



## Att öka samiskt inflytande och återaktualisera traditionella kunskaper – Sáak96 och den samiska utbildningsambitionen i relation till Lpo94

*Charlotta Svonni*

**Abstract • To increase Sámi influence and re-actualize traditional knowledge. Sáak96 and the Sámi educational ambition in relation to Lpo94.** Throughout history, Sámi education has been governed by a Swedish state perspective through legislation and curricula. On one single occasion, an education directive has been published in Sweden based on a Sámi perspective, namely the Sámi syllabi 1996 (Sáak96). Sáak96 was formed for Sámi education and worked as a complement to the curriculum for the compulsory Swedish school system in 1994 (Lpo94). This study is based on thematic analysis of Sáak96 and Lpo94. The purpose is to analyse the educational ambitions in Sáak96 in relation to Lpo94 as well as in relation to Sámi identities expressed in the educational ambitions. The analysis is anchored in Gert Biesta's theories about educational domains and ambitions of education as well as concepts about identification and imagined communities. The study shows that the main ambition with Sáak96 was to protect and develop Sámi culture and language in a more detailed way than Lpo94. Sáak96 also included additional historical perspectives on the Swedish society's encroachment on traditional Sámi land, more detailed knowledge of Sámi society and Sámi knowledge traditions, and a desire to create conditions for increased Sámi influence. The Sámi community appears to be closely connected to reindeer husbandry communities according to Sáak96. The Sámi communities are also presented as a people divided in four countries (northern Norway, Sweden, Finland as well as Kola Peninsula, Russia) with differentiated livelihood and conditions.

**Keywords •** Sámi school [sameskola], Lpo94, Curricula history [läroplanshistoria], Minority education [minoritetsutbildning], Educational domains [utbildningsdomäner]

### Introduktion

Samisk undervisning – först i form av nomadskolan och senare sameskolan – har under 1900-talet genomgått betydande förändringar. Vid början av seklet var undervisningen uteslutande riktad mot renskötande samer i svensk fjällregion, men återkommande reformer har därefter breddat skolningens uppdrag. I synnerhet medförde grundskolereformen 1962, som syftade till att skapa ett gemensamt och sammanhållet skolväsende för alla barn och ungdomar i Sverige, att undervisningen i nomadskolan förändrades. En skolning där åtskillnad av renskötande samers barn från övriga barn i det svenska samhället varit en bärande princip ändrades till att inkludera barn även från andra samiska grupper. Trots en ökad inkludering var utbildningsinnehållet för nomadskolan fortsättningsvis centrerat kring renskötsel, samisk slöjd och samiska språk.<sup>1</sup>

1970- och 1980-talen innebar inga större förändringar i nomadskolans/sameskolans specifika kursplansinnehåll. Under 1990-talet skedde däremot en tydlig förändring i undervisningens inriktning. Kravet på ökat inflytande över samisk

<sup>1</sup> Charlotta Svonni, "The Swedish Sámi Boarding School Reforms in the Era of Educational Democratisation, 1956 to 1969," *Paedagogica Historica* (2021).

utbildning, som varit närvarande sedan det första samiska landsmötet i Sverige 1918, fick genomslag i ett läroplanstillägg 1996.<sup>2</sup> Det var ett komplement till Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994 (Lpo94), framtaget av Sameskolstyrelsen och Skolverket, och syftade till att ge förslag på hur ”det samiska perspektivet” kunde ”tas tillvara i grundskolans kursplaner”.<sup>3</sup> Detta tryck, *Samiska kursplaner 1996 (Såk96)*,<sup>4</sup> innebar att lärare i sameskolan för första gången i samisk skolhistoria fick en officiellt fastslagen vägledning i tolkningen av hur samiska undervisningsinslag kunde relateras till den svenska läroplanen och dess förespråkade kunskaper.<sup>5</sup> Det är detta läroplanstillägg och dess relation till läroplanen för det obligatoriska skolväsendet som ägnas intresse i föreliggande studie.

Studien har en läroplansteoretisk ansats och utgår från Gert Biestas teorier om utbildningsdomänerna *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering* och de *ambitioner* som finns inom varje utbildningsdomän. Den kvalificerande domänen handlar i korthet om att förmedla kunskaper och färdigheter viktiga för kommande yrkesliv och för en delaktighet i samhället, medan den socialiserande domänen istället kopplar an till förmedlingen av normer och värderingar, lära elever att bli en del av en samhällsgemenskap. Den subjektifierande domänen handlar om att individen ska lära sig att frigöra sig från sociala och politiska ordningar och utveckla en förmåga att göra medvetna enskilda val.<sup>6</sup> Dessa utbildningsdomäner och ambitioner kompletteras i studien med teorier om identifikation och föreställda gemenskaper av Benedict Anderson och Thomas Hylland Eriksen.<sup>7</sup>

Syftet med denna studie är att – utifrån det ovannämnda teoretiska ramverket – analysera vilka övergripande utbildningsambitioner som uttrycktes i Såk96 i förhållande till Lpo94, och vilka samiska gemenskaper som omfattades av dessa ambitioner. Följande frågeställningar är styrande:

1. Vilka utbildningsdomäner och utbildningsambitioner uttrycktes i det samiska läroplanstillägget?
2. På vilket sätt kompletterade eller skiljde sig det samiska läroplanstillägget från Lpo94s kursplaner gällande utbildningsdomäner och utbildningsambitioner?
3. På vilket sätt skrevs en samisk gemenskap fram i Såk96, och hur såg denna gemenskap ut?

Frågeställningarna besvaras i första hand genom en tematisk och komparativ analys av läroplanernas utbildningsambitioner. Detta görs utifrån fem identifierade teman:

2 Ibid.

3 *Sameskolan: Kursplaner, timplan och kommentarer* (Skolverket, 1996), 5, härefter kallat Såk96.

4 Valet av förkortning med å i Såk96 markerar att det är läroplan från ett samiskt perspektiv. Jmfr Sápmi och Sámi i nordsamiska.

5 Den samtida samepolitiska arenan och det nybildade Sametinget (bildades år 1993) visade att det fanns en tydlig uppdelning och diversifierad bild av samiska intressen genom representation av olika politiska inriktningar. Valresultatet 1993 innebar att 11 partier kom in i Sametinget. Sametingets styrelseordförande (president) 1993–1997 var Ingvar Åhrén (SSR/Sámidd Riikkakasearvi). Ordförande (talman) var Lars Jon Allas (Renägarförbundet numera Guovssonásti). <https://www.sametinget.se/114211> (2022-11-29).

6 Gert Biesta, ”Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited,” *Educational Theory* 70, nr 1 (2020), 89–104.

7 Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1996); Thomas Hylland Eriksen, *Etnicitet och nationalism* (Nora: Nya Doxa, 2007).

1) språkutveckling, 2) naturbundenhet, 3) kritik av ”storsamhället”, 4) samhällskontexter och 5) kultur. Dessa teman analyseras därefter med hänseende till hur de knyts till identifikation och samiska gemenskaper.

Studiens vetenskapliga relevans kan förstås mot bakgrund av att Sák96 är det första (och hittills enda) exemplet på ett styrdokument där samer fått definiera specifikt samiska kunskaper i relation till det svenska.<sup>8</sup> Detta erbjuder ett fönster att studera vilka intresseområden som betraktas som relevanta för samer och det samiska samhället när dokumentet författades. Relevansen ligger också i att Sák96 innebar ett slags möjlighet till omförhandling av kunskapsinnehållet i det samiska skolväsendet, något som inte har studerats tidigare. Biesta menar vidare att det är viktigt att studera utbildningens innehåll, eftersom det ofta finns en bestämd ”sunt förnuft”-uppfattning gällande innehåll och syfte med utbildning, vilken prioriterar en viss grups intressen på bekostnad av andra grupper.<sup>9</sup> Denna aspekt gör det särskilt relevant att studera kursplanstexter för skolväsenden som riktas mot exempelvis minoriteter och ursprungsbefolkningar. Detta beaktande finns med som en viktig del av analysen i föreliggande studie.

### **Samisk utbildning – bakgrund och tidigare forskning**

Trots att det idag finns en hel del tidigare utbildningshistorisk forskning om skolning för samer är det först på senare tid efterkrigstidens utveckling har börjat ägnas intresse. Det finns därför fortfarande en kunskapslucka i fråga om de senaste decennierna.

Utbildningshistorisk forskning i relation till samer i Sverige har till att börja med behandlat samisk skolgång från 1600-talet fram till 1800-talet, och då främst med fokus på kyrkans styrning av samisk skolgång.<sup>10</sup> Andra utbildningshistoriska studier har undersökt samisk utbildning under ledning av det från kyrkan fristående Svenska Missionssällskapet under 1800-talet.<sup>11</sup> Sammantaget har denna forskning berört utprovande av olika skolformer och modeller för att undervisa samer. Dessa skolformer och modeller särskilde samer från den övriga befolkningen i riket och var av både stationär och ambulering karaktär. Det gemensamma var den starka

8 Det samiska perspektivet är utformat efter ett direktiv av regeringen och med ledning av Skolverket som har fått direktiv att utforma kommentarer till Lpo94 av regeringen (Regeringsbeslut, Utbildningsdepartementet, Dnr.U94/185/Gru), Myndigheten Sameskolstyrelsen har en styrelse som är vald genom Sametinget.

9 Gert Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv* (Stockholm: Liber, 2011), 24.

10 Daniel Lindmark, ”Svenska undervisningsinsatser och samiska reaktioner på 1600- och 1700-talen,” i *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016), 341–70.

11 Se genomgångar av sådan forskning i Björn Norlin, ”Church, Mission and School,” i *The Sami and the Church of Sweden: A Result from a White Paper Project*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Hedemora: Gidlunds förlag, 2018), 29–76; Björn Norlin och David Sjögren, ”Kyrkan, utbildningspolitiken och den samiska skolundervisningen vid sekelskiftet 1900. Inflytande, vägval och konsekvenser?” i *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016), 403–38; Daniel Lindmark, ”Colonial Education and Saami Resistance in Early Modern Sweden,” i *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-) Colonial Education*, red. Barnita Bagchi et al. (New York och Oxford: Berghahn Books, 2014), 1, 140–55; Björn Norlin, ”Kolonial utbildning och omvändelsepedagogik vid svenska missionssällskapets lappländska skolinrättningar under 1840-talet,” i *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren (Umeå: Kungl. Skytteanska Samfundet, 2015), 195–222.

inriktningen mot att förmedla kristendomskunskap och att verka för att kristna samer.<sup>12</sup> Under slutet av 1800-talet inrättades Lappfolkskolor. I dessa skolor var undervisningsspråket samiska, svenska och finska. Historikern Otso Kortekangas har visat att svenska var det huvudsakliga undervisningsspråket i utbildning för samer mellan 1900 och 1940.<sup>13</sup> Enligt språkvetarna Kenneth Hyltenstam och Christopher Stroud var samiskans roll att fungera som ett hjälpspråk för att underlätta inläringen till dess att eleverna utvecklat tillräckligt bra svenska, och på så vis förbättra inläring av andra skolämnen.<sup>14</sup>

Nomadskolans införande i och med 1913 och 1916 års nomadskoldirektiv innebar ett trendbrott i förhållande till tidigare undervisning för samer, en undervisning som kunnat inkludera både svenskar och tornedalsfinnar.<sup>15</sup> Det nya var att de fjällrenskötande samernas barn med tvång hänvisades till denna skolform och blev samtidigt förbjudna att gå i skola tillsammans med övriga barn i Sverige. Nomadskolan var dessutom en segregeringsskolform som skiljde mellan olika samiska grupper.<sup>16</sup> Utifrån att nomadskolans undervisning var kortare än folkskolans och utbildningen begränsad kan även särskiljandet kopplas till det paternalistiska synsättet på samer som var rådande under tidigt 1900-tal.<sup>17</sup> Det går att konstatera att största forskningsfokuset legat på samisk utbildning under första hälften av 1900-talet, och att forskningen då framför allt har riktats mot skapandet och bibehållandet av nomadskolan.<sup>18</sup> Denna forskning sträcker sig dock inte längre än till 1962 när nomadskolan reformerades.

Forskningen om nomadskolan har ägnat ett visst intresse åt läroplaner. Ett exempel är historikern David Sjögren som har visat att samisk undervisning var särskild från svenska barns utbildning på liknande vis som för romer och resande. Denna

12 Se bland annat: Patrik Lantto, *Tiden börjar på nytt: En analys av samernas etnopolitiska mobilisering i Sverige 1900–1950* (Umeå: Umeå universitet, 2000); Patrik Lantto, *Att göra sin stamma hörd: Svenska Samernas Riksförbund, samerörelsen och svensk samepolitik 1950–1962* (Umeå: Umeå universitet, 2003); David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* (Umeå: Umeå Universitet, 2010); Norlin och Sjögren (2016); Otso Kortekangas, "Useful Citizens, Useful Citizenship: Cultural Contexts of Sámi Education in Early Twentieth-century Norway, Sweden, and Finland," *Paedagogica Historica* 53, nr 1–2 (2017).

13 Otso Kortekangas, *Tools of teaching and means of managing: Educational and sociopolitical functions of languages of instruction in elementary schools with Sápmi pupils in Sweden, Finland, and Norway 1900–1940 in a Cross-National Perspective* (Stockholm: Stockholms universitet 2017).

14 En mer sammanhållen genomgång av samisk utbildningshistoria finns att läsas i exempelvis Sjögren (2010); Daniel Lindmark och Olle Sundström, red., *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna* (Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016); Svonni (2021).

15 Kenneth Hyltenstam och Christopher Stroud, *Språkbyten och språkbevarande: Om samiska och andra minoritetsspråk* (Lund: Studentlitteratur, 1991), 125ff.

16 Henrysson och Flodin (1992); Ulf Mörkenstam, *Om "Lapparnes privilegier": Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997* (Stockholm: Stockholms universitet, 1999); Lantto (2000); Sjögren (2010); Charlotta Svonni, "Samisk utbildning i förändring: Nomadskolan och processen för samer att bli likvärdiga samhällsmedborgare," i *Samisk kamp: Kulturförmedling och rättviserörelse*, red. Marianne Liliequist och Coppéli Cocq (Umeå: Bokförlaget h:ström, 2017), 223–251.

17 Jmfr Lantto (2000, 2003).

18 Sten Henrysson och Johnny Flodin, *Samernas skolgång: 1957 års nomadskolutredning* (Umeå: Forskningsarkivet, Umeå universitet, 1992); Sten Henrysson, *Darwin, ras och nomadskola: Motiv till kåtaskolreformen 1913* (Umeå: Umeå universitet, 1993); Simone Pusch, *Nomadskolinspektörerna och socialdarwinismen 1917–1945* (Umeå: Umeå universitet, 1998).

särskiljande undervisning kan kopplas till en rädsla för det som var annorlunda.<sup>19</sup> Sjögren har lyft fram att skolämnet nomadkunskap innehöll kunskaper om renskötsel.<sup>20</sup> Vidare har pedagogen Lina Spjut visat att kursplanernas direktiv styrts innehållet i läromedel om samer och nationella minoriteter, och att minoriteter inte ingått i den nationella gemenskap som lyfts fram i läromedel.<sup>21</sup> Därtill har mina egna tidigare studier på området visat att det skett förändringar i sameskolans innehåll när skolan reformerades på 1960-talet. Det tidigare fokuset på renskötsel fanns kvar, men förskjutningar gjordes som innebar att renskötsel som livsstil övergick till att kopplas till modernisering och till den samtida svenska köttindustrin. Samma studie visade även att synen på samiskhet förändrades från att vara exklusivt inriktad mot renskötande samer till att även inkludera andra samiska grupper. Dessutom var samiska språk marginaliserade både före och i läroplanen från 1969.<sup>22</sup> Denna tidigare forskning inkluderar dock inte föreliggande studies tidsperiod.

Utbildningsprocesserna som pågick under decennierna efter andra världskriget innebar även stärkta demokratiska ideal och ökade inslag av mångfald i svensk skolpolitik.<sup>23</sup> Den stora förändringen av det ordinarie skolväsendet – med ett slutgiltigt avvecklande av parallellskolesystemet och tillkomsten av en gemensam grundskola från och med 1960-talet – innebar att även nomadskolväsendet reformerades.<sup>24</sup> Förändringarna, som innebar att nomadskolan jämfördes med grundskolan, välkomnades från samiskt håll.<sup>25</sup> Mångfalden i svensk skolpolitik kom exempelvis till uttryck under 1970-talets utveckling av minoritets- och invandringspolicy, där även den samiska befolkningen inkluderades i minoritetslagstiftningen. Lagstiftningen innebar på ett övergripande plan att samiska språk och samisk kultur skulle värnas och utvecklas. Det innebar även att undervisningen i samiska ökade inom sameskolan under 1970-talet.<sup>26</sup> Hyltenstam och Stroud menar att det allmänna ideologiska klimatet och den nya minoritetspolitiken bidrog till att sameskolväsendet fick en egen styrelse, Sameskolstyrelsen, år 1980. Sameskolstyrelsen bestod av nio ledamöter varav fem av platserna var vigda åt representanter från samiska organisationer.<sup>27</sup> Det var också under denna tidsperiod som nomadskolan officiellt bytte namn till sameskola, även om den redan på 1960-talet börjat kallas just för sameskola av nomadskolinspektören

---

19 Sjögren (2010).

20 Ibid.

21 Lina Spjut, *Att (ut)bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016* (Örebro: Örebro universitet, 2018).

22 Svonni (2021).

23 Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (Lund: Studentlitteratur, 2010).

24 Det fanns fortfarande andra skolformer efter grundskolans införande, exempelvis privatskolor som Lundsberg och specialskolor.

25 Svonni (2017).

26 SOU 2017:91 Nationella minoritetsspråk i skolan – förbättrade förutsättningar till undervisningen och revitalisering. *Betänkande av utredningen om förbättrade möjligheter för elever att utveckla sitt nationella minoritetsspråk* (Stockholm, 2017).

27 Hyltenstam och Stroud (1991), 127; Sametinget utser ledamöter till den statliga myndigheten Sameskolstyrelsen som ligger direkt under Utbildningsdepartementet. Skolverket är en annan statlig myndighet som ligger under Utbildningsdepartementet. Det är Skolverket som tar fram läroplaner och kursplaner i Sverige efter direktiv av regeringen.

(eftersom nomadskola ansågs vara ett föråldrat namn).<sup>28</sup>

Sameskolans läroplan från 1969 kom att gälla fram till implementeringen av läroplan för obligatoriska skolväsendet år 1994 (Lpo94), trots att det däremellan utkommit en läroplan för svenska grundskolan 1980 (Lgr80).<sup>29</sup> Och med införandet av Lgr80 ökade utrymmet för lokal anpassning.<sup>30</sup> Tendenserna till decentralisering som fanns i Lgr80 förstärktes genom kommunaliseringen av skolan. Detta innebar i stora drag att regering och riksdag fastslog mål och riktlinjer, medan kommunerna skulle organisera och utföra utbildningen.<sup>31</sup> Nästa steg i skolpolitiken som hade inverkan på sameskolan var den nya skollagen (1985:1100). Den angav att sameskolan var en del av det offentliga skolväsendet, men till skillnad från grundskolan skulle den inte omfatta årskurserna sju till nio.<sup>32</sup> Detta innebar att den samiska utbildningsvägen, sameskola, i lag begränsades till att omfatta endast sex av de nio utbildningsåren. Elever kunde dock få samiska inslag även i grundskolan, via en så kallad samisk integrering,<sup>33</sup> om elevens hemkommun ansökte om detta.<sup>34</sup> Detta innebar alltså att det fanns två varianter för familjer som önskade få en samisk prägel på sina barns undervisning. Den ena varianten var sameskolan där undervisning gavs på samiska och svenska, men där svenska var det huvudsakliga undervisningsspråket. Den andra var grundskolan, där eleverna kunde välja hemspråksundervisning i samiska. Hyltenstam och Stroud menar att båda varianterna uppvisade problem med att ge eleverna möjlighet att uppnå tvåspråkighet.<sup>35</sup> Johan Hansson har visat att bristen på samisk språkundervisning i det formella skolväsendet varit en av anledningarna till att Samernas Folkhögskola inrättades 1942, där ett av motiven var att förse samer med bland annat samisk språkundervisning.<sup>36</sup>

En stor förändring i det svenska utbildningsväsendet var kommunaliseringen av grundskolan år 1989, vilket innebar att huvudmannaskapet för grundskolan flyttades från staten till kommunerna. För sameskolan förblev staten huvudman.<sup>37</sup> De övergripande förändringarna i det svenska skolväsendet under 1990-talet kan sammanfattas med mål- och resultatstyrning, kommunalisering av grundskolan, decentralisering, privatisering, marknadsanpassning och friare resursanvändning. Mer specifikt gavs ett större utrymme för lokal anpassning för grundskolorna, eftersom detaljstyrningen reducerades. Statens roll hade blivit att fastslå övergripande mål och fatta skolpolitiska och ekonomiska beslut, medan kommunerna själva skulle tolka och

28 Svonni (2017); Nomadskolan bytte namn till sameskola år 1977.

29 SFS 1967:216; Utbildningsväsendets författningsbok 1980/81, del 2 (Liber UtbildningsFörlaget, Stockholm, 1980), SFS 1985:1100, Skollag; *Lgr 80. 1980 års läroplan för grundskolan. Mål och riktlinjer för grundskolan* (Stockholm: Liber Tryck, 1980).

30 Donald Broady, red., *Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier* (SEC Research Report 27. Andra korr. tryckn. sept 2000), 1.

31 Prop. 1989/90:41.

32 Skollag 1985:1100 1 kap. 1§, 3§, 4 kap. 1§.

33 Samisk integrering innebär att få inslag av samiska teman i t.ex. SO och slöjd.

34 SOU 2017:91.

35 Hyltenstam och Stroud (1991), 127.

36 Johan Hansson, "Samernas folkhögskola och de samiska språken 1942–1990," *Nordic Journal of Educational History* 3, nr 1 (2016), 95–119.

37 Grundskolan fick kommunalt huvudmannaskap 1989. Idag finns sameskolor i Karesuando, Kiruna, Gällivare, Jokkmokk och Tärnaby; Hyltenstam och Stroud (1991), 127.

realisera statens intentioner i relation till lokala förhållanden.<sup>38</sup> Den politiska hållningen om lokal anpassning har rimligtvis haft inverkan på sameskolans verksamhet eftersom ett *samiskt perspektiv* utfärdades som komplement till grundskolans läroplan. Detta komplement, Sák96, gavs alltså ut år 1996 efter ett regeringsdirektiv (år 1994) och innebar kommentarer till elva av Lpo94s kursplaner, där kompletteringar med samiska perspektiv bifogades.<sup>39</sup> Vilka kunskaper som inkluderades i Sák96 är hittills obeforskat. Däremot finns forskning om senare läroplaner för sameskolan. Språkforskarna Kristina Belancic och Eva Lindgren har visat att språkkursplanerna i svenska och samiska skiljer sig genom att den samiska inte håller samma nivå som den i svenska i Läroplanen för sameskolan 2011 (Lsam11).<sup>40</sup> Ytterligare en läroplansstudie har visat att samiska teman har ett mycket litet utrymme i relation till övrigt innehåll i Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr11).<sup>41</sup> Det finns dock ett forskningsglapp gällande läroplaner för svenska sameskolans utbildning från 1970 fram till 2011. Genom att analysera sameskolans läroplanstillägg 1996 bidrar denna undersökning både till svensk läroplanhistoria och till forskning gällande utbildning för samer, ett forskningsfält som är i behov av utvidgning.

Även om det finns viktiga studier gällande samisk pedagogik och samisk utbildning i Sverige,<sup>42</sup> innefattas inte den samiskt skrivna läroplanen från 1996. Detta innebär att denna studie också bidrar till ny kunskap om vilka kunskapsområden som efterfrågades i grundskolan från myndigheten Sameskolstyrelsens sida. Denna undersökning kompletterar därmed också forskning om samisk utbildning för samer i Norge, Finland och Ryssland,<sup>43</sup> genom att analysen av Sák96 bidrar med läroplansperspektiv och kunskapsambitioner från svensk sida av Sápmi. Detta kan i framtiden utgöra en grund för komparativa analyser.

### ***Utbildningsambitioner, identifikation och föreställda gemenskaper***

En viktig del av det teoretiska ramverket i studien är som nämnts Biestas teorier om utbildningsdomäner. Det är teorier som möjliggör en analys av vilken utbildning elever i sameskolan skulle få. Biestas utbildningsdomäner, ibland kallade utbild-

---

38 Broady (2000).

39 Sák96; Regeringsbeslut, Utbildningsdepartementet, Dnr U94/185/Gru.

40 Kristina Belancic och Eva Lindgren, "Discourses of functional bilingualism in the Sami curriculum in Sweden," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23, nr 5 (2017, s. 601–16). Den nyaste läroplanen är utgiven 2022.

41 Charlotta Svonni, "At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous Peoples in the Swedish National Curriculum 2011," *Creative Education* 6, nr 9 (2015), 898–906.

42 Asta Mitkijá Balto och Gunilla Johansson, "The Process of Vitalizing and Revitalizing Culture-Based Pedagogy in Sámi Schools in Sweden," *International Journal about Parents in Education* 9, nr 1 (2015); Ylva Jannok Nutti, Indigenous teachers' experiences of the implementation of culture-based mathematics activities in Sámi school," *Mathematics Education Research Journal* 25, nr 1 (2013).

43 Exempelvis: Kortekangas (2017); Otso Kortekangas et al. red., *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective* (Springer International Publishing, 2019); Pigga Keskitalo, "How Do the Sámi Culture and School Culture Converge – or Do They," *The Australian Journal of Indigenous Education* 40 (2011); Bengt-Ove Andreassen och Torjer Olsen, "Sami Religion' in Sámi Curricula in RE in the Norwegian School System: An Analysis of the Importance of Terms," *Religions* 11, nr 9 (2020); Kajsa Kemi Gjerpe, "Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet," *Nordic Studies in Education* 37, nr 3–4 (2017); Vuokko Hirvonen och Kaija Anttonen, *Sámi Culture and the School: Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97* (Kárášjohka: Saami University College, 2004).

ningsfunktioner, benämns som *kvalificerande*, *socialiserande* och *subjektifierande*. Dessa har i sin tur potential att tydliggöra olika *ambitioner* med utbildning. Utbildningsdomänerna är förvisso överlappande och oupplösligt sammankopplade, men de kan ändå betraktas tjäna olika syften.

Den *kvalificerande* domänen, handlar i korthet om utbildningens roll att förmedla kunskaper, kompetenser och förståelser som är av värde inom ett visst yrke (i den kontext som studeras här exempelvis renskötsel eller tekniker inom slöjd). Det kan också handla om kvalificering för något mer allmänt som att få en förståelse för politik eller att bli introducerad till modern musik och konst. Den kvalificerande utbildningsdomänen är enligt Biesta den domän som främst motiverar statlig finansierad utbildning.<sup>44</sup>

Den *socialiserande* domänen handlar om hur elever blir delar av sociala, kulturella och politiska ordningar. Detta kan exempelvis handla om att utbildningen överför normer och värderingar i sådant som kulturella och religiösa traditioner till elever, eller att socialisera in dem i specifika professioner. Implicit socialisering härleder Biesta istället till forskning om den dolda läroplanen, och det innebär att människor mer icke-kommunicerat och subtielt fogas in i befintliga sätt att göra och vara.<sup>45</sup> Detta, menar Biesta, bidrar till att utbildning har en så väsentlig roll i att bevara kultur och traditioner (oavsett om de är önskvärda eller inte).

Den *subjektifierande* domänen beskrivs av Biesta som att bli mer fri och autonom i tanke samt att bli oberoende av existerande ordningar. I relation till utbildning beskrivs subjektivering som något som avbryter eller saktar ner de kvalificerande och socialiserande processerna, och ger eleverna tid att möta världen och sig själva i relation till världen.<sup>46</sup> Biesta menar dessutom att den subjektifierande domänen är så pass viktig att ”it is only when subjectification enters the scene that we are in the domain of education, whereas when there is no a place for subjectification, we are in the domain of training”<sup>47</sup>.

Föreliggande studie är inspirerad av Biestas teorier i den mening att utbildningsdomänerna har använts som analytiska redskap för att synliggöra vilka övergripande ambitioner som finns med i det samiska läroplanstillägget från 1996 och hur dessa ambitioner kompletterar eller skiljer sig från de som uttrycks i Lpo94.<sup>48</sup>

En annan del av det teoretiska ramverket berör identifikation och samhörighet. Den används i denna studie för att undersöka hur samiskhet framställs i Säk96, och detta i relation till de ambitioner med samisk utbildning som uttrycktes. Här blir Benedict Andersons begrepp *föreställda gemenskaper* centralt. Enligt Anderson innebär sådana gemenskaper att människor inom ett land kan känna samhörighet med övriga i samma land, även om dessa människor aldrig har träffats.<sup>49</sup> Förutom föreställda gemenskaper

44 Biesta (2011), 15–17; Biesta (2020).

45 Biesta (2011, 2020); Implicit socialisering hänvisar Biesta till forskning om Dolda läroplanen (2011), 30.

46 Biesta (2011).

47 Biesta (2020), 102. ”it is only when subjectification enters the scene that we are in the domain of education, whereas when there is no a place for subjectification, we are in the domain of training”.

48 Biesta (2011, 2020).

49 Anderson (1996), 21–22.



i relation till nationaliteter kan de också relateras till etnicitet och etniska grupper,<sup>50</sup> vilket översatt till denna studie innebär att samer kan identifiera sig både med en samisk etnicitet och med en tillhörighet till nationen Sverige. En viktig del av denna teoribildning är följaktligen identifikationsprocesser. Dessa kan dels kopplas till andra i form av en yttre identifikation (kategorisering), dels till en inre identifikation som görs av individen själv eller av den egna gruppen.<sup>51</sup> En inre identifikation innebär ofta en positiv betingning av den egna gruppen, vilket ibland även medför att bilden av de andra kan bli föremål för en negativ betingning.<sup>52</sup> Ytterligare en aspekt är hur en stark "vi-känsla" kan skapas. Enligt Hylland Eriksen kan en rad gemensamma faktorer, såsom erfarenheter, språk och religion, hjälpa till att skapa en sådan känsla, och utöver det hjälper även parametrar som likheter i anatomi (exempelvis hudfärg) till. Viktiga delar för att skapa en stark "vi-känsla" är även ett gemensamt projekt med mål för framtiden och där gruppens medlemmar framställs som viktiga för att projektet ska lyckas. Hylland Eriksen påtalar därtill att en gemensam fiende, de andra, som kan vara ett hot mot att det gemensamma projektet ska lyckas, är något som skapar stark och långvarig solidaritet inom en grupp.<sup>53</sup>

### **Empiri och metod**

Empirin till studien utgörs primärt av sameskolans kursplaner 1996. Det är följaktligen en dokumentstudie och den berör inte processerna för tillkomsten av läroplaner. Utgåvan av sameskolans kursplaner innehåller både Lp094s kursplaner och det samiska komplementet, som kallas Sák96 i denna studie. Skillnaden mellan dessa två är att Lp094 är styrande för all undervisning i grundskolan och sameskolan, medan Sák96 endast är att betrakta som förslag på hur samisk tematik kan tillvaratas i sameskolan. Sák96 innehåller komplement till alla kursplaner i Lp094, förutom teckenspråk, B-språk och C-språk.

Kursplanen för samiska språk var utgiven i samband med de övriga ordinarie kursplanerna i Lp094 och tillhörde därmed inte Sák96. Sameskolstyrelsen hade trots detta ett visst inflytande över kursplanen för samiska språk.<sup>54</sup>

Studien är kvalitativt inriktad och metoden bygger på en tematisk analys av Sák96 och Lp094. Utifrån en induktiv process skapades sammanhållna teman utifrån det som uppfattades var centralt beskrivet, och/eller frekvent återkommande, samt av relevant beskaffenhet, i enlighet med en så kallad kodning. Kodningsprocessen innebar att innehållet i kursplanerna kopplades samman med potentiella teman som jämfördes med andra inbördes teman (och med empirin som helhet för att säkerställa varje tema var sammanhängande, konsekvent och distinkt).<sup>55</sup> Fem teman formulerades därefter på en övergripande nivå. Den tematiska metoden möjliggjorde en analys av totalt 22 kursplaner (11 från Lp094 och 11 från Sák96) för ämnen som skiljer sig väsentligt åt i karaktär (exempelvis matematik, slöjd och

50 Hylland Eriksen, *Rötter och fötter: Identitet i en ombytlig tid* (Nora: Nya Doxa 2004), 125–127, 139.

51 Ibid., 9–10.

52 Ibid., 53–56, 105.

53 Ibid., 51.

54 Regeringsbeslut, Utbildningsdepartement Dnr U94/185/Gru.

55 Se Virginia Braun och Victoria Clarke, "Using Thematic Analysis in Psychology," *Qualitative Research in Psychology* 3, nr 2 (2006).

svenska). I analysen betraktades kursplanerna i Lpo94 respektive kursplanstilläggen i Sák96 som en inbördes helhet.<sup>56</sup>

Analysen bygger på fem övergripande teman, teman vilka i sin tur kan ses som sammanfallande med specifika ambitioner med utbildningen: 1) *språkutveckling*, 2) *naturbundenhet*, 3) *kritik av ”storsamhället”*,<sup>57</sup> 4) *samhällskontexter* och 5) *kultur*. Dessa teman med utbildningsambitioner, genererade ur källmaterialet, har först analyserats i relation till Lpo94s innehåll. I en påföljande del av studien diskuteras sedan relationen mellan dessa ambitioner, det förespråkade undervisningsinnehållet och Biestas domäner *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering*<sup>58</sup> Här analyseras dessa teman och ambitioner även i relation till teorier om identitet och föreställda gemenskaper.<sup>59</sup>

### **Sameskolan – En skolform för natur, kultur och traditioner**

I följande avsnitt redogörs inledningsvis för skillnaderna mellan de allmänna direktiven för sameskolan respektive grundskolan. Därefter presenteras analysen av Sák96 i tematiskt format och relateras till Lpo94.

#### ***Medborgerliga skillnader mellan skolformerna***

De allmänna direktiven för sameskolan hade väsentliga skillnader gentemot grundskolans direktiv, trots att båda skolformerna följde samma skollag (1985 års skollag) och läroplan (Lpo94). Den största skillnaden gällde undervisningstidens omfattning. Grundskolan innefattade årskurs ett till och med nio. Sameskolan utgjordes av årskurs ett till och med sex, och efter det flyttades sameskolans elever till kommunens grundskoleutbildning för resterande skolning i årskurs sju till nio.<sup>60</sup> Dessa direktiv gäller även idag, år 2023.<sup>61</sup> Den andra stora skillnaden mellan grundskolan och sameskolan var att kommunerna inte fick anordna utbildning som innebar att elever tvingades bo utanför det egna hemmet,<sup>62</sup> medan elever i sameskolan fick bo utanför det egna hemmet såvida att det var ”tillfredställande förhållanden.”<sup>63</sup> Detta pekar på viktiga medborgerliga skillnader då kommunala skolor anpassades till befolkningsunderlaget, medan det samiska befolkningsunderlaget – såvitt individer ur denna befolkning ville att deras barn skulle få en samiskt inriktad skolgång – tvingades anpassa sig till skolorna och skolsystemet. Dessutom fanns skillnaden i uppdraget att sameskolan, förutom att ge kunskaper och färdigheter som skulle ligga till grund för en gymnasial utbildning och för elevers möjligheter att kunna delta i samhällslivet, precis som för

---

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> ”Storsamhälle” syftar på majoritetssamhälle.

<sup>58</sup> Biesta (2020).

<sup>59</sup> Anderson (1996); Hylland Eriksen (2004, 2007). Begreppet föreställda gemenskaper kommer att i relation till samiskhet benämnas samisk gemenskap för att göra skillnad på det teoretiska begreppet och samisk etnicitet.

<sup>60</sup> Sák96.

<sup>61</sup> SFS 2010:800.

<sup>62</sup> SFS 1985:1100. 4 kap. 6§; 8 kap. 5§.

<sup>63</sup> Ibid. 8 kap. 5§.

grundskolan,<sup>64</sup> även skulle ”ge samers barn en utbildning med samisk inriktning.”<sup>65</sup> Det innebar bland annat att sameskolan ansvarade för att ”varje elev efter genomgången sameskola” skulle vara ”förtrogen med det samiska kulturarvet” och kunna ”tala, läsa och skriva på samiska.”<sup>66</sup> Förutom att följa skollagen och Lpo94, var följaktligen komplementet *Sameskolan: Kursplaner, timplaner och kommentarer* (Såk96) från 1996 viktigt, och detta komplement var alltså tänkt att vägleda i hur samiska perspektiv kunde tillgodoses i grundskolans läroplaner.<sup>67</sup> Komplementet var inte obligatoriskt och saknade egna kunskapsmål, vilket innebar att det var Lpo94:s direktiv som låg till grund för kunskapsbedömning av eleverna.

Det fanns också grundläggande skillnader gällande undervisningsspråk och språkundervisning. I grundskolan var svenska både undervisningsspråk och ett obligatoriskt ämne. I sameskolan kunde undervisning ske på både svenska och samiska, och det fanns en egen kursplan i samiska. Samiska skulle dock inte undervisas på motsvarande sätt som ämnen styrda av de nationella kursplanerna (som till exempel svenska, matematik och bild), utan istället inom ramen för kurserna *skolans val*, *språkval* och *elevens val* i sameskolan.<sup>68</sup> Denna skillnad indikerar att sameskolans specifika ämnen inte hade samma status som de ämnen som obligatoriskt ingick i grundskolan.

Ytterligare en skillnad mellan grundskola och sameskola gällde direktiv för språkundervisning. I svenska fanns två olika kursplaner, svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk. Dessa hade olika mål för modersmålstalare och för de som hade ett annat modersmål än svenska.<sup>69</sup> I samiska fanns en kursplan som uttrycktes vara konstruerad för att vara flexibel och kunna anpassas efter elevernas olika språknivåer, vilket i sin tur ansågs bero på elevernas bakgrund och hemmiljö.<sup>70</sup> Det fanns olika mål angivet för samiska som första- och andraspråk och dessa mål var relaterade till olika ambitionsnivåer.<sup>71</sup> För samiska ansågs därmed en kursplan vara tillräcklig för att lärarna skulle kunna undervisa både modersmålstalare och nybörjare, samtidigt som det krävdes två olika kursplaner för motsvarande uppdrag i svenska.

På följande sidor analyseras de fem temana med koppling till olika utbildningsambitioner som identifierats i Lpo94 och Såk96.

### ***Språkutveckling för olika kontexter***

Inom detta tema görs både en jämförelse mellan Såk96s och Lpo94s ambitioner för samiska och en jämförelse mellan Lpo94s ambitioner för ämnena svenska och samiska.

Det explicita syftet med samisk språkundervisning var, enligt både Såk96 och Lpo94, att eleverna skulle bli tvåspråkiga i samiska och svenska. En jämförande

---

64 Ibid. 4 kap. 1§.

65 Ibid. 8 kap. 1§.

66 Såk96, 5–6.

67 Ibid.

68 Ibid.

69 Lpo94, svenska som förstaspråk (sv1), svenska som andraspråk (sv2), 77–83.

70 Ibid., samiska, 95–96.

71 Ibid., 74.

analys av läroplanen och läroplanstillägget visar dock en skillnad i ambitioner för den samiska språkundervisningen. I Sák96 var ambitionen för samisk språkutveckling att eleverna skulle få ett nyanserat språk som, i likhet med svenskan, skulle kunna användas i offentliga sammanhang och inte enbart i hemmiljön. Vidare menade Sák96 att det skulle krävas större insatser från skola och samhälle för att eleverna skulle kunna nå tvåspråkighetsmålet, detta eftersom samiskan var ett minoritetsspråk där en språkbytesprocess till svenskan hade skett.<sup>72</sup> I Lpo94 uttrycktes istället att samiskan skulle kunna ”användas i meningsfulla sammanhang och med ett meningsfullt innehåll då eleverna talar, läser, skriver och tänker.”<sup>73</sup> Detta tyder på en lägre ambition för samisk språkutveckling än i Sák96. En intressant iakttagelse i Sák96 är att det, trots det explicita syftet med tvåspråkighet och ambitionen att samiskan skulle kunna användas i offentliga domäner, framgick att det inte ansågs vara ”realistiskt att tro att alla elever kan nå lika långt [i samisk språkutveckling]”.<sup>74</sup> Anledningen var de stora språkliga kunskapsskillnaderna mellan samiska modersmålstalare och de med annat modersmål.<sup>75</sup> Denna motsättning grundade sig rimligen i att svenskan var majoritetsspråket som de flesta mötte dagligen, samtidigt som samiskan var ett minoritetsspråk som enbart talades av få individer (vilket i sin tur försvårade språkutvecklingen).<sup>76</sup> I relation till ovanstående är det intressant att notera att det i Lpo94 uttrycktes att elever med annat modersmål än svenska skulle uppnå ”full behärskning av [svenska] språket”,<sup>77</sup> vilket innebar att de skulle hamna i nivå med svenska modersmålstalande elever.<sup>78</sup>

I jämförelsen mellan de ordinarie kursplanerna för samiska och svenska, i Lpo94, synliggörs också ambitionsskillnader. En av skillnaderna var att samisk språkutveckling skulle syfta till att eleven skulle bli ”medlem i ett samhälle med kulturell pluralism”,<sup>79</sup> medan svensk språkutveckling skulle leda till elevers möjligheter att aktivt delta i samhällslivet.<sup>80</sup> Vidare var ambitionen för svenska som förstaspråk att eleverna skulle klara av ”situationer med språkliga krav på formell korrekthet, utförlighet och inlevelse”,<sup>81</sup> vilket antyder att svenskan skulle användas i det offentliga, samt i administrativa och akademiska situationer. Dessa skillnader visar att samiska och svenska var tänkta att användas för olika samhällsfunktioner och kontexter. Svenska språket var i högre grad kopplat till kunskapsinhämtning och framhölls som en bas för deltagande i samhällsfunktioner kopplade till högre studier och inflytande, medan ambitionen för samiska mer handlade om att elever skulle anpassas till både samisk och svensk kultur.<sup>82</sup> Detta överensstämmer med resultaten

72 Sák96, samiska, 84–86.

73 Lpo94, samiska, 74–75.

74 Sák96, samiska, 86.

75 Ibid.

76 Jämför med exempelvis Mikael Svonni, ”Skolor och språkundervisning för en inhemsk minoritet – samerna,” i *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, red. Kennet Hyltenstam (Studentlitteratur, 1996); SOU 2006:19; SOU 2017:91.

77 Lpo94, sv2, 81.

78 Ibid., sv2, 81–83.

79 Ibid., samiska, 95–96.

80 Ibid., sv1, sv2, 77–80.

81 Ibid., 79.

82 Jmfr Biesta (2011).

i Belancics och Lindgrens studie av Lgr11 (Läroplan för grundskolan 2011), vilken visade på högre krav på språkfärdigheter i svenska än i samiska.<sup>83</sup>

### *Naturbundenhet – en del av samisk pedagogik*

Hur människor genom tiderna har lärt sig att överleva i naturen var en viktig del av det samiska perspektivet enligt Sák96. Detta skiljde sig tydligt från Lpo94 där frågor om överlevnad över huvud taget inte ingick. Även i tidigare kursplaner för nomadskolan hade liknande kunskaper om naturen ett stort utrymme.<sup>84</sup> I Sák96 framgick att ”[n]aturen har och har alltid haft en central och livsavgörande roll i samernas historia.”<sup>85</sup> En ambition var därför att förmedla kunskap om och respekt för naturen och naturens krafter. Dessa kunskaper lyftes fram som viktiga för att kunna leva av och överleva i de förutsättningar som naturen gav. Även samspelet mellan natur och samiskt samhälle lyftes fram som en förutsättning för överlevnad.<sup>86</sup>

Vissa delar av innehållet i Sák96 var på ett övergripande plan jämförbara med, men på ett mer konkret plan ändå tydligt olika från, Lpo94. Det handlade exempelvis om kunskaper om första hjälpen och undvikande av arbetsskador, områden som båda var delar av kunskaperna i ämnet idrott i Lpo94.<sup>87</sup> I Sák96 innebar detta att undvika förfrysningsskador och brännskador (sannolikt av eld) och hur sådana skador kunde åtgärdas, samt hur naturens örter kunde användas vid nödsituationer. I Sák96 framhävdes vidare förmågan att kunna läsa av vädret, att söka skydd vid oväder och att ha kunskaper om att finna torrt och brännbart material för att göra upp eld. Även kunskaper om laviner, isar och riskabla passager i naturen – för att kunna undvika faror – lyftes fram i Sák96.

I Sák96 beskrevs naturen som en plats för fysisk aktivitet, något som delades upp i förflyttningar i naturen samt i idrottslig aktivitet. Exempel på förflyttningar var med hjälp av renspann eller båt, samt att gå eller åka skidor. Till idrottsaktiviteter hörde renkappkörning, skidåkning och löpning med lassokastning. Som en del av naturkunnighet ingick även att lära sig att hantera vapen vid jakt och tävling. Därtill ingick ”moderna” idrottsgrenar som fotboll och innebandy. Dessa idrotter kopplades till nationella och nordiska samemästerskap.<sup>88</sup> Den tydliga skillnaden mellan läroplan och tillägget var kort sagt att idrottsämnet i Lpo94 i stora drag handlade om hälsa, välbefinnande, olika träningsformer och friluftsliv, medan Sák96 fokuserade på överlevnadsstrategier och påtalade att ”naturen aldrig varit en rekreationsplats utan en krävande arbetsplats som krävde kunskap och erfarenhet.”<sup>89</sup>

I relation till naturen framkom i Sák96 att naturen även var en plats där flera generationer arbetade och verkade tillsammans och en ambition var att förmedla

83 Belancic och Lindgren (2020).

84 Svonni (2021).

85 Sák96, idrott och hälsa (idrott), 50.

86 Ibid., slöjd, 72.

87 Ibid., idrott, 50; Lpo94, 48–49.

88 Ibid.

89 Ibid. Sådana generaliseringar är givetvis diskutabla då exempelvis en studie har visat att samiska kvinnor använde naturen för återhämtning och rekreation enligt Christina Storm Mienna, *Temporomandibular Disorders Among Sami Women: Perspectives Based on an Epidemiological Survey with Mixed Methods* (Umeå: Umeå universitet, 2014).

naturens roll som arena för generationsöverföring av kunskaper. Detta lyftes fram som en viktig del av det traditionella samiska samhället och av samisk kultur.<sup>90</sup> Denna kunskapsöverföring mellan generationer kopplades till samiska normer, värderingar och synsätt på naturen, där de yngre skulle lära sig om naturens tecken samt att agera på ett sätt som värnade miljö, natur och naturresurser av de äldre.<sup>91</sup> I Sák96 påtalades även att sättet att lära över generationsgränser hade påverkats och ändrats på grund av den tekniska utvecklingen, vilket i sin tur lett till en negativ inverkan på naturen.<sup>92</sup>

### ***Kritik av ”storsamhället”***

Historiska perspektiv i Sák96 anknöt på en övergripande nivå till föreställningar om, och kritik av, det svenska så kallade ”storsamhället” och dess relation till samer. Två centrala områden som aktualiserades utifrån detta var miljöfrågor och intrång på samiska traditionella marker.

### ***Miljöhistoria – ett samiskt kunskapsområde***

Inom det miljöhistoriska perspektivet uttrycktes att människor hade anpassat sig efter naturens förutsättningar för ”att inte ödelägga villkoren för sin egen existens.”<sup>93</sup> Exempel på sådana anpassningar var traditionell byggnadskonst, tillverkning av kläder, redskap, förvaringskärl och kommunikationsmedel, vilka ansågs ekologiska och resurssparande. Förnuft och respekt lyftes fram som ledord för relationen till miljö och naturresurser.<sup>94</sup> Sák96 beskrev att äldre beprövad, klimatanpassad och miljövänlig teknik som utformats i samspel med naturen, bytts ut i och med yttre samhällsförändringar som turism och utvinningsindustrier, såsom gruvbrytning, vattenkraft och skogsindustri. Eller närmare bestämt:

Idag har möjligheterna att leva på det traditionella sättet kringskurits av storsamhällets intrång på de samiska markerna. Det moderna samhällets behov av t.ex. malm, vattenkraft, skog samt områden för fritidsverksamhet har på ett mycket påtagligt sätt förändrat livsvillkoren för Sveriges urbefolkning.<sup>95</sup>

Även olika slags miljöförstörelsefaktorer som försurning och radioaktivt nedfall betraktades ha medfört negativa konsekvenser för det traditionella samiska samhället och för miljön.<sup>96</sup>

Likheter mellan läroplan och tillägg var att det fanns en ambition att väcka

90 Ibid., idrott; naturorienterande ämnen (NO); hemkunskap (hk).

91 Ibid., NO, 15–22.

92 Ibid., idrott, NO, 50, 23–24.

93 Ibid., NO, 23–24.

94 Ibid.

95 Ibid., Begreppet ”storsamhälle” förstås här som liktydigt med majoritetssamhälle, vilket kan härledas från begreppen majoritet och samhälle. Enligt NE: ”majoritet (sannolikt över tyska av medeltidslat. *Maio* ’ritas’ ’företrädare’, ’försteg’, av latin *maior* ’större’), flertal flest av de röstande; motsats: minoritet,” ”minoritet, mindre tal (av röstande etc.),” ”samhälle, benämning på en grupp individer förenade av ett nätverk av sociala relationer med viss varaktighet och kontinuitet över tid.” Enligt SAOL majoritet – flertal; röstövertikt. Samhälle = 1 land, stat med tonvikt på gemensamma inrättningar, välfärd o.d. Samhälle kan även ha betydelsen en ort med vidare hänvisning till 1.

96 Ibid., NO, samhällsorienterande ämnen (SO), 23–24, 66–68; Radioaktivt nedfall ledde till tvångs-  
slakt av mycket ren efter Tjernobylyckan, 1986.

omtanke och respekt för naturen samt att förstå naturresursernas begränsningar och deras miljöpåverkan.<sup>97</sup> Skillnaderna gällde på vilket sätt miljöarbetet skulle utföras i framtiden. Sák96 ansåg att det skulle göras i enlighet med traditionella kunskaper som grundade sig i kulturella värderingar såsom respekt för naturen, samt i lång erfarenhet och beprövad kunskap som fanns i det samiska traditionella samhället. I Lpo94 hävdades istället att miljöarbetet skulle ske genom inflytande på samhället via teoretiska kunskaper om natur och miljö, för att på så sätt verka för ett skonsamt och resurssnålt levnadssätt.<sup>98</sup> Lpo94 lyfte också fram samspelet mellan samhälle, natur, ekonomi och politik.<sup>99</sup> Både läroplan och tillägg var samstämmiga i att konsekvenstänkandet i relation till teknikanvändning med avseende på kultur och miljö var viktigt för att kunna göra medvetna anpassningar av ny teknik i relation till natur, människor och djur.<sup>100</sup>

”Storsamhällets” historiska inverkan på samisk samhällsstruktur och levnadssätt Förutom att förmedla ett miljöhistoriskt perspektiv uttrycktes i Sák96 även en tydlig kritik gentemot intrång i Sápmi, det traditionella samiska området som omfattar nordliga delar av Sverige, Norge och Finland samt delar av Kolahalvön i Ryssland, och där samer uttrycktes ha bott i tusentals år. Detta kom till uttryck genom resonemang om inflyttning av nybyggare söderifrån till Sápmi, prioritering av ekonomiska vinster till statskassan på samers bekostnad och konkurrens om markerna, vilket lett till att ”samerna blev allt mer undanträngda.”<sup>101</sup> Kritiken handlade också om att ”[s]amernas samhälle och levnadssätt” hade ”genomgått stora förändringar under stark påverkan från det omgivande storsamhället.”<sup>102</sup> Detta ansågs ha lett till att *siidasystemet* – en samisk samhällsstruktur – fått en minskad och förändrad roll. Ambitionen var att lyfta fram den övergripande påverkan som, enligt Sák96, hade förändrat det samiska traditionella levnadsmönstret, inkluderande samisk religion, språk och kultur. Detta hade i sin tur lett till att många samer ändrade sitt livsuppehälle.<sup>103</sup> Exempelvis konstaterades att:

I det moderna samhället har även det samiska hemmets och familjens karaktär förändrats bl.a. från nomadism till ökad bofasthet och från att under naturhushållningens tider utnyttjat ett magert lands alla naturresurser och där generationer bodde, levde och arbetade tillsammans till dagens penninghushållning och uppsplittrade generationer.<sup>104</sup>

Genom förändrade samhälls- och familjestrukturer, samt genom förändrat livsuppehälle och ett allt starkare inflytande från nya kulturer och deras kunskaper, ansågs traditionella samiska kunskaper ha ”fallit i glömska”. Det fanns därmed en ambition att ”ta tillbaka” dessa kunskaper.<sup>105</sup> Även slöjdens ökande popularitet i Europa

97 Lpo94, NO, 15–22.

98 Ibid., NO, geografi, 15–22, 29; Sák96, 23–24.

99 Sák96, NO, slöjd, hk, SO, 23–24, 72, 35, 66–68.

100 Lpo94, teknik, 91–93; Sák96, teknik, 94.

101 Sák96, SO, 67.

102 Ibid.

103 Ibid., sv1/samiska, SO, 84–88, 66–68.

104 Ibid., hk, 35.

105 Ibid., matematik (ma), 54.

angavs som ett skäl till att många samer hade ”lämnat primärnäringen, renskötseln,” och övergått till att livnära sig på slöjd.<sup>106</sup>

En annan del av majoritetssamhällets inverkan på samer ansågs vara kristendomens inflytande på samisk kultur och samisk religion. Samisk religion hade historiskt sett betraktats som synd och de kristna missionärerna såg jojken som hednisk, konstaterades i Sák96. Det kristna inflytande hade därför lett till att samer tog avstånd från jojken och att den försvann helt i stora områden i Sápmi.<sup>107</sup>

I jämförelsen mellan läroplan och tillägg framkom olika bilder av samhällets förändringar genom historien. Sák96 lyfte fram ”storsamhällets” negativa inverkan på samiskt samhälle och kultur för att påvisa ett brott i det samiska samfundets funktion, medan Lpo94 istället skrev fram kopplingen mellan historia och det samtida samhället.<sup>108</sup>

### ***Samhällskontexter och samhällsinflytande – lokalt, nordiskt och internationellt***

De samhällskontexter som uttrycktes i Sák96 var *lokalt*, *nordiskt* och *internationellt* och ambitionen var i första hand att förmedla specifikt samiska samhällskontexter. Enligt Sák96 likställdes det lokala samhället med det samiska traditionella samhället, vilket i stora drag betydde ett renskötarsamhälle.<sup>109</sup> Renskötseln beskrevs som en del av en familjeekonomi där jakt, fiske och bärplockning hade stor betydelse. Familjeekonomin var i sin tur kopplad till samhällsekonomin. Eleverna skulle här lära sig sambanden mellan livsstil, mat, hälsa och miljö ur ett historiskt och nutida perspektiv.<sup>110</sup> Den närliggande naturen beskrevs ha en viktig roll när det gällde att finna både animalisk och vegetarisk föda samt material för *duodji* – slöjd och konsthantverk tillverkat av samer. Det lokala lyftes också fram genom en förklaring av skillnader i byggnadskonstruktioner av *kåtor* – traditionella samiska bostäder. Ytterligare en aspekt av det lokala speglades i direktiv om att bibehålla de olika ortkaraktärerna på slöjd.<sup>111</sup> Även i Lpo94 fanns en tydlig anknytning till det lokala. Exempelvis var utgångspunkten för undervisningen i naturorienterande ämnen elevers vardag och närmaste omgivning. Slöjd beskrevs ha lokala traditioner och hemkunskap handlade om hemmiljön. I historieämnet var den lokala förankringen kunskaper om hembygdens historiska samhällsförhållanden.<sup>112</sup>

I relation till de lokala kontexterna lyfte både läroplan och tillägg fram genusperspektiv. I Sák96 ämnade genusperspektivet ”ge förutsättningar för att båda könen ska klara traditionellt manliga respektive kvinnliga arbetsuppgifter i hemmet”<sup>113</sup> och det skulle vara ”ett jämställt förhållningssätt i vardagslivet”.<sup>114</sup> I Sák96 hävdades också att det tidigare varit jämlikt i det traditionella samiska samhället inom de flesta arbetsområden såsom fiske, renskötsel och hushåll.<sup>115</sup> Förutom

106 Ibid., slöjd, 72.

107 Ibid., musik, 57.

108 Lpo94, SO, 41–46, 63–65; Sák96, 66–68.

109 Sák96, SO, 66–68.

110 Ibid., hk, 35–36.

111 Sák96, slöjd, 72; Liknande direktiv fanns även i läroplaner för nomadskolan, se Svonni (2021).

112 Lpo94 NO, hk, historia (hi), slöjd, 15–22, 33–34, 41–46, 69–71.

113 Sák95, hk, 36.

114 Ibid., 35–36.

115 Ibid., Dagens arbetsfördelning finns inte beskriven i kursplanen.



jämlikhetsfrågan visar detta även att inte bara renskötseln framställdes som viktig för det traditionella samiska livsföringen, utan också fisket gavs betydelse.

Till skillnad från Sák96, som hade en ambition att lyfta jämlikhet mellan män och kvinnor men enbart behandlade genusfrågan i ämnet hemkunskap, fanns genusfrågan med i flera kursplaner i Lpo94 och här gavs exempel på flera olikheter mellan män, kvinnor, religioners kvinnosyn och skillnader i fysisk förmåga. I exempelvis samhällskunskap konstaterades det att livsmönster var delvis olika för kvinnor och män,<sup>116</sup> i religion skulle eleverna få inblick i ”olika religioners kvinnosyn”<sup>117</sup> och historia inkluderade hur män och kvinnor levt och tänkt på olika platser och i olika tider.<sup>118</sup> Inom ämnet idrott uttrycktes i Lpo94 att jämställdhet premierades genom kunskaper om skillnader mellan män och kvinnors fysiska förutsättningar. Vidare framgick i Lpo94 att eleverna skulle frigöra sig från traditionella uppfattningar om mäns och kvinnors uppgifter i hem och hushåll.<sup>119</sup>

Nästa nivå av samhällskontext i Sák96 var att Sápmi fungerade som en samisk gemensam samhällsplatå, på vilken det var viktigt att knyta kontakter samer emellan.<sup>120</sup> Att leva i Sápmi innebar att vara ett folk uppdelat i fyra länder med olika geografiska förutsättningar och skilda samhällseliga villkor. Ambitionen var att förmedla att det fanns olika samiska grupper med skillnader i näringsutövning, språk, byggkonst och klädskick.<sup>121</sup> I Lpo94 var den övergripande folkliga kontexten istället nationalstaten Sverige.<sup>122</sup>

Den tredje kontexten i Sák96 var internationell och handlade om likheter mellan olika urfolk i världen. Exempel på likheter var förhållandet till tid hos många naturfolk och urfolks musikuttryck som uppvisade likheter med sådana uttryck inom samisk kultur.<sup>123</sup> samt likheter i urfolks hantverkskunnande.<sup>124</sup> Denna anknytning till andra urfolk satte en norm för vilka grupper som var jämförelsegrunden för samer. Även i Lpo94 fanns vidare internationella kontexter för samhälls- och kulturfrågor som kunde användas jämförande. Dessa var en nordisk, en europeisk och en övrig internationell kontext.<sup>125</sup>

### Önskan om ökat samiskt samhällsinflytande

En tydlig skillnad mellan läroplan och läroplanstillägg var synen på inflytande över samiska angelägenheter. I Sák96 påtalades att samer tidigare hade haft ett eget samiskt samhällssystem, *siidasystemet*, där samer hade beslutsrätt i samiska samhällsfrågor gällande administration av land och vatten. Hit hörde även funktioner som rättskipning på samiska traditionella marker.<sup>126</sup> Sák96 uttryckte att ”[i]dag har möjligheterna att leva på det traditionella sättet kringskurits av storsamhällets intrång på de samiska

116 Lpo94, SO, 63–65.

117 Ibid., religion (re), 61.

118 Ibid., hi, 41–46.

119 Ibid., idrott, 47–49.

120 Sák96, idrott, 50.

121 Ibid., SO, 66–68.

122 Lpo94, SO, 41–46, 63–65.

123 Sák96, ma, musik, 54, 57–58.

124 Ibid., slöjd, 72.

125 Lpo94, hi, 41–46.

126 Sák96, SO, 66–68.

markerna.<sup>127</sup> Som kontext till beskrivningar om intrång och negativa konsekvenser för det samiska samhället (som det påtvingade avbrottet i det samiska samhällssystemet), lyfte Sák96 fram problematiken gällande samers relation till majoritetssamhället. I Sák96 uttrycktes i linje med detta sådant som ”att vara same idag innebär att vara utsatt för ett hårt sociokulturellt tryck från det omgivande samhället.”<sup>128</sup> Utifrån detta fanns en ambition i Sák96 om att samer skulle få tillbaka inflytande i samiska angelägenheter. Detta kunde ske genom att undervisningen i sameskolan bidrog med kunskaper om ”hur olika lagar, avtal och förordningar påverkat samernas situation”.<sup>129</sup> Detta exemplifierades med en rad problemområden där undervisning, möjlighet att använda samiska, stöd för näringsutövning och organisering samt stöd för uppbyggnad av egna institutioner, massmedia och litteratur ingick.<sup>130</sup>

Sammantaget var båda läroplan och tillägg samstämmiga i att inflytande i samhällsfrågor var viktigt. Skillnaden låg i att Sák96 påtalade brister i jämlikhetsfrågan angående inflytande över samiska frågor och hade som ambition att öka detta inflytande, medan Lpo94 uttryckte samhällsinflytande som en självklarhet och där elevers framtida delaktighet i samhällsbeslut fanns med i de flesta ämnen.<sup>131</sup> Ett exempel på detta var att elevernas kunskaper i matematik skulle leda till välgrundade beslut i vardagslivet och att eleverna skulle få kompetens att delta i samhällsbeslut.<sup>132</sup>

### ***Kultur – ett begrepp med stora skillnader***

Innehåll relaterat till vad som uppfattades vara kultur var både omfattande och centralt i både läroplan och tillägg, men kulturbegreppet framstår samtidigt som väldigt flytande.<sup>133</sup> Sák96 och Lpo94 presenterade därtill olika förhållningssätt till detta begrepp och dess innehåll.

### *Olika dimensioner av samisk kultur i Sák96*

I Sák96 fanns ingen explicit definition av kultur, men däremot fanns en ambition att beskriva vad som ingick i samisk kultur. Den första dimensionen av samisk kultur handlade om det som betraktades som basen för samisk livsföring. Exempel på detta var renskötsel som, i likhet med läroplanerna för nomadskolan 1956 och 1969, betraktades ha en ”grundläggande betydelse för samernas kultur.”<sup>134</sup> Renskötseln kopplades i Sák96 till allmänna kunskaper och färdigheter som syftade till att lära sig renskötseln som yrke, samt mer specifika kunskaper för att förstå renskötsel i relation till natur och samhälle. Detta inkluderade exempelvis förståelse för renskötselns

127 Ibid., NO, 23.

128 Ibid., SO, 67.

129 Ibid., 67–68.

130 Ibid.

131 Sák96, SO, 67–68; Lpo94.

132 Lpo94, ma, 51–53.

133 Samisk kultur har i prop. 1975/76:209, 138 uttryckt att samisk kultur ska omfatta i ett brett begrepp som innefattar samers rätt till renskötsel; Lotta Johansson har i sin artikel ”Från definierat förflutet till utstakad framtid. En begreppshistorisk analys av kulturbegreppet i läroplaner, 1962–2011,” *Utbildning och Demokrati* 22, nr 1 (2013), 29–45, visar att kulturbegreppet kan indelas i relation till temporalitet. Historisk handlar det ofta om kulturarv, gällande nutid är kultur ett komplext begrepp och för framtiden handlar kultur ofta om en önskan om ett multikulturellt samhälle.

134 Svonni (2021); Sák96, SO, 41.

relation till årstidsväxlingar, rovdjurspolitik och företagande kopplat till renskötsel (såsom slakterier). Andra delar som ingick i basen för samisk kultur var i Sák96 jakt, fiske och duodji. Här ingick även naturen och naturresurser, som ”materialrikedom” för slöjd. Detta innebar att det som framställdes som grund för samiskt traditionellt livsuppehälle även betraktades som kultur.

Den andra dimensionen av samisk kultur framställdes vara traditionella livsmönster, hur kunskaper förs över i naturhushåll från äldre till yngre generationer, samt maträtter, jojk och språk.<sup>135</sup> Jojk nämndes även i tidigare kursplaner för sameskolan, men fick i Sák96 väsentligt mer utrymme. Den beskrevs som en kulturbärare som alltid haft en viktig social, kulturell och religiös roll. Jojken förklarades vara uppdelad i tre kategorier: om personer, om djur och natur och religiös jojk.<sup>136</sup> Kunskap om jojk och jokens funktion, socialt och religiöst i historien och i nutid, ansågs viktigt. Jojkens modernisering angavs som anledning till att den blivit populär bland ungdomar, och det visade i sin tur på att joken betraktades som del av samisk kulturutveckling.<sup>137</sup>

Den tredje dimensionen handlade om sociala relationer, tankar, känslor, erfarenheter och värderingar, vilka i sin tur relaterades till samiska traditionella livsmönster (den första dimensionen).<sup>138</sup> I Sák96 kopplades samisk kultur och religion även samman genom joken. De samiska kulturarv som nämndes i Sák96 var hållristningar, nåjdrummans tecken, arkitektur och kläddesign.<sup>139</sup>

### *Samisk kultur baserades på samiska språket i Lpo94*

Samisk kultur innebar i kursplanen för samiska (i Lpo94), att eleverna skulle få kunskaper om samiska språk och kulturarv. Strukturen för undervisningen baserades på att eleverna skulle få ”delaktighet i två kulturer.”<sup>140</sup> Kunskaper om samisk kultur utgick från samisk ordrikedom inom områdena natur, väderlek, klimatförhållanden, fenomen i närmiljön, jakt, fiske, renskötsel och släktförhållanden samt ord kopplade till slöjd.<sup>141</sup>

Vårt att uppmärksamma i Lpo94 var att samiska kulturelement skulle relateras till svenska kulturelement. Ett exempel är formuleringen att ”eleverna känner tillhörighet till den samiska kulturen och vill arbeta för ett bevarande och en utveckling av det egna språket och kulturen vid sidan om majoritetskulturen.”<sup>142</sup> Ett annat exempel var att eleverna skulle få ”kännedom om den egna [samiska] kulturens normer och värderingar och utifrån det kunna göra jämförelser med förhållande i Sverige i övrigt.”<sup>143</sup> Det första citatet visar att Lpo94 delvis lyfte över ansvaret på samer själva att bevara och utveckla samisk kultur och språk eftersom målet var att eleverna skulle vilja arbeta för att bevara språket. Detta synsätt skiljer sig något från Sák96, som menade att skola

135 Sák96; Jämför med definition av livsmönstret i samhällskunskap i Lpo94, 64.

136 Liknande resonemang hittas i Krister Stoor, ”Complex Yoiks – A Time Traveller: Aboriginal Oral Traditions Among the Sámi in Sweden,” i *Arctic Yearbook 2021: Defining and Mapping the Arctic: Sovereignties, Policies and Perceptions*, red. Lassi Heininen et al. (Arctic Portal, 2021), 563–89.

137 Sák96, musik, 57–58.

138 Ibid., musik, 57.

139 Ibid. bild, 14.

140 Lpo94, samiska, 74.

141 Ibid., 75.

142 Ibid.

143 Ibid., 73

och samhälle också bar på detta ansvar.<sup>144</sup> I ljuset av direktiven i ramkonventionen för nationella minoriteter, som var aktuell i samtida svensk politik och därmed eventuellt haft inflytande på innehållet i läroplan och läroplanstillägget i föreliggande studie,<sup>145</sup> har Lpo94 och Sák96 lyft fram olika perspektiv. Lpo94s formulering kan relateras till individens rätt att bibehålla och utveckla samisk kultur, medan Sák96 lyfter statens skyldighet att främja denna rätt. Dessa skillnader i synsätt mellan läroplan och tillägg antyder en spänning mellan majoritets- och minoritetskulturens inställning till ansvar för samiskt språk- och kulturbevarande och utveckling av dessa områden.

Vidare uttrycktes att det samiska språket hade ”en viktig kulturskapande och kulturbevarande funktion. I språket finns den samiska bakgrunden och kulturella identiteten.”<sup>146</sup> Detta visar på att samiska språket betraktades som viktigt för samer i Lpo94 och detta hade även likheter med den tidigare kursplanen i samiska för nomadskolan från 1969.<sup>147</sup> Det nya i Lpo94 i förhållande till den tidigare läroplanen,<sup>148</sup> var att samisk historia, religion, traditioner, livsvillkor, normer och värderingar inte längre ansågs tillhöra samhällsorienterande ämnen, utan hamnade under språkkursplanen för samiska.<sup>149</sup> Ambitionen i Lpo94 gällande samisk kultur hade alltså samlats inom kursplanen för samiska, vilket i sin tur innebar att eleverna skulle få kunskaper om samisk kultur och kulturarv inom ramarna för språkundervisningen.<sup>150</sup> Skillnaderna mellan Sák96s och Lpo94s innehåll om kultur var följaktligen att Sák96 uttryckte olika dimensioner av samisk kultur, med tillhörande exempel, medan Lpo94 förhöll sig mer övergripande till såväl språkligt innehåll som till samisk kultur. Dessa kunskaper om samisk kultur skulle därtill relateras till majoritetskulturen.

I Lpo94 fanns vidare en tydlig skillnad mellan hur svensk kultur och minoritetskulturer framställdes. Svensk kultur innebar i denna läroplan traditioner, religion, historia, folk och landet Sverige. För minoriteter innebar kulturarv: musik, sånger, visor, rim och ramsor, litteratur och muntlig tradition. Modersmålet uttrycktes vara nyckeln till kulturarv som litteratur och muntlig tradition, kulturarv som betraktades som viktigt för att ge kunskaper och värderingar.<sup>151</sup>

### *Svensk kultur enligt Lpo94*

Enligt Lpo94 hörde språk och kultur samman både inom ämnet samiska och inom svenska som ämne. En skillnad var att det svenska språket och den svenska kulturen

144 Sák96, samiska, 84–88.

145 SÖ 2000:2, Sveriges internationella överenskommelser. ISSN 1102–3716, Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter beslutades att undertecknas av Sveriges regering 3 november 1994. Den ratificerades 13 januari 2000. Ramkonventionen trädde i kraft i Sverige 1 juni 2000., Utifrån Ramkonventionen för skydd av nationella minoriteter Del II, artikel 5.1 åtar sig parterna att främja förutsättningar som är nödvändiga för att personer som tillhör nationella minoriteter att kunna bibehålla och utveckla sin kultur och bevara exempelvis sin identitet, religion, språk, traditioner och kulturarv.

146 Sák96, samiska, 73.

147 Svonni (2021).

148 Lgr69 II: Same, jmf Svonni (2021).

149 Lpo94, samiska, 73–76; Svonni (2021).

150 Ibid.

151 Lpo94, Hemspråk, 37.

ansågs ”uppplösligt förenade med varandra”<sup>152</sup> och att svenska hade en central roll för elevers identitet och framtida position i samhällslivet. Denna typ av formuleringar saknades i kursplanen för samiska i Lpo94 och för alla elever som hade annat modersmål än svenska. För elever som läste svenska som andraspråk angavs att de skulle lära sig förstå svensk värdegrund och skillnader och likheter mellan ”ursprungskulturen och det svenska samhällets synsätt och värderingar”.<sup>153</sup> Kursplanen för svenska som andraspråk gällde för alla elever som hade annat modersmål än svenska och det inkluderade även barn med samiska som modersmål.

I Lpo94 definierades kultur som ”ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt”.<sup>154</sup> Svensk kultur delades i linje med detta in i olika dimensioner. Den första dimensionen innefattade svenskt livsmönster och svenska levnadsförhållanden, detta med en bas i mat- och boendekultur, det svenska språket, västerländsk kultur, hembygd, släkt, familj och Sverige som land. Den andra dimensionen inkluderade litteratur, bildkonst, lekar, danser, idrott, musik och slöjd. Den tredje dimensionen handlade om beteende, värderingar, traditioner, normer och föreställningar om världen.<sup>155</sup> Svensk kultur uttrycktes även inkludera historia och religion, där i synnerhet kristendomen ansågs ha haft stor inverkan på svensk och västerländsk kultur. Detta eftersom den påverkat kulturuttryck, samhällsmoral, sedvanor, traditioner, värde- och normsystem samt länge även rättssystemet. Vidare lyfte Lpo94 att det var ”nödvändigt med kunskaper om kristen tro och om den etik som förvaltats av den kristna traditionen”,<sup>156</sup> detta för att förstå många uttryck och stora delar av det innehåll som fanns inom västerländsk kultur (såsom konst, musik och litteratur, men även historia och samhällsutveckling). Intressant att notera, i ljuset av den kristna religionens kulturskapande betydelse, så uttrycktes samisk religion i en relativt kontextlös mening om urfolks ”religiösa föreställningar och traditioner.”<sup>157</sup>

### *Identitetsskapande innehåll*

Stärkt identitet framhölls vara viktigt i både Lpo94 och Säk96 där den senare uttryckte en mer preciserad ambition att skolan skulle stärka elevens identitet genom duodji. I Säk96 var undervisningsinnehållet, angående just duodji, i stora delar identiskt med kursinnehållet för nomadskolan från 1969.<sup>158</sup> Det handlade fortsättningsvis om kunskaper och färdigheter gällande ortskaraktär på ornamentik, material och framställningsmetoder, och om kunskaper i att bereda eget material från naturen. Samisk identitet kopplades även samman med kunskaper om den ”samiska estetiska värderingen på hantverket”.<sup>159</sup> Ser man till Lpo94 så var det istället historieämnet som skulle bidra till stärkt identitet. Eleverna skulle få en ”djupare kulturell identitetsutveckling”<sup>160</sup> genom studier av den egna familjen, släkten, hembygden

152 Ibid., sv1, 77.

153 Ibid., sv2, 83.

154 Ibid., sv2, 83.

155 Ibid.

156 Ibid., religion, 59.

157 Ibid., religion, 60.

158 Säk96, slöjd, 72; Svonni (2021).

159 Ibid., slöjd, 72.

160 Lpo94, hi, 42.

och landet i ett historiskt perspektiv. Det ingick även kunskaper om det ”historiska kulturarvet i ett europeiskt perspektiv, med utgångspunkt i Sveriges och Nordens historia”.<sup>161</sup> Historia, kultur och identitet ansågs vara nära sammankopplade i Lpo94, eftersom den ”svenska och nordiska kulturen, inklusive den samiska,”<sup>162</sup> menades ha format den personliga och kollektiva historiska identiteten. Skillnaden i omfattning och inriktning av innehåll som kopplades till identitet har betydelse eftersom socialisering, enligt Biesta, fogar in eleverna i befintliga sätt att tänka, göra och vara samt påverkar vilken position de intar i samhället.<sup>163</sup>

### **Diskussion – Utbildningsambitioner, innehåll och förmedlade gemenskaper**

Mot bakgrund av den jämförande och tematiska analys av Såk96 och Lpo94 som gjorts ovan, kommer nu Biestas teorier om utbildningsambitioner att användas som ett mer aktivt analysredskap. Detta görs i kombination med Andersons och Hylland Eriksons teorier om föreställda gemenskaper och identifikation.<sup>164</sup> Genom att tydligare sammanföra utbildningsambitioner, undervisningsinnehåll och de föreställda gemenskaper som läroplanerna upprättades kring, kan en mer ingående och nyanserad bild av deras roll som underlag för kollektiv identifikation skapas.

Utifrån analysen av de direktiv som styrde utbildningen i sameskolan under 1990-talet har det till att börja med framgått att det fanns medborgerliga skillnader för elever i sameskolan och grundskolan. Hit hörde exempelvis skillnader i omfattningen av utbildningen, att samisk utbildning endast fanns tillgänglig för de elever som bodde på samma ort som skolan. Detta betydde att elever från annan ort vanligtvis levde åtskilda från sina föräldrar för att kunna gå i sameskolan. För grundskoleutbildning gällde i stället att skolor skulle finnas där elevunderlaget fanns. Andra skillnader hängde samman med språkundervisning, där ämnet samiska inte var del av den formella timplanen på samma sätt som ämnet svenska var. I likhet med Belancic och Lindgrens studie av Lsam11 framgick att språkkursplanen för samiska i Lpo94 var utformad för att i första hand ge elever kunskaper för hemmiljön.<sup>165</sup> Detta innebar samtidigt att det skapades en yttre identifikation som, genom ett nationellt läroplansdirektiv, tenderade att koppla samisk identitet till den privata sfären och till hemmiljön.<sup>166</sup> För språkutveckling i svenska var ambitionen i Lpo94 istället att det skulle vara ett gemensamt språk som alla elever skulle lära sig för att kunna vara aktiva deltagare i samhällslivet.<sup>167</sup> Ytterligare en skillnad som framträdde mellan Lpo94s och Såk96s ambitioner för samisk *språkutveckling*, det första temat, var kontexten som språket skulle användas i. Enligt Såk96 skulle samiska språk kunna användas i en offentlig kontext, medan Lpo94 alltså i första hand placerade in samiska i den privata domänen.<sup>168</sup> I relation till teorier om föreställda gemenskaper förefaller det därmed som att den samiska identiteten och gemenskapen enligt den nationella läroplanen,

---

161 Ibid, 41.

162 Ibid, 42.

163 Biesta (2011, 2020).

164 Biesta (2009, 2011, 2020); Andersen (1996); Hylland Eriksen (2007).

165 Belancic och Lindgren (2020).

166 Jmfr Hylland Eriksen (2007).

167 Lpo94.

168 Jmfr Biesta (2011, 2020).

Lpo94, delades upp i en svensk offentlig och i en samisk privat (i hemmiljö), medan det i Sák96 fanns en ambition om att den samiska identiteten, gemenskapen och det samiska språket skulle betraktas som en enhet, både inkluderande det privata och det offentliga.<sup>169</sup>

Den mer omfattande samiska gemenskapen som skrevs fram i Sák96 var därtill tydligt kopplad till naturen. Det framkom i synnerhet i temat *naturbundenhet*, där ambitionen var att förmedla sådant som naturens centrala roll för samisk kultur och vikten av omvårdnad av och respekt för naturen. Här tydliggjordes också en ambition att förmedla betydelsen av kunskapsöverföring från äldre till yngre generationer, vilket beskrevs vara en viktig del av samisk kultur – en slags pedagogisk praktik. Detta kan tolkas som att den samiska gemenskapen kopplades nära samman med ett levnadssätt i naturmiljöer, vilket skilde sig från den svenska gemenskapen som i Lpo94 kopplades till svensk kultur och till den svenska nationen.<sup>170</sup>

Jämförelsen mellan kursplaner och det samiska tillägget tydliggjorde även skillnader i historiska samhällsperspektiv, vilket framgick i det tredje temat, *kritik av ”storsamhället”*. I Lpo94 fanns en ambition att framställa en sammanhållen svensk och europeisk historia från forntiden och fram till nutid. I relation till teorier om föreställda gemenskaper och identifikation skapade Lpo94 en svensk föreställd gemenskap utifrån historieskrivning, samhällsbeskrivning och beskrivningar av den svenska nationens gränser. Till skillnad från Lpo94s beskrivning, som innebar en historieskrivning om Sverige, det svenska samhället och den svenska kulturen, lyfte Sák96 istället fram ett påtvingat avbrott i det samiska samhället orsakat av intrång på samiska traditionella marker, det vill säga en kolonial historia. Här riktades även kritik mot den svenska staten, eftersom avbrottet i samiskt samhällsliv ansågs ha inneburit avbrott och förlust av samiska traditionella kunskaper, kultur, språk och livsuppehållen. I relation till ovanstående var ambitionen i Sák96 därför att återuppliva kunskaper från det traditionella samiska samhället. Syftet med det var att värna miljön, öka samiskt samhällsinflytande i samiska frågor och att presentera ett kompletterande narrativ till den svenska historieskrivningen och samhällskonstruktionen. Perspektivet i Sák96 visar på att den samiska gemenskapen var kopplad till en kolonial kontext, där samiskhet innefattade en gemensam uppgift – att öka samiskt inflytande i relation till svenska staten.<sup>171</sup> En gemensam sak att kämpa för är, enligt Hylland Eriksen, alltså en stark sammanbindande faktor för en grupp och skapar en ”vi-känsla.”<sup>172</sup> Detta innebär, kompletterat av Biestas teori om utbildningsdomäner och utbildningsambitioner, att läroplanernas förmedling av gemenskaper via undervisningsinnehållet, potentiellt även socialiserar elever till de samhällskontexter som dessa gemenskaper är sammankopplade med.<sup>173</sup>

I beskrivningen av samiska *samhällskontexter*, det fjärde temat, framgick att den lokala kontexten var renskötarsamhället, trots att sameskolan redan 1962 hade

169 Jmfr Hylland Eriksen (2007).

170 Andersen (1996); Hylland Eriksen (2007).

171 Ibid.

172 Jmfr Hylland Eriksen (2004), 51.

173 Jmfr Biesta (2009, 2011); Andersen (1996).

öppnats upp för att vara en skola för alla samer.<sup>174</sup> Det finns en lång historia av yttre identifikation (kategorisering) från majoritetssamhället där just kopplingen mellan samer och renskötsel har varit central, vilket i sin tur kan ha inverkat på den samiska inre identifikationen. Exempelvis likställde svensk samepolitik fram till 1970-talet på många sätt samefrågor med renskötsel.<sup>175</sup> En liknande tendens, det vill säga att likställa samiskhet med renskötsel, förmedlades och reproducerades på utbildningsområdet.<sup>176</sup> Eftersom utbildning även skapar en bild av vad samhället är och vad det ska utvecklas till i framtiden,<sup>177</sup> kan dessa föreställningar om renskötseln som det primärt värdefulla för en samisk gemenskap även ha inverkan på identifikationen.

Renskötselns roll för samisk kultur är samtidigt något som har långa anor inom renskötselssamhället och har en stark koppling till samisk renskötarkultur.<sup>178</sup> Detta är en kultur som genom historien har präglat samisk gemenskap både genom inre och yttre identifikation.<sup>179</sup> Detta framträdde i det femte temat, *kultur*. Undervisningsinnehåll kopplat till kultur har en tydligt socialiserande karaktär enligt Biesta. I Sák96 kunde innehåll om kultur även kopplas till den kvalificerande utbildningsdomänen till den kvalificerande både via kunskaper om kulturskatter, naturfenomen, himlakroppar och lämningar i naturen, och via kunskaper och färdigheter inom renskötsel, fiske, slöjd och duodji. De socialiserande delarna handlade istället om normer och värderingar. Även i tidigare läroplaner för nomadskolan kan samisk kultur placeras både i kvalificerande och socialiserande utbildningsdomäner.<sup>180</sup> I Sák96 var dock den huvudsakliga ambitionen inom kulturtemat att vidga begreppet samisk kultur i relation till Lpo94s beskrivning av detsamma.<sup>181</sup> Detta vidgade kulturbegrepp kan potentiellt ha haft en inverkan på tolkningar av vad samisk gemenskap kunde innebära, vilket i förlängningen kan ha inverkat både på inre och yttre identifikation gällande samer.

## Slutsatser

Denna studie har analyserat Sák96, ett kursplanskomplement till den nationella kursplanen Lpo94, med specifikt syfte att skapa en anpassad undervisning för samiska elever. Analysen av Sák96 har klargjort att vissa utbildningsambitioner i detta kursplanekomplement inte återfanns i, eller tydligt åtskilde sig från, ambitionerna i Lpo94. Exempelvis hade Sák96 en betydligt högre ambitionsnivå för samisk språkutveckling samt inkluderade andra ämnesområden och var ämnesöverskridande. I Sák96 lyftes bland annat naturen fram som central och sattes i kontext till samisk kultur, pedagogik, resurs för slöjd och mat. Naturen ansågs även central för normer och värderingar med exempel om att människan skulle visa respekt för naturen och naturens resurser. Andra delar som återfanns i Sák96, men inte i Lpo94, var en kolonial historiebeteckning inom vilken Sveriges expansion som nation medfört negativa

174 Lantto (2000); Svonni (2021). Vid den tiden hette skolformen nomadskola.

175 Mörkenstam (1999); Lantto (2000; 2003).

176 Svonni (2021).

177 Jmfr Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 2000).

178 Sák96.

179 Jmfr Hylland Eriksen (2007).

180 Ibid.

181 Ibid.



konsekvenser för samiska områden, inkluderande samiskt samhälle, språk och samisk kultur. I Sák96 fanns därtill en ambition att skapa förändring genom ökat samiskt inflytande i relevanta samhällsfrågor. Ytterligare utbildningsambition om att lyfta fram samiska traditionella kunskaper i utbildningen för att öka förståelsen för natur- och miljöfrågor hade lagts till i Sák96. Lpo94 inkluderade aspekter av samisk kultur, medan man i Sák96 nyanserade innebörden av denna kultur, lyfte dimensionaliteten av den och uttryckte samisk kultur som central för sameundervisningen.

Analysen har även visat, tolkat utifrån Gert Biestas teorier om utbildningsdomänerna *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering*, att det i Sák96 skapades utrymme för kunskaper, färdigheter och traditioner.<sup>182</sup> Exempel tillhörande den *kvalificerande* utbildningsdomänen var kunskaper om samhällets historiska framväxt, kunskaper och färdigheter i samiska språk eller att göra något praktiskt såsom slöjdföremål och hur man agerar i naturen. Innehållet som kunde relateras till den *socialiserande* utbildningsdomänen handlade exempelvis om vad som innefattades i samisk kultur. Detta innebar både kulturyttringar som jojk, mat och kläder (som fungerade som uttryck för härkomst), men också normer och värderingar (vilka bland annat kunde relateras till natur och respektfullt nyttjande av naturresurser). Att den *subjektifierande* utbildningsdomänen inte tydligt framgick kan tolkas som en avsaknad av utrymme för individer att stanna upp, reflektera och göra sig fria från sociala och politiska ordningar.<sup>183</sup> Samtidigt kan ingen av utbildningsdomänerna ses som fristående från någon av de andra, vilket i grunden innebär att kunskaper inte kan upptas om det inte finns ett mottagande subjekt (det vill säga eleven själv).<sup>184</sup> Huruvida detta har haft inverkan på den faktiska undervisningen behandlades givetvis inte i denna studie då detta uteslutande är en dokumentstudie.

Det för oss vidare till förståelsen av hur urval av kunskaper i kursplaner kan fastslå ramar för gemenskaper och bilda ett underlag för identifikation.<sup>185</sup> I Sák96 fanns en tydlig koppling mellan samiskhet och renskötsel, slöjd, natur och samiska språk. Denna form av gemenskap utelämnade samtidigt många andra möjliga samiska gemenskaper och identiteter, i och med att det vid tiden fanns många olika sätt för samer att livnära sig på och många olika platser att bo på.<sup>186</sup> Sák96 skapade även en bild av samiskhet och samisk gemenskap i relation till alla fyra länderna i Sápmi och belyste därtill kopplingen mellan samer och urfolk i en global kontext.<sup>187</sup> Att skriva fram samiskhet utifrån en relativt vid kontext, såsom hela geografiska området Sápmi syftar till en inkluderande och öppen förståelse av samisk gemenskap som närmast

182 Biesta (2020).

183 Ibid. Jämför med Biestas resonemang om utbildning kontra träning i teoriavsnitt i denna artikel. Enligt Biesta bör de tre utbildningsdomänerna ha lika stora delar i utbildning.

184 Ibid., 95.

185 Andersen (1996); Hylland Eriksen (2007).

186 Ibid.

187 En vanlig definition av urfolk eller ursprungsfolk är att de härstammar från folkgrupper som bodde i landet eller i ett geografiskt område som tillhör landet, vid tiden för erövring eller kolonisation eller fastställandet av nuvarande statsgränser. Utmärkande för ett urfolk är viljan att bevara, utveckla och överföra sin etniska identitet, kultur och sociala institutioner och brukandet av sin traditionella livsmiljö till framtida generationer. Se bland annat Peter Johanssons resonemang av definitionen i Peter Johansson, *Samerna – ett ursprungsfolk eller en minoritet? En studie av svensk samepolitik 1986–2005* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2008), 106.

kan jämföras med en nationell gemenskap. Att skriva fram en samisk gemenskap, i relation till både lokalt och "nationellt" inom Sápmi, är exempel på de urval som måste göras i skapandet av en läroplan. Detta innebär att exempel ur en lokal kontext kan leda till att olika samiska identiteter exkluderas ur den beskrivningen, medan kunskapsinnehåll som förhåller sig ospecifikt är mer inkluderande men kan samtidigt leda till kunskapsförlust inom vikta områden.

Utifrån dessa insikter ger studien ny kunskap om den komplexitet och de svårigheter som finns inbyggda i planering av utbildning för minoriteter och urfolk som samer när det sker inom ramarna för ett övergripande *nationellt* ramverk för skolning. Att beakta ovanstående parametrar kan i sin tur ses som viktigt, inte bara för framtida forskning på relaterade områden, utan också för framtida arbeten med att stärka utbildningens roll som stöd för samers samhällsinflytande och för att medverka till att revidera läroplansinnehåll som ger möjlighet att vidga förståelsen om, och av, den samiska gemenskapen.

### **About the author**

Charlotta Svonni is a Doctoral Candidate at the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University, Sweden. Email: [charlotta.svonni@umu.se](mailto:charlotta.svonni@umu.se)

## Referenser

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1996.
- Andreassen, Bengt-Ove och Torjer Olsen. ”’Sami Religion’ in Sámi Curricula in RE in the Norwegian School System: An Analysis of the Importance of Terms.” *Religions* 11, nr 9 (2020), 1–16.
- Balto, Asta Mitkijá och Gunilla Johansson. ”The Process of Vitalizing and Revitalizing Culture-Based Pedagogy in Sámi Schools in Sweden.” *International Journal about Parents in Education* 9, nr 1 (2015), 106–18.
- Belancic, Kristina och Eva Lindgren. ”Discourses of Functional Bilingualism in the Sami Curriculum in Sweden.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23, nr 5 (2020), 601–16.
- Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, inc., revised edition 2000 (originally published 1996).
- Biesta, Gert. ”Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited.” *Educational Theory* 70, nr 1, University of Illinois, (2020), 89–104.
- Biesta, Gert. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber, 2011.
- Braun, Virginia och Victoria Clarke. ”Using Thematic Analysis in Psychology.” *Qualitative Research in Psychology* 3, nr 2 (2006), 77–101.
- Broady, Donald, red. *Skolan under 1990-talet: Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier*. SEC Research Report 27 Andra korr. tryckn. Sept, 2000.
- Gjerpe, Kajsa Kemi. ”Samisk läroplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalys av det samiske innehållet i Läroplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet.” *Nordic Studies in Education* 37, nr 3–4 (2017), 150–65.
- Hansson, Johan. ”Samernas folkhögskola och de samiska språken 1942–1990.” *Nordic Journal of Educational History* 3 nr 1 (2016), 95–119.
- Henrysson, Sten. *Darwin, ras och nomadskola: Motiv till kåtaskolreformen 1913*. Umeå: Umeå universitet, 1993.
- Henrysson, Sten och Johnny Flodin. *Samernas skolgång: 1957 års nomadskolutredning*. Umeå: Forskningsarkivet, Umeå universitet, 1992.
- Hyltenstam, Kenneth och Christopher Stroud. *Språkbyten och språkbevarande: Om samiska och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur, 1991.
- Hirvonen, Vuokko och Kaija Anttonen. *Sámi Culture and the School: Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97*. Kárášjohka: Saami University College, 2004.
- Hylland Eriksen, Thomas. *Rötter och fötter: Identitet i en ombytlig tid*. Nora: Nya Doxa, 2004.
- Hylland Eriksen, Thomas. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa, 2007.
- Jannok Nutti, Ylva. ”Indigenous Teachers’ Experiences of the Implementation of Culture-Based Mathematics Activities in Sámi School.” *Mathematics Education Research Journal* 25, nr 1 (2013), 57–72.
- Johansson, Lotta. ”Från definierat förflutet till utstakad framtid: En begreppshistorisk analys av kulturbegreppet i läroplaner, 1962–2011.” *Utbildning och Demokrati* 22, nr 1 (2013), 29–45.

- Johansson, Peter. *Samerna – ett ursprungsfolk eller en minoritet? En studie av svensk samepolitik 1986–2005*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008.
- Keskitalo, Pigga. "How Do the Sámi Culture and School Culture Converge – or Do They?" *The Australian Journal of Indigenous Education* 40 (2011), 112–119.
- Kortekangas, Otso et al. red. *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Cham: Springer International Publishing, 2019.
- Kortekangas, Otso. "Useful Citizens, Useful Citizenship: Cultural Contexts of Sámi Education in Early Twentieth-century Norway, Sweden, and Finland." *Paedagogica Historica* 53, nr 1–2 (2017), 80–92.
- Kortekangas, Otso. *Tools of Teaching and Means of Managing: Educational and Sociopolitical Functions of Languages of Instruction in Elementary Schools with Sápmi Pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in a Cross-National Perspective*. Stockholm: Stockholms universitet, 2017.
- Lantto, Patrik. *Tiden börjar på nytt: En analys av samernas etnopolitiska mobilisering i Sverige 1900–1950*. Umeå: Umeå universitet, 2000.
- Lantto, Patrik. *Att göra sin stämman hörd. Svenska Samernas Riksförbund, samerörelsen och svensk samepolitik 1950–1962*. Umeå: Umeå universitet, 2003.
- Lindmark, Daniel. "Svenska undervisningsinsatser och samiska reaktioner på 1600- och 1700-talan." I *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström, 341–70. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016.
- Lindmark, Daniel och Olle Sundström, red. *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016.
- Lindmark, Daniel. "Colonial Education and Saami Resistance in Early Modern Sweden." I *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-) Colonial Education*, red. Barnita Bagchi et al, 140–55. New York & Oxford: Berghahn Books, 2014).
- Lgr 80, 1980 års läroplan för grundskolan. *Inledning mål och riktlinjer*. Stockholm: Liber Tryck, 1980.
- Lpo94, *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. SKOLFS 1994:1.
- Mörkenstam, Ulf. *Om "Lapparnes privilegier". Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997*. Stockholm: Stockholms universitet, 1999.
- Norlin, Björn och David Sjögren. "Kyrkan, utbildningspolitiken och den samiska skolundervisningen vid sekelskiftet 1900: Inflytande, vägval och konsekvenser?" I *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström, 403–38. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016.
- Norlin, Björn. "Church, Mission and School." I *The Sami and the Church of Sweden: A Result From a White Paper Project*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström, 29–44. Hedemora: Gidlunds förlag, 2018.
- Norlin, Björn. "Kolonial utbildning och omvändelsepedagogik vid svenska missionssällskapets lappländska skolinrättningar under 1840-talet." I *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren, 195–222. Umeå: Kungl. Skytteanska Samfundet, 2015.
- Outakoski, Hanna. *Multilingual Literacy Among Young Learners of North Sámi: Contexts, Complexity and Writing in Sápmi*. Umeå: Umeå universitet, 2015.

- Prop. 1975/76:209. *Regeringens proposition 1975/76:209 om ändring i regeringsformen.*
- Prop. 1989/90:41. *Regeringens proposition 1989/90:41 om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.*
- Richardsson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Pusch, Simone. *Nomadskolinspektörerna och socialdarwinismen 1917–1945.* Umeå: Umeå universitet, 1998.
- Regeringsbeslut 1994-02-03, Utbildningsdepartementet Dnr U94/185/Gru.
- Sametinget statistik, <https://www.sametinget.se/114211> (2022-11-29).
- Sameskolan Kursplaner, timplaner och kommentarer.* Stockholm: Skolverket, 1996. Norstedts Tryckeri, 1997.
- Sjögren, David. *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962.* Umeå: Umeå Universitet, 2010.
- Spjut, Lina. *Att (ut)bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sverige och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016.* Örebro: Örebro universitet, 2018.
- Stoor, Krister. "Complex Yoiks – A Time Traveller: Aboriginal Oral Traditions Among the Sámi in Sweden." I *Arctic yearbook 2021: Defining and Mapping the Arctic: Sovereignties, Policies and Perceptions*, red. Lassi Heininen, Heather Exner-Pirot, Justin Barnes, 563–89. Akureyri: Arctic Portal, 2021.
- Svonni, Charlotta. "Samisk utbildning i förändring: Nomadskolan och processen för samer att bli likvärdiga samhällsmedborgare" I *Samisk kamp: Kulturförmedling och rättviserörelse*, red. Marianne Liliequist och Coppélie Cocq, 223–51. Umeå: Bokförlaget h:ström, 2017.
- Svonni, Charlotta. "The Swedish Sámi Boarding School Reforms in the Era of Educational Democratisation, 1956 to 1969." *Paedagogica Historica*, ahead-of-print (2021), 1–19.
- Svonni, Charlotta. "At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous Peoples in the Swedish National Curriculum 2011," *Creative Education* 6, nr 9 (2015), 898–906.
- Svonni, Mikael. "Skolor och språkundervisning för en inhemsk minoritet – samerna." I *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, red. Kennet Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- SFS 1967:216, *Sameskolförordning.*
- SFS 1985:1100, *Skollag.*
- SFS 2010:800, *Skollag.*
- SOU 2006:19, Att återta mitt språk – åtgärder för att stärka det samiska språket. *Slutbetänkande av Utredningen om finska och sydsamiska språken*, Stockholm, 2006.
- SOU 2017:91, Nationella minoritetsspråk i skolan – förbättrade förutsättningar till undervisningen och revitalisering. *Betänkande av utredningen om förbättrade möjligheter för elever att utveckla sitt nationella minoritetsspråk.* Stockholm, 2017.
- UFB 1980/81. *Utbildningsväsendets författningsbok 1980/81, del 2*, Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, 1980.