurs for elevane på søm og vev. I to timar i veka, på kveldstid, fikk vi vår første innføring i språket. Læraren var utlånt frå grunnskolen, for skolen hadde sjølv ingen lærar som var kvalifisert til å undervise i samisk. Etter at skolen fikk studieretning for allmenne fag (1981) blei det tilbode samisk som førstespråk, andrespråk og C-språk. På reindriftslinja har det vore samiskopplæring frå reindriftsskolen blei flytta til Guovdageaidnu i 1981. Først i 1989 blei samisk igjen obligatorisk fag på alle linjer.

Ved gymnaset i Kárášjohka var samiskfaget skolen sitt «varemerke», og frå starten det einaste som skilde skolen ut frå andre gymnas. Samisk hadde først status som valfag, seinare sidemål, veketimetallet for dei tre åra var 2+2+2. Det blei

samisktalande. Desse planane blei laga i forskjellige utgåver for allmennfag og for handel- og kontorlag. På yrkesfaglige studieretningar var det derimot bare felles nasjonale læreplanar for norskfaget heilt fram til Reform 94.

Allereie først på 70-talet var det idear om å sjå desse skolane i samanheng, og i ei innstilling frå Forsøksrådet for skoleverket i 1971 blei det foreslått å slå dei saman til ei eining¹¹³. På 70- og 80-talet kom det fleire utgreiingar som tok opp samisk vidaregåande opplæring. Forsøksrådet for skoleverket kom i 1974 med ei planskisse kalla «Undervisning og utdanning i språkblandingsområder», der ein foreslo Indre Finnmark som ein forsøksregion for vidaregåande opplæring. Komiteen som utreia vidaregåande opplæring for samar (Einejord-utvalet) gikk allereie i 1975 inn for at samisk språk og kulturhistorie skulle inngå i timeplanen også for husstell, husflid, handverks- og industrifag. Likevel gikk det lang tid før dette blei sett i verk. Seinare blei skole spørsmål behandla av Samekulturutvalet og til sist kom Handlingsplan for samisk ungdoms utdanningsmuligheter i 1987. Som resultat av denne handlingsplanen blei Samisk vidaregåande skole og reindriftsskole gjort til forsøksskole for ein treårsperiode og skolen fikk ein monalig sum til utviklingsarbeid.

På 1970-tallet fikk nokre få elevar opplæring i samisk ved Oslo realskole og gymnas for voksne. Midt på 1980-talet byrja nokre fylkeskommunale vidaregåande skolar i Finnmark og Troms å tilby nordsamisk som andrespråk.

Lulesamisk og sørsamisk har vore undervist i vidaregåande skole sidan først på 80-tallet, som andrespråk og C-språk. For lulesamisk har denne opplæringa stort sett vore konsentrert om Hamarøy vidaregåande skole. Sørsamisk har vore undervist ved Mosjøen vidaregåande skole i Nordland og ved fleire vidaregåande skolar i Trøndelag. Ofte har ein lærar stått for undervisninga ved fleire skolar.

I 1987/88 var det til saman 177 elevar som hadde samisk som fag i vidaregåande skole. Både ved dei samiske og dei fylkeskommunale vidaregåande skolane lei samiskundervisninga under mangel på kvalifiserte lærarar og mangel på læremiddel. Fram til 1990 var det ikkje skriva lærebøker i samisk for vidaregåande skole på noko nivå.

Sámi álbmotallaskuvla eller Den samiske folkehøgskolen (tidligere Den samiske ungdomsskolen) i Kárášjohka blei starta i 1936 og drive av Norges Finnemisjon (frå 1966 Norges Samemisjon). Som ein privat og uavhengig skole utan eksamenspress kunne skolen gi tilbod uavhengig av sentralt fastsette læreplanar. Derfor kunne dei og gi tilbod i samisk språk og kultur i ei tid da dette ikkje fann innpass i det offentlige skoleverket. Hovudsaka for skoleeigarane var likevel det kristne innhaldet. Leiinga ved skolen var ikkje-samar fram til 1986. Seinare blei skolen leia av samar og den misjonerande sida ved skolen blei tona noko ned.

2.7 Vaksenopplæring

Vaksenopplæring var tidligare for det meste overlatt til private initiativ. Som del av det offentlige utdanningssystemet har vaksenopplæring langt kortare tradisjonar enn kvar av dei tre hovudskoleslaga; grunnskole, vidaregåande og høgare utdanning. Det var først på byrjinga av 1960-talet at offentlige styresmakter i Noreg for alvor byrja å tenke i perspektivet «livslang læring». I St.prp. 92-64/65 blir



Duodji var sentralt i Statens heimeyrkesskole for samer heilt frå starten i 1952. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

¹¹³ Forsøk og reform – 23 Videregående skoler i Nordland, Troms og Finnmark, s. 185.

dette uttrykt slik: «Inntil for forholdsvis få år siden var det en ganske alminnelig oppfatning at den fagutdanningen en mann eller kvinne hadde skaffet seg i ung alder, ville strekke til for hele livet. Dette synet stemmer ikke lenger med forholdene i dag.»¹¹⁴ Denne stortingsproposisjonen var det første offentlige dokumentet som hadde ei samla vurdering av vaksenopplæring, og dei perspektiva som blei streka opp der har vore retningsgivande fram til idag. Stortingsproposisjonen strekar opp desse utfordringane:

- Likestilling av vaksenopplæring og annen utdanning
- Mulighet for å dokumentere kunnskaper og ferdigheter uansett hvordan man har ervervet seg dem.
- Likestilling av formell og uformell læring. Økonomiske tilrettelegginger som gir reelle muligheter for voksne til å ta utdanning.
- Et av de viktigste vaksenopplæringstiltaka er permisjon fra arbeid for å ta utdanning
- Bruk av eksisterende undervisningsinstitusjoner for vaksenopplæring.¹¹⁵

Stortingsproposisjonen peika på behovet for ei eiga lov om vaksenopplæring, men denne kom først i 1976.

I St. meld 45-80/81 kom det fram at det hadde skjedd ei utvikling i dei 15 åra som var gått sidan ein for første gong tok opp spørsmålet til samla drøfting. Ein konstaterer at etter- og vidareutdanning har blitt meir vanlig og at deltidsundervisning er bygd ut. Meldinga uttrykker at ein større del av det framtidige aukande utdanningsbehovet bør «dekkes gjennom opplæringstilbud for voksne, heller enn gjennom forlenget grunnutdanning.»¹¹⁶

I 1985 kom ei eiga utgreiing om dokumentasjon av kunnskap og dugleik. Denne viste til vaksne sitt behov for å kunne dokumentere kva dei kunne i forhold til:

- Eksamen innafor høgre utdanning
- Formell kompetanse som kvalifiserer for bestemte stillinger i arbeidslivet
- Avkorting i studie- og læretid
- Inntak til vidaregående opplæring eller høgre utdanning
- Å kunne vurdere egen utvikling¹¹⁷

Trass i ei rekke gode forslag, blei denne utgreiinga mest eit slag i lufta. Det var svært lite av dette som blei gjennomført. Først omlag 15 år seinare byrjar det for alvor å skje noko når det gjeld dokumentasjonsordningar.

Vaksenopplæring for samar

Gjennom alle desse utgreiingane og innstillingane om vaksenopplæring leitar ein forgjeves etter ein plan for vaksenopplæring for samar. I den sentrale planlegginga er det ikkje tatt omsyn til at samane har eit ekstra stort behov for vaksenopplæring, fordi dei fleste vaksne samar ikkje har lært å lese og skrive på morsmålet og fordi samane opp mot dei siste tiåra har hatt langt dårlegare grunnutdanning enn landsgjennomsnittet. Dei vaksenopplæringstiltaka som har vore sett igang for samar har hovudsakelig kome på lokalt og samisk initiativ, og det har ofte vore vanskelig å få forståing og løyvingar hos sentrale styresmakter.

På 60- og 70-talet blei det gjennomført ei rekke vaksenopplæringskurs i og nær samiske område, bl.a. gjennom AMO-senteret i Alta. Men på alle desse kursa var undervisninga på norsk og innhaldet var som i resten av Noreg.

Eit av dei viktigaste vaksenopplæringstiltaka spesielt for samar har vore forkurs for høgare utdanning. Frå 1977 blei det arrangert forkurs knytt til lærarutdanninga i Alta, slik at dei som besto kurset var sikra opptak ved lærarhøgskolen. På 80-talet blei kursa endra til å gi generell studiekompetanse. I starten var kursa eittårige, men dette viste seg å vere for kort tid, særlig fordi dei skulle gi studiekompetanse i samisk i tillegg til andre fag. Ein stor del av elevane hadde ikkje hatt samisk i skolen frå før. Kursa blei

¹¹⁴ St.prp 92-64/65 s. 4.

¹¹⁵ NOU 1986:23, s. 17.

¹¹⁶ St.meld. 45-80/81, s. 9.

¹¹⁷ NOU 1986:23, s. 20.

derfor utvida til 1½ år, og sjølv dette har vist seg å bli svært knapp tid for folk med veik grunnutdanning. I 1983/84 blei det for første gang arrangert forkurs i lulesamisk område knytt til lærarutdanninga i Bodø.

Sentrale skolestyresmakter har i liten grad tatt ansvar for å gi vaksenopplæring i samisk språk til dei mange samane som på grunn av fornorskingspolitikken anten har mista språket heilt eller ikkje har lært å lese og skrive morsmålet. Slik opplæring har i stor grad vore overlatt til studieorganisasjonar. Det største einskildtiltaket har vore utgivinga av brevkursa Davvin (begynnaropplæring) frå 1983 og Sámás (skriveopplæring) frå 1985, som blei gjennomført i samarbeid mellom NRK, Folkets Brevskole og NKS.

I 1980 starta samiske organisasjonar ein eigen samisk studieorganisasjon, Sámi oahppolávdegoddi (SOL), eller på norsk Samisk studieutval. SOL har arrangert ei rekke samiske språkkurs og duodjikurs og også kurs i andre emne. Frå starten var SOL eit samarbeid mellom Norske reindriftssamers landsforbund (NRL) og Norske samers riksförbund (NSR). Men etter få år trakk NRL seg ut og SOL er i dag bare studieorganisasjonen til NSR. Samenes landsforbund (SLF) er også registrert som studieorganisasjon, men med svært liten aktivitet.

Kurs i duodji og kurs for reindrifta har vore arrangert på lokalt initiativ, utan at det har vore nokon sentral plan for kompetanseoppbygging på desse områda.

2.8 Høgare utdanning

Studenteksplosjon og omstrukturering

«Høgare utdanning» er eit samleomgrep som har kome i bruk i dei siste tiåra. På same måte som for vidaregåande opplæring har ein i høgare utdanning ført saman utdanningsveggar med svært forskjellig bakgrunn og kultur.

Midt på 1800-talet var det ikkje meir enn 500 studentar i Noreg. Rett etter krigen var det omlag 10 000 studentar, i 1980 var det 75 000 og i 2000 omlag 190 000. Ein god del av denne auken skuldast at nokre skolar har blitt omdefinerte til høgskolar, slik at for eksempel lærarskoleelevar og sjukepleieelevar no blei studentar. Likevel fortel tala at langt fleire har fått høgare utdanning enn før.

Ei av hovudårsakane til auken i studenttalet var opprettinga av Statens lånekasse for studerende ungdom i 1947, seinere kalla Statens lånekasse for utdanning. Lånekassa gjorde det mogleg å ta høgare utdanning også for ungdom utan rike foreldre. Lånekassa var eit avgjørande vilkår for at samisk ungdom etter kvart kunne søke seg til universitet og høgskolar.

Den store tilstrømminga av studentar gjorde at ein måtte bygge ut fleire tilbod utafor universitetsbyane Oslo (universitet frå 1811) og Bergen (universitet frå 1946). I 1968 vedtok derfor Stortinget å opprette universitet i Trondheim og Tromsø. Universitetet i Trondheim var mest ei samanslåing av Norges Tekniske Høgskole og Norges Lærarhøgskole. Universitetet i Tromsø betydde derimot oppbygging av noko heilt nytt. Fram til da hadde det ikkje vore høgare utdanning i Nord-Noreg, med unntak av visse profesjonsutdanningar som enno ikkje kravde studiekompetanse, slik som lærar-, sjukepleiar- og ingeniørutdanning.

Det vi no kallar høgare utdanning var tidlegare spreidd på mange skoleslag, ein del av dei hadde heller ikkje høgskolestatus. Skoleslag som universitet, lærarskolar, sjukepleieskolar og tekniske skolar hadde kvar sine lovverk og opptaksreglar. I tillegg var det sentrale ansvaret for høgare utdanning spreidd på forskjellige departement. Som eksempel kan nemnast at Handelshøgskolen låg under Handelsdepartementet, tannlegeutdanninga var før 1910 under Justisdepartementet (!) og helseutdanninga under Sosialdepartementet. Ei samordning under Kyrkje- utdanning- og forskingsdepartementet var ein føresetnad for at høgare utdanning stegvis har blitt samordna til eit system med felles lovverk. På slutten av 1980-talet var alt samla under KUF med unntak av Landbrukshøgskolen og Veterinærhøgskolen, som framleis låg under Landbruksdepartementet.

Ottosenkomiteen sine innstillingar (1965–70) la grunnlaget for den store omstruktureringa av høgare utdanning. Det første tiltaket var å sette igang eit heilt nytt skoleslag, distriktshøgskolar. Dei første starta i 1968. Distriktshøgskolane skulle i første rekke gi korte yrkesretta studier. Etter kvart blei lærar- og

ingeniørutdanning og ei rekke utdanningar innafor helse- og sosialfag oppgraderte til høgskolar¹¹⁸. Resultatet var ei mengde høgskolar, på det meste var det over 200 av dei. Det blei oppretta regionale høgskolestyre for å samordne desse i kvar region (som regel fylke). Ottosenkomiteen hadde ønskt ei vidare integrering til større regionale institusjonar, men dette blei ikkje gjennomført i første omgang.

På 70- og 80-talet oppsto det nye fag, som fiskerifag på universitetet i Tromsø og på høgskolane i Bodø og Alta, samt studietilbod i informatikk/data. Men når det gjeld dei tradisjonelle universitetsfaga var endringane i innhald, pedagogikk og arbeidsformer relativt små. Universiteta var prega av sterk konservatisme og forsvar for århundregamle tradisjonar som gradsystemet med latinske namn som cand. mag., cand. philol. og liknande. Sjølv om pedagogikk kom inn som fag på universitetet på 1930-talet, var det først på 90-talet at det blei krav om at universitetslærarar må ha praktisk pedagogisk utdanning.

Samiske tilbod

Innafor høgare utdanning er det i første rekke desse institusjonane som i kortare eller lengre tid har hatt tilbod med samisk innhald: Universiteta i Oslo og Tromsø og høgskolane i Finnmark (Alta), Tromsø, Nordland (Bodø), Nesna og Nord-Trøndelag (Levanger).

Universitetet i Oslo hadde «lappisk og kvensk» på planen frå 1848, men undervisninga var for det meste berekna for norske prestar som skulle arbeide i samiske område. Samisk på Universitetet i Oslo har alltid hatt status som framandspråk og så seint som på 1970-talet kunne ein på eksamen i samisk grunnfag svare på norsk.(!) Elles har UIO hatt svært lite samisk innhald, med unnatak av noko forskning ved Pedagogisk Forskningsinstitutt og samisk kulturhistorie som emne i etnologistudiet.



Universitetet i Tromsø har hatt ei viktig rolle innafor samisk høgare utdanning. Her har Samisk studentforening reist lavvu på universitetsplassen for å verve medlemmar. (Foto: SL)

Behovet for utdanning i samisk språk og kultur blei brukt som eit av argumenta for oppretting av Universitetet i Tromsø. Men da universitetet kom i gang, var dette langt på veg gløymt og som samisklærer Harald Gaski uttrykte det: «*Det blir ikkje eit nord-norsk universitet av å ligge i Nord-Norge, det blir ikkje eit samisk universitet av å ligge i Sápmi. ... ofte kan ein sette spørreteikn ved om ein forstår noko meir om landsdelen etter å ha studert her.*»¹¹⁹

Samiske forhold kom fram i faga samisk språk, historie og sosialantropologi. Ei tid var det eit tilbod som heitte samiske studier/etniske relasjonar, men dette blei sist på 80-talet lagt ned til fordel for sosialantropologi. Innafor andre fag hadde samiske forhold ein svært liten plass. Når Universitetet

i Tromsø i 25-års-jubileumsboka blir framheva som ein av faktorane i den samiske kulturreisinga¹²⁰, er nok det rett. Derimot er det tvilsamt om leinga ved universitetet skal ta æra for det. Snarare har samiske studentar og lærarar vore nøydd å kjempe seg til ein plass i det universitetet som skulle ha spesielt ansvar for samisk språk og kultur. Ikkje før i 1988 blei det mogleg å skrive hovudoppgåve på samisk i samiskfaget, og på den tida var det ingen eigne organ som hadde ansvar for samisk innhald i undervisning og forskning på universitetet.

I 1973 kom «Utredning om lærerutdanning for samedistriktene fra utvalget til å utrede spørsmålet om samisktalende lærere.» Same året blei Lærerutdanninga i Alta (seinare Alta lærerhøgskole, no Høg-

¹¹⁸ Lærerutdanninga blei høgskole i 1973, sosialarbeidautdanninga i 1978 og sjukepleiarutdanninga i 1982.

¹¹⁹ Klassekampen 19.9.1990, s. 10.

¹²⁰ Narve Fulsås: Universitetet i Tromsø 25 år, 1993, s. 305.

skolen i Finnmark) etablert, og frå starten av var der ei eiga samisk avdeling¹²¹. Denne fikk ansvaret for at studentane ved allmennlærerutdanninga og seinare førskolelærerutdanninga fikk opplæring i samisk språk og kultur. I andre fag måtte studentane følgje vanlig undervisning på norsk. Seinare kom det og i gang eit tilbod om eitt-årig vidareutdanning i samisk.

Både studentar, samiske lærarar og samiske institusjonar var misnøgde med vilkåra for samisk opplæring på lærarhøgskolen. Dei følte at leiinga på høgskolen motarbeidde samisk opplæring. I innstillinga om samisk lærerutdanning frå 2000 blir det uttrykt slik: «*I stor grad brukte høgskolen kravet om allmenn kompetanse som begrunnelse mot ønskene fra det samiske samfunnet.*»¹²² Ein gong sa alle lærarane ved samisk avdeling opp jobbane sine. Resultatet blei at departementet ba det regionale høgskolestyret i Finnmark å utgreie samisk lærerutdanning. Det blei oppnemnt eit utval, med Anton Hoëm som leiar, og dette foreslo i 1984 ein eigen samisk høgskole. I lag med krav frå samiske organisasjonar førte dette til at det i 1988 blei vedtatt å grunnlegge ein samisk høgskole i Guovdageaidnu.

I Alta blei forholda noko betra dei siste åra før samisk lærerutdanning blei flytta til Guovdageaidnu. I 1985 blei det eigen undervisningsleiar for samiske tilbod, og frå 1986 blei det tilbode undervisning i duodji.

Tidlig på 80-talet starta lærarhøgskolane i Bodø og Levanger opp med undervisning i henholdsvis lulesamisk og sørsamisk, men begge stader har det vore vanskelig å halde i gang eit stabilt tilbod på grunn av mangel på kvalifiserte lærarar.

Statens lærerskole i forming i Oslo tilbød frå 1986 hovudfag i forming der det var mogleg å velge sámi duodji som forskingsfelt.

2.9 Stoda sist på 80-talet

I løpet av 1980-talet hadde samisk fått ein langt meir framtrédande plass i skolen. Frå å bare vere eit språk for begynnropplæring og sidemål i ungdomsskole og vidaregåande skole var samisk sist på 80-talet anerkjent som førstespråk og (i alle fall i prinsippet) hovudspråk i undervisninga. Frå 1988 hadde grunnskolen eigne samiske læreplanar i sju fag, og ein hadde nettopp sett igang med å lage samiske læremiddel etter desse læreplanane.

I vidaregåande skole var det igang ein samlingsprosess, der Samisk videregående skole i Guovdageaidnu var slått saman med Statens Reindriftsskole og ein var i ferd med å opprette felles styre for dei to samiske vidaregåande skolane. Skolen i Guovdageaidnu sto ved starten av eit utviklingsarbeid som hadde som målsetting å skape ein meir samisk skole og det var i gang arbeid med utvikling av ein strategisk plan. Dei samiske vidaregåande skolane hadde starta ein prosess som etter planen ville styrke skolane sin samiske profil kraftig i løpet av få år. Som vi skal sjå i kapittel 5 skulle det ikkje gå slik.

I 1989 blei Samisk høgskole starta, noko som førte til at ein kunne få både allmennlærerutdanning og førskolelærerutdanning med samisk som hovudspråk i undervisninga. Det var og store planar om å utvide skolen til mange andre studietilbod.

Desse framskritta for samisk skole på forskjellige nivå hadde såvidt kome igang og hadde enno ikkje funne noko fast form da heile reformlasset i 90-åra kom dundrande over skolen og velta omkull på mye av det ein hadde vunne. Det kjem vi til i kapittel 5. Før det skal vi sjå på nokre av prinsippa som ligg til grunn for opplæring og læreplanar i Noreg og for samisk opplæring.

¹²¹ Utviklinga av samisk avdeling ved Lærerutdanninga i Alta er skildra i NOU 2000:3.

¹²² NOU 2000:3 Samisk lærerutdanning s. 25.

3 Læreplanar og skolereformer i Noreg

No stoppar vi opp litt i den kronologiske framstillinga av norsk og samisk skolehistorie. Vi vil sjå på nokre hovudtrekk i utviklinga av læreplanar og andre styringsmiddel for skoleverket, og dei prinsippa som ligg til grunn for desse. Dette blir tatt opp allment i dette kapitlet og særskilt for samisk opplæring i det neste.

3.1 Kvifor er læreplanar så viktig?

Skolen i Noreg er ein læreplanskole. Alle land har retningslinjer for undervisning i offentlige skolar, men det varierer frå land til land og frå skoleslag til skoleslag kor detaljerte og forpliktande desse retningslinjene er. I Noreg er læreplanane si styring av all organisert opplæring svært sterk, og denne styringa har vore aukande heilt fram til 1999. (Sjå kapittel 5.11. om kva som skjedde da.) Til samanlikning har mange andre land, f.eks. Finland, langt mindre detaljerte læreplanar enn Noreg. Ein viktig del av norsk skolehistorie er kampen om kva slags læreplanar vi skal ha og kva dei skal innehalde.

Læreplanane styrer svært mye av det daglige arbeidet i skolen. Dei er hovudreferansen for lærarane si planlegging av kva for emne dei skal ta opp i timane. Læreplanane påvirkar og arbeidsmetodane, nokre former for læreplanar vil styre arbeidsmetodane i større grad enn andre. No vil mange lærarar og elevar innvende at det ofte er lærebøkene og ikkje læreplanane som styrer. Men læreplanane styrer lærebokforfattarane, og direkte eller indirekte styrer dei prøver, eksamenar og fagprøver, lærarane si undervisning og elevane si lesing og læring.

I boka *Læreplanpraksis og læreplanteori* seier Bjørg Brandtzæg Gudem at «*læreplanen til enhver tid vil være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende, og som derfor skolen skal bidra til å utvikle. Dette gjelder både for holdninger, ferdigheter og kunnskap. Sentralt i denne sammenheng blir derfor hvilke oppfatninger som får gjennomslag i læreplanen når det gjelder syn på danning, kunnskap, læring og undervisning så vel som menneske- og samfunnssyn.*»¹²³ I kva grad samiske elevar skal få ei opplæring bygd på samisk kultur, språk og historie vil mye avhenge av kva som står og ikkje står i dei læreplanane som dei blir underviste etter.

Gjennom dei store reformene i skoleverket i løpet av 90-talet har grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring fått felles generell læreplan og det er laga nye læreplanar for alle fag på alle trinn. Det er og laga rammeplan for barnehagen og nye læreplanar for mange fagområde innafor høgare utdanning, ikkje minst lærarutdanninga. I ei analyse av desse reformene må derfor læreplananalyse stå sentralt. Det gjeld ikkje minst for samisk opplæring.

3.2 Læreplanmodellar

Når vi som lærarar eller elevar får utlevert ein læreplan som vi skal følgje, er vi sjeldan klar over kva for tenking som ligg bak måten læreplanane er bygd opp på. Dette er oftast ikkje uttrykt i klartekst i læreplanen, og under arbeidet med nye læreplanar har det i liten grad vore open debatt om kva for prinsipp læreplanane skal bygge på. Sjølv var eg som lærar i vidaregåande skole med i høringsprosessen for læreplanane etter Reform 94. Vi diskuterte og kritiserte emneval, einskilde mål og hovudmoment, men eg kan ikkje hugse at hovudprinsippa som læreplanane bygde på blei problematisert. Den offisielle evalueringa av reforma stilte heller ikkje spørsmål ved prinsippa for læreplanane.

Det er utvikla eit utal teoriar om læring og opplæring, laga ei mengde modellar for undervisning og for læreplanar og gitt mange forklaringar på samanhangen mellom pedagogiske og filosofiske retningar.

¹²³ Bjørg B. Gudem: *Læreplanpraksis og læreplanteori* 1990, s. 33.

Det er vanskelig å sette desse inn i eit enkelt system og dei som har skrive lærebøker i pedagogikk har svært forskjellige framstillingar. Om du vil lese meir om didaktiske retningar og samanhengen mellom filosofi og pedagogikk, finn du dette mellom anna i bøker av Hiim & Hippe, Gudem og Øzerk.¹²⁴

I denne boka vil vi ikkje forsøke å få fram alle dei alternative pedagogiske retningane. Vi vil vise kva for tenking reformene på 90-talet bygger på og at det finst alternativ til denne. Derfor vil det her bare bli nokre glimt av modellar som er brukt for å illustrere forskjellige syn innafor pedagogikk og læreplanarbeid. Dette blir grove forenklingar, og vi kan derfor bare oppmode lesarane til å gå grundigare inn i dette gjennom å studere dei kjeldene som vi viser til.

Mål–middel- eller relasjonsmodell

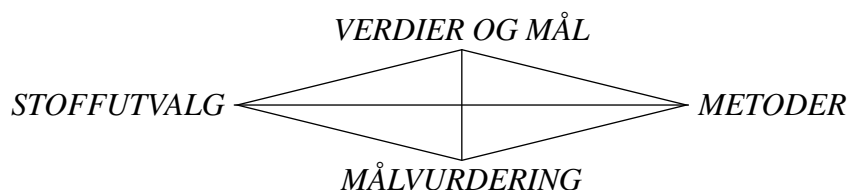
Theo Koritzinsky deler læreplanmodellane grovt i to grupper: «*Det finnes mange teorier blant pedagoger, utdanningsbyråkrater og -politikere om hvordan undervisning og læring faktisk skjer eller bør skje. Vi kan grovt skille mellom mål–middel-teorier og relasjonsteorier.*»¹²⁵

Koritzinsky framstiller mål–middel-modellen slik:

MÅL → STOFFUTVALG → METODER → MÅLVURDERING

Mål-middel-modellen ser eintydige samanhengar mellom mål, verkemiddel og resultat. Elevar og studentar blir objekt, og samanhengen mellom undervisning og læringsresultat skal vere påreknelig og målbar. Vi kan seie at mål–middel-modellen er målstyringsprinsippet brukt på læreplanar. I kapittel 5.1. kjem vi tilbake til innføringa av målstyring i norsk statsadministrasjon og bruken av mål–middel-modellen i læreplanane på 1990-talet.

Mot mål–middel-modellen set Koritzinsky ein forenkla didaktisk relasjonsmodell:



Denne modellen fins i ei rekke ulike utgåver, og ein annan variant vil vi sjå nærare på i kapittel 4.

Forskjellen mellom dei to modellane set Koritzinsky opp i ein slik tabell:

Egenskaper	Modeller	
	Mål–middel-modeller	Relasjonsmodeller
Målbegrep	vekt på presise og entydige målformuleringer	vekt både på målbare mål og på bredere formål og verdier
Kunnskapssyn	vekt på målbare kunnskaper og konkrete ferdigheter	vekt på brede kunnskaper, ferdigheter og holdninger, også de som ikke kan måles
Læringsyn	vekt på lærernes undervisning/formidling av sentr. fagstoff fra læreplan og lærebøker	vekt på elevenes forutsetninger for læring og deres interesser og egenaktivitet
Vurdering	vekt på objektive vurderingskriterier og målinger/rangeringer av prestasjoner/resultater	vekt på mangetydige vurderings-kriterier og på bred vurdering både av prosesser og produkter

¹²⁴ Hilde Hiim og Else Hippe: Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling, 1993, Bjørg B. Gudem: Skolens oppgave og innhold, 1998, Kamil Øzerk: Opplæringssteori og læreplanforståelse, 1999.

¹²⁵ Theo Koritzinsky: Pedagogikk og politikk i L97, 2000 s. 19. Tabellane er frå same boka, s. 20–21.

I denne tabellen kan vi kjenne igjen svært mange av stridsspørsmåla innafor skoleutvikling og utdanningspolitikk på 90-talet. For igjen å sitere Koritzinsky,» ...*kan det hevdes at sentrale trekk ved 1990-års mest rigide målstyringsmodeller langt på vei følger opp en mål–middel–didaktikk der idealet er klarest mulig sammenheng mellom entydige opplæringsmål, valg av detaljerte hovedmomenter og arbeidsmåter i fagene og målbare læringsresultater.*»

Typisk for ein læreplan etter **mål–middel–modellen** er ei streng oppdeling av lærestoffet i fag, modular og emne. Denne er knytt til atferdspsykologi og undervisningsteknologi og bygger på målstyringsprinsippet.

Prosess- og situasjonsmodellar

Björg Brandtæg Gundem¹²⁶ set som motsetning til mål–middel–modellen opp to modellar, som til dels er beslekta:

Prosessmodellen tar ikkje utgangspunkt i presise mål, men i kunnskapsinnhaldet i undervisninga og i elevane sitt nivå og interessene deira. Norske læreplanar har aldri fullt ut vore laga etter denne modellen, men vi kan seie at M87 eit stykke på veg blei bygd på prosessmodellen, bl.a. gjennom å legge vekt på lokalt læreplanarbeid.

Situasjonsmodellen tar utgangspunkt i elevane sin situasjon. Ut frå ei situasjonsanalyse formulerer ein mål, vel lærestoff og organisering. Denne modellen legg stor vekt på det kulturelle aspektet.

Funksjonsbasert læreplanmodell¹²⁷

Dei fleste læreplanmodellar er laga av folk med bakgrunn frå grunnskole og allmennfaglig opplæring i vidaregåande skole. Med samanslåinga av vidaregåande opplæring og særlig Reform 94 har dei same læreplanprinsippa blitt innført også for yrkesutdanninga. Funksjonsbasert læreplanmodell (også kalla yrkessentrert læreplanmodell) er eit forsøk på å lage læreplanar som bygger på det særeigne ved yrkesopplæring. Ein tar utgangspunkt i yrkesfunksjonane som ein skal lære seg å meistre og legg opp planane ut frå det. Dette gjør at ein i stor grad må tenke tverrfaglig og prosjektorientert. Ein kan seie at dette er ei vidareutvikling av prosessmodellen, tilpassa yrkesfag. Dette er ein plan som er aktuell både for yrkesfaglige linjer i vidaregåande opplæring og profesjonsutdanning i høgskolar og universitet. Planane for den nye yrkesfaglærarutdanninga er tildels laga etter ein slik modell.

Kunnskapskodar

Den engelske forskaren Basil Bernstein snakkar om to typer av læreplanar, eller måtar å organisere skolens lærestoff på. Dette kallar han kunnskapskodar. Det systemet den engelske skolen bygger på kallar han kolleksjonskode, mot dette stiller han opp ein såkalla integrert kunnskapskode:¹²⁸

Dimensjon	Kolleksjonskode	Integrert kode
lærestoff	fagsentrert	tverrfaglig
undervisningsform	formidlande	problemorientert
elevgruppering	homogen	heterogen
elevval	avgrensa	utstrakt
evaluering	einskapelig	mangearta
grunnlag for kontroll	plass i hierarkiet	personlige forhold
lærarrolle	uavhengig	gjensidig avhengig

¹²⁶ Gundem 1998, s. 174.

¹²⁷ Om funksjonsbaserte læreplanar kan ein lese i Hilde Hiim og Else Hippe: Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere, 2001. kap. 5.

¹²⁸ Tabellen er tatt frå Gundem, 1998, s. 259.

3.3 Læreplannivå

Ein læreplan er ikkje bare det som er skrive på eit papir og vedtatt av Utdanningsdepartementet. Dersom læreplanen skal settast ut i livet, vil han kunne få mange former og variantar på vegen frå ide til handling. Den amerikanske læreplanforskarer John I. Goodlad har skissert fem læreplannivå:¹²⁹

- Ideanes læreplan
- Den formelle læreplanen
- Den oppfatta læreplanen
- Den iverksette læreplanen
- Den erfarte læreplanen



1 Dette bestilte kunden



2 Dette oppfatta konsulenten



3 Dette blei prosjektert



4 Dette blei programmert



5 Dette blei levert

Ein ting er å lage ein plan, ein annan å gjennomføre han. Også for læreplanar kan det bli stor avstand mellom ide og gjennomført plan. (Kjelde: Datamagasinet Enter)

Alle desse innfallsvinklane til læreplanstudier kan vere interessante også for samisk opplæring. Her skal vi bare sjå nærare på eit par av dei:

- Ideanes læreplan Dei overordna prinsippa for samisk opplæring
- Den formelle læreplanen Dei konkrete læreplanane for fag
- Den iverksette læreplanen Det lærarane har grunnlag for å praktisere

I samband med samisk opplæring blir dei tre store spørsmåla da:

- Kva er ideanes læreplan for samisk opplæring?
- Er den formelle læreplanen i samsvar med ideanes læreplan?
- Er den iverksette læreplanen i samsvar med den formelle læreplanen?

3.4 Læreplanane i tidligare skolereformer

Gjennom tidene har det vore laga læreplanar etter forskjellige modellar. I Noreg kjenner vi omgrep som «normalplan», «mønsterplan», «fagplan», «rammeplan» eller bare «læreplan». Namneendingane har tildels vore uttrykk for ei endring i prinsippa for oppbygging av læreplanar, men dette har ikkje alltid vore like klart, ettersom ein læreplan oftast har vore eit kompromiss mellom forskjellige retningar. Dei forskjellige læreplanprinsippa kjem tydeligast fram i læreplanane for grunnskolen, og eg vil derfor her i hovudsak vise til grunnskoleplanar.

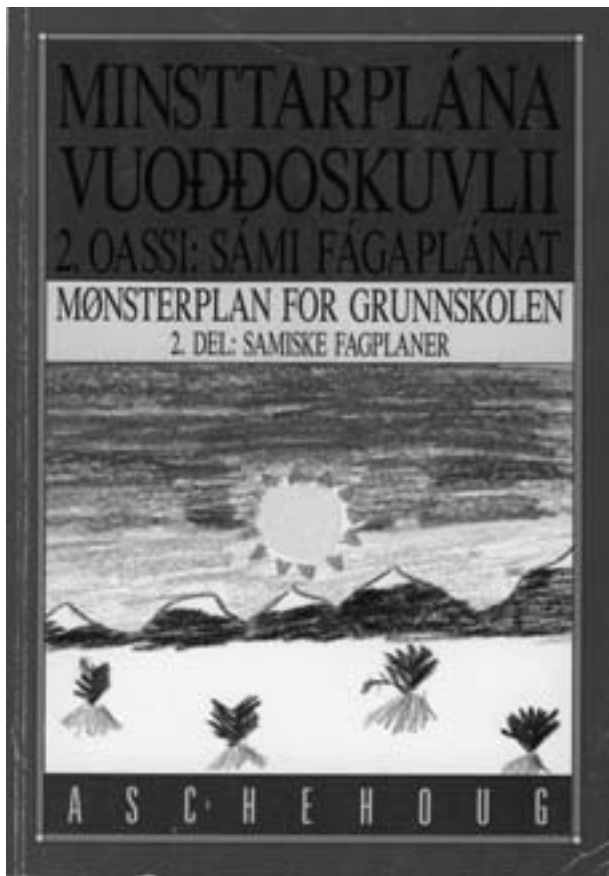
Om vi ser på læreplanane i Noreg i forhold til dei modellane som er nemnde tidligare, kan vi sjå tendensar til at forskjellige modellar har vore dominerande i dei forskjellige planane.

¹²⁹ Desse nivåa er forklart nærare bl.a. i Hiim & Hippe, 1993, s. 142–145.

Læreplanane for folkeskolen av 1858 og 1890 ga hovudlinjer for undervisninga, som så skulle fyllast ut lokalt.¹³⁰ I praksis blei dei likevel ofte brukt slavisk, utan særlig tilpassing til lokale forhold. Etter kvart blei den sentrale styringa av læreplanarbeidet styrka, og det var ofte svært detaljerte lister over kva elevane skulle lære. Først på 1980-talet blei det igjen lagt vekt på lokal tilpassing og lokale læreplanar. Som vi skal komme tilbake til, tok det da ikkje mange åra før pendelen svinga tilbake igjen til sentralstyring.

I læreplanane før 1939 blei det nokså einseitig fokusert på kunnskapsinnhaldet og «*kunnskap ble langt på vei oppfattet som noe gitt som skulle overføres elevene.*»¹³¹ I normalplanane for folkeskolen av 1939 la ein meir vekt på arbeidsmetodane, på elevaktivitet i skolen og på at undervisninga skulle leggast opp etter elevane sine føresetnadar. Samtidig heldt ein fast på minstekrav til innhaldet, noko som gjorde at det blei vanskelig å gjennomføre dei nemnde pedagogiske prinsippa.

Frå Mønsterplanen av 1974 gikk ein bort frå minimumsplanar og over til retningsgivande rammeplanar. Planen av 1974 ber på mange måtar preg av å vere eit kompromiss med til dels motstridande syn på undervisning.¹³² Gundem samanliknar korleis M74 og M87 ser på forholdet mellom skolen og samfunnet. Når eit hovudkapittel i M74 heiter «Skolesamfunnet», mens det tilsvarande i M87 heiter «Skolen i samfunnet», tolkar ho det som at grunnskolen etter M87 i større grad skal forholde seg til samfunnet omkring, ikkje minst lokalsamfunnet. «*Den nære sammenheng mellom skole og samfunn illustreres indirekte ved at fem av de tjuefire kapitlene i fagplandelen går på undervisning knyttet til etniske og språklige minoriteter i det norske samfunn. ... Av spesiell interesse er det å merke seg at i tillegg til at man tar opp spørsmål knyttet til lokalsamfunnet i dette kapitlet, er det under den generelle delen også et eget kapittel om «Lokalt utviklingsarbeid»*»¹³³



Norske læreplanar har aldri fullt ut vore laga etter prosessmodellen, men vi kan seie at M87 i stor grad opna for dette, gjennom vektlegging av lokalt læreplanarbeid. Det lokale læreplanarbeidet har i første rekke vore drive i grunnskolen. I vidaregåande skole har prinsippet om lokal læreplanarbeid ikkje slått gjennom i same grad.

Gjennom reformene på 90-talet står mål-middel-modellen fram som den klart dominerande. Allereie på slutten av 80-talet kunne ein sjå utviklinga, slik Gundem oppsummerer i 1990: «*Også skolen er på vei til målstyring.*»¹³⁴ Ved utarbeidinga av nye læreplanar i vidaregåande skole og seinare grunnskole var målstyring eit overordna prinsipp. I arbeidet med læreplanane for Reform 94 var det tilfelle der KUF overstyrte læreplangrupper som ønskte å arbeide ut i frå anna pedagogisk tenking og læreplantenking.

Med M87 kom det samiske fagplanar som eit tillegg til dei nasjonale planane: «*De samiske fagplanene utgjør 2. del av mønsterplanen og er tilpasninger av de ordinære fagplanene ut fra samisk miljø og kultur.*»

¹³⁰ Denne gjennomgangen av læreplanar bygger på Bjørg B. Gundem, 1990, s. 52.

¹³¹ Hiim & Hippe, 1993, s. 127.

¹³² Tangerud, 1980, gjengitt i Hiim & Hippe, 1993, s. 123.

¹³³ Gundem 1990, s. 37.

¹³⁴ Gundem 1990, s. 86, ho bygger her på Grue: Ledelse og målstyring i skolen, 1988.

3.5 Pedagogisk strid

Dei didaktiske retningane og læreplanmodellane som er nemnde her er uttrykk for at det er mange forskjellige syn på organisering av opplæring. Om vi forsøker å sortere tendensane i motsetningspar, er det mogleg å sette dei inn i ein tabell, slik:

A	B
einsretting pluralisme
nasjonal lokal, regional
sentralisert desentralisert
kunnskapsskolen utviklingsskolen
konkurranseskolen samarbeidsskolen
teoriskolen praksisskolen
akademisk yrkesretta
mål-middel-pedagogikk prosesstenking, reformpedagogikk
politikar- og administrasjonsstyrt lærar- og elevstyrt

No vil mange innvende at dette var da forferdelig forenkla og firkanta. Og sjølvst sagt er det ikkje alltid så enkelt. I mange av desse motsetningane vil dei fleste forsøke å finne ein middelveg eller ein kombinasjon, for eksempel av teori og praksis. Spørsmålet er da kva ein vil legge hovudvekta på, kva for side ein i første rekke ønsker å styrke.

Gjennom historia har det stått strid på alle desse områda. Striden har gått blant politikarar, lærarar og fagpedagogar, og i ein del tilfelle har den og engasjert større delar av folket. Desse konfliktene har i heile det siste hundreåret gått tvers gjennom dei fleste politiske partia. Motsetningane finn vi og blant lærarane og elevane sine organisasjonar.

I første kapittel såg vi at den gamle skolen hovudsakelig var ein A-skole etter tabellen over. I andre kapittel såg vi tendensar til endringar i retning av B-skole. I femte kapittel vil vi gå nærare inn på korleis utviklinga på 90-talet har snudd frå B-skole tilbake mot A-skole og kva for verknadar dette har hatt for samisk skole.

I tabellen over står det ingenting direkte om samiske spørsmål. Indirekte er dette likevel med, sidan spørsmåla som er drøfta her vil vere avgjørande for skolekvardagen for samiske elevar og vilkåra for å gi samisk opplæring. Dei mest kjente pedagogiske og filosofiske teoriane er utforma fjernt frå samisk miljø og filosofane har knapt tenkt spesielt på nasjonale og kulturelle minoritetar. Likevel vil val av filosofisk og pedagogisk grunnlag og læreplanmodellar legge vilkår for formidling av samisk kunnskap, for utvikling av samisk språk og kultur i skolen. Samisk språk og kultur vil ha betre sjansar innafor ein skole som er lokal/regional-basert, pluralistisk og desentralisert enn ein som er nasjonal, einsretta og sentralisert. Ein yrkespedagogisk læremåte som bygger på opplæring gjennom arbeid vil og vere nærare til samiske opplæringstradisjonar enn ein akademisk læremåte. På dette grunnlaget går vi vidare til å sjå på nokre prinsippspørsmål som er særigne for samisk opplæring.

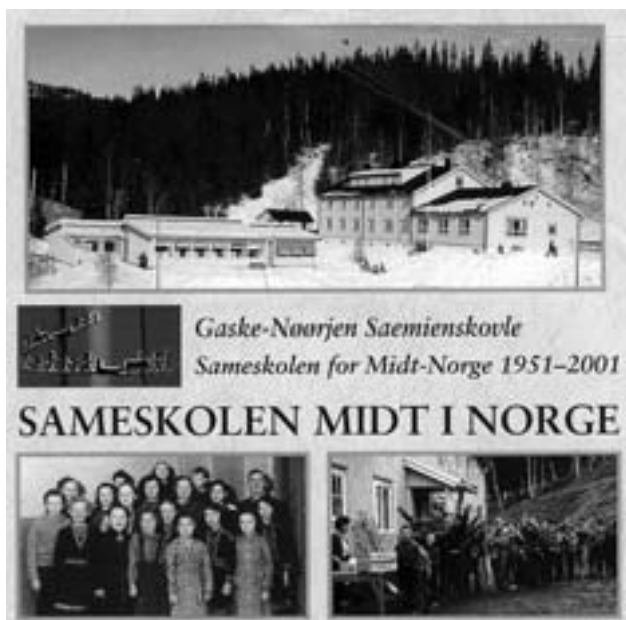
4 Samisk opplæring — prinsipp og mål

Samisk opplæring — kva er det? Er det opplæring for samar? Opplæring på samisk? Opplæring om samiske forhold? I dette kapitlet vil vi drøfte forskjellige former for samisk opplæring, korleis læreplanane legg vilkår for denne opplæringa og korleis ein kan bruke modellen for didaktisk relasjonstenking i forhold til samisk opplæring.

4.1 Kva er samisk opplæring?

I samband med samiske skole spørsmål blir det brukt ei rekke omgrep for å karakterisere den opplæringa som skil seg ut frå «Norsk Standard» ved å ha ei eller anna form for tilpassing til samisk språk og kultur. Vi kan finne uttrykk som «samisk skole», «samisk opplæring», «skolar med samiske elevar», «opplæring for samar», «samiskspråklig opplæring» osv. Ofte legg styresmakter og samiske representantar forskjellig innhald i omgrepa, samtidig som striden om innhaldet i skolen og kan komme til uttrykk gjennom ein strid om kva for eit omgrep ein skal bruke. Eit eksempel på dette er at den offisielle ordbruken har blitt endra frå «vidaregåande opplæring for samar» til «samisk vidaregåande opplæring».¹³⁵

Nokre skolar har «samisk» i namnet og er oppretta spesielt for samar. For grunnskolen gjeld det Sameskolen i Midt-Troms og dei to sørsameskolane i Hattfjelldal og Snåsa. Vi har to samiske vidaregåande skolar og ein samisk høgskole. Men namnet er i seg sjølv ingen garanti for eit samisk innhald. Heller ikkje er det slik at alle skolar utan samisk i namnet alltid er mindre samiske enn dei nemnde.



Sameskolen i Hattfjelldal kunne i 2001 feire 50-års-jubileum og ga da ut dette jubileumsheftet.

Samisk utdanningsråd og den samiske læreplanen for grunnskolen har definert ein samisk skole som ein skole som følgjer samiske læreplanar. Mot ein slik definisjon kan ein reise fleire innvendingar. Det er i dag bare grunnskolen som har samiske læreplanar. Og sjølv om desse i stor grad er utforma av samar, har dei gjort det etter strenge retningslinjer frå KUF, som og har hatt det avgjørande ordet. Det er derfor grunnlag for å spørje om dei samiske læreplanane virkelig gir ein samisk skole eller bare ein halv-samisk variant av den nasjonale norske skolen. Og sist, men ikkje minst: Snakkar ein om at ein skole formelt er pålagt å legge samisk læreplan til grunn for opplæringa, eller om at ein virkelig **følgjer** denne i praksis? Med andre ord: Er det ideane sin læreplan, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen eller den erfarte læreplanen¹³⁶ vi snakkar om?

¹³⁵ Innlegg av Jon Eldar Einejord referert i Samisk kunnskap — grunnlaget for samisk vidaregåande opplæring. Rapport fra seminar 2.–3.12.1998. Einejord er tidlegare rektor ved Samisk vidaregåande skole i Kárášjohka, no konsulent i Sametinget — opplæringsavdelinga.

¹³⁶ Desse omgrepa bygger på Goodlad sine læreplanteoriar, som er forklart bl.a. i Johan Daniel Hætta: Samisk kunnskap — samisk grunnskole, 1997, s. 16–17 og i Gundem 1998, s. 210–217.

Ole Henrik Magga sa i 1994: «Vi er kommet dithen at mange snakker om en samisk skole. Sannheten er vel heller at det vi i dag har, er ikke «en samisk skole», men en slags delvis oversettelse av norsk skole. Og dessverre er heller ikke oversettelsen så fullstendig og god. Vi har ingen samisk skole i dag verken når det gjelder innhold eller organisering.»¹³⁷ Om vi følgjer Magga er altså ein samisk skole ikkje noko ein har, men noko ein arbeider for å skape. Skolen i samiske område har alltid vore laga av ikkje-samar. I mesteparten av skolehistoria har målet vore å utrydde det samiske. I seinare tid har det samiske vore meir eller mindre tolerert, men innafor rammer sett opp av Storting og sentrale skolestyresmakter. Det har aldri eksistert ein samisk skole i den meininga at samiske organ på fritt grunnlag har fått lage den skolen dei sjølv ønskte, med utgangspunkt i eige språk, kultur, samfunns- og næringsliv.

Arbeidet for ein reell og sjølvstyrt samisk skole har ikkje kome stort lenger enn at tanken er lansert. Johan Daniel Hætta har gitt ei skisse til ein samisk læreplan¹³⁸, der han forsøker å vise prinsipp som ein slik læreplan burde bygge på. Dette er skrivne før dei samiske læreplanane av 1997 blei laga. Som vi skal vise i kapittel 5, blei desse ikkje bygd på eit sjølvstendig samisk grunnlag, men som ei tilpassing av det nasjonale læreplanverket.

Når vi i denne boka brukar omgrepet «samisk opplæring», bygger vi ikkje på ein normativ, men ein deskriptiv definisjon og seier at samisk opplæring er **opplæring i skolar og andre utdanningsinstitusjonar som skal følgje samiske læreplanar og/eller har eit særskilt samisk formål, samt opplæring i særskilte samiske fag ved andre utdanningsinstitusjonar.**

Det er frå skolestyresmaktene ikkje laga noka inndeling av kva for nivå samisk innhald i skolen kan organiserast på. Slik eg oppfattar det, er det i hovudsak snakk om desse fire nivåa:

1 Særskilde skolar for **samiske elevar.**

Det finst tre grunnskolar, to vidaregåande skolar og ein høgskole som er oppretta spesielt for samiske elevar/studentar. Desse har likevel svært avgrensa handlefridom og er i hovudsaka styrte etter det same regelverket som skolar for norske elevar.

2 Særskilde ordningar for **samiske område.**

Dette gjeld i første rekke grunnskolen, der det er utarbeidd samiske læreplanar som gjeld for alle elevar innafor forvaltningsområdet for samisk språk.

3 Tilbod til **samiske elevar** på ordinære norske skolar om samisk som fag, norsk etter læreplan for samisktalande og eventuelt andre fag med samisk innhald.

4 Samiske emne; opplæring om samiske forhold for **alle elevar i heile landet** i følgje dei generelle læreplanane. I opplæringslova har Sametinget fått mandat til å utforme slike emne for grunnskolen innafor rammer sett opp av KUF. I praksis er desse ganske spreidde og tilfeldige i grunnskolelæreplanen L97. I vidaregåande opplæring er det ikkje noko tilsvarande, der er samiske forhold bare nemnt i omlag 10 av 400 læreplanar.



Eit samisk utemiljø er ein viktig del av samisk barnehage og skole. Her frå sameskolan i Gällivare i Sverige. (Foto: SL)

Av desse nivåa er det 1–3 som blir rekna til samisk opplæring. Nivå 4 gjeld innhaldet i den vanlige norske opplæringa. Dette er viktig både fordi norske elevar treng å lære om samiske kultur- og samfunnsforhold og fordi det er svært mange elevar med samisk bakgrunn som ikkje fell inn under noko av dei tre første nivåa. Utafor forvaltningsområdet skil ikkje opplæringslova og læreplanane for

¹³⁷ Ole Henrik Magga: En samisk skole. Innlegg på Utdanningskonferansen, Guovdageaidnu 31.10.–1.11.1994.

¹³⁸ «... skolen må forandres. Læreplaner og samiske behov» I Balto (red): Kunnskap og kompetanse i Sápmi, 1996.

fag mellom skolar med samiske elevar og skolar utan samiske elevar. Generell læreplan slår fast at samisk kultur skal ha rom for utvikling **i skolar med samiske elevar**. Dette kan ein forstå på to måtar; anten at desse skolane skal gjøre særlege tiltak for dei samiske elevane, eller at dei skal styrke det samiske innhaldet for alle elevane.

Prinsipp i statens politikk for samisk opplæring

Da undervisning i og på samisk blei starta frå 1967, var styresmaktene si grunngiing hovudsakelig pedagogisk. Ein innsåg at elevane lettare tileigna seg norsk språk og opplæring på norsk om dei fikk den første opplæringa på samisk. Samiske miljø som kjempa fram samiskopplæringa hadde eit vidare perspektiv. Dei såg samisk språk og kultur som ein verdi i seg sjølv, og ønskte at dette skulle ligge til grunn for samiske elevar si opplæring på same nivå som norsk språk og kultur for norske elevar. Men det var enno langt frå at styresmaktene delte denne målsettinga.

Frå 70-talet byrja styresmaktene å innrømme at planane for skoleverket «*neppe imøtekommer de krav som samene har om en undervisning bygd på deres eget språk og kultur*»¹³⁹. Men det skulle enno gå 15 år før denne forståinga fikk konsekvensar for offisielle styringsdokument. Mønsterplanen av 1987 sa det slik: «*Skoletilbudet for samiske barn bygger på det grunnleggende prinsipp at skolen skal være en integrert del av samfunnet. Samenes etniske identitet, knyttet til sosiale og kulturelle forhold, danner en viktig forutsetning for læring. Ved å ta utgangspunkt i den samiske kulturen vil skolen på den ene side styrke elevenes identitetsfølelse og selvtillit, og på den andre side være med på å bevare og videreutvikle den samiske kulturarven.*» Dette er ei av dei sterkaste programerklæringane for samisk opplæring som nokon gong har kome i eit offisielt dokument frå sentrale styresmakter. Ole Henrik Magga kommenterte da også dette tørt: «*Men vi må vel konstatere at praktiseringen av planen neppe oppfyller målsettingene.*»¹⁴⁰

Det prinsipielle gjennombrøtet for målsettinga om ein samisk skole på slutten av 1980-talet heng saman med ei omfattande endring av norsk samepolitikk. I 1987 blei Samelova vedtatt, i 1988 fikk vi Sameparagrafen i Grunnlova (§ 110A) og i 1989 blei det første Sametinget vald.

Den norske staten er etter Grunnlova forplikta til «*at lægge Forholdene til rette for at den Samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sitt Sprog, sin Kultur og sitt Samfundsliv*».¹⁴¹

Mens ein tidligare bare hadde forholdt seg til «samisktalande nordmenn» som einskildpersonar, blei det no slått fast at samane og er ei folkegruppe med eit eige samfunnsliv. Vi byrjar å kunne snakke om kollektive rettar til samane som folk. Med skolen sin sentrale plass i både språk- og kulturformidling og i opplæring til deltaking i samfunnslivet, skulle det ikkje vere tvil om at denne paragrafen også må få konsekvensar for skolen. Likevel har ein på 90-talet sett at både byråkratar og politikarar ofte har handla som om målsettinga skulle vere den stikk motsette.

Krona på verket i omlegginga av den norske staten sin samepolitikk var Stortinget sin ratifikasjon av ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk. Denne har vore mest omtalt i samband med retten til land og vatn, men har like store konsekvensar for utdanningspolitikken. Eg vil her særleg peike på artikkelane 27 og 28:

Artikkel 27

- 1 Utdanningsprogrammer og utdanningstilbud for vedkommende folk skal utvikles og gjennomføres i samarbeid med dem for å kunne møte deres særlege behov. De skal omfatte deres historie, kunnskaper, teknologi, verdisystemer og deres sosiale, økonomiske og kulturelle ønskemål for øvrig.
- 2 Ansvarlig myndighet skal sikre at medlemmer av disse folk får opplæring, og at de deltar i utforming og drift av utdanningsprogrammer med sikte på gradvis overføring av ansvar for driften av slike programmer i forhold til disse folk, der dette er aktuelt.

¹³⁹ Innstilling 287 frå Kyrkje- og undervisningskomiteen

¹⁴⁰ Magga, 1994, s. 2

¹⁴¹ Grunnlova, § 110 A, tilføyd i 1988.

- 3 Dessuten skal myndighetene anerkjenne disse folks rett til å opprette sine egne utdanningsinstitusjoner og utdanningsordninger, forutsatt at disse holder minimumsstandarder som ansvarlig myndighet fastsetter i samråd med disse folk. Rimelige ressurser skal settes av til dette formål.

Artikkel 28

- 3 Det skal treffes tiltak for å bevare og fremme utvikling og bruk av de opprinnelige språk for vedkommende folk.

Det store spørsmålet er i kor stor grad disse overordna målsettingane er nedfelt i læreplanane og i kvardagen samiske elevar opplever i skolen. I kapittel 5 kjem vi nærare inn på korleis desse prinsippa blir ivaretatt i opplæringslova og generell læreplan.

Samisk målsetting for samisk opplæring

Det norske Sametinget har fatta ein del vedtak i opplæringsspørsmål, men aldri laga noko samla prinsippprogram for samisk opplæring.

Det mest representative uttrykket for samisk skolepolitikk er trulig det samiske utdannings- og skolepolitiske programmet som den nordiske samekonferansen i 1989 vedtok¹⁴². Her er dei første fem punkta i «Hovedmålsettinger for oppvekst- og utdanning»:

- 1 *Oppfostring og utdanning av samiske barn skal grunnlegges på at vi samer er ett folk likeverdig med andre folk. Barn og ungdom skal oppdras slik at en samisk identitet utvikles. Barn og ungdom skal oppdras og læres slik at de både ønsker og er i stand til å oppfylle de målsettinger som samene i fellesskap har godkjent.*
- 2 *Barn og ungdom skal gjennom oppdragelse og opplæring tilegne seg det samiske folks kulturarv og ellers alminnelige etiske grunnverdier. I opplæring av samiske barn og ungdom skal vekt legges på samisk tradisjon, naturvern og mellomfolkelige fredstiltak.*
- 3 *Opplæring av barn og ungdom skal være en naturlig del av vårt dagligliv og tilfredsstillende lokalsamfunnenes grunnbehov både med hensyn til yrke og kultur.*
- 4 *Elever skal gis kunnskaper om den verden vi lever i og gis forståelse for samenes plass i samfunnet og for det samiske folks plass blant andre befolkninger. Elever skal øves opp til samarbeid seg i mellom og med andre samer. Særlig skal samarbeid over landegrensene understrekes i undervisningen. Elevene må bli godt kjent med fellesaktiviteter som samer utøver seg i mellom og med andre urbefolkninger.*
- 5 *Samisk ungdom skal motiveres slik at de ønsker å bosette seg og arbeide i Sameland. Elever skal gis viten og kunnskap i slike næringsveier og yrker som gjør dem istand til å klare seg i Sameland, og de skal læres til å kunne nyttiggjøre seg lokalsamfunnets arbeidsmarked, felles samiske virksomheter og nordiske virksomheter.*



Samisk opplæring skal ha både samisk og nasjonalt norsk innhald. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

¹⁴² Sámeráddi/Nordisk sameråd: Samisk utdannings- og skolepolitisk program, 1989.

Dette programmet gir eit uttrykk for korleis samar kunne ha utvikla ei samisk utdanning, om dei kunne gjøre det utan å ta utgangspunkt i den allereie eksisterande utdanninga i kvart av landa der samane bur. Den reelt eksisterande samiske opplæringa er derimot ikkje blitt utvikla uavhengig, men som ei tilpassing av det norske, svenske, finske eller russiske skolesystemet. Dette gjør at samiske ønske for utdanninga heile tida kjem i motsetning til kravet om einskapelig nasjonal utdanning i kvart av landa.

4.2 Læreplanane og samisk opplæring

Vi siterte tidligare Bjørg Brandtzæg Gundem sine ord om at «læreplanen til enhver tid vil være et speilbilde av det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende». Om vi overfører dette på samisk opplæring, blir spørsmåla:

- Kva fortel læreplanane samiske elevar og lærarane deira at samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende?
- Seier læreplanane at samisk kunnskap er verdifull, at det er ønskelig å kunne samisk, at det er nyttig å kunne bruke naturen på tradisjonell samisk vis?
- Eller seier dei at dette er noko negativt, noko mindreverdige, noko forelda som ikkje er verdt noko i det moderne samfunnet?
- Eller seier dei rett og slett ingenting, som om samane og kunnskapen og kulturen deira ikkje fanst i Noreg?



I Sverige er det egne sameskolar for 1.–6. klasse. Her er studentar frå Sámi allaskuvla på besøk på Sameskolen i Kiruna. (Foto: SL)

Læreplanane kan bidra til å skape haldningar hos samiske elevar, både til seg sjølv og til storsamfunnet. Dei kan og bidra til å skape eller endre haldningar til samar, til samisk språk og kultur hos elevar som hører til majoritetsbefolkninga eller til andre etniske minoritetsgrupper i Noreg. Læreplanane påverkar haldningane til lærarane, og lærarane fører haldningane vidare til

elevane. Ei programerklæring avgitt i form av ein konvensjon, ein lovparagraf eller ein generell læreplan vil i svært liten grad endre den opplæringa elevane får, dersom dette ikkje er konkretisert og nedfelt i læreplanane for kvart einskild fag.

Derfor er læreplansspørsmål heilt sentrale for utvikling av samisk identitet og sjølvkjensle og for haldningane til samisk kultur og samiske rettar, både hos samane sjølve og andre folkegrupper i Noreg.

Utarbeiding av nye reformer og læreplanar har ofte skjedd utan at folk med kunnskap om samiske skolespørsmål har vore med. Først når utkasta blir sendt på høring, kjem samiske skolefolk og samiske organisasjonar og seier: «Men kva med oss?» Så startar kampen om å få inn ei setning her og ei setning der, eller få anerkjent retten til å gjøre unnatak. Som vi har sett av den historiske gjennomgangen nemnde læreplanane for grunnskolen knapt samane med eit ord fram til 70-talet. Også i det første utkastet til M74 var samane gløymt bort, men det kom inn samiske emne i nokre læreplanar etter kritikk frå samisk hald. I M87 blei det laga egne samiske læreplanar, men med den kostnaden at dei samiske emna i stor grad forsvann frå dei nasjonale planane. Dette syner at samisk innhald i læreplanane ikkje

kan vere eit anten–eller, men eit både–og; både eigne læreplanar for samiske elevar/område/skolar og samiske emne i dei nasjonale læreplanane. I kapittel 5 skal vi sjå på korleis læreplanane i dei nye reformene på 90-talet tok vare på samisk innhald.

4.3 Samisk opplæring og didaktisk relasjonstenking

4.3.1 Ein språk- og kulturlaus modell

I kapittel 3.2 nemnde vi didaktisk relasjonsmodell og viste ei svært forenkla utgåve av denne. I fleire nyare pedagogikkbøker blir heilskapsmodellen stilt opp som eit alternativ til mål–middel-modellen. Mens mål–middel-modellen ser måla i læreplanen som det einaste utgangspunktet for undervisningsplanlegging, legg relasjonsmodellen vekt på elevane og lærarane sine føresetningar og på rammevilkåra for opplæringa. Vi skal her sjå på korleis denne modellen kan brukast i forhold til samisk opplæring.

Relasjonsmodellen er mye brukt av pedagogar og er populær i pedagogikkopplæringa, men kanskje ikkje lenger like populær blant utdanningsstrategane i departementet. Ein kan seie det er ei viss motsetning mellom relasjonsmodellen og målstyringa i læreplanane. Ein kan og seie at bruken av denne modellen kan mjuke opp den einsidige målstyringa og sikre at det blir tatt fleire omsyn i opplæringa.

Modellen fins i forskjellige variantar, og blir brukt av folk som elles kan ha svært forskjellige syn på didaktikk. Dei har da ofte forskjellige måtar å tolke og bruke modellen på. Røter til den didaktiske relasjonsmodellen kan ein bl.a. finne hos den tyske pedagogen Paul Heimann, som set opp seks didaktiske hovudomgrep:¹⁴³

- intensjon, hensikt eller mål med undervisningen
- undervisningens innhold
- metode/organisering
- læremidler/medievalg
- antropologiske/psykologiske forutsetninger hos elever og lærere
- sosiale og kulturelle forutsetninger generelt

I denne sammenhengen er det verd å merke seg at han, i motsetning til dei modellane som er utvikla i Noreg, legg vekt på antropologiske og kulturelle føresetnadar.

I Noreg er relasjonsmodellen i første rekke knytt til Bjørndal & Lieberg¹⁴⁴, som presenterte denne slik:

Mål, Faginnhold, Læringsaktiviteter, Didaktiske forutsetninger, Evaluering

Relasjonsmodellen fikk på 80-talet ein slags autoritativ posisjon i norsk skolepolitikk, og han er blant anna brukt i *Retningslinjer for utarbeiding av fagplaner for den videregående skole* (1989).¹⁴⁵ Modellen består der av seks faktorar; *didaktiske*



Didaktisk relasjonsmodell — slik dei fleste pedagogikkstudentar i Noreg lærer han. (Teikning frå Hiim og Hippe: Undervisningsplanlegging for yrkeslærere)

¹⁴³ Gjengitt etter Hiim & Hippe 1993, s. 46.

¹⁴⁴ B. Bjørndal og Sigmund Lieberg: Nye veier i didaktikken. Aschehoug 1978.

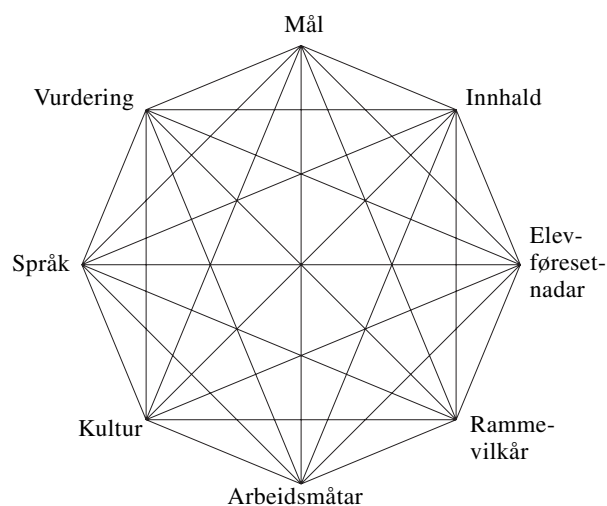
¹⁴⁵ Gundem, 1990.

forutsetninger er delt opp i elev- og lærerforutsetninger og rammefaktorer. Disse retningslinjene var gitt før målstyringa for alvor slo inn i norsk skole. Tanken bak den didaktiske relasjonstenkinga er at «ingen av de didaktiske kategoriene bør få en ensidig styrende funksjon, slik som f.eks. målene har hatt det innenfor mål–middel-modellen».¹⁴⁶ Da KUF i 1993 laga nye retningslinjer, var denne modellen ikkje lenger med. Trulig passa han ikkje inn når måla no skulle vere styrande for læreplanar og undervisningsplanlegging.

Heilskapsmodellen har blitt framstilt som ein modell som omfattar alle dei elementa ein treng å ta omsyn til i planlegginga av opplæring. Heimann er som nemnt inne på det kulturelle aspektet, men i norske modellar synest dette å mangle heilt. Resultatet vil da lett bli ein modell for einspråklig og einkulturell undervisning.

4.3.2 Ein modell med språk og kultur

Når ein skal lage regelverk for, planlegge og gjennomføre opplæring for samar eller andre språklige og kulturelle minoritetar, må språk og kultur stå sentralt. Det gjeld på alle nivå av undervisningsplanlegging, frå fastsetting av fag- og timestyring, utarbeiding av læreplanar og lærebøker, bygging av skolebygg og utlysing av lærarstillingar til læraren sitt daglige møte med elevane. I samisk opplæring skal samiske elevar og lærarane deira ikkje trenge å minne om sin eksistens etter at alt først er planlagt og budsjettert etter Norsk Standard. For å synleggjøre samiske elevar og elevar frå andre kulturelle og språklige minoritetsgrupper, vil eg foreslå at ein brukar denne modellen:



Språk

For samisk opplæring er eit av hovudmåla funksjonell tospråkligheit, både for elevar med samisk som førstespråk og elevar med samisk som andrespråk. Læreplanane seier at både samisk og norsk skal vere reiskapsfag, men dette kan bare gjennomførast dersom elevane får høve til å bruke begge språka også i andre fag enn språkfaga. Det er eit mål at elevane skal kunne meistre faga sine både på samisk og norsk. Det gjør at språkfaktoren må vere med i all undervisningsplanlegging.

Når lærarar planlegg eiga undervisning og lærargrupper tverrfaglege opplegg, må språkbruken vere sentral. Først må ein spørje:

- Kva for språk (eitt eller fleire) skal ein bruke i undervisninga?
- Kva følgjer har språkvalet for bruk av læremiddel, oppslagsbøker og munnlege kjelder?
- Er det å forstå talt eller skrive språk og det å sjølv uttrykke seg munnlig og skriftlig eit av formåla med undervisninga?

Kultur

Det kulturelle aspektet ved skolen må både omfatte materiell kultur som duodji, matlagings- og byggetradisjonar og åndelig kultur som religion, musikk, vanar og skikkar. Med eit slikt perspektiv vil ein oppdage at særigne samiske forhold vil vere til stades også i fag der mange ikkje til vanlig tenker over det, som kroppsøving, psykologi, mekaniske fag og matematikk.

¹⁴⁶ Hiim og Hippe 1993, s. 52.

Kulturen grip og inn i samhandlingsmåtar mellom elevar og lærarar. Lærarar som har ein annan kulturell bakgrunn enn elevane kan ofte komme til å trø feil, for eksempel gjennom å stille spørsmål til elevane som i deira kultur ikkje blir rekna som passande. Ein lærar frå Vestlandet kan fort komme til å spørje ein elev frå ein reindrifsfamilie kor mange rein familien har. Å kle av seg i lag med andre elevar når ein skal ha kroppsøving kan vere ei vanskelig sak for elevar både frå læstadianske og muslimske miljø.

Både kultur og språk vil ofte verke inn også på dei seks andre faktorane i modellen, og her vil vi vise nokre aktuelle eksempel og problemstillingar frå kvar av dei.



Ei nyvinning i språkopplæringa og ei god støtte for skolen sin andrespråkopplæring har vore dei samiske språksentra som har blitt oppretta i fleire distrikt der samisk språk har vore i tilbakegang. Da det første sentret blei oppretta i Lakselv i 1994, sto denne reportasja i Min Áigi (Foto: SL)

Elevføresetnadar

Elevane sine føresetnadar er noko av det mest grunnleggande for ein samisk skole. Før ein set opp mål, innhald og arbeidsmetodar, må ein kjenne elevane sitt grunnlag for vidare læring. Gjennom skolehistoria er det bare alt for lett å finne døme på at skolen ikkje har lagt elevane sine føresetnadar til grunn. Innafor samisk opplæring vil vi finne elevar med svært forskjellig språklig og etnisk bakgrunn. Kva for språk (eitt eller fleire) eleven har med seg frå heimen og barnehagen og leikemiljøet i førskolealderen vil verke inn på val av undervisningsspråk og på kor godt dette språket/desse språka fungerer i opplæringa.

Elevane har forskjellig etnisk bakgrunn, og ikkje minst svært forskjellig medvit om denne etniske bakgrunnen. Når elevane møter skolen, har dei i stor grad foreldra sine haldningar med seg. Nokre foreldre syns det er flott om elevane får møte samisk kultur i skolen, mens andre kanskje ikkje ønskjer å bli konfrontert med ein samisk bakgrunn som har vore fortrent i generasjonar. Det er derfor, særlig for barnehage og grunnskole, ikkje bare snakk om elevføresetnadar, men og om foreldreføresetnadar. Foreldra sine haldningar er ofte heilt avgjørande for kor motiverte elevane er til å lære og bruke samisk språk og til å lære stoff med samisk innhald.

Ein del av elevane i forvaltningsområdet, ved nokre skolar eit fleirtal, har norsk, kvensk eller annan ikkje-samisk bakgrunn. Der kan lett foreldra og med dei elevane definere seg sjølve ut i forhold til samisk innhald i undervisninga. Motivasjonen hos elevane kjem og mye av haldningar i barne- og ungdomsmiljøet. Derfor vil ungar som er vakse opp med samisk i heimen, men med norsktalende miljø rundt, ha vanskelig for å halde på samisken dersom det er mye negative haldningar blant kameratane.

Mål

Det er ikkje utarbeidd nokon læreplan eller noko anna dokument som ser heile utdanninga for samiske elevar i samanheng, verken frå KUF eller samiske institusjonar. Det finst derfor ikkje ei vedtatt felles overordna målsetting for samisk opplæring.

Kva for mål skal da ein lærar i ein samisk skole forholde seg til? Her finst i alle fall tre kjelder, som delvis utfyller kvarandre og delvis står i motsetning til kvarandre:

- Dei felles måla som er gitt av sentrale styresmakter for all opplæring i Noreg.
- Dei særeigne måla for samisk opplæring, slik dei er formulert bl.a. i dei samiske læreplanane for grunnskolen og formålsparagrafen for dei samiske vidaregåande skolane
- Måla for ein samisk utdanningspolitikk, slik dei er formulert av samiske organ.

Opplæringslova inneheld bare generelle mål for heile landet. Det einaste ein positivt kan trekke ut for samisk opplæring her er at «*opplæringa ... skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse*», samt at «*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen*». På andre sida er her understreka at «*opplæringa skal ... støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag*», noko fleire samiske høringsinstansar utan hell protesterte mot før lova blei vedtatt.

I den generelle læreplanen for grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring er det relativt svake målsettingar for opplæringa for samiske elevar: «*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.*»¹⁴⁷

Skal ein finne klare forpliktande målsettingar, må ein altså gå til dei einskilte skoleslaga. For grunnskolen er det stilt høgare mål for samisk opplæring. Desse er uttrykt i «Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen etter det samiske læreplanverket», den såkalla «samiske brua»: «*Som del av enhetsskolen bygger den samiske skolen på prinsippet om en enhetlig og likeverdig opplæring med utgangspunkt og ståsted i de samiske samfunns egenart og behov. Opplæringen skal ha et innhold og en kvalitet som gir grunnleggende kunnskap, levendegjør kulturarven, stimulerer til å ta lokalkulturen i bruk og inspirerer barn og unge til å være aktive og skapende i de samiske og det norske samfunn. Opplæringen skal bidra til å sikre en positiv identitetsutvikling og funksjonell tospråklighet. Å forme og utvikle et godt og positivt selvbilde vil gi grunnlag for vidsyn, toleranse og positive holdninger overfor eget språk, samfunn og kultur, for andres kultur og for samarbeid med mennesker fra andre samfunn og kulturer.*»¹⁴⁸ Når ein skal vurdere om desse måla er følgt opp i praksis, bør ein særleg sjå på formuleringa «*opplæring med utgangspunkt og ståsted i de samiske samfunns egenart og behov*». Denne er nemlig heilt i samsvar med krav frå samisk hald, og dette går mye lenger enn det å gi litt plass for det samiske i ein skole som elles har «utgangspunkt og ståsted» i det norske storsamfunnet.

Dei samiske vidaregåande skolane har følgande formålsparagraf: «*De samiske videregående skolene skal være ressursentra for samisk videregående opplæring og imøtekomme de behov og de krav elevene har som medlemmer i et samisk samfunn, rikssamfunnet og verdenssamfunnet. Skolen skal styrke den samiske identiteten til elevene og gi dem grunnlag for å føre videre den samiske kulturarven. De samiske videregående skolene har et spesielt ansvar for å gi undervisning i og på samisk, i samisk kultur, historie og yrkesliv, og gi elevene kompetanse til å velge yrke og virkested hvor som helst i det samiske samfunnet, rikssamfunnet og verdenssamfunnet.*»¹⁴⁹

Samtidig er desse skolane underlagt heile regelverket og læreplanverket for vidaregåande opplæring, noko som lett kan komme i konflikt med denne formålsparagrafen. I skolekvardagen blir det derfor gjerne måla i den einskilte læreplanen som er styrande.

Innhald

Det samiske innhaldet i skolen kan i prinsippet komme fram på forskjellig nivå:

- samiske linjer (f.eks. reindrift og duodji)
- samiske fag (einskilte studieretningsfag/valfag på ei elles nasjonal linje, f. eks. læreplanen i samisk kulturkunnskap for vidaregåande skole)
- samiske læreplanar (eigne læreplanar i fag som og finst på nasjonalt nivå, f. eks. naturfag, musikk, helse- og sosialfag)
- samiske lærebøker og andre læremiddel
- samiske emne i dei nasjonale læreplanane (gjeld for fag utan samisk læreplan og for elevar som ikkje følgjer særskilt samisk læreplan i faget)
- initiativ frå den einskilte skoleadministrasjon, avdelingar/fagseksjonar, lærargrupper og einskildlærarar, med eller utan støtte i læreplanen.

¹⁴⁷ Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring, vaksenopplæring. Generell del. s. 9.

¹⁴⁸ Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen etter det samiske læreplanverket. Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, s. 58.

¹⁴⁹ Strategisk plan for Styret for de samiske videregående skolene 1996–2000.

Det vil variere frå fag til fag kor mye av innhaldet som kan eller bør vere særlege samisk. Det viktigaste er at alle læreplangrupper, lærebokforfattarar og ikkje minst lærarar stiller spørsmålet: Kva for samisk innhald kan vi legge inn i dette faget? Trulig er det ingen fag i grunnskolen og svært få fag i vidaregåande opplæring som ikkje kan ha meir eller mindre samisk innhald.

Dei som vil gi undervisninga eit samisk innhald slit med mangel på læremiddel og andre kjelder. For dei fleste fag finst det lærarar som har samla kjelder, men lite er offentleg tilgjengelig.

For barnehagen har det kome ei bok med idear for tospråklige barnehagar.¹⁵⁰

For grunnskolen gir dei samiske læreplanane ein peikepinn. Samisk utdanningsråd/Sametinget og Læringscenteret har gitt ut fleire hefte med tips til undervisning etter dei samiske læreplanane og etter dei samiske emna i dei nasjonale læreplanane. Men det er mye som manglar på at alle fag og klasstrinn har lærebøker der det samiske innhaldet i faget kjem fram.

For vidaregåande opplæring finst det enda færre lærebøker. Idear om innhald i nokre fag kan ein finne i seminarrapporten Samisk kunnskap — grunnlaget for samisk vidaregåande opplæring¹⁵¹ og evalueringssrapporten Samisk vidaregåande opplæring under Reform 94.¹⁵²

For høgare utdanning er det innafor ein del fag gitt ut materiale som kan nyttast, men her er det ingen som har ansvaret for læremiddelutvikling, da høgare utdanning fell utafør ansvarsområdet til Sametinget si opplæringsavdeling.

Rammefaktorar

Når elevføresetnadar, mål og læreplanar er gitt, vil det vere ei rekke rammefaktorar som verkar inn på kor stor grad ein kan gi ei god opplæring for samiske elevar:

- samisk arkitektur og fysisk skolemiljø (byggform, planløyising, plassering i natur og lokalmiljø, utsmykking)
- samiske skolar eller samisk opplæring innafor ein norsk skole
- samiske metodiske rettleingar (rettleing til samiske fag og læreplanar eller tilpassingar av generelle læreplanar til samiske forhold)
- samiske lærebøker og andre læremiddel (lærebøker på samisk språk og/eller med samisk innhald/vinkling).
- økonomi som gir rom for gjesteførelesarar, ekskursjonar, utveksling og utplassering

I den mest brukte varianten av relasjonsmodellen er ein av faktorene kalla elev- og lærarføresetnadar. Eg vil heller skilje desse, og gjøre elevføresetnadar til ein av hovuddelane i relasjonsmodellen. Skolen er til for elevane, ikkje for lærarane, og elevane sine føresetnadar skal ligge til grunn for skolen. Sett ut frå elevane sin rett til å få ei opplæring i samsvar med



Viktige rammevilkår for samisk opplæring er skolebygget og skolelassen. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

¹⁵⁰ Kamil Z. Øzerk/Randi Juuso: Pedagogisk idébok for tospråklige barnehager, 1999.

¹⁵¹ Samisk kunnskap — grunnlaget for samisk vidaregåande opplæring. Styret for de samiske vidaregåande skolene 1999.

¹⁵² NSI: Samisk vidaregåande opplæring under Reform 94. Diedut 7-2000.

fastsette mål, er lærarane sine faglige og menneskelige kvalifikasjonar ein av rammefaktorane. Det er ein stor forskjell mellom elev- og lærarføresetnadar: Elevane sine føresetnadar er som dei er. Skolen kan ikkje kreve å få andre elevar, men må tilpasse opplæringa til dei elevane ein har. Derimot har skolen og skoleeigaren plikt til å sjå til at rammevilkåra er tilfredsstillande, deriblant lærarføresetnadar. Dersom ein skole ikkje har tilstrekkelig med lærarar som har kompetanse til å undervise i samsvar med læreplanane, så har skolen plikt til på kort sikt å organisere slik at elevane får denne opplæringa på anna vis, på lengre sikt å sjå til at lærarane får den kompetansen som er naudsynt.

Lærarar med samisk identitet er avgjørande for å skape ein samisk skole. Samiske lærarar som sjølve har vakse opp med samisk språk, kultur og ein trygg identitet, har dei beste føresetnadane for å føre dette vidare til elevane. Likevel treng også dei konkrete kunnskapar i det samiske innhaldet dei skal formidle. Dei har gjerne sjølve gått i ein heilt norsk skole, og treng ofte etterutdanning for å beherske dei samiske emna og ei samisk vinkling i faga sine.

Det er knapt nokon skole der alle lærarane har både samisk språk- og kulturbakgrunn. Dei samiske skolane er langt på veg befolka av lærarar som har samisk bakgrunn, men kan lite eller ingen samisk, og ikkje minst av lærarar med norsk, kvensk eller annan etnisk bakgrunn. Også blant lærarar finn vi folk med negative haldningar til det samiske, og vi finn dei som er så godt som heilt ukjent med samiske forhold.

Skal lærarane kunne ha føresetnadar for å kunne gi opplæring i samsvar med den samiske læreplanen eller formålet for den samiske skolen, må dei få skoling for dette. Har dei ikkje fått dette i grunnutdanninga si, må det bli gitt som etterutdanning. Dersom avstanden mellom ideane sin læreplan og den opplevde læreplanen her ikkje skal bli uoverstigelig, trengs det ein verkelig kraftinnsats på dette området.

Om læraren ikkje har føresetnadar for å gi ei undervisning med samisk innhald, kan det ikkje forsvare at dette innhaldet blir kutta ut. Da er det skolen sitt ansvar å sørge for at ein brukar gjesteførelesarar eller andre metodar for å nå måla i læreplanen.

Ved sida av lærarane har også anna personale ved skolen mye å seie for skolemiljøet. Ved internatskolane i fornorskingstida var det viktig at husmora var norsk. I ein samisk skole er personale som vaktmeister, kontorpersonale, vaskarar, betjening på kantine og eventuelt internat tilsvarande viktig for å skape eit samisk skolemiljø.

Arbeidsmåtar

Både Reform 94 og Reform 97 legg stor vekt på nye arbeidsmåtar som alternativ til tradisjonell tavleundervisning; prosjektarbeid, tverrfaglig arbeid, bruk av informasjonsteknologi og at elevane sjølve skal finne informasjon. Vil større bruk av slike arbeidsmåtar styrke eller svekke samisk innhald i undervisninga? Dette kan ein ikkje svare generelt på. Det som i første rekke vil kunne styrke samisk opplæring er å utnytte ressursar utafør skolen, gjennom ekskursjonar, utplassering og gjesteførelesarar. Sametingets opplæringsavdeling, Samisk høgskole og samiske språksentra har lagt stor vekt på å trekke ressurspersonar i lokalsamfunnet inn i skolen. Det gjeld å utnytte folk som har stor kjennskap til kultur og språk, men som kanskje manglar formell kompetanse. Samisk høgskole driv utviklingsarbeid på dette området, i samarbeid med fleire grunnskolar. Om elevane sjølve skal hente kunnskapar frå skriftlege kjelder, ikkje minst gjennom internett, kan det i dag vere svært vanskelig å finne stoff på samisk og/eller med ei samisk vinkling. Her trengst det ein kraftinnsats for at ny teknologi og nye opplæringsmetodar ikkje skal føre til ei svekking av samisk språk og samisk innhald i skolen.

Læringscenteret har i 2001 gitt ut eit hefte om dei samiske læreplanane for grunnskolen, som gir mange gode eksempel på arbeidsmetodar gjennomført av skolar som brukar denne læreplanen.

Kan ein snakke om ein eigen samisk pedagogikk og særigne samiske arbeidsmetodar? I dagens samiske skole er nok arbeidsmetodane og pedagogikken svært lik det vi finn i den norske skolen. Her ligg det store utfordringar for samiske lærarar og ikkje minst Samisk høgskole i å utvikle arbeidsmetodar basert på samisk oppsodings- og opplæringstradisjon.

Vurdering

Ved læraren si uformelle og formelle vurdering er det viktig at elevane blir vurderte ut i frå deira eigen kulturelle og språklige bakgrunn. Det som er sjølvstøtt for ein elev, kan vere svært vanskelig, uforståelig eller kanskje direkte umoralsk for ein annan. Ved prøving og karaktersetning er det viktig at dei samiske elementa i opplæringa og kjem fram. Som eksempel kan eg nemne at ferdigheiter og kunnskapar i tospråkligheit, tolking og omsetting blir vektlagt ved vurdering i norskfaget. Derfor bør ein nøye vurdere bruken av sentralgitte eksamenar og sentralt/regionalt styrt sensorutnemning i forhold til samisk opplæring.

Opplæring og vurdering i skolen bygger på at elevane startar på nokolunde same nivå. Dette er ofte ikkje tilfelle for samiskundervisninga, der særleg samisk som andrespråk kan romme elevar med svært forskjellig språklig bakgrunn. Det blir da ofte ein konflikt mellom å vurdere eleven ut frå måla i læreplanen eller ut frå eleven sin personlige framgang i språket.

Ved ei vurdering av den einskilde samiske skolen, eller samisk opplæring som heilskap, er det og element som kjem i tillegg til dei som gjeld for skolevurdering generelt. Om ein f.eks. skal vurdere lærarane sine kvalifikasjonar er det lett å telje lektorar og adjunktar, men atskillig vanskeligare å måle læraren sin kjennskap til samisk kultur. Prosessen med evaluering av samisk opplæring i Reform 94 og Reform 97 viser at dei spørsmåla ein må stille i ei slik evaluering tildels er heilt andre enn dei som er stilt i den nasjonale evalueringa.



Tradisjonell leseopplæring i fornorskingstida. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

5 Tilbake til Norsk Standard?

Vi avslutta kapittel 2 med å oppsummere stoda sist på 1980-talet, da samisk opplæring hadde gjort viktige steg framover, mellom anna innføringa av samiske læreplanar etter M87 og opprettinga av Samisk høgskole. Samisk vidaregåande opplæring sto da ved starten av eit utviklingsarbeid for å utvikle samisk innhald i skolen. I alle dei tre skoleslaga syntest utviklinga å gå i retning av meir samisk innhald og større samisk sjølvstyre. Den samiske opplæringa endra seg i retning av å bli meir ulik den nasjonale norske opplæringa.

Fram mot slutten på 1980-talet hadde vi i grunnskolen sett ei styrking av lokalt læreplanarbeid, som var slått fast som eit sentralt prinsipp i M87. Innafor vidaregåande skolar var det blitt utvikla fleire og fleire tilbod, ofte ut frå lokale og regionale behov. I høgare utdanning hadde vi ei oppblomstring av distriktshøgskolar, som ga langt betre vilkår for høgare utdanning rundt i landet enn tidligare.

Både den norske skolen, og særlig den samiske, hadde på 70- og 80-talet vore på veg bort frå Norsk Standard. Alt i alt kan vi seie at mangfaldet i utdanningstilbodet i Noreg aldri hadde vore større. Men ikkje alle var nøgde med det, og dei som ønskte seg tilbake til ein standardisert og straumlinjeforma skole var no i ferd med å komme på offensiven. Internasjonalt hadde det allereie ei tid vore ei endring på gang. I staden



Gudmund Hernes var som undervisningsminister ein gong på besøk i Samisk utdanningsråd. Her er han i lag med Kristine Nystad frå Samisk utdanningsråd og Ole Henrik Magga frå Sametinget. Forholdet ser ikkje særlig hjertelig ut, og det var det da heller ikkje. (Kjelde: Samisk utdanningsråd 20 år)

for den progressive pedagogikken med elevsentrering og skolen som middel til sosial utjamning, kom den restaurative pedagogikken med utgangspunkt i nasjonale verdiar og nasjonens økonomi. Alfred Oftedal Telhaug skildrar denne tendensen slik: «..ønsket å forene anvendelsen av de frie markeds-krefter med slike verdier som tradisjon, nasjonalfølelse, familietilhørighet og skikkelighet.»¹⁵³

Gjennom Hernes-utvalet si innstilling, «Med viten og vilje»¹⁵⁴ i 1988 kom den restaurative pedagogikken for alvor til Noreg. No skulle skolen tilbake til Norsk Standard. Dette skulle komme til å ramme både opplæringa i Noreg generelt og samisk opplæring spesielt.

I dette kapitlet ser vi først på nokre fellestrekk ved reformene, deretter på kvart ledd i utdanningssystemet for seg, frå barnehagen og oppover til universitet og vaksenopplæring.

5.1 Ei samla reformbølge

I løpet av vel eit tiår skjedde det større endringar i utdanningssystemet i Noreg enn nokon gong før på så kort tid. Slik blei skolereformene på 90-talet framstilt av KUF da ein var omlag midtveis i løpet: «Store forandringer er underveis i det norske utdanningsverket. De spenner fra innføring av skolefritidsordninger over Reform '94 for videregående opplæring til etablering av et Norgesnett for høyere utdanning. ... Den struktur som skoleverket får, må avledes av det innhold som skal formidles. Tiltakene som iverksettes, må derfor ikke komme som bitvise endringer, men som omfattende reformer under et samlet sikte. Enheten og kontinuiteten i utdanningsverket må markeres i den progresjon som legges inn i opplæringen og sammenføyningen mellom ulike trinn og skoleslag.»¹⁵⁵

¹⁵³ Alfred Telhaug: Norsk og internasjonal skoleutvikling, 1992, s. 18.

¹⁵⁴ NOU 1988:28 Med viten og vilje.

¹⁵⁵ Stortingsmelding 29 (1994–95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole — ny læreplan, s. 1.

Det låg altså ein samla politikk bak reformene, men kva gikk denne ut på? Dette har ikkje alltid vore like klart, verken for dei som skulle få kjenne reformene på kroppen; lærarar, elevvar/studentar og foreldre, eller for dei som hadde ansvaret for å sette dei ut i livet som fylkes- og kommunepolitikarar og skolebyråkratar på alle plan.

Det har skjedd ei sterk samordning av utdanninga på fleire nivå, mellom anna ved at grunnskole, vidaregåande skole og vaksenopplæring har fått felles generell læreplan. Reformar i eitt skoleslag har og fått direkte innverknad på eit anna, slik som når yrkesfaglærarutdanninga i ettertid har blitt tilpassa til Reform 94 og allmennlærarutdanninga til Reform 97. Dette gir grunnlag for å snakke om ei bølge av utdanningsreformer. Starten for denne bølga kan ein sette til Hernesutvalet si innstilling. Når dei innstillingane blir gjennomført, som i løpet av 2000 og 2001 har kome om gradsstrukturen ved universiteta, om samisk lærarutdanning, om fagskolar og folkehøgskolar, vil heile utdanningssystemet vere reformert i løpet av godt og vel eit tiår.

Bak skolereformene låg ein samla plan frå «Hernes og hans tjener». ¹⁵⁶ Men sjølv om dei prøvde så godt dei kunne å få gjennom reformene i full fart, utan unødig innblanding, kunne dei ikkje hindre at andre og fikk sett sitt preg på delar av reformverket. Ein var blant anna avhengig av folk nærare grasrota til å lage læreplanutkast. Lærar- og elevorganisasjonar blanda seg inn og stortingsrepresentantane sørgde av og til for at resultatet ikkje alltid blei heilt som planlagt. Det kunne variere frå reform til reform og frå skoleslag til skoleslag i kor stor grad kritikken slo gjennom. Det ser vi tydelig i spørsmålet om samisk innhald i skolen.

Derfor er det ikkje nok å analysere dei endelige vedtaka. Det er dei første forslaga eller høringsutkasta til dei forskjellige reformene som er det uforfalska uttrykket for den skolen som den politiske leiinga i KUF har ønskt. Når vi analyserer reformene på 90-talet er eit av dei viktigaste spørsmåla: Blei resultatet, skolen ved årtusenskiftet, meir eller mindre Norsk Standard enn det strategane bak reformene hadde planlagt?

«Meir kunnskap til fleire»

I november 1987 skreiv Gudmund Hernes eit innlegg i Aftenposten der han formulerte krava sine til skolen, noko han skulle forsøke å gjennomføre da han nokre år seinare blei utdanningsminister:

Mine ønsker for skolen er derfor:

- Mer trening
- Mer struktur
- Mer standardisering
- Mer arbeidsdisiplin
- Mer faglig konsentrasjon
- Mer krav til innsats fra elevene
- Mer krav til engasjement fra foreldrene ¹⁵⁷

Aftenposten presenterte innlegget med bilete av Gudmund Hernes og ein bilettekst der det heiter at Hernes indirekte tar eit kraftig oppgjør med Arbeiderpartiets skolepolitikk.

Om vi set dette inn i tabellen i kapittel 3.5, ser vi at dette er ei klar programerklæring for kunnskapsskolen og for einsretting, med andre ord ei utvikling frå B til A, i retning av det eg har kalla Norsk Standard.

På denne tida sat Hernes sjølv som leiar i eit offentlig utval som skulle få stor innverknad på skolepolitikken framover. Dette kom året etter med innstillinga «Med viten og vilje», NOU 1988:28. Hernesutvalet var sett ned for å vurdere høgare utdanning, og samansettinga av utvalet var sjølvsgatt deretter. Men ein tillot seg likevel å lage ei rekke konklusjonar for andre skoleslag. ¹⁵⁸ Mellom anna foreslo utvalet å innføre «fagplaner i grunnskolen enkelte fag som er mer presise enn i dagens veiledende rammeplaner i Mønsterplanen.»

¹⁵⁶ Jfr. artikkel av Egil Frøyland: Hernes og hans tjener, 1998.

¹⁵⁷ Harbo 1997, bd. 1, s. 89.

¹⁵⁸ Harbo 1997, bd. 1 s. 82: «I serien Norges offentlige utredninger ble det høsten 1988 utgitt en innstilling som uten tvil må sies å markere et veiskille i nyere norsk utdanningspolitikk. Det utvalget som hadde utarbeidet innstillingen, ble kalt universitets- og høgskoleutvalget, for mandatet sentrerte seg om en vurdering av de høyere utdanningsinstitusjoners fremtidige oppgaver i utdanning og forskning, og det ansvar de burde ha for å vedlikeholde, utvikle og formidle kunnskap. Men under sin analyse av rekrutteringen til disse institusjonene, viet utvalget et helt kapittel til grunnskolen, den videregående skole og lærerutdanningen.»

Denne innstillinga la grunnlaget for St.meld. 43, 1988–89, «Mer kunnskap til flere». Meir kunnskap til fleire — men kva slags kunnskap? Det var i første rekke «basiskunnskapen», språkfag og realfag som skulle styrkas. Men på kostnad av kva?

- På kostnad av barndommen. 6-åringane skulle inn i skolen, skoletida skulle utvidast for dei lågaste klassane og samtidig utfyllast med skolefritidsordning.
- På kostnad av heilskapen og pedagogikken. Ein ville bytte ut klasselæraren på barnetrinnet med faglærarar for kvart fag for å få opp det faglige nivået.
- På kostnad av praktiske fag. I vidaregåande skole blei det relativt meir teori og mindre praksis for yrkesfaga, i grunnskolen blei praktiske fag gjort meir teoretiske.
- På kostnad av valfridomen. Både i vidaregåande skole og lærarutdanninga var det i følgje meldinga alt for stor valfridom.

Dette var ei klar oppfølging av Hernes si programerklæring frå året før.

I norsk pedagogisk tradisjon på sitt beste har det sentrale vore eleven sine interesser. Dette er klart uttalt i Vaksenopplæringslova av 1976: «*Målet for voksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv.*»¹⁵⁹ Ti år etter hadde Hernes si programerklæring i «Med viten og vilje» eit heilt anna utgangspunkt: «*Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent.*» Det er ikkje lenger eleven eller einskildmennesket som står i sentrum, men «landet», som skal bruke befolkninga sitt talent for å styrke konkurranseevna på verdsmarknaden. Hernes hadde ikkje sugd dette av eige bryst. Den viktigaste inspirasjonen hadde han frå USA. Der hadde rapporten «A Nation at Risk» i 1983, med same argumentasjon, hadde lagt opp til ein tilsvarande omlegging av skolepolitikken.¹⁶⁰

Effektivitet

Det var på 80-talet at kravet om effektivitet for alvor kom inn i debatten om norsk skole. Det heng klart saman med ein internasjonal tendens til å sette økonomisk vekst, profitt og effektivitet i høgsetet. Skolen blei i den samanhengen i første rekke ein produsent av arbeidskraft for næringslivet. Denne produksjonen skulle som anna produksjon skje med minst mogleg «input» og mest mogleg «output». Kravet om effektivitet blir overordna ønsket om likskap og om elevens personlige utvikling og trivsel.

Skolesystemet skulle bli straumlinjeforma, ikkje bare med at linjestrukturen blei enklare, men og med auka gjennomstrøyming av elevar. Ein ønskte flest mogleg elevar i vidaregåande skole og studentar i høgskole og universitet tvers gjennom studiet utan unødige sidesprang og opphald.

Systemet skulle vere kostnadseffektivt. I utgangspunktet skulle reformene ikkje føre med seg ekstraavgifter. Sjølv om det var naudsynt med utbygging av grunnskolar for å gi plass til dei nye 6-åringane, spara ein på utgiftene til barnehagar. Talet på elevar i klassane blei auka, både gjennom ei utviding av talet på elevar i klassen og gjennom at ulike yrkesfaglige studieretningar no kunne slåast saman i allmennfaga, slik at ein her og fikk grupper på opp til 30 elevar. Gjennomstrøyminga blei overordna det at nokre elevar trong lengre tid til mogning og utvikling.

Målstyring og kontroll

I løpet av 1980-talet blei målstyringsprinsippet innført i statsadministrasjonen.¹⁶¹ Prinsippet er opprinnelig utvikla for private bedrifter og seinare overført til offentlig sektor.

Kva er så målstyring? Ei bok om målstyring i skolen¹⁶² definerer det slik:

- «*En ledelsesform der ansvarlige, besluttende og ledende part definerer overordnede mål, og gir medarbeiderne mulighet til å vere med på å definere og konkretisere målene og måten mål kan nås på,*

¹⁵⁹ Lov om voksenopplæring, § 1.

¹⁶⁰ The National Commission on Excellence in Education: A Nation at risk, 1983.

¹⁶¹ Meir om målstyring i norsk skole i denne hovudfagsoppgåva i pedagogikk: Frank Olsen: Kan mål styre? 1993.

¹⁶² Eiliv Grue: Ledelse og målstyring i skolen, 1988, s. 1.

- gir dem som skal realisere mål relativt stor frihet til å finne den beste måte å nå mål på,
- kopler innsats, ikke minst prioriteringer av delmål, med budsjett
- evaluerer resultatet»

Innføringa av målstyring i statsforvaltninga heng saman med innføring av nytt inntektssystem for kommunar og fylkeskommunar midt på 1980-talet. Dette gjorde bl.a. at kommunar og fylkeskommunar ikkje lenger fikk øremerka statstilskot til skolane, men sjølve måtte prioritere skole i forhold til andre oppgåver. I same retning peika endringar i kommunelova, som fjerna plikta til å ha skolestyre og skolesjef på kommune- og fylkesnivå.

I løpet av 80-talet blei det meir og meir snakk om målstyring også i skolen og i Stortingsmelding 37-1990/91 «Om organisering og styring i utdanningssektoren» blir det slått fast at målstyring skal vere det overordna styringsprinsippet for skoleverket.

Desse endringane blei marknadsførte som desentralisering. Formelt sett blei ein del vedtak flytta ned på lokalplanet, for eksempel storleiken på det kommunale skolebudsjettet og måten å organisere den kommunale skoleadministrasjonen på. I røynda blei rammene for skolen si verksemd innsnevra, både med at måla blei klarare definerte og meir forpliktande og gjennom at kontrollsystemet blei styrka. Kontrollen skjedde gjennom krav om rapportering på alle plan og styrking av den statlige utdanningsadministrasjonen gjennom oppretting av Statens Utdanningskontor i alle fylke.

Målstyringsprinsippet betydde i praksis innføring av mål–middel-modellen for læreplanar. (Sjå kap. 3.) Alle læreplanar som blei laga på 90-talet blei formulert som mål for kva eleven skulle kunne. I 1997 blei så læreplanane forskriftsfesta, slik at læraren og skolen blei juridisk forplikta til å følgje dei. For å kontrollere dette, innførte departementet opplæringsbok i vidaregåande skole, noko som medførte at elevane skulle kontrollere at læraren følgte læreplanen. Blant lærarar og lærarorganisasjonar var det stor motstand mot opplæringsboka og tildels mot forskriftsfestinga av læreplanane, men denne motstanden tok i liten grad form av ein prinsipiell kritikk av målstyringsprinsippet. Opplæringsboka blei først innført i 1996, men boykotta av lærarorganisasjonane. I 1997 vedtok Stortinget at opplæringsboka ikkje skulle gjelde for allmennfaglig studieretning. KUF innskjerpa likevel at alle andre linjer skulle bruke opplæringsbok i alle fag. Men etter regjeringsskiftet i 1997 sørnga den nye regjeringa for at kravet om opplæringsbok ikkje kom med i forskriftene til opplæringslova i 1999.



Denne utgreinga la grunnlaget for Reform 94 og var ein av dei mange offentlige utdanningsdokument som «hadde gløymt at det bur samar i Noreg».

13-årig einskapsskole

Utviklinga og utvidinga av einskapsskolen¹⁶³ eller enhetsskolen har vore ei hovudlinje i norsk skolepolitikk. Frå tre parallelle skoleløp på 1800-talet, har det vore ei trinnvis utvikling til 5-, 7- og 9-årig felles skole for alle. Med reformene på 90-talet kan vi seie at einskapsskolen blei utvida til 13 år, gjennom at grunnskolen blei utvida til 10 år, at grunnskole og vidaregåande opplæring fikk felles lov og generell læreplan og at retten til vidaregåande opplæring blei lovfesta.

Einskapsskolen er eit omgrep som ein kan tolke på mange vis. Det alle er samde om er at det tyder at alle elevar på same klassetrinn skal gå i same skole, uavhengig av samfunnsklasse og kjønn. Ei meir utvida tolking av einskapsskolen er at alle elevar skal få opplæring etter same læreplanar, eller at forskjellige linjer skal ha stor grad av felles lærestoff. Reformene på 90-talet styrka einskapsskolen i denne utvida tydinga. Både i grunnskole og vidaregåande skole blei læreplanane meir detaljerte og meir forpliktande for å sikre at alle elevar i landet skulle få mest mogleg einsarta opplæring. I vidaregåande skole blei samansmeltinga av forskjellige skoleslag som var starta på 70-talet fullført, med at ein no fikk felles læreplanar for allmenne fag.

¹⁶³ Historia til einskapsskolen og tolkingar av omgrepet kan du lese meir om her: Anne K. Bryne: Et søkelys på likhetsbegrepet og enhetsskoletanken i planprosessen til L97 og L97 samisk 1999. Nils Eckhoff: Einskapsskolens historie i Noreg, 2001.

Ei tredje tolking av einskapsskoleomgrepet er at alle elevar i landet skal sikrast same ressursar til skolegang. Denne tolkinga har ikkje vore sentral i 90-tals-reformene. Snarare tvert om har avskaffinga av øremerka middel til skolane gjort at kvaliteten på skolebygg og utstyr har blitt heilt avhengig av prioritering i kvar kommune/fylkeskommune og av kva økonomien tillet kommunane å bruke på skole. Dermed har einskapsskolen i denne tydinga heller blitt svekka dei siste åra, statistikken syner at dei rikeste kommunane brukar meir enn dobbelt så mye pengar pr. elev som dei fattigaste.

Norsk Standard

I ein skolepolitisk programtale i 1992 uttrykte Gudmund Hernes korleis læreplanane skal sikre at alle tenker likt: «...*Det er tankene som må løftes og uniformeres om nasjonen skal holde sammen. ...Skal vi sikre den rette tro, må læren være ens. Altså trenger vi læreplaner.*»¹⁶⁴

Framhevinga av det nasjonale fellesstoffet er eit framtrudende trekk ved heile reformprosessen: «*Hovedtendensen i læreplanverket er sterkere betoning av felles lærestoff og nasjonal identitet.*»¹⁶⁵

I ei av Hernes sine velkjente spissformuleringar sa han noko slikt som at om ein elev flytta frå Kirkenes til Stavanger midt i skoleåret, skulle han kunne gå inn i den nye klassen sin og halde fram der han slapp dagen før. «Den stadig aukande mobiliteten» blei brukt som argument for at ein måtte ha felles nasjonalt lærestoff, samtidig som omleggingane i skolen skulle fremme denne mobiliteten.

I den felles generelle læreplanen blir det nasjonale lærestoffet understreka sterkare enn på lang tid: «*Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket — må være en del av den allmene dannelsen*»¹⁶⁶

Dette er ei klar programerklæring: Ein vil bygge opp nasjonalkjensla, identifiseringa med den stats- autoriserte konstruksjonen av norsk kultur.

Dette måtte sjølvstøtt gå på bekostning av det lokale, noko som også var tilsikta. Forankring i lokal identitet og kultur hadde ikkje same verdi som riksidentiteten og rikskulturen. Snarare tvert om. Den lokale forankringa var eit hinder for at folk skulle bli mobile og la seg flytte dit det var mest lønnsomt å legge arbeidsplassane. Ein gikk til angrep på det lokale læreplanarbeidet, som var eit kjernepunkt i M87. Som vi skal sjå seinare, inkluderte dette og at styrkinga av det felles nasjonale norske skulle skje på kostnad av samisk opplæring.

5.2 Verknadar for samisk opplæring

Sjølv om sentralt reform- og læreplanarbeid ikkje skulle nemne samane med eit ord, ville dei generelle retningslinjene gripe inn i samiske fag og skolar og på mange måtar påverke vilkåra for samisk opplæring. Ein nasjonal, einsretta, sentralisert skole vil gi mindre plass for samiske spørsmål enn ein lokal/regional-basert, pluralistisk, desentralisert skole. Ein yrkesdidaktisk læremåte som bygger på opplæring gjennom arbeid vil vere nærare til samiske opplæringstradisjonar enn ein akademisk læremåte.

Dei første samiske læreplanane var ein del av M87, den siste av utdanningsreformene i «førre generasjon». Saman med dei utgreiingane som da nettopp var avslutta, om både vidaregåande og høgare utdanning for samar¹⁶⁷, utgjorde dette eit høgdepunkt i styresmaktene si velvilje overfor samisk språk og kultur. Utdanningsreformene på 90-talet har derimot ført til ein større grad av nasjonal samordning av utdanninga.

Parallelt med dei nasjonale reformene har det pågått eit arbeid for å utvikle samisk opplæring vidare etter dei retningslinjene som blei slått fast sist på 80-talet. På det nasjonale planet var tidligare vedtak i all hovudsak gjennomførte og etablerte innafor kvart einskild skoleslag før den nye reformbølga kom.

¹⁶⁴ Sitert etter Koritzinsky 2000, s. 76.

¹⁶⁵ Frøyland: Hernes og hans tjenere, s. 2.

¹⁶⁶ Læreplan for grunnskole, vidaregåande skole og vaksenopplæring 1993, s. 26.

¹⁶⁷ Handlingsplan for samisk ungdoms utdanningsmuligheter (NOU 1987:20), Samisk kultur og utdanning (NOU 1985:14 og NOU 1987:34).

Innafor samisk opplæring var ein knapt kome stort lenger enn til å stake ut retninga ein skulle gå, før nye reformer greip inn og ga nye rammevilkår. Dette gjorde at mye av dei planlagte tiltaka ikkje lot seg gjennomføre i den forma det var tenkt.

5.3 Barnehage

I 1995 blei Barnehagelova av 1975 revidert, bl.a. skulle det etter dette vere ein rammeplan for barnehagar. Rammeplanen har status som forskrift og denne gjeld frå 1996. Dermed fikk barnehagen ei fastare ramme. Vi kan seie at rammeplanen er barnehagens læreplan, og at læreplanssystemet med dette blei utvida nedover i årsklassane.

Mens lova tidligare ikkje sa noko om samiske barnehagar, seier lova frå 1995 i § 7: «*Barnehager for samiske barn i samiske distrikt skal bygge på samisk språk og kultur.*»

I rammeplanen er det eit eige kapittel om samisk språk og kultur. Planen viser til Samelova sin definisjon av same i samband med samemanntallet, og definerer samiske barn slik: «*Alle barn der en eller begge foreldrene er samer, defineres i rammeplanen som samiske barn.*» Ein slår vidare fast at: «*Samiske foreldre kan velge om de vil søke sine barn inn i samiske eller norske barnehager.*»¹⁶⁸ Rammeplanen slår i tillegg fast at også ikkje-samiske barn skal møte grunnelement av den samiske kulturen, fordi den er ein del av vår felles kulturarv.

Samiske barnehagar får i tillegg til ordinært driftstilskot og eit særskilt tilskot for å dekke ekstraavgiftene til samiskspråklige tilbod. Der det er samiskspråklige barn i norske barnehagar, kan ein søke om tilskot til tospråklig assistanse. Da dei særlege tilskota til samiske barnehagar kom (1985), var det strid om definisjonen av samisk barnehage. Skulle tilskot bare bli gitt til samiskspråklige barnehagar, eller skulle ein og godta barnehagar med samisk formål, men der norsk er hovudspråket? Ei avklaring kom med Rammeplanen: «*En samisk barnehage er en barnehage der barna i barnehagen har samisk bakgrunn — er samer. Barnehagen har som formål å styrke barnas identitet som samer ved å fremme bruken av samisk språk og ved å formidle samisk kultur. Barnehagen ledes av samisk pedagogisk personale.*»¹⁶⁹

Ein konsekvens av rammeplanen er at førskolelærerutdanninga må førebu førskolelærarane på arbeid med samiske barn og samisk kultur.

Frå 2001 har Sametinget overtatt fordeling av tilskot til samiske barnehagar, og frå 2002 skjer dette etter retningslinjer som Sametinget sjølv har vedtatt.

5.4 Felles lov og læreplan

I løpet av 90-talet har lovverket blitt kraftig forenkla. Først fikk høgskolar og universitet ei felles lov i 1995. Seinare fikk grunnskole og vidaregåande skole eit felles lovgrunnlag. Denne lova (opplæringslova) var ganske omstridt og blei etter fleire utsettingar vedtatt i 1998.

Grunnskole, vidaregåande skole og vaksenopplæring har og fått ein felles generell læreplan. Dette skjedde i 1993 og denne læreplanen låg til grunn for både Reform 94 i vidaregåande skole og Reform 97 i grunnskolen. På eit vis skjedde ting i omvendt rekkefølge. Først kom den felles læreplanen, deretter kom den felles lova.

Læreplan — generell del

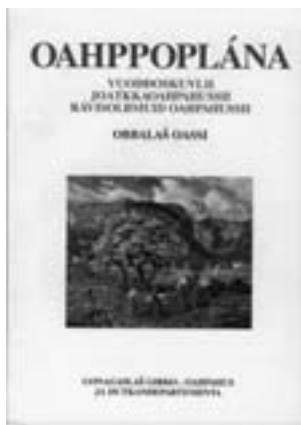
Ved sida av «Med viten og vilje» er «Læreplan for grunnskole, vidaregåande skole og vaksenopplæring. Generell del» det dokument som mest direkte er prega av Gudmund Hernes sine visjonar. Vinteren 1991/92 starta departementet arbeidet med høringsutkast for generell læreplan. Her braut ein på fleire

¹⁶⁸ Rammeplan for barnehagen, s. 89.

¹⁶⁹ Rammeplan for barnehagen, s. 92.

vis med tradisjonane for læreplanarbeid. Utkastet blei ikkje laga etter eit komitearbeid med partane i arbeidslivet og skoleverket, men av departementet. Det blei langt på veg ført i pennen av statsråden sjølv. I referansegruppa som KUF oppnemnte for å følge dette arbeidet, var det nesten ingen med direkte tilknytning til skolen, og lærarorganisasjonane var heller ikkje formelt representerte i gruppa. Dette var eit klart signal om at Hernes ønskte å redusere lærarane og fagpedagogane sin innverknad på læreplanarbeidet. I motsetning til ved tidligare læreplanrevisjonar blei lærarorganisasjonane ikkje invitert til å delta i utarbeidinga av nye læreplanar på 1990-talet.

Målstyring, som skulle bli det nye læreplanverket sitt varemerke, kom fram i at hovudmåla blei uttrykt gjennom ei framstilling av kva slags menneske som skolen skulle skape: Det moralske mennesket (seinare endra til det meiningsssøkande mennesket), det skapande mennesket, det arbeidande mennesket, det allmenndanna mennesket, det samarbeidande mennesket, mennesket i naturen (seinare endra til det miljøbevisste mennesket) og det integrerte mennesket. Det er vel ingen som er usamde i nokre av desse ideala. Men kva for eigenskapar ein prioriterer å utvikle i skolen ser ein best om ein spør kva for mennesketyper som ikkje er med. Her saknar ein det demokratiske mennesket, det kritiske mennesket og det solidariske mennesket. Om ein ser på læreplanverket og reformprosessen som heilskap blir denne mangelen ikkje tilfeldig, men ganske logisk. Demokratiske, kritiske og solidariske haldningar var ikkje eigenskapar som sto høgt i kurs blant reformmakarane.



Den generelle læreplanen for grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring er omsett til samisk — men er innhaldet tilpassa til samiske forhold?

Planen understrekar sterkt det felles nasjonale kultur- og kunnskapsgrunnlaget, og «avviser den reformpedagogiske progressivismens prinsipp om å orientere elevenes læring ut fra deres livssituasjon og grunnleggende problem/interesser».¹⁷⁰

Utkastet fikk ei svært blanda mottaking. Kritikken gikk bl.a. på at det bare var den vellukka eleven som passa inn i biletet, og på at det lokale perspektivet var tona svært ned i forhold til M87. Ein av dei skarpaste kritikarane var Inge Moslett som skreiv:

«I planens generaliserte samfunnsbilde trer lokalsamfunnet, lokalkulturen og lokalorienteringa bare fram i et bitte lite hjørne — . Dette må være bortimot fornærmende for den hær av grunnskolelærere, som har brukt lokalsamfunnet som læringsarena og kulturelt forankringspunkt — og som i skolehverdagen, på kveldene og i helgene har arbeidet for at skole og lokalsamfunn skal inngå i et kulturelt og språklig utvekslingsforhold.»¹⁷¹

Også behandlinga av den europeiske og globale dimensjon fikk skarp kritikk, bl.a. frå Johan Galtung: «.. fulle av ord om det europeisk-kristent-humanistiske, av euro-propaganda, uten å stå åpent og ærlig fram med hva dette er for en sivilisasjon. ... Inkvisisjon, slaveri, kolonialisme, arbeider-, kvinne-, og naturundertrykkelse; alle disse troll fares over med en harelabb...»¹⁷²

Kritikken fikk i svært liten grad følgjer for den endelige læreplanen. Det blei lagt litt større vekt på tilpassa opplæring og lokalsamfunnet si betydning i opplæringa, men utan at det endra på hovudtendensen. Stortinget vedtok dette andre utkastet samrøystes, men understreka samtidig at «De positive erfaringene med lokale læreplaner ut fra M87 må i denne sammenheng understrekes».¹⁷³ Dette kan ein tolke som eit uttrykk for at det likevel ikkje var full semje, nettopp dei lokale læreplanane i M87 var noko av det Hernes var mest oppsett på å fjerne.

¹⁷⁰ Telhaug 1997, s. 141.

¹⁷¹ Moslett: Målstyrt skrivepedagogikk, her sitert etter Telhaug 1997, s. 136.

¹⁷² Johan Galtung: Høringsutkast til læreplan: Om å lese det uskrevne. Norsk ped. tidsskrift. 1-1993, s. 44.

¹⁷³ Innst S nr. 234 (1992–93), sitert etter Telhaug 1997, s. 137.

Opplæringslova

Grunnlaget for opplæringslova var Smith-utvalet si innstilling, NOU 1995:18 Ny lov om opplæring. Her var godt om stridsspørsmål, og både lærarorganisasjonar, politiske parti, samiske organ med fleire protesterte mot delar av innstillinga. Det skulle ta meir enn fire år frå innstillinga låg føre til lova endelig blei sett ut i livet. Først kom KUF med Ot. prp. nr. 36 (1996–97), som innebar ein god del endringar i forslaget frå Smith-utvalet. Denne kom aldri til behandling i Stortinget, på grunn av kombinasjonen av strid om innhaldet i lova og regjeringsskifte. I staden kom det ein ny proposisjon, Ot.prp. 46 (1997–98), som var grunnlaget for at Opplæringslova blei vedtatt av Odelstinget 9.6.98. Lova tredde i kraft frå 1.8.99.

Gjennom den lange bearbeidingsprosessen forsvann nokre av dei mest kontroversielle forslaga frå Smith-utvalet, som at lærarar utan godkjent utdanning skulle kunne få fast tilsetning. Til slutt blei opplæringslova i hovudsak ei formalisering og legalisering av det som allereie var gjennomført gjennom den generelle læreplanen og reformene 94 og 97.

Samisk innhald i felles læreplan og opplæringslov

Læreplan — generell del

I referansegruppa i samband med utarbeidinga av høringsutkastet til generell læreplan var det ein samisk deltakar¹⁷⁴. Men han hadde i likskap med resten av gruppa svært liten innverknad på utkastet som blei skrive i KUF¹⁷⁵. Her hadde samiske forhold ein svært beskjeden plass. Prioriteringa av samisk opplæring kjem fram av at Sametinget ikkje var med blant høringsinstansane da utkastet blei sendt til høring.

Da KUF presenterte sitt neste forslag for Stortinget i 1993, oppsummerte ein blant endringane: «*Samisk er løftet mer fram og språklige minoriteter er synliggjort bedre.*»¹⁷⁶ Kva står det så om samiske spørsmål i den generelle læreplanen? Det er ikkje meir enn at det er god plass til å sitere alt her: «*Samisk språk og kultur er den 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.*»¹⁷⁷ Det er alt. Til dette repliserte sametingspresidenten: «*Nei, Hernes, for samiske elever skal samisk språk og kultur være selve basisen, ikke bare «gis rom for».*»¹⁷⁸

Opplæringslova

I 1990 blei grunnskolelova endra og § 40 a blei slik:

- 1 Born i samiske distrikt har rett til å få opplæring i eller på samisk. Frå og med sjuande klassesteg er det elevane sjølve som tek avgjerd. Elevar med opplæring i eller på samisk blir fritekne for opplæring i ei av de norske målformene på 8. og 9. klassesteg.*
- 3 Opplæring i eller på samisk kan og bli gitt til elevar med samisk bakgrunn utanom samiske distrikt. Dersom det er minst tre elevar med samisk talemål ved ein skole, kan dei krevje opplæring i samisk.*

Da denne lovendringa kom, betydde det eit visst framsteg for samisk opplæring. Likevel var mange i samiske skolemiljø misnøgde med at ein ikkje gikk lenger og med at lovteksten var uklart formulert. Det var ingen definisjon av samisk distrikt eller korleis ein skulle tolke at ein elev hadde «samisk talemål». Det kom derfor til ei rekke tvistar mellom foreldre som kravde samiskopplæring og kommunar som ikkje ville gi det.

¹⁷⁴ Daverande rektor ved Samisk høgskole, Jan Henry Keskitalo.

¹⁷⁵ «Referansegruppa betød svært lite for disposisjon og utforming av generell del. Jeg oppfattet og oppfatter høringsutkastet nesten helt ut som Hernes' verk». Alfred Oftedal Telhaug, sitert av Koritzinsky 2000, s. 117.

¹⁷⁶ Stortingsmelding 40 (1992–93) Vi små en alen lange.

¹⁷⁷ Læreplan for grunnskole... Generell del, s. 9.

¹⁷⁸ Magga, 1994, s. 10.

Grunnskolelova fikk og eit tillegg i samband med innføringa av språkreglane i Samelova: § 40.7 *Samisk kan gjerestil obligatorisk fag i grunnskolen, dersom kommunestyret bestemmer det.* Etter dette vedtok fleire av kommunestyra i forvaltningsområdet for samisk språk å gjerestil samisk obligatorisk.

Dette var situasjonen da kampen om Opplæringslova starta.

Ved oppnemninga av opplæringslovutvalet ba Sametinget om å få bli representert, men KUF var ikkje villige til å etterkomme dette. Likevel hadde samiske interesser sterk påverknad på utvalsarbeidet. Samisk utdanningsråd kom i 1994 med ein eigen uttalelse til lovutvalet, der dei bl.a. gikk inn for:

- lovfesting av rett til læremiddel på samisk på linje med nynorsk og bokmål
- individuell rett til undervisning **i og på samisk**
- rett for samiske elevar til opplæring i «samiskrelaterte fag»
- Sametinget oppnemner Styret for de samiske videregående skolene

Opplæringslovutvalet gikk inn for fleire av desse forslaga, mellom anna individuell rett til opplæring **i samisk** og at Sametinget skal oppnemne Styret for de samiske videregående skolene og fastsette samiske læreplanar og læreplantillegg. Derimot unngikk utvalet å ta opp andre forslag, slik som rett til lærebøker på samisk. Kapitlet om samisk opplæring skulle bli eit av dei mest omstridte i den tre år lange diskusjonen før lova endelig blei vedtatt. Diskusjonen gikk i hovudsak på lovfesting av retten til opplæring i og på samisk og kor stor makt Sametinget skulle ha i utdanningsspørsmål.

Styret for de samiske videregående skolene stilte i høringsuttalen sin til innstillinga spørjeteikn ved formålsparagrafen om «felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag» og ba om at det blei slått fast at «*Samisk språk, kultur og verdisyn skal danne grunnlaget for opplæringen av samer.*» Styret gikk inn for at «*Elevene ved de samiske videregående skolene skal ha rett til å få sin opplæring på samisk.*»

Sametinget ba om å få overført myndigheit i spørsmål om samiske læreplanar og utstrekninga av samisk opplæring.

Da Ot.prp. 36 kom i 1997, var det gjort endringar i kapitlet om samisk opplæring på tre område:

- Mens utvalet hadde gått inn for at alle som hadde hatt samisk i grunnskolen skulle ha rett til å fortsette med faget i vidaregåande skole, foreslo KUF at alle samar i vidaregåande skole skulle ha denne retten. Dette ville på eine sida seie ei utviding for dei samane som ikkje hadde hatt samiskopplæring i grunnskolen, på andre sida ville ikkje-samar som hadde lest samisk i grunnskolen miste denne retten.
- Utvalet ville at Sametinget skulle ha kompetansen til å fastsette samiske læreplanar og læreplantillegg, og til å gi forskrift om dei overordna måla og prinsippa for samisk opplæring. KUF ville avgrense denne retten til samiskfaget og «dei særskilte samiske faga i vidaregåande opplæring». I tillegg skulle Sametinget få fastsette det samiske innhaldet i dei nasjonale læreplanane, dei såkalla «samiske stolpane». Dei samiske læreplanane i fag som også andre elevar har, skulle derimot KUF ha styringa med.
- Utvalet sitt forslag om å legge dei samiske vidaregåande skolane under Sametinget var no endra etter lobbyverksemd frå krefter innafor Finnmark fylkeskommune, som lenge hadde arbeidd for å legge desse skolane under seg.¹⁷⁹ I innstillinga frå KUF heiter det: «*Departementet er ikkje samd i framlegget frå opplæringslovutvalet om at Sametinget skal få rett til å oppnemne styre for dei statlige samiske vidaregåande skolane. Departementet har her lagt vekt på at ein tek sikte på å setje i gang arbeid for å vurdere om ansvaret for desse skulane etter kvart bør overførast til fylkeskommunen, som er det forvaltningsnivået som elles har ansvaret for vidaregåande opplæring.*»

I Ot.prp. 46 (1997–98) er det minimale realitetsendringar i kapitlet om samisk opplæring. Forslaga her blei vedtatt av Stortinget utan endringar. Lova seier at samar i vidaregåande opplæring har rett til opplæring i samisk og at departementet kan påby visse skolar opplæring **i eller på** samisk og i særskilte

¹⁷⁹ Den leiande i dette arbeidet var fylkesvaraordførar Arne Pedersen, som ei tid sat i Styret for dei samiske vidaregåande skolane. Etter at forslaget frå opplæringslovutvalet kom, trakk han seg frå styret. Dermed sto han friare til å motarbeide det samme styret overfor KUF.

samiske fag. Derimot blir dei samiske vidaregåande skolane ikkje nemnt spesielt, og framtida deira var dermed like uavklart.

Opplæringslova sikrar retten til opplæring **på** samisk innafor forvaltningsområdet for samisk språk. Utafor dette området har samiske elevar bare rett til opplæring **i** samisk. Sjølv elevar med samisk som førstespråk kan her med lova i handa ikkje kreve opplæring på samisk i noko anna fag enn samiskfaget. Dette gjør at det knapt er mogleg å oppfylle læreplanane for samiskfaget, der det i både første- og andrespråksplanen er skrive at samisk skal vere eit reiskapsfag, dvs. at språket skal brukast i læring også av andre emne og fag.



Kapitla om samisk opplæring i utkastet til opplæringslov blei gitt ut som eige hefte på samisk.

5.5 Grunnskolen

I 1991 sette KUF ned eit utval for å greie ut skolestart for 6-åringar og dei konsekvensane det ville få for resten av skoleløpet. Utvalet la fram tre alternativ:

- 13-årig løp til studie-/yrkeskompetanse, av dette 10 år obligatorisk
- 12-årig løp med 9 år obligatorisk
- 12-årig løp med 10 år obligatorisk

KUF slutta seg raskt til det første alternativet, men dette skulle ikkje gå heilt glatt gjennom i Stortinget. Det var mye motstand mot skolestart for 6-åringar, i fleire parti og ikkje minst blant foreldre, lærarar og barnehagepersonale. Men i juni 1993 vedtok Stortinget: «*Det innføres obligatorisk skolestart fra det kalenderåret barn fyller 6 år, med virkning fra skoleåret 1997–98.*» Dermed var grunnsteinen lagt for det som seinare skulle bli kalla Reform 97. Men det blei ikkje samtidig fleirtal i Stortinget for utviding av skoleplikta til 10 år. Dette blei først vedtatt i mai 1994, ved at regjeringa allierte seg med dei partia som opprinnelig var skeptiske til skolestart for 6-åringar. Slik fikk regjeringa, gjennom skiftande alliansar, likevel gjennom den 10-årige obligatoriske grunnskolen dei ønskte. I perioden 1986–89 blei det gjennomført systematiske forsøk med forskjellige tilbud for 6-åringane. Men politikarane hadde ikkje tid til å vente på at forsøka blei oppsummerte, så dei gjorde vedtaka sine heilt uavhengig av dette.

I 1994 la Gudmund Hernes fram høringsutkast til «Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygging, organisering og innhold», den såkalla «Broen». «Broen» fikk namnet dels fordi den skulle vere ei bru mellom generell læreplan og læreplanane for fag, dels på grunn av forsidebiletet, «Pikene på broen» av Edvard Munch. På same måte som den generelle læreplanen var dokumentet utarbeidd i KUF under stram leiing av ministeren sjølv. Her blei det slått fast prinsipp som grunnskolen og læreplanane for fag skulle bygge på, bl.a. kristne og humanistiske verdiar, fast progresjon og klar fagdeling, obligatorisk prosjektarbeid, nasjonalt felles kultur- og kunnskapsgrunnlag. Det lokale lærestoffet si rolle blei redusert til ei kjelde for å belyse det nasjonale lærestoffet. Teorien skulle styrkast på kostnad av praktiske fag. Læreplanen skal slå fast kva elevane bør lære, når og korleis dei skal lære det: «*Opplæringen skal organiseres slik at skoleløpet fremstår som en tydelig vei med merkestier og milepæler, så både elever, foreldre og lærere kan være godt orientert om hva de vil møte når.*»¹⁸⁰

Igjen viste Hernes at han ønskte å utarbeide læreplanar med minst mogleg innblanding av faglig ekspertise. Høringsutkastet møtte mye kritikk. Fleire universitet og høgskolar klaga over at fagfolk ikkje var tatt med i arbeidet, nokre uttrykte det som at utkastet uttrykte «manglende respekt for den pedagogiske profesjon»¹⁸¹.

«Broen» skulle vere ei bru frå den generelle læreplanen til læreplanane for fag. I innleiinga til høringsutkastet heitte det: «*Etter at dette dokumentet har vært ute til høring, vil departementet iverksette arbeidet med å formulere læreplaner for de enkelte fag.*»¹⁸² I praksis skjedde noko heilt anna; læreplangruppene blei ikkje bare sett i gang før brua var vedtatt, dei blei pålagt å levere høringsutkasta sine heile fem

¹⁸⁰ Høringsutkast til prinsipp og retningslinjer, s. 17.

¹⁸¹ Uttalt av Pedagogisk institutt ved Universitetet i Trondheim, referert etter Koritzinsky 2000, s. 124.

¹⁸² Sitert etter Koritzinsky 2000, s. 79.

månadar før Stortinget hadde behandla det dokumentet som skulle ligge til grunn for arbeidet deira. Også daverande leiar av utdanningskomiteen i Stortinget, Jon Lilletun reagerte på dette: «*All god politikk og forvaltningspraksis tilsier at overordnede prinsipper klargjøres før underordnede dokumenter lages. Dette ble det konsekvent syndet mot i denne prosessen.*»¹⁸³

Før Stortinget behandla «Broen» kom det ei stortingsmelding om saka, St.meld. 29 (1994–95). Det blei her lagt noko meir vekt på tilpassing til elevane sine føresetnadar og på praktisk arbeid. Men i all hovudsak blei prinsippa i høringsutkastet vedtatt. Eit resultat av hastverksbehandling og dårlig samordning er at dei tre hovuddelane av læreplanverket for grunnskolen heng dårlig saman og til dels strir mot kvarandre. Likevel blei heile planverket vedtatt som forskrift, ned til minste detalj.

Departementet hadde full styring med samansettinga av læreplangruppene for fag. Dette kunne likevel ikkje hindre at det blei til dels store konflikhtar. I nokre fag kom læreplangruppa i konflikt med fagmiljøet, i andre med departementet. Dette syner at det var ganske stor avstand mellom det fagmiljøet på skolane ønskte og det departementet kravde.

Når ikkje læreplangruppene hadde skrive slik departementet ønskte, blei forslaga deira endra av departementet før dei blei sendt på høring. Det kom inn ei mengd reaksjonar og KUF oppsummerte desse sjølv: «*En gjennomgående og sterk innvending er at stoffmengden og detaljeringsgraden av stoffet er for stor. Det uttrykkes at fagplanene er overlesset med stoff. Dette er uttalt av så godt som alle høringsinstanser...*». Trass i denne klare meldinga, blei ikkje stoffmengda redusert, men snarare auka. Resultatet var at for den einskilde lærar og skole blei handlingsrommet langt mindre enn tidligare.

Andre viktige trekk ved reforma var:

- Grunnskolen blei delt i tre hovudtrinn: barnetrinnet (1–4), mellomtrinnet (5–7) og ungdomstrinnet (8–10).
- Leik og småbarnspedagogikk skal spele ei viktig rolle ikkje bare i den nye førsteklassa, men på heile trinnet 1–4. Førskolelærarar skal kunne undervise til og med 4. klasse etter eit års tilleggsutdanning.
- Faga kristendomskunnskap og livssynsorientering blei erstatta med eit felles fag i kristendom, religion og livssyn, utan reservasjonsrett.
- Tidligare samlefag blei no delt opp i einskilde delar. Orienteringsfag blei samfunnsfag og naturfag.
- Alle timar skulle no dekkast av skolefag. Timar til praktisk, sosialt og kulturelt arbeid (PSK) fall ut.
- Skolefritidsordninga blir for første gang gjort til ein integrert del av skolen og nemnt i opplæringslova.

Det nye læreplanverket blei gjennomført trinnvis i løpet av ein treårsperiode, slik at frå og med skoleåret 1999/2000 fikk alle elevar opplæring etter dei nye læreplanane.

For språklige minoritetar var Reform 97 ein klar tilbakegang. Mens M87 hadde funksjonell tospråkligheit som målsetting for språklige minoritetar, var dette no borte.

Kamil Øzerk karakteriserer den nye politikken slik: «*KUFs politikk som resulterte i L97, valgte derimot en subtraktiv tospråklig utvikling hos minoriteter. At man anser førstespråket som et hinder for utviklingen av andrespråket, norsken.*»¹⁸⁴

Evalueringa av Reform 97

Det er skriva ei rekke bøker om Reform 97, i første rekke av kritiske fagpedagogar.¹⁸⁵ Her kan ein finne mye informasjon om korleis reformprosessen skjedde og om konfliktane som var undervegs. Den offisielle evalueringa har eit anna utgangspunkt, nemlig å sjå korleis reforma er gjennomført i skolen:

¹⁸³ Koritzinsky 2000, s. 79.

¹⁸⁴ Kamil Øzerk: Opplæringsteori og læreplanforståelse, 1999, s. 259.

¹⁸⁵ Blant dei kan ein nemne Sylvi Stenersen Hovdenak si doktorgradsavhandling Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer, 1999 og Theo Koritzinsky: Pedagogikk og politikk i L97, 2000.

Hovedspørsmålene for evalueringen er:

- * i hvilken grad reformen gjennomføres i tråd med mål og intensjoner
- * hvordan skolen skal forbedres og videreutvikles i tråd med reformens intensjoner¹⁸⁶

Evalueringa av Reform 97 er koordinert av Norsk forskningsråd etter oppdrag av KUF. Denne består av 25 devalueringar, som blir gjennomført av forskjellige høgskolar, universitet og forskningsinstitusjonar. Tidsramma for evalueringa er 2000–03. Dei første prosjekta, evaluering av faget kristendom, religion og livssyn, kom allereie i 2000. Nokre av delrapportane kom hausten 2001 og den som vil lese dei og rapportane som kjem framover kan gjøre det frå prosjektet sine internettsider.¹⁸⁷

Med eit slikt mangfald av evalueringar skulle ein kanskje tru at alle viktige spørsmål er dekkja. Men når ramma er læreplanen L97 og spørsmål ikkje skal stillast utover ramma, er det vesentlege spørsmål vi ikkje får svar på. Her er ingen prosjekt som skal vurdere L97 i forhold til M87. Her er heller ingen prosjekt som skal vurdere læreplanprinsippa i L97 opp mot andre moglege læreplanprinsipp. Det er derfor eit ope spørsmål om evalueringa vil kunne få fram i kva retning Reform 97 har ført den norske skolen. Som vi har vist her, la M87 stor vekt på lokalsamfunnet, mens noko av hovudtanken bak L97 nettopp er å svekke det lokale og styrke det nasjonale. Det blir derfor noko misvisande når ein i ei av prosjektskildringane skriv: «I L97 er bruk av lokalt stoff og prosjekt-/temaarbeid viktige tilnærmingar for at elevar av ulik sosial, kulturell, geografisk og etnisk bakgrunn skal få ei tilpassa opplæring og med det ein meir likeverdig skole.»¹⁸⁸

Samisk innhald i Reform 97

Ein av kongstankane til Hernes var felles læreplanar for alle, noko som ikkje ga plass for samiske læreplanar. Da arbeidet med utarbeiding av læreplanar starta, blei det derfor ikkje sett igang noko arbeid med samiske læreplanar, med unntak for samisk første- og andrespråk og norsk som andrespråk for samiske elevar.

I høringsutkast til «Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygging, organisering og innhold» av juli 1994 er «sterkere betoning av felles lærestoff» nemnt som eit av hovudtrekka i reforma. Fellesskap og einskapsskole pregar heile dokumentet, også avsnittet om samisk språk og kultur: «**Det felles nasjonale lærestoffet sikrer elevar med samisk som førstespråk en kompetanse likeverdig med elevar med norsk som førstespråk etter fullført grunnskole.**»¹⁸⁹ I KUF sin tankegang har ein oppnådd likeverd når samisktalande og norsktalande nordmenn har hatt det same nasjonale lærestoffet. KUF godtar eit visst rom for samisk kultur i skolen, men forsøker samtidig å avgrense dette. Først seier ein: «*Samisk språk 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 elevar.*» Lenger nede kjem det så fram at det ikkje er alle samiske elevar som skal nyte godt av dette:



«Misjonæren og sørsamene». Dette maleriet av Ingunn Utsi blei i 1997 brukt som illustrasjon til den samiske læreplanen for grunnskolen.

¹⁸⁶ <http://program.forskningsradet.no/reform97/om>

¹⁸⁷ <http://program.forskningsradet.no/reform97> og <http://www.hihm.no/r97evaluering>

¹⁸⁸ <http://www.hihm.no/r97evaluering/katalog.htm#8>

¹⁸⁹ Høringsutkast til «Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygging, organisering og innhold», s. 11.

«I det samiske forvaltningsområdet og i samiske skoler skal elevene møte stoff og arbeidsmåter som gir fordypning i samisk språk og kultur.»¹⁹⁰

Sametinget kritiserte dette i november 1994 og uttalte at dersom Noreg skal oppfylle ILO-konvensjonen om urfolk er det ein føresetnad at ein får eigne samiske læreplanar, og at Sametinget får myndighet til å fastsette desse. Ein kombinasjon av krav frå Samisk utdanningsråd og Sametinget og skifte av statsråd¹⁹¹ hausten 1995 førte til at det likevel blei eit eige samisk læreplanverk. Dei samiske læreplanane er meir eller mindre forskjellige frå dei nasjonale planane i faga: norsk, engelsk, samfunnsfag, natur- og miljøfag, kristendom, duodji/kunst og handverk, musikk og heimkunnskap. I tillegg er her planar for opplæring i samisk på tre forskjellige nivå.

Sjølv om KUF hadde godtatt eigne samiske læreplanar, skulle desse bli utarbeidd innafor ramma av den nasjonale brua, «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen», og med dei nasjonale læreplanane som mal. Før prinsippet om samiske læreplanar var vedtatt, var arbeidet med dei nasjonale læreplanane allereie så godt som ferdig. Arbeidet med læreplanane blei, innafor KUF sine rammer, styrt av Samisk utdanningsråd (SUR). For læreplanarbeidet hadde ein ei felles ekspertgruppe og styringsgruppe, og to referansegrupper med halvparten av faga kvar. I læreplangruppene tok ein inn folk med uformell kompetanse, noko som ikkje hadde skjedd før. SUR karakteriserte dette sjølv som eit viktig nybrottsarbeid.

Da Sametinget våren 1996 diskuterte det samiske læreplanverket, kom det fram skarp kritikk av læreplanane. Kritikken retta seg ikkje i første rekke mot arbeidet til Samisk utdanningsråd eller til læreplangruppene, men mot dei rammene dei var tvungne av KUF til å arbeide innafor. Innafor Sametinget var det vurdert å avvise læreplanane totalt. Løysinga blei i staden å krevje ei eiga samisk bru, samtidig som ein understreka at dei nye læreplanane bare måtte vere midlertidige. KUF godtok hausten 1996 at det skulle utarbeidast ei eiga samisk bru. Men no var det knapp tid fram til læreplanverket skulle takast i bruk, og Samisk utdanningsråd fikk bare få månadar på å bygge brua. Sjølv om mye arbeid måtte gjørast i full fart på etterskot, blei resultatet at grunnskolen ga mye meir plass for samisk innhald enn det KUF hadde tenkt.

Til slutt blei det to parallelle læreplanverk, L97 og L97Samisk. Det samiske læreplanverket har eit forord, som bl.a. klargjør det juridiske grunnlaget for samisk opplæring. Elles består begge læreplanverka av tre delar:

- 1 Generell del (grunnskole, vidaregåande skole, vaksenopplæring)
- 2 «Bua» (Prinsipp og retningslinjer)
- 3 Læreplanar for fag

Dei to siste delane er særigne for det samiske læreplanverket. Men paradokset er at dei samiske læreplanane for fag ikkje er skrivne med grunnlag i den samiske brua, men i den nasjonale brua. Når dei nasjonale læreplanane alt var skrivne ferdig, kan dette ha ført til at dei samiske læreplanane har blitt mindre samiske i innhald enn samiske skolemiljø hadde ønskt seg.



Mens det nasjonale læreplanverket låg føre hausten 1996, blei det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen prenta først på forsommaren 1997. Få månadar før dei skulle takast i bruk var det enno ikkje avklara kor dei samiske læreplanane skulle gjelde. I høringsbrev om forskrift om læreplanverka av 13.02.97 gikk KUF inn for at «Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen skal gjelde for elever i samisk distrikt som har opplæring i eller på samisk.» Sametinget hadde opphavelig ønskte at dei samiske læreplanane skulle gjelde for samiske elevar over heile landet, men da det ikkje var mogleg å få gjennomslag for dette, gikk dei inn for at planen skulle

Den samiske læreplanen for den 10-årige grunnskolen er et veldig dokument, men i kva grad er innhaldet samisk? (Omslagsteikning: Ellen Marit Oskal)

¹⁹⁰ Høringsutkast til «Prinsipper og retningslinjer», s. 11.

¹⁹¹ Samiske representantar som har hatt mye å gjøre med KUF framhevar at Sandal hadde ei mye meir positiv innstilling til samiske spørsmål enn Hernes. Ole Henrik Magga omtalar, i intervju med meg 14.6.99, Hernes og Sandal som «natt og dag».

gjelde for alle elevar i forvaltningsområdet.¹⁹² Dette gikk no KUF med på, og i dei endelige forskriftene av 16.07.97 heiter det: «*Elevar i forvaltningsområdet for samisk språk, jf samelova § 3-1 nr. 1, skal ha opplæring i samsvar med Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det same gjeld elevar i særskilde samiske krinsar oppretta i samsvar med grunnskolelova § 3 nr. 5 tredje ledd.*»

Vedtaket om kor dei samiske læreplanane skulle gjelde var altså gjort omlag ein måned før skolane skulle ta dei i bruk. Verken lærarar, elevar eller foreldre var førebudd på dette. Læreplanen var nylig trykt, og få visste kva som sto i han. Dette måtte føre til reaksjonar frå foreldre og lærarar. Ein forståelig reaksjon mot saksbehandlinga og mangelen på informasjon blei så utnytta av motstandarar av samisk språk og kultur. Dei hengte seg særlig opp i formuleringar i den samiske brua, bl.a. om at skolen skal fremme samisk identitet og støtte heimen i oppfostringa av ein ny samisk generasjon. Dette blei oppfatta som at den samiske læreplanen ville gjøre samar også av elevar utan samisk bakgrunn.

Koplinga mellom språkforvaltningsområdet og læreplan innførte eit nytt prinsipp. Samelova, med språkreglane, er i første rekke ei rettslov, som sikrar retten til å bruke samisk språk i offentlig samanheng og sikrar kommunane økonomisk kompensasjon for å administrere på to språk. Men lova set ingen krav til einskildpersonar. Når ein så blir pålagt å bruke samisk læreplan i dette området, har det å bu i forvaltningsområdet fått ei ny og sterkt utvida betydning. Da forvaltningsområdet blei oppretta, var det ein del motstand mot dette i tre av dei seks kommunane, men denne motstanden hadde roa seg da dei samiske læreplanane kom. Resultatet av denne koplinga var at det igjen kom opp krav om å melde kommunar ut av forvaltningsområdet.

Kampen om den samiske læreplanen blei særlig hard i Deatnu/Tana, der foreldre tok elevar ut i skolestreik. I eit forsøk på å løyse striden vedtok KUF å endre dei mest omstridte formuleringane i den samiske brua, utan at det roa gemyttane særlig. Det viste seg da klart at konfliktane låg mye djupare enn desse formuleringane. Dei som sto i spissen for motstanden mot samisk læreplan var i røynda mot at det skulle vere noko form for samisk innhald i undervisninga. Dei heldt fram motstanden og nokre av foreldra starta seinare privatskole for å unngå samisk læreplan.

I ettertida har det vore mange meininger om årsaka til problema. I 2000 uttalte Ole Henrik Magga: «*Planens virkeområde ble bestemt uten tanke på hvordan planen var laget — og følgelig førte til større konflikter enn nødvendig.*»¹⁹³ Her peika han på eit sentralt problem. Det han da ikkje sa noko om, er at nettopp Sametinget pressa på for å få dette virkeområdet, vel vitande om korleis planen var laga.

I fjerde kapittel skreiv eg om elevføresetnadar: «*Elevane sine føresetnadar er noko av det mest grunnleggande for ein samisk skole. Før ein set opp mål, innhald og arbeidsmetodar, må ein kjenne elevane sitt grunnlag for vidare læring. Gjennom skolehistoria er det bare alt for lett å finne døme på at skolen ikkje har lagt elevane sine føresetnadar til grunn. Innafor samisk opplæring vil vi finne elevar med svært forskjellig språklig og etnisk bakgrunn.*»



I duodjifaget skal elevar som følgjer samisk læreplan lære lokale duodjitradisjonar. Her lærer elevar i Gáivuotna (Kåfjord) greneveving. (Foto: Siri Broch Johansen)

¹⁹² Ole Henrik Magga: Den samiske læreplanen for grunnskolen — en arbeidsulykke? s. 145–146.

¹⁹³ Samisk språks stilling i skolen og lokalsamfunnet. Konferanse 28.–29.11.2000. Sametinget 2001, s. 12

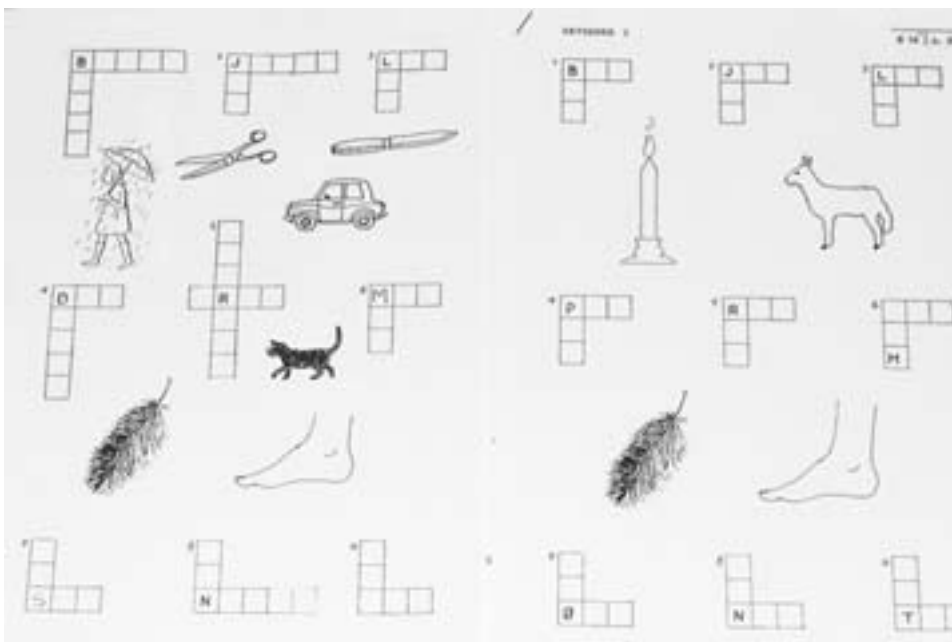
Da eg skreiv dette, tenkte eg i første rekke på korleis norske styresmakter og norsk skole ikkje har tatt omsyn til føresetnadane til samiske elevar. Men no må ein spørje om dei samiske læreplanane kan bli ein «Sámi Standard», også for elevar dei ikkje høver for?



Britta Marakatt-Labba 2000

På 1990-talet kom det mange nye samiske lærebøker, men framleis er det mye som manglar på full læremiddeldekking for samiske elevar. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

saka er at ein ikkje har nådd å erstatte gamle lærebøker som ikkje lenger høver med nye læreplanar. Dei to læreplanverka, L97 og L97S, skal etter lova vere likestilte, men så lenge det eine har langt mindre hjelpemiddel, er dei ikkje likestilte i praksis. Den samiske læreplanen gjeld for all grunnskoleopplæring i forvaltningsområdet for samisk språk, også for klassar som har norsk som undervisningsspråk. På samisk er det skriva ein del lærebøker, men det er langt færre lærebøker på norsk etter samisk læreplan. Det blir derfor mye ekstraarbeid for lærarane for å gi ei fullgod opplæring etter den samiske læreplanen. Tidligare har lærarane fått konvertert tid som kompensasjon for manglande læremiddel på samisk, men denne ordninga har blitt avskaffa, først for vidaregåande skole og så for grunnskolen.



Utviklinga av samiske læremiddel har henge langt etter tilsvarende læremiddel for norske elevar. Her har samisklæraren tatt utgangspunkt i eit hefte for norskundervisning, og sjølv skriva, klipt, lima og kopiert for å få noko tilsvarende på samisk. Ein samisk lærar som sjølv har vore med på mye læremiddelutvikling, karakteriserer samiske læremiddel som «4H»: *Hoahpus, Hálbi, Hámeheapmi ja Headju* (I hast, billig, formlaust og dårlig). (Foto: SL)

Dei nye læreplanane førte til at mange læremiddel måtte skiftast ut, ettersom dei gamle læremidla ikkje lenger stemmer overens med læreplanane. Det er gitt ut ei rekke nye læremiddel, særlig i samiskfaget, men for fleire andre fag har dekkinga av samiske læremiddel faktisk gått tilbake. Årsaka er at ein ikkje har nådd å erstatte gamle lærebøker som ikkje lenger høver med nye læreplanar. Dei to læreplanverka, L97 og L97S, skal etter lova vere likestilte, men så lenge det eine har langt mindre hjelpemiddel, er dei ikkje likestilte i praksis. Den samiske læreplanen gjeld for all grunnskoleopplæring i forvaltningsområdet for samisk språk, også for klassar som har norsk som undervisningsspråk. På samisk er det skriva ein del lærebøker, men det er langt færre lærebøker på norsk etter samisk læreplan. Det blir derfor mye ekstraarbeid for lærarane for å gi ei fullgod opplæring etter den samiske læreplanen. Tidligare har lærarane fått konvertert tid som kompensasjon for manglande læremiddel på samisk, men denne ordninga har blitt avskaffa, først for vidaregåande skole og så for grunnskolen.

Trass alle feil og manglar, er det naudsynt at oppsummere at samiske lærarar stort sett er stolte av den samiske læreplanen. Det er ei vakker bok med illustrasjonar som og kan brukast i undervisninga. Og sjølv om læreplanen bare gjeld dei 6 kommunane i forvaltningsområdet og særskilte samiske skolekrinsar, virkar han «*som ein kunnskapsbase og idebok for store område som ellers følger den nasjonale planen.*»¹⁹⁴

Den generelle læreplanen seier at samisk kultur er ein del av den felles arven som det er eit

¹⁹⁴ Daverande leiar i SUR, Asbjørg Skåden, intervju i Klassekampen 09.10.97.

særlig ansvar for Noreg å hegne om. Derfor skal kunnskap om samiske forhold vere ein integrert del av læreplanane i dei forskjellige faga, også for dei som følgjer nasjonal læreplan.

Læreplangruppene som KUF sette ned for å lage utkast til desse læreplanane fikk som ein del av mandatet sitt å integrere kunnskap om samiske forhold. Men sidan dei hadde lite kompetanse på dette, blei resultatet i første omgang dårlig og Samisk utdanningsråd blei sett på saka. Dei sette opp punkt dei ville ha med, så sydde KUF dette inn i planane. Dette har seinare blitt kalla samiske emne eller samiske stolpar, og her er eit par eksempel frå læreplanen i natur- og miljøfag:

8. klasse: – *arbeide med døme på tradisjonell folkemedisin, mellom anna den samiske*

9. klasse: – *bli kjende med korleis folk og spesielt samane har nytta og nyttar naturressursane*

10. klasse: – *arbeide med spørsmål knytte til nordlys og ulike segner i samband med dette, mellom anna samiske*

Dette var dei tre samiske emna i natur- og miljøfag, det er alt som står i læreplanen for eit fag som alle elevar skal ha i ti — 10 år. For samiske elevar som følgjer dei nasjonale læreplanane vil det med andre ord gå 7–8 år før dei får noko om sitt eige i eit så sentralt fag for samisk kultur og levemåte.

I Opplæringslova er det vedtatt at Sametinget skal ha mandat til å vedta desse samiske emna i det nasjonale læreplanverket. Men ettersom planane var vedtatt før lova, får dette tidligast verknad frå neste læreplanrevisjon.

Evalueringa av samisk innhald i Reform 97

I motsetning til evalueringa av Reform 94 få år tidligare, blei verknadane for samisk opplæring frå starten tatt med i evalueringa av Reform 97. Dette oppdraget gikk til Samisk høgskole. Heile 10 av lærarane ved høgskolen deltar i prosjektet «Innføring av samisk språk og forståelse i den samiske skolen», som er det største av alle evalueringsprosjekta. Som for den nasjonale evalueringa er utgangspunktet å evaluere gjennomføringa av læreplanverket, ikkje å stille spørjeteikn ved oppbygging og innhald. Det manglar ei samanlikning mellom L97 og M87 og vurdering av korleis dei overordna prinsippa for reforma og læreplanverket høver for samisk opplæring.

Prosjekta i evalueringa er:

1.1 *Samiske læreres tenkning om samisk skole*

1.2 *Klasseromsforskning: En undersøkelse av samiske læreres arbeidsmåter*

2.1 *Utviklingen av en «samisk skole» gjennom innføringen av L97S og læreplanens lokale tilpassing*

2.2 *Samiskhet og samisk skole*

3.1 *Samisk som førstespråk i grunnskolen*

3.2 *Samisk lese- og skriveopplæring*

3.3 *Evaluering av erfaringene med målsettingene om samisk-norsk tospråklighet*

4.1 *Hvordan er læremiddelsituasjonen i samisk skole?*

4.2 *Naturfagenes plass i den nye læreplanen (L97S) og gjennomføring av målene i denne*

4.3 *Tradisjonell samisk kunnskap*

Når dette blir skriva er det for tidlig å kome med konklusjonar av evalueringa, men dei vil bli publisert etter kvart på vevsidene til Samisk høgskole: <http://www.samiskhs.no/>.

5.6 Vidaregåande opplæring

Samanslåinga av mange skoleslag til vidaregåande skole på 1970-talet var i første rekke ei organisatorisk samanslåing. Skoleslaga blei samla under same tak, men dei beholdt likevel ein stor del av særtrekka sine. Sjølv om nokre yrkesfaglege grunnkurs blei slått saman sist på 70-talet, var det likevel over 100 forskjellige grunnkurs på starten av 90-talet. Til saman fanst det omlag 500 forskjellige kurs i vidaregåande skole. Desse kursa hadde sine eigne læreplanar, ikkje bare i studieretningsfaga, men og i stor grad i allmennfag som matematikk og naturfag. Det var vanskelig å få godskrive på ei linje det

som ein hadde lært på ei anna. Elevar som ville skifte linje måtte, om dei var så heldig å få lov til det, starte på nytt i alle fag. Samtidig var det lita gjennomstrøyming på dei yrkesfaglige linjene, slik at det var ein nokså liten prosent av dei som starta ei yrkesfaglig utdanning som kom ut igjen med fag- eller sveinebrev. Å rydde opp i dette var den meste brukte grunngiinga for å sette igang ei ny skolereform.

Hovudtrekk i Reform 94

KUF sette allereie i 1989 ned eit utval, Blegen-utvalet, til å greie ut vidaregåande utdanning. Innstillinga frå dette utvalet, «Veien vidare til studie- og yrkeskompetanse for alle», inneheld hovudtrekka i det som skulle bli Reform 94.

Reforma er omtalt som ei rettsreform, ei strukturreform og ei innhaldsreform:

Rettsreforma

- All ungdom mellom 16 og 19 år har rett til tre års opplæring som kan føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse. Elevane må normalt ta denne retten ut i løpet av fire år etter at dei har gått ut av grunnskolen. Ungdom med rett til vidaregåande opplæring har også rett til plass på eitt av dei tre grunnkursa dei har prioritert.
- Ei oppfølgingsteneste skal sikre opplæring for ungdom som har rett til vidaregåande opplæring, men som ikkje er i skole eller arbeid.

Strukturreforma

- Over 100 grunnkurs er redusert til 13, og talet på VK1-kurs er redusert kraftig.
- Alle allmenne fag har felles læreplanar for dei forskjellige linjene.
- Hovudmodellen for yrkesopplæring er 2 år i skole og 2 år i bedrift.
- Yrkesfagelevar kan få studiekompetanse med eit påbyggingsår.

Innhaldsreforma

- Alle læreplanane er målstyrte.
- Opplæringa skal bygge på elevane sin medverknad i planlegging og ansvar for eiga læring.
- Prosjektarbeid og tverrfaglig samarbeid blir obligatorisk.
- Bruk av datateknologi skal inn for alle elevar.

Desse prinsippa lå til grunn for utforminga av læreplanane:

- Ein læreplan for kvart fagområde, uavhengig av kvar opplæringa skjer eller kva grupper som får opplæring.
- Læreplanane er inndelte i modular.
- Læreplanane skal skildre den kompetansen som skal nåast når opplæringa er fullført.

I tillegg til læreplanar, skulle det for alle fag og ein del tverrfaglige tema utarbeidast metodiske rettleiingar for lærarar. Elevane fikk si eiga handbok, Veiviseren/Ofelaš, som ga elevane rettleiing i korleis dei burde arbeide i skolen etter Reform 94.

For yrkesfagopplæringa var Reform 94 eit klart steg bort frå den yrkespedagogiske tradisjonen i retning av den akademiske. Dette blir slått fast av leiar for oppfølgingsgruppa til evalueringa av Reform 94: «... bryter reformen for øvrig også med den etablerte håndverkstanken i vår fagopplæringstradisjon, hvor praksis og arbeidserfaring var bakgrunnen for den teoretiske opplæringen i et fag.»¹⁹⁵

¹⁹⁵ Kristin Tornes: Følgeforskning — et eksperiment i kommunikasjon. I: Blichfeldt m.fl.: Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94. Tano 1996, s. 27.

Reform 94 er og eit klart steg i å styrke det felles nasjonale på kostnad av det lokale: «*Hensynet til nasjonal styring er et overordnet prinsipp for utformingen av læreplanene, men det må også gis et visst rom for lokale vektlegginger innenfor læreplanens ramme.*»¹⁹⁶

Om ein forsøker å oppsummere den pedagogiske tendensen i reforma, er det tydelig mål–middel–didaktikken som dominerer. Samtidig ser ein ei viss påverknad frå andre didaktiske retningar når det gjeld arbeidsmetodar. Det er eit spørsmål om ikkje dei tilrådde arbeidsmetodane, som f.eks. tverrfaglige prosjekt, lett kan komme i strid med å følgje læreplanane i dei einskilte faga. På same vis kan ein streng praktisering av læreplanane i dei einskilte faga gjøre det vanskelig å arbeide ut frå måla i den generelle læreplanen.

Den nasjonale evalueringa av Reform 94

Evalueringa av Reform 94 var den største skoleevalueringa som er gjennomført i Noreg til da. Evalueringa var ei såkalla undervegsevaluering, som blei sett igang av Hernes personlig. På ein konferanse for å starte opp evalueringa ga han forskarane klar melding om kva dei skulle gjøre og ikkje gjøre. Evalueringa skulle gå over ein 4-års-periode, men forskingsinstitusjonane fikk bare kontrakt for eitt år av gangen. Slik sikra ein seg at ein kunne halde disiplin i rekkene og luke bort dei som måtte bli for brysomme. Det var ein institusjon som ikkje fikk fornya kontrakt etter første året, nemlig Høgskolen i Akershus. Ettersom ingen av dei andre institusjonane hadde særlig tilknytning til yrkesfag, sikra ein seg dermed mot at for mye kritikk kom fram av verknadane for yrkesfagutdanninga.

Konfliktane med KUF kjem likevel tydelig til uttrykk i nokre av rapportane:

«*Departementet ønsker å bruke forskning for å sikre legitimitet for sin videre styring av gjennomføringen og utformingen av reformen. ... blir det et hovedspørsmål for Oppfølgingsgruppas diskusjoner om og hvordan Departementets behov for kunnskap om Reform 94, skal sette rammer for arbeidet i gruppa. Med andre ord: hvor styrende er forvaltningenes interesser i reformen for de rådene som gis.*»¹⁹⁷ Departementet ønskte nokre bestemte kunnskaper frå evalueringa. Andre kunnskaper var derimot uønskte.

KUF oppnemnde ei oppfølgingsgruppe til å følgje evalueringa og komme med råd. I mandatet til Oppfølgingsgruppa heiter det: «*Departementet er opptatt av at innføringen av den nye reformen skjer på en slik måte at det skal være mulig å justere og korrigere kursen underveis.*»

Til saman har det kome omlag 60 rapportar. Ut i frå desse blei det i 1998 skrive ein serie på 8 hefter som sluttevaluering. Oppfølgingsgruppa la så fram vurderingane og endringsforslaga sine. På grunnlag av alt dette skreiv KUF Stortingsmelding 32 (1998–99). Stortingsmeldinga gikk inn for ei rekke endringar, men tok på langt nær opp alle forslaga frå oppfølgingsgruppa.

Med 60 rapportar har vi fått tilgang på eit vell av informasjon om vidaregåande opplæring. Men likevel er det mye som manglar. Blant dei sentrale spørsmåla som ikkje blir drøfta er røynslene med felles læreplan for alle linjer i allmenne fag.

I forhold til den kritikken som har komme, har det ikkje skjedd særlige endringar til no. Nokre endringar har blitt gjort i strukturen for VK1 og VK2 i visse yrkesfag, to nye grunnkurs er innført (salg/service og media), og tida elevane har til å utnytte retten til vidaregåande opplæring er utvida frå 4 til 5 år.

Verknadar av Reform 94 for samisk opplæring

Planlegginga av reforma sentralt skjedde utan at ein vurderte konsekvensane for samisk opplæring. Samiske skolar og samiske organ fikk ikkje uttale seg på førehand, men fikk tilsendt nasjonale planar og måtte så starte ein forsvarskamp for at det samiske innhaldet ikkje skulle bli utradert.

¹⁹⁶ Retningslinjer for utarbeiding av fagplaner for vidaregåande opplæring. KUF 1993.

¹⁹⁷ Blichfeldt m.fl.: Utdanning for alle?, 1996, s. 24.



Duodjifaget blei hardt ramma av Reform 94. Dette biletet er frå Samisk vidaregåande skole og reindriftskole før reforma. (Foto: SL)

Etter reforma skulle naturbruk og formgiving grunnkurs vere grunnlaget for vidare opplæring i reindrift og duodji. Men i læreplangruppene for desse grunnkursa var det ingen samar og heller ikkje andre med særleg kunnskap om samiske forhold. I visse fag (samisk, norsk for elevar med samisk, duodji VK1, reindrift VK1 og VK2) var det eigne læreplan-grupper i samiske miljø. Men forslaga til desse gruppene blei i stor grad endra av KUF før dei blei sendt til høring.

Reforma førte med seg ei rekke endringar for samisk vidaregåande opplæring:

- Forskjellen mellom samisk som førstespråk og andrespråk blei mindre enn før. Det blei no same timetal i norsk og samisk og felles læreplan i norsk, «Norsk for elevar med samisk». Måla for samisk som andrespråk blei sett mye høgare enn før. På yrkesfag auka timetalet i samisk, frå tidligare bare to timar på grunnkurs, til 3+2(+2). Læreplanen blei felles for yrkesfag og allmennfag, og det blei ikkje gjort noko tiltak for å yrkesrette samiskopplæringa.
- Den nye grunnkursstrukturen gjorde at grunnkurs duodji forsvann, og blei erstatta med grunnkurs formgivingsfag. Læreplanen for dette kurset legg den norske nasjonale kulturen til grunn, og behandlar samisk kultur bare under «andre folkeslags kultur». Det vil seie at ein ikkje ser samiske elevar og duodji som ei målgruppe for læreplanen. Det er dermed ikkje mogleg å bygge opplæringa på samisk grunn og samtidig oppfylle læreplanen. Samtidig blei duodji VK2 overført frå skole til bedrift, og den treårige duodjiutdanninga ved Samisk vidaregåande skole og reindriftskole var dermed redusert til bare eitt år duodji i skole.
- B-/C-språk blei obligatorisk i allmennfaglig studieretning, også for elevar med samisk som første- eller andrespråk. Desse elevane måtte dermed kunne fire språk for å få studiekompetanse, mens andre elevar kunne nøye seg med tre språk. Med dette fikk elevar med samisk første- og andrespråk langt færre timar igjen til studieretningsfag.
- Det blei ikkje lenger mogleg å halde oppe to av dei særeigne samiske tilboda ved Samisk vidaregåande skole og reindriftskole; allmennfag med reindrifts- eller duodjifag som studieretningsfag og eigen samisk variant av handel- og kontorlinja «språk og saksbehandling». Etter reforma blei det på studieretninga for allmenne, økonomiske og administrative fag bare tilbod om dei vanlige nasjonale studieretningsfaga.
- Etter reforma blei det slutt på at nokre fag hadde kjernestoff og tilleggstoff, som ga betre vilkår for å legge inn lokal eller samisk tilpassing. No fylte måla i læreplanen meir enn den tida som var tilgjengelig.
- Styret for de samiske vidaregåande skolene fikk styring med mindre del av den samiske vidaregåande opplæringa enn før, med at duodji VK2 gikk over til bedriftsopplæring og dermed til fylkeskommunane, og styret fikk heller ikkje hand om oppfølgingstjenesten i vertskommunane til dei samiske vidaregåande skolane.
- Da det skulle utarbeidast nye læremiddel etter reforma, blei det for første gong laga ein plan for samiske læremiddel for vidaregåande skole.

Med unntak for læremiddelplanen og ei auke i timetalet i samisk for yrkesfaglige studieretningar, bidro alle desse endringane til å svekke det samiske innhaldet i vidaregåande opplæring. I ettertid må ein spørje korleis dette kunne skje.

Frå dei første planane kom frå KUF engasjerte dei samiske vidaregåande skolane seg for å sikre det samiske innhaldet. Dei klarte å hindre eit forsøk på nedlegging av reindrift VK1, men nådde ikkje fram med kravet om å få halde fram med grunnkurs i duodji.

Seinare har det skjedd nokre få endringar som har gjort det mogleg å styrke det samiske innhaldet. Det obligatoriske B-/C-språket er fjerna og samisk kulturkunnskap er godkjent som studieretningsfag og valgfag.



Ved innføringa av Reform 94 ville KUF fjerne reindrift VK1 og legge det under landbruk. Men elevar og lærarar protesterte kraftig og klarte å hindre at reindriftdanninga blei borte. (Kjelde: Presentasjonsbrosjyre for Samisk vidaregåande skole og reindriftdanningsskole)

Evalueringa av Reform 94 for samisk vidaregåande opplæring

I dei 60 rapportane frå den landsomfattande evalueringa er ikkje samiske spørsmål nemnde i det heile. Da samiske vidaregåande skolar og Samisk utdanningsråd oppdaga at evalueringa var i gang, men ikkje gjaldt dei, kravde dei ei eiga evaluering av Reform 94 og samisk opplæring. KUF var i starten avvisande, og Styret for de samiske vidaregåande skolene måtte legge fram ein omfattande dokumentasjon før det blei løyvd ein liten sum til evaluering. Først blei det i all hast gjort ei førebels evaluering av rektorane ved dei samiske vidaregåande skolane i lag med styreleiar¹⁹⁸, for å komme med i Stortingsmeldinga om vidaregåande opplæring¹⁹⁹. Seinare blei ei større evaluering gjennomført av Nordisk Samisk Institutt (NSI) og Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR). Evalueringa starta opp i starten av 1999 og rapportane blei overlevert KUF i juni 2000. Mandatet blei denne gongen ikkje gitt av KUF, men utforma av Samisk utdanningsråd i samarbeid med forskningsinstitusjonane. Dette gjorde at ein både sto friare til å kritisere grunnleggande trekk ved reforma enn den nasjonale evalueringa kunne gjøre, og ein kunne og ta opp problem innafor samisk vidaregåande opplæring som ikkje var direkte forårsaka av reforma.

Evalueringsrapportane slo fast at Reform 94 har ført til ei svekking av det samiske innhaldet i vidaregåande opplæring. Det blei foreslått ei rekke tiltak for å rette opp dette, bl.a. gjeninnføring av duodji grunnkurs, eigne samiske læreplanar og/eller metodiske rettleiingar for forskjellige fag og ein felles læreplandel for samisk vidaregåande opplæring, tilsvarande den samiske brua for grunnskolen.

¹⁹⁸ Evaluering av Reform 94 for samisk vidaregåande opplæring. Fase 1. 1.12.98.

¹⁹⁹ St.meld. 32 (1998–99), kom ut i mars 1999.



Etter Reform 94 blei duodji grunnkurs erstatta med formgiving. Når ein ikkje kan gi duodjiopplæring får ein forsøke å lure inn litt samisk innhald innafør læreplanen. Her lagar elevane ved formgiving grunnkurs forskjellige sameluer i snø. (Foto: SL)

Når Reform 94 svekka samisk opplæring, var dette heilt i tråd med Hernes si linje for reformene. Om utkasta frå KUF ikkje hadde møtt motstand, hadde resultatet vore enno verre. Spørsmålet er kvifor motstanden ikkje var større. Det største engasjementet var frå Styret for de samiske vidaregåande skolen og skolane sjølve. Derimot viste Samisk utdanningsråd og særleg Sametinget eit langt mindre engasjement i reforma. Sametinget i plenum har i 2002 ikkje gjort noko vedtak om vidaregåande opplæring sidan 1991.

5.7 Vaksenopplæring

I løpet av 1980-åra blei vaksenopplæringa redusert, både relativt og absolutt. NOU 1986: 23, «Livslang læring» synte at bare 3 % av utgiftene til utdanning i Noreg blei brukt til vaksenopplæring, og at Noreg hadde ei klart lågare prioritering av vaksenopplæring enn andre nordiske land. I denne innstillinga blei det foreslått ei auke i løyvingane til vaksenopplæring og tiltak for å gjøre det lettare for vaksne å ta utdanning, slik som rett til studiepermisjon frå arbeid og betre stipendordningar. Forslaga blei i liten grad sett ut i livet.

Den generelle læreplanen frå 1993 omfatta og vaksenopplæring. Læreplanane for vidaregåande opplæring frå 1994 skulle og brukast for vaksenopplæring på dette nivået. Dette førte til at store delar av vaksenopplæringa blei meir lik den ordinære grunnopplæringa. I stor grad gikk ein bort frå særlige læreplanar for vaksenopplæring. Mest mogleg av vaksenopplæringa skulle nå gjennomførast som modular i læreplanane for vidaregåande opplæring.

Den store vaksenopplæringsreforma på 1990-talet, «kompetansereforma», starta med NOU 1997:25, «Ny kompetanse — Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk». Målet var å sikre alle, både dei som er i arbeid og dei arbeidslause, rett til vaksenopplæring.

Nokre hovudtrekk i innstillinga var:

- Utvikle system for dokumentasjon av realkompetanse — rådgivande kompetansenemnd på fylkesplan for vidaregåande opplæring og sentralt for høgare utdanning. Vaksne som manglar formalkompetanse kan bli tatt opp i vidaregåande skole og høgare utdanning ut frå individuell vurdering av realkompetanse.
- Lovfesting av vaksne sin rett til grunnskoleopplæring og vidaregåande opplæring.
- Lovfesting av retten til utdanningspermisjon, men utan lønn. Nærare reglar skal avtalast mellom partane i arbeidslivet.

- Staten skal dekke kostnadane ved grunnskole- og vidaregåande opplæring for vaksne.
- Det skal bli sett av middel for etter- og vidareutdanning gjennom tariffoppgjøra.
- Regelverket for Lånekassa blir endra for vaksne.
- Skattereglane blir tilpassa, for at all utdanning skal bli behandla likt.
- Tilskot til utvikling av undervisningstilbod og arbeidsmetodar.
- Bedrifter kan få tilskot til interne program for kompetanseutvikling.
- Utviklingsprogram for informasjonsteknologi i fjernundervisning.
- Oppretting av utviklingssekretariat for etter- og vidareutdanning.

Reforma blei behandla av Stortinget i 1999. Men vedtaket i Stortinget var svært knapt, og gikk mest på å be regjeringa komme tilbake med fleire forslag. Eit forslag frå Kyrkje- og utdanningskomiteen om å lovfeste vaksne sin rett til vidaregåande opplæring blei røysta ned i første omgang, og først vedtatt to år seinare.

Mens dei andre store reformene på 90-talet blei gjennomførte nærast med eit slag og full utskifting av læreplanar, skal denne innførast over tid. I «Ny kompetanse» står det bare at reforma skal gjennomførast «innenfor en relativt kort tidsperiode». Reforma er lagt opp til å bli gjennomført med svært små utgifter for den norske staten. Ein ønsker å skyve utgiftene over på partane i arbeidslivet og på studentane gjennom utvida høve for høgskolar og universitet til å ta eigenbetaling. Sidan finansieringa i stor grad er overlatt til partane i arbeidslivet, er det usikkert kor raskt og i kor stor grad reforma blir gjennomført. Så langt har verken NHO eller staten vore villige til å betale noko særleg for at dei ambisiøse planane skal bli gjennomførte.

Det viktigaste resultatet av denne reforma så langt er trulig at det er etablert eit system for vurdering av realkompetanse, både i forhold til vidaregåande opplæring og høgare utdanning.

Samisk vaksenopplæring

I dei offentlige dokumenta om etter- og vidareutdanningsreforma²⁰⁰ står det svært lite om samiske spørsmål. I NOU 1997:25, Ny kompetanse, finn ein samisk nemnt 3 gonger, alle gjeld grunnskoleopplæring for vaksne. Det er nemnt at ein kan ta grunnskoleopplæring etter ein av læreplanane L97 eller L97 Samisk, og at det er høve til å ta samisk som fag. Kap 6, Finansiering av tilbud om grunnskoleopplæring for vaksne, er den einaste staden der det er nemnt at det kan vere aktuelt med spesielle tiltak for samar: «Tilskuddsordningen kan også legges til rette for å finansiere tiltak overfor spesielle grupper, f eks de i den samiske befolkningen som mangler grunnskolekompetanse i sitt eget morsmål.» Men denne formuleringa er mildt sagt lite forpliktande.

Som vedlegg til innstillinga er bl.a. Hamburg-deklarasjonen om vaksenopplæring frå UNESCO sin internasjonale konferanse om vaksenopplæring i 1997. Denne nemner urfolk spesielt heile 7 gonger, men dette synest å ha gått norske skolepolitikarar hus forbi. Det har i alle fall ikkje fått nokon konsekvensar for denne innstillinga, og urfolka var heller ikkje nemnde i KUF sin fyldige rapport frå denne konferansen.²⁰¹

I høringsrunden på NOU 1997:25 uttalte Samisk utdanningsråd bl.a.:

«Utredningen burde hatt et kapittel som omhandler utdanningsbehov og tilbud for den samiske befolkning. Det skulle ha vært beskrevet hvilke behov som vil finnes i det fremtidens samiske samfunn og hvilke tiltak som er nødvendig å iverksette.

Siden det ikke er foretatt en slik gjennomgang, synes det nødvendig at det blir gjort, gjerne som en oppfølging av denne utredning.

Samisk utdanningsråd foreslår at det nedsettes en gruppe som gjennomgår utdanningsbehovene i de ulike samiske samfunn og som også foreslår tiltak i så henseende.»²⁰²

Sametinget støtta opp om fråsegna til Samisk utdanningsråd. Men dette hadde liten eller ingen verknad på prosessen vidare.

²⁰⁰ NOU 1997:25, St.meld. 42 (1987–98), Innst. S 78 (1998–99)

²⁰¹ KUF: CONFINTEA — Rapport frå den norske delegasjonen 1997.

²⁰² Samisk utdanningsråds arbeidsutvalg Møte A8/97, 22.12.1997.

I Stortingsmelding 42 (1997–98) står det under Kap. 1. Innledning:

«Omstillingene i de samiske samfunnene stiller krav til økt kompetanse og etterutdanning. I oppfølgingen av stortingsmeldingen må dette området vies spesiell oppmerksomhet.»

Fleire år etter at Stortingsmeldinga kom er det ikkje noko teikn på at dette blir utsett for «spesiell oppmerksomhet» frå sentrale styresmakter. Det synest elles bare å vere omstillingane som skal «vies spesiell oppmerksomhet». Det er ikkje sagt noko om dei andre behova som SUR/Sametinget har peika på.

I Innst S. 78-1998–99 er samiske spørsmål fullstendig utelatt, og dei blei heller ikkje tatt opp i stortingsdebatten 19.1.1999.

Som oppfølging av den tidligare nemnde vaksenopplæringskonferansen, sette UNESCO i 1999 i gang ei undersøking om tilstanden i vaksenopplæring for urfolk rundt om i verda. Nordisk Samisk Institutt var ein av 14 forskingsinstitusjonar som tok del i denne. NSI sendte da brev til diverse institusjonar og stilte spørsmål om vaksenopplæring for samar. KUF svarar bl.a.: «*Departementet er for tiden i gang med å forberede en større reform for etter- og videreutdanning, den s.k. kompetansereformen. Innenfor rammen av denne reformen er det heller ikke foreslått særskilte tiltak for den samiske befolkningen. Reformen er imidlertid ment å skulle omfatte alle voksne, og vil derfor også ha betydning for den samiske befolkningen.*»²⁰³ På spørsmål om kva KUF har tenkt å gjøre ut i frå krava frå SUR og Sametinget²⁰⁴, svarar dei at KUF sin politikk med kompetansereforma er å nå svært mange, særlig dei med låg utdanning. Dette meiner dei vil treffe samane spesielt godt fordi dei har lågare utdanning enn gjennomsnittet. KUF vil bruke generelle tiltak som vil treffe samar i den grad dei har låg utdanning, ikkje fordi dei er samar. Forslaga frå SUR er ikkje følgt opp, men for så vidt heller ikkje avvist, da det ikkje er gjort noko vedtak i forhold til dei. Elles viser dei til at reforma vil gi individuell rett til grunnskoleopplæring for vaksne. I siste Stortingsmeldinga om samepolitikken, 55 (2000–01), er vaksenopplæring knapt nemnt og det er ikkje vist til planlagte tiltak.



Dataopplæring er ein av dei viktigaste fagområda innafør samisk vaksenopplæring. Men denne opplæringa har skjedd med norske læremiddel, i stor grad norsktalande lærarar og det har i liten grad blitt gitt opplæring i korleis ein kan overvinne vanskanene med å bruke samisk språk i informasjonsteknologien. (Teikning: Britta Marakatt-Labba)

Trass i minimal interesse hos sentrale skolestyresmakter for å gjøre noko på dette området, har det skjedd mye på regionalt og lokalt initiativ. Aktørane i vaksenopplæring for samar og om samiske emne er svært mange: Fylkeskommunale og kommunale skolestyresmakter, samiske vidaregåande skolar, studieorganisasjonar, kommunale og interkommunale språksenter osv. Problemet er at det ikkje er nokon samla plan og heller ikkje noko regelverk som sikrar samisktalande retten til vaksenopplæring på eige språk eller sikrar samar som ikkje har fått samiskopplæring i grunnskolen rett til å få dette som vaksne. Dette er ikkje avklart i samband med at vaksne sin rett til grunnskoleopplæring blei skrive inn i opplæringslova. Statens utdanningskontor i Finnmark etterlyste ei avklaring i samband med at denne retten tredde i kraft frå hausten 2002.

Det har aldri vore gjort noko samla kartlegging av behovet for vaksenopplæring for samar, men nokre kommunar har dei siste åra byrja å kartlegge behova lokalt.

Det ein kan seie sikkert er at behovet er stort innafør område som: samisk språk på alle nivå, studiekompetanse, yrkesfag (fagbrev) og datateknologi.²⁰⁵

²⁰³ Brev frå KUF til Nordisk Samisk Institutt 16.02.1999.

²⁰⁴ Ved rådgivar for vaksenopplæring, Dag Johnsen i telefonsamtale med meg, mars 1999.

²⁰⁵ For nærare utgreiing av behovet på desse områda viser eg til rapporten min til UNESCO: Vaksenopplæring for samar, 2000.

Styret for de samiske videregående skolene vedtok 2001 å sette i gang ein eigen vaksenopplæringsplan og samtidig kravde dei at det blir laga ein samla plan for samisk vaksenopplæring.

5.8 Høgare utdanning

Reformene i høgskolar og universitet

Reformtiåret starta og gikk ut med høgskolereformer. Den første reformutgreiinga, Hernesutvalet, førte til ei samordning av all høgare utdanning i Noreg. Først kom lov om universitet og vitenskapelige høgskolar i 1989, i 1995 blei alle høgskolar med i den felles lova. No fikk all høgare utdanning felles mål, styringsordningar og evalueringsordningar. I mellomtida var dei 98 regionale høgskolane slått saman til 26. Samtidig blei det oppretta eit Noregsnett som skulle samordne universitet og høgskolar og gi dei kvar sine knutepunktfunksjonar innafor undervisning og forskning på forskjellige fag og emne.

Omtrent samtidig med Hernesutvalet var eit anna utval i arbeid, for å greie ut lærarutdanninga²⁰⁶. Desse to utvala hadde forskjellig syn i viktige spørsmål, og blant lærarar og organisasjonane deira var det og delte meiningar om korleis lærarutdanninga bør vere:

- Skal allmennlærarutdanninga gi kompetanse for å undervise i alle fag og på alle nivå i grunnskolen? Eller skal ein dele opp i utdanning for kvart hovudsteg og/eller krevje årseining i eit fag for undervisningskompetanse på ungdomstrinnet?
- Skal hovudvekta vere på pedagogikk eller på fag?
- Skal alle lærarskolar følgje same modell eller skal det vere ope for lokale tilpassingar?

Frå 1992 blei lærarutdanninga utvida til 4 år og praktisk pedagogisk utdanning til årseining. For allmennlærarutdanninga gikk heile auken i studietida til opplæring i grunnskolefag, pedagogikken sin del av opplæringa blei derfor mindre enn før. Læreplanane for begge desse pedagogiske utdanningane blei eit kompromiss mellom Hernes sitt ønske om ei standardisert lærarutdanning med hovudvekta på konkrete fagkunnskapar og ønske særleg frå fagpedagogar om å legge meir vekt på pedagogikk og skolen sine omsorgsoppgåver og om større fridom for kvar høgskole i utforming av lærarutdanninga.

Etter at Hernes hadde fått reformert vidaregåande opplæring og grunnskolen, kom turen tilbake til lærarutdanninga. No skulle denne tilpassast til Reform 94 og L97. Noko av det siste Hernes gjorde som undervisningsminister i 1995 var å utnemne Hille–Valla-utvalet, som skulle revidere lærarutdanninga. Utvalet fikk eit stramt mandat som gjorde at alle hovudlinjene var lagt i utgangspunktet²⁰⁷. Reforma blei gjennomført frå 1998 og kalla LU98. Denne reforma fullførte det Hernes ikkje fikk gjennom i 1992. No blei den nasjonale styringa styrka, og både høgskolar og studentar fikk mindre valfridom. Obligatoriske fag blei auka frå 50 til 60 vektal.

Den største endringa i forslaget til Hille–Valla-utvalet gjaldt likevel yrkesfaglærarutdanninga. Det skulle lagast ei ny treårig utdanning for yrkesfaglærarar for vidaregåande opplæring. Denne utdanninga skulle erstatte både praktisk pedagogisk utdanning og yrkesteoritisk utdanning som teknisk fagskole eller liknande. I løpet av studiet skulle studentane få organisert praksis både i fagområdet og som lærarar, dei skulle få kjennskap til heile fagområdet (tilsvarande eit grunnkurs som for eksempel formgivingsfag) og dei skulle få fordjupe seg i det faget dei sjølve hadde fagbrev eller sveinebrev i. Dei første kulla i den nye treårige utdanninga starta hausten 2001.

I 2001 vedtok Stortinget ei omfattande reform av høgare utdanning, etter innstilling frå Mjøs-utvalet. Reforma er kalla kvalitetsreforma, men hovudsaka er effektivisering og innstramming av studia. Gradsystemet som universitetet har hatt sidan først på 1900-talet, med grunnfag, mellomfag og hovudfag og med gradar som cand.mag. og cand.real skal no erstattast av dei internasjonale gradane Bachelor (BA) og Master (MA). For svært mange studier vil dette bety ei innkorting av studietida, da Bachelorgraden

²⁰⁶ Jahr/Johannesenutvalet, NOU 1988:32 For et lærerrikt samfunn.

²⁰⁷ Hille-Valla-utvalet, NOU 1996:22 Lærarutdanning. Mellom krav og ideal.

skal ta 3 år og Master 5 år. Universitetsutdanninga skal bli meir lik profesjonsutdanningane på høgskolane eller vidaregåande opplæring, med jamn oppfølging av studentane. Det skal opprettast studieavtalar mellom student og studiestad. Evaluering undervegs skal til dels erstatte store slutteksamenar. Høgare utdanning blir tilpassa til internasjonalt regelverk. I tillegg til dei internasjonale gradane, skal det innførast ECTS — European credit transfer system for karakterar og berekning av studiepoeng. Samtidig skal engelsk i større grad bli studiespråk. Krava til studieprogresjon vil bli skjerpa og pressmidlet er at all studiefinansiering blir utbetalt som lån. Først ved bestått eksamen blir ein viss prosent av lånet konvertert til stipend.

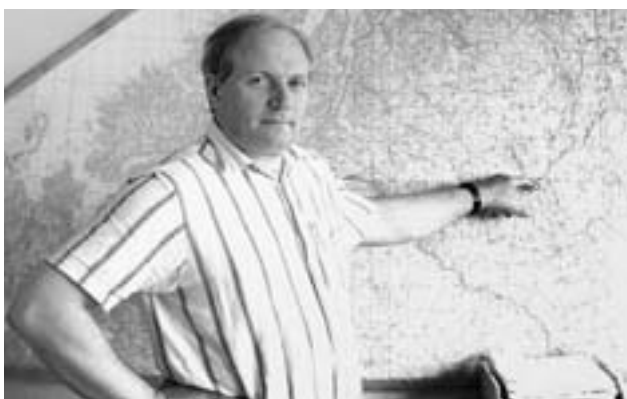
Reforma får og stor verknad for organisering og finansiering av høgare utdanning. I styra for utdanningsinstitusjonane blir den eksterne representasjonen styrka og det blir oppretta eit uavhengig kontrollorgan. Finansieringa skal bli avhengig av effektivitet, dvs. av talet på avlagte eksamenar. Delar av reformen blir innført i 2002, i løpet av 2003 skal alt vere gjennomført.

Samisk innhald i høgare utdanning

Sámi allaskuvla/Samisk høgskole blei oppretta i 1988 og starta for fullt i 1989, da samisk lærarutdanning blei overført frå høgskolen i Finnmark. Samisk høgskole slapp unna den store samanslåinga av høgskolar tidlig på 90-talet, og fikk fortsette som eigen institusjon. Lærarutdanning har heile tida vore hovudområdet til høgskolen; allmennlærer- og førskolelærarutdanning og vidareutdanningskurs i pedagogikk og samisk. Frå starten ønskte skolen å utvide tilbudet til andre felt, men her har departementet vore svært påhaldne både med formelle godkjenningar og løyvingar. Talet på studentar ved Samisk høgskole stagnerte i perioden 1992–99, mens det auka kraftig ved dei fleste andre høgskolar. Det har klar samanheng med at høgskolen ikkje har fått løyve av KUF til å sette igang dei fleste av tilboda dei har planlagt. I 2000 fikk høgskolen, etter mange års venting, endelig lov å sette igang samisk journalistutdanning, mens andre tilbod, som naturforvaltning og kunstutdanning, i 2002 enno ikkje har kome ut over planleggingsstadiet.

Samisk høgskole har bygd opp ein høg kompetanse innafor tospråkligheit og har bygd ut eit internasjonalt kontaktnett med andre urfolk og minoritetar. Høgskolen er i ferd med å bygge seg opp til eit kraftsenter i forhold til bruk av samisk kunnskap i skolen. Det er oppretta eit professorat i samisk kunnskap og forståing og det er sett igang eit prosjekt for utnytting av eldre folk sin uformelle kunnskap i skolen.

Ved sida av Samisk høgskole er det særleg høgskolane i Nordland og Trøndelag som har utdanningstilbod med samisk innhald. Høgskolen i Bodø tilbyr lulesamisk språk, duodji og samfunnsfag med vekt på samiske forhold. Sørsamisk har periodevis vore undervist ved Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Nesna. Høgskolen i Finnmark har derimot i svært liten grad hatt tilbod med samisk innhald etter at Samisk høgskole blei oppretta.



Jan Henry Keskitalo var den første rektoren ved Samisk høgskole. (Foto: SL)

Av norske universitet er det i første rekke ved Universitetet i Tromsø (UIT) at samisk språk, kultur, historie og samfunnsliv er tema. Ved UIT blei det oppretta eit Senter for samiske studier i 1990. Målet er å styrke og samordne studier og forskning med samisk innhald over heile universitetet. I 2000 utarbeidde senteret ein «Samisk strategiplan for Universitetet i Tromsø». Av denne går det fram at samiske emne blir tatt opp i undervisning og forskning innafor mange fag. Men samtidig er det fag som totalt avviser at dei har noko ansvar for samiske problemstillingar. Dette gjeld f.eks. psykologi, norsk og fiskerifag.

Pedagogikkutdanninga ved UIT har tidligare brydd seg svært lite om samiske spørsmål. Så seint som i 1998 kunne dei ikkje tilby fagdidaktikk i samisk. Frå 1998 har UIT tilbode semesteremne i samisk kulturkunnskap.

Samiskundervisninga ved Universitetet i Oslo stoppa opp rundt 1990, og i 2000 blei denne formelt nedlagt, etter at samisk i større eller mindre grad har blitt undervist der sidan midten av 1800-talet.

Innstillinga om lærarutdanning i 1996 blei kraftig kritisert for behandlinga av samisk lærarutdanning. Modellen som blei lagt fram i denne innstillinga og gjennomført frå 1998 var så standardisert at han ikkje ga plass til samisk lærarutdanning. For å få plass til samiskfaget måtte ein fjerne all valfridom for samiske lærarstudentar. Resultatet av kritikken blei at departementet sette ned eit eige utval for å greie ut samisk lærarutdanning, mens Samisk høgskole fikk dispensasjon til å drive etter den gamle planen fram til den nye utgreiinga blir behandla. Denne kom i 2000, og ser all lærarutdanning for samisk opplæring i samanheng²⁰⁸. Her blir det bl.a. foreslått oppretting av ei eiga samisk yrkesfaglærarutdanning, og at det blir eigne rammeplanar for samisk førskolelærarutdanning, allmennlærarutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning. Utvalet legg og stor vekt på etter- og vidareutdanning for lærarar i samisk opplæring.

Når «Kvalitetsreforma» innfører ny gradsstruktur og innstramming av studietida vil det kunne føre til konsentrasjon om det nasjonale kjernestoffet, og trongare vilkår for det samiske innhaldet i studia. Dei som studerer samisk ved universitet og høgskolar har ofte dårligare grunnlag i samisk frå grunnskole og vidaregåande skole enn norske studentar har i norsk. Derfor har samiskfaget relativt stor strykprosent og lengre gjennomføringstid, og vilkåra for samiskstudier kan bli forverra med den nye studiefinansieringa. Finansieringa av universitet og høgskolar ut frå stykkprissystemet kan og skape ytterligere problem for gjennomføring av samisk opplæring, der det ofte er små studentgrupper og derfor større utgifter pr. student.

I reforma blir det varsla større fridom for utdanningsinstitusjonane til sjølve å sette i gang utdanningstilbod. Men for høgskolane skal dette gjelde bare korte utdanningar, og Samisk høgskole vil framleis ikkje kunne sette i gang nye tilbod utan løyve frå departementet.

Våren 2000 kom Stortingsmelding 34 (2002–02), om høgare samisk utdanning og forskning. Denne kom først etter at Stortinget hadde pålagt departementet å komme med ei stortingsmelding. Dei mange forslaga i innstillingane frå Nergård-utvalet (samisk lærarutdanning) og Mjøs-utvalet, blei i liten grad følgt opp i stortingsmeldinga. Det er ingen plan for utviklinga av Samisk høgskole til vitenskapelig høgskole eller for rekruttering gjennom samiskkurs. Departementet vil heller ikkje ha eigne samiske læraplanar for lærarutdanninga.

5.9 Organiseringa av utdanningssektoren

Som nemnt i kap. 5.1. blei i denne perioden målstyringsprinsippet gjennomført for fullt i skoleverket. Dette har ført til ei endring av skoleadministrasjonen på nesten alle plan. I dette kapitlet behandlar vi bare det offentlige skoleverket, spørsmålet om private skolar kjem i neste kapittel.

Skoleplanet

Lærarrådet er ikkje lenger eit lovfesta organ ved alle grunnskolar og vidaregåande skolar, og i praksis har lærarrådet blitt borte ved dei fleste skolar. Rektor har mye klarare enn før fått ein arbeidsgivarfunksjon, som styresmaktene sin representant overfor elevar, lærarar og andre tilsette.

Stat, fylke og kommune

Ansvar for undervisningssektoren i Noreg har sidan 70-talet i hovudsaka vore tredelt. Gjennom reformperioden heldt ein fast ved og styrka denne inndelinga: Med få unntak har kommunane ansvaret

²⁰⁸ NOU 2000:3 Samisk lærerutdanning.

for barnehagar og grunnskolar, fylkeskommunane har ansvaret for vidaregåande opplæring, mens staten har ansvaret for høgare utdanning. Dei aller fleste tidlige statlige skolar på vidaregåande nivå er no overførte til fylkeskommunane. Dei viktigaste unnataka frå hovudregelen er at staten har ansvaret for samiske vidaregåande skolar og to samiske grunnskolar (Målselv og Hattfjelldal).

Innafor dette systemet har det skjedd store endringar i organiseringa av skoleadministrasjonen, særleg i forholdet mellom folkevalde organ og byråkratiet og i statens sitt apparat for kontroll og styring av utdanningsinstitusjonar på fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Blant desse endringane kan nemnast den nye kommunelova som oppheva krav om skolestyre i kvar kommune og fylkesskolestyre i kvart fylke, samt opprettinga av Statens utdanningskontor i alle fylke.

Etter at staten i 2001 tok frå fylkeskommunane ansvaret for sjukehusa, er fylkeskommunane sitt ansvarsområde kraftig redusert. Det neste steget kan bli ei nedlegging av heile fylkeskommunen, noko som vil tvinge fram ei omorganisering av vidaregåande opplæring. Det er allereie opna for at kommunar kan drive vidaregåande skolar.

Innafor den sentrale utdanningsadministrasjonen spela tidlige Grunnskolerådet, Rådet for vidaregåande opplæring og Lærarutdanningsrådet ei stor rolle. Gjennom desse råda hadde i første rekke aktive lærarar, lærartillitsvalde og fagpedagogar stor innverknad på skoleutviklinga. I løpet av 1990-talet blei alle desse råda lagt ned, og makta samla i Utdanningsdepartementet.

Den samiske utdanningssektoren

Sametingsrådet oppnemnde i 1993 eit utval for å greie ut organiseringa av den samiske utdanningssektoren. Utvalet sin hovudkonklusjon var at Sametinget måtte få ansvaret for samisk utdanning, med langt større ansvarsområde enn Samisk utdanningsråd hadde hatt til da. Sametinget vedtok 1994 å gå inn for denne organisasjonsmodellen:

- 1 *Sametinget fastsetter innholdet i fagplaner og har direkte styringsansvar for deler av den samiske utdanningssektoren, og i tillegg et omfattende rådgivings- og utviklingsansvar.*
- 2 *Kontroll/tilsyn og klage-/ankebehandling organiseres av Sametinget selv.*
- 3 *Departementets styringsfunksjon knyttes til å fastsette minimumsstandarder i samråd med Sametinget.*
- 4 *Utdanningsinstitusjoner med ansvar for samisk utdanning i forskjellige regioner underlegges tilsyn av Sametinget.*
- 5 *Sametinget tilføres nødvendige ressurser i tråd med myndighetsoverføringens omfang etter nærmere forhandlinger med myndighetene.²⁰⁹*



Ellen Inga O. Hætta var den siste direktøren for Samisk utdanningsråd og den første for Sametingets opplæringsavdeling. Her viser ho Sametinget si utstilling av læremiddel. (Foto: Heaika Skum)

I opplæringslova blir nokre område overført til Sametinget, men i langt mindre grad enn utvalet og Sametinget hadde foreslått. Samisk utdanningsråd blei lagt ned frå årsskiftet 1999/2000 og ansvaret overført til Sametinget. Utdanningsrådet sitt sekretariat blei til Sametinget — opplæringsavdelinga. Opplæringsavdelinga har ikkje fått styrka ressursane slik at det svarer til dei auka oppgåvene, og har hovudsakelig konsenterert kreftene om grunnskole og barnehage. Sametinget har i 2002 svært liten kapasitet når det gjeld arbeid med vidaregåande opplæring, vaksenopplæring og høgare utdanning. I tillegg til oppgåvene som Samisk utdanningsråd hadde skal og opplæringsavdeling vere eit sekretariat for politikarane i Sametinget og slik vere med og utvikle ein sjølvstendig samisk utdanningspolitikk.

²⁰⁹ Vedtak i Sametinget, 20.–23.09.94.

Det har som nemnt vore mye strid om organiseringa av dei samiske vidaregåande skolane. Allereie i 1991 foreslo ei interdepartemental arbeidsgruppe at Sametinget skal oppnemne styret for dei samiske vidaregåande skolane.²¹⁰ Etter at det i samband med utarbeidinga av opplæringslova både var framlegg om å legge skolane under Sametinget og under Finnmark fylkeskommune, blei resultatet i første omgang at skolane framleis blei under KUF. I 2001 sette KUF ned eit utval som skal vurdere den framtidige organiseringa av dei samiske vidaregåande skolane, og i 2002 foreslo utvalet å legge dei under Sametinget.

5.10 Offentlig eller privat?

Skoleverket i Noreg har alltid i hovudsaka vore offentlig. Samtidig har det heile tida vore eit innslag av private skolar. Ved byrjinga av 2000-talet er spørsmålet om privatisering og kommersialisering innafør utdanningssektoren meir aktuelt enn nokon gong. Vi vil her kort gå gjennom kva som finst av private utdanningsinstitusjonar i Noreg og i kva grad desse er aktuelle for samisk opplæring.

Barnehage

Ved sida av kommunale barnehagar er det omtrent like mange private barnehagar. Nokre er drive av foreldregrupper, andre av religiøse eller politiske organisasjonar. Nokre bedrifter har barnehagar for egne tilsette, og fleire og fleire barnehagar er drive av kommersielle selskap. Dei private barnehagane får ei viss statsstøtte, men som regel er dei dyrare for foreldra enn dei kommunale. I ein del kommunar har kommunestyra bevisst skove ansvaret for barnehagetilbodet over på private.

Nokre samiske barnehagar er starta av private, av sameforeningar eller foreldreforeningar. Desse har ikkje vore starta fordi ein ønskte private løysingar, men fordi dei aktuelle kommunane ikkje har hatt noko samisk barnehagetilbod. Av i alt 43 samiske barnehagar eller barnehagar med samiske avdelingar i 2002 er 12 private.

Grunnskolen

Bare 1,7 % av norske grunnskoleelevar gikk i 2000/2001 på private skolar, men andelen er dobla på 15 år og interessen for private skolar er større enn nokon gong. Ei undersøking som i 2002 blei gjort på oppdrag frå NHO synte at 28 % av foreldra kunne tenke seg å sende barna til ein privat grunnskole.

Mange privatskolar er bygd på ein spesiell pedagogikk, som Steiner-skolar og Montessoriskolar. Nokre kristne sekter har egne grunnskolar og det er nylig starta ein muslimsk grunnskole i Oslo. Fram til 2002 har det vore krav om at privatskolar skal ha eit særskilt religiøst eller pedagogisk grunnlag, men når dette blir skrive tyder alt på at dette kravet vil bli fjerna. Det kan føre til ein kraftig auke i talet på private grunnskolar.

Det har aldri vore private samiske grunnskolar. Dei samiske grunnskolane i samiske område er Montessoriskolen i Tana, som er starta i protest mot den samiske læreplanen og eit par religiøse skolar som ikkje har noka særskilt samisk tilknytning.

Vidaregåande opplæring

Om lag 5 % av elevane i vidaregåande skolar under opplæringslova går i private skolar. Denne prosentten har vore ganske stabil i dei siste 15 åra.

Av private vidaregåande skolar er det hovudsaklig tre typar:

- 1 Religiøse skolar, som Kristelig gymnas og den muslimske Urtehagen friskole frå 1998.
- 2 Kommersielle skolar, oftast for studiekompetanse eller handelsutdanning på kort tid. Desse skolane satsar på hard drilling for å få elevane gjennom basisfaga på kort tid med gode karakterar.

²¹⁰ Overføring av oppgaver og myndighet til Sametinget. Tilrådning fra en interdepartemental arbeidsgruppe, 1991.

3 Bedrifts- og bransjeskolar. Mange større bedrifter har hatt eiga skolering av tilsette, ein av dei største har vore Bedriftsskolen på Norsk Hydro. Slike skolar kunne gi opplæring til fagarbeidar-nivå, som ofte blei avslutta med at ein tok såkalla bedriftsinternt fagbrev.

Lærlingeordninga har alltid vore basert på eit samarbeid mellom offentlige organ og private bedrifter. Innafor samisk opplæring har det så langt ikkje vore på tale å starte private vidaregåande skolar. Det er heller ikkje slike skolar i samiske område.

Folkehøgskolane er på sida av det vidaregåande skolesystemet. Her er dei aller fleste (87 %) privat eigde. Den samiske folkehøgskolen (1936–2000) var og privat. For tida (2002) finst det ikkje noko samisk folkehøgskoletilbod.

Vaksenopplæring

Innafor vaksenopplæring har private aktørar alltid spela ein stor rolle. Det gjeld både studieorganisasjonar og meir kommersielle foretak. Dei siste åra har vaksenopplæring i stigande grad blitt ein marknad for investorar og det er berekna at kompetansereforma vil kunne gi ein vaksenopplæringsmarknad i Noreg på om lag 50 milliardar kroner. Mye vaksenopplæring skjer i samarbeid mellom offentlige organ og private bedrifter/organisasjonar.

Størstedelen av samisk vaksenopplæring er offentlig organisert, det private innslaget er vesentlig ikkje-kompetansegivande kurs i regi av studieorganisasjonar.

Høgare utdanning

Ved årtusenskiiftet gikk 12,7 % av norske studentar i private høgskolar. Sidan midt på 1980-talet har talet på studentar i private skolar vore nokonlunde stabilt, mens talet i offentlige skolar har auka kraftig. Men dei siste åra har studentalet i private skolar auka både absolutt og relativt. Den største private utdanningsaktøren i Noreg er Bedriftsøkonomisk institutt (BI), som har filialar over store delar av landet og tre gongar fleire studentar enn Universitetet i Tromsø.

Innafor samisk høgare utdanning har private høgskolar så langt ikkje spela noka rolle, men i 2002 er det offentliggjort planar om privat samisk kunsthøgskole. Årsaka til at denne blir sett i gang som privatskole er at ein etter mange års strev ikkje har klart å få denne utdanninga i gang innafor det statlige høgskolesystemet.

I prinsippet er forskjellen på offentlig og privat opplæring:

- **Offentlig opplæring** er gratis for eleven/studenten og skolestaden fungerer ut frå retningslinjer som folkevalde organ har vedtatt. Kommersielle interesser har ingen ting i denne skolen å gjøre.
- **Privat opplæring** er betalt av eleven/studenten/foreldra og skoleeigaren avgjør sjølv formål og retningslinjer for opplæringa. Formålet kan vere ideologisk/religiøst/pedagogisk/kommersielt eller ei privat opplæring kan vere sett i gang fordi det offentlige skoleverket ikkje har det tilbodet som trengst på staden eller fagområdet. I praksis er skiljet i dag langt mindre skarpt, og det er i ferd med å bli utviska frå begge sider. På eine sida slepp kommersielle interesser i større og større grad inn på den offentlige skolen sine einemerke. Det er bl.a. i ferd med å bli opna for reklamefinansierte lærebøker. Offentlige vidaregåande og høgare skolar blir tvinga til å skaffe ein del av inntektsgrunnlaget sitt gjennom salg av kurs på den private marknaden. På andre sida betaler staten stadig større del av budsjettet til private skolar, samtidig som desse blir regulerte av lover, læreplanar og andre retningslinjer.

Er privatskolar eit alternativ for samisk opplæring? I ein av odelstingsproposisjonane om opplæringslova²¹¹, uttrykker KUF at samane har rett til å opprette private skolar og at staten har plikt til å subsidiere desse. Det er så langt ikkje vore noko særlig interesse i samiske miljø for denne tanken. Å privatisere

²¹¹ Ot.prp.36-1996/97, s. 161.

samisk skole vil vere å frita staten for ansvar, det vil derfor trulig bare vere ei naudløysing dersom staten igjen skulle slå inn på ei fullstendig fornorskingslinje.

Korleis verkar kommersialiseringa av det offentlige skoleverket inn på samisk opplæring? Dersom det blir opna for reklamefinansierte lærebøker i vidaregåande skole, tyder alt på at desse bare vil komme på norsk. Elevane vil da ha valet mellom ei gratis lærebok på norsk eller å betale full pris for ei lærebok på samisk.

5.11 Snur utviklinga igjen?

Fram til Gudmund Hernes gikk av som utdanningsminister i desember 1995 var utviklinga eintydig i retning av større standardisering og einsretting av skoleverket i Noreg. Det første brotet med standardiseringslinja kom da KUF året etter opna for samiske læreplanar. Bortsett frå dette, heldt reformene fram i same lei så lenge Arbeidarpartiet sat med regjeringsmakta. Da Jon Lilletun overtok som utdanningsminister i 1997, kunne ein etterkvart spore ei forsiktig nytenking. Det viktigaste utslaget var at KUF i 1999 fikk Stortinget med på ei oppmjuking av forskriftene for læreplanar i grunnskolen. Hovudmomenta for kvart fag skulle ikkje lenger vere låst til årstrinn. Prosentsatsen for tema- og prosjektarbeid skulle ikkje lenger vere obligatorisk, men rettleiande.

I 2000 blei kravet om offentlig godkjenning av lærebøker fjerna. Spørsmålet er om dette gir lærarar, elevar og skolar større fridom. Lærebøker vil framleis bli skrivne etter læreplanane, og no er det forlaga, i staden for departementet, som har ansvaret for at det er samsvar mellom lærebok og læreplan. Derfor kan ein seie at godkjenningsordninga i røynda ikkje er oppheva, men privatisert.

Gjennom evalueringa av Reform 94 kom det fram mange ønske om å opne for meir variasjon og mindre strengt regelverk og standardisering. Men styresmaktene har i svært liten grad følgd opp resultata av evalueringa. Talet på grunnkurs er auka frå 13 til 15 og elevane har fått eit år meir til å ta ut retten til vidaregåande opplæring.

Bortsett frå desse små endringane har utdanningsdepartementet halde fram etter same hovudlinja. For vidaregåande skole planlegg ein nye store samanslåingar på VK 1-nivå. Høgare utdanning vil i større grad bli standardisert når ein tvingar alle studier inn i eit 3-årig eller 5-årig mønster.

For samisk utdanning har det skjedd få viktige endringar etter vedtaket om samiske læreplanar i grunnskolen. For vidaregåande opplæring er den viktigaste endringa at samisk kulturkunnskap er godkjent som fag. Evalueringa av samisk vidaregåande opplæring under Reform 94 har ved utgangen av 2001 så langt ikkje ført til eit einaste tiltak i retning av omlegging, men departementet har bede Sameetinget starte arbeidet med oppfølging av evalueringa i 2002. Pr. 15.10.2002 var dette arbeidet enno ikkje kome i gang.

5.12 Fram eller tilbake?

Reformprosessen på 1990-talet har vore prega av ein såkalla «restaurativ pedagogikk». Ein har ønskt å restaurere eller gå tilbake til den gamle skolen med hovudvekt på innlæring av kontrollerbare konkrete kunnskarar, felles pensum, karakterevaluering og eksamen. Reformatorane har i stor grad avvist dei reformpedagogiske ideane som blei utvikla frå starten av 1900-talet og som gradvis fikk større plass i norsk skoleverk frå og med Normalplanane av 1939. Dette er i tråd med internasjonale tendensar i land som Noreg har vore open for påverknad frå, i første rekke USA og Storbritannia. I engelskspråklige land har den restaurative pedagogikken og blitt omtalt som «back to basic». Dei klassiske ideala frå det gamle Hellas og Romerriket har igjen kome til «heder og verdighet». Hernes kalla Departementet sitt skoletidsskrift med det greske namnet Schola og fikk på ny innført læreplan i latin og gresk som C-språk i vidaregåande skole. Men samtidig som ein var inspirert av idear frå USA og EU, gikk ein på mange måtar lengre enn førebileta, særlig i å innføre nasjonal einsretting av læreplanane. Denne utviklinga har vore i strid med dominerande syn blant dei fleste lærarar og fagpedagogar. Derfor har ein del av

strategien for å få dette gjennom vore å redusere lærarane og fagpedagogane sin innverknad i skolen. Resultatet er at når lærarane skal sette reformene ut i livet opplever dei krav frå skoleadministrasjon og læreplanar som strir mot det dei har lært i den pedagogiske utdanninga.

For å analysere positive og negative trekk ved utviklinga av samisk opplæring på 1990-talet, trur eg det er naudsynt å skilje mellom vedtak og prosessar på forskjellige nivå.

På det prinsipielle nivået har Stortinget i denne perioden fatta svært viktige vedtak som bør tilseie ei kraftig styrking og sjølvstendigjgjøring av samisk opplæring. Viktigast er ratifiseringa av ILO-konvensjonen om urfolk. Også gjennom språkreglane i samelova, opplæringslova og overføring av oppgåver til Sametinget har Stortinget gitt viktige signal om å styrke samisk opplæring.

På det samiske skolenivået, den delen av skoleverket som samiske skolefolk direkte kan påverke, har det og skjedd viktige framsteg. Under leiing av Samisk utdanningsråd er det utvikla ei rekke samiske læremiddel og hjelpemiddel og det er utvikla terminologi for fleire fagområde. Under leiing av Samisk høgskole er det gjort viktig arbeid i utviklinga av samisk pedagogikk med særleg vekt på bruk av tradisjonskunnskap i skolen.

Vi kunne derfor hatt ei ganske eintydig positiv utvikling, om det ikkje hadde vore for det mellomliggende nivået, det vi kan kalle reformnivået, læreplannivået eller departementsnivået. Her har svært ofte både utkast og endelige vedtak vore i strid med dei overordna prinsippa og eit hinder for utviklingsarbeid i skolar og samiske skoleorgan.

Hovudlinja for reformprosessen; samordning og forenkling, sterkare nasjonal styring og meir felles lærestoff, har i stor grad gått ut over samisk innhald i skolen. Omlegginga til målstyrte læreplanar og den strenge styringa av læreplangruppene virkar på mange vis som ei tvangstrøye på samisk opplæring, også der det er samiske læreplanar. For vidaregåande skole har dei største skadeverknadane kome gjennom vedtak der samiske spørsmål ikkje er nemnt og kanskje ikkje ein gong vurdert. Dei konkrete vedtaka som gjeld samiske forhold har i beste fall kompensert for noko av skadeverknadane.



Kva er måla? I mange år var staten sitt mål for opplæringa for samar fornorssking, men kva er målet i dag? (Teikning: Arvid Sveen)

Når styresmaktene har gjort vedtak som spesifikt gjeld samisk opplæring, har desse derimot isolert sett ofte styrkt samisk språk og kultur. Individuell rett til samiskopplæring har blitt lovfesta. Sameetinget har overtatt for Samisk utdanningsråd. Samisk barnehage har fått eit sterkare lovvern og grunnskolen har i noko større grad enn før fått samiske læreplanar.

På fleire område ser vi at dei generelle reformene og vedtaka for samisk opplæring peikar i motsett retning. Det finst ikkje ein heilskaplig politikk for samisk opplæring, og på fleire område er regelverk og praksis i strid med dei overordna prinsippa. Når utdanningsdepartementet avviser samiske læreplanar i vidaregåande skole og vedtar ei vaksenopplæringsreform utan å ta opp samiske forhold, er dette i strid med både sameparagrafen i Grunnlova og med internasjonale konvensjonar.

For samisk opplæring har reformprosessen på 90-talet hatt både positive og negative sider. For vidaregåande skole dominerer tilbakeskritt, for andre skoleslag er det meir både/og. Denne vurderinga er gjort i forhold til den situasjonen samisk opplæring sto i på slutten av 80-talet. Men det er egentlig eit feil utgangspunkt. Etter at

skoleverket gjennom eit hundreår hadde hatt som mål å utrydde samisk språk og kultur, var ein på 70- og 80-talet inne i ei utvikling i retning av å gi meir plass for samisk språk og kultur. Det var enno langt fram og det var behov for eit kraftig løft. I staden blei 90-tals-reformene snarare det motsette, den positive utviklinga stoppa opp eller blei sett i revers. Frå KUF si side ønskte ein klart å reversere utviklinga, og bare aktiv kamp frå samisk hald har hindra reformbølga i å bli eit einsidig tilbakesteg i retning av Norsk Standard.

5.13 Fanst det alternativ?

Både i samtida og ettertida har det kome mye kritikk av måten reformene blei gjennomført på. Særlig gjeld det dei Gudmund Hernes sto i leiinga for. Tom Arne Trippestad skildrar reformgeneralen slik: «Hernes foretrekker å regissere fremfor å diskutere. Han bruker dramaturgi og tar som regel i bruk massemediene og offentligheten strategisk — som akter i velregisserte drama med predeterminerte utfall.»²¹²

Reformbølga blei marknadsført som ei modernisering, som ei naudsynt tilpassing til utviklinga. Sjølv om det kom spreidde protestar, kan ein i ettertid undre seg over kvifor det ikkje blei meir aktiv diskusjon, der alternative linjer for utviklinga av skolen blei sett opp mot kvarandre. Nokre av årsakane til dette kan vere:

- * Reformene blei presentert som det einaste rette, lærarar og andre som var engasjert i skolepolitikk fikk aldri presentert alternativ.
- * Tempoet som reformene blei kjørt gjennom i gjorde at dei fleste ikkje fikk summa seg før det var for seint.
- * Da dei store linjene for Reform 94 blei presenterte, var lærarane avvæpna av at fagorganisasjonane deira mest var opptatt av å slå seg saman. I denne samanslåinga var det gymnaslærarane sin organisasjon, NUFO, som dominerte. Dei linjene som tapte mest på reforma, yrkesfag og handels- og kontorlag, hadde ikkje lenger noko talerør når både Faglærerlaget og Handelslærerlaget var borte. Leiinga i det nye Lærerforbundet la lokk på diskusjonen om innhaldet i reforma og førte denne over i ein kamp om leseplikter og lærarane si etterutdanning.
- * Yrkesskoleelevane sin organisasjon, YLI, blei lagt ned på denne tida og yrkesfagelevane gikk over i den nydanna Norsk Elevorganisasjon.

Resultatet var at dei miljøa som kunne ha utvikla ein alternativ skolepolitikk ikkje hadde noko forum å gjøre det i, og ingen sterke representantar for alternativ sto fram på landsplan. Det var i heile reformprosessen bare skolestart for 6-åringar som førte til vidare debatt, frå foreldra på grasrota og opp til Stortinget.

Reformene kom langt på veg i møte den kritikken som var reist frå høgresida på 80-talet. Høgresida hadde derfor små innvendingar. Frå venstresida var det ein del tilløp til kritikk²¹³, men det var ingen organisasjonar eller einskildpersonar som stilte seg som leiarar for nokon samla alternativ skolepolitikk.

Gjennomgangen av ulike retningar i pedagogikken i kapittel 3 seier litt om at det fanst alternativ til reformene. Dette var ikkje bare teoretiske alternativ, mye av det har vore praktisert i større eller mindre grad, også i norsk skole. Eg vil mellom anna vise til yrkesopplæringstradisjonen frå lærlingeordninga



YLI var ein forkjempar for yrkesfaga i vidaregåande skole, men organisasjonen blei lagt ned først på 90-talet. Her frå eit av dei siste landsmøta i organisasjonen. (Foto: SL)

²¹² Her referert etter Rune Slagstad: De nasjonale strateger 1998, s. 442.

²¹³ Den einaste organisasjon eg kjenner til at kom ut med prinsipiell kritikk av nokon av reformene mens dei enno var i innføringsfasen, er Raud Valallianse, med heftet «Reform 94 — Skole på kapitalens premisser», 1994. Dette inneheld og ein artikkel om verknadane av reforma for samisk opplæring.

og yrkesskolane og til arbeidet med lokalt læreplanarbeid i grunnskolen. I Noreg har forskjellige former for alternativ pedagogikk vore utprøvd utafor det offentlige skoleverket, blant anna gjennom Forsøks-gymnaset og Steiner-skolane. Internasjonalt har bl.a. Summerhill-skolane vore eit kjent alternativ.

Når heile utdanningsverket, frå barnehage til doktorgrad, no er gjennomreformert, er det tid for å undersøke resultatet og for å peike på alternativ. Den neste reformbølga i Noreg bør ikkje komme som ein foss ovanfrå, men som eit resultat av krav nedanfrå, frå dei som kjenner kor skoen trykker.

Det synest å ha vore relativt liten kontakt mellom samiske skolemiljø og det som finst av norske kritiske pedagogiske miljø. Samiske skolemiljø har i hovudsaka ført ein forsvarskamp. Det har vore lite samordning mellom skoleslaga og det har i liten grad vore ein offentlig diskusjon om ein alternativ politikk for samisk opplæring. Her ligg store utfordringar for lærarar, fagpedagogar og politikarar: Det er på tide å komme lenger enn å kritisere reformene og foreslå litt flikking her og der. Både samisk skole og norsk skole treng no ein diskusjon om alternativ til Norsk Standard.

Vedlegg

V 1 Viktige hendingar i norsk og samisk skolehistorie

800–900	Statsdanningar i Norden
1000–1030	Noreg blir kristna — opp til Sør-Troms
1100-talet	Katedralskolar i Nidaros, Bergen og Oslo
12–1300-talet	Kyrkjebygging på kysten av Troms og Finnmark.
13–1400-talet	Noreg kjem under Danmark
1500-talet	Lærlingeopplæring under handverkslauga i byane
1521	Lov om Almuens Undervisning
1539	Reformasjonen, ny kyrkjeordinans
1567	Russisk-ortodoks kyrkje i Neiden
1601	Christian 4. ba prestane lære opp samebarn
1619	Første bøker på samisk i Sverige
1627	Den første verksskolen i Noreg oppretta ved Kongsberg Sølvverk
1629	Forordning om katekismeundervisning ein kvardag i veka
1630	Examen artium innført som opptaksprøve til universitetet
1635	Første prest tilsett av den danske staten spesielt for arbeid blant samar
1690–1730	Kyrkjebygging i samiske fjordstrøk og indre Finnmark
1700-talet	Dei første borgarskolane
1714	Misjonskollegiet oppretta
1716	Thomas von Westen organiserer systematisk misjon og skole på samisk
1723	Den første skolen starta i Guovdageaidnu — av svenske styresmakter
1727	Thomas von Westen dør, fornorsking overtar i misjonsarbeidet
1728	Første bok på samisk i Noreg: Morten Lunds katekisme
1736	Forordning om obligatorisk konfirmasjon
1739	Første forordning om obligatorisk allmueskole på landet
1748	Første læreplan: Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge
1757	Noregs første høgare skole oppretta: Bergseminaret på Kongsberg
1748	Første samiske grammatikk (Leem)
1749	Første lærarseminar oppretta, i Bergen
1751	Indre Finnmark under Danmark–Noreg
1752	Seminarium Lapponicum oppretta
1761	Den første norske samene utdanna til prest, Anders Porsanger
1767	Første samiske ABC (Leem)
1773	Seminarium Lapponicum lagt ned
1800-talet	Dei første læringskolane
1803	Nord-Noreg eige bispedømme
1809	Forordning om høgare skolar: skil mellom lærde skolar og middelskolar
1811	Første samiske bibel — på umesamisk i Sverige
1811	Universitet i Oslo
1814	Noreg sjølvstendig, seinare union med Sverige
1825	Første landbruksskole
1826	Første lærarskolen i Nord-Noreg, Trondenes ved Harstad
1827	Lov om Almueskolevæsenet paa Landet, skoleplikt 7 år til konfirmasjon, 2–3 mnd pr. år. Skrivning og rekning blir obligatorisk.
1835	Stockfleth utgir den første av i alt 17 bøker på samisk
1848	Thranitterørsla — første arbeidarrørsla i Noreg
1848	Alminnelig skoleplikt i byane.
1848	Første fornorskingsvedtaket i Stortinget
1850	Første yrkesskolekurset i Christiania
1851	Finnefondet oppretta til styrking av fornorsking
1852	Guovdageaidnu-opprøret
1853	Mange kommunar i Nord-Noreg definerte som «overgangsdistrikt»
1860	Landsskolelova: fast skole skal vere det normale, skolen meir uavhengig av kyrkja
1862	Språkinstruks for lærarar i overgangsdistrikta: Styrke bruk av norsk, men elevane skal og lære å lese samisk.
1863–70	Lærarskole i Alta
1864	Første folkehøgskole i Noreg grunnlagt: Sagatun ved Hamar
1866	Universitetet i Oslo med professorat i samisk
1869	Lov om høgare skolar: borgarskolen og latinskolen slått saman
1870	Språkinstruks: Norsk hovudspråk, samisk kan brukast der det er naudsynt
1880	Stortinget vedtok at dialekten, ikkje skriftspråket skulle ligge til grunn for undervisninga av norske barn. Instruksjonen som sa at samiske barn skulle lære å lese samisk blei oppheva.

- 1885–86 J.A.Friis gir ut samisk ordbok
- 1888 Samemisjonen grunnlagt
- 1889 Allmueskolen blir folkeskole. 7-årig skole obligatorisk for alle. Historie, geografi og naturfag innført i allmueskolen. Innføring av sentral godkjenning av lærebøker.
- 1889 Skolestyre blir oppretta i kommunane. Bispane ikkje lenger ansvarlige for skolen.
- 1895 Bibelen utgitt på nordsamisk
- 1896 Lov om høyere skoler: Middelskolen 4 årig, bygger på dei første fem åra av folkeskolen
- 1898 Språkinstruks: Innskjerpning av at samisk ikkje skal brukast. (Denne sto ved lag til 1959.)
- 1899 Plan for internatreising i Finnmark
- 1902 Finnmark eige skoledirektørembete
- 1902 Jordlova for Finnmark: bare norsktalende får kjøpe jord
- 1904 Undervisninga i samisk ved Tromsø lærarskole blir lagt ned
- 1905 Noreg uavhengig av Sverige
- 1905 Universitetet innfører hovudfag og bifag
- 1907 Pedagogisk seminar for universitetskandidatar
- 1910 Internatskole for sørsamiske elevar i Havika ved Namsos
- 1912 Solhov folkehøgskole på Lyngseidet starta med fornorsking som mål
- 1913 Handverkslova; regulerer lærlingeopplæring i handverksfag
- 1915/1917 Kommunane pålagt å halde fritt skolemateriell for folkeskolen
- 1916 4-årige landsgymnas innført
- 1917 Første samelandsmøte
- 1917 Boka Fornorskningen i Finnmark gitt ut
- 1919 Første offentlige utgreiing om yrkesutdanning
- 1920 Alle sju åra i folkeskolen skulle være felles for alle
- 1922–27 Den parlamentariske skolekommissjonen
- 1924 Per Fokstad legg fram forslag til samisk skole
- 1935 Lov om høgare allmennskolar, middelskolen blir realskole
- 1936 Samemisjonen opprettar samisk folkehøgskole
- 1936 Lov for folkeskolen på landet og i byane. I byane 50 % meir undervisning
- 1936 All bruk av kvensk forbode, også som hjelpespråk
- 1937 Siste omgangsskolen i Noreg nedlagt
- 1939 Normalplanar for landsfolkeskolen og byfolkeskolen
- 1940 Lov om yrkesskolar
- 1940–45 2. verdskrigen. Mange elevar får liten eller ingen skolegang, særlig i Finnmark
- 1946 Lov om framhaldsskolar; høve til å gjøre 1-årig framhaldsskole obligatorisk
- 1946 Normalplan for verkstadskolar.
- 1947–52 Samordningsnemnda for skoleverket
- 1947 Første yrkesskole for handverk og industri i Finnmark
- 1947 Statens lånekasse for utdanning oppretta
- 1948 Felles nordsamisk rettskriving for Noreg og Sverige (Bergsland–Ruong)
- 1948 Norges Reindriftssamers Landsforening stifta
- 1948 Samordningsnemnda med tilråding om samiske skole — og opplysningsspørsmål
- 1948 Det første gymnaset i Finnmark
- 1950 Lærlingelova
- 1951 Lov om spesialskolar: Funksjonshemma rett til undervisning, men i egne institusjonar
- 1951 Margarethe Wiigs samiske ABC
- 1951 Skole for sørsamar i Hattfjeldal
- 1952 Statens heimeyrkesskole for samer starta i Guovdageaidnu
- 1953 Første nordiske samekonferanse
- 1953 Undervisning i samisk starta igjen ved Tromsø lærarskole
- 1954 Lov om forsøk i skolen, Forsøksrådet oppretta, høve til forsøk med 9-årig skole
- 1959 Innstilling frå samekomiteen av 1956
- 1959 Språkinstruksen frå 1898 oppheva
- 1959 Ny folkeskolelov, første felles for by og land. Opna for samisk som opplæringspråk
- 1959–64 Reindriftslinje ved ungdomsskolen i Kárášjohka
- 1960 Læreplan for forsøk med 9-årig skole. Innførte kursplandifferensiering
- 1960 «Påskeopprør» i Kárášjohka krev full fornorsking
- 1963 Nordisk samelærarmøte i Máze
- 1965 Første samla nasjonale vurdering av vaksenopplæring
- 1967 Begynnaropplæring på samisk og samisk som fag innført i to kommunar i Finnmark
- 1967–70 Steen-komiteen: Forslag om omorganisering av vidaregåande skoleverk
- 1968 Sørsameskole i Snåsa
- 1968 Universitet i Tromsø
- 1968 Statens Reindriftsskole starta på Borkenes ved Harstad
- 1969 Grunnskolelova: 9-årig skole lovfesta. Rett for samisktalende foreldra å kreve samiskundervisning
- 1969 Karasjok gymnasklasser med samisk
- 1970 Første reine samiske barnehagen, Kautokeino ambulerende barnehage
- 1972 Samisk som andrespråk innført i grunnskolen
- 1973 Utgreiing om lærarutdanning for samedistrikta. Lærerutdanninga i Alta etablert, med samisk avdeling.
- 1973 Schönbergkomiteen: Samanslåing av yrkesfaglige grunnkurs
- 1974 Mønsterplan for grunnskolen, M74. Slutt på minstekrav og kursplanar.

- 1974 Lov om vidaregåande opplæring: Slå saman alle vidaregåande skoleslag
- 1975 Lov om barnehagar
- 1975 Regjeringa vedtar å opprette Samisk utdanningsråd
- 1975 Utgreiing om vidaregåande opplæring for samar
- 1975 Endring av grunnskolelova: Funksjonshemma skal integrerast i ordinære grunnskolar
- 1976 Lov om vaksenopplæring
- 1978 Ny rettskriving for nordsamisk og sørsamisk
- 1980 Lov om fagopplæring i arbeidslivet
- 1980 Undervisning i lulesamisk
- 1983 Høgskoleutdanning i lulesamisk
- 1983 Ny rettskriving for lulesamisk
- 1983 Vaksenopplæringskurset Davvin (begynnaropplæring) med bøker, kassetar og radioprogram
- 1984 Forsøksrådet nedlagt
- 1985 Grunnskolelova: samisk status som opplæringsmål
- 1985 Vaksenopplæringskurset Sámás (skriveopplæring for samisktalande)
- 1987 Mønsterplan for grunnskolen, M87
- 1987 Samelova vedtatt
- 1987 Handlingsplan for samisk ungdoms utdanningsmuligheter
- 1988 Hernes-utvalet si innstilling, «Med viten og vilje», startar reformprosessen
- 1988 Sameparagraf i Grunnlova
- 1988 Første samiske læreplanar i grunnskolen
- 1988 Samisk vidaregåande skole, Guovdageaidnu slått saman med Statens reindriftsskole
- 1989 Den 14. samekonferansen vedtar samisk utdannings- og skolepolitisk program
- 1989 Det første Sametinget vald
- 1989 Samisk høgskole oppretta
- 1990 Grunnskolelova endra når det gjeld rett til samisk som fag
- 1990 Første elevar med sørsamisk som førstespråk
- 1993 Generell læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring
- 1993 Utgreiing om organisering av den samiske utdanningssektoren
- 1994 Reform 94 for vidaregåande opplæring
- 1995 Ny lov om barnehagar + rammeplan
- 1995 Felles lov for høgskolar og universitet
- 1997 Reform 97 — 10-årig grunnskole, eige samisk læreplanverk
- 1999 Opplæringslova: Felles lovverk for grunnskole og vidaregåande opplæring. Individuell rett til opplæring i samisk.
- 1999 Vaksenopplæringsreform; Kompetansereforma, utan samisk innhald
- 1999–2000 . . . Evalueringa av Reform 94 for samisk vidaregåande opplæring
- 2000 Samisk utdanningsråd nedlagt. Sametinget — opplæringsavdelinga overtar.
- 2000 Godkjenningssordninga for lærebøker oppheva
- 2000 Det nye testamente på lulesamisk
- 2001 Mjøsutvalet si innstilling til reform av universitet og høgskolar
- 2001 Sametinget overtar fordeling av tilskot til samiske barnehagar
- 2002 Stortingsmelding om samisk høgare utdanning
- 2002 «Kvalitetsutvalget» med innstilling om bl.a. nedlegging av Statens Utdanningskontor

V 2 Kjelder og annan relevant litteratur

I denne lista er det, forutan dei kjeldene eg har vist til i boka, tatt med ein del anna relevant litteratur som kan vere nyttig for den som ønsker å sette seg meir inn i dette eller arbeide vidare med desse spørsmåla.

Når nokre kjelder finst både på samisk og norsk har eg her bare gitt opp norsk tittel. Samiskspråklige titlar er da gitt i den samiskspråklige utgåva av boka. Titlar på samisk i denne utgåva tyder derfor at denne kjelden så langt eg kjenner til ikkje finst på norsk.

Aikio, Aimo	Biigán ja reaggun oahpahanvuohkin (upubl. manus)	Sámi allaskuvla 1999
Aikio, Aimo	Eahpeformála máhttu skuvllas	Sámi allaskuvla 1997
Aikio, Aimo	Rávesolbmuid pedagogihkka mángakultuvrralaš birra	Sámi allaskuvla 1999
Aikio, Aimo	Sámi skuvlahistorjá	Sámi allaskuvla 1999
Aikio, Aimo	Sápmelaš resurssat skuvllas	Sámi allaskuvla 1997
Aikio, Samuli	Olbmot ovdal min	Girjegiisá 1992
Andersen, Eyolf	Norsk yrkesopplæring 1890–1940	SYH 1984
Andersen, Kjell	Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge	Høyskoleforlaget 1999
Anti, Aud Scheie	Barn og unges oppvekstbetingelser i en samisk bygd	UIO 1990
Anti, Aud Scheie	Sørsame–skole–samfunn. Gruppeoppgave i sosialpedagogikk	1990
Balto, Asta	Samisk barneoppdragelse i endring	Gyldendal 1997
Balto, Asta	Samisk skolehistorie — en kort innføring	Guovdageaidnu 1995
Balto, Asta (red.)	Kunnskap og kompetanse i Sápmi	SUFUR/Davvi Girji 1997
Baune, Tove Aarsnes	Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv	Cappelen 1995
Baune, Tove Aarsnes	Fra Gjøsteen til Hernes. I: Skolen 1997–98 Årbok for norsk utdanningshistorie	Telemarkforskning, Notodden 1997
Befring, Edvard	Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv	Samlaget 1994
Beite, Lars (red)	Norske skolefolk, bd. 1	Dreyer, Stavanger 1966
Bergland, Einar	Kompetanse og kompetansebehov i Indre Finnmark I: Kunnskap og kompetanse i Sápmi	SUFUR 1997
Bergland, Einar	Kunnskap og kompetanse i Indre Finnmark — bakgrunn, behov og tiltak	Sámi allaskuvla 1993
Bergland, Einar	Reindrift, omstilling og identitet	UIO 1999
Bergland, Einar	Samisk skole og samfunn	Sámi instituhtta 1999
BFD	Rammeplan for barnehagen	BFD 1998
Bjørnsrud, Halvor	Læreplanutvikling og lærersamarbeid	Univ. forl. 1995
Blichfeldt m.fl.	Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94	Tano 1996
Boyesen, Einar	Samenes skole- og utdannelsesspørsmål. I: Sámi Ællin/Sameliv. Samisk selskaps årbok 1956–58, s. 22–50	Universitetsforlaget 1958
Bratholm, Berit	Godkjenningsordningen for lærebøker 1889–2001. En historisk gjennomgang	www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html
Brox, Arthur	Finneskolen i Astafjord.	I: Håløygminne 1-1956
Bryn, Halfdan	Menneskerasene og deres utviklingshistorie	Norli, 1925
Bryne, Anne Kristin	Et søkelys på likhetsbegrepet og enhetsskoletanken i planprosessen til L97 og L97samisk	Hovedoppg. i ped. UIO 1999
Dahl, Helge	Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814 til 1905	Universitetsforlaget 1957
Dahl, Tor Edvin	Samene i dag — og i morgen	Gyldendal 1970
Darnell/Hoëm	Taken to Extremes. Education in the Far North	Scandinavian University Press 1996
Det regionale høgskolestyret for Finnmark	Samisk lærerutdanning	1983
Devik, Bjørn Arnfinn	Sameskolen i Havika 1910–51	Tromsø museum 1980
Dokka, Hans-Jørgen	Reformarbeid i norsk skole 1950-årene — 1980	NKS 1981
Eckhoff, Nils	Einskapsskolens historie i Noreg	Samlaget 2001
Edvardsen, Edmund	Den gjenstridige almue	Solum 1989
Eidheim, Harald	Entrepreneurship in politics (I Barth: The Role of the Entrepreneur in Social Change in Northern Norway)	Universitetsforlaget 1972
Einejord, Jon Eldar	Fra «videregående opplæring for samer» til «samisk videregående opplæring»	I seminarrapporten «Samisk kunnskap ...» SVS 1999
Einejord, Jon Eldar	Videregående opplæring for samer etter Reform 94	SVS 1997
Elsvatn, Leif	Sameskolen midt i Norge. Gaske-Nørjren Saemienskovle/Sameskolen for Midt-Norge 1951–2001	Sameskolen, Hattfjellidal 2001
Eriksen, Leif	Sámiid historjá 1850 rádjái	Davvi Girji 1996
Eriksen, Leif (red)	Čehppodat Sámiid Várás — Kunnskap og dyktighet	SJSK 1994
Erke, R/Høgmo, A (red)	Identitet og livsutfoldelse	Univ.forl. 1986
Figenschau, Tore	Etter Reform 97: Tre ganger mer til samiske læremidler	Norsk Skoleblad, 16-2000

Fishman, Joshua	Reversing language shift	Multiling. matters 1991
Forsøksrådet	Samisk skole	Forsøksnytt 1–2, 1984
Forsøksrådet for skoleverket	Undervisning og utdanning i språkblandingsområder.	1974
Forsøksrådet for skoleverket	Videregående skoler i Nordland Troms og Finnmark	Forsøk og reform-23, 1971
Freire, Paulo	De undertryktes Pedagogikk	Gyldendal 1974
Frøyland, Egil	Glimt fra yrkeslærerutdanningens historie	HIAK 1997
Frøyland, Egil	Hernes og hans tjenere	HIAK, 1998
Fulsås, Narve	Universitetet i Tromsø 25 år	UIT 1993
Galtung, Johan:	Høringsutkast til læreplan: Om å lese det uskrevne.	Norsk ped. tidsskrift. 1-93
Gaski, Harald	...nu gárvis girdilit	Davvi Girji 1989
Gaski, Harald	Med ord skal tyvene fordrives	Davvi Media 1987
Grue, Eiliv	Ledelse og målstyring i skolen	Ledelse i skolen 1988
Gundem, Bjørg Brandtzæg	Læreplanpraksis og læreplanteori	Universitetsforlaget 1990
Gundem, Bjørg Brandtzæg	Skolens oppgave og innhold	Universitetsforlaget 1998
Gustavsen, John	Reform 94 — Styrker ikke samisk identitet	Yrke 3-93
Gustavsen, John	Vi kom først: Om samer før og nå	Davvi Media 1989
Guttorm/Hætta/Keskitalo	Samisk begynneropplæring i skolen	Alta lærerhøgskole 1975?
Guttorm, Gunvor	Ávkkástallat eallálan duojáriid čehppodaga skuvllas	Sámi allaskuvla 1996
Hagemann, Gro	Skolefolk. Lærernes historie i Norge	Gyldendal 1992
Hanssen, Arvid	Den vonde vinteren. Fortelling frå Nord-Noreg i 30-åra	Norsk barneblad 1975
Harbo, Torstein	Norsk skole i europeisk perspektiv. (2 bind)	Tano Aschehoug 1997
Hauge, Siw	Nordnorsk skulk og vestlandsk skoleglede? En analyse av holdninger til skolen på 1800-tallet	
	UIB 1995, http://www.uib.no/hi/hovudfag/haug/siw_t.htm	
Hauge, Tore	Her bor mitt folk : en bildefortelling fra gamle Lyngen	Nord-Troms museum, 1986
Hauglin, Otto	Evaluering av samisk videregående opplæring under Reform 94.	Agenda 2000
	Sammendrag	
Havdal, Olaf	Læstadianerne. Fra Nordkalottens kirkehistorie	Rune 1977
Heiervang, S. (red)	Norges Finnemisjonsselskap Årboken 1931–33	1934
Helander, Elina (ed.)	Awakened voice. The Return of Sami Knowledge	Diedut 1996:4
Helland, Amund	Topografisk–Statistisk Beskrivelse over Finnmarkens Amt	Gyldendal 1906
Henninen, Terje	Oversyn over forhistorien til «Samisk–norsk lesebok» og «Lærebok i skriftlig norsk for samebarn»	Skoledirektøren i Finnmark, 1976
	Komitea čielgadit sámigažaldagaid	Sáгат 4&5-60
Henriksen, Hans J.	Fornorskningen i Finmarken	Lutherstiftelsen, 1917
Hidle, Joh./Otterbech, Jens	Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling	Universitetsforlaget 1996
Hiim, Hilde & Hippe, Else	Undervisningsplanlegging for yrkeslærere	Universitetsforlaget 1989
Hiim, Hilde & Hippe, Else	Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere	Gyldendal 2001
Hoëm, Anton	Makt og kunnskap	Inst. for samf.forskn. 1971
Hoëm, Anton	Samebarns oppvekstvilkår før. I Erke/Høgmo: Identitet..	Univ.forl 1986
Hoëm, Anton	Samisk allmenndanning og Reform 94	20.08.93
Hoëm, Anton	Sosialisering	Universitetsforlaget 1978
Hoëm, Anton	Tradisjonskunnskap og det samiske utdanningssystem	SUR 20-års jub. konf
Hoëm, Anton	Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?	Universitetsforlaget 1976
Hoëm, Anton/Tjeldvoll, A	Etnopolitikk som skolepolitikk	Universitetsforlaget 1980
Hovdenak, Sylvi S. (red)	Perspektiv på Reform 97	Gyldendal 2001
Hovdenak, Sylvi Stenersen	90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?	Gyldendal 2000
Hovdenak, Sylvi Stenersen	Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer	UIT 1998
Hætta, Johan Daniel	...skolen må forandres. Læreplaner og samiske behov	SUFUR 1997
	I: Balto(red) Kunnskap og kompetanse I Sápmi	
Hætta, Johan Daniel	Samiske kunnskaper — samisk grunnskole	UiT 1993
Hætta, Odd Mathis (red)	Samisk i skolen	Pedagogen, 3-79
Høgmo, Asle	Hva er samisk skole — hva bør den være — hvordan komme dit?	Kárášjohka, 29.–30.3.1995
	Seminar «Hva er en samisk skole».	
Høgmo, Asle	Norske idealer og samisk virkelighet	Gyldendal 1989
Høigård, Einar & Ruge, H	Den norske skoles historie	Cappelen 1947
Haaland, Øyvind	Kultur møte som pedagogisk prosess	UIO 1977
Jensen, Eivind Bråstad	Fra fornorskingspolitikk til kulturelt mangfold	Nordkalottforlaget 1991
Jernsletten, Regnor	Dáruiduhttin. I: Solbakk (red): Sápmelaččat	Davvi Girji 1993
Jernström, E/Johansson, H	Kulturen som språngbräda	Studentlitteratur 1997
Joks, Solveig	Tradisjonelle kunnskaper i bevegelse.	UIT 2000
	Om kontinuiteten i reindrifts praksiser	
Jordheim, Knut (red)	Skolen 1997–98 Årbok for norsk utdanningshistorie	Notodden 1997
Karasjok skolestyre	Samiske skole spørsmål. Særutskrift av møtebok 72/49	05.11.1949
Karlsen, Gustav E.	Utdanning, styring og marked	Universitetsforlaget 2002
	— Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv	
Keskitalo, Jan Henry	Education and Cultural Policies	Diedut 1-1994
Kjølaas, Per Oskar	Dološ sámii giellameaštárat — kommentára	www.samifaga.org/dok/giellam_komm.php
		Universitetsforlaget 2000
Koritzinsky, Theo	Pedagogikk og politikk i L97	Abstrakt, 1998
Korsvold, Tora	For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten	

Kristiansen, Eivind	Fra fornem bønn til kamp for lønn	Cappelen, 1992
KUD	Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen (M85)	Universitetsforlaget 1984
KUD	Innstilling fra komiteen til å utrede samespørsmål	KUD 1959
KUD	Mønsterplan for grunnskolen (M74)	Aschehoug 1974
KUD	Mønsterplan for grunnskolen (M87)	Aschehoug 1987
KUD	Mønsterplan for grunnskolen Midlertidig utgave (M85)	Aschehoug 1986
KUD	Mønsterplan for grunnskolen -samiske fagplaner(M87)	Aschehoug 1989
KUD	Normalplan for landsfolkeskolen (N39)	Aschehoug 1940
KUD	Normalplan for verkstedskoler og lærlingskoler	KUD 1965
KUF	Confintea — rapport fra den norske delegasjonen	1997
KUF	Det samiske Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen	KUF 1997
KUF	Høringsutkast — Prinsippet og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen oppbygging, organisering og innhold	KUF 1997
KUF	Kunnskap og kyndighet	St.meld. 33, 1991–92
KUF	Læreplaner for videregående skole	1994–96
KUF	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen	NLS 1986
KUF	Metodisk veiledning — samiske forhold	1995
KUF	Obligatorisk B-/C-språk for elever med oppl. i samisk	11.11.96
KUF	Ot. prp. 36 — Opplæringslova	1996–97
KUF	Ot. prp. 46 — Opplæringslova	1997–98
KUF	Reform 94 og videregående opplæring for samer	9.7.94
KUF	Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for videregående opplæring	februar 1993
KUF	Vi små en alen lange	St.meld. 40, 1992–93
KUF	Videregående opplæring	St.meld. 32 (1998–99)
Lavik, Nils Johan	Rasismens intellektuelle røtter	Tano 1998
Lund, Svein	Frå tradisjon til yrkeskunnskap — Samisk kunnskap i yrkesfag	HIAK 2001
Lund, Svein	Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring. Del 1: Fram til 1988	HIAK 1999
Lund, Svein	Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring Del 2: 1988–99	HIAK 1999
Lund, Svein	Vaksenopplæring for samar i Noreg Ein rapport for UNESCO.	NSI 2000
Lund, Svein.	Samisk videregående opplæring: tre mørke år	Skolefokus 1-99
Lærerforbundet	NOU 1995:18 Ny lovgiving om opplæring — hørings svar	15.11.1995
Lærerforbundet	Program for samiske skolespørsmål	1996, 2000
Lærerforbundet	Reform 94 — Behov for evaluering av virkninger for samiske videregående skoler (Brev til KUF)	18.03.97
Læringscenteret	Fellesskap og tilpasning. En veiledning i det lokale arbeidet med L97 Samisk	Læringscenteret 2001
Magga, Ole Henrik	Den samiske læreplanen for grunnskolen – en arbeidsulykke? I: Arntzen m.fl.: Sin neste som seg selv	Ravnetrykk, UIT 1999
Magga, Ole Henrik	En samisk skole	Guovdageaidnu 1994
Meløy, Lydolf Lind	Finnmark — slik eg opplevde landet og folket	1984
Meløy, Lydolf Lind	Finnmark lærerlag gjennom 80 år	Finnmark lærerlag, 1982
Meløy, Lydolf Lind	Frå komitearbeid til svelteaksjon.	Syn og Segn 1-1980
Meløy, Lydolf Lind	Frå strid til samling	Samlaget, 1983
Meløy, Lydolf Lind	Internatliv i Finnmark	Samlaget, 1980
Meløy/Mathiesen/Olsen (red)	Melding om skolene i Finnmark 1945–70	Finnmark fylke, 1972
Mikkelsen, Magnar:	Kautokeino-dokumentene	Albatross 1998
Mjelde, Liv	Fra hånd til ånd. Om arbeid og læring i yrkesutdannings perspektiv	HIAK 1988
Nergård, Jens Ivar	Identitet, samfunn og skole	UIT 1977
Nesheim, Asbjørn	Sámikomitea vuoddo-oai'vilat ja ái'gomušat	Sáгат 5-1960
Ness, Einar	Det var en gang — Norsk skole gjennom tidene	Universitetsforlaget 1989
NHO	Kunnskap er makt	1991
Niiranen, Leena (red)	Ymmärys, kom frem! Kulturskrift om kvenenes språk og skoleforhold	Landslaget for finsklærere i Norge
Nordby, Ragnar	Praktisk skule for samar i Noreg	Sámiid dilit 1957
Nordeide, Søren	Soga om uppseding og skule	Norli 1939
Nordisk sameråd	Samisk utdannings- og skolepolitisk program	Sámeráddi 1989
Norsk Lærerlag — OSO	Uttalelse fra OSO om utkast til lov om grunnskole og videregående opplæring	1995
Norsk Lærerlag/LO	NOU 1995:18 Ny lovgiving om opplæring — høringsuttalelse fra LO og Norsk Lærerlag	15.11.1995
Norske Samers Riksforbund	Videregående opplæring for samer og Reform 94. Landsmøteresolusjon.	1993
NOU	For et lærerrikt samfunn	1988: 32
NOU	Frihet med ansvar.	2000:14
NOU	Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår	2001:16
NOU	Handlingsplan for samisk ungdoms utdanningsmuligheter	1987:20
NOU	Lærerutdanning. Mellom krav og ideal	1996:22

NOU	Med viten og vilje	1988:28
NOU	Mellom barken og veden — om fagskoleutdanninger	2000:5
NOU	Samisk kultur og utdanning	1985:14
NOU	Samisk kultur og utdanning. De enkelte sektorer. Administrasjon	1987:34
NOU	Samisk lærerutdanning	2000:3
NOU	Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle	1991:4
NOU	Videregående opplæring for samer	1975:37
NSI	Oahpahusássiid seminára — Møte om samiska utbildningsfrågor	Diedot 1977:2
NSI	Samisk videregående opplæring — rettigheter og innhold.	Diedut 7/2000
	Evaluering av samisk vgo. under Reform 94	
NUFO	NUFOs program for samiske skole spørsmål	NUFO 1992
Nystø, Nils Jørgen	Høgere utdanning og forskning i det samiske samfunn	Utv. for høgere utd. 2000
Næss	Det var en gang. Norsk skole gjennom tidene	Universitetsforlaget 1989
Olsen, Frank	Kan mål styre? Ei kritisk drøfting av målstyring som overordnet styringsprinsipp i norsk grunnskole	UIT 1993
	Kulturverdier hos Norges finner	Aschehoug 1920
Pedagogen	Tema: Samisk i skolen	3-1979
Pedersen, Toralv	Norsk for elever med ikke-norskspråklig bakgrunn.	Skoledirektøren i Finnmark 1973
	Notat frå Lærerkurs for språkblandete distrikt	
Pedersen, Toralv	Norsk for samiskspråklige elever	KUD 1967
Programmet for Nord-Norge	Spesialpedagogisk plan for samiske områder	1997
Rasmussen, Torkel	Sámegiela dála dilli — artikkelserie	Min Áigi 1998–99
Reiersen O. J.	En kort Veiledning for Finnerne i at lære norsk	Tromsø 1867
Rogstad, Kaare G.	Streif i sørsamenes saga	Rune 1980
Røkenes, Arild	Samisk videregående opplæring under reform 94	NIBR 2000
Sametinget	NOU 1995:18 Ny lovgiving om opplæring	Møtebok 4/95
Sametinget	Sametingets vedtak i skole og utdanningsspm. 1989–95	1995
Sametinget	Samisk læremiddelutvikling Strategisk plan 2001–05	2000
Sametinget	Samisk læreplanverk, L97 Samisk	Møtebok 4/96
Sametinget	Samisk språks stilling i skolen og lokalsamfunnet.	28.–29.11.2000
	Konferanserapport	
Sametinget	Samiske læreplaner — høring	Møtebok 2/96
Sametinget	Utdanningspolitisk redegjørelse	29.02.2000
Sametinget	Utredning av organisering av den samiske utdanningssektoren	07.10.1993
Sámi allaskuvla	Sámi oahpaheadjiid pedagogalaš forum — Raporta	21.–22.09.2000
Samisk høgskole	Modell for bruk av tradisjonskunnskap i skolen	
Samisk utdanningsråd	AD-HOC om «opplæringslovene»	SUR 1994
Samisk utdanningsråd	Bilingual education among indigenous peoples and other minorities	SUR, 1997
	Eallju vuoitá goavvelihku	1995
	Strat. plan for samisk læremiddelutvikling 1996–2000	
Samisk utdanningsråd	Et samisk læreplanverk — en samisk skole	SUR 1999
Samisk utdanningsråd	FoU i samisk utdanning — Status og perspektiver	1999
Samisk utdanningsråd	Fra slekt til slekt — fra folk til folk	SUR 1993
Samisk utdanningsråd	Metodisk veiledning for nordsamisk førstespråk, samisk andrespråk og norsk for elever med samisk	SUR, 1999
Samisk utdanningsråd	Metodisk veiledning for nordsamisk førstespråk, samisk andrespråk og norsk for elever med samisk	SUR 1999
Samisk utdanningsråd	Organisering av språkopplæring etter Det samiske læreplanverket	SUR, 1999
Samordningsnemnda for skoleverket	Tilråding om Samiske skole- og opplysnings spørsmål	Brødrene Tengs, 1948
Sandal, Reidar	Kunnskap skal styra Riki og Land..	Kirkenes 07.08.1996
Sanderud, Roar	Fra P.A. Jensen til Nordahl Rolfsen	Gyldendal 1951
Sandvik, Laila Somby/	Barnehager for samiske barn	SUR 1984
Wilhelmsen, Kåre Sara		
Sara, John Isak	Skuvla — lagasbiras sámi birrašii	Geahččaladdanráddi 1987
Sjøberg, Svein	En ny mønsterplan for grunnskolen blir til. Kampen om M85	Universitetsforlaget 1986
Skinningrud, Tone	Reform 94 som moderniseringsprosjekt. I Lian (red):	UIT 1994
	Mellom tradisjon og modernitet	
Skoledirektøren i Finnmark	Lærerkurs for språkblandete distrikt	1973
Skum, Guri	Sjøsamene	SUR 1991
Slagstad, Rune	De nasjonale strateger	Pax 1998
Slagstad, Rune	Kunnskapens hus	Pax 2000
Solbakk, John T./Aage (red)	– selve livet kalder os til kamp	ČálliidLágádus 1999
Solbakk, Aage	Dološ sámi miellameaštárriid barggut	www.samifaga.org/dok/giellam.php
	«Galbmasohti» cakkai sámi ovttasbarggu	Min Áigi 02.08.2002
Solbakk, Aage	Sámi historjá 1 & 2	Davvi Girji 1994/97
Solbakk, Aage (red)	Samene — en håndbok	NSI 1990
Solbakk, Aage (red)	Sápmelaččat	Davvi Girji 1993
Somby, Ánde	Rekruttering av samer til høyere utdanning og forskning.	Ravnetrykk, UIT 1999

Somby, Liv Inger: Steinfeld, Torill Storjord, Marianne	I: Arntzen m.fl.: Sin neste som seg selv Mediagirji På skriftens vilkår «Fra nødhjelp til folkehjelp» Opprettelse og utbygging av samiske barnehager i Norge i 1969–99	Davvi Girji 1998 Cappelen 1986 NTNU 2000
Storjord, Thorbjørn Stormo, Rune Styret for samiske vgs Styret for samiske vgs Styret for samiske vgs	Samene i Nord-Salten Samisk videregående skole i Kautokeino Høring NOU 1995:18 Ny lovgiving om opplæring Reform 94 og videregående opplæring for samer Samisk kunnskap — grunnlaget for samisk videregående opplæring. Seminarrapport 2.–3.12.1998	Blaasvær 1993 Forsøksnytt 15, 1984 Guovdageaidnu 1995 5.5.94 Guovdageaidnu 1999
Styret for samiske vgs Styret for samiske vgs SU-Finnmark Telhaug/Aasen (red) Telhaug, Alfred Oftedal Telhaug, Alfred Oftedal The National Commission on Excellence in Education Thrane, Randi	Strategisk plan 1996–2000 Videregående opplæring for samer og Reform 94 Hva er en samisk skole. Rapport fra seminar i Karasjok Både-og. 90-års utdanningsreformer i historisk perspektiv Norsk og internasjonal skoleutvikling Utdanningsreformene — Oversikt og analyse A Nation at risk	1996 10.5.1993 29.–30.03.1995 Cappelen 1999 Gyldendal 1992 Didakta 1997 Cambridge 1983
Tjelle, Ingjerd Trippestad, Tom Are	Glimt fra Tanas skolehistorie. I: Deatnu–Teno–Tana Bortsendt og internert. Møter med internatbarn Som man reder, ligger man. Gudmund Hernes som maktutreder og maktutøver. I: Meyer: Normalitet og identitetsmakt	Tana historie- og museumslag 1984 Polar forlag 2000 Ad notam 1999
Tvete, Bård Tønnesen, Liv Kari B. UFD Uhre, Berit M. Vars, Ellen Marie Vogt, Nils Collett Vuolab, Kerttu	Skolebøker for samebarn i Norge Norsk utdanningshistorie Kvalitetsreformen — Om høyere samisk utdanning og forskning Samisk skolehistorieskriving Katja Smaa breve fra Finmarken Verdigrunnlaget for samisk opplæring. I: Samisk kunnskap — grunnlaget for samisk videregående opplæring	UIO 1955 Universitetsforl. 1995 St. meld. 34 (2001–02) PFI, UIT, 1984 Davvi Media 1988 Aschehoug 1918 Guovdageaidnu 1999
Wasenden, Wilfred Wiig, Margarethe Wiig, Margarethe Wille, Torstein	Matematikk og yrkesutdanning fra middelalderen til Reform 94 ABC : guovti vuostas skuv' lajakkái/ABC : for de to første skoleår Sámiædnamis : lákkangir'ji/I Sameland : lesebok «Kringsatt av fiender» — Utdanningspolitikk i klemme mellom pedagogiske idealer og næringslivets interesser?	Ped-Tjenester 1998 Tanum 1951, 1969 Tanum 1970 UIT 1999
With, Thor With, Thor Øzerk, Kamil Øzerk, Kamil/Juuso, Randi Aarseth, Bjørn	Samenes skolemuligheter Samiske skole spørsmål Opplæringsteori og læreplanforståelse Pedagogisk idébok for tospråklige barnehager Forsøk med reindriftsfag i skolen. I Sámi Ællin/Sameliv, 1961–63 s. 151–167	Samenes venn 39-1964 Prismet 7 1956 Oplandske Bokforlag 1999 SUR 1999 Universitetsforlaget 1963
Aarseth, Bjørn Aarseth, Bjørn Aarseth, Bjørn Aarseth, Bjørn Aarseth, Bjørn (red)	Internatet som sosialt bygdesentrum Om utdanning og forskning i det samiske samfunn Reindriftsfag i 9-årig skole. I Sámi Ællin/Sameliv, s. 93–104 Samenes stilling i norsk skoleverk Grenser i Sameland Nordisk samelærermøte i Masi 12.–14.8.1965 Samene har fått sin yrkesskole i Kautokeino Sámiid dilit. Föredrag vid den nordiska samekonferensen Jokkmokk 1953 Tilråding om samiske skole- og opplysningsspørsmål Udkast til skoleplaner for folkeskolerne, 1890	08.09.1999 upublisert manus, 1999 Universitetsforlaget 1971 Norsk skoleblad 47/48-1963 Samiske samlinger 1989 Nordisk sameråd 1963 Norsk landbruk 1960:23 Oslo 1957 Vår skole 35 1949 Selskapet for norsk skolehistorie 1989

V 3 Forkortingar

AFVK	Allmennfag, vidaregåande kurs	Linje i vidaregåande skole
AMO	Arbeidsmarknadsopplæring	Statlig organisert vaksenopplæring for arbeidsledige
BFD	Barne- og familiedepartementet	Departement med ansvar for barnehagar
DNA	Det norske Arbeiderparti	Noregs største parti på mesteparten av 1900-talet.
HIAK	Høgskolen i Akershus	Regjeringsparti under mesteparten av reformprosessen.
ILO	International Labour Organisation	Høgskole som har mesteparten av høgare yrkespedagogisk utdanning i Noreg
KUF	Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet	FN-organisasjon, har vedtatt konvensjon om urfolk
LO	Landsorganisasjonen i Norge	På 90-talet departementet med ansvar for all opplæring i Noreg. ²¹⁴
NHO	Næringslivets hovedorganisasjon	Største fagforeiningssamanslutning i Noreg
NLS	Norsk læremiddelsenter	Største arbeidsgivarorganisasjon i Noreg
NOU	Norges offentlige utredninger	Statlig institusjon for utvikling av læremiddel, i 2000 avløyst av Læringscenteret
NSI	Nordisk Samisk Institutt	Hefteserie for utgreingar bestilt av departementa
NSR	Norske Samers Riksforbund	Forskningsinstitusjon i Guovdageaidnu, oppretta av Nordisk ministerråd
NUFO	Norsk undervisningsforbud	Den største samiske riksorganisasjonen i Noreg
PNN	Programmet for Nord-Norge	Tidligare fagforeining for lektorar og adjunktar, gikk i 1993 inn i Lærarforbundet.
SH	Samisk høgskole	Statlig spesialpedagogisk program
SOL	Sámi oahppolávdegoddi/Samisk studieutvalg	Sámi allaskuvla
SUFUR	Samordningsutvalget for Finnmark utdanningsregion	Samisk studieorganisasjon
SUR	Samisk utdanningsråd	Utval oppretta i 1988 i samband med at Finnmark blei eigen utdanningsregion
SVSK	Sámisk vidaregåande skole, Karasjøk	Sámi oahpahusráddi
SVSRS	Samisk vidaregåande skole og reindriftsskole	Sámi joatkkaskuvla Kárášjogas
SYH	Statens yrkespedagogiske høgskole	Sámi joatkkaskuvla ja boazodoalloskuvla
UIO	Universitetet i Oslo	Høgskole som i 1994 blei del av Høgskolen i Akershus
UIT	Universitetet i Tromsø	
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation	FN-organisasjon for utdanning, kultur og vitskap
VK1	Vidaregåande kurs 1	Normalt 2. skoleåret i vidaregåande skole
YLI	Yrkesskoleelevenes og lærlingenes interesseorganisasjon	Interesseorganisasjon 1970–93?

²¹⁴ Departementet har skifta namn og arbeidsområde under skiftande regjeringer. Lenge heitte det Kyrkje- og undervisningsdepartementet (KUD). Ei tid var og høgare utdanning i Kultur- og vitskapsdepartementet (KVD), mens grunnskolen og vidaregåande var i Kyrkje- og utdanningsdept. Frå 1.1.2002 er kyrkjesaker under Kulturdepartementet og departementet for utdanningsspørsmål heiter Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).