

# **FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk.**

**Avhandling til graden Ph.D. ved Universitetet i Oslo**

**Hadi Khosravi Lile**

**Veiledere:**

**Kirsti Strøm Bull, Lucy Smith og Kristian Andenæs**

## **Forord**

Denne avhandlingen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten hjelp og støtte fra en lang rekke personer. For det første må jeg rette en stor og varm takk til alle de skolene som har tatt imot meg, og alle lærerne og elevene som har stilt opp i intervjuer. Jeg er dypt takknemlig overfor dere og skulle gjerne takket alle ved navn, om det ikke var for anonymitetshensynet.

Jeg må få takke mine svært dyktige og gode veiledere: Kirsti Strøm Bull, Lucy Smith og Kristian Andenæs.

Kirsti Strøm Bull har hatt en ukuelig tro på meg, noe jeg har satt enormt stor pris på. I begynnelsen var det et spørsmål om jeg var skikket til å ta en PhD ved Juridisk fakultet. Kirsti satte sin prestisje på spill og stilte som garantist for meg. Hun har vært en sterk pådriver og satt strenge deadliner. Hun har en unik evne til å stille helt grunnleggende spørsmål og har gang på gang fått meg ut av tåkete og mindre viktige sidespor. Jeg er dypt takknemlig for at du har loset meg gjennom dette.

Lucy Smith har ikke latt meg ty til lettvinte og overflatiske løsninger, men har utfordret meg til å være grundig og etterrettelig. Jeg har følt det som et enormt privilegium å ha en av verdens absolutt fremste ekspertene på barns rettigheter som veileder. Lucy har sittet på en flyplass i Zimbabwe og lest avhandlingen min mellom slagene. Jeg er meget takknemlig for den hjelpen jeg har fått fra deg.

Kristian Andenæs har vært min retts sosiologiske mentor og har tent i meg et brennende engasjement for retts sosiologi. Kristian tok meg inn i varmen da jeg kom i fortvilelse og trengte hjelp med å finne en vitenskapelig plattform. Kristian har inspirert meg til å tenke vitenskapelig og helhetlig. Hans måte og tenke på rundt vitenskapelig forskning har vært banebrytende for min del. Jeg er dypt takknemlig for det du har gjort for meg og med meg.

En stor og varm takk også til Jan Helgesen for å ha lest flere kapitler og hjulpet meg å forstå de mest intrikate juridiske dilemmaer angående selvkraft, forrang og mange andre temaer. Jeg er også dypt takknemlig for den hjelpen jeg har fått fra Per H. Jacobsen, som har hjulpet meg med spørreskjemaer, statistikk og SPSS.

Ida Kragh som har hjulpet meg å skrive intervjuer. Hun har på en nitidig og nøyaktig måte transkribert svært mange timer med intervjuer. Hun gjorde en uvurderlig jobb og jeg er svært takknemlig for dette. Linda Kragh skal også ha en stor og varm takk for å ha pløyd igjennom mange hundre sider og rettet opp skrivefeil. Helene Kragh har hjulpet meg med litteraturlisten og på en nøyaktig og grundig måte skapt orden, noe jeg er dypt takknemlig for. Min kjære mor, Nora Lile, har også hjulpet meg med statistikk noe jeg er veldig glad og takknemlig for

Jeg vil rette en stor og varm takk til mine kolleger ved Norsk senter for menneskerettigheter. En spesiell takk til River Hustad, Tore Lindholm, Lena Larsen, Kjetil M. Larsen, Maria Lundberg, Rose van der Hilst, Malcolm Langford, Asbjørn Eide, Andreas Føllesdal, Nils Butenschøn, Mads Andenæs, Marta G. E. Herkenhoff, Kirsten Fuglestved, Betty Haugen, Brit-Lisen Borse, Ingvill Thorson Plesner, Teis Daniel Kjelling, Maria Daniela Sommardahl, Yong Zhou, Stener Ekern, Guro Frostestad, Birgit Schlütter, Johan Karlsson Schaffer og Christian Boe Astrup.

Jeg må også rette en stor takk til mine andre kolleger ved Juridisk fakultet, spesielt ved Institutt for offentlig rett, og da spesielt Anne Hellum, Inger Johanne Sand., Jon Christian F. Nordrum, Julia Köhler-Olsen, Merete Meidell, Vibeke Blaker Strand, Trond Erik Welstad, Henning Jakhelln og Ingunn Ikdahl.

Til sist må jeg få takke min kone og min store kjærighet, Maria Strømmen. Jeg er dypt takknemlig for alle de timene du har brukt på dette prosjektet. Maria har lest igjennom hundrevis av sider og kommet med sylskarpe kommentarer. Hun har modifisert meg og fått meg til å skjerpe meg når min hang til å bli aktivist har tatt overhånd. I tillegg har hun holdt ut med en mann som sitter oppe hele natten og har vært totalt fraværende og fjern over lengre perioder. Jeg elsker deg!

# Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING OG OVERSIKT</b> .....	<b>11</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>12</b>
1.1 FNs BARNEKONVENSJON.....	13
1.2 FNs BARNEKONVENSJON ARTIKKEL 29 (1).....	15
1.3 PROBLEMSTILLING .....	16
1.4 OVERSIKT OVER AVHANDLINGEN.....	18
1.4.1 Del I: Retts sosiologi som vitenskapelig plattform .....	18
1.4.2 Del II: Juridisk grunnlag og begrepsavklaringer.....	19
1.4.3 Del III: Sosiologisk analyse.....	22
<b>DEL I: RETTSSOSIOLOGI SOM VITENSKAPELIG PLATTFORM</b> .....	<b>24</b>
<b>2. RETTSSOSIOLOGI</b> .....	<b>25</b>
2.1 HVA ER PROBLEMET? .....	25
2.2 RETTSSOSIOLOGI.....	26
2.2.1 Rettsreglers påvirkning på samfunnet .....	27
2.2.2 Samfunnets påvirkning på det rettslige.....	28
2.2.3 Vekselvirkningen mellom det rettslige og samfunnet.....	28
2.3 SOSIOLOGER PÅ DEFENSIVEN .....	29
2.3.1 Er det behov for sosiologiske metoder i menneskerettsforskningen? .....	31
2.4 ET FORVIRRET STEBARN.....	33
2.4.1 Det er ikke så ille å være et stebarn.....	35
2.4.2 Den “rene” retts sosiologi.....	37
2.4.3 En kombinasjonsvitenskap.....	39
<b>3. LOVERS VIRKNING</b> .....	<b>42</b>
3.1 TOMME LOVER OG BRUTTE LØFTER .....	42
3.1.1 Lysbryterteorien.....	44
3.1.2 De styrtes perspektiv.....	45
3.2 LOVERS TILSIKTEDE VIRKNING.....	46
3.2.1 Util siktede/ latente virkninger .....	46
3.2.2 Årsak og virkning.....	47
3.3 FAKTORER SOM BESTEMMER LOVERS VIRKNING .....	49
3.3.1 Nasjonal lov versus internasjonale menneskerettslover .....	51
3.4 HUSHJELPUNDERSØKELSEN .....	54
3.4.1 Metodiske svakheter ved hushjelpundersøkelsen.....	56
3.4.2 Behovet for en plan.....	58
3.5 BAKGRUNN FOR OVERORDNET PLAN .....	59
3.5.1 Struktur, prosess og resultat .....	60
3.5.2 Evalueringsmodeller.....	61
3.6 EVALUERINGSPLAN FOR DEN JURIDISKE DELEN AV AVHANDLINGEN .....	63
3.6.1 Evaluering av statens Intensjoner og forpliktelse.....	63
3.6.2 Evaluering av statens vilje.....	64
3.6.3 Evaluering av tilfeldighetsfaktoren.....	64
3.7 EVALUERINGSPLAN FOR DEN SOSIOLOGISKE DELEN AV AVHANDLINGEN .....	65
3.7.1 Målgruppebasert evaluering .....	65
3.7.2 Kontekstbasert evaluering .....	66
3.7.3 Metodemiks og triangulering.....	66
3.8 SOSIOLOGISKE PROBLEMSTILLINGER.....	66
3.8.1 Operasjonalisering av BK artikkel 29 (1).....	67
3.8.2 Konkretisering av opplæringsmål (loven) .....	68
3.8.3 Kriterier for sosiologiske problemstillinger .....	69
3.8.4 SMART-kriterier .....	71
3.8.5 MSPL-kriterier.....	73
3.9 MÅLESTOKK.....	75
<b>DEL II: JURIDISK GRUNNLAG OG BEGREPSAVKLARINGER</b> .....	<b>77</b>
<b>4. FNs BARNEKONVENSJON ARTIKKEL 29 (1)</b> .....	<b>78</b>

4.1 FN OG FORMÅLET MED OPPLÆRING.....	78
4.1.1 FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK).....	83
4.2 GLOBALE VERDIER .....	84
4.3 ARTIKKEL 29 (1) .....	85
4.4 BEGREPET “EDUCATION” .....	87
4.5 “STATES PARTIES AGREE [...]” .....	90
4.5.1 “Shall ensure” versus “agree” .....	91
4.6 OVERORDNET MÅL FOR OPPLÆRING .....	94
4.7 GENERELLE PRINSIPPER I FNS BARNEKONVENSIJON.....	96
4.7.1 Ikke-diskriminering.....	97
4.7.2 Utvikling .....	100
4.8 BOKSTAV (A) .....	101
4.8.1 Er individuelle opplæringsmål viktigere enn kollektive?.....	102
4.8.2 Personlighet.....	104
4.8.3 Talenter.....	105
4.8.4 Mentale ferdigheter .....	106
4.8.5 Fysiske ferdigheter .....	108
4.9 BOKSTAV (B).....	108
4.9.1 FN-pakten.....	109
4.9.2 FNs formål om fred.....	112
4.9.3 FN-pakten om menneskerettigheter .....	114
4.9.4 Menneskerettighetsopplæring .....	116
4.9.5 Menneskerettighetsopplæring i snever forstand .....	117
4.9.6 Et obligatorisk kjernefag .....	118
4.9.7 Geografisk relevans .....	120
4.9.8 Middel i kampen mot intoleranse.....	122
4.9.9 Menneskerettighetskultur.....	123
4.9.10 Ikke bare opplæring i skolen.....	126
4.10 BOKSTAV (C).....	126
4.10.1 Respekt.....	127
4.10.2 Foreldre.....	128
4.10.3 Egen kulturell identitet, språk og verdier .....	129
4.10.4 Retten til sitt morsmål.....	130
4.10.5 Respekt for opphavslandet.....	131
4.10.6 Hva ligger i begrepet “barnets egen”? .....	133
4.10.7 Nasjonale verdier i bostedslandet.....	133
4.10.8 Respekt for andre sivilisasjoner.....	135
4.11 BOKSTAV (D).....	137
4.11.1 “responsible life in a free society” .....	138
4.11.2 “in the spirit of” .....	138
4.11.3 Forståelse .....	140
4.11.4 Fred .....	142
4.11.5 Toleranse .....	144
4.11.6 Durban-konferansen om intoleranse .....	145
4.11.7 Likestilling mellom kjønnene .....	147
4.11.8 Vennskap.....	150
4.11.9 Kulturrelativisme .....	150
4.11.10 Balansen mellom bokstav (c) og (d) .....	152
4.12 BOKSTAV (E) .....	153
4.13 BEKJEMPE FORDOMMER OG RASISME .....	156
4.14 HISTORIEUNDERVISNING .....	158
4.14.1 Balansert historieundervisning.....	160
4.14.2 Durban-konferansen.....	163
4.14.3 Historieundervisning som en rettighet.....	164
4.14.4 Eksempler fra Canada og Australia .....	166
4.15 NASJONAL GJENNOMFØRING .....	169
4.15.1 Nasjonal plan.....	169
4.15.2 Læreplanen.....	170
4.15.3 Lærerutdanningen .....	170
4.15.4 Lærebøker.....	172

4.15.5	<i>Fire temaer i kampen mot intoleranse</i>	174
4.15.6	<i>Opplæring om barns rettigheter</i>	175
4.15.7	<i>En pedagogisk utfordring</i>	177
4.15.8	<i>Ikke nok med teoretisk opplæring</i>	178
4.15.9	<i>Skolemiljøet og samfunnet rundt</i>	179
4.15.10	<i>BK artikkel 17</i>	179
4.15.11	<i>“Oppmuntre”</i>	181
<b>5.</b>	<b>SAMISKE OPPLÆRINGSMÅL</b>	<b>182</b>
5.1	URFOLKSBEGREPET I FNs BARNEKONVENSJON	182
5.1.1	<i>Urfolksbegrepet i BK artikkel 17</i>	183
5.1.2	<i>Urfolksbegrepet i BK artikkel 29</i>	185
5.1.3	<i>Urfolksbegrepet i BK artikkel 30</i>	186
5.1.4	<i>Konklusjoner om urfolksbegrepet</i>	188
5.2	GENERELL KOMMENTAR NR. 11	189
5.3	OPPSUMMERING AV SAMISKE OPPLÆRINGSMÅL	191
5.3.1	<i>Samisk opplæringsmål: bokstav (a)</i>	191
5.3.2	<i>Samiske opplæringsmål: bokstav (b)</i>	193
5.3.3	<i>Samiske opplæringsmål: bokstav (c)</i>	195
5.3.4	<i>Samiske opplæringsmål: bokstav (d)</i>	197
5.3.5	<i>Samiske opplæringsmål: bokstav (e)</i>	201
5.3.6	<i>Samiske opplæringsmål: historieundervisning</i>	202
5.3.7	<i>Forutsetninger for de samiske opplæringsmålene</i>	203
5.4	OM DE SAMISKE OPPLÆRINGSMÅLENE	205
<b>6.</b>	<b>RETTSVIRKNING OG REKKEVIDDEN AV STATLIG ANSVAR</b>	<b>207</b>
6.1	PROGRESSIV REALISERING	207
6.2	RESULTATANSVAR VERSUS HANDLINGSANSVAR	209
6.2.1	<i>EMD om resultatansvar</i>	210
6.2.2	<i>Minimumskjennniv�</i>	211
6.3	MENNESKERETTSLOVEN	214
6.3.1	<i>Forrang</i>	214
6.3.2	<i>Motstrid</i>	215
6.4	SELVKRAFT	216
6.4.1	<i>Umiddelbar anvendelse</i>	218
6.4.2	<i>Pliker og rettigheter</i>	220
6.4.3	<i>Klarhetskravet</i>	221
6.5	FORMÅLSPARAGRAFENS RETTSVIRKNING	223
6.5.1	<i>FNs menneskerettighetskomité: Ross v. Canda</i>	228
6.5.2	<i>EMD: Vogt v. Germany</i>	229
6.6	FNs BARNEKOMITÉ OG DETS INNFLYTELSE	231
6.6.1	<i>FNs barnekomité</i>	231
6.6.2	<i>FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter</i>	234
6.6.3	<i>FNs menneskerettighetskomité</i>	235
6.6.4	<i>Den europeiske menneskerettighetsdomstolen</i>	236
6.6.5	<i>Juridisk kompetanse</i>	237
6.7	TOLKNINGSKILDENES VEKT	239
6.7.1	<i>Generelle kommentarer</i>	243
6.7.2	<i>Generelle diskusjoner</i>	247
6.7.3	<i>Konkluderende observasjoner</i>	247
6.7.4	<i>Bestemmelser i andre konvensjoner</i>	249
6.7.5	<i>Erklæringer, handlingsplaner og resolusjoner</i>	250
6.7.7	<i>UNICEFs håndbok om FNs barnekonvensjon</i>	253
6.7.8	<i>Norsk rettspraksis</i>	253
6.7.9	<i>Gjensidig avhengighet</i>	254
6.8	KAMPEN OM VERDIENE	254
<b>7.</b>	<b>NORSKE LOVER OG KUNNSKAPSLØFTET</b>	<b>258</b>
7.1	OPPLÆRINGSLOVEN � 1-1 (FORMÅLSPARAGRAFEN)	259
7.1.1	<i>Formålsparagrafen og RLE-faget</i>	263

7.1.2	Opplæringslovens forarbeider.....	267
7.1.3	Høyesterett.....	269
7.1.4	Friskoleloven.....	269
7.2	KARTLEGGING AV MENNESKERETTIGHETSOPLÆRING I NORGE.....	271
7.3	MAN SKAL VITE.....	273
7.4	KORT OPPSUMMERT OM STATENS VILJE.....	274
7.5	SAMISKE OPPLÆRINGSMÅL I NASJONAL LOVGIVNING.....	274
7.6	GRUNNLOVEN § 100A.....	275
7.6.1	Anvendelse av Grunnloven § 110a.....	275
7.6.2	Forarbeidene til Grunnloven § 110a.....	277
7.6.3	Samekulturutvalget.....	279
7.6.4	Kort oppsummering om Grunnloven § 110a.....	280
7.7	OPPLÆRINGSLOVEN § 6-4.....	281
7.8	OM DET SAMISKE I KUNNSKAPSLØFTET.....	282
7.8.1	Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (a).....	283
7.8.2	Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (b).....	284
7.8.3	Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (c).....	287
7.8.4	Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (d).....	289
7.8.5	Kunnskapsløftet i forhold til historieundervisning.....	292
7.8.6	Generelt om Kunnskapsløftet.....	293
7.8.7	Gávnos.....	294
7.9	HVORFOR STUDERE VIRKNING AV BK ARTIKKEL 29 (1)?.....	294
<b>DEL III: SOSIOLOGISK ANALYSE.....</b>		<b>299</b>
<b>8. DATAINNSAMLING.....</b>		<b>300</b>
8.1	HOVEDPROBLEMSTILLINGER: FIRE NIVÅER.....	300
8.1.1	Samiske opplæringsmål.....	301
8.1.2	Sosiologiske problemstillinger.....	303
8.2	MIX AV KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE.....	304
8.2.1	Triangulering.....	307
8.3	VALG AV INFORMANTER.....	308
8.3.1	Geografiske valg av skoler.....	309
8.3.2	Niende klassetrinn.....	312
8.3.3	Lærere.....	313
8.3.4	Samiskelever.....	313
8.3.6	Anonymitet.....	313
8.4	TILGANG TIL SKOLENE.....	314
8.4.1	Østfold og pilotskolen.....	315
8.4.2	Skolesjefen valgte ut skoler.....	316
8.4.3	Hvordan selge seg til skolene?.....	316
8.5	SPØRREUNDERSØKELSEN FOR ELEVENE.....	318
8.5.1	Modenhet til 14-15 åringer.....	319
8.5.2	Prosedypren på skolene.....	319
8.5.3	Svarprosenten for elevene.....	320
8.5.4	Intervju med elevene.....	321
8.5.5	Intervju med samiskelever om mobbing.....	324
8.6	SPØRRESKJEMA FOR LÆRERNE.....	324
8.6.1	Svarprosenten for lærerne.....	325
8.6.2	Lærernes holdninger til spørreskjemaet.....	326
8.6.3	Intervju med lærerne.....	328
8.7	FORSKNING PÅ HOLDNINGER.....	330
8.7.1	Hvordan måler man fordommer og rasisme?.....	332
8.7.2	Etiske problemstillinger.....	333
8.8	GENERELL GRUNNDATA FOR RESPONDENTENE.....	334
8.8.1	Kjønn.....	335
8.8.2	Kulturbakgrunn.....	335
8.8.3	Lærernes arbeidserfaring.....	336
<b>9. FORUTSETNINGER FOR LÆRING.....</b>		<b>338</b>
9.1	LÆRERUTDANNINGEN.....	339

9.1.1 Lærerutdanningen: resultater.....	340
9.1.2 Intervjuer med lærerne om lærerutdanningen.....	341
9.2 ETTERUTDANNING.....	343
9.2.1 Resultater for etterutdanning.....	344
9.2.2 Intervju med lærerne om etterutdanning.....	344
9.2.3 Spørsmål om behov for mer utdanning.....	345
9.2.4 Resultater for behovsspørsmålet.....	346
9.2.5 Intervju med lærerne om behovsspørsmålet.....	347
9.3 RESSURSHEFTET GÁVNOS.....	348
9.3.1 Resultater for Gávnos-spørsmålet.....	349
9.3.2 Intervju med lærerne om Gávnos.....	351
9.4 UNDERVISNINGSMENGDEN OG KVALITET.....	354
9.4.1 Resultater for undervisningsmengde.....	355
9.4.2 Opplevelse av undervisningskvalitet.....	357
9.4.3 Intervju med elevene om undervisningen.....	358
9.5 OPPLÆRINGSMÅLENE STATUS BLANT LÆRERE.....	361
9.5.1 Er det samiske viktig: Resultater for lærerne.....	362
9.5.2 Intervjuer med lærerne om opplæringsmålenes status.....	364
9.6 KONKLUSJONER OM FORUTSETNINGENE FOR LÆRING.....	365
<b>10. KUNNSKAPER OM SAMER.....</b>	<b>369</b>
10.1 LÆSTADIUS.....	370
10.1.1 Læstadius: Resultater for elevene.....	373
10.1.2 Læstadius: Resultater for lærerne.....	375
10.2 SAMISK SPRÅK.....	375
10.2.1 Antall samiske språk: Resultater for elevene.....	377
10.2.2 Kunnskaper om språket: Resultater for lærerne.....	378
10.3 SAMETINGET.....	379
10.3.1 Åpningen av Sametinget: Resultater for elevene.....	381
10.3.2 Åpningen av Sametinget: Resultater for lærerne.....	384
10.3.3 Første sametingspresident: Resultater for elevene.....	386
10.3.4 Første sametingspresident: Resultater for lærerne.....	388
10.4 SAMEFOLKETS DAG.....	390
10.4.1 Samefolkets dag: Resultater for elevene.....	392
10.4.2 Samefolkets dag: resultater for lærerne.....	393
10.5 SÁPMI.....	394
10.5.1 Sápmi: Resultater for elevene.....	395
10.5.2 Sápmi: Resultater for lærerne.....	396
10.6 FORNORSKINGSPOLITIKKEN.....	397
10.6.1 Fornorskingen: Resultater for elevene.....	403
10.6.2 Har ikke hørt om begrepet "fornorsking".....	406
10.6.3 Har hørt om begrepet.....	408
10.6.4 Fornorskingen: Resultater for lærerne.....	409
10.6.5 Intervjuer med lærerne om fornorskingen.....	411
10.7 DET SAMISKE FOLK.....	413
10.7.1 Det samiske folk: resultater for elevene.....	417
10.7.2 Intervjuer med elever om det samiske folk.....	418
10.7.3 Det samiske folk: Resultater for lærerne.....	421
10.7.4 Intervju med lærerne om det samiske folk.....	422
En annen lærer hadde en teori om at lærere anså det samiske folk som norsk: "....."	424
10.8 KONKLUSJONER OM KUNNSKAPER.....	425
<b>11. FORDOMMER OG RASISME.....</b>	<b>433</b>
11.1 BEGREPET FORDOM.....	433
11.1.1 Mentale skjemaer.....	435
11.1.2 Klassisk definisjon av fordommer.....	437
11.1.3 Dagens definisjon.....	438
11.2 RASISME.....	440
11.2.1 Ny rasisme.....	442
11.2.2 Diskriminering som del av rasismebegrepet.....	443



11.2.3 Rasebegrepet .....	444
11.2.4 Moderne (subtil) rasisme .....	447
<b>12. HOLDNINGER TIL SAMER.....</b>	<b>450</b>
12.1 SAMETINGET BØR NEDLEGGES?.....	451
12.1.1 Sametinget: Resultater for elevene .....	454
12.1.2 Intervju med elevene om Sametinget .....	454
12.1.3 Resultater lærere .....	456
12.1.4 Intervju med lærerne om Sametinget .....	457
12.2 REINDRIFTEN.....	460
12.2.1 Reindriften som belastning: Resultater for elevene .....	461
12.2.2 Reindriften har ikke livets rett: Resultater for elevene .....	462
12.2.3 Intervju med elevene om reindrift.....	464
12.2.4 Reindriften som belastning: Resultater for lærerne.....	468
12.2.5 Reindriften har ikke livets rett: Resultater for lærere .....	469
12.2.6 Intervju med lærerne om reindrift .....	470
12.3 DEMOKRATI OG RETTIGHETER.....	475
12.3.1 Ta vare på urfolk og minoriteter: elever .....	476
12.3.2 Ta vare på urfolk og minoriteter: lærere.....	477
12.3.3 Udemokratiske rettigheter: lærere.....	478
12.3.4 Intervju med lærerne om demokrati og rettigheter.....	479
12.4 KRAVSTORE SAMER.....	481
12.4.1 Kravstore samer: Resultater for elevene .....	482
12.4.2 Intervjuer med elevene om kravstorhet.....	483
12.4.3 Kravstore samer: Resultater for lærerne .....	488
12.4.4 Intervjuer med lærere om kravstorhet .....	490
12.5 SAMISK KULTUR BERIKER NORGE? .....	496
12.5.1 Berikende kultur: Resultater for elevene .....	497
12.5.2 Intervju med elever om samisk kultur beriker Norge.....	498
12.5.3 Resultater lærere .....	501
12.5.4 Intervju med lærerne om samisk kultur beriker .....	501
12.6 FORDOMSFULLE UTSAGN.....	502
12.6.1 Elevens opplevelser av fordommer hos andre elever.....	504
12.6.2 Elevenes opplevelser av lærerne.....	506
12.6.3 Kommentarer fra elevene .....	507
12.6.4 Intervjuer med elevene om fordommer .....	510
12.6.5 Lærernes opplevelser av elevene .....	518
12.6.6 Lærernes opplevelse av andre lærere.....	518
12.6.7 Kommentarer fra lærerne .....	519
12.6.8 Intervjuer med lærerne om fordommer.....	521
12.7 FORDOMSFULLE KOMMENTARER I SPØRRESKJEMAET .....	525
12.8 INTELLIGENS .....	527
12.8.1 Intelligens: elever .....	528
12.8.2 Intervjuer med elevene om intelligens .....	529
12.9 MOBBING .....	530
12.9.1 Intervjuet med "Olav" .....	532
12.9.2 Andre historier om mobbing .....	539
12.9.3 Foreldres rop om hjelp .....	542
12.10 OPPSUMMERING AV HOLDNINGER .....	543
<b>AVSLUTTENDE OPPSUMMERING .....</b>	<b>549</b>
<b>13. OPPSUMMERING .....</b>	<b>550</b>
<b>REFERANSER.....</b>	<b>554</b>
LITTERATUR:.....	554
AVISARTIKLER OG NETTSIDER.....	565
FN-DOKUMENTER .....	568
DEN EUROPEISKE MENNESKERETTIGHETSDOMSTOL:.....	572
HØYESTERETTSDOMMER:.....	572
UNDERRETTSDOMMER: .....	573

UTENLANDSKE DOMMER OG RAPPORTER: .....	573
OFFENTLIGE DOKUMENTER .....	573
INTERVJUER MED ELEVER .....	575
INTERVJUER MED LÆRERE.....	576
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>578</b>
VEDLEGG 1: BREV TIL SKOLESJEFEN I ØSTFOLD .....	579
VEDLEGG 2: BREV TIL REKTORENE I ØSTFOLD.....	581
VEDLEGG 3: BREV TIL OSLO-SKOLER .....	583
VEDLEGG 4: SPØRRESKJEMA FOR LÆRERNE.....	584
VEDLEGG 5: SPØRRESKJEMA FOR ELEVENE.....	593

# **Innledning og oversikt**

# 1. Innledning

I februar og mars 2011 var avisoverskriftene preget av en rekke negative saker rettet mot det samiske folk. Det var flere innlegg om hvordan samene hadde en hemmelig plan om å danne en egen samisk stat. Noen hevdet sågar at samene hadde til hensikt å gjennomføre en “*etnisk rensing av nordmenn*” innenfor denne framtidige samiske staten.<sup>1</sup>

Sjefsredaktøren for Avis Nordland ble tatt på senga da Bodø fikk et samisk navneskilt i tillegg til det norske. På navneskiltet stod det “*Bådåddjo*” under det norske navnet “*Bodø*”. Overfor NRK Sápmi forklarte sjefsredaktør Jan-Eirik Hanssen at:

Det har vært en debatt, som har vært den sterkeste debatten vi har hatt. Det som gjør den spesiell, er at det er så mye intensitet, så mye hat. En sprengkraft i forhold til vår egen samiske historie som jeg er overrasket over at vi fortsatt må ta i 2011.<sup>2</sup>

I ett av innleggene om *Bådåddjo-skiltet* skrev en mann som kalte seg “*Rolf S*” at:

Når i helv... ble Bodø en samisk by??? Tror snart at samene bør begynne å bremse sine påberopinger et hakk!! [...] Nå synes jeg snart at grensen (les: smerteterskelen) er nådd! Samene bor i Norge og er nordmenn som vi andre og skal de kreve å bli behandlet som det, får de jaggu oppføre seg deretter!!!! Vi nordmenn har våre regler, lover og rettigheter som vi må rette oss etter, og det må da for svarte gjelde for alle som bor i landet!! At Bodø er blitt skiltet som en samisk by er latterlig!<sup>3</sup>

Dette var ikke et unikt innlegg i debatten om *Bådåddjo-skiltet*. Skal man tolke redaktør Jan-Eirik Hanssen riktig, var dette et nokså snilt innlegg. Han forklarte overfor NRK Sápmi at:

På nettsiden har det kommet mer enn 500 innlegg. Mange av innleggene er voldsomt sterke og bærer preg av et sterkt hat. Cirka ti prosent av innleggene er blitt fjernet på grunn av rasistisk innhold.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> NRK Sápmi (2.3.2011) – Samer har skjulte planer (30.3.2011): [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7530627](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7530627)

<sup>2</sup> NRK Sápmi (8.2.2011) Skremt over hat mot samene (28.3.2011): [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7498612](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7498612)

<sup>3</sup> Innlegg i debattsidene til Avis Nordland (3. februar 2011, kl. 24) Rolf S (28.3.2011): <http://www.an.no/nyheter/article5476129.ece>

<sup>4</sup> NRK Sápmi (8.2.2011) Skremt over hat mot samene (28.3.2011): [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7498612](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7498612)

Hvorfor skaper en så liten og ubetydelig ting som et samisk navneskilt så mye bråk? Debattant “Rolf S” skrev at: “Vi nordmenn har våre regler, lover og rettigheter som vi må rette oss etter, og det må da for svarte gjelde for alle som bor i landet!”<sup>5</sup> Ja, ikke sant, alle bør rette seg etter de regler, lover og rettigheter som gjelder her i landet, men hva vet nå egentlig “Rolf S” og den jevne borger om lovfestede samiske rettigheter?

Statsråd Rigmor Aasrud skrev i et innlegg at:

Disse debattene har avdekt to urovekkende forhold: Dyptliggende fordommer mot det samiske folk, og manglende anerkjennelse av grunnleggende prinsipper for et mangfoldig og godt samfunn.<sup>6</sup>

Det virker nesten som statsråden er overasket, men er det noe nytt? Jeg tror ikke det, og jeg tror ikke disse “urovekkende forhold” vil forsvinne av seg selv. Spørsmålet er hvor lenge det samiske folk må leve med slike holdninger i samfunnet? I hvor mange generasjoner skal det samiske folk måtte forholde seg til en slik virkelighet?

Denne avhandlingen handler om hva den oppvoksende generasjon i Norge skal lære om det samiske folk. Den handler om hvilket samfunn vi skal ha i framtiden og hvordan det samiske folk bør anerkjennes. Utgangspunktet er hvilke forpliktelser Norge har etter folkeretten, spesielt i forhold til FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1). I tillegg handler denne avhandlingen om hvor vi står i dag, hva barn faktisk lærer om det samiske folk sett i forhold til hva de burde lære, jamfør Norges folkerettslige forpliktelser etter FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1).

### **1.1 FNs barnekonvensjon**

*FNs konvensjon om barns rettigheter* av 20. november 1989 er den konvensjonen som er ratifisert av flest land i verden: 193 land.<sup>7</sup> Det er bare USA og Somalia som ikke har ratifisert

---

<sup>5</sup> Innlegg i debattsidene til Avisen Nordland (3. februar 2011, kl. 24) Rolf S (28.3.2011): <http://www.an.no/nyheter/article5476129.ece>

<sup>6</sup> Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet (9.3.2011) Et samfunn med det samiske og norske side om side (30.3.2011): [http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/aktuelt/taler\\_og\\_artikler/minister/taler-og-artikler-av-fornyings--og-kirke/2011/Et-samfunn-med-det-samiske-og-norske-side-om-side.html?id=636948](http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/aktuelt/taler_og_artikler/minister/taler-og-artikler-av-fornyings--og-kirke/2011/Et-samfunn-med-det-samiske-og-norske-side-om-side.html?id=636948)

<sup>7</sup> FNs konvensjon om barns rettigheter (The United Nations Convention on the Rights of the Child) vil i denne avhandlingen bli omtalt som enten “*FNs barnekonvensjon*” eller bare med forkortelsen “*BK*”.

konvensjonen. Det forhold at så godt som hele verdenssamfunnet har ratifisert konvensjonen gir konvensjonen betydelig politisk og moralsk styrke, i tillegg til ekstra juridisk tyngde.<sup>8</sup>

FNs barnekonvensjon trådte i kraft 2. september 1990 og ble ratifisert av Norge 8. januar 1991. Litt over 10 år senere, 1. august 2003, ble konvensjonen inkorporert i *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21. mai 1999 nr. 30* (menneskerettsloven).<sup>9</sup> Menneskerettsloven oppfyller kriteriene i Grunnloven § 110c og har som formål å styrke menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Ifølge menneskerettsloven § 3 skal FNs barnekonvensjon: “[...] ved motstrid gå foran bestemmelser i annen lovgivning.” Det vil si at FNs barnekonvensjon fikk en sterk stilling i norsk rett.

FNs barnekonvensjon er den eneste av FNs kjernekonvensjoner som nevner urfolk. FN har syv såkalte kjernemenneskerettighetskonvensjoner.<sup>10</sup> De bestemmelsene som nevner urfolk spesifikt i FNs barnekonvensjon er artikkel 30, artikkel 29 (1) og artikkel 17. I denne avhandlingen har jeg valgt å fokusere spesielt på FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring.

FNs barnekonvensjon har det engelske navnet: *United Nations Convention on the Rights of the Child*, (ofte forkortet til CRC). Konvensjonen har to offisielle versjoner, en engelsk og en fransk versjon. Ifølge artikkel 33 i *Wien-konvensjonen om traktatrett 23. mai 1969* skal internasjonale konvensjoner tolkes med utgangspunkt i et av originalspråkene. Jeg vil i denne avhandlingen først og fremst forholde meg til den engelske versjonen. Jeg har enkelte ganger kommentert den norske oversettelsen, der det er naturlig.

---

<sup>8</sup> Smith, Lucy (2008) *Kapittel 1 FNs konvensjon om barns rettigheter*. I Høtsmælingen, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, side 16.

<sup>9</sup> Lov om endringer i menneskerettsloven mv. (innarbeiding av barnekonvensjonen i norsk lov) av 1. august 2003 nr. 86.

<sup>10</sup> De seks andre kjernekonvensjonene er: FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for rasediskriminering (rasediskrimineringskonvensjonen) av 21. desember 1965, FN-konvensjonen for sivile og politiske rettigheter (SP) vedtatt 16. desember 1966, FN-konvensjonen for økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK) vedtatt 16. desember 1966, FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for diskriminering av kvinner (kvinne-diskrimineringskonvensjonen) 18. desember 1979, FNs konvensjon mot tortur og annen grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff (konvensjonen mot tortur) av 26. juni 1987, FN-konvensjonen for beskyttelse av migrasjonsarbeidere og medlemmer av deres familier (migrasjonsarbeiderkonvensjonen), av 18. desember 1990.

## ***1.2 FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)***

Betydningen av innholdet og målet for opplæringen av barn kan ikke undervurderes: Det handler om hvilket samfunn vi vil ha, om menneskehetens framtid, om hvilke verdier vi vil at våre barn skal lære, og i bunn og grunn om hva det vil si å være et godt menneske. Begrepet “*education*” handler om undervisning, danning og oppdragelse.

FNs barnekonvensjon (BK) artikkel 29 (1)<sup>11</sup> er den mest detaljerte internasjonale bestemmelsen om formålet med opplæring. Bestemmelsen er et produkt av mange års dragkamp om felles globale verdier for opplæringen av barn. Konvensjonen må tolkes i lys av hele det arbeidet FN har gjort for å bli enig om noen felles prinsipper for opplæring av barn. I tillegg må den tolkes i lys av en rekke folkerettslige konvensjoner og erklæringer som sier noe om temaet. Når jeg i denne avhandlingen snakker om BK artikkel 29 (1) handler det derfor ikke bare om denne ene lille bestemmelsen, men om hele det folkerettslige grunnlaget som Norge er bundet av i forhold til formålet med opplæring av barn.

Da FN, etter andre verdenskrig, prøvde å bli enig om retten til opplæring ble de smertelig klar over at Nazi-Tyskland hadde hatt et svært godt organisert skolesystem. Skolen ble derimot brukt aktivt av nazistene for å fremme nazistiske ideologier. Det var derfor ikke nok å enes om en ren “*rett til opplæring*”, det var maktpåliggende å definere noen grunnleggende prinsipper om formålet med opplæring. Da en representant for *World Jewish Congress* fikk ordet under forhandlingene om *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter* vurderte han formålet med opplæring som den kanskje viktigste bestemmelsen i hele FNs verdenserklæring om menneskerettigheter.<sup>12</sup>

BK artikkel 29 (1) er det naturlige utgangspunkt for å definere hva som er den gjeldende internasjonale standarden i forhold til formålet med opplæring. BK artikkel 29 (1) lyder som følger:

1. States Parties agree that the education of the child shall be directed to:
  - (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;
  - (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;

---

<sup>11</sup> Jeg vil i denne avhandlingen ofte benytte forkortelsen *BK* for FNs barnekonvensjon.

<sup>12</sup> FNs menneskerettighetskommissjon (10. juni 1948) E/CN.U/CR.67 Third Session, side 13.

- (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
- (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;
- (e) The development of respect for the natural environment.

Bokstav (d) i bestemmelsen nevner urfolk spesifikt og var det første utgangspunktet som gjorde meg interessert i hva barn generelt skal lære om det samiske folk. Det er derimot ikke bare bokstav (d) som er relevant, flere deler av denne bestemmelsen gir viktige føringer i forhold til hva barn skal lære om det samiske folk.

### ***1.3 Problemstilling***

Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen er enkel nok, den er som følger: *Lærer barn i Norge det de skal om det samiske folk, jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)?* Til tross for det enkle spørsmålet er det ikke enkelt å svare på, ikke på en grundig vitenskapelig måte. For å svare på spørsmålet må man først finne svar på *hva barn skal lære* om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1), deretter må man finne ut *hva barn faktisk lærer* om det samiske folk. Forskjellen mellom “*skal lære*” og “*faktisk lærer*” er i realiteten et skille mellom to problemstillinger som hører hjemme i to forskjellige vitenskaper, juss og sosiologi.

For å svare på problemstillingen har jeg forankret denne avhandlingen i en retts sosiologisk tradisjon om studiet av lovers virkning. Avhandlingen er delt inn i en juridisk og en sosiologisk del, i tillegg til en retts sosiologisk innledningsdel.

Den juridiske delen av avhandlingen vil i korte trekk svare på følgende:

1. Innholdet i statens forpliktelser ifølge BK artikkel 29 (1).
2. Graden av statens ansvar og rettsvirkningen av BK artikkel 29 (1).
3. Statens vilje til å gjennomføre bestemmelsen og å ta den på alvor.
4. Om Kunnskapsløftet fullt ut er i tråd med BK artikkel 29 (1).

Det juridiske spørsmålet om hva barn *skal lære* er delt i to hovedproblemstillinger. For det første må jeg fastslå *innholdet* i BK artikkel 29 (1). Det innebærer en detaljert analyse av hvert ord og hver setning i bestemmelsen, sett i forhold til ulike tolkningskilder som kan



belyse og utdype meningen. For det andre må jeg fastslå graden av bestemmelsens juridisk tyngde og rettsvirkning. Det innebærer også en evaluering av rettskildenes juridiske vekt og relevans. Innbakt i denne problemstillingen inngår også en analyse av statens ansvar. Til sist må jeg, basert på innholdet i BK artikkel 29 (1) og rettskildenes folkerettslige tyngde, konkretisere noen enkle samiske opplæringsmål som kan brukes til å evaluere om barn faktisk lærer det de *skal* eller *bør* om det samiske folk.

Før jeg kommer til spørsmålet om hva barn faktisk lærer må jeg si noe om forutsetningene for læring. I hvor stor grad har norske myndigheter vist vilje til å gjøre BK artikkel 29 (1) retningsgivende for opplæringen av barn i Norge? I tillegg vil jeg evaluere om Kunnskapsløftet (læreplanen) er i tråd med de opplæringsmål om hva barn skal lære om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1).

Den sosiologiske delen av avhandlingen vil gi svar på følgende:

1. Om forutsetningene for læring faktisk er til stede i skolen.
2. Om barn faktisk lærer det de skal kunnskapsmessig.
3. Om barn faktisk lærer det de skal holdningsmessig.

Disse tre temaene bygger på tre forskjellige nivåer. Forutsetninger for læring handler om antall undervisningstimer, kvaliteten på undervisningen og lignende. Disse tingene er en forutsetning for at elevene skal lære det de skal rent kunnskapsmessig. Kunnskapene er i neste omgang en forutsetning for de holdningene barna utvikler. Holdningene er i neste omgang viktig for samiske barn. Hvis det er sterke fordommer mot samer øker faren for at barn blir mobbet. Helt til slutt i denne avhandlingen skal jeg derfor vurdere spørsmålet om barn blir mobbet fordi de er samiske eller assosieres med det samiske.

For å svare på problemstillingene i den sosiologiske delen av avhandlingen har jeg gjennomført to spørreundersøkelser, en for elever i niende klassetrinn og en for lærere. Jeg fikk inn 817 svar fra elevene og 190 svar fra lærerne. Jeg har gjennomført intervjuer med 30 tilfeldig utvalgte elever og 32 tilfeldige lærere. I tillegg har jeg intervjuet 9 samiskelever (elever som får samisk språkundervisning). Jeg har besøkt 15 skoler i syv forskjellige kommuner i landet. Jeg har besøkt to kommuner med status som samiske forvaltningskommuner for samiske språk, tre kommuner som ligger i samiskpåvirkede samfunn og to kommuner som i liten grad er påvirket av samisk kultur.

Denne avhandlingen er unik i den forstand at det innenfor retts sosiologien har vært gjort svært få studier med fokus på menneskerettigheter og i tillegg få studier med fokus på opplæring av barn. Retts sosiologisk forskning på opplæring er derimot et felt som er under utvikling. Jeg håper denne avhandlingen kan bidra til forskningen innenfor retts sosiologien samt opplæringsrett og skoleforskning.

#### **1.4 Oversikt over avhandlingen**

Avhandlingen er delt i tre hoveddeler. Del I handler om retts sosiologi og forskning på lovers virkning. Del II handler om det juridiske grunnlaget for BK artikkel 29 (1), og del III handler om den sosiologiske delen av avhandlingen, om *hva barn faktisk lærer* om det samiske folk.

##### *1.4.1 Del I: Retts sosiologi som vitenskapelig plattform*

Del I handler om den vitenskapelige plattformen for denne studien. Problemstillingen for avhandlingen er som nevnt: *Lærer barn i Norge det de skal om det samiske folk, jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring?* Problemstillingen må løses ved hjelp av både juridiske og sosiologiske metoder. Jeg har plassert avhandlingen i en retts sosiologisk tradisjon der jeg tar utgangspunkt i en del av retts sosiologien som handler om *studiet av lovers virkning*.

Kapittel 2 handler om retts sosiologi som vitenskap. Jeg vil gi en kort innføring i retts sosiologien som vitenskapelig felt. I kapitlet utforskes temaet vitenskapelighet i farvannet mellom juss og sosiologi. Et viktig spørsmål er om det er mulig å kombinere både juss og sosiologi på en vitenskapelig måte? Jeg vil peke på dilemmaer og kommentere noen av de viktigste debattene om retts sosiologi som vitenskap. I tillegg vil jeg si noe om menneskerettsforskning og retts sosiologi. Retts sosiologien har til nå vært mest fokusert på nasjonal rett.

Kapittel 3 handler også om retts sosiologi, men da mer spesifikt rettet mot studiet av lovers virkning. På mange måter handler dette kapitlet om å forankre denne avhandlingen i en vitenskapelig tradisjon. Jeg trekker fram tidligere studier av lovers virkning, eller forskning på evaluering av lover. Vilhelm Aubert, Torstein Eckhoff og Knut Sveri gjennomførte en studie av den norske hushjelploven i 1952. Det er blitt en klassiker innen retts sosiologien og er ennå aktuell i dag, 59 år senere. Jeg vil kort redegjøre for denne studien og kommentere

noen svakheter ved den. Jeg vil gå inn på de viktigste dilemmaene, slik jeg ser det, i forhold til studiet av lovers virkning.

I siste delen av dette kapittelet vil jeg redegjøre for den overordnede planen for denne avhandlingen. Et sentralt spørsmål er hvordan, på en så systematisk måte som mulig, jeg skal evaluere om barn faktisk lærer om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1). Et viktig dilemma er hvordan man skal oversette (operasjonaliserer) gjeldende lov (*de lege lata*), til sosiologiske problemstillinger? Jeg vil i kapittel 3 redegjøre for de valg jeg selv har gjort. Noen av de valgene jeg har gjort kan være relevante for studiet av andre lover, og ikke minst evalueringer av lignende menneskerettsbestemmelser.

#### *1.4.2 Del II: Juridisk grunnlag og begrepsavklaringer*

I den juridiske delen av avhandlingen vil jeg analysere innholdet i BK artikkel 29 (1) og se på bestemmelsens rettslige betydning i Norge. Den sentrale problemstillingen er: *Hva skal barn lære om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1)?*

I kapittel 4 går jeg over på den juridiske analysen av FNs barnekonvensjon (BK) artikkel 29 (1). Problemstillingen for dette kapittelet er: *Hva må ifølge FNs barnekonvensjons artikkel 29 (1) barn i Norge lære innholdsmessig (om det samiske folk/ urfolk)?* Jeg har satt “*det samiske folk/ urfolk*” i parentes fordi, selv om dette kapittelet har et fokus på hva barn bør lære om urfolk, kom jeg fram til at det ikke var hensiktsmessig å fokusere utelukkende på det. Ingen andre har gjort en like grundig analyse av BK artikkel 29 (1). I tillegg er det viktig å se opplæringsmålene om hva barn bør lære om urfolk i forhold til de andre opplæringsmålene. Selv om jeg tar for meg alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) vil jeg derimot ikke si at det er en uttømmende analyse av BK artikkel 29 (1), hovedfokuset er på hva barn skal lære om urfolk/ det samiske folk.

I første del av kapittel 4 går jeg inn på generelle sider ved formålet med opplæring og BK artikkel 29 (1). Deretter går jeg mer spesifikt inn på hver bokstav i BK artikkel 29 (1). Bestemmelsen består av fem avsnitt merket med bokstavene (a) til (e). Bokstav (b) om menneskerettighetsopplæring og bokstav (d) om toleranse, forståelse og vennlighet er de viktigste delene av BK artikkel 29 (1) i forhold til hva barn skal lære om urfolk. Etter å ha analysert hver bokstav for seg tar jeg for meg to viktige temaer for opplæring, bekjempelse av fordommer og historieundervisning.

Til sist i kapittel 4 går jeg inn på ulike forslag til tiltak som regjeringen bør ha vurdert i forhold til gjennomføringen av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Noen av disse tiltakene er helt opplagte som for eksempel at læreplanen bør reflektere opplæringsmålene, at lærerutdanningen må innrettes etter dem og at lærebøker må tilpasses. Andre tiltak er mer subtile og handler om samfunnet rundt undervisningen, som for eksempel skolemiljøet og massemedia. I tillegg er det noen forslag til tiltak som jeg mener er lite gjennomtenkte og krever mer forskning. Det gjelder spesielt tiltak for å bekjempe fordommer.

Kapittel 5 bygger på analysen av BK artikkel 29 (1) i kapittel 4, men med mer spesifikt fokus på det samiske. Her redegjør jeg for urfolksbegrepets betydning i BK artikkel 29 (1), og hva barn bør lære om det samiske folk, ifølge BK artikkel 29 (1). I kapittel 5 tar jeg først for meg urfolksbegrepet i FNs barnekonvensjon, deretter går jeg inn på hver av bokstavene i BK artikkel 29 (1) og drar ut hvilke opplæringsmål som spesifikt angår urfolk og det samiske folk. Som avslutning på hvert punkt om hver bokstav i BK artikkel 29 (1) har jeg konkludert og konkretisert opplæringsmålene om hva barn skal lære om det samiske folk.

Opplæringsmålene er konkretisert i form av korte setninger som fanger kjernen i den juridiske analysen av hva barn skal lære om det samiske folk, ifølge BK artikkel 29 (1). Denne listen over konkretiserte opplæringsmål blir senere brukt til å evaluere Kunnskapsløftet og formulere sosiologiske problemstillinger.

Mens kapittel 4 og 5 først og fremst handlet om innholdet i BK artikkel 29 (1) og opplæringsmålene som følger av bestemmelsen, handler kapittel 6 om bestemmelsens rettsvirkning i Norge og det statlige ansvar som regjeringen har. En viktig problemstilling for dette kapittelet er: *Har regjeringen i Norge har et juridisk ansvar for å gjennomføre og å ta opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) på alvor?* Er det meningen at BK artikkel 29 (1) skal ha en konkret rettsvirkning?

Hvis BK artikkel 29 (1) er å regne som en lov med rettsvirkning og regjeringen har et ansvar for å ta bestemmelsen på alvor, hva innebærer ansvaret? Et spørsmål i denne sammenheng er om regjeringen har et konkret *resultatansvar* eller bare et *handlingsansvar*? Må regjeringen sørge for at barn i Norge faktisk lærer det de skal om det samiske folk, eller er det nok å vise til at regjeringen har prøvd?

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på menneskerettsloven og se nærmere på begrepene *forrang* og *motstrid*. I tillegg vil jeg gå inn på et begrep som handler om bestemmelsens egnethet, nemlig *selvkraft*. Noen menneskerettighetsbestemmelser er mer å regne som politiske målsettinger eller prinsipper, uten noen konkret rettsvirkning. Spørsmålet er om BK artikkel 29 (1) er en slik “*uegnet*” bestemmelse som ikke kan regnes som “ordentlig” lov med en rettsvirkning av relevans for domstolene og forvaltningsmyndighetene?

I kapittel 6 vil jeg også gå nærmere inn på FNs barnekomité og analysere dens autoritet i lys av andre konvensjonsovervåkningsorganer. Et viktig spørsmål er sammensetningen av komiteen sett i lys av komiteens mandat og rolle. Til sist i kapitlet vil jeg ta for meg ulike folkerettslige tolkningskilder av relevans for FNs barnekonvensjon. Viktige spørsmål handler om hvilken juridisk vekt man kan tillegge generelle kommentarer, konkluderende observasjoner, bestemmelser i andre konvensjoner og lignende.

Kapittel 7 er delt inn i to hovedbolker med hver sin problemstilling. Den første problemstillingen lyder som følger: *Hvordan er artikkel 29 (1) synliggjort i det norske lovverket om opplæring og hvordan har lovgiver og domstolen prioritert BK artikkel 29 (1)?* Utgangspunktet for denne problemstillingen er først og fremst opplæringslovens formålsparagraf (§1-1). Jeg vil se på forarbeider og utredninger som lå til grunn for loven med henblikk på hvordan BK artikkel 29 (1) ble vurdert som relevant. I tillegg vil jeg se på hvordan Høyesterett har vurdert BK artikkel 29 (1). Friskolelovens formålsparagraf (§1-1) reflekterer opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) nesten ordrett, jeg vil derfor også se litt på forarbeidene til friskoleloven.

Problemstillingen for den andre delen av kapittel 7 er: *Hva sier norske lover, forskrifter og forarbeider om samiske opplæringsmål for barn generelt?* Selv om forarbeidene til opplæringsloven eller friskoleloven ikke sier så mye om BK artikkel 29 (1), og selv om Høyesterett har brydd seg lite med BK artikkel 29 (1), kan man finne relevant nasjonal juridisk støtte for at barn skal lære en del om det samiske folk. Jeg vil i denne sammenheng se på Grunnloven § 110a og opplæringsloven § 6-4. I tillegg vil jeg se litt på det samiske innholdet i Kunnskapsløftet.

### 1.4.3 Del III: Sosiologisk analyse

I den sosiologiske delen av avhandlingen vil jeg gjøre rede for sosiologiske problemstillinger og dilemmaer knyttet til datainnsamlingen. I denne delen vil jeg presentere datainnsamlingen, en datainnsamling som tok ett år å gjennomføre og som inkluderer både spørreskjemaer og intervjuer med elever og lærere. Den sentrale problemstillingen for denne delen er: *Lærer barn faktisk det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1)?* I denne delen vil jeg presentere resultatene av datainnsamlingen og forsøke å svare på problemstillingen.

I kapittel 8 vil jeg presentere de mest sentrale problemstillingene for datainnsamlingen. Disse er delt inn i tre hovedproblemstillinger på tre nivåer. Den første problemstillingen handler om hvilke forutsetninger som er til stede for at barn skal lære det de skal om det samiske folk. Den andre hovedproblemstillingen handler om barn lærer de kunnskaper de skal om det samiske folk. Og den tredje problemstillingen handler om barn lærer de holdninger de skal om det samiske folk. At problemstillingene er delt i tre nivåer er basert på følgende logikk: Holdninger avhenger av kunnskaper og kunnskaper avhenger av at undervisningsmengde, kvalitet og andre forutsetninger for undervisning.

I kapittel 8 vil jeg beskrive viktige sider ved datainnsamlingen, som valg av metoder, valg av informanter, vurderinger i forhold til geografiske spredning og valg av skoler. I tillegg vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen og hvilke problemer og dilemmaer jeg har støtt på underveis. I dette kapittelet vil jeg også presentere en del metodiske utfordringer og forklare hvordan jeg har løst dem.

Kapittel 9 handler om *forutsetningene til stede for at barn skal lære det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?* I dette kapittelet vil jeg presentere spørsmål og resultater i forhold til undervisningsmengde, undervisningskvalitet og holdninger til undervisning om det samiske. I dette kapittelet vil jeg også presentere resultatene i forhold lærernes kompetanse og holdninger til de samiske opplæringsmålene. Et viktig spørsmål i dette kapittelet er også hvorvidt ressursheftet Gávnos, om de samiske kompetansemålene i Kunnskapsløftet, er blitt brukt av lærerne.

Kapittel 10 handler om det andre nivået som ble nevnt i kapittel 8, kunnskaper om det samiske folk. Problemstillingen for dette kapittelet er: *Lærer barn i Norge kunnskapsmessig det de skal om det samiske folk jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)?* For å svare på

problemstillingen har jeg stilt elever og lærere noen grunnleggende spørsmål om det samiske folk. I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne hvert spørsmål før jeg presenterer resultatene. Jeg har stilt spørsmål om den svenske presten Læstadius, om Sametinget, om samisk språk, samefolkets dag, om hvor samene bor, om fornorskingshistorien og om det samiske folk som et eget folk.

Kapittel 11 er et rent begrepsavklaringskapittel. Et viktig mål for opplæringen er å bekjempe fordommer og rasisme, men hva skal man legge i disse begrepene? Jeg har benyttet sosialpsykologisk litteratur i tillegg til de konvensjoner og erklæringer jeg kunne finne for å svare på spørsmålet: *Hva er en fordom og hva er rasisme?*

Kapittel 12 handler om det tredje nivået nevnt i kapittel 9, holdninger om det samiske folk. Problemstillingen er: *Lærer barn i Norge holdningsmessig det de skal om det samiske folk jamfør FNs barnekonvensjons artikkel 29 (1)?* Jeg har i dette kapitlet spurt om elever og lærere er enig i ulike typer påstander om det samiske folk. Basert på hvor enige eller uenige de er vil jeg kunne si noe om holdninger. I tillegg har jeg spurt mer direkte spørsmål om elevene og lærerne synes samene er kravstore/ sytete. Jeg har også bedt elevene og lærerne om å si noe om de har opplevd mange tilfeller der kolleger eller elever har sagt fordomsfulle ting. Til sist i dette kapitlet vil jeg vurdere spørsmålet om barn blir mobbet fordi de er samisk eller assosieres med det samiske.

# **Del I: Retts sosiologi som vitenskapelig plattform**



## 2. Rettssosiologi

Denne avhandlingen er ment å være et rettssosiologisk prosjekt som både innbefatter juss og sosiologi. I dette kapitlet skal jeg i korthet presentere rettssosiologien og noen av dens utfordringer. Jeg vil i noe grad også beskrive hvordan avhandlingen passer inn i et rettssosiologisk perspektiv.

### 2.1 Hva er problemet?

På et seminar helt i starten av min forskning presenterte jeg mitt prosjekt til to svært anerkjente internasjonale jurister. De ble ikke akkurat overbegeistret over forskningsplanene mine. Ifølge deres (tungtveiende) forståelse var det ikke mulig å kombinere både juss og sosiologi i ett og samme doktorgradsprosjekt. Ved å blande disse to disiplinene var det uunngåelig slik at den vitenskapelige kvaliteten på begge disiplinene ville svekkes. Resultatet ville ikke holde mål i henhold til de krav som stilles for en doktorgrad. Ifølge dem var det best å droppe sosiologien. Men siden jeg ikke er jurist ville det vel egentlig være best om jeg konsentrerte meg om noe annet enn FNs barnekonvensjon (BK). Det er vel ikke så vanskelig å tenke seg at jeg ble skuffet og fortvilet over denne tilbakemeldingen. Var hele doktorgraden et uvitenskapelig prosjekt?

Noen måneder senere deltok jeg på et toukers seminar om FNs barnekonvensjon i Belgia. Dette seminaret var ikke dominert av jurister. Tvert imot. På den første dagen fikk vi en forelesning av en forsker innen pedagogikk. Han startet like godt med å proklamere at han ikke visste noe særlig om de juridiske aspektene ved FNs barnekonvensjon. Likevel ønsket han å legge fram sine tanker om konvensjonens “grunnleggende svakheter”. Det hele var ganske flaut. Det var ganske åpenbart at han ikke hadde særlig greie på hva han snakket om. Det var dog flere som lot seg imponere over hans tilsynelatende elegante slakt av FNs barnekonvensjon, men det var selvsagt ingen av dem som hadde noen juridisk bakgrunn.

Disse to historiene illustrerer et par grunnleggende dilemmaer jeg har måttet ta stilling til i mitt arbeid. *Er det mulig å kombinere både juss og sosiologi uten å gå på kompromiss med vitenskapelig kvalitet? Og er det mulig for en ikke-jurist å si noe av vitenskapelig verdi om FNs barnekonvensjon?* Jeg tror det er mulig å kombinere sosiologi og juss. Det er, slik jeg forstår det, en grunnleggende del av rettssosiologien. Spørsmålet er hva slags vitenskap er

rettsosiologi? Jeg tror også det er mulig for en ikke-jurist å si noe om FNs barnekonvensjon, selv om det kan være krevende.

## 2.2 Rettsosiologi

En viktig del av rettsosiologien er det vitenskapelige studiet av forholdet mellom lover og samfunn. Termen “lover” inkluderer i denne sammenheng formelt skrevne lover, forskrifter, sedvanerett og de institusjonene som er ansvarlig for å iverksette og kontrollere lovene.<sup>13</sup> Rettsosiologien tar opp spørsmål som er i grenselandet mellom sosiologi og juss. Noen vil hevde at rettsosiologien er en del av sosiologien. Altså den delen av sosiologi som interesserer seg for rettslige forhold.<sup>14</sup> Andre vil kunne hevde at rettsosiologien kan ses på som en del av rettsvitenskapen.<sup>15</sup> Andre igjen hevder at rettsosiologien er et eget fag som må finne sin egen autonome identitet løsrevet fra både sosiologi og rettsvitenskap.<sup>16</sup>

Men før jeg kommer inn på fagets identitet og forankring skal jeg kort redegjøre for tre viktige temaer som opptar rettsosioologer:

1. I hvor sterk grad og hvordan påvirker rettslige regler, rettslige avgjørelser og rettslige institusjoner samfunnsforholdene?
2. I hvor sterk grad og hvordan påvirker samfunnsforhold utviklingen av rettsregler, rettsavgjørelser og rettslige institusjoner?
3. I hvor sterk grad og hvordan eksisterer det en vekselvirkning mellom retten og samfunnsforholdene for øvrig?<sup>17</sup>

Denne tredelingen av viktige temaer i rettsosiologien har vært vanlig ved Rettsosiologisk institutt ved Universitetet i Oslo, anført av Thomas Mathiesen og Kristian Andenæs, for å introdusere rettsosiologien til studenter. En alternativ inndeling av viktige temaer er for eksempel gitt av Jørgen Dalberg-Larsen (2005). Han deler temaene inn i to hovedkapitler

---

<sup>13</sup> Mathiesen, Thomas (1977) *Rett og samfunn*. Oslo: Pax forlag A/S, side 9.

<sup>14</sup> Deflem, Mathieu (2008) *Sociology of Law: Visions of a Scholarly Tradition*. New York: Cambridge University Press, side 3

<sup>15</sup> Hyden, Håkan (2002) *Rättsociologi som rättsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

<sup>16</sup> Banakar, Reza (2001) A Passage to “India”: *Toward a Transformative Interdisciplinary Discourse on Law and Society*. *Retfærd* Nr. 92, 24. Årgang 2001

<sup>17</sup> Andenæs, Kristian (2003) *Rettsosiologi: En kort innføring i rettsosiologien og dens problemstillinger*. I Andenæs, Kristian og Thomas Mathiesen (2003) *Introduksjon til rettsosiologien: To artikler*. Oslo: UiO Institutt for kriminologi og rettsosiologi, stensilserie nr. 94, side 1.

under titlene: “Rettslige aktører og rettslige institusjoner” og “Rettens årsaker og virkninger”.<sup>18</sup>

### 2.2.1 Rettsreglers påvirkning på samfunnet

Rettens påvirkning på samfunnet er et av temaene denne avhandlingen har som et viktig fokus. Jeg vil derfor komme tilbake til innholdet i dette temaet senere.<sup>19</sup> Men i korte trekk kan det sies at dette temaet innenfor retts sosiologien handler om hvordan lover påvirker samfunnet. Lovens tilsiktede virkninger settes under lupen og forskeren søker å finne ut om loven fungerer i praksis. I denne studien settes barnekonvensjonen under lupen og et viktig spørsmål er om formålet med opplæring, slik det er definert i artikkel 29 (1) har ført til at barn generelt har fått en undervisning som har økt deres forståelse, respekt og vennskap overfor samer (urfolket i Norge). Andre lover som er satt i søkelyset har for eksempel vært arbeidsvernrett. Beskytter arbeidsvernsretten arbeidstakerne på en god måte?<sup>20</sup>

Et annet spørsmål som er relevant under dette temaet er om loven har utilsiktede virkninger, altså virkninger som lovgiverne ikke forestilte seg på forhånd. Kan for eksempel et forbud mot samiske flagg øke interessen for dette? Da Oslo bystyre i 2005 bestemte at bare norske flagg skulle tillates i 17. mai toget førte det til at Oslo Flaggfabrikk ble utsolgt for samiske flagg.<sup>21</sup> Det er et eksempel på en bestemmelse som fikk en åpenbar utilsiktet virkning. Men mange slike utilsiktede virkninger kan være mindre synlige og trenger mer systematisk forskning for å bringes fram i lyset. En av de tingene det har vært forsket mye på er effektene av fengselsstraff og dens latente funksjoner. Retts sosiologien kan ifølge Kristian Andenæs:

Utforske slike utilsiktede effekter i eksisterende lovgivning, og på grunn av oppsamlet teori og generell kunnskap også i stor utstrekning å forutsi uønskede effekter av planlagte reformer.<sup>22</sup>

Et spørsmål jeg vil komme inn på i denne forbindelse er om undervisning som har til hensikt å fjerne fordommer om det samiske i realiteten kan føre til at fordommene øker.<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Dalberg-Larsen, Jørgen (2005) *Loven og livet: En retts sosiologisk grundbog*. 5. utgave. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

<sup>19</sup> Se kapittel: 3. *Lovers virkning*, side 42.

<sup>20</sup> Se et eksempel på en slik studie i punkt: 3.4 *Hushjelplovundersøkelsen*, side 54.

<sup>21</sup> NRK Østlandssendingen (11. mai 2005) Samiske flagg går unna:  
<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.359864>

<sup>22</sup> Andenæs, Kristian (2003) *Retts sosiologi: En kort innføring i retts sosiologien og dens problemstillinger*. I Andenæs, Kristian og Thomas Mathiesen (2003) *Introduksjon til retts sosiologien: To artikler*. Oslo: UiO Institutt for kriminologi og retts sosiologi, stensilserie nr. 94, side 3.

### 2.2.2 Samfunnets påvirkning på det rettslige

I hvilken utstrekning, og i tilfelle hvordan, påvirker samfunnsforholdene utviklingen av rettsregler og rettsavgjørelser? Hvilke påvirkninger er det som gjør at retten blir som den blir og hvordan? Hva og hvordan påvirkes måten retten blir praktisert på? For rettsdogmatikken er det spesielt domstolens praksis som har vært av interesse. Rettssosiologien har også bidratt til at andre typer praksis er trukket fram i lyset som for eksempel forvaltningspraksis.

Thomas Mathiesen (2005) beskriver tre sosiologiske retninger som forklarer samfunnets påvirkning på retten: *normvitenskap*, *opinionsperspektivet* og *materialitetsperspektivet*. *Normvitenskapen* baserer seg på at rettsreglene bygger på kollektive normer i samfunnet. Disse normene endrer seg over tid og påvirkes av ulike interessegrupper. *Opinionsperspektivet* tar utgangspunkt i opinionsutviklingen i samfunnet. Samfunnsmedlemmenes subjektive opplevelse, virkelighetsoppfatning og bevissthet om samfunnet og verden påvirker rettens utvikling. Det er som regel ikke snakk om individuelle subjektive opplevelseskvaliteter, men kollektive måter å forstå verden som karakteriserer store deler av befolkningen. Hvis opinionen fikk bestemme alle lover fritt kan det få alvorlige konsekvenser for minoriteter og urfolks rettigheter. I desember 2009 var det for eksempel vært en debatt om et forbud mot minareter (bønnetårn) i Sveits. Loven ble vedtatt etter en folkeavstemming.<sup>24</sup> Det er ikke noe klart skille mellom normvitenskapen og opinionsperspektivet. *Materialitetsperspektivet* derimot legger vekt på de materielle forhold i samfunnet som hovedforklaring. Redskaper og andre materielle ting, og deretter produksjonsforholdene i samfunnet påvirker rettens utvikling. Når teknologien og produksjonsforholdene endrer seg forandrer også retten seg.<sup>25</sup>

### 2.2.3 Vekselvirkningen mellom det rettslige og samfunnet

I hvilken utstrekning og hvordan fungerer vekselvirkninger mellom loven (inkludert rettslige avgjørelser og institusjoner) og samfunnsforhold for øvrig? Thomas Mathiesen (2005) beskriver feltet slik:

---

<sup>23</sup> Se punkt: 4.15.7 *En pedagogisk utfordring*, side 177. For en god oversikt over forskning på rettens tilsiktede og utilsiktede virkninger: Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i samfunnet: En innføring i rettssosiologi*. Oslo: Pax Forlag A/S, side 44-103.

<sup>24</sup> Aftenposten (17. desember 2009) Minaret-forbud opp for retten: <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/article3427235.ece>

<sup>25</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i samfunnet: En innføring i rettssosiologi*. Oslo: Pax Forlag A/S, side 103-109.

En kan tenke seg at “årsakspilen” ikke bare går fra samfunnsnormer, opinionsklima og materielle forhold i samfunnet til rettsnormene, men også den andre veien, fra rettsnormer til samfunnsnormer, opinionsklima og materielle forhold. Rettsreglene kan godt virke tilbake og stimulere en utvikling, slik at forholdene utvikles i en gjensidig prosess, nettopp i vekselvirkning.<sup>26</sup>

En lov som påvirker samfunnet og forandrer samfunnet kan i neste omgang påvirkes av de endrede forholdene i samfunnet, og omvendt. I videreførelsen av dette kommer spørsmålet om hvilke samfunnsendringer som skyldes loven eller andre forhold. Kan vi alltid si at det er loven i seg selv og bare den som gjør at den virker som forutsatt? Ofte vil det være andre samfunnsforhold som trekker i samme retning.<sup>27</sup> Hva hvis en lov ikke virker som forutsatt? Er det for liten kunnskap om bestemmelsen, og i så fall hvorfor? Har det vært for lite press fra frivillige organisasjoner, og i så fall hvorfor? Er bestemmelsen for uklar og vag? Har det kanskje noe å gjøre med manglende sanksjonsmidler?<sup>28</sup> Hvis en eller flere lover ikke har effekt i samfunnet, hva har det å si med hensyn til respekten for lover generelt i samfunnet?

Alle disse spørsmålene er viktige temaer for rettssosiologien. Temaet for denne avhandlingen er mest fokusert på om BK artikkel 29 (1) virker eller ikke, eventuelt om det er utilsiktede virkninger ved bestemmelsen. Diskusjon om *hvorfor* bestemmelsen virker eller ikke har det i mindre grad blitt plass til. Det blir belyst flere faktorer som kan si noe om hvorfor, men det vil gjenstå mange spørsmål for senere forskning.

### ***2.3 Sosiologer på defensiven***

Menneskerettighetsforskningen har tradisjonelt vært dominert av juridiske forskere. Det har gradvis kommet til flere samfunnsvitere, men forskningsmiljøet har ennå ikke hva jeg vil kalle et sunt og uproblematisk forhold til mangfoldet. Forskere med sosiologisk, statsvitenskapelig, historisk eller filosofisk bakgrunn blir ennå ofte bare betegnet som “ikke-jurister”. Ifølge Reza Banakar (1998) må en sosiolog som studerer loven stå på sidelinjen av det juridiske system og “observere” juridiske prosesser og strukturer fra utsiden. Det innebærer ifølge Banakar at:

---

<sup>26</sup> Ibid, side 134.

<sup>27</sup> Andenæs, Kristian (2003) *Retts sosiologi: En kort innføring i rettssosiologien og dens problemstillinger*. I Andenæs, Kristian og Thomas Mathiesen (2003) *Introduksjon til rettssosiologien: To artikler*. Oslo: UiO Institutt for kriminologi og rettssosiologi, stensilserie nr. 94, side 4-5.

<sup>28</sup> Mer om dette under punkt: 3.3 *Faktorer som bestemmer lovers virkning*, side 49.

The view from within, i.e. the lawyer's perspective of the law is hidden from the sociologist and therefore becomes automatically excluded from his/her scope of observation and analysis. Thus it is understood that the sociologist is expected to avoid making comments on matters defined by lawyers as technical legal issues which are only visible to initiated 'insiders'. Since the sociologist willingly – and perhaps in an attempt to avoid criticism – declare himself/herself as incompetent to critically review, analyse or comment on legal mode of decision making and argumentation, then he/she is forced to treat a large part of the activities constituting the legal field as politically neutral.<sup>29</sup>

Men hvis en sosiolog ikke kan vite noe om de juridiske aspektene ved FNs barnekonvensjon, hva kan han/hun vite? Hva kan et sosiologisk bidrag til forståelsen av FNs barnekonvensjon bestå i? Sosiologi er, ifølge Anthony Giddens (1997): "*a science driven by curiosity and a desire to unravel the hypocrisies and underlying structures of our human society. Sociology demonstrates the need to take a broader view of why we are as we are and why we act as we do*".<sup>30</sup> Denne noe generelle definisjonen kan nok være representativ for flere disipliner enn sosiologi. Men poenget er at for en sosiolog er det viktig å hele tiden stille spørsmålstegn ved maktstrukturene og finne svakheter ved systemene. For de som har stor tro på systemet kan nok en (god) sosiologisk undersøkelse være en ubehagelig opplevelse. Men for at en sosiolog skal lykkes må han/hun vite ganske mye om systemet. Når det gjelder det juridiske system er det klart at mange sosiologer ikke har peiling på hva de snakker om. Reza Banakar (1998) forklarer at:

The jurists are, according to the sociologists, disturbed by the fact that one might succeed in transcending the artificial legal barriers created with the help of language and other symbolic means and reveal the real political and economic constituent elements of the law for what they really are. The jurists, on the other hand, describe their resentment and dislike of sociological intrusions, not so much because they are afraid of disclosure, but because the sociologist is an outsider who does not grasp the intricate legal meaning of what they do. [...] The sociologist, who cannot, according to the jurist, understand what is actually happening from a legal point of view, tries to make general critical statements regarding the effects of law on society. For lawyers such statements are usually devoid of legal meaning and thus uninteresting.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup>Banakar, Reza (1998) *The Identity Crisis of a Stepchild – Reflections on the Paradigmatic Deficiencies of Sociology of Law*. Oslo: Retfærd 81/1998, side 9.

<sup>30</sup>Giddens, Anthony (1997) *Sociology: third edition*. Cambridge: Polity Press, side 1-15.

<sup>31</sup>Banakar, Reza (1998) *The Identity Crisis of a Stepchild – Reflections on the Paradigmatic Deficiencies of Sociology of Law*. Oslo: Retfærd 81/1998, side 10.

En forsker må være ydmyk for sine begrensninger. Men det betyr ikke at alle sosiologer er fullstendig berøvet relevante kunnskaper om juridiske spørsmål som de kan benytte i forskning. Og i forlengelsen av det spør jeg: finnes det ingen spørsmål knyttet til studiet av barnekonvensjonen som en sosiolog vil være best kvalifisert til å besvare?

### *2.3.1 Er det behov for sosiologiske metoder i menneskerettsforskningen?*

Rettsvitenskapen handler for det meste om tekster og om tolkning av tekster. Den er også knyttet til praktisk anvendelse av loven. Men det finnes ingen spørreundersøkelser, kvalitative intervjueteknikker, systematiske observasjonsteknikker eller eksperimenter. De rettslige kildene som kan si noe om virkeligheten utenom tekstene er knyttet til ulike dommer og rettspraksis. Men rettspraksisen representerer ofte enkeltsaker og kan ikke nødvendigvis si noe om generelle trender i samfunnet med mindre man har fått en sakkyndig vurdering eller annen informasjon fra samfunnsforskere som har belyst temaet.

Selv om rettsvitenskapen tradisjonelt ikke har inkorporert kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i opplæringen av jusstudenter, må det etter mitt syn være lov for juridiske forskere å bruke resultater fra slike studier. Det har likevel vært et hett diskusjonstema på flere av de doktorgradsseminarene jeg har deltatt på. Det virker som det er en utbredt frykt blant flere doktorander med juridisk bakgrunn for å bruke “ikke-juridiske” kilder i sine avhandlinger. Hovedargumentet er at, siden man ikke er skolert i kvantitativ- og kvalitativ forskning, kan man ikke vurdere kildene kritisk. Men en forsker har som regel tid til å sette seg inn i et tema hvis det er viktig for forskningen. Selv om en forsker føler at hun ikke kan si noe kritisk om forskningsresultater, fra en vitenskapelig disiplin de selv ikke er skolert i, kan hun si noe om hvordan andre forskere har kritisert resultatene. Hvis det ikke er noen som har kritisert resultatene kan man ta et forbehold, eventuelt si noe om resultatene fra sitt ståsted. Det bør være fullt mulig hvis man setter seg inn i temaet. Det er uansett svært uheldig hvis forskere skal isolere seg og skape vanntette skott mellom ulike disipliner fordi man er så redd for å si noe feil.

Frykten for kvantitativ og kvalitativ forskning synes likevel å være representativt for store deler av menneskerettsforskningen. Hans-Otto Sano og Hatla Thelle (2008) har i en fersk studie vist hvordan menneskerettighetsforskningen har store hull. Det er en påfallende mangel på empiriske data i menneskerettsforskningen. Konsekvensen er at menneskers faktiske liv ikke er tilstrekkelig til stede i menneskerettsforskningen. Hans-Otto Sano og Hatla Thelle

(2008) har laget statistikk og analysert alle referansene i tidsskriftene *Human Rights Quarterly* og *Netherlands Quarterly of Human Rights* i perioden 2005 til 2007. Disse to tidsskriftene ble valgt fordi de regnes blant de mest anerkjente tverrfaglige menneskerettighetstidsskriftene.<sup>32</sup>

Sano & Thelle har kategorisert referansene i følgende kategorier:

Organization reports: reports published by the organizations indicated Administrative documents: unpublished documentary evidence from government or other agencies and corporations

Legal documents: Conventions and declarations, domestic laws, court rulings, whether domestic or international

Quasi-legal documents: treaty-bodies, ombudsman and national human rights institutions' statements

Secondary sources: book publications, articles in books and periodicals, scientific or non-scientific

Internet sources: sources only available at the internet, if available as a government or organizations published report they are attributed to that category

Quantitative data: Data created and/or collected by researchers, primary evidence. This category includes a number of sub-categories such as surveys, e.g. quantitative household or individual data, perception surveys, i.e. surveys soliciting perceptions by the informants, expert based quantitative assessments, i.e. experts assessing e.g. numbers or levels of human rights violations, and quantitative organizations data, for instance lists or registrations of numbers of e.g. prisoners, collected by government or private organizations.

Qualitative data: Evidence collected by researchers as part of qualitative interviews or of anthropological observation. Event based data: descriptive and quantitative recoding of events and situations often undertaken by human rights organizations in connection with atrocities and systematic or gross human rights violations.<sup>33</sup>

Statistikken taler sitt tydelige språk, og bør være åpenbar for alle uansett hvilken vitenskapelig disiplin de er skolert i. Sano & Thelle forklarte at:

It appears that on average 46% of the sources for scholarly articles in the quoted journals during these three years were respectively organisational reports, administrative or legal documents while on average 45% of the references quoted were secondary literature. The remaining references

---

<sup>32</sup> Sano, Hans-Otto and Hatla Thelle (2008) *The Need of Evidence Based Human Rights Research*, side 5 (27.11.2011): <http://web.abo.fi/institut/imr/nordforsk/activities/AR/HR%20methods%20article%202%20draft%20final.doc>

<sup>33</sup> Ibid, side 5.



(9%) were almost equally distributed between quasi-legal and internet sources. Virtually none fall into our category of quantitative or qualitative data.<sup>34</sup>

Bare 0,1 prosent av referansene i 2005 og 2007 kunne karakteriseres som kvantitative data, noe som utgjorde hele tre referanser. I 2006 var det ikke en eneste referanse i kategorien kvantitativ data. Det var litt flere referanser i kategorien kvalitativ data. Fire referanser (0,2 %) i 2005, to referanser (0,1 %) i 2006 og et sprang til 26 referanser (1,5 %) i 2007.<sup>35</sup> Det kan med andre ord slås fast at kvantitative og kvalitative data stort sett ikke er til stede i menneskerettsforskningen.

Det er med andre ord et behov for sosiologiske metoder i menneskerettsforskningen fordi det rett og slett mangler. Den nærmest totale mangelen på studier om menneskerettighetenes virkning kan tyde på at forskningen på mange måter ikke er i kontakt med virkeligheten. Dette gjør at forskningen har liten kjennskap til problemstillingen om i hvor sterk grad bestemmelsene har den ønskede effekt på ulike samfunn i forskjellige land. Forskerne kan heller ikke si noe om bestemmelsene har utilsiktede virkninger. Kort sagt kan forskere si svært lite om menneskerettighetene faktiske har noen betydning i samfunnet generelt, bortsett fra enkeltsaker som reflekteres i rettspraksis. Likevel er det få som betviler at det finnes en rekke menneskerettighetsområder hvor kløften mellom normenes krav og vanlig praksis er både dyp og bred.

#### **2.4 Et forvirret stebarn**

Ettersom retts sosiologien har sprunget ut fra to vidt forskjellige vitenskapelige grener har faget hatt litt problemer med å finne sin identitet. Er retts sosiologien i bunn og grunn en del av rettsvitenskapen eller en del av sosiologien? Eller er det en helt egen vitenskapelig gren som kan eller bør finne sin egen unike identitet? Mathieu Deflem (2008) hevder at retts sosiologien først og fremst bør bedømmes ut ifra dets opphav i sosiologien. Videre hevder han at: "*Sociology of law is always and necessarily sociology*".<sup>36</sup> Deflem kommenterer derimot ikke debatten som Reza Banakar startet ti år tidligere. Banakar (1998) mente at retts sosiologien må ses på som et eget fag uavhengig av både sosiologi og juss. Banakar forklarer at:

---

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid, side 4.

<sup>36</sup> Deflem, Mathieu (2008) *Sociology of Law: Visions of a Scholarly Tradition*. New York: Cambridge University Press, side 3.

It is misleading to regard sociology of law simply as another branch of general sociology (or jurisprudence for that matter). Other branches of sociology, for example sociology of family, youth, ethnicity, religion or education, are not to the same extent exposed to interdisciplinary epistemological tensions and confrontations.<sup>37</sup>

Andre grener innen sosiologien er ikke utsatt for de samme tverrfaglige motsetningene og spenningene. Banakar har skrevet en artikkel der han argumenterer for at det mangler et paradigme grunnlag i retts sosiologien. I artikkelen utdyper han spenningene mellom juss og sosiologi. Han beskriver dem som to kranglete vitenskapelige foreldre. Sosiologien er den litt undertrykte moren, mens jussen er den dominerende faren. Ifølge Banakar har jussen en høyere status og rang sammenlignet med sosiologien. Retts sosiologien er det forvirrede stebarnet til disse to foreldrevitenskapene som ikke helt kan finne sin egen identitet. Banakar trekker opp et epistemologisk skille mellom jussen og sosiologien. Han forklarer at:

In brief, the law as a field of practise, and sociology as an academic discipline, relate themselves to society in fundamentally different ways and seek different ends. [...] Lawyers are socialised to think in a pragmatic and eclectic manner, focusing on individual cases. The legal system is, in turn, expected to contribute to shaping social behaviour and bring about the changes desired by legislatures. Sociology, on the other hand, is ultimately driven by sociologists' curiosity about social life as reflected in their attempts to explain and understand social reality. In contrast to the lawyer, the sociologist is interested in the general characteristics of social phenomena and his/her scientific activities are directed towards producing a general knowledge of society. Individual cases in themselves and for themselves are of no significance for the sociologist. Thus sociology and law are found on two diverse epistemological premises, which means that they organise themselves in accordance with two separate sets of theories of knowledge.<sup>38</sup>

Han tegner altså opp et skille mellom jussen som pragmatisk, eklektisk og individorientert med et mål om å påvirke samfunnet, versus sosiologien som mer undersøkende og forklarende med et mål om å finne svar på generelle trender i samfunnet. Dette skillet kan kritiseres som for enkelt og bastant. Det finnes juss som er interessert i generelle trender, dog ikke så mye i form av statistikk og statistisk metode. Sosiologien er i noen sammenhenger interessert i å påvirke samfunnet, men ikke så regelstyrt som i jussen.

---

<sup>37</sup> Banakar, Reza (1998) *The Identity Crisis of a Stepchild – Reflections on the Paradigmatic Deficiencies of Sociology of Law*. Oslo: Retfærd 81/1998, side 7.

<sup>38</sup> Banakar, Reza (1998) *The Identity Crisis of a Stepchild – Reflections on the Paradigmatic Deficiencies of Sociology of Law*. Oslo: Retfærd 81/1998, side 31.

Det er likevel ingen tvil om at det er signifikante forskjeller mellom juridisk og sosiologisk tankegang. Jussen er opptatt av regler og tolkning av regler, mens sosiologer er opptatt av kausale sammenhenger og effekter. Rettssosiologien forsøker å forene disse to forskjellige måtene å tenke på. Resultatet er et sosio-juridisk felt karakterisert av sterke spenninger. Disse spenningene er en utfordring for rettssosiologer. Håkan Hydén (1999) bygger videre på argumentene til Banakar og forklarer at:

Law can manage without sociology and sociology likewise without law. This creates a problem for sociology of law, which is unable to make itself attractive for either legal science or social science. If there is too much sociology the lawyers repel, and if there is too much law the sociologists are confused.<sup>39</sup>

Reza Banakar (2001) er dog ikke enig med Hyden i denne beskrivelsen og presiserer at det ikke handler om forvirrede sosiologer eller jurister, men om *epistemologiske forskjeller* mellom de to vitenskapene.<sup>40</sup>

#### 2.4.1 Det er ikke så ille å være et stebarn

Thomas Mathiesen (1998) synes ikke det er så ille for rettssosiologien å være et stebarn. Han mener det er bra at rettssosiologien ikke har noe paradigmatisk grunnlag. Det *frigjør tankene* og skaper rom for kreativitet. De teoretiske rammene som et paradigme fører med seg begrenser forskernes utfoldelsesmuligheter.<sup>41</sup> Jørgen Dalberg-Larsen (2000) er også på linje med Mathiesen og forklarer at:

I do not consider a situation desirable in which one single or a small number of specifically legal-sociological paradigms is becoming absolutely predominant. I would prefer a situation with a number of different competing theories, some of which are specifically legal-sociological and others taken over from other social sciences.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Hydén, Håkan (1999) *Even a Steppchild Eventually Grows up: On the Identity of Sociology of Law*. In Retfærd Nr. 85, 22. Årgang 1999, side 72.

<sup>40</sup> Banakar, Reza (2001) *A Passage to "India": Toward a Transformative Interdisciplinary Discourse on Law and Society*. Retfærd Nr. 92, 24. Årgang 2001, side 5

<sup>41</sup> Mathiesen, Thomas (1998) *Is it all that bad to be a stepchild? Comments on the state of sociology of law*. Retfærd Nr. 83, 21. Årgang 1998, side 67-76.

<sup>42</sup> Dalberg-Larsen, Jørgen (2000) *Sociology of Law from a Legal Point of View*. Retfærd Nr. 89, 23. Årgang 2000, side 34.

Anne Hellum (2000) er også skeptisk til Banakar sitt ønske om et paradigme grunnlag for rettssosiologien. Videre presenterer hun en komparativ studie av juridisk pluralisme i Norge og Zimbabwe med fokus på kjønnsrelasjoner. Hennes mål er å vise hvordan det sosiologiske, antropologiske og juridiske kan kombineres på en måte som gir kvinner og minoriteter en effektiv stemme.<sup>43</sup> Hun hopper med andre ord bukk over problemstillingen til Banakar og presenterer heller sitt eget forslag til teoretisk grunnlag for en del av rettssosiologien. Ved at hun gjør det berører hun kjernen av hva Banakar ikke sier noe om: et paradigme vokser gjerne fram som en dominerende del av et vitenskapelig felt på grunnlag av at en teori vinner over de andre.

Hvis man befinner seg i et vitenskapelig rom der ingen overordnede teorier har tatt over og vunnet dominans kan det argumenteres for at det gir større rom for innovativ nytenkning, konkurranse og kritisk utveksling av ideer på et friere grunnlag. Samtidig er det klart at denne “alle mot alle” tilstanden skaper en økt fragmentering, uklare regler for bedømming, uklare grenser i ytterkantene for definisjon av vitenskapen og lite fokusert forskning.

Inger-Johanne Sand (2000) er også skeptisk til hva hun beskriver som Banakar sitt ønske om én enkelt stor dominerende teori og hun er også kritisk til at rettssosiologien skal løsrives som en egen selvstendig vitenskap. Hun er likevel enig med Banakar i behovet for å styrke det teoretiske grunnlaget for rettssosiologien. Det teoretiske grunnlaget må styrkes basert på følgende premisser:

The fields of the sociology of law and its theories should and must inevitably rely on and use the forms of knowledge in both the legal and sociological sciences, its two roots, and must acknowledge its connections to and learn from the more general theories of society and of what knowledge is.<sup>44</sup>

Rettssosiologien må altså bygge på kunnskapsbasene innenfor begge sine foreldrevitenskaper. I tillegg må rettssosiologien ta inn over seg mer generelle teorier om hva kunnskap er. Hva er kunnskap, hvordan tilegner man seg kunnskap, hvordan skal man systematisere kunnskap, hvordan skal man best presentere kunnskap, hvilken status har ulike kunnskapssystemer,

---

<sup>43</sup> Hellum, Anne (2000) *How to Improve the Doctrinal Analysis of Legal Pluralism: A comparison of Legal Doctrine About Custom and Local Law in Zimbabwe and Norway*. Refærd Nr. 89, 23. Årgang 2000

<sup>44</sup> Sand, Inger-Johanne (2000) *A Future or a Demise for the Theory of Sociology of Law: Law as a normative, social and communicative function of society*. Rætfærd Nr. 90, 23 Årgang 2000, side 55.

hvordan er maktbalansen mellom ulike kunnskapssett og hva er det som blir presentert som kunnskap, men som i realiteten må ses i lys av en spesifikk kontekst og/ eller har vokst fram som resultat av ulike interessegrupper? Inger-Johanne Sand (2000) tar tak i disse spørsmålene med referanser til Niklas Luhman, Jürgen Habermas og Michel Foucault. Hun påpeker også at mange juridiske temaer i økende grad er avhengig av andre kunnskapssystemer. Juridiske spørsmål knyttet til for eksempel biologi, informasjonsteknologi og miljøspørsmål krever en økende grad av spesialisering.<sup>45</sup> Kompleksiteten og de raske forandringene innenfor disse feltene skaper problemer for eksterne regulering.<sup>46</sup>

#### 2.4.2 Den “rene” retts sosiologi

Er retts sosiologien en usammenhengende samling enkeltstudier uten noe felles grunnlag, uten en akse eller kjerne? Bør det ikke, i det minste, være mulig å definere et “*diskursunivers*”, spør Reza Banakar (2001). I denne artikkelen forsøker han å svare på kritikken og de som er skeptiske til hans ønske om et overordnet teoretisk paradigme. Han mener kritikken har vært litt misforstått og han ønsker derfor å klargjøre sine argumenter. For det første peker han på retts sosiologiens fragmentering, og i tillegg mener han at svært mye av det arbeidet som utføres i navn av retts sosiologi egentlig ikke fortjener å omtales som sådan. Han forklarer at:

Despite the fact that many socio-legal scholars are versed in both sociology and law, the overwhelming majority of research conducted in the name of sociology of law is done either extraneously to law, focusing on the interaction between law and other social factors, or internally to law, paying only lip-service to some sociological theories.<sup>47</sup>

Det er derfor ifølge Banakar et behov for å definere essensen i retts sosiologien. Men ikke essensen i form av en kunnskapssystemteori,<sup>48</sup> men en såkalt “*meta-teoretisk paraply*” som kan omslutte mange teorier. Han benekter at en slik meta-teoretisk paraply er et steg i retning av teoretisk diktatur for retts sosiologien.

---

<sup>45</sup> Innenfor biologi har for eksempel stamcelleforskning skap juridiske utfordringer, innen informasjonsteknologien har piratkopiering av musikkfiler vært en utfordring og innen miljø har hele spørsmålet om global oppvarming vært avhengig av klimaforskningen.

<sup>46</sup> Sand, Inger-Johanne (2000) *A Future or a Demise for the Theory of Sociology of Law: Law as a normative, social and communicative function of society*. Rættferd Nr. 90, 23 Årgang 2000, side 56-73.

<sup>47</sup> Banakar, Reza (2001) *A Passage to “India”: Toward a Transformative Interdisciplinary Discourse on Law and Society*. Rættferd Nr. 92, 24. Årgang 2001, side 6.

<sup>48</sup> Inger-Johanne Sand går ifølge Banakar langt i å foreslå en systemteori som er inspirert av Niclas Luman.

Hva er det som er spesielt med rettssosiologien? Kan den tilby noe som ingen andre fagdisipliner kan? Svaret på spørsmålet er essensielt for rettssosiologiens eksistensgrunnlag, ifølge Banakar. Han forklarer at:

If the answer is in the negative, then our enterprise would have no viable scientific function and we should start considering whether it would be better to dissolve our institutes and centres for sociology of law. If the answer is in the affirmative, we must identify the distinguishing features of our field and lay the basis of its future development on them.<sup>49</sup>

I et forsøk på å redde rettssosiologien fra dens sikre død foreslår Banakar en kombinasjon av tre faktorer som er unike for rettssosiologien. Disse faktorene er:

- 1) Being both analytical and empirical at the same time (which enables it to capture what the analytical methods of philosophy and jurisprudence cannot),
- 2) Being able to focus on both macro and micro social developments (which enables it, on the one hand, to transcend the macro limitations of psychology and, on the other hand, the micro shortcomings of political science), and
- 3) Being above all, *reflexive* (thus offering not only what research traditions such as law and economy cannot foster, but also providing the law, its practitioners and its institutions with possibilities which lie beyond the cognitive limitations of the ideology of legal positivism).<sup>50</sup>

Spørsmålet er bare om disse faktorene, slik de er framstilt, undervurderer de andre fagdisiplinene, eller overvurderer rettssosiologien som fag? Jeg synes disse faktorene virker litt overambisiøse. Har rettssosiologien virkelig bidratt med analytiske poenger som ingen andre har kunnet komme fram til uten å bruke sosiologiske metoder? Er rettssosiologiske studier av makro og mikronivåer virkelig i stand til å overgå både statsvitenskapen og psykologien? Og er det virkelig slik at rettssosiologi på grunn av sine refleksive analytiske evner er de eneste som virkelig har skjønt det og har “sett lyset” bortenfor de kognitive begrensningene til de andre?

Jeg er ikke enig med Banakar i at det er et problem i seg selv med såkalte “uekte” rettssosiologiske studier. Jeg mener forskning skal bedømmes ut ifra styrken i argumentene, grundigheten i metodene og så videre – ikke i forhold til dets “rettssosiologiske renhet”.

---

<sup>49</sup> Banakar, Reza (2001), side 10.

<sup>50</sup> Ibid, side 9. Termen refleksiv skal ifølge Banakar forstås: “*in terms of the dialectic of structure and agency, and self-reflection of knowledge on knowledge*”.

Kristian Andenæs (1992) påpeker at det er problemstillingen som bør bestemme metode og ikke omvendt. Han forklarer at:

Etter min mening må vi ikke komme i den situasjon at disiplinene “bestemmer” problemstillingene. Det er problemstillingene, de reelle problemene med lovgivningen og de sosiale problemene som lovgivningen skaper, som må bestemme hvilke innfallsvinkler og metoder som må anvendes for best mulig å belyse problemene.<sup>51</sup>

Et annet problem som følger med en slik renhetsdebatt er definisjonsmakten. Hvem har rett til å definere essensen i rettssosiologien som avgjør hva som passer inn og hva som er ut? Egentlig mener jeg all vitenskap først og fremst bør ha som hovedmål å søke sannhet og ekspandere menneskehetens forståelse av virkeligheten. Enhver vitenskapsgren som er mer opptatt av sin “identitet” framfor viktige problemstillinger står i fare for å miste av syne dette hovedmålet.

#### 2.4.3 En kombinasjonsvitenskap

Rettssosiologi er slik jeg forstår det en kombinasjon av juss og sosiologi der man i mer eller mindre grad bygger på begge disse to vitenskapene. Rettssosiologien er ikke nødvendigvis enten eller. Det er ikke “egentlig” sosiologi eller “egentlig” juss, men begge deler. Denne avhandling handler uansett om begge deler. Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) snakker om fire ulike former for samband mellom juss og sosiologi:

- a) Den mest intime kontakten er den som resulterer i at de to vitenskaper smelter sammen og går opp i en felles teoribygning. Enten ved at den enes utsagn viser seg å kunne avledes av den andres, eller ved at nye begreper og teorier oppstår som følge av kontakten og danner et felles fundament som er tilstrekkelig avledningsgrunnlag for de hypoteser en arbeider med innen begge disiplinene.
- b) Et noe løsere samband oppstår der hvor en tar i bruk metoder fra én vitenskap til å løse teoretiske problemer som tradisjonelt har vært behandlet innenfor den andre disiplinen. Et mer eller mindre begrenset felleskap i metodikk oppstår, skjønt det teoretiske særpreg godt kan bevares, i hvert fall en viss tid.
- c) Et grensetilfelle av det foregående får vi der hvor hele en vitenskaps metodiske ressurser blir satt inn for å løse et problem, eller behandle et faktisk materiale, som tradisjonelt har hørt hjemme i en annen disiplin. I slike tilfelle vil imidlertid som regel også den “annekterende” vitenskapen prøve sine teoribygninger på det nye materialet. Denne kontakten kan derfor bli kortvarig. Den har fylt sin oppgave i og med at det nye faktiske materiale er blitt overført fra den ene forskningsgren til den andre.

---

<sup>51</sup> Andenæs, Kristian (1992) *Sosialomsorg i gode og onde dager*. Oslo: Tano, side 77.

- d) Endelig må vi nevne den kontakten som oppstår ved at to vitenskaper brukes samtidig og av de samme organer til å løse ett og samme praktiske problem. Hvis denne kontakten ikke fører over i noen av de tre kontaktformer som er nevnt foran, vil den være uten vitenskapelig betydning. Det kan i det hele tatt være et spørsmål om en bør tale om kontakt mellom vitenskapene i slike tilfelle, (f. eks. hvor en ingeniør og en arbeidspsykolog uavhengig av hverandre sender inn betenkninger til bedriftsledelsen om vegledning i dens bestrebelser med å øke produksjonen).<sup>52</sup>

En kan vel si at rettssosiologien faller innenfor de tre første kategoriene her. Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) plasserer sin undersøkelse av hushjelploven, som er blitt en klassiker innen rettssosiologien, i kategori b) og c). Hvis vi legger Banakar sitt postulat til grunn vil denne studien altså falle utenfor den rene rettssosiologiske vitenskap.

Men greit nok. La oss se litt på kategori a). Det er i seg selv interessant å finne de områder av rettssosiologien som er i det "rene" overgangsfeltet mellom juss og sosiologi på en slik måte at det ikke er mulig å si hva som er hva. Det er kanskje i disse sammensmeltede knutepunktene at rettssosiologiens unikheter kommer til syne. Et fenomen som preger dette overgangsområdet er spenningene og de sterke undervannsstrømmene som oppstår i dette overgangsfeltet. De skeptiske blikkene som spør om det er vitenskapelig forsvarlig å krysse den strie elven mellom de to vitenskapene. Jeg mener dette problemet langt på vei løses ved at man setter forskningen inn i en vitenskapelig kontekst og konfronterer skepsisen direkte.

Et annet spørsmål, som jeg vil komme tilbake til, er hvordan man analyserer en lov med tanke på sosiologiske studier av dens virkninger. Man må på en god måte klare å foredle lovteksten og konklusjonene om hva loven innebærer (*de lege lata*) til sosiologiske spørsmål som kan brukes i intervjuer og spørreskjemaer. Jeg mener det har vært for lite fokus på overgangen mellom loven og sosiologiske problemstillinger. Hva man skal spørre om er ikke tilstrekkelig problematisert. Mitt håp er at jeg kan bidra litt til å belyse og forbedre akkurat dette feltet. Teoriene jeg tar i bruk er ikke nye, men hentet fra ulike disipliner. Det er altså ikke noe unikt og eksklusivt rettssosiologisk. Men de aller fleste fagdisipliner låner ideer fra andre fagdisipliner og alle forskere bygger på andres tanker. Igjen vil jeg sitere Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) som sier at:

---

<sup>52</sup> Aubert, Wilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologisk undersøkelse av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 13-14.



Skulle en prøve å bygge en isolert retts sosiologisk teori, ville en stille seg i omtrent samme situasjon som en fysiker, som prøver å forstå kompliserte maskiner ved å konsentrere seg utelukkende om de trekk som var felles for – og bare felles for – alle mulige slags maskiner. Han ville finne mange statistiske korrelasjoner for maskiners virkemåte, men han ville neppe oppdage de generelle fysiske lovmessighetene bak maskinenes konstruksjon.<sup>53</sup>

Det er sluttproduktet, den nye vitenen og de nye oppdagelsene som bør være målet, ikke prosessen i seg selv.

---

<sup>53</sup> Ibid, side 16.

### 3. Lovers virkning

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på den delen av retts sosiologien som handler om studiet av lovers virkning.

#### 3.1 Tomme lover og brutte løfter

En lov som ikke virker er som en pengeseddel uten verdi. Hvis lover forblir tomme formuleringer på et stykke papir, og de som er ansvarlig for gjennomføring av lovene ikke gjør jobben sin, kan man spørre seg om lovteksten fortjener å kalles for lover. De er i så fall verdiløse lover – papirlover. Martin Luther King (1967) forklarer det slik:

Diskrimineringen over alt i hans [den svarte manns] daglige liv, sier ham at lover på papiret, uansett hvor sterkt de er formulert, ikke vil kunne garantere ham å leve i et “sivilisasjonens mesterstykke.” Ned gjennom historien har en ved stadig og kløktig omgåelse av loven for negerens rettigheter gjort at de ble tomme og verdiløse i praksis. Lover som angår hele befolkningen – militærlovene, skattelovene, trafikklovene – virker selv om de er upopulære, men lover som er vedtatt til gagn for negeren er til de grader svekket at det er en hån å kalle dem lover. Det er et stort tragisk svelg mellom borgerrettslover som er vedtatt og borgerrettslover som er iverksatt.<sup>54</sup>

Lover som ble vedtatt for å beskytte de svartes rettigheter i USA ble altså oppfattet som “tomme og verdiløse i praksis”. Det var en “hån å kalle dem lover” ifølge King. For den som kjenner historien er det lett å ha sympati med borgerrettsforkjemperen. Borgerrettsbevegelsen hadde ledet unge som gamle mennesker i demonstrasjoner mot glefsende hunder, spyttende tilskuere og voldelige politistyrker. De ble kastet i fengsel, slått med køller, ydmyket, lynsjet, bombet og drept. Hele tiden uten å løfte en finger for å forsvare seg. Og alt dette skulle da sikre de svartes rettferdighet i form av nye lover. Men da lover ble vedtatt og løfter ble gitt uteble oppfølgingen. Løftene og lovene forble tomme ord. King forklarer at: “Avstanden mellom løfte og oppfyllelse er skremmende stor. Millioner av negre er skuffet og irritert over at store løfter, som ble gitt for litt over et år siden, bare er en hån i dag.”<sup>55</sup> Dette var, ifølge King, hovedgrunnen til at flere mistet troen på ikke-vold. Tomme løfter skaper skuffelse, fortvilelse og til slutt bitterhet. Bitterhet gjør blind og gjør veien til hat farlig kort. King forklarer at:

---

<sup>54</sup> King, Martin Luther (1967) *Hva nå?* Originaltittel: *Where do we go from here: Chaos or Community?* Oversatt av Knut J. Andersen. Oslo: Norsk litteraturselskap, side 88.

<sup>55</sup> Ibid, side 40.

Så lenge håpene ble oppfylt var det liten tvil om ikke-volds-metodene. Men da håpene brast og folk så at trass i framgang så var tilstandene lite tilfredsstillende – de så mer fattigdom, flere skoler med raseskille og mer slum – da begynte fortvilelsen å bre seg. Når håpene brister, hender det ulykkeligvis ofte at en vender seg i bittert hat mot dem som opprinnelig var med og bygde dette håpet. [...] Jeg hadde tryglet dem om å ha tro på Amerika og det hvite samfunn. Deres håp hadde forduftet. [...] De var blitt fiendtlig innstilt fordi de hadde sett at den drømmen de så umiddelbart hadde godtatt ble forandret til et bedragersk mareritt.<sup>56</sup>

Denne bitterheten ble starten på *black power-bevegelsen*. En bevegelse som forkastet ikke-voldsfilosofien. Når lover blir vedtatt uten at de materialiseres kan det med andre ord, i ytterste konsekvens, føre til desillusjonert håpløshet, bitterhet, hat og vold. Folk kan miste troen på lovgivere, regjeringen og internasjonale organisasjoner. Jeg sier ikke at det nødvendigvis må gå slik. I de fleste tilfeller får det kanskje ingen konsekvenser for regjeringen. Men for de som loven skulle beskytte eller gagne har det konsekvenser. Og i mange tilfeller er det de svakeste gruppene i samfunnet som må lide.<sup>57</sup> Et samfunn som ikke sørger for å sikre en effektiv lovbeskyttelse for de svakeste i samfunnet kan framstå som kaldt og kynisk. Fra et rent kostnadseffektivt perspektiv kan man si at det er meningsløst å bruke tid og ressurser på å formulere lover som viser seg å ikke fungere. Men denne begrunnelsen er på mange måter en bagatellisering av problemet. Et samfunn der lover ikke respekteres er mer eller mindre rettsløst. Desto flere lover som ikke fungerer dess mer lovløst blir samfunnet.

Denne lille innledningen kan tjene som en liten smakebit på hvorfor det er viktig å studere lovers virkning og effektivitet. Det kan diskuteres hvorvidt det er mulig å finne en kausal sammenheng mellom årsak (lov) og virkning, i og med at det er så mange faktorer som bestemmer folks adferd i et samfunn.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Ibid, side 50-51.

<sup>57</sup> I tillegg til minoriteter og urfolk kan blant annet nevnes sosialklienter, autister, hushjelper, au-pairer og utviklingshemmede. Se: Andenæs, Kristian (1992) *Sosialomsorg i gode og onde dager*. Oslo: Tano; Pfannenstill, Annika (2002) *Rättssociologiska studier inom området autism: Rättsanvändningen i en kunskapskonkurrerande miljö*. Lund: Lund Studies in Sociology of Law; Aubert, Vilhelm, Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologisk undersøkelse av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget. Bertelsen, Marte (2007) *Au Pair-ordningen i søkelyset: Masteravhandling i Rettsosiologi om au pair-ordningen i Norge*. Oslo: Institutt for kriminologi og rettsosiologi ved UiO. Dagbladet (24. juni 2010) - *Machogutta i politiet skyr saker med utviklingshemmede. De vil ha raske resultater*: [http://www.dagbladet.no/2010/06/24/nyheter/utviklingshemmede/rettssikkerhet/overgrep/politiet/12277549/#comments\\_container](http://www.dagbladet.no/2010/06/24/nyheter/utviklingshemmede/rettssikkerhet/overgrep/politiet/12277549/#comments_container)

<sup>58</sup> Se punkt: 3.2.2 Årsak og virkning, side 47.

Men det bør være mulig å si noe om forholdene i samfunnet er i tråd med lovens bestemmelser, uavhengig av om loven i seg selv har vært en avgjørende faktor for å få det til. Det bør også være mulig å vurdere myndigheters innsats for å gjennomføre loven. De fleste vil for eksempel si at det er blitt mindre røyk på restauranter i Norge etter at røykeloven kom. Om det skyldes loven og myndighetens innsats alene vet vi ikke, men det er rimelig å anta at det i det minste var en medvirkende faktor.<sup>59</sup>

### 3.1.1 Lysbryterteorien

Ifølge Per Stjernquist og Karin Widerberg (1989) hersker det blant lovgivere og en del jurister en oppfatning om at alle hederlige mennesker følger loven uten at noen form for tiltak er nødvendig. Lover får således effekt bare gjennom sin eksistens. Dette kalles *lysbyrterteorien*.<sup>60</sup> Thomas Mathiesen henviser også til denne teorien og forklarer at:

[...] for mange – kanskje ikke minst jurister – tror gjerne at bare det blir gitt en lov eller gjort en juridisk innsats på et område, så får dette automatisk den tilsiktede virkning, akkurat som lyset automatisk kommer på når vi skrur på lysbryteren. Vi pleier å kalle dette for “lysbyrterteorien” om lovers virkning.<sup>61</sup>

Selv om det fleste mennesker er ganske lovlydige og ordentlige er det lite støtte i forskning for at denne teorien er særlig reell. Men man bør være forsiktig med å konkludere med at lover aldri virker, slik som enkelte såkalt konservative rettssosiologer har hevdet.<sup>62</sup> Det meste av forskningen på lovers virkning har konkludert med at loven ikke fungerer, med unntak av noen få studier som har fokusert på lover der forskeren bevisst har valgt ut en lov som han/hun tror fungerer bra.<sup>63</sup> Men de fleste forskere har vært mest interessert i å studere lover som ikke virker. “*Det er disse som er politisk viktige og dermed mest interessante*”, forklarer Thomas Mathiesen.<sup>64</sup>

---

<sup>59</sup> Kjønstad, Asbjørn (2009) *Tobakksrøyking på arbeidsplasser, på serveringssteder og i andre lokaler hvor allmennheten har tilgang*. I Aune, Helga (2009) *Arbeid og rett: festskrift til Henning Jakhellns 70-årsdag*. Oslo: Cappelen akademisk, side 360-383.

<sup>60</sup> Stjernquist, Per og Karin Widerberg (1989) *Rätten i samhällsbyggandet*. Stockholm: Norstedts, side 39.

<sup>61</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i rettssosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 73.

<sup>62</sup> Thomas Mathiesen (ibid, side 138) snakker om det han kaller “*konservativt rettssosiologisk hold*” og henviser til: Allot, Anthony (1980) *The Limits of Law*. Toronto: Butterworths.

<sup>63</sup> Sjernquist, Per (1973) *Laws in the Forests: A Study of Public Direction of Swedish Private Forestry*. Lund: CWK Gleerup. Se også: Stjernquist, Per og Karin Widerberg (1989) *Rätten i Samhällsbyggandet*. Stockholm Norstedts.

<sup>64</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i rettssosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 74.

### 3.1.2 De styrtes perspektiv

Karin Widerberg (1986) har fremmet en generell kritikk av forskning på lovers virkning. Hun mener den tar utgangspunkt i de “*styrendes*” perspektiv på hva som er viktige problemstillinger og hva som bør studeres. Hun forklarer at:

Det är med andra ord “de styrandes” definisjon av problemet som blir avgörande för vad som ska studeras. Man godtar på detta sätt indirekt deras syn på, och definition av, det sociala problemet och problemområdet. [...] Att ta lagen som utgångspunkt innebär också att man ger den en viss vikt och betydelse, något den kanske endast har i “de styrandes” och forskarens ögon.<sup>65</sup>

Hennes kritikk fortsetter i retning av at “*de styrte*” (altså undersåttene), som ifølge Widerberg har et ikke-juridisk perspektiv, ignoreres fordi forskerne er så opphengt i loven. Hun mener at forskning på lovers virkning har et slags elitistisk preg som ignorerer det de svakeste i samfunnet egentlig er opptatt av. Utgangspunktet for Widerberg sin kritikk virker å være tuftet på en skepsis mot at retts sosiologien skal bli et passivt instrument for makthavere.

Måten Widerberg definerer de ulike perspektivene “*de styrte*” og “*de styrende*” har derimot liten relevans i forhold til menneskerettighetslover. Det er heller ikke nødvendigvis slik at lover generelt er utformet av makthavere alene. Det finnes alltid interessegrupper som kjemper for å få sine stemmer hørt. I forhold til menneskerettighetslover er det makthaverne som er pliktbærerne og i så måte “*de styrte*”. FN og andre internasjonale organisasjoner er de “*de styrende*”, men de har relativt liten makt overfor statene. Rettssikkerheten til de svakeste i samfunnet avhenger i stor grad av at staten, som er pliktbæreren, lar seg styre i tråd med loven. Sidsel Sverdrup forklarer at: “*Den sterkeste part i relasjonen er altså den som forholder seg til pliktene.*”<sup>66</sup>

Hvis man ser på urfolks politiske kamp i store deler av verden, er det juridiske rettigheter som teller. Gode intensjoner og godvilje fra statens side, uten juridisk vekt, har liten verdi.<sup>67</sup> Urfolk er nærmest per definisjon å regne som “*de styrte*” – altså de som ikke har makt i et

---

<sup>65</sup> Widerberg, Karin (1986) *Att undersöka lagars verkningar i vems perspektiv?* I Bratholm, Anders., Torkel Opsahl og Magnus Aarbakke (1986) *Samfunn, rett, rettferdighet: festskrift til Torstein Eckhoffs 70-årsdag*. Oslo: Tano, side 746.

<sup>66</sup> Sverdrup, Sidsel (1999) *Evaluering av lover med en plikt del og en rettighets del*. I Rættferd nr. 84, 22. årgang 1999, side 25.

<sup>67</sup> Lile, Hadi Khosravi (2006) *A New Era for Indigenous Peoples: The UN Permanent Forum on Indigenous Issues*. Gáldu Čála – Journal of Indigenous Peoples Rights Nr. 2/2006, side 31-34.

land.<sup>68</sup> De fleste som kjemper for menneskerettigheter i verden er på lovens side, de drømmer om en verden der alle menneskers rettigheter blir respektert. Mitt inntrykk er at minoriteter og urfolk, så vel som mange andre svake grupper, er mer opptatt av juridiske lover enn de sterkeste i samfunnet. I forhold til menneskerettighetslover handler studiet om lovers virkning derfor ikke så mye om å løpe makthaveres ærend som å gå dem etter i sømmene.

### 3.2 Lovers tilsiktede virkning

Den tilsiktede virkningen av en rettsregel handler om hva som er formålet med rettsregelen – altså hva som er gjeldende rett slik rettsregel bør tolkes (*de lege lata*). Et sentralt spørsmål er hvilken *gevinst* loven skal ha.<sup>69</sup>

Å fastslå hva som er gjeldende rett handler i stor grad om å tolke loven slik man tror Høyesterett ville gjort. Nå er det selvsagt ikke alle jurister som er enig med Høyesterett i alle saker, men i en retts sosiologisk studie av lovers virkning er det som regel ikke naturlig å bruke mye tid og plass på å bevise at Høyesterett tolker en rettsregel feil.<sup>70</sup> Høyesterett benytter i hovedsak en rettsdogmatisk (positivistisk) tilnærming til folkeretten, noe jeg i denne studien også har gjort. Men det finnes flere andre folkerettslige skoler eller retninger som tolker folkeretten litt annerledes.<sup>71</sup>

Det er gjort en rekke studier av ulike lover i forhold til deres virkninger. I Norge er det spesielt tre områder som har preget forskningen – kriminalomsorgslover, arbeidsrett og undersøkelser om rettshjelpbehov.<sup>72</sup> Et flertall av studiene handler om lover som viser seg ikke å leve opp til de tilsiktede virkningene i samfunnet.

#### 3.2.1 Utilsiktede/latente virkninger

En viktig del av retts sosiologiske studier av lovers virkning har vært å avdekke *utilsiktede* eller *latente virkninger*. Det er som nevnt i forrige kapittel virkninger av en lov (positive eller

---

<sup>68</sup> Lile, Hadi Khosravi (2008) *FNs menneskerettigheter og urfolks rettigheter: En innføring med fokus på samiske rettigheter*. Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 1/2008, side 33-34.

<sup>69</sup> Justisdepartementet og Senter for statlig økonomistyring (2009) *Evaluering av lover: Med tilsvarende anvendelse på forskrifter og andre rettsregler*. Publikasjonskode: G-0415 B, side 13.

<sup>70</sup> Merk at jeg her sier "som regel". Det kan tenkes at det i en gitt sammenheng vil være naturlig å stille spørsmålsteget ved Høyesteretts tolkning. Men da bør det være en sentral del av forskningen nettopp å bevise at Høyesterett tar feil.

<sup>71</sup> Se punkt: 6.8 *Kampen om verdiene*, side 254.

<sup>72</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i retts sosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 44-133.

negative) som ikke var forutsett eller tiltenkt.<sup>73</sup> Innen rettsosiologien har det i denne sammenheng blant annet vært gjennomført mange studier av fengselsstraffens latente virkninger med hensyn til straffens tiltenkte individualpreventive effekt.<sup>74</sup>

En latent funksjon som kan være interessant å trekke frem er noe Thomas Mathiesen kaller for “*tilslørende funksjon*”. Det vil si en: “[...] *tendens til å tegne et bedre bilde av tingenes tilstand enn det er grunnlag for.*”<sup>75</sup> Mathiesen trekker fram *studiet av hushjelploven* og forteller hvordan loven var et eminent konfliktløsende vedtak ved at hushjelpene fikk støtte for sine interesser gjennom vedtakelsen av en lov, mens arbeidsskjøperne fikk sine interesser ved at effektive håndhevingsregler manglet.<sup>76</sup> Man kunne med andre ord si at loven ble vedtatt for å få slutt på alt maset fra hushjelporganisasjonene, men loven forble mest en *symbolsk lov*.<sup>77</sup>

Denne “tilslørende” latente funksjonen er spesielt interessant i forhold til FNs barnekonvensjon. Det er mange frivillige organisasjoner som er opptatt av barns rettigheter i Norge. De utgjør sterke lobbygrupper med stor politisk innflytelse. Redd barna og Plan Norge er blant disse organisasjonene. Men de jobber ikke bare for barn i Norge, deres hovedvirksomhet er kanskje mest rettet mot barn i fattige land. At Norge er en forkjemper for barns rettigheter og tar FNs barnekonvensjon på alvor er symbolsk viktig for disse organisasjonene, fordi det gir dem legitimitet i utlandet. Selvsagt er det ikke bare viktig rent symbolsk, men det er grunn til å spørre om de ikke har vært mer opptatt av at Norge skulle inkorporere FNs barnekonvensjon i menneskerettsloven enn om FNs barnekonvensjon faktisk har noen reel effekt i landet.

### 3.2.2 Årsak og virkning

Det meste av litteraturen henviser til lovers *virkning*, men ordet *virkning* er et problematisk begrep som gir inntrykk av at en lov enten virker eller ikke. Det er en svart-hvit dikotomi som er uheldig. Det er kanskje bedre å snakke om lovers *effektivitet*. Det innebærer en gradering der loven kan være mer eller mindre effektiv. Men både begrepet *virkning* og *effektivitet* gir

---

<sup>73</sup> Se punkt: 2.2.1 *Rettsreglers påvirkning på samfunnet*, side 27.

<sup>74</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i rettsosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 85-89.

<sup>75</sup> Ibid, side 90.

<sup>76</sup> Se punkt: 3.4 *Hushjelplovundersøkelsen*, side 54.

<sup>77</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i rettsosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 90.

inntrykk av at man som forsker kan fastslå en kausal sammenheng mellom loven som *årsak* og dens virkninger eller effekter. Men det er ikke så lett. Thomas Mathiesen forklarer at:

Jeg har selv vurdert om man i samfunnsvitenskapene og retts sosiologien bør forlate virkningsbegrepet, fordi det som antydnet skjuler så mange kompliserte prosesser, særlig betydningen av subjektiv mening hos menneskene. Begrepet gir dermed inntrykk av at mennesket er mye mer av en manipulerbar fysisk gjenstand enn tilfellet er. Jeg har likevel valgt å beholde begrepet, fordi det står så sentralt i litteraturen. Men jeg vil legge vekt på de forbehold som her er tatt.<sup>78</sup>

Ottar Hellevik forklarer at:

Hva som kan forstås med kausalitet, er omdiskutert. En vanlig definisjon er å si at vi har et påvirkningsforhold mellom to variabler dersom det er slik at når en enhets verdi på årsaksvariabelen endres, frambringer det eller produserer dette endring i verdien på effektvariabelen. Eller vi har påvirkning dersom vi kan endre verdien på effektvariabelen gjennom å manipulere med (endre verdi på) årsaksvariabelen.<sup>79</sup>

Årsaksvariabelen er i denne sammenheng loven. Effektvariablene er virkningene som loven eventuelt har på samfunnet. For å fastslå om det er en kausal sammenheng mellom loven og eventuelle potensielle effekter må man ha mulighet til studere den mulige effekten i sammenheng med endringer av loven. Eller man må ha gjort en studie av forholdene før loven kom og sammenligne de samme forholdene etter at loven er trådt i kraft. Det forutsetter at man vet hvordan loven vil se ut før den trår i kraft.

Men selv om man vet hvordan loven vil se ut før den trer i kraft og man har gjennomført en studie er det vanskelig, for ikke å si umulig å isolere den effekten man er interessert i fra andre faktorer som også har endret seg i samme periode. Dersom man kan argumentere svært godt for at ingen andre faktorer kan forklare de observerte endringer, kan man likevel bare gi en indikasjon på at det er lovendringer som har forårsaket endringene.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i retts sosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 46.

<sup>79</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 59.

<sup>80</sup> Justisdepartementet og Senter for statlig økonomistyring (2009) *Evaluerer av lover: Med tilsvarende anvendelse på forskrifter og andre rettsregler*. Publikasjonskode: G-0415 B, side 14.



De metodiske utfordringene gjør det vanskelig å komme lenger enn til å fastslå negativt hva loven ennå ikke har oppnådd.<sup>81</sup> Så kan man foreslå en del faktorer som har slått feil og spekulere i hva som burde gjøres for at loven skal begynne å fungere slik den skal.

Denne avhandlingen er begrenset til spørsmålet om *barn lærer det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1)*? Jeg kan bare si noe om forholdene er til stede, slik de skal ifølge BK artikkel 29 (1). Jeg kan ikke si noe om de forholdene som er til stede skyldes opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), eller om det skyldes at FNs barnekonvensjon ble inkorporert i menneskerettsloven i 2003.

### **3.3 Faktorer som bestemmer lovers virkning**

I forlengelsen av spørsmålet om loven fungerer eller ikke, kan det være naturlig å spørre om: Hvilke faktorer bestemmer lovens suksess eller fiasko? Hvilke faktorer er avgjørende for at en lov virker? Ifølge Jørgen Dalberg-Larsen (2005) byr dette på grunnleggende metodiske problemer. “*Hvordan skal man nærmere påvise at netop denne årsag og ikke en anden er den avgjørende*”, spør han.<sup>82</sup> Dalberg-Larsen lister opp åtte faktorer som har betydning for lovens virkning.<sup>83</sup> Disse er:

*Selve loven:* Lovens innhold og hvordan bestemmelsen er formulert har selvsagt vesentlig betydning. Er bestemmelsen detaljert utformet, er den klart og tydelig formulert, har den en entydig målformulering og er den lett å forstå for ulike grupper og mennesker. Gir den bestemte organer mandat til å gjennomføre bestemmelsene eller er det opp til borgerne selv å innrette seg? Hva er sanksjonene og hvilke håndhevingsmidler skal sikre lovens overholdelse?

*Rettsystemet:* En lov må forstås i forhold til den rettslige kontekst den skal virke i. “*Ofte finder man dér elementer, som i praksis kommer til at motvirke de formål, der angivet i den enkelte lov*”, forteller Dalberg-Larsen (2005).<sup>84</sup> Bevisbyrderogler og foreldelsesfrister kan for eksempel være faktorer som påvirker.

---

<sup>81</sup> Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologiske undersøkelser av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 18.

<sup>82</sup> Dalberg-Larsen, Jørgen (2005) *Loven og livet: En rettsociologisk grundbog*. 5. utgave. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag, side 209.

<sup>83</sup> Ibid, side 234-236.

<sup>84</sup> Ibid, side 234

*Myndighetene:* Hvilket ansvar myndighetene har og hvordan de tar det er viktig. De kan velge avskrekkende og kontrollerende metoder, gjennom for eksempel politiet. Eller de kan innta en mer veiledende og hjelpende rolle. I forhold til BK og artikkel 29 om formålet med opplæring er myndighetenes vilje til å igangsette tiltak, tilrettelegge, veilede og pålegge skolene et ansvar av stor betydning. Samspillet mellom ulike myndighetsinstanser er også av avgjørende betydning.

*Borgerne selv:* Hvilke holdninger har grupper av befolkningen som berøres av loven? Hvis holdningene er positive vil loven få mye lettere gjennomslag. Ofte vil det være enkelte grupper i befolkningen som får fordeler ved en lov mens andre kanskje stilles dårligere (eller i enkelte tilfeller tilsynelatende dårligere). I slike situasjoner kan styrkeforholdet mellom de berørte gruppene ha stor innvirkning på lovens virkning.

*Lovens politiske bakgrunn:* Den politiske bakgrunnen for en lov (eller inkorporeringen av en konvensjon) kan ha noe å si. Selv om det ut fra et maktfordelingssynspunkt burde være slik at de politiske forhandlingene slutter når loven er vedtatt så er ikke det alltid tilfelle i praksis.

*Ressurser:* Mange lover krever noe mer enn at de blir vedtatt (eller inkorporert i rettssystemet). Tilførselen av ressurser er avgjørende i mange tilfeller. Dette gjelder også i forhold til skolen. Det nytter ikke bare å vedta en lov som sier at barn skal lære noe uten at myndighetene følger det opp med bøker, kurstilbud, informasjon og nye lærerkrefter.

*Kommunikasjon og informasjon:* Hvis de (voksne) som loven angår ikke har kunnskap om loven, sier det seg selv at loven sannsynligvis ikke vil få så stor gjennomslagskraft. Hushjelper som ikke vet om sine rettigheter vil neppe kunne kreve sin rett og arbeidsgivere som ikke kjenner til arbeidsmiljølover vil ikke kunne rette seg etter dem. Kommunikasjon og informasjon om loven ut til de det gjelder er derfor helt avgjørende.

*Indirekte og strukturelle årsaker:* Samfunnets overordnede strukturelle utforming kan ha noe å si. Det er her noe uenighet blant samfunnsforskere om hvilke faktorer og hvor sterkt de spiller inn. Marxistene vil for eksempel legge stor vekt på materielle og økonomiske forhold, mens funksjonalistene vil vektlegge mer grunnleggende normative strukturer.

Det er bare noen faktorer som kan påvirke lovers virkning. Det er vanskelig å si noe generelt om hvilke faktorer som påvirker lovers virkning. Det avhenger mye av hvilken lov man vil undersøke.

### *3.3.1 Nasjonal lov versus internasjonale menneskerettslover*

Det er en del forskjeller mellom nasjonale lover og internasjonale menneskerettighetslover. Jeg skal ikke forsøke meg på noen uttømmende liste over forskjellene, men skal nevne noen vesentlige forskjeller. I forhold til BK artikkel 29 (1), hvordan den skal tolkes og hvilke usikkerhetsmomenter som knytter seg til denne bestemmelsen, henviser jeg til kapittel 6.<sup>85</sup> Jeg skal under dette punkt liste opp noen fellestrekk ved internasjonale menneskerettskonvensjoner som skiller dem fra nasjonale lover, og som kan ha betydning for menneskerettslovers virkning:

*Utarbeidelsen av konvensjoner:* Internasjonale konvensjoner er utarbeidet gjennom internasjonale forhandlinger mellom ulike stater, til forskjell fra nasjonale lover der Stortinget i siste instans vedtar ordlyden i lovene. Det skal sies at før Norge ratifiserer en konvensjon eller inkorporerer den i norsk lov blir forslaget sendt ut på høring og det gjennomføres omfattende utredninger om konsekvenser ved ratifikasjon eller inkorporering. Norge kan som regel reservere seg fra enkelte bestemmelser i ulike konvensjoner, men i praksis skjer det svært sjelden.

*Lovtolkning:* Lovforståelsen og tolkningen av menneskerettslover styres av internasjonale organisasjoner og påvirkes av andre lands praksis, i tillegg til Norge. Menneskerettslover skal tolkes med utgangspunkt i folkerettslige anerkjente tolkningsprinsipper. Den europeiske menneskerettighetsdomstol (EMD) har i denne sammenheng adoptert en praksis basert på såkalt "*dynamisk tolkning*" der de ser den Europeiske menneskerettighetskonvensjon (EMK) som et "*levende instrument*", som må tolkes i lys av den gjengse rettsutviklingen i Europa. Logikken bak dynamisk tolkning henger sammen med at det er så vanskelig å endre konvensjonsteksten, fordi det vil kreve nye forhandlinger mellom alle medlemsstatene. Derfor er det lettere å endre på tolkningen etter hvert som oppfatningen om "*demokrati*" og lignende overordnede hensyn endrer seg. Til en viss grad har dynamisk tolkning også relevans for andre konvensjoner, inkludert FNs barnekonvensjon, selv om det er litt mer problematisk gitt

---

<sup>85</sup> Se kapittel: 6. *Rettsvirkning og rekkevidden av statlig ansvar*, side 207.

at FNs barnekomité ikke er en domstol.<sup>86</sup> Dynamisk tolkning gjør det vanskelig for norske myndigheter å vite hva de forplikter seg til når de ratifiserer en konvensjon.

*Pliktbæreren:* Det er stort sett alltid regjeringen og staten som er ansvarlig for gjennomføringen av menneskerettslover. Hvis en lov ikke blir fulgt er det regjeringen som i siste instans er ansvarlig og må ta på seg ansvaret.

*Avstand til lovutformerne:* Det er større avstand mellom lovutformerne og de lovregulerte. I tillegg er det større avstand mellom overvåkningsorganene og de virksomheter som skal reguleres av bestemmelsene. Økt avstand kan svekke følelsen av at bestemmelsene er relevante.

*Flere ledd:* Det er flere ledd/ instanser som bestemmelsene i en konvensjon skal tolkes gjennom sammenlignet med nasjonale lover. Det øker faren for ulik lovforståelse underveis.

*Uklare bestemmelser:* Internasjonale konvensjoner er ofte vagere formulert enn nasjonale lover. Det er også knyttet større usikkerhet til rettskildene og tolkningskildenes juridiske vekt og relevans. I tillegg er tolkningskildene mye mer uoversiktlige. Det finnes et virvar av konvensjoner, erklæringer, handlingsplaner, generelle kommentarer og avgjørelser i ulike konvensjonsorganer som kan være relevante.<sup>87</sup> Disse faktorene gjør det vanskeligere å tolke menneskerettsbestemmelser.

*Usikker rettsvirkning:* Noen bestemmelser, spesielt i konvensjoner som omtaler økonomiske og sosiale rettigheter, kan det være knyttet usikkerhet til om bestemmelsene kan regnes som rettslige lover med en konkret tiltenkt rettsvirkning. En lignende usikkerhet kan også gjelde for nasjonale lover, men gjelder oftere for internasjonale menneskerettslover.<sup>88</sup>

*Håndhevingsorganene:* Det er også knyttet usikkerhet til håndhevingsorganenes autoritet og kompetanse. I forhold til norsk lov er det Høyesterett som har siste ord i forhold til hvordan loven skal tolkes. Det er en domstol med noen av de beste juristene i landet. Spesielt i forhold til FNs menneskerettighetskonvensjoner er overvåkningsorganene ikke å regne som domstoler,

---

<sup>86</sup> Smith, Lucy (2008) *Nyere utvikling i barneretten*. Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål 2008, side 87-88.

<sup>87</sup> I forhold til BK artikkel 29 (1), se punkt: 6.7 *Tolkningskildenes vekt*, side 239.

<sup>88</sup> Se punkt: 6.4 *Selvkraft*, side 216.

og organene består heller ikke bare av høyt respekterte jurister.<sup>89</sup> Denne usikkerheten kan føre til en motvilje eller skepsis mot overvåkningsorganenes tolkninger og anbefalinger. Det kan igjen føre til svekket respekt for menneskerettslover.

*Svake håndhevingsmekanismer:* Det er få og svake håndhevingsmekanismer for å sikre at menneskerettslover blir fulgt. Det har som regel små konsekvenser for pliktbereren (staten) hvis menneskerettighetene brytes eller ikke oppfylles fullt ut. Det kommer litt an på hvilke bestemmelser det er snakk om, og det skal sies at det finnes også nasjonale lover med svake håndhevingsmekanismer, men generelt er det et større problem for menneskerettslover.<sup>90</sup>

*Ulikt verdigrunnlag:* Menneskerettslover og nasjonale lover bygger stort sett på ulikt verdigrunnlag. Menneskerettslovers verdigrunnlag er tuftet på felles internasjonale verdier som alle partene gjennom ratifikasjon skal ha gitt sin tilslutning til. Gjennom langvarige internasjonale forhandlinger har statene blitt enige om de ulike menneskerettslovene. Nasjonale lover er ofte tuftet på nasjonale verdier, og i Norge gjelder det spesielt kristne og humanistiske verdier. Dette skillet basert på verdigrunnlag er spesielt tydelig i forhold til BK artikkel 29 (1) sammenlignet med opplæringslovens formålparagraf (§1-1).<sup>91</sup> Ulikt verdigrunnlag kan føre til at menneskerettslover kommer i konflikt med folks allmenne rettsfølelse.

*Mangel på kunnskap:* Til sist vil jeg nevne mangel på kunnskap om menneskerettslover som en faktor. Gjennomføringen av internasjonale menneskerettslover krever at de ulike regjeringsdepartementene setter seg inn i hvilke forpliktelser regjeringen har i forhold til det området de forvalter. Men det er ikke alltid det er gjort en like grundig jobb med hensyn til utredningene. Kunnskapsdepartementet har for eksempel ikke utredet hvilke forpliktelser som følger av BK artikkel 29 (1).<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> Se punkt: 6.6 FNs barnekomité og dets innflytelse, side 231.

<sup>90</sup> For en oversikt over håndhevingsmekanismer, se: Høstmøling, Njål (2003) *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, side 339-376.

<sup>91</sup> Se punkt: 7.1 Opplæringsloven § 1-1 (formålparagrafen), side 259, og se punkt: 6.8 Kampen om verdiene, side 254.

<sup>92</sup> Se punkt: 7.1.2 Opplæringslovens forarbeider, side 267.

### 3.4 Hushjelplovundersøkelsen

Det er gjennomført mange studier av ulike lovers virkning.<sup>93</sup> En av de undersøkelsene som kanskje er blitt mest sitert er en studie som ble gjort av Vilhelm Aubert, Torstein Eckhoff og Knut Sveri i 1952 om *Midlertidig lov om arbeidsvilkår for hushjelp av 3. desember 1948* (hushjelploven).<sup>94</sup> 218 husmødre (arbeidsgivere) og 221 hushjelper i Oslo ble intervjuet. Det opprinnelige hovedproblem var om loven hadde påvirket de faktiske arbeidsvilkår innen hushjelpyrket og i tilfelle hvordan og hvor sterkt.<sup>95</sup> Et annet viktig spørsmål gjaldt kunnskapsnivået om loven blant husmødrene og hushjelpene og den eventuelle sammenhengen mellom kunnskaper om loven og lovens virkning.<sup>96</sup> Vilhelm Aubert (1972) oppsummerer noen av de tydeligste funnene slik:

Materialet ga grunnlag for en temmelig sikker konklusjon om begrensningen i virkningen av loven. Loven hadde ikke kunnet forhindre at det i ca. halvparten av arbeidsforholdene var en arbeidsdag på over 10 timer, som var den hovedgrensen loven satte. Den hadde heller ikke ført til at mer enn en liten minoritet sluttet skiftelige avtaler, skjønt begge parter kunne kreve det etter lovens § 2. Den hadde for flertallet ikke ført til noen fast ordning av godtgjørelse for overtidsarbeid slik § 11 påbød. Loven hadde ikke fått gjennomført lønnsoppgjør hver 14. dag hos særlig mange, slik lovgiverne mente § 4 skulle virke. Og en femtepart av hushjelpene hadde ikke noen fast søndagsfri slik loven påbød, og for mange flere begynte søndagsfridagene for sen eller sluttet for tidlig. I en fjerdepart av arbeidsforholdene hadde loven heller ikke virket til å få gjennomføre fast hverdagsfri hver uke som § 13 krevde for hushjelpene.<sup>97</sup>

Kort sagt: *“Hushjelploven hadde på flere områder ikke kunnet forhindre at en rekke arbeidsgivere ga hushjelpene vilkår som var i strid med de normer loven søkte gjennomført.”*<sup>98</sup>

Undersøkelsen viste også at kunnskapsnivået om rettsnormene var svært lavt. En god del av både hushjelpene og husmødrene hadde overflatisk kjennskap til loven. 18 prosent av

---

<sup>93</sup> Her er finnes noen oversikter: Mathiesen, Thomas (2005), side 37-98. Dalberg-Larsen, Jørgen (2005), side 243-269. Aubert, Vilhelm (1972) *Retts sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget, side 57-85.

<sup>94</sup> Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologiske undersøkelser av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget

<sup>95</sup> Aubert, Vilhelm (1972) *Retts sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget, side 59.

<sup>96</sup> Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologisk undersøkelse av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 122.

<sup>97</sup> Aubert, Vilhelm (1972) *Retts sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget, side 59-60.

<sup>98</sup> Ibid.

intervjuobjektene svarte at de ikke hadde hørt om loven, mens 1/3 av hushjelpene og 1/4 av husmødrene var ute av stand til å antyde én bestemmelse i loven på egenhånd.<sup>99</sup>

Undersøkelsen viste også liten sammenheng mellom lovkunnskap og normatferd. Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) skriver at: “*Mellom kjennskap til loven og atferd finner vi praktisk talt ingen sammenheng.*”<sup>100</sup> Denne undersøkelsen ble foretatt i 1950, og hushjelploven hadde bare vært i kraft i et års tid da undersøkelsen ble gjennomført. Et uavklart spørsmål var om resultatene skyldtes at loven var for ny til å ha noen effekt. Torstein Eckhoff ledet derfor seks år senere en tilsvarende undersøkelse som kom i forkant av revisjonen av loven i 1963.<sup>101</sup> Denne gangen var intervjuene i Bergen, Trondheim og Stavanger. Resultatene var omtrent samsvarende med den første undersøkelsen, men det var noe bedre samsvar mellom mengden kunnskap og tilbøyelighet til å handle i samsvar med loven. De som kjente lovens bestemmelser holdt seg mer til dem enn de som ikke kjente dem. Om det skyldes en virkning av kjennskap til loven på atferd var likevel fortsatt usikkert.<sup>102</sup>

Undersøkelsene om hushjelploven utløste en debatt om lovgivernes motiver. Hushjelploven manglet i stor grad tenner og bar preg av å være et produkt av et politisk kompromiss. De som ønsket loven fikk en lov som tilsynelatende beskyttet hushjelpers arbeidsvilkår, mens de som var imot loven fikk en lov uten effektive håndhevingsregler.<sup>103</sup> Hushjelplovundersøkelsen var den første store norske undersøkelsen av sitt slag. Den har inspirert en rekke senere retts sosiologiske studier.<sup>104</sup> “*Undersøkelsene av hushjelploven er blitt 'klassikere' i norsk retts sosiologi*”, ifølge Thomas Mathiesen.<sup>105</sup> Undersøkelsen satte en standard for senere

---

<sup>99</sup> Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologisk undersøkelse av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 126.

<sup>100</sup> Ibid, side 165.

<sup>101</sup> Innstilling til lov om arbeidsvilkår for hushjelp m.fl. fra Hushjelpkomiteén oppnevnt ved kongelig resolusjon av 8. oktober 1954, Instillingen ble avgitt 23. juni 1960

<sup>102</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i retts sosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 56.

<sup>103</sup> Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologiske undersøkelse av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 180.

<sup>104</sup> Se blant annet: Sverdrup, Tone (1982) *Mellom ekteskapskontrakt og lønnskontrakt*. Oslo: Rapport fra nordisk forskerkurs i kvinnerett. Skrift nr. 3 fra Institutt for offentlig rett; Sverdrup, Tone (1984) *Lovvern for arbeidstagere i private hjem*. Oslo: Kvinnerettslig arbeidsnotat nr. 31. UiO, Kvinneretten; Moland, Leif E. (1997) *Ingen grenser? Arbeidsmiljø og tjenesteorganisering i kommunene*. Oslo: Fafo-rapport 221; Hasle, Jon Anders (1995) *Sist inn – først ut? Om etterlevelse av arbeidsmiljølovens oppsigelsesvernregler overfor innvandrere*. Særavhandling ved juridisk fakultet ved UiO, institutt for retts sosiologi; Kjelland, Morten (2000) *Hjemmearbeideres erstatningsrettslige vern*. Oslo: Gyldendal Akademisk; Pfannenstill, Annika (2002) *Rätts sosiologiska studier inom området autism: Rättsanvändningen i en kunskapskonkurrerande miljö*. Lund: Lund Studies in Sociology of Law; Smith, Marianne og Marianne Glærum (1998) *Avhendingsloven – til hjelp eller besvær? En studie av boligkjøperes kjennskap til avhendingsloven og deres adferd under kjøpeprosessen*. Oslo: Institutt for retts sosiologi, Universitetet i Oslo. Skriftserie nr. 60.

<sup>105</sup> Mathiesen, Thomas (2005) *Retten i Samfunnet: En innføring i retts sosiologi*. Oslo: Pax forlag, side 56.

studier av lovers virkning og effektivitet. Den er en viktig del av pensum for retts sosiologistudentene og er like aktuell i dag.

### 3.4.1 Metodiske svakheter ved hushjelplovundersøkelsen

Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) satte en standard for senere studier av lovers virkning. Hushjelplovundersøkelsen satte fingeren på en lang rekke viktige sider ved lovers effektivitet. Undersøkelsen har en helt spesiell posisjon i norsk retts sosiologi og også retts sosiologien internasjonalt. Men det er ikke så mange som har diskutert metodene som ble brukt i undersøkelsen. Det finnes de som kritiserer studier av lovers virkning på generell basis, men det jeg er ute etter er en kritisk gjennomgang av metodene for hvordan man studerer lovers virkning og effektivitet på en så grundig og vitenskapelig måte som mulig. Hovedproblemet ligger i *overgangen* mellom loven (*de lege lata*) og de sosiologiske problemstillingene som danner grunnlag for spørsmålene i intervjuer og spørreskjemaer. Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) forklarer det metodiske problemet slik:

Det metodiske problem som forelå, var å spalte de kompliserte og nøyaktige informasjonen vi trengte (siden loven er detaljert og komplisert som lover flest) i korte og enkle spørsmål som intervjueren og intervjuobjektet kunne mestre.<sup>106</sup>

Det er altså på det rene at forfatterne av hushjelplovundersøkelsen ser problemstillingen. De anerkjenner det metodiske problemet, men lar det likevel ligge. De sier ikke noe særlig om hvordan de løste problemet. De forklarer at:

Vi var for en stor del ute etter informasjon om faktiske forhold og visste ofte nøyaktig hvilke egenskaper denne informasjonen burde ha. Den skulle først og fremst dekke alle de egenskaper som bestemmer om det foreligger lovovertrædelser eller ikke.<sup>107</sup>

Men hvordan visste de nøyaktig hvilke egenskaper informasjonen burde ha, bortsett fra at det skulle bestemme om det forelå lovovertrædelse? Hvor kom denne intuitive viten fra? Og hvorfor ble den ikke problematisert? I forhold til flere spørsmål og problemstillinger har forfatterne reflektert over hva de ønsker og hvorfor de går fram på den måten de gjør, men det

---

<sup>106</sup> Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologiske undersøkelser av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 51.

<sup>107</sup> Ibid.



mangler en overordnet plan. Grunnlaget for spørreskjemaet var lovteksten i seg selv. De hoppet altså rett fra loven og over til spørsmål. Forfatterne forklarer at:

Spørsmålenes innhold var i stor utstrekning bestemt av hushjelplovens tekst, [...] Som nevnt var lovens tekst utgangspunkt for oppstilling av spørreskjemaet. På det grunnlaget gjaldt det å finne fram til enkle og lettfattelige spørsmålsformuleringer som kunne gi den informasjonen vi trengte.<sup>108</sup>

Resultatet ble et kostnadskrevende og tungvint spørreskjema med 165 spørsmål for hushjelpene og 136 spørsmål for husmødrene. De aller fleste spørsmålene var til alt overmål også åpne. Forfatterne forklarer at: *“Med noen forskjellige begrunnelser for de ulike avsnittene fikk hele spørreskjemaet en nokså ensartet åpen karakter.”*<sup>109</sup> Åpne spørsmål benyttes som regel hvis forskeren vil ha så detaljerte svar som mulig og for å gi informanten stor frihet til å svare på den måten de selv ønsker. Men en vesentlig ulempe med åpne spørsmål ligger i merarbeidet under databehandlingen (analysen av svarene).<sup>110</sup> Summerer vi opp antall svar i hushjelplovundersøkelsen er vi oppe i 66113 svar. Når mesteparten av svarene er åpne og uklassifiserte sier det seg selv at analysen må ha vært en nærmest uoverkommelig oppgave. Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) forklarer at:

Når prekoding blir gitt opp til fordel for ordrett nedskrivning av intervjuobjektets svar, pleier det være litt andre hensyn som ligger bak. Dels at en er redd intervjueren mangler evne til å klassifisere svarene på stående fot. Dette hensynet veide tungt ved alle informasjonsspørsmålene i skjemaet vårt. En gikk ut ifra at en ordrett nedskrivning av klokkeslett, timeangivelser etc. er lett å gjøre nøyaktig. Derimot ville en klassifisering som var direkte relevant for våre formål, være vanskelig å foreta for en intervjuer, som ikke samtidig kan ha oversikt over de mange svar som til sammen gir den opplysningen vi var ute etter.<sup>111</sup>

Lederne for forskningsprosjektet stolte med andre ord ikke på sine intervjuere. Intervjuerne hadde ikke den samme innsikt om formålet med undersøkelsen og derfor måtte de skrive ned ordrett det informantene sa. Men denne begrunnelsen er litt uklar. Den sier ikke noe om hvorfor de i utgangspunktet ikke bare lagde spørsmål med faste svaralternativer som ble gjort

---

<sup>108</sup> Ibid, side 51 og 55.

<sup>109</sup> Ibid, side 53.

<sup>110</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 146-47.

<sup>111</sup> Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologisk undersøkelse av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget, side 52.

kjent for respondentene. På den måten hadde de ikke trengt å overlate noen klassifisering til intervjuerne. Svaralternativer som gjøres kjent for respondentene kan dessuten bidra til å klargjøre innholdet av et spørsmål. Studier har vist at respondenter ofte har problemer med å sette ord på hva de mener eller opplever. Derfor kan forskerne, ifølge Ottar Hellevik, “*oppleve at svartilfanget blir tynt ved at mange svarer ‘vet ikke’ eller gir korte og ufullstendige svar.*”<sup>112</sup> Svaralternativer kan med andre ord hjelpe respondenten å si noe om hvor de står i forhold til spørsmålet.

Jørgen Dalberg-Larsen har uttrykker følgende hjertesukk om studier av lovers virkning:

Problemet med ensidigt at indrette rettsociologien på sådanne konkrete undersøgelser er, at man herved unnlader at samle de mange konkrete erfaringer sammen og bruke dem som utgangspunkt for en mere generell teoretisk drøftelse af rettens virkninger i samfunnet. Og hvis man unnlader at foretage sådanne teoretiske analyser, bliver man i realiteten aldrig klogere.<sup>113</sup>

Aubert, Eckhoff og Sveri (1952) gjør det klart at de først og fremst ønsket å si noe generelt om rettsosjologiske studier av lovers virkning.<sup>114</sup> Men man må kunne spørre seg om det ikke finnes mer kostnadseffektive måter å studere lovers virkning på? Et annet spørsmål er hvilke dilemmaer de har hatt i vurderingen av materialet. Har fordommer vært med å påvirke resultatene? Det er vanskelig å etterprøve eller si noe om det fordi det ikke er diskutert.

### 3.4.2 Behovet for en plan

Jeg tror forfatterne av hushjelplovundersøkelsen ville klart å lage færre og mer fokuserte spørsmål med faste svaralternativer hvis de hadde laget en bedre strategi. Man kan spørre seg om de ikke burde hatt en mer gjennomtenkt plan for oversettelse (operasjonalisering) av lovens formål til konkrete sosiologiske problemstillinger, i stedet for å hoppe direkte fra loven og over på spørsmål. Gustav Haraldsen (1999) forklarer at:

Få alle detaljer på bordet, og lag en plan for hele måltidet før du starter med å lage hovedretten. Den aller vanligste feilen i spørreskjemakonstruksjon er at en begynner å lage spørsmål før formålet er tilstrekkelig spesifisert, og før det er tatt nødvendige beslutninger om utvalg,

---

<sup>112</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 146-147.

<sup>113</sup> Dalberg-Larsen, Jørgen (2005) *Loven og livet: en rettsociologisk grundbog*. København: Jursit- og Økonomiforbundets Forlag, side 44.

<sup>114</sup> *Ibid*, side 5.

innsamlingsmetode og rapportering. Det er vanskelig å frigjøre seg fra et detaljert utgangspunkt. Den som starter med spørsmålene har lett for å låse seg til formuleringer, enten de dekker problemstillingen eller ikke. Slike skjemaer blir dessuten lett rotete, fordi utformingen ikke er styrt av en plan over spørsmålsflyten.<sup>115</sup>

Man bør altså ikke starte med detaljene, men lage en plan først. Men hvordan lager man planer for studie av lovers virkning? Hvordan operasjonaliserer man en lovs meningsinnhold og hensikt til sosiologisk målbare problemstillinger som kan danne utgangspunkt for design av spørreskjemaer, intervjuer og spørsmål? Jeg skal ikke forsøke meg på en generell definisjon av hvordan alle lover bør operasjonaliseres, men skal si noe om hvordan jeg har løst det i denne avhandlingen med hensyn til BK artikkel 29 (1).

### **3.5 Bakgrunn for overordnet plan**

Under dette punktet skal jeg si noe om hva som har vært utgangspunktet for den overordnede planen for denne avhandlingen.

BK artikkel 29 (1) er en menneskerettsbestemmelse, og det har derfor vært naturlig å vurdere om det var mulig å lage en plan for avhandlingen med utgangspunkt i modeller for evaluering av menneskerettigheter. Det er spesielt diskusjonen rundt *menneskerettsindikatorer* som har vært av betydning i denne sammenheng. Menneskerettsindikatorer (*human rights indicators*) kan defineres som: “*A piece of information used in measuring the extent to which a legal right is being fulfilled or enjoyed in a given situation.*”<sup>116</sup> Menneskerettsindikatorer er evalueringsindikatorer for å måle om en menneskerettsbestemmelse er oppfylt.

Menneskerettsindikatorer varierer i forhold til hva de skal brukes til.<sup>117</sup> Det som er interessant i denne studien er å se på rammeverket for menneskerettsindikatorer som skal måle hvordan stater etterkommer menneskerettigheter. Den sentrale aktøren i denne sammenheng er staten som ansvarsbærer. Det er blant annet regjeringens *evne/ kapasitet* og *vilje* som skal måles. Katarine Tomasevski (2001) forklarer at:

---

<sup>115</sup> Haraldsen, Gustav (1999) *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, side 24.

<sup>116</sup> Green, Maria (2001) *What We Talk About When We Talk About Indicators: Current Approaches to Human Rights Measurement*. Human Rights Quarterly 23.4, November 2001, side 1065.

<sup>117</sup> For ulike menneskerettighetsindikatorer og bruksområder se: Andersen, Erik André og Hans-Otto Sano (2006) *Human Rights Indicators at Programme and Project Level: Guidelines for Defining Indicators, Monitoring and Evaluation*. København: Danish Institute for Human Rights, side 7-33. Se også: Sano, Hans-Otto (2005) *Human Rights Indicators. Purpose and Validity*. Turku: Expert Meeting on Human Rights Indicators (11-13. mars 2005).

The purpose of indicators is to capture two key factors: the willingness and capacity of a government to protect and promote human rights. The difference between the two, particularly regarding economic and social rights, is crucial to assess government performance. An important objective of indicators is thus to dissociate unwillingness (that is the lack of commitment) from incapacity.<sup>118</sup>

Formålet med menneskerettsindikatorer er å måle staters *vilje og kapasitet* til å respektere, beskytte og aktivt oppfylle menneskerettigheter.<sup>119</sup>

### 3.5.1 Struktur, prosess og resultat

Høykommissæren for menneskerettigheter (OHCHR) har utarbeidet et metodologisk rammeverk for evaluering av menneskerettigheter og menneskerettsindikatorer.<sup>120</sup> Dette rammeverket er blitt til etter flere konferanser, seminarer og arbeidsverksteder med representanter fra konvensjonskomiteer (inkludert FNs barnekomité), ulike frivillige organisasjoner, stater, ulike FN-organer, akademia og nasjonale menneskerettsorganisasjoner. Etter tre års arbeid (fra juni 2005 til juni 2008) la de fram en rapport.<sup>121</sup>

Rapporten deler menneskerettighetsindikatorerne inn i tre hovedtemaer: 1) *strukturindikatorer*, 2) *prosessindikatorer* og 3) *resultatindikatorer*. Denne inndelingen er valgt spesielt med tanke på å synliggjøre pliktbærernes (statenes) *forpliktelse, vilje og resultater*. OHCHR forklarer at:

It was necessary to measure the commitment of the duty-bearer to the relevant human rights standards. [...] Accordingly, the framework opted for using a configuration of structural-process-outcome indicators, reflecting the need to capture a duty-bearer's commitment, efforts and results, respectively. In other words, by identifying structural-process-outcome indicators for each attribute of a human right, it becomes possible to bring to the fore an assessment of steps taken by the States parties in meeting their human rights obligations.<sup>122</sup>

---

<sup>118</sup> Tomasevski, Katarina (2001) *Indikatorer*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International, side 532.

<sup>119</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1999) E/C.12/1999/5: General Comment No. 12: The right to adequate food (Art.11), avsnitt 15. Se også: Eide, Asbjørn (2001) *Economic, Social and Cultural Rights as Human Rights*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International, side 23-24.

<sup>120</sup> OHCHR (2008) HRI/MC/2008/3: Report on Indicators For Promoting and Monitoring The Implementation of Human Rights

<sup>121</sup> Ibid, avsnitt 1-3.

<sup>122</sup> Ibid, avsnitt 8.

Det som skal måles er altså statenes *grad av forpliktelse*, deres *handlinger og resultater*.

*Strukturindikatorer* skal si noe om ratifikasjon og inkorporering i nasjonal lovgivning. Disse indikatorene fanger opp statens *intensjoner og forpliktelser*. Strukturindikatorerne handler mest om det juridiske og politiske rammeverket som ligger til grunn for en bestemmelse. OHCHR legger vekt på at policydokumenter og planer en viktig del av disse planene.<sup>123</sup> Prinsippene for strukturindikatorer har vært relevant for problemstillingene i den juridiske delen av denne avhandlingen.

*Prosessindikatorer* handler om evaluering av statens innsats for å gjennomføre bestemmelser. Hvilke tiltak *har* de satt i gang? Her måles *viljen*. Hva er staten villig til å gjøre for å gjennomføre en bestemmelse? Hvilke tiltak bør staten sette i gang for at loven skal virke slik den skal? OHCHR forklarer at: “*By defining the process indicators in terms of a concrete “cause-and-effect relationship”, the accountability of the State to its obligations can be better assessed.*”<sup>124</sup> Prinsippene for strukturindikatorer har vært delvis relevant for problemstillingene i juridiske delen av denne avhandlingen.

*Resultatindikatorer (outcome indicators)* skal brukes til å evaluere faktisk resultater og si noe om menneskerettsbestemmelser faktisk er realisert. Dette handler om den faktiske effekten slik den manifesterer seg i praksis ute i hverdagen hos individer og grupper. Resultatindikatorerne skal si noe om statens *evne og kapasitet* til å levere.<sup>125</sup> Prinsippene for utforming av resultatindikatorer har vært relevant for problemstillingene i den sosiologiske delen av denne avhandlingen.

### 3.5.2 Evalueringsmodeller

En begrensning som ligger i paradigmet som menneskerettsindikatorerne er sprunget ut av, er at studiene som regel har et overordnet globalt perspektiv der mange land sammenlignes basert på de data som allerede finnes. Menneskerettsindikatorerne har altså i liten grad vært brukt til å foreta evalueringer av enkeltbestemmelser innenfor et land, spesielt ikke med hensyn til innsamling av data gjennom intervjuer, spørreundersøkelser og lignende.

---

<sup>123</sup> OHCHR (2008) HRI/MC/2008/3: Report on Indicators for Promoting and Monitoring the Implementation of Human Rights, avsnitt 18.

<sup>124</sup> Ibid, avsnitt 19

<sup>125</sup> Ibid, avsnitt 21. OHCHR kaller disse to for “stock” og “flow” variabler.

En forsker som har skrevet om planer for evaluering av nasjonale lover er Sidsel Sverdrup. Hun skrev i 1997 en avhandling der hun blant annet kritiserte tidligere retts sosiologiske studier av lovers virkning for å mangle en overordnet plan. Hun mente at det er et behov: “[...] for systematisk å utvikle metoder og modeller som kan bidra til å fungere faglig samlende for empiriske studier av lovers tilsiktede virkninger.”<sup>126</sup> Som en løsning på disse manglene presenterte hun tre modeller for studiet av lovers virkning: *En rettslig basert evalueringsmodell*, en *målgruppebasert evalueringsmodell* og en *kontekstbasert evalueringsmodell*.<sup>127</sup>

*Rettslig basert evalueringsmodell:* En rettslig modell er, ifølge Sverdrup, først og fremst en evalueringsmodell basert på registrering av anmeldelser og klager som er registrert i forbindelse med en lov.<sup>128</sup> Tanken om en rettslig basert evaluering av lover er god, men den modellen Sverdrup presenterer har ikke vært relevant for denne avhandlingen, fordi BK artikkel 29 (1) ikke har vært gjenstand for direkte klager og anmeldelser i Norge.

*Målgruppebasert evalueringsmodell:* Denne evalueringsmodellen har som utgangspunkt hvordan og på hvilken måte lover og rettsregler påvirker de aktørene som omfattes av dem. Den er som navnet antyder rettet mot de målgruppene som er direkte berørt av loven. Basert på ulike evalueringskriterier samler man inn data gjennom intervjuer, spørreskjemaer eller observasjonsteknikker for å evaluere en lovs virkning.<sup>129</sup> Denne modellen har vært relevant for den sosiologiske delen av avhandlingen.

*Kontekstbasert evalueringsmodell:* Denne modellen har som utgangspunkt å si noe om den konteksten som er rundt de forhold som loven skal regulere. Det er en form for indirekte evaluering en lov der aktører som ikke er direkte berørt av loven, men som har informasjon om lovens virke er informanter. Sidsel Sverdrup snakker også om “*sekundære målgrupper*”, som er mennesker som ikke er direkte påvirket av loven, men som er indirekte berørt.<sup>130</sup> Denne modellen har også vært relevant for den sosiologiske delen av avhandlingen.

---

<sup>126</sup> Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsiktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 121.

<sup>127</sup> Ibid, side 144-176.

<sup>128</sup> Ibid, side 145.

<sup>129</sup> Ibid, side 152-159.

<sup>130</sup> Ibid, side 159-165.

### **3.6 Evalueringsplan for den juridiske delen av avhandlingen**

Under dette punkt skal jeg forklare hvordan problemstillingene i den juridiske delen av avhandlingen inngår i en planmessig evaluering av BK artikkel 29 (1) med utgangspunkt i de presenterte evalueringsmodellene. I korte trekk ser planen slik ut:

1. Evaluering av statens *intensjoner* og *forpliktelse*.
2. Evaluering av statens *vilje*.
3. Evaluering av *tilfeldighetsfaktoren*.

Jeg har i denne avhandlingen ikke brukt ord som *indikator* eller *evalueringskriterier*, men har brukt ordet *problemstilling* for å klargjøre formålet med hvert kapittel i denne avhandlingen.

#### **3.6.1 Evaluering av statens Intensjoner og forpliktelse**

Problemstillingene i den juridiske delen av avhandlingen bygger i noe grad på OHCHR sine modeller for *strukturindikatorer* og *prosessindikatorer*. Hovedmålet for den juridiske delen av denne avhandlingen (Del II) er å evaluere statens *intensjoner*, *forpliktelse* og *vilje*. I tillegg har jeg en problemstilling om å evaluere om eksisterende lover og læreplaner er i tråd opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) av seg selv, basert på tilfeldighet.

Den første delen av studien, i kapittel 4, starter med en generell juridisk analyse av innholdet (opplæringsmålene) i BK artikkel 29 (1). Deretter i kapittel 5 identifiseres mer spesifikt de opplæringsmål som handler om hva barn *må* eller *bør* lære om samer og det samiske folk. Disse to kapitlene handler om *hva statens har forpliktet seg til*. Problemstillingen i denne avhandlingen er i tråd med OHCHR sine *strukturindikatorer*. Denne delen av studien danner også et viktig utgangspunkt for de problemstillingene som måtte formuleres senere.

I kapittel 6 går jeg inn på en juridisk vurdering av rettsvirkningen til BK artikkel 29 (1) i norsk lov. Problemstillingene i denne delen av avhandlingen er i tråd med det OHCHR kaller for *strukturindikatorer*. Det grunnleggende målet er å evaluere statens *intensjoner* og *forpliktelser*.<sup>131</sup> I denne delen av avhandlingen ser jeg blant annet på *forrangsprinsippet* i menneskerettsloven og jeg evaluerer om BK artikkel 29 (1) er ment å ha en konkret rettsvirkning. Dette kapittelet må også ses i sammenheng med de to første kapitlene om

---

<sup>131</sup> Det er staten som er ansvarlig for gjennomføring av menneskerettigheter. Begrepet “staten”, slik det er brukt i denne avhandlingen betyr ikke bare forvaltningen, men inkluderer også Stortinget og domstolene.

innholdet i BK artikkel 29 (1). Den siste delen av kapitlet handler om rettskildenes betydning og juridiske vekt. Gjennomgangen her har vært viktig for å skille mellom hva barn *må* eller *skal* lære om det samiske folk og hva de *bør* lære som inngår i konklusjonene i kapittel 5. Det er en juridisk nyanseforskjell her som er viktig.

### 3.6.2 Evaluering av statens vilje

I kapittel 7 ønsker jeg først og fremst å evaluere statens *vilje*. Problemstillingen i dette kapitlet er i grenseland mellom OHCHR's *strukturindikatorer* og *prosessindikatorer*. OHCHR vektlegger at indikatorer som handler om evaluering av policydokumenter bør regnes som strukturindikatorer, mens prosessindikatorer handler mer om konkrete tiltak. Men målet for prosessindikatorer er å evaluere statens *vilje*. Det innebærer en evaluering av statens villighet til å prioritere bestemmelsen, vilje til å legge prestisje i gjennomføringen den og vilje til å sette inn ressurser.

Et konkret tiltak som er blitt foreslått av FNs barnekomité er at regjeringen bør utarbeide en nasjonal plan for hvordan hvert av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) skal gjennomføres. Det har ikke vært gjort. I tillegg er lærerutdanningen viktig, utformingen av lærebøker og en rekke andre tiltak. Men det er ikke nødvendigvis formålstjenlig å starte med en evaluering av tiltak opp mot foreslåtte tiltak fra FNs barnekomité.

BK artikkel 29 (1) er en formålsbestemmelse som blant annet bør være styrende for utformingen av opplæringslover og læreplaner i Norge. Et viktig spørsmål er derfor i hvor stor grad BK artikkel 29 (1) har vært gjenstand for en reel rettslig vurdering i forarbeider og relevante dommer? Har Kunnskapsdepartementet prioritert å utrede hvilke konsekvenser BK artikkel 29 (1) får for opplæringen av barn i Norge? Har Høyesterett lagt vekt på bestemmelsen i KRL-dommen? Svaret på disse spørsmålene kan si noe om statens *vilje* til å gjennomføre bestemmelsen.

### 3.6.3 Evaluering av tilfældighetsfaktoren

En annen problemstilling som er viktig i kapittel 7 er om de opplæringsmålene som er definert i kapittel 5, basert på BK artikkel 29 (1), er til stede i læreplanen er inkludert i læreplanen *uavhengig av BK artikkel 29 (1)*? Selv om staten ikke har vurdert hvordan BK artikkel 29 (1) skal være førende for opplæring av barn i Norge, kan man likevel tenke seg at norske lover og læreplanene er i tråd med bestemmelsen. Dette er en problemstilling som verken handler om



statens *vilje, forpliktelse* eller *intensjoner*, men om *tilfeldighetene* er på statens side. Jeg kalt dette for evaluering av *tilfeldighetsfaktoren*.

### **3.7 Evalueringsplan for den sosiologiske delen av avhandlingen**

I den sosiologiske delen av avhandlingen, Del III, har jeg vært opptatt av hva barn faktisk lærer om det samiske folk. Denne delen av avhandlingen handler om problemstillinger av relevans for det OHCHR kaller for *resultatindikatorer*.<sup>132</sup> Jeg har innhentet data fra ulike kilder og ved hjelp av både kvalitative og kvantitative metoder. Under dette punktet skal jeg si litt om datainnsamlingen. Når det gjelder formulering av problemstillinger er det et eget viktig tema som jeg tar opp senere.<sup>133</sup>

#### **3.7.1 Målgruppebasert evaluering**

Før problemstillingene ble identifisert måtte jeg identifisere hvilke aktører som var berørt av BK artikkel 29 (1). *Aktører* kan defineres som de menneskene som er eller skal være berørt av bestemmelsen direkte eller indirekte. Formålet med å identifisere ulike aktører var å velge ut *informanter*, altså mennesker som kunne gi informasjon om bestemmelsens faktiske realisering. I denne sammenheng kom Sidsel Sverdrups *målgruppebaserte evalueringsmodell* og *kontekstbaserte evalueringsmodell* til nytte.<sup>134</sup>

Empirisk tar den *målgruppebaserte evalueringsmodellen*: “[...] utgangspunkt i relasjonen mellom loven og de aktørene som den retter seg mot, i hvordan denne relasjonen har utviklet seg og hva slags påvirkninger den har resultert i, samt hvor omfattende disse er.”<sup>135</sup> Jeg har valgt å fokusere på *elever* (i niende klassetrinn) og *lærere* som hovedinformanter for denne avhandlingen, fordi de er primærmålgruppene for BK artikkel 29 (1). Jeg har gjennomført både spørreundersøkelser og intervjuer for å innhente informasjon fra primærmålgruppene. Jeg har ikke kunnet si noe om hvordan tingene ha utviklet seg over tid. Resultatene er et utsnitt av situasjonen slik den var i 2009, da jeg gjennomførte undersøkelsen.

---

<sup>132</sup> Se punkt: 3.5.1 *Struktur, prosess og resultat*, side 60.

<sup>133</sup> Se punkt: 3.8 *Sosiologiske problemstillinger*, side 66.

<sup>134</sup> Se punkt: 3.5.2 *Evalueringsmodeller*, side 61.

<sup>135</sup> Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsiktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 155.

### 3.7.2 Kontekstbasert evaluering

I tillegg til primærmålgrupper for BK artikkel 29 (1) har jeg samlet inn data, gjennom intervjuer, med *sekundærmålgruppen* samiskelever. Samiskelever er elever som får undervisning i samisk språk, og noen av dem var samisk selv. Disse intervjuene kan sies å inngå i det Sidsel Sverdrup kaller en *kontekstbasert evalueringsmodell*. Samiskelever kunne gi meg informasjon om hvordan det er å være samisk eller assosieres med det samiske på skolene jeg besøkte. I denne sammenheng var jeg spesielt opptatt av mobbing. Hvis barn blir mobbet fordi de er samisk eller assosieres med det samiske var det en god indikasjon på at flere av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) ikke var realisert.

### 3.7.3 Metodemiks og triangulering

Jeg har benyttet en miks av kvantitativ og kvalitative metoder. Målet med en slik miks var å få data som både kunne si noe *generelt* om hva barn faktisk lærer og i tillegg få mer *detaljer* om hva som ligger bak de generelle tallene.<sup>136</sup> I tillegg har datagrunnlaget gitt grunnlag for såkalt *triangulering*. Det vil si at forskeren får inn informasjon om samme tema fra flere forskjellige kilder. Sidsel Sverdrup skriver at: “*Bruk av triangulering er ofte anbefalt i litteratur som omhandler evalueringsforskning.*”<sup>137</sup> Ulike vinkler på samme tema gir dataene en høyere grad av *reliabilitet* (troverdighet) og validitet.<sup>138</sup>

## 3.8 Sosiologiske problemstillinger

Problemstillingene i den sosiologiske delen av avhandlingen er delt inn i følgende tre hovedproblemstillinger:

1. *Er de nødvendige forutsetningene til stede for at barn skal lære det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?*
2. *Lærer barn i Norge kunnskapsmessig det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?*
3. *Lærer barn i Norge holdningsmessig det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?*

---

<sup>136</sup> Se punkt: 8.2 *Miks av kvalitativ og kvantitativ metode*, side 304.

<sup>137</sup> Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilskittede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 165.

<sup>138</sup> Se punkt: 8.2.1 *Triangulering*, side 307.

Dette er overordnede problemstillinger som måtte brytes ned i mer konkrete problemstillinger for å danne utgangspunkt for spørreskjemaer og intervjuer. Det var spesielt en utfordring i forhold til de to siste overordnede problemstillingene. Utgangspunktet for begge disse problemstillingene er innholdet i BK artikkel 29 (1). Hvordan formulere valide (relevante) problemstillinger, som på en presis måte legger premissene for innsamling av data, som sier noe relevant om bestemmelsen faktisk er realisert?

Operasjonen det innebærer å oversette en lov til målbare sosiologiske problemstillinger kalles å *operasjonalisere* en lov. Forskjellen mellom lovens egentlige verdier og de operasjonaliserte verdiene i problemstillingene kan kalles for *målfeilmargin*.<sup>139</sup> En undersøkelse bør ha så lav målfeilmargin som mulig. Alle undersøkelser må søke å få data som er *valide (relevant)*. Valide data måler akkurat det den sier den skal måle og har en lav målfeilmargin.

Spørsmålet om problemstillings validitet var spesielt utfordrende i forhold til de sosiologiske problemstillingene i denne avhandlingen. Hvordan skulle de sosiologiske problemstillingene fange lovens mening? Desto bedre de sosiologiske problemstillingene klarer å reflektere om loven oppfylles desto mer valide er de. At data er samlet inn med så høy grad av presisjon og nøyaktighet som mulig (*reliabilitet*) er også viktig for datas validitet, men hovedutfordringen i forhold til studier av lovers virkning er såkalt *definisjonsmessig validitet*: Hvor valid er definisjonen av sosiologiske problemstillinger i forhold til lovens mening?<sup>140</sup>

### 3.8.1 Operasjonalisering av BK artikkel 29 (1)

Del II i denne avhandlingen består i hovedsak av en juridisk analyse av BK artikkel 29 (1), men det er ikke bare en juridisk analyse i seg selv, den danner utgangspunkt for den sosiologiske delen av avhandlingen. Hvordan skulle den juridiske analysen danne utgangspunkt for den sosiologiske datainnsamlingen? Hvordan skulle svarene på spørsmålet om hva barn *bør* lære danne grunnlag for så presise problemstillinger om hva de *faktisk* lærer?

Hovedutfordringen lå i overgangen mellom rettsdogmatikk og sosiologi. I dette ukjente grenselandet var det stusselig med teorier å bygge på. Det er ikke så lurt å hoppe direkte over

---

<sup>139</sup> Cingranelli, David and David L. Richards (2009) *Quantitative Studies*. I Forsythe David P. (2009) *Encyclopedia of Human Rights*. Oxford University Press, side 3.

<sup>140</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 51.

fra loven til spørsmål. Man bør ikke behandle loven som en problemstilling i seg selv.<sup>141</sup> Jeg måtte på en eller annen måte operasjonalisere BK artikkel 29 (1) til sosiologiske problemstillinger. Denne oversettelsesjobben vil danne utgangspunkt for valg av sosiologiske metoder, informanter, spørsmål, utvalg og hele datainnsamlingen. Jeg fant fort ut at jeg ville gjennomføre delvis en kvantitativ datainnsamling med spørreundersøkelser. Gode og presise problemstillinger er ekstra viktig for en kvantitativ datainnsamling. Tove Mordal (2000) forklarer at:

Oppsatte formål må presiseres og konkretiseres i ytterligere gjennom problemstillinger. [...] Hver enkelt problemstilling bør være presist og konkret formulert. For å komme videre i målrettet arbeid er det en forutsetning. Det gir grunnlag for utforming av spørsmål som skal stilles og vurderinger av variabler. [...] Poenget i arbeid med problemstillinger er å komme fram til hva survey-resultatene konkret skal gi svar på.<sup>142</sup>

Survey-resultatene (resultatene fra spørreundersøkelsene) skulle gi svar på i hvilken grad opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), som jeg hadde analysert meg fram til i den juridiske delen, var oppfylt ute i skolene. Hovedutfordringen var å få svar som kunne treffer så presist som mulig på lovens mening, så relevante (valide) svar som mulig. Dett var ingen lett oppgave. Sidsel Sverdrup forklarer at det:

[...] eksiterer ikke nødvendigvis tilstrekkelig presiserte evalueringskriterier, som kan benyttes i evaluering av virkninger av en lov selv om det foreligger en lovtekst. Kriterier for evaluering av om en lovs intensjoner eller målsettinger er oppnådd, må derfor spesifiseres på bakgrunn av lovtekstene for at det skal være mulig å foreta en evaluering. Det er derfor en utfordring å utvikle operasjonelle mål som evaluering av lovers virkninger kan foretas i forhold til.<sup>143</sup>

### 3.8.2 Konkretisering av opplæringsmål (loven)

Formuleringer av sosiologiske problemstillinger fikk en egen dynamikk i balansen mellom de juridiske og sosiologiske metodene. For å formulere sosiologiske problemstillinger måtte jeg foreta en konkretisering av loven. Eller rettere sagt, først kompliseres den, deretter konkretiseres den. Den juridiske analysen måtte munne ut i noen enkle og konkrete

---

<sup>141</sup> Se kritikken av hushjelploven under punkt: 3.4.1 *Metodiske svakheter ved hushjelplovundersøkelsen*, side 56.

<sup>142</sup> Mordal, Tove (2000) *Som man spør får man svar: arbeid med survey-opplegget*. Oslo: Universitetsforlaget, side 50-51.

<sup>143</sup> Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 146.

opplæringsmål om hva barn må lære om samer jamfør BK artikkel 29 (1). Disse måtte igjen danne utgangspunkt for formulering av sosiologiske problemstillinger. Jeg har forsøkt å formulere slike konkrete opplæringsmål i siste del av kapittel 5.<sup>144</sup>

Det var en stor utfordring å koke analysen ned til så spesifikke og konkrete opplæringsmål at de kunne brukes til å formulere sosiologiske problemstillinger. Desto mer spesifikk og konkret man er i en juridisk analyse dess mer øker faren for å ta feil. Det var heller ikke nok at opplæringsmålene var konkrete, de burde i tillegg være gradert i forhold til hvor grunnleggende og viktige de var.

Det stilles derfor store krav til den juridiske analysen av loven for at de sosiologiske problemstillingene skal bli så valide som mulig. Jeg vil faktisk hevde at kravene til den juridiske analysen var strengere enn de ville vært om jeg bare skulle gjort en ren rettsdogmatisk analyse av BK artikkel 29 (1). Hvis jeg tar feil i mine konklusjoner i den juridiske delen, hvis konklusjonene er unøyaktige eller dårlig begrunnet, vil det i neste omgang få konsekvenser for de konklusjonene jeg har trukket på grunnlag av datainnsamlingen. Samtidig er klart at den juridiske analysen måtte begrenses på grunn av plass og tidsmessige hensyn. Dette var en vanskelig balansekunst.

Denne refleksjonen kan virke nedslående i forhold til rettssosiologiske studier av lovers virkning som fagfelt. Det er vanskelig å utdanne studenter som både skal være glimrende jurister og sosiologer samtidig. Da er vi tilbake til debatten om rettssosiologi som vitenskap.<sup>145</sup> Jeg har ingen umiddelbar løsning på problemet. Man kan tenke seg et større samarbeid mellom jurister og sosiologer som en løsning. En annen løsning er at studentene i større grad spesialiserer seg innenfor enkelte juridiske felt. Man kan også tenke seg at studentene studerer lover som ikke krever en like omfattende analyse som BK artikkel 29 (1). Det er derimot gjerne de uklare og vanskelige lovene i samfunnet som er mest interessante i denne sammenheng.

### *3.8.3 Kriterier for sosiologiske problemstillinger*

Etter at konkretiseringen av BK artikkel 29 (1) var gjort og jeg hadde en liste med konkrete opplæringsmål om hva barn skal lære om samer og det samiske folk, kunne jeg gå løs på

---

<sup>144</sup> Se punkt: 5.3 *Oppsummering av samiske opplæringsmål*, side 191.

<sup>145</sup> Se punkt: 2.4 *Et forvirret stebarn*, side 33.

formuleringen av sosiologiske problemstillinger. Eller, rettere sagt, ideelt sett burde jeg ha gjort helt ferdig den juridiske analysen av BK artikkel 29 (1) og konkretisert opplæringsmålene som skulle danne utgangspunkt for de sosiologiske problemstillingene. I realiteten (på grunn av tidspress) formulerte jeg problemstillinger og gjennomførte datainnsamlingen før jeg var helt ferdig med den juridiske analysen, basert på foreløpige konkretiseringer. Da jeg var ferdig med datainnsamlingen analyserte jeg BK artikkel 29 (1) på nytt og gikk mer i dybden enn jeg hadde gjort tidligere. Det har medført at noen av spørsmålene jeg stilte i spørreundersøkelsene ikke ga så valide svar som man kunne ønsket. I tillegg var det enkelte spørsmål jeg burde ha spurt, men som ikke ble spurte om.

Når det er sagt skal jeg under dette punktet si noe om hvilke kriterier som bør gjelde for utforming av gode sosiologiske problemstillinger. I rettssosiologisk litteratur har det ikke vært skrevet mye om dette temaet. Sidsel Sverdrup skrev i sin avhandling at: "*Målsettingene (med loven) må operasjonaliseres, presiseres og vurderes etter fastsatte kriterier.*"<sup>146</sup> Likevel mener jeg hun mer eller mindre hopper over dette problemet i forhold til de sosiologiske problemstillingene (eller *evalueringskriterier* som hun kaller det for). Hun tar utgangspunkt i kunnskap om loven som et viktig kriterie for å evaluere lovens virkning.<sup>147</sup> Det er likevel lite relevant i forhold til BK artikkel 29 (1) og det samme vil gjelde for en rekke andre menneskerettslover. Hvis jeg skulle laget sosiologiske problemstillinger basert på kunnskaper om loven måtte målgruppen for studien ha vært ansatte i regjeringen og politikere, altså de som er ansvarlig for gjennomføring av menneskerettigheter.

Innenfor menneskerettsforskning er det, som sagt, en stor debatt om menneskerettsindikatorer. Menneskerettsindikatorer er evalueringsindikatorer for å måle om en menneskerettsbestemmelse er oppfylt.<sup>148</sup> Jeg har i denne avhandlingen bygd på enkelte kriterier for utforming av menneskerettsindikatorer for å definere kriterier for kvalitetsmessig gode sosiologiske problemstillinger.

---

<sup>146</sup> Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsiktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 147.

<sup>147</sup> Ibid, side 156.

<sup>148</sup> Se punkt: 3.5 *Bakgrunn for overordnet plan*, side 59.

### 3.8.4 SMART-kriterier

De mest brukte kvalitetskriteriene for indikatorer er de såkalte SMART-kriteriene. SMART står for:

- Specific (entydig): Indikatorene må være presist og klart formulert.
- Measurable (målbar): Indikatorer må være målbare.
- Attainable (oppnåelig): Det må være praktisk mulig å oppnå indikatorens mål.
- Relevant (relevant). Indikatoren må ha høy validitet.
- Time-framed (mulig å plassere i en tidsramme): Må være mulig å måle over tid.<sup>149</sup>

Av og til varierer det litt hva de ulike bokstavene står for. “S” kan stå for *signifikant* eller *simple (enkel)*. “M” er nesten alltid *målbar*. “A” kan noen ganger bety *akseptabel*, *achievable (oppnåelig)* eller *action orientert (handlingsorientert)*. “R” kan stå for *realistisk* eller *resultatorientert*. “T” har vært brukt som *trackable (etterprøvbar)*, men brukes som regel som *time-framed (mulig å plassere i en tidsramme)*.<sup>150</sup> Justisdepartementet skriver i en veiledning at evalueringsspørsmål må være SMARTE. De har definert det som:

Spesifikk: Det må være klart hva det spørres etter.

Målbar: Spør etter størrelser som direkte eller indirekte kan måles.

Akseptert: Spørsmålene må oppleves som riktige, relevante og interessante.

Realistiske: Spørsmålene må rettes mot mål som er mulige å innfri, og samtidig ambisiøse.

Tidfestede: Det må være klart når målet som spørsmålet gjelder skal være oppfylt.

Enkel: Spørsmålene må være enkle å formidle og forstå.<sup>151</sup>

Med så mange betydninger på de forskjellige bokstavene kan man spørre seg om det ikke er en fare for å bli litt opphengt i selve forkortelsen “SMART” eller “SMARTE”. Siden disse SMART-kriteriene har vært nevnt så ofte i litteraturen ser jeg det likevel som nødvendig å vurdere hvert av disse kriteriene i forhold til utforming av sosiologiske problemstillinger.

---

<sup>149</sup> Andersen, Erik André og Hans-Otto Sano (2006) *Human Rights Indicators at Programme and Project Level: Guidelines for Defining Indicators, Monitoring and Evaluation*. København: Danish Institute for Human Rights, side 12.

<sup>150</sup> Ibid, se fotnote 3.

<sup>151</sup> Justisdepartementet og Senter for statlig økonomistyring (2009) *Evaluering av lover: Med tilsvarende anvendelse på forskrifter og andre rettsregler*. Publikasjonskode: G-0415 B, side 8.

Hvis “S” står for *spesifikk, entydig, enkel* eller *klar* har jeg ingen innvendinger. Det er viktige kriterier for sosiologiske problemstillinger. Men hvis det betyr *signifikant* faller det inn under *validitet* og vil dermed være overflødig (se bokstav “R”).

“M” står for *målbar*. Det er et viktig kriterium. Man bør strebe etter så målbare problemstillinger som mulig. Hvis man har en formulering som ikke er målbar er det ikke å regne som en sosiologisk problemstilling. *Målbarheten* vil likevel til en viss grad underordnes *validitet*. I denne avhandlingen har jeg for eksempel valgt å måle holdninger, selv om holdninger er vanskelig å måle. Det var et valg som måtte ses i forhold til juridisk vekt og validitet. BK artikkel 29 (1) legger stor vekt på holdninger.

“A” står for *oppnåelig (attainable)* eller *akseptert*. Indikatorer brukes i prosjektbaserte sammenhenger der evaluering av prosjektet skal gjøre opp status ved endt prosjektperiode. I prosjektsammenheng blir det viktig å formulere *oppnåelige* indikatorer. Indikatorer i en sån sammenheng er mer som mål å regne. Men for studier av lovers virkning er oppnåelig (*attainable*) irrelevant som kriterium for sosiologiske problemstillinger. Tvert imot, hvis en lov sier at noe skal gjennomføres, som i realiteten ikke er gjennomførbart, kan det i seg selv være en viktig sak for rettssosiologer å påvise. Hvis “A” står for *akseptert* (riktig, relevant og interessant) blir spørsmålet akseptert av hvem? Justisdepartementet skrev sin veiledning med utgangspunkt i at evalueringen var bestilt av en oppdragsgiver.<sup>152</sup> I denne avhandlingen trenger jeg ikke forholde meg til hva en oppdragsgiver tenker. Hele “A” er derfor irrelevant.

“R” står for *relevant*. Det er omtrent det samme som *validitet*. Jeg vurderer det som det viktigste kriteriet for en indikator som skal tjene som sosiologisk problemstilling. Det verste som kan skje er at man bommer på BK artikkel 29 (1) og bruker tid og ressurser på å måle noe annet enn det loven faktisk sier. Justisdepartementet snakker om “R” som *realistisk*. Det er igjen et kriterium som er mer prosjektorientert.

“T” står for *tidfestet* eller *etterprøvbar (trackable)*. Lover og rettslige regler er som regel ikke tidsavgrensede tiltak. Ideelt sett kan man tenke seg at man evaluerer en lov før og etter den har trådt i kraft, men det har ikke vært aktuelt for denne avhandlingen. Etterprøvbarhet handler mest om datas *reliabilitet* (pålitelighet). Det er ikke relevant i denne sammenheng. En

---

<sup>152</sup> Justisdepartementet og Senter for statlig økonomistyring (2009) Evaluering av lover: Med tilsvarende anvendelse på forskrifter og andre rettsregler. Publikasjonskode: G-0415 B, side 1.



problemstilling er ikke data i seg selv, men bare et utgangspunkt for innsamling av data. “T” er derfor heller ikke relevant.

“E” står for *enkel*. Evalueringsspørsmål skal ifølge Justisdepartementet være enkelt å formidle og forstå, men jeg ser liten forskjell mellom kriteriet *enkel* og *spesifikk*. Det kan vel hende at noen vanskelige ord i en spesifikk problemstilling gjør den vanskelig for andre å forstå, men da kan ordene heller forklares. “E” er derfor overflødig og ikke relevant.

Etter denne gjennomgangen er det igjen følgende relevante kriterier: *Spesifikk*, *målbar* og *valid* (relevant). Man kan kanskje kalle dem for SMV-kriteriene.

### 3.8.5 MSPL-kriterier

I tillegg til SMART-kriteriene presenterer Andersen & Sano (2006) en rekke andre lister med kriterier fra ulike organisasjoner som *Danida*, *Vera Institute of Justice* og *Humanistisch Overleg Menschenrechten* (HOM).<sup>153</sup> Blant disse har jeg plukket ut følgende kriterier som jeg mener er relevante for sosiologiske problemstillinger om lovers virkning:

- *Målgruppeorientert*: Presiserer hvem det handler om?
- *Sensitiv*: Fleksibel og inkluderende i forhold til ulike grupper?
- *Praktisk*: Overkommelig i forhold til tid og ressurser?
- *Legitime*: Legitime i øynene til de som er berørt av loven?

*Målgruppeorientert*: Denne avhandlingen bygger på både en målgruppebasert evalueringsmodell der primærmålgruppen for loven blir inkorporert i problemstillingene, og en kontekstbasert evalueringsmodell der sekundærmålgrupper blir inkludert.<sup>154</sup>

*Sensitiv*: Sensitivitet handler ikke om utformingen av hver enkelt problemstilling for seg, men om hvilke problemstillinger man inkluderer i en studie. Sårbare grupper som minoriteter og urfolk bør ikke glemmes av retts sosiologer generelt. Likestillingsperspektivet vil også være relevant i mange sammenhenger.

---

<sup>153</sup> Andersen, Erik André og Hans-Otto Sano (2006) *Human Rights Indicators at Programme and Project Level: Guidelines for Defining Indicators, Monitoring and Evaluation*. København: Danish Institute for Human Rights, side 13-17.

<sup>154</sup> Se punkt: 3.7.1 *Målgruppebasert evaluering*, side 65, og punkt: 3.7.2 *Kontekstbasert evaluering*, side 66.

*Praktisk:* At en problemstilling skal være *praktisk* handler om tid og ressurser. En problemstilling som er vanskelig å måle vil kanskje kreve flere ressurser. Det betyr ikke at slike problemstillinger er feil i seg selv, men at det må prioriteres i forhold til hva som er gjennomførbart med de ressursene man har. I så måte kan man kanskje snakke om *gjennomførbarhet*. Har man ubegrenset med tid og ressurser kan man gi seg i kast med veldig kompliserte problemstillinger som er veldig vanskelige å måle, mens har man lite ressurser må man vurdere hva som er realistisk. Kanskje kommer man til syvende og sist fram til at den loven man hadde et ønske om å studere ikke lar seg evaluere ut ifra de ressursene man har til rådighet.

*Legitim:* Legitimitetskriteriet har først og fremst vært formulert med tanke på prosjekter. Altså, man tenkte at de som er berørt av et menneskerettighetsprosjekt bør inkluderes i utformingen av indikatorer. Det kan likevel også være interessant for en retts sosiologisk forsker. Nå kan man selvsagt ikke inkludere alle man vil ha i en spørreundersøkelse i en dialog om utformingen av problemstillinger. Men det er lurt å forhøre seg med relevante personer som enten kjenner til målgruppene eller temaet som loven retter seg mot, ved utforming av problemstillinger. Dette kan for eksempel være viktig for svarprosenten, altså andelen svar man får inn på et spørreskjema. Noen ganger kan det derimot være motstridende interesser og perspektiver som kompliserer. En problemstilling kan føles veldig legitim for den ene gruppen og motsatt for den andre. I mitt tilfelle var det særlig motsetningene i Finnmark som skapte problemer. På en av skolene jeg var på fikk jeg bare fem besvarelser fra lærerne. Det var flere lærere som mente at fokuset på fordommer mot samer var feil. De var tydelig irritert over dette fokuset og en lærer sendte et tomt spørreskjema til meg med påskriften: "*Lag nytt – dette var ikke bra.*" De mente hovedfokus burde vært motsatt, altså et fokus på hvilke fordommer og holdninger samene hadde mot nordmenn. At dette ikke var en like relevant (valid) problemstilling i henhold til loven, fikk jeg lite gehør for.

Til slutt, etter en vurdering av ulike menneskerettsindikatorer, og Justisdepartementets kriterier for "*evaluerings spørsmål*", sitter jeg igjen med følgende kriterier av relevans for sosiologiske problemstillinger:

- Valid
- Målbar
- Målgruppeorientert

- Praktisk
- Spesifikk
- Sensitiv
- Legitim.

De viktigste av disse kriteriene er *valid* og *målbar*. Høy validitet er og blir et overordnet mål og er et absolutt krav. En problemstilling som ikke er *målbar* er ingen sosiologisk problemstilling. Hvis man skal stille spørsmål til noen er det også viktig at problemstillingen sier hvem som er informant (*målgruppeorientering*). Med mindre man har ubegrenset med ressurser må problemstillingen ha en viss *praktisk* gjennomførbarhetsverdi. De fire første kriteriene er derfor mer eller mindre absolutte kriterier. De tre siste kriteriene er ikke absolutte, men bør være med i vurderingene. Av de fire første absolutte kriteriene er det viktigst å ha en så høy score som mulig på *validitet*, mens de tre neste kriteriene må være til stede, men scoren trenger ikke være så høy som mulig.

### 3.9 Målestokk

Sidsel Sverdrup skrev i sin avhandling at: “Ofte er det bare retningen på virkningene som angis i relasjon til hensikten med loven og reguleringen, mens styrken på retningen ikke er et tema.”<sup>155</sup> En ting er å formulere sosiologiske problemstillinger som gir informasjon om barn lærer noe om samer ifølge BK artikkel 29 (1), men hvordan skal jeg klassifisere denne informasjonen? Hvordan skal jeg vurdere om det de har lært er nok i forhold til det de “bør” eller “skal” lære, jamfør BK artikkel 29 (1)?

Innen menneskerettsindikator-litteraturen er det enkelte som snakker om såkalte “*benchmarks*” eller målestokker. Det betyr at man prøver å definere en minimumsstandard og en maksimumsstandard. Hva skal til for å si at loven fungerer optimalt versus hva skal til for at den fungerer på et minimumsnivå?<sup>156</sup>

Jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å formulere en målestokk på problemstillingsnivå, men har forsøkt å definere et minimumsnivå for hvert spørsmål i spørreskjemaet, der det er

<sup>155</sup> Sverdrup, Sidsel (1997) *Evaluering av lovers tilskattede virkninger: en case-studie av markedsføringsloven*. Oslo: Avhandling forsvart for dr. polit.-graden ved Samfunnsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, side 76.

<sup>156</sup> Würth, Anna og Frauke Lisa Seidensticker (2005) *Indices, Benchmarks, and Indicators: Planning and Evaluating*. Berlin: German Institute for Human Rights, side 23.

relevant. Minimumsnivået som er definert må ses i sammenheng med en debatt om statens resultatansvar og minimumskjernerettigheter for hver bestemmelse i FNs barnekonvensjon.<sup>157</sup>

I tillegg har jeg gradert de ulike opplæringsmål om hva barn bør lære om det samiske folk i “bør” og “må” lære. Det har jeg gjort på basis av den juridiske tyngden som målene er tuftet på.<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> Se punkt: 6.2.2 *Minimumskjernenivå*, side 211.

<sup>158</sup> Se punkt: 5.3 *Oppsummering av samiske opplæringsmål*, side 191.

# **Del II: Juridisk grunnlag og begrepsavklaringer**

## 4. FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå innholdet i FNs barnekonvensjon (BK) artikkel 29 (1). Utgangspunktet for den juridiske analysen av FNs barnekonvensjon (BK) artikkel 29 (1) er problemstillingen: *Hva må ifølge FNs barnekonvensjons artikkel 29 (1) barn i Norge lære om det samiske folk?* I og med at ingen før har gjort en grundig analyse av BK artikkel 29 (1), og fordi det er viktig å se sammenhengene mellom de ulike opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), har jeg valgt å si noe om hele BK artikkel 29 (1). Jeg vil derfor ikke bare si noe om hva barn skal lære om urfolk (det samiske folk) ifølge BK artikkel 29 (1). Det medfører at noen deler av denne analysen ikke er direkte relevant i forhold til problemstillingen. Jeg har valgt å gjøre det slik primært fordi det er viktig å se opplæringsmålene om hva barn skal lære om urfolk i lys av det større bildet som BK artikkel 29 (1) gir om opplæring av barn. I kapittel 5 vil jeg prøve å oppsummere noen av de viktigste opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) som handler om hva barn må lære om urfolk (det samiske folk). Selv om jeg tar for meg alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) vil jeg derimot ikke si at det er en uttømmende analyse av BK artikkel 29 (1), hovedfokuset er på hva barn skal lære om urfolk (det samiske folk).

Jeg vil ikke se på bestemmelsens rettsvirkning og juridiske tyngde i Norsk rett i dette kapittelet, det er spørsmål jeg vil ta opp i kapittel 6. I dette kapittelet går jeg grundig gjennom BK artikkel 29 (1) med fokus på avklaring av begreper og juridisk analyse av innholdet i hvert opplæringsmål.

Innledningsvis tar jeg for meg noen generelle overordnede spørsmål av betydning for å forstå betydningen og grunnlaget for BK artikkel 29 (1). Jeg vil blant annet definere begrepet “*education*”, trekke linjene til FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og definere noen overordnede opplæringsmål. Deretter vil jeg gå mer inn på detaljene i BK artikkel 29 (1). Jeg vil analysere bokstav for bokstav og utlede hvordan opplæringsmålene skal forstås med henvisning til andre relevante konvensjoner, uttalelser fra FNs barnekomité og øvrige relevante folkerettslige dokumenter. Til sist i kapittelet vil jeg ta for meg et par temaer av spesiell betydning for opplæring om det samiske folk: bekjempelse av fordommer og historieundervisning.

### 4.1 FN og formålet med opplæring

Den første internasjonale bestemmelsen om formålet med opplæring kan spores tilbake til Folkeforbundets *Geneva Declaration of the Rights of the Child (1924)* artikkel 5, som slo fast

at: *“The child must be brought up in the consciousness that its talents must be devoted to the service of fellow men.”* Folkeforbundet klarte altså å bli enig om et kort prinsipp om at opplæringen av barn måtte gi barn bevissthet om at det var viktig å bry seg om andre mennesker, en bevissthet om verdien av å være til tjeneste for sine medmennesker. Men hvem er våre medmennesker? Rasistiske ideologier, inkludert nazismen førte verden inn i en ny blodig verdenskrig som Folkeforbundet ikke klarte å stoppe.

Etter andre verdenskrig ble De forente nasjoner (FN) etablert. Det var viktig for FN å enes om noen grunnleggende prinsipper for globalt samarbeid og noen grunnleggende verdier for hvilken verden man ville ha. Troen på alle menneskers likeverd og troen på menneskerettigheter måtte gjenopprettes.<sup>159</sup> Opplæringen av barn ble sett på som et ledd i denne gjenoppbyggingen av en ny og bedre verden. I FNs verdenserklæring om menneskerettigheter klarte FNs generalforsamling å bli enig om noen nye mål for opplæringen av barn.

Komiteen som forberedte utkast til FNs verdenserklæring for menneskerettigheter ble ledet av Eleanor Roosevelt. Da utkastet nådde fram til Generalforsamlingen understreket hun betydningen av dokumentet med følgende ord:

We stand today at the threshold of a great event both in the life of the United Nations and in the life of mankind. This declaration may well become the international Magna Charta for all men everywhere.<sup>160</sup>

Forhandlingene hadde vært lange og vanskelige. Innstillingen fra komiteens første sesjon til Menneskerettighetskommisjonen inneholdt to artikler om opplæring. Artikkel 31 i utkastet handlet om selve retten til opplæring, og slo fast at:

Everyone has the right to education. Primary education shall be free and compulsory. There shall be equal access for all to such facilities, for technical, cultural and higher education as can be provided by the State or community on the basis of merit and without distinction as to race, sex., language, religion, social standing, political affiliation or financial means.<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> Se mer om dette i punkt: *4.9.1 FN-pakten*, side 109.

<sup>160</sup> Franklin and Eleanor Roosevelt Institute's web site for the Universal Declaration of Human Rights (27. juli 2010): <http://www.udhr.org/history/Biographies/bioer.htm>

<sup>161</sup> Commission on Human Rights Drafting Committee (1. juli 1947): E/CN.4/21, side 80.

Artikkel 36 i samme utkast handlet også om opplæring. Denne bestemmelsen la spesielt vekt på minoriteters rett til egne opplæringsinstitusjoner basert på deres eget språk. I tillegg foreslo bestemmelsen språkrettigheter i forhold til media, politiske organer, rettsapparatet og andre statlige myndigheter. Forslaget lød som følger:

In States inhabited by a substantial number of persons of a race, language or religion other than those of the majority of the population, persons belonging to such ethnic, linguistic or religious minorities shall have the right as far as compatible with public order to establish, and maintain their schools and cultural or religious institutions, and to use their own language in the press, in public assembly and before the courts and other authorities of the State.<sup>162</sup>

Men til tross for at det var to bestemmelser som handlet om opplæring var det ingen forslag til prinsipper om målet for opplæringen eller dets innhold. Det nærmeste man kom var en formålsformulering for hele samfunnet. I et av flere utkast til artikkel 2 ble det foreslått at: *“The object of society is to afford each of its members equal opportunity for the full development of his spirit, mind and body.”*<sup>163</sup>

Den 21. mai 1948 avsluttet forberedelseskomiteen til FNs verdenserklæring sin andre samling. Da hadde de slettet hele forslaget til artikkel 36 om språkrettigheter. De hadde også slettet formålserklæringen for samfunnet, men så hadde de også lagt til forslag til en annen bestemmelse. I forslag til artikkel 28 hadde de endelig klart å bli enig om prinsipper for noen opplæringsmål. I forslaget stod det at:

Education will be directed to the full physical, intellectual, moral and spiritual development of the human personality, to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms and to the combating of the spirit of intolerance and hatred against other nations or racial or religious groups everywhere.<sup>164</sup>

FNs menneskerettighetskommisjon diskuterte forslagene om retten til opplæring og dets innhold i detalj. Enkelte delegater foreslo en formulering som ville innebære at teksten ikke sa noe opplæringens mål eller innhold. Men disse forslagene fikk liten støtte. En viktig grunn til til at artikkel 28 ble sett på som sentralt var skyggene fra Nazi-Tyskland. Skolesystemet ble

---

<sup>162</sup> Ibid, side 81.

<sup>163</sup> Ibid, side 73.

<sup>164</sup> Commission on Human Rights Drafting Committee (27. mai 1948): E/CN.4/95. Og se: Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 552.



brukt aktivt av nazistene for å fremme nazistiske ideologier.<sup>165</sup> En representant for UNESCO, Mr. Lebar, advarte FNs menneskerettighetskommisjon mot å slette referanser til målet for opplæring. I referatet står det at:

[...] he cited the example of Germany where, under the Hitler regime, education had been admirably organized, but had, nevertheless, produced disastrous results. It was absolutely necessary to make it clear that education to which everyone was entitled should strengthen respect for the rights set forth in the Declaration and combat the spirit of intolerance.<sup>166</sup>

Formann Mrs. Roosevelt ba i denne sammenheng en representant for *World Jewish Congress*, Mr. Bienenfeld, å si noen ord om temaet. Mr. Bienenfeld støttet Mr. Lebar sin analyse og sa i tillegg at:

If the Declaration failed to define the spirit in which future generations were to be educated, it would lose its value as a guide for humanity. The Declaration was not merely an appeal to the State; it was an appeal also to parents, teachers and educators. It was necessary to stress the importance of the article devoted to the spirit of education, which was possibly greater than that of all the other articles of the Declaration.<sup>167</sup>

At representanten for *World Jewish Congress* vurderte formålet med opplæring som den kanskje viktigste bestemmelsen i hele erklæringen gjorde nok inntrykk på de andre delegatene. Den eneste representanten som motsa Mr. Bienenfeld var representanten for Egypt, Mr. Loufti, han foreslo å inkludere noen av ideene i artikkel 28 i forordet. Mr. Loufti fikk derimot ingen støtte for dette.

En representant for et annet arabisk land Mr. Malik (Libanon) støttet Mr. Bienenfeld fullt ut og forklarte at:

The human being was, by definition, a creature gifted with the power of reason, and the study of the ways in which that power could be developed was the Commission's concern. It was not enough to say that everyone had the right to education; it was necessary to specify the nature of such education. That was the only possible guarantee that future generations would not be

---

<sup>165</sup> Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 553.

<sup>166</sup> FNs menneskerettighetskommisjon (10. juni 1948) E/CN.U/CR.67 Third Session, side 12.

<sup>167</sup> Ibid, side 13.

educated in a spirit contrary to the aims of the United Nations as defined in the Preamble to the Charter. [...] The Commission was in duty bound to guard against the possibility that the education of future generations could again be poisoned by doctrines opposed to the letter and the spirit of the Declaration.<sup>168</sup>

Alle var nå enig om at FN måtte enes om noen grunnleggende prinsipper om formålet med opplæring. Den franske professoren René Cassin påpekte at grunnen til at formålet med opplæring ikke hadde vært inkludert før var på grunn av hensynet til familiens rett til selv å velge hvordan de skulle oppdra sine barn. Representanten for *International Union of Catholic Women's Leagues*, Mrs Shaefer, var enig i at: [...] *the spirit and aims of education should be made clear.*<sup>169</sup> Men hun mente det var viktig å få med en bestemmelse som ga foreldrene rett til selv å bestemme opplæringen av deres barn, i tillegg. Og slik ble til slutt. FNs verdenserklæring artikkel 26 (3) slår fast at: *“Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.”*

Forslaget om formålet med opplæring som til slutt ble sendt videre fra FNs menneskerettighetskommisjon til FNs økonomiske og sosiale råd (ECOSOC), som igjen sendte det uendret videre til FNs generalforsamling lød som følger:

Education shall be directed to the full development of the human personality, to strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms and to combating the spirit of intolerance and hatred against other nations and against racial and religious groups everywhere.<sup>170</sup>

FNs generalforsamlings tredje komité diskuterte forlaget i detalj. Debatten om formålet med opplæring ble løftet opp på et nivå der de diskuterte selve formålet med FN. Partene ble til slutt enig om å inkludere en setning om at opplæringen: *“[...] shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.”* Målet om å fremme fred ble sett på som et fundament for alle FNs aktiviteter.<sup>171</sup> Under diskusjonen kom det et forslag fra Sovjetunionen om å stresse ikke-diskrimineringsprinsippet som et viktig opplæringsmål, men det ble derimot forkastet. Et annet tema var setningen: *“[...] combating the spirit of intolerance and hatred*

---

<sup>168</sup> Ibid, side 14.

<sup>169</sup> Ibid, side 16.

<sup>170</sup> Commission on Human Rights (28. juni 1948): E/800, side 13.

<sup>171</sup> Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 553.

*against other nations and against racial and religious groups everywhere.*”<sup>172</sup> Man mente det ville være bedre med en mer positiv formulering som handlet om hvilke egenskaper barn burde lære i stedet for en negativ formulering om hva opplæringen skulle bekjempe. Setningen ble derfor forandret til: “[...] shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups.”<sup>173</sup> FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) fikk dermed følgende ordlyd, slik den står i dag:

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

Denne bestemmelsen var utgangspunkt også for *FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* (ØSK) artikkel 13 (1), mens BK artikkel 29 (1) igjen bygde på ØSK artikkel 13 (1).

#### *4.1.1 FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK)*

*FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* (ØSK) artikkel 13 (1) bygger som sagt på FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) og var et viktig utgangspunkt for BK artikkel 29 (1). ØSK ble vedtatt av FNs generalforsamling 16. desember 1966 og trådte i kraft 3. januar 1976. Konvensjonen er en del av FNs såkalte “*Bill of Human Rights*”, som består av FNs verdenserklæring, ØSK og FNs konvensjon om sivile og Politiske rettigheter (SP).

Norge ratifiserte konvensjonen 13. september 1972. Konvensjonen ble inkorporert i menneskerettsloven 21. mai 1999, og dens bestemmelser skal ved motstrid *gå foran bestemmelser i annen lovgivning*. ØSK artikkel 13 (1) lyder som følger:

The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free

---

<sup>172</sup> Commission on Human Rights (28. juni 1948): E/800, side 13.

<sup>173</sup> Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 553-554.

society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

Ifølge FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK-komiteen) må man se på BK artikkel 29 (1) sine bestemmelser som: “[...] *implicit in, and reflect a contemporary interpretation of article 13 (1).*”<sup>174</sup> ØSK artikkel 13 (1) og BK artikkel 29 (1) har også samme juridiske status i norsk rett. Bestemmelsene bør derfor kunne tolkes *mutatis mutandis* i forhold til hverandre. Det meste av det som gjelder for BK artikkel 29 (1) vil derfor også gjelde i forhold statens forpliktelser overfor ØSK artikkel 13 (1), kanskje med unntak av bokstav (c) i BK artikkel 29 (1) som angir opplæringsmål som ikke er nevnt i ØSK artikkel 13 (1).<sup>175</sup>

#### **4.2 Globale verdier**

*United Nations Convention on the Rights of The Child* (FNs barnekonvensjon) ble vedtatt i 1989. Konvensjonen har siden den gang oppnådd en nær full global tilslutning. I skrivende stund er det kun USA og Somalia som gjenstår før alle land i verden har ratifisert konvensjonen. Ingen andre menneskerettighetskonvensjoner er ratifisert av flere land. Konvensjonen er et resultat av mange års dragkamp mellom ulike politiske, religiøse og kulturelle perspektiver i FN som har resultert i en konvensjon som er svært sensitiv i forhold til ulike perspektiver. Philip Alston skriver at:

In cultural terms, however, the Convention, while by no means perfect, is probably more sensitive to different approaches and perspectives than most of the principle human rights treaties adopted earlier.<sup>176</sup>

Asbjørn Eide forklarer også at:

Denne konvensjonen er av særlig betydning blant annet fordi den er den mest universelle av alle folkerettslige avtaler. Den har større oppslutning enn selv FN-pakten. [...] Det kan derfor hevdes

---

<sup>174</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1999) E/C.12/1999/10: General Comment No. 13, The right to education, avsnitt 5.

<sup>175</sup> Se punkt: 4.10 Bokstav (c), side 126.

<sup>176</sup> Alston, Philip (1994) *The Best Interests Principle: Towards a Reconciliation of Culture and Human Rights*, i: Alston Philip (1994) *The Best Interest of the Child: Reconciling Culture and Human Rights*. Oxford: Oxford University Press, side 7.

at det er en universell formålsbestemmelse for skolen som finnes i barnekonvensjonens artikkel 29.<sup>177</sup>

Det kan med andre ord hevdes at konvensjonen representerer et sett med globale verdier som de aller fleste mennesker kan slutte seg til uavhengig av religion eller kultur. På den annen side kan det hevdes at konvensjonen har blitt ratifisert av så mange land på grunn av mulighetene for å reservere seg fra enkelte bestemmelser. De fleste muslimske stater har for eksempel reservert seg fra alle bestemmelser i konvensjonen som (ifølge statene) er i konflikt med islamsk lov.<sup>178</sup> Det er kanskje prisen å betale for å oppnå en konvensjon med både viktige bestemmelser og mange ratifikasjoner. Lucy Smith skriver at:

In my opinion it has been extremely important that the Convention does contain the provisions that are most controversial, like article 12 on the right to be heard, article 13 on freedom of expression and article 14 on freedom of thought, conscience and religion. A majority of states have accepted these articles, and without them, the Convention would have been without much impact regarding the active rights of the child, and thus without its innovative character. Without the possibility of making reservations, the Convention could not have been ratified by many Muslim states, and this would have impaired the effect of the Convention.<sup>179</sup>

Noen stater (for eksempel Brunei, Indonesia, Singapore og Tunisia) har reservert seg fra alle bestemmelser i konvensjonen som er i strid med dets nasjonale lover, uten å presisere hvilke artikler som skal ekskluderes eller modifiseres. En så generell reservasjon vil sannsynligvis komme i strid med konvensjonens formål og dermed være et brudd på BK artikkel 51 (2) og Wien-konvensjonen om traktatrett (artikkel 31).

#### **4.3 Artikkel 29 (1)**

FNs barnekonvensjon (BK) artikkel 29 (1) lyder som følger:

1. States Parties agree that the education of the child shall be directed to:
  - (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;

---

<sup>177</sup> Eide, Asbjørn (1997) *Tro og livssyn i skolen – et historisk og menneskerettslig perspektiv på skolens formål*. I Høstmøling, Njål (1998) *Livssyns- og trosfrihet i et menneskerettsperspektiv: særlig om faget kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering: Torkel Opsahls minneseminar 1997*. Oslo: Juristforbundets forlag i samarbeid med Institutt for menneskerettigheter, side 45.

<sup>178</sup> Smith, Lucy (2003) *Human rights for children*. I: Bergsmo, Morten (2003) *Human Rights and Criminal Justice for the Downtrodden: Essays in Honour of Asbjørn Eide*. Leiden: Brill Academic Publisher, side 741-742.

<sup>179</sup> *Ibid*, side 742.

- (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations;
- (c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;
- (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin;
- (e) The development of respect for the natural environment.

Bestemmelsen er ikke formulert som en rettighet eller frihet, men fastslår noen grunnleggende mål for opplæring av barn. Disse målene reflekterer, i følge UNICEFs håndbok om FNs barnekonvensjon: “[...] *a consensus of world opinion about the fundamental purpose of education.*”<sup>180</sup> Teksten i FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) bygger på *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter* (FNs verdenserklæring) artikkel 26 (2)<sup>181</sup> og *FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* (ØSK) artikkel 13 (1).<sup>182</sup>

Mens FNs verdenserklæring og ØSK har slått sammen *retten til opplæring* og *målene for opplæring* i én artikkel, har FNs barnekonvensjon en egen separat bestemmelse om *målene for opplæring*. *Retten til opplæring* er nedfelt i artikkel 28. Målene i FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) er også mer detaljerte og flere enn FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) og ØSK artikkel 13 (1). “*Among the various conventions, the CRC is clearly the most sophisticated as far as the content of education is concerned*”, forklarer Pentti Arajärvi (1999).<sup>183</sup>

<sup>180</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, 437. For mer om denne håndbokens juridiske betydning, se punkt: 6.7.7 *UNICEFs håndbok om FNs barnekonvensjon*, side 253.

<sup>181</sup> FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) lyder som følger: “*Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*”

<sup>182</sup> ØSK artikkel 13 (1) lyder som følger: “*The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to education. They agree that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. They further agree that education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups, and further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*”

<sup>183</sup> Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 569. Forkortelsen CRC står for *Convention on the Rights of the Child* (FNs barnekonvensjon).

BK artikkel 29 (1) var gjenstand for FNs barnekomité's aller første generelle kommentar.<sup>184</sup> Generell kommentar nr. 1 er et nøkkelinstrument for å tolke artikkel 29 (1), som bør tillegges stor vekt.<sup>185</sup> FNs barnekomité vender stadig tilbake til denne generelle kommentaren i sin tolkning av bestemmelsen og oppfordrer gang på gang statene til å bruke den.<sup>186</sup>

#### **4.4 Begrepet “education”**

Ordet “education” er i den offisielle norske oversettelsen av FNs barnekonvensjon oversatt til det norske ordet “utdanning”. Jeg mener likevel at “education” oversettes best til norsk som “oppdragelse” eller “oppfostring”. Det kommer fra det latinske ordet “educare”, som betyr “å ta seg av” eller “å ha omsorg for”. Det norske (og danske) ordet “utdannelse” har en snevrere betydning enn “education” som, ifølge den danske filosofiprofessoren Peter Kemp (2005) henviser til overføring av kompetanse og viten til forskjell fra begrepet “dannelse” som henviser til kultivering og etiske verdier. Kemp forklarer at:

Dannelse gjør mennesket til kulturvæsen, medens uddannelsen gjør det til et vidende væsen.  
Dannelse har et etisk sigte, medens uddannelsen sigter på kompetence.<sup>187</sup>

Begrepet utdannelse har med andre ord en slags nøytral, ja nærmest objektiv klang. Det er en illusjon. All utdannelse er også dannelse. Kemp forklarer at:

All uddannelse er nemlig også dannelse, en form for forming av det personlige eller det fælles liv.  
Men dannelse omfatter meget mere end uddannelse. Sagt platonisk: Den er sans for det sande [...], det skønne [...], det gode [...] samt retfærdigheden.<sup>188</sup>

Begrepet dannelse tilsvarende det tyske ordet “bildung”. Det oppstod i den middelalderste teologi hvor “bild-ung” uttrykte menneskets skapelse (dannelse) i Guds bilde. Begrepet videreføres og antar en definisjon som innebærer et skille mellom menneskets lavere (dyriske) natur og menneskets guddommelige (høyere) natur. Begrepet *bildung* handler om å dyrke de guddommelige (høyere) sider ved mennesket, og redde det fra dets dyriske (lavere) natur.<sup>189</sup>

---

<sup>184</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education.

<sup>185</sup> Se punkt: 6.7.1 *Generelle kommentarer*, side 243.

<sup>186</sup> Overfor Norge kom for eksempel en slik oppfordring i 2010: FNs barnekomité (2010) CRC/C/NOR/CO/4: Concluding observations: Norway, avsnitt 21.

<sup>187</sup> Kemp, Peter (2005) *Verdensborgeren som pedagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag, side 168.

<sup>188</sup> Ibid.

<sup>189</sup> Ibid, side 169, og se henvisning til: Gadamer, Hans-Georg (1960) *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen hermeneutik*. Tybingen : Mohr, side 7.

Det guddommelige har i dag ikke en sentral plass i dannelsesbegrepet. Begrepet er, ifølge Erling Lars Dale (2010), ikke definert eller avklart i Norge. “*Statusen til dannelse som overordnet begrep er dermed uklar*”, forklarer Dale.<sup>190</sup> Dale forklarer videre at:

Innsikt i det komplekse ved å være menneske, i relasjonen mellom den enkelte og de andre og i relasjon mellom menneske og samfunn forbindes med dannelse. Innsikten knyttes igjen til elevenes kritiske og kreative tenkning. [...] Og den kritiske og kreative tenkningen forbindes med å delta i arbeidslivet og i demokratiet.<sup>191</sup>

Begrepet “*education*” innbefatter både utdanning og dannelse.<sup>192</sup> Begrepet “*education*” ble definert av UNESCOs generalforsamling i 1974. I en anbefaling om opplæring for internasjonal forståelse, samarbeid og fred, forklarte de at:

The word education implies the entire process of social life by means of which individuals and social groups learn to develop consciously within, and for the benefit of, the national and international communities, the whole of their personal capacities, attitudes, aptitudes and knowledge. This process is not limited to any specific activities.<sup>193</sup>

Dette er det nærmeste vi kommer en juridisk definisjon av begrepet “*education*” i FN-sammenheng. Definisjonen legger vekt på at individer og samfunn bør utvikle en bevissthet som kan være til gagn for det nasjonale og internasjonale samfunn, og som utvikler deres personlige kapasitet, anlegg, holdninger og kunnskaper. Det presiseres også at “*education*” ikke er begrenset til enkelte spesifikke aktiviteter, som for eksempel skolegang. Men skolegang er en viktig arena for “*education*” av barn.

EMD har også definert begrepet “*education*”. I *Campbell and Consans v. The United Kingdom* skrev domstolen at:

The Court would point out that the education of children is the whole process whereby, in any society, adults endeavor to transmit their beliefs, culture and other values to the young, whereas

---

<sup>190</sup> Dale, Erling Lars (2010) *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget, side 103.

<sup>191</sup> Ibid, side 104.

<sup>192</sup> Kemp, Peter (2005) *Verdensborgeren som pedagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag, side 172.

<sup>193</sup> UNESCO Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms (November 1974): Artikkel 1 (a).



teaching or instruction refers in particular to the transmission of knowledge and to intellectual development.<sup>194</sup>

Her skilles det altså mellom “*education*” i vid forstand og “*teaching or instruction*” i snevrere forstand. Skillet må ses som en tolkning av EMK-protokoll nr. 1, artikkel 2 som framholder at:

No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religions and philosophical convictions.

Bestemmelsen snakker om både “*education*” og “*teaching*”. Forskjellen mellom disse to nivåene ligner mye på skillet vi har på norsk mellom begrepene *oppfostring* og *utdannelse*.

Den europeiske menneskerettighetskonvensjonens protokoll nr.1 sier ingenting om formålet med hverken “*education*” eller “*teaching*”. EMD har tatt en svært nøytral posisjon i forhold til skolens innhold. I saken *Lautsi and Others v. Italy* skriver domstolen i forhold til balansen mellom foreldres rett til å bestemme barnas religionsundervisning og religionsundervisning i skolen at:

The fact remains that the Contracting States enjoy a margin of appreciation. [...] That applies to organisation of the school environment and to the setting and planning of the curriculum. [...] The Court therefore has a duty in principle to respect the Contracting States' decisions in these matters, including the place they accord to religion, provided that those decisions do not lead to a form of indoctrination.<sup>195</sup>

Domstolen slår altså fast (med henvisninger til flere tidligere dommer) at staten har en skjønnsmargin i forhold til design av læreplaner. De må bare sørge for at skolen ikke driver med noen form for indoktrinering. Men spørsmålet er om ikke all opplæring av barn har et element av indoktrinering?

---

<sup>194</sup> EMD (25.02.1982) *Campbell and Consans v. The United Kingdom*. Application no. 7511/76; 7743/76, avsnitt 33.

<sup>195</sup> EMD (18.03.2011) *Lautsi and Others v. Italy*. Application no. 30814/06, avsnitt 33.

Jeg er enig med Peter Kemp som hevder at enhver utdanning også er en form for dannelse, noe som innebærer at all utdanning også har en oppfostrende karakter.<sup>196</sup> Det finnes ingen nøytral form for helhetlig opplæring av barn. UNESCO gjør et skille mellom *læringsinnhold* og *læringsverktøy*.<sup>197</sup> Læringsverktøy handler om grunnleggende ferdigheter som det å lese, skrive og regne matematikk. Man kan kanskje si at slike læringsverktøy er tilnærmet verdinøytrale men selv disse læringsverktøyene er ikke nødvendigvis helt nøytrale og objektive. Opplæring av barn kan uansett ikke bare forholde seg til slike læringsverktøy.

Verken FNs barnekonvensjon artikkel 28 eller artikkel 29 (1) gjør noe skille mellom “*education*” og “*teaching*”. FNs barnekomité har heller ikke etablert noen slike skillelinjer. Det vil også bli klart for leseren at artikkel 29 (1) gir mål for “*education*” i bred forstand med uttalte dannelsesidealer som en viktig del av bestemmelsen. Jeg har valgt å bruke begrepet “*opplæring*” som oversettelse for ordet “*education*”. Jeg finner det mest naturlig i og med at begrepet “*opplæring*” er såpass innarbeidet i det norske lovverket. *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr. 61* bruker begrepet “*opplæring*” konsekvent i forhold til barns skolegang, mens begrepet “*utdanning*” brukes mest i forbindelse med høyere utdanning for voksne.

#### **4.5 “*States Parties agree [...].*”**

Artikkel 29 (1) innledes med setningen: “*States Parties agree that the education of the child shall be directed to.*” Ordlyden “*States parties agree*” indikerer at det er konsensus om målene for opplæring. I utgangspunktet er det en bragd at 192 medlemstater uttrykker sin enighet, og dermed sin tilslutning til opplæringsmålene i artikkel 29 (1). Målene for opplæring rører ved menneskets dypeste eksistensielle verdier. Opplæring handler om dannelse og om å oppfostre gode mennesker.<sup>198</sup> Det handler også om hva som er godt for samfunnet og om hvilket samfunn vi vil ha.<sup>199</sup> Enhver tanke om hva som er godt for samfunnet er også basert på hva som er godt for mennesker, med mindre man er en sadist og vil andre mennesker vondt. Hva som er godt for mennesker og hva det innebærer å være et godt menneske avhenger av hvordan man definerer mennesket og meningen med livet. For en som tror på Gud og et liv etter døden kan for eksempel det å løsrive seg fra det materielle ses på som godt for

---

<sup>196</sup> Kemp, Peter (2005) *Verdensborgeren som pedagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag, side 168.

<sup>197</sup> UNESCO World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, artikkel I.

<sup>198</sup> Se punkt: 4.4 Begrepet “*education*”, side 87.

<sup>199</sup> Se punkt: 4.8.1 *Er individuelle opplæringsmål viktigere enn kollektive?*, side 102

mennesket,<sup>200</sup> mens det ikke nødvendigvis er viktig for en ateist. Man kommer med andre ord ikke unna eksistensielle spørsmål når man skal definere overordnede mål for opplæringen av barn. FNs barnekomité forteller at:

Article 29 (1) states that the States parties agree that education should be directed to a wide range of values. This agreement overcomes the boundaries of religion, nation and culture built across many parts of the world.<sup>201</sup>

I tillegg forklarer UNICEF (2007) at:

The wording emphasizes that there is international consensus as to the aims of education which surmounts the often hostile boundaries of religion, nation and culture erected across so many parts of the world.<sup>202</sup>

Konsensusen om opplæringsmålene i artikkel 29 (1) overvinner og går på tvers av skillelinjene mellom ulike verdigrunnlag i religioner, livssyn, ideologier, nasjoner og kulturer. Opplæringsmålene skal med andre ord representere et sett med globale verdier. Det er i dag bare ett medlemsland som har reservert seg fra artikkel 29, nemlig Tyrkia. Tyrkia har reservert seg fra alle de tre artiklene som nevner minoriteter og/eller urfolk spesifikt (artikkel 17, 29 og 30). Bortsett fra Tyrkia er det bare USA og Somalia som per dags dato ikke har ratifisert barnekonvensjonen og som står utenfor denne konsensus.

#### 4.5.1 “*Shall ensure*” versus “*agree*”

Formuleringen “*States parties agree*” har omtrent samme ordlyd som ØSK artikkel 13 (1) som lyder: “*They agree that education shall be directed to.*” Men FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) snakker om at: “*Education shall be directed to.*” Sharon Detrick (1999) mener at: [...] *the verb “agree”, instead of “shall ensure”, for example, could be indicative of mere declaration of intent by States parties as regards their national policies on education.*<sup>203</sup> Ut

---

<sup>200</sup> Bahá'u'lláh, som er grunnleggeren av bahá'i-troen skriver for eksempel i boken “De skjulte ord” (avsnitt A56): “*O menneskebarn! Du ønsker deg gull, og Jeg ønsker deg frigjort fra det. Du tror deg rik i besittelse av det, og Jeg ser din rikdom i din løsrivelse fra det. Ved Mitt liv! Dette er Min kunnskap, det annet er din innbilning. Hvordan kan Mitt syn stemme med ditt?*”

<sup>201</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 4.

<sup>202</sup> UNICEF (2007) Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 438.

<sup>203</sup> Detrick, Sharon (1999) *A Commentary on the Convention on the Rights of the Child*. Hague: Kluwer Law International, side 510.

ifra ordlyden kan man altså få inntrykk av at artikkel 29 (1) mer eller mindre bare indikerer en intensjon framfor en faktisk forpliktelse.

FNs barnekomité har i sine konkluderende observasjoner gjentatte ganger uttrykt bekymring for staters manglende oppfølging av artikkel 29 (1). De har ikke direkte sagt at statene “skal” eller “må” oppfylle alle målene i artikkelen 29 (1), men de har en klar forventning om at statene “bør” gjør sitt beste. De sier for eksempel overfor Belgia at:

It is the view of the Committee that it is important that the teaching methods used in schools should reflect the spirit and philosophy of the Convention and the aims of education laid down in its article 29.<sup>204</sup>

At dette “bør” gjelder *fullt ut for alle* målene i bestemmelsen kommer klart fram i en anbefaling til Sør-Korea. Her oppfordrer komiteen: “[...] *the State party to review its education policy, with a view to reflecting fully the aims of education set out in article 29 of the Convention.*”<sup>205</sup> Gitt komiteens mandat<sup>206</sup> som ikke gir komiteen anledning til å pålegge statene å gjøre noe, kan man ikke vente noen sterkere oppfordring fra komiteens side enn et “bør”. FNs barnekomité har ikke sagt noe om forskjellen mellom “agree” og “shall ensure”.

Hvis man leser hele den aktuelle setningen i artikkel 29 (1) står det at statene er enig om at opplæringen “*shall be directed to.*” FNs barnekomité skriver i generell kommentar nr. 12 at:

“Shall assure” is a legal term of special strength, which leaves no leeway for State parties’ discretion. Accordingly, States parties are under strict obligation to undertake appropriate measures to fully implement this right for all children.<sup>207</sup>

Begrepene “*shall assure*” må kunne tolkes som relevant for å tolke begrepet “*shall be directed to*”. Det innebærer, slik komiteen sier, at staten har en “*strict obligation*”. Det betyr at staten har en *streng forpliktelse* til å gjennomføre bestemmelsen *fullt ut for alle barn*.

---

<sup>204</sup> FNs barnekomité (1995) CRC/C/15/Add.38: Concluding observations: Belgium, avsnitt 17.

<sup>205</sup> FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.51: Concluding observations: Republic of Korea, avsnitt 29.

<sup>206</sup> FNs barnekonvensjon, artikkel 43-45.

<sup>207</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/12: General Comment No. 12. The right of the child to be heard, avsnitt 12.

Bestemmelsen må enn videre ses i sammenheng med artikkel 28 om *retten til opplæring*. Opplæringens innhold og mål kan ikke løsrives fra selve *retten til opplæring*. FNs barnekomité skriver at:

While denying a child's access to educational opportunities is primarily a matter which relates to article 28 of the Convention, there are many ways in which failure to comply with the principles contained in article 29 (1) can have a similar effect.<sup>208</sup>

FNs tidligere spesialrapportør for opplæring, Vernor Muñoz Villalobos, har i en rapport om menneskerettighetsopplæring uttrykt frustrasjon over en utbredt statspraksis som skiller mellom *retten til opplæring* (artikkel 28) og dets innhold (artikkel 29 (1)). Han skriver at: *“The dissociation of the right to education from the right to specific educational content has caused serious problems. [...]”*<sup>209</sup>

Et viktig spørsmål er hvilken målestokk man bruker? Opplæring av barn bør gjøre dem i stand til å delta på en ansvarlig måte i et fritt samfunn og dannelsen av et bedre samfunn.<sup>210</sup> Samfunnet blir i økende hastighet mer globalt for hver dag som går. Hvis man mener én religion og/eller kultur er bedre enn andre verdier, inkludert globale verdier, blir det målestokken som danner grunnlag for opplæringen av våre barn. Villalobos skriver med utgangspunkt i at alle stater, med unntak av tre,<sup>211</sup> har tilsluttet seg visse felles (globale) verdier som danner grunnlag for opplæringen av barn. Det er målestokken, og ut ifra denne målestokken konkluderer han videre med at: *“[...] education that proceeds from and is rooted in human rights is vital to proper character development.”*<sup>212</sup> Han går deretter over til å snakke om retten til kvalitetsopplæring og konkluderer med at:

The Special Rapporteur therefore maintains that the right to a quality education implies a need to direct learning processes and the entire school environment and infrastructure towards the development of knowledge, abilities and skills within a body politic primed to respect dignity and the higher values of humanity, diversity, peace, solidarity and mutual cooperation. Quality cannot

---

<sup>208</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 10.

<sup>209</sup> Economic and Social Council (2004) E/CN.4/2005/50: Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education, Mr. Vernor Muñoz Villalobos, avsnitt 8 og 103.

<sup>210</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>211</sup> USA, Somalia og Tyrkia.

<sup>212</sup> Economic and Social Council (2004) E/CN.4/2005/50: Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education, Mr. Vernor Muñoz Villalobos, avsnitt 104.

be reduced to a matter of quantifiable efficiency; rather, it encompasses the depth of human commitment to the present and future generations.<sup>213</sup>

Opplæringsmålene i artikkel 29 (1) handler altså om hvilket utgangspunkt man har for å definere kvaliteten på opplæringen. Norge kan ikke gi sin tilslutning til at opplæringen av barn *skal ta sikte på* (“*shall be directed to*”) målene i artikkel 29 (1), men samtidig mene at målene egentlig ikke er så nøye for opplæringen av barn i Norge. Hvis regjeringen eller Stortinget mener at opplæringen av barn i Norge ikke trenger å være styrt av alle opplæringsmålene i artikkel 29 (1) bør det sies åpent og ærlig ut. I tillegg bør det leveres en reservasjon til FNs barnekomité med en begrunnelse, slik Tyrkia har gjort.

#### **4.6 Overordnet mål for opplæring**

Opplæringsmål handler i sin essens om hva hvert enkelt barn skal lære og om barns utvikling.<sup>214</sup> FNs barnekomité insisterer på en holistisk tilnærming til målene. De skriver at:

[...] article 29 (1) insists upon a holistic approach to education which ensures that the educational opportunities made available reflect an appropriate balance between promoting the physical, mental, spiritual and emotional aspects of education, the intellectual, social and practical dimensions, and the childhood and lifelong aspects.<sup>215</sup>

En holistisk opplæring må med andre ord balansere mellom å fremme fysiske, mentale, åndelige, emosjonelle, intellektuelle, sosiale og praktiske egenskaper. I tillegg skal opplæringen legge basisen for livslang læring.

Etter at komiteen har understreket bestemmelsens holistiske natur slår de fast at: “*The overall objective of education is to maximize the child's ability and opportunity to participate fully and responsibly in a free society.*”<sup>216</sup> Det overordnede mål for opplæringen er altså, ifølge komiteen, *å maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn.*

---

<sup>213</sup> Ibid, avsnitt 107 og 108.

<sup>214</sup> Se punkt: 4.7.2 *Utvikling*, side 100.

<sup>215</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 12.

<sup>216</sup> Ibid.

Komiteen definerer ikke hva som menes med et “*fritt samfunn*”. Det er likevel nærliggende å se det i sammenheng med FNs formål slik det definert i FN-pakten.<sup>217</sup> Et grunnleggende mål for FN er å styrke troen på og fremme respekt for menneskerettigheter.<sup>218</sup> Et viktig mål i denne sammenheng er visjonen om en “*menneskerettighetskultur*” som blant annet innebærer at alle menneskers verdighet og menneskerettigheter skal respekteres.<sup>219</sup>

Det er barns evne til *ansvarlig deltagelse* som er viktig, og ikke blott utviklingen av individuelle egenskaper for egen vinnings skyld.<sup>220</sup> Det overordnede målet må blant annet ses i sammenheng med FNs verdenserklæring artikkel 29 (1) som slår fast at: “*Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible.*”

Det overordnede målet ligner mye på opplæringsmålet som ble formulert at Folkeforbundet allerede i 1924. *Geneva Declaration of the Rights of the Child (1924)* artikkel 5 slår fast at: “*The child must be brought up in the consciousness that its talents must be devoted to the service of fellow men.*” Barn skal vokse opp med en bevissthet om at deres evner må brukes til tjeneste for sine medmennesker. FNs barnekomité forklarer også at:

A child’s capacity to participate fully and responsibly in a free society can be impaired or undermined not only by outright denial of access to education but also by a failure to promote an understanding of the values recognized in this article.<sup>221</sup>

En opplæring som ignorerer målene i artikkel 29 (1) kan svekke eller underminere det overordnede mål (*å maksimere barns evne og kapasitet til å delta i et fritt samfunn*) på samme måte som det å nekte barn rett til opplæring. Komiteen gjør her linken mellom *retten til opplæring* (artikkel 28) og opplærings *innhold* (artikkel 29 (1)) tydelig i forhold til det overordnede målet. Et brudd på artikkel 29 (1) kan altså ses (i alle fall delvis) som et brudd på artikkel 28. Man kan tenke seg en opplæring som gjør det motsatte av å *maksimere barns evne og kapasitet til å delta i et fritt samfunn*. For eksempel en opplæring som fremmer egoistisk, passiv og ukritisk tilpassing til samfunnet, i stedet for en opplæring som fremmer en aktiv og

<sup>217</sup> Se punkt: 4.9.1 FN-pakten, side 109.

<sup>218</sup> Se punkt: 4.9.3 FN-pakten om menneskerettigheter, side 114.

<sup>219</sup> Se punkt: 4.9.9 Menneskerettighetskultur, side 123.

<sup>220</sup> Mer om forholdet mellom individuelle mål og kollektive mål i kaptittel: 4.8.1 *Er individuelle opplæringsmål viktigere enn kollektive?*, side 102.

<sup>221</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 14.

*ansvarlig deltagelse*.<sup>222</sup> En opplæring som fremmer fordomsfulle, rasistiske eller fiendtlige holdninger overfor andre mennesker kan også ses som verre enn ingen opplæring. Et skrekkens eksempel er læreplanene til Nazi-Tyskland. Gregory P. Wegner (1991) forklarer, at:

The curriculums in history, biology, German language and physical education were charged with the special responsibility of casting certain Nazi ideological and racial interpretations for the presumed benefit of the young and the future survival of the state. [...] German schools under the Third Reich, although not openly advocating the policy of mass murder, would teach a curriculum providing the rationale for the Final Solution.<sup>223</sup>

En slik opplæring kan ses i lys av spesialrapportør Villalobos uttalelser om kvalitetsopplæring henvist til i forrige kapittel.<sup>224</sup> Artikkel 29 (1) bokstav (d) slår også spesifikt fast at opplæringen skal ta sikte på: *“The preparation of the child for responsible life in a free society.”* Det er en formulering som er relativt lik komiteens formulering av det overordnede mål. Videre presiseres det i bokstav (d) at måten barn skal forbredes til et ansvarlig liv i et fritt samfunn er: *“[...] in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.”* Det kan derfor være fristende å bruke bokstav (d) som en definisjon av det overordnede mål for opplæringen, slik komiteen har formulert det. Men selv om den første setningen i bokstav (d) er relativt lik det overordnede målet for opplæring slik det er definert av FNs barnekomité betyr det nok ikke at bokstav (d) har en overordnet betydning. Sett i lys av sitatet ovenfor av komiteen er det naturlig å tolke bokstav (d) som én av flere spesifiseringer av det overordnede målet med opplæring.<sup>225</sup>

#### **4.7 Generelle prinsipper i FNs barnekonvensjon**

FNs barnekomité fremhever i generell kommentar nr. 5 fire generelle prinsipper som i større eller mindre grad påvirker tolkningen av alle bestemmelsene i konvensjonen. Disse generelle prinsippene er nedfelt i fire av konvensjonens artikler: artikkel 2 om ikke-diskriminering, artikkel 3 (1) om at barnets beste, artikkel 6 om barnets rett til liv og utvikling og artikkel 12

---

<sup>222</sup> Se betydningen av kritiske evner i punkt: 4.8.4 *Mentale ferdigheter*, side 106.

<sup>223</sup> Wegner, Gregory P. (1991) *Schooling for a New Mythos: Race, Anti-Semitism and The Curriculum Materials of a Nazi Race Educator*. Paedagogica Historica, 27: 2. Routledge, side 190. Wegner underbygger sine påstander med en lang rekke kilder. Artikkelen er tilgjengelig på (01.11.2010): <http://dx.doi.org/10.1080/0030923910270201>

<sup>224</sup> Se punkt: 4.5.1 *“Shall ensure” versus “agree”*, side 91.

<sup>225</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 14.



om barnets rett til å bli hørt.<sup>226</sup> Jeg mener artikkel 2 om ikke-diskriminering og artikkel 6 om barnets rett til utvikling er de mest relevante generelle prinsippene for temaet i denne avhandlingen. Jeg vil derfor kort kommentere disse to bestemmelsene.

#### 4.7.1 Ikke-diskriminering

Artikkel 2 (2) i FNs barnekonvensjon slår blant annet fast at:

States Parties shall take all appropriate measures to ensure that the child is protected against all forms of discrimination or punishment on the basis of the status, activities, expressed opinions, or beliefs of the child's parents, legal guardians, or family members.

Et av de viktigste menneskerettighetsprinsippene for urfolk er ikke-diskrimineringsprinsippet. Det er et grunnleggende overordnet menneskerettighetsprinsipp. Da FN-pakten ble vedtatt i 1945 ble ikke-diskrimineringsbestemmelser for alle mennesker en viktig del av skriftlig og anerkjent folkerett. Ikke-diskriminering er faktisk den eneste spesifikasjonen om substansen i menneskerettighetsbegrepet i FN-pakten.<sup>227</sup> Ikke-diskrimineringsprinsippet er basert på tanken om likeverd og likestilling mellom alle mennesker som kommer til uttrykk i FNs verdenserklæring artikkel 1, som blant annet proklamerer at: “*All human beings are born free and equal in dignity and rights.*”

FNs barnekomité vektlegger sterkt betydningen av ikke-diskriminering i forhold til artikkel 29 (1). Komiteen ser prinsippet i forhold til to overordnede hovedmål: 1) ikke-diskriminering i opplæring og 2) opplæring som middel til bekjempelse av diskriminering i samfunnet. Komiteen understreker også at diskriminering i opplæringen kan sammenlignes med å nekte barn *retten til* opplæring (som reguleres av artikkel 28). Komiteen forklarer at:

Discrimination on the basis of any of the grounds listed in article 2 of the Convention, whether it is overt or hidden, offends the human dignity of the child and is capable of undermining or even destroying the capacity of the child to benefit from educational opportunities. While denying a child's access to educational opportunities is primarily a matter which relates to article 28 of the Convention, there are many ways in which failure to comply with the principles contained in article 29 (1) can have a similar effect. To take an extreme example, gender discrimination can be

---

<sup>226</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/GC/2003/5: General Comment No. 5: General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6), avsnitt 12.

<sup>227</sup> Se FN-paktens artikkel 1 (3), 13 (1b), 55 (c) og 76 (c) and (d). See også: Skogly, Sigrun (1999) *Article 2: i Alfredsson, Gudmundur and Asbjørn Eide (1999) The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side. 76-77.

reinforced by practices such as a curriculum which is inconsistent with the principles of gender equality, by arrangements which limit the benefits girls can obtain from the educational opportunities offered, and by unsafe or unfriendly environments which discourage girls' participation. [...] All such discriminatory practices are in direct contradiction with the requirements in article 29 (1) (a) that education be directed to the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential.<sup>228</sup>

Selv om komiteen her bruker kjønnsdiskriminering som eksempel kunne de like gjerne snakket om diskriminering av urfolksbarn. Verken skolebøkene, de pedagogiske metodene eller holdningen hos lærerne skal være diskriminerende mot urfolksbarn, i Norge samiske barn. I tillegg skal skolemiljøet være preget av en vennlig og trygg atmosfære.

Et annet tema er forholdet mellom holdninger og diskriminering. FNs barnekomité mener BK artikkel 2 må ses spesielt sammen med BK artikkel 29 (1) (d), i tillegg til BK artikkel 17 og 30. De skriver blant annet at:

States parties should ensure that public information and educational measures are taken to address the discrimination of indigenous children. The obligation under article 2 in conjunction with articles 17, 29.1 (d) and 30 of the Convention requires States to develop public campaigns, dissemination material and educational curricula, both in schools and for professionals, focused on the rights of indigenous children and the elimination of discriminatory attitudes and practices, including racism.<sup>229</sup>

Det kan være verdt å merke seg at en lærers holdninger og forventninger har dokumentert effekt på barns intellektuelle utvikling og læring. En rekke studier har vist at læreres forventninger til elevene påvirker deres prestasjoner og atferd.<sup>230</sup> Rosenthal og Jacobson (1993) gjennomførte en studie der de fortalte en gruppe lærere at noen av deres elever (tilfeldig utvalgt) ville oppleve en såkalt intellektuell vekstspurt og at de hadde stort potensial. Konklusjonen på eksperimentet var at når lærerne forventet at noen elever ville utvikle seg intellektuelt opplevde disse elevene en økt intellektuell utvikling. Disse barna ble også vurdert av lærerne som mer sosiale, mentalt oppvakte og sunnere. I tillegg var det slik at når disse

---

<sup>228</sup>FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1 om formålet med utdanning, avsnitt 10.

<sup>229</sup>FNs barnekomite (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 27.

<sup>230</sup>Rosenthal, Robert og Lenore Jacobson (1993) *Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils' Intellectual Competence*, i: Arson, Elliot and Anthony R. Pratkanis (1993) *Social Psychology Volume I*. New York: New York University Press, side 469.

utvalgte elevene vokste intellektuelt ble de evaluert mer positivt av lærerne enn de andre.<sup>231</sup>  
Men ifølge Rosenthal og Jacobson (1993):

Not so, however, for the children who were not expected to show any particular growth in intellectual functioning. The trend, in fact, was for these children to be regarded less favorably the more they gained intellectually. That finding suggests the hypothesis that there may be hazards to unexpected intellectual growth.<sup>232</sup>

Med andre ord belønnet lærerne intelligens mer hos de elevene som lærerne hadde positive forventninger til, mens de elevene som lærerne ikke hadde noen forventninger til ble straffet for eventuell overraskende intellektuell vekst. Det som er interessant med dette eksperimentet er at lærerne diskriminerte barn uten å være klar over det selv. Deres fordommer om barna førte til en ubevisst diskriminering.

En ting er at fordommer fører til diskriminering, men det motsatte er også tilfelle. Katarina Tomaševski (2003) forklarer at:

Literature on discrimination abounds with assertions that prejudice breeds discrimination, yet the reverse is also true. Discrimination as a medium of indoctrination breeds prejudice; it is meant to do so. Children learn through observation and imitation. They are likely to start perpetuating discriminatory practices long before they learn the word discrimination.<sup>233</sup>

Diskriminering på skolen eller i samfunnet kan altså gi god grobunn for fordommer hos barn.

FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) handler om opplæringens innhold. Det mest kjente norske eksempelet på diskriminering i opplæringens innhold er, ifølge Kirsten Sandberg ACE-saken (Accelerated Christian Education).<sup>234</sup> Den handlet om ni kristne privatskoler som baserer seg på ACE-pedagogikk og ACE-læremidler. Både Likestillingsombudet og Klagenemnda for likestilling kom til at læremidlene var i strid med § 7 i *Lov om likestilling mellom kjønnene (likestillingsloven) av 9. juni 1978 nr. 45*. Etter likestillingsloven § 7 skal

---

<sup>231</sup> Ibid, side 496-501.

<sup>232</sup> Ibid, side 498.

<sup>233</sup> Tomaševski, Katarina (2003) *Racism and education*: i Boyle, Kevin (2003) *Dimensions of Racism*. Geneva: OHCHR & UNESCO, side. 42.

<sup>234</sup> Sandberg, Kirsten (2008) *Kapittel 3 Barns diskrimineringsvern, særlig om utdanning*. I Hellum, Anne og Kirsten Ketscher (2008) *Diskriminering og likestillingsrett*. Oslo: Universitetsforlaget, side 108.

læremidler som nyttes i skole og annen undervisnings-institusjon bygge på likestilling mellom kjønnene.<sup>235</sup>

I et lærehefte i samfunnsfag ble elevene blant annet spurt om å sette strek under det beste svaret på følgende oppgave: (Hustruer, Hunder, Katter) skal lyde sine ektemenn. Flertallet kom fram til at far og mor fremstilles som forskjellige både når det gjelder personlighet, evner og ansvar. Far var leder og overordnet, mens mor fortjente omsorg og kjærlighet som mor. Saken gjaldt derimot bare læremidlene og omfattet ikke selve undervisningen.<sup>236</sup> Likestillingsloven § 7 omfatter bare læremidler, ikke ytringer for øvrig.<sup>237</sup> BK artikkel 29 (1) handler derimot om hele undervisningen, inkludert skolemiljø og forholdene rundt skolen i samfunnet forøvrig. FNs barnekonvensjon ble derimot ikke nevnt, men Klagenemnda for likestilling la vekt på FNs kvinnediskrimineringskonvensjon artikkel 10 (c) som slår fast at stereotype holdninger om kjønn bør bekjempes i opplæringen spesielt med tanke på: “[...] *the revision of textbooks and school programmes and the adaptation of teaching methods.*”

#### 4.7.2 Utvikling

Artikkel 29 (1) nevner ordet “*development*” hele fire ganger. Opplæring av barn og barns utvikling er nært beslektet. Artikkel 29 (1) bør derfor ses i sammenheng med artikkel 6 (2) som slår fast at: “*States Parties shall ensure to the maximum extent possible the [...] development of the child.*” Det bør nevnes at den norske oversettelsen av artikkel 6 (2) er, med Lucy Smiths ord, “*ikke helt vellykket*”, i og med at den ikke nevner ordet utvikling.<sup>238</sup>

I forbindelse med artikkel 6 (2) forklarer FNs barnekomité at:

The Committee expects States to interpret “development” in its broadest sense as a holistic concept, embracing the child’s physical, mental, spiritual, moral, psychological and social development. Implementation measures should be aimed at achieving the optimal development for all children.<sup>239</sup>

---

<sup>235</sup> Klagenemnda for likestilling (22.1.2001) Sak nr. 1/2001.

<sup>236</sup> Ibid.

<sup>237</sup> Sandberg, Kirsten (2008) *Kapittel 3 Barns diskrimineringsvern, særlig om utdanning*. I Hellum, Anne og Kirsten Ketscher (2008) *Diskriminering og likestillingsrett*. Oslo: Universitetsforlaget, side 108.

<sup>238</sup> Smith, Lucy (2008) *FNs konvensjon om barns rettigheter*. I Høstmæling, Njål., Elin SagaKjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, side 17.

<sup>239</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/GC/2003/5: Generell kommentar nr. 5. General measures of implementation, avsnitt 12.

Staten skal altså så langt det er mulig i maksimal utstrekning sørge for alle barns *fysiske, mentale, åndelige, psykiske og sosiale* utvikling. I denne sammenheng er nesten alle artiklene i barnekonvensjonen relevante i forhold til en eller flere av disse formene for utvikling, med unntak av de bestemmelsene som handler om ren administrasjon. Noen bestemmelser er også direkte avhengig av utviklingsnivået til hvert enkelt barn. Artikkel 5 handler for eksempel om respekt for foreldres ansvar og plikter: “[...] *in a manner consistent with the evolving capacities of the child.*” Og artikkel 12 (1) understreker at barn har rett til å bli hørt, men deres uttalelser skal vurderes i samsvar med: “[...] *the age and maturity of the child.*”

FNs verdenserklæring artikkel 29 (1) understreker at alle mennesker har plikter overfor samfunnet og at disse pliktene er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling. Bestemmelsen sier at: “*Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible.*” Balansen mellom plikter overfor samfunnet og individets egen utvikling er også relevant for opplæringen. Det overordnede mål for opplæringen er ifølge FNs barnekomité: “[...] *to maximize the child's ability and opportunity to participate fully and responsibly in a free society.*”<sup>240</sup> Målet illustrer hvordan utviklingen av individuelle egenskaper også er en forutsetning for at individet skal kunne utføre sine plikter overfor samfunnet.

#### **4.8 Bokstav (a)** <sup>241</sup>

Bokstav (a) slår fast at opplæringen skal ta sikte på: “*The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential; [...].*”<sup>242</sup>

Opplæringen skal altså utvikle hvert enkelt barns:

1. Personlighet
2. Talenter
3. Mentale ferdigheter
4. Fysiske ferdigheter

Disse fire egenskapene skal utvikles i forhold til hvert barns *fulle potensialer*. Jeg vil under dette punktet ta for meg hvert enkelt av disse fire individuelle målene. Men først vil jeg si noe

---

<sup>240</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 12

<sup>241</sup> Bokstav (a) står for FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (a).

<sup>242</sup> Fra nå av omtaler jeg denne bestemmelsen som *bokstav (a)*.

generelt om bokstav (a). Målene har et individuelt preg og handler om hvordan opplæringen skal påvirke hvert enkelt barn.<sup>243</sup> FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) snakker om at opplæringen skal ta sikte på: “[...] *the full development of the human personality.*” ØSK artikkel 13 (1) har samme formulering som verdenserklæringen i tillegg til formuleringen: “[...] *and the sense of its dignity.*” Begrepet “*human personality*” er en generell betegnelse som kan sies å inkludere alle de individuelle målene for opplæring i bokstav (a) som innbefatter personlighet, talenter, fysiske ferdigheter og mentale ferdigheter.<sup>244</sup>

#### 4.8.1 Er individuelle opplæringsmål viktigere enn kollektive?

De individuelle målene kan ses på som de viktigste opplæringsmålene i artikkel 29 (1). ØSK-komiteen forklarer at:

Of those educational objectives which are common to article 26 (2) of the Universal Declaration of Human Rights and article 13 (1) of the Covenant, perhaps the most fundamental is that “education shall be directed to the full development of the human personality”.<sup>245</sup>

Denne uttalelsen kan tolkes som om de individuelle opplæringsmålene er viktigere enn de kollektive. Mustapha Mehedi (1999) tolker det slik. Han forklarer at:

[...] this priority does appear to imply that social objectives should themselves serve the person, who can only be fulfilled if placed in an environment where human rights are respected for and therefore by that person. If education is supposed to enable the educated person to “play a useful role in society”, it is because such a role is useful to persons and to their development and not “for the sake of” society as an abstract entity.<sup>246</sup>

Hvis opplæringen skal gjøre individet i stand til å spille en brukbar rolle i samfunnet er det fordi dette er viktig for individets egen utvikling og ikke av hensyn til samfunnet som abstrakt enhet. Dette følger, ifølge Mehedi, som en konsekvens av etterkrigstidens frykt for en: “[...]”

---

<sup>243</sup> Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 555.

<sup>244</sup> Se punkt: 4.8.2 *Personlighet*, side 104.

<sup>245</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1999) E/C.12/1999/10: General Comment No. 13. The Right to Education, avsnitt 4. Se også mer om dette i: Beiter, Klaus Dieter (2006) *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. International studies in human rights vol. 82. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher, side 470.

<sup>246</sup> Mehedi, Mustapha (1999) E/CN.4/Sub.2/1999/10: The content of the right to education: Paper presentert for Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities, avsnitt 23.

*educational approach directed exclusively at serving a social body or in extreme cases an ideology.*<sup>247</sup> Men det er ikke vanskelig å argumentere for at *all* opplæring er en form for indoktrinering som vil bygge på visse verdier.<sup>248</sup> Opplæringsmål som fokuserer på individets interesser kan neppe sies å være mer verdinøytrale enn opplæringsmål som er kollektivt orienterte.

FNs barnekomité mener at det overordnede mål for opplæringen er *å maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn.*<sup>249</sup> Fokuset her er også på individets egenskaper, men sett i forhold til samfunnet. Man kan kanskje tolke det som om evnene og mulighetene til å delta i et samfunn primært er i individets interesse, men det blir et kunstig skille. Man kan ikke snakke om individet som løsrevet fra samfunnet. Samfunnet er ikke bare en samling ulike individer. Individer er også et produkt av samfunnet. Den frie vilje består i beste fall av en begrenset frihet til å velge hvem og/eller hva man vil påvirkes av. Derfor er det mer naturlig å se flere (men kanskje ikke alle de) individuelle målene for opplæring (under bokstav (a)) som grunnleggende fordi de er forutsetninger for de kollektive målene. UNESCO skiller mellom såkalte *læringsverktøy* og *læringsinnhold*. *UNESCO World Declaration on Education for All*, artikkel I slår fast at:

Every person - child, youth and adult - shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential *learning tools* (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic *learning content* (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning.<sup>250</sup> [mine uthevninger].

Det grunnleggende læringsbehov består altså av både *læringsverktøy* og *læringsinnhold*. *Læringsverktøy* har en naturlig forrang framfor *læringsinnhold* fordi det ene er en forutsetning for det andre. Både *læringsverktøy* og *læringsinnhold* er, ifølge UNESCO, grunnleggende for at mennesket skal overleve, utvikle sine potensialer, leve et verdig liv, delta fullt ut i

---

<sup>247</sup> Ibid, avsnitt 24.

<sup>248</sup> Se punkt: 4.4 *Begrepet "education"*, side 87. Se spesielt det som står om dannelse. Og se: Kemp, Peter (2005) *Verdensborgeren som pedagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag, side 168

<sup>249</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>250</sup> UNESCO World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, artikkel I.

utviklingen av samfunnet, forbedre sine livsvilkår, ta informerte beslutninger og fortsette å lære hele livet.

#### 4.8.2 Personlighet

Opplæringen skal ta sikte på: *“The development of the child's personality.”* I FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) slås det fast at opplæringen skal ta sikte på utviklingen av: *“[...] the full development of the human personality.”* Her er ikke de andre elementene (talenter, fysiske og mentale ferdigheter) tatt med. Verdenserklæringen snakker om *“human personality”* til forskjell fra *“the child's personality.”* Formuleringen i Verdenserklæringen er mer generell enn formuleringen i BK artikkel 29 (1). I de første forslagene til FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) var den menneskelige personlighet spesifisert gjennom formuleringen: *“The full physical, intellectual, moral and spiritual development of the human personality.”*<sup>251</sup> Her mente man altså at den menneskelige personlighet skulle utvikles gjennom dets fysiske, intellektuelle, moralske og åndelige egenskaper. Frankrike var imot det åndelige aspektet og la ved et forslag som var identisk bortsett fra det åndelige aspektet. ØSK artikkel 13 (1) har formuleringen: *“the human personality and the sense of its dignity.”* Her er verdighet et viktig aspekt knyttet til den menneskelige personlighet, men også her er begrepet personlighet det overordnede.

I BK artikkel 29 (1) (a) er begrepet personlighet bare en av mange egenskaper som opplæringen skal utvikle. FNs barnekomité har ikke utdypet hva denne forskjellen innebærer. Men tar vi ordlyden *“the child's personality”* er den mer identitetsorientert enn formuleringene i FNs verdenserklæring og ØSK. Det snakkes om hvert enkelt barns personlighet og ikke *“the human personality”* i bred forstand. Man må derfor kunne tolke det i retning av at opplæringen bør ha som mål å tilpasse seg hvert enkelt barn egen personlighet. Opplæringen bør ha som mål å betrakte hvert barn som en rikdom med en unik karakter og unike potensialer. At dette er et viktig mål bekreftes også av FNs barnekomité. De forklarer at:

Consistent with the Convention's emphasis on the importance of acting in the best interests of the child, this article emphasizes the message of child-centred education: that the key goal of education is the development of the individual child's personality, talents and abilities, in recognition of the fact that every child has unique characteristics, interests, abilities, and learning

---

<sup>251</sup> Commission on Human Rights Drafting Committee (27. mai 1948): E/CN.4/95, side 12.



needs. Thus, the curriculum must be of direct relevance to the child's social, cultural, environmental and economic context and to his or her present and future needs and take full account of the child's evolving capacities; teaching methods should be tailored to the different needs of different children.<sup>252</sup>

Forskjellige barn trenger forskjellig opplæring, man kan ikke behandle alle barn som en uniform masse. Dette kravet om at opplæringen skal utvikle hvert enkelt barns personlighet kan også ses på som et viktig middel for bekjempelse av diskriminering i skolen.<sup>253</sup> Respekten for barns individualisme og personlighet må også ses i sammenheng med BK artikkel 12 om barnets rett til å bli hørt. At barn blir lyttet til med respekt er helt avgjørende for deres verdighet og integritet. Kirsten Sandberg forklarer at:

Det er helt grunnleggende å ivareta hensynet til barnas verdighet og integritet og for å vise dem respekt som mennesker, at de får gitt uttrykk for sitt syn i saker som angår dem, og blir lyttet til.<sup>254</sup>

Hvordan barn blir lyttet til og respektert er også helt avgjørende for deres selvtillit og prestasjoner.<sup>255</sup> Barns rett til å bli hørt kan også med fordel ses i sammenheng med ØSK artikkel 13 (1) sitt fokus på at opplæringen skal fremme en følelse av verdighet. Opplæringen bør, ifølge Klaus Dieter Beiter (2006): *“make the individual aware of his own inherent worth and the human rights which accrue to him on this basis.”*<sup>256</sup> Det siste poenget til Beiter er også relevant i forhold til bokstav (b) og (c) i BK artikkel 29 (1).

#### 4.8.3 Talenter

Opplæringen skal ta sikte på: *“The development of the child's [...] talents.”* Hvert år har bahá'í-samfunnet i Norge en sommerskole der samfunnets små og store medlemmer samles. I 2010 hadde de invitert en lærer fra Los Angeles som skulle jobbe med ungdommen. Gjetordene om læreren spredte seg raskt. Ungdommene var trollbundet av hennes væremåte og flere gråt så tårene trillet da sommerskolen var over. Da hun ble spurt om hva hun gjorde

---

<sup>252</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 9.

<sup>253</sup> Beiter, Klaus Dieter (2006) *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. International studies in human rights vol. 82. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher, side 446.

<sup>254</sup> Sandberg, Kirsten (2008) *Barns rett til å bli hørt*. I Høstmøling, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, side 77.

<sup>255</sup> Lile, Hadi (2008) *Barn av minoriteter og urfolk*. I Høstmøling, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, side 289.

<sup>256</sup> Beiter, Klaus Dieter (2006) *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. International studies in human rights vol. 82. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher, side 471.

med ungdommene svarte hun: “*Jeg behandler dem som kongelige. [...] og er det snakk om en sta ungdom, så behandler jeg vedkommende som jeg ville behandlet en sta konge.*”<sup>257</sup>

Om ikke alle barn kan bli konger og presidenter når de blir voksne er det i det minste viktig for opplæringen å se potensialet i hvert barn. Hvilke kvaliteter ligger skjult i et barn og hvordan skal man lokke dem fram og utvikle dem? Hvordan kan man se hvert barns unike muligheter? Å lokke fram de beste kvalitetene og utvikle hvert enkelt barns unike talenter er et grunnleggende mål for opplæring. FNs barnekomité har ikke sagt så mye om hvordan man skal gjøre dette i praksis, men de har flere ganger påpekt hvordan man *ikke* skal gjøre det. Et konkurranseorientert skolesystem som er opptatt av å proppe elevene med kunnskap kan for eksempel være skadelig for barns utvikling av talenter og ferdigheter. Komiteen forklarer at:

It should be emphasized that the type of teaching that is focused primarily on accumulation of knowledge, prompting competition and leading to an excessive burden of work on children, may seriously hamper the harmonious development of the child to the fullest potential of his or her abilities and talents.<sup>258</sup>

Her har blant andre Korea<sup>259</sup> og Japan<sup>260</sup> fått kritikk for sine konkurranseorienterte skolesystemer. Og i den forbindelse har komiteen uttrykt bekymring for såkalt skolefobi. I tillegg er Komiteen bekymret for at et: “*highly competitive school environment may contribute to bullying, mental disorders, truancy, drop-out and suicides among children of school-going age.*”<sup>261</sup>

#### 4.8.4 Mentale ferdigheter

Opplæringen skal ta sikte på: “*The development of the child's [...] mental [...] abilities.*” I tillegg til at opplæringen skal utvikle barns såkalt læringsverktøy (lese- og skriveferdigheter, matematikkunnskaper og problemløsning)<sup>262</sup> legger også FNs barnekomité vekt på analytisk og kritisk tenkning. FNs barnekomité har gjentatte ganger uttrykt bekymring for at

---

<sup>257</sup> Bahá'í-samfunnet i Norge (03.07.2010) Slik trollbinder hun ungdommen:

[http://www.bahai.no/798.0.html?&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=1712&tx\\_ttnews\[backPid\]=801&cHash=b9a296b7b24a062433450425d9ad376f](http://www.bahai.no/798.0.html?&tx_ttnews[tt_news]=1712&tx_ttnews[backPid]=801&cHash=b9a296b7b24a062433450425d9ad376f)

<sup>258</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 12.

<sup>259</sup> FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.51: Concluding observations: Republic of Korea, avsnitt 16.

<sup>260</sup> FNs barnekomité (1998) CRC/C/15/Add.90: Concluding observations: Japan, avsnitt 22.

<sup>261</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/JPN/CO/3: Concluding observations: Japan, avsnitt 70

<sup>262</sup> UNESCO World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, artikkel I.

undervisningen i ulike land er for mye preget av pugg i stedet for utviklingen av analytiske evner.<sup>263</sup> Komiteen konkluderer for eksempel slik i forhold til Saudi Arabia:

Noting significant efforts by the State party to improve education coverage, the Committee remains concerned that the system of education continues to emphasize rote learning rather than the development of analytical skills. [...] The Committee recommends that the State party undertake a process of curriculum and teaching methodology reform with the full participation of children, which stresses the importance of developing critical thinking and problem-solving skills.<sup>264</sup>

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire har gjennom boken sin *Pedagogy of the Oppressed* utøvd stor innflytelse på pedagogikk over hele verden.<sup>265</sup> I boken går han til frontalangrep på et skolesystem som behandler barn som om de skulle vært tomme bankbokser som skal fylles med “objektiv” informasjon av den allvitende læreren. En slik form for opplæring har, ifølge Freire, som mål å skape passive og ukritiske mennesker som ikke stiller spørsmål ved samfunnet slik det er. En slik form for opplæring respekterer ikke barn som tenkende mennesker. Han forklarer videre at:

The world, in order to be, must be in the process of being. A world that is plane, horizontal, and timeless could even be compatible with animal life, but it remains incompatible with human existence... We must educate human beings capable of transforming the world, not just survive in it.<sup>266</sup>

Et menneske som bare eksisterer uten å delta i samfunnet eksisterer ikke på et menneskelig plan. Det er ifølge Freire en meningsløs eksistens som tilhører dyreriket. Vi må sørge for at opplæringen gir barn evner som gjør dem i stand til å transformere og forandre verden, ikke bare overleve i den. Et barn må derfor lære at deres egne tanker er verdifulle og vil bli satt pris på. Barn må lære å reflektere. Freire får støtte fra spesialrapportør Vernor Muñoz Villalobos.<sup>267</sup> Han advarer mot å gjøre opplæringen til et verktøy for økonomisk utvikling

---

<sup>263</sup> Se for eksempel: FNs barnekomité (2001) CRC/C/15/Add.163: Concluding observations: Qatar, avsnitt 51; og FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.183: Concluding observations: United Arab Emirates, avsnitt 38.

<sup>264</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/C/15/Add.148: Concluding observations: Saudi Arabia, avsnitt 39-40.

<sup>265</sup> Freire, Paulo (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos, Middlesex: Penguin Books.

<sup>266</sup> Freire, Paulo (1998) *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum Publishing Company, side 32.

<sup>267</sup> Commission on Human Rights (2004) E/CN.4/2005/50: The right to education: Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education, Mr. Vernor Muñoz Villalobos, avsnitt 43-44.

alene. Opplæringen skal ha en verdi i seg selv i tråd med dets overordnede formål, som da blant annet innebærer at barn skal utvikle mentale ferdigheter.<sup>268</sup>

Mentale ferdigheter er altså et mål i seg selv, men det er også et læringsverktøy som må ses i forhold til det overordnede mål for opplæringen og en rekke andre av de andre opplæringsmålene. Villalobos er veldig skeptisk til såkalt nøytral opplæring. At barn skal lære om menneskerettigheter blir av spesialrapportøren trukket fram som viktig. FNs barnekomité gjør også linken mellom mentale ferdigheter og menneskerettighetsopplæring tydelig i sine konklusjoner til Hong Kong. Her skrev de at:

The Committee also wishes to suggest that an evaluation of human rights awareness-raising and education be undertaken in the future to determine its effectiveness in equipping children with tools for life and in encouraging their decision-making and ability to think analytically from the perspective of human rights.<sup>269</sup>

Staten oppfordres til å evaluere menneskerettighetsopplæringen i lys av hvor flinke barna er til å tenke analytisk fra et menneskerettighetsperspektiv. En dogmatisk og ukritisk menneskerettighetsopplæring er med andre ord ikke ønskelig.

#### 4.8.5 Fysiske ferdigheter

Opplæringen skal ta sikte på: *“The development of the child's [...] physical abilities.”* At opplæringen skal fremme den fysiske utviklingen hos barn er ikke bare begrenset til gymnastikk (selv om dette også er viktig)<sup>270</sup>, men innebærer også et bredere ansvar for barns helse. Den fysiske utviklingen av barn må derfor ses i sammenheng med BK artikkel 24 som slår fast barns rett til *“the enjoyment of the highest attainable standard of health.”* Artikkel 23 som handler om funksjonshemmede barn blir også spesielt viktig i denne sammenheng.

#### 4.9 Bokstav (b)<sup>271</sup>

Fra og med bokstav (b) i FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) beveger vi oss over i kollektive mål for opplæringen. Det er med andre ord ikke bare hvert enkelt individs utvikling som står på spill, men kvaliteten på vårt demokrati og kampen for et rettferdig globalt og lokalt

---

<sup>268</sup> Ibid.

<sup>269</sup> FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.63: Concluding observations: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Dependent Territories (Hong Kong), avsnitt 32.

<sup>270</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/15/Add.149: Concluding observations: Palau, avsnitt 52.

<sup>271</sup> Bokstav (b) står for FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (b).

samfunn. Ifølge bokstav (b) skal opplæringen ta sikte på: *“The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations.”* Bokstav (d) uttrykker også det man kan kalle *verdigrunnlaget* for opplæringen. Opplæringen skal altså ha som mål å utvikle barns respekt for menneskerettigheter og for prinsippene i FN-pakten. Disse målene må ses i sammenheng med bokstav (c) og (d), men i stedet for å ta alt i ett skal jeg prøve å ta hver bokstav for seg.

#### 4.9.1 FN-pakten

Ifølge bokstav (b) skal et mål for opplæringen være: *“The development of respect for [...] the principles enshrined in the Charter of the United Nations.”* FNs barnekonvensjon sitt forord henviser også til FN-pakten i forbindelse med opplæring: *“Considering that the child should be fully prepared to live an individual life in society, and brought up in the spirit of the ideals proclaimed in the Charter of the United Nations, [...]”*<sup>272</sup> Opplæringen skal altså fremme respekt for prinsippene i FN-pakten. Det kan i utgangspunktet virke som et litt rart mål, i og med at FN-pakten først og fremst er et dokument som omhandler samhandling mellom ulike stater og statuttene for ulike FN-organer.

Hvilke prinsipper i FN-pakten kan ha relevans for opplæringen av barn? Det kan være mest naturlig å starte med FNs overordnede formål slik de er definert i FN-pakten og hvordan opplæring av barn kan være med å fremme disse formålene. Formålene må være formulert på en slik måte at opplæring av barn kan fungere som et effektivt middel til å oppnå målene. Opplæringen av barn kan for eksempel neppe brukes som et effektivt middel for å løse internasjonale diskusjoner mellom stater.<sup>273</sup> Opplæringen kan være med å skape et bedre klima for forhandlinger mellom stater på sikt, som på en indirekte rolle kan løse internasjonale diskusjoner, men det må være lov å spørre hvordan opplæring kan være med å spille en direkte rolle i forhold til noen av FN-paktens prinsipper. Formålet med opplæring må, som tidligere nevnt, ta stilling til hva vi vil at våre barn skal bli og hvilket samfunn vi ønsker oss. Hva er godt for individet og samfunnet som helhet?

---

<sup>272</sup> I tillegg til barnekonvensjonen understreker CERD artikkel 7 at opplæringen skal ha som mål: *“[...] to propagating the purposes and principles of the Charter of the United Nations.”* UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms slår også fast i avsnitt 3 at: *“Education should be infused with the aims and purposes set forth in the Charter of the United Nations [...]”*

<sup>273</sup> Et av FNs formål er ifølge FN-paktens artikkel 1 (1): *“adjustment or settlement of international disputes.”*

FNs formål var i utgangspunktet et forsøk på å starte prosessen med å skape en ny verden, en bedre verden enn den som hadde vært. For å definere formålet med FN måtte man derfor definere hva som er et godt samfunn. Formålet med FN slik det er definert i FN-pakten er delt inn i to kategorier. I forordet defineres intensjonene som de opprinnelige 50 nasjonene hadde for organisasjonen, mens FN-pakten artikkel 1 definerer selve formålet, *raison d'être*, med organisasjonen.<sup>274</sup>

FN ble etablert i kjølvannet av andre verdenskrig. Et grunnleggende mål for forhandlingspartene som var samlet i San Francisco var å redde framtidige generasjoner fra krigens grusomheter som hadde brakt ubeskrivelig sorg over menneskeheten. FN-pakten innledes derfor med følgende ord:

We the peoples of the United Nations determined: to save succeeding generations from the scourge of war, which twice in our lifetime has brought untold sorrow to mankind [...]

Bortsett fra en debatt om begrepet “*peoples*”, som jeg ikke skal gå inn på her, godtok alle partene denne innledningen helt fra begynnelsen.<sup>275</sup> Neste intensjon i forordet går direkte over til å snakke om hvordan organisasjonen skal “*redde*” framtidige generasjoner. De forente nasjoners folk er, ifølge forordet, fast bestemt på å: “*reaffirm faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person, in the equal rights of men and women and of nations large and small.*” Det er verdt å merke seg at FN-pakten her bruker ordet “*faith*”, det er altså *troen* som skal styrkes. Det å *fremme troen* på menneskerettigheter, menneskeverdet, likestilling og like rettigheter for små og store nasjoner er et relevant opplæringsmål. Å styrke troen på menneskerettigheter var et grunnleggende krav som var blitt introdusert av de fire nasjonene som inviterte til San Francisco-konferansen. Under konferansen var det også noen som ville gå så langt som å inkludere en menneskerettighetspakt i forordet til FN-pakten. Det ble derimot forkastet, men ifølge Bruno Simma kan den eksisterende formuleringen om menneskerettigheter regnes som en “[...] *mini human rights charter.*”<sup>276</sup>

---

<sup>274</sup> Simma, Bruno (2002) *The Charter of the United Nations: A Commentary*. Second edition, volume I. New York: Oxford University Press, side 33-34.

<sup>275</sup> Ibid, side 34.

<sup>276</sup> Ibid, side 35.

Det tredje avsnittet i FN-paktens forord er beslektet med “*minimenneskerettighetspakten*” og slår fast at FN skal: “*Establish conditions under which justice and respect for the obligations arising from treaties and other sources of international law can be maintained.*” Her er det altså snakk om å etablere vilkår som skal sørge for *rettferdighet* i en bred udefinert naturlovsform og *respekt* for traktater og andre internasjonale lovklender, som for eksempel menneskerettighetskonvensjoner og erklæringer.<sup>277</sup> Det å *fremme respekt* for noe er igjen et relevant opplæringsmål. Man kan med andre ord si at opplæringen, ifølge forordet, bør ha som mål å styrke både *tro* og *respekt* for menneskerettigheter.

Man kan også til en viss grad si at det å skape vilkår for opprettholdelsen av *rettferdighet* er et relevant opplæringsmål. Også FN-paktens artikkel 1 (1) og 2 (3) refererer til *rettferdighet*. Men det er ikke helt klart hva man skal legge i det. Skillet mellom traktater pluss andre konkrete lovklender og *rettferdighet* som en størrelse i seg selv må ses i sammenheng med den skepsisen som andre verdenskrig hadde skapt mot en rettsdogmatisk blind lojalitet til lover. Det er blant annet blitt hevdet at rettsdogmatikkens prinsipper om at “*en lov er en lov*” kneblet Nazi-Tysklands jurister og gjorde dem til marionetter for grusomme og urettferdige lover.<sup>278</sup> Hva skolen skal legge i et slikt vagt rettferdighetsbegrep er ikke så lett og si. Man kan se det i sammenheng med målet om å utvikle barns personlighet og mentale ferdigheter, som blant annet handler om å utvikle barns egenverd og evne til å tenke selvstendig.<sup>279</sup> Samtidig er klart at det å fremme *rettferdighet* må ses i sammenheng med målet om å fremme respekt og tro på menneskerettigheter.

I tillegg til *respekt* og *tro* på menneskerettigheter og prinsippet om *rettferdighet* vektlegger forordet egenskaper som *toleranse* mellom ulike mennesker. Avsnitt fem slår fast at FNs folk skal: “*Practice tolerance and live together in peace with one another as good neighbours [...].*” Dette FN-målet bør ses i sammenheng med BK artikkel 29 (1) (d) som spesifikt slår fast at *toleranse, vennlighet og forståelse* er et viktig mål for opplæringen av barn.<sup>280</sup>

---

<sup>277</sup> Ibid, side 36.

<sup>278</sup> Se Paulson, Stanley L. (1994) *Lon L. Fuller, Gustav Radbruch, and the “Positivist” Theses*. Law and Philosophy, Vol. 13, nr. 3. Special Issue on Lon Fuller, side 313-359. Se også Hustad, Richard (2010) *The Legality of Poverty: Is Poverty a Violation of International Human Rights Law*. Paper presentert til midtveisevaluering ved Universitetet i Oslo, side 12-22.

<sup>279</sup> Se punkt: 4.8.2 *Personlighet*, side 104 og punkt: 4.8.4 *Mentale ferdigheter*, side 106.

<sup>280</sup> Se punkt: 4.11 *Bokstav (d)*, side 137.

#### 4.9.2 FNs formål om fred

Mens forordet i FN-pakten beskriver intensjonene til de opprinnelige grunnleggerne av pakten er selve formålet for dagens FN beskrevet i artikkel 1.<sup>281</sup> Her står det at:

The Purposes of the United Nations are:

1. To maintain international peace and security, and to that end: to take effective collective measures for the prevention and removal of threats to the peace, and for the suppression of acts of aggression or other breaches of the peace, and to bring about by peaceful means, and in conformity with the principles of justice and international law, adjustment or settlement of international disputes or situations which might lead to a breach of the peace;
2. To develop friendly relations among nations based on respect for the principle of equal rights and self-determination of peoples, and to take other appropriate measures to strengthen universal peace;
3. To achieve international co-operation in solving international problems of an economic, social, cultural, or humanitarian character, and in promoting and encouraging respect for human rights and for fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion; and
4. To be a centre for harmonizing the actions of nations in the attainment of these common ends.

FN-pakten slår her fast at det essensielle mål for organisasjonene er å opprettholde fred og sikkerhet i tillegg til internasjonalt samarbeid, vennlige relasjoner mellom stater og respekt for menneskerettigheter.<sup>282</sup> Fred og sikkerhet et grunnleggende mål for FN som reflekteres i en lang rekke av bestemmelsene i pakten.<sup>283</sup> Det er også verdt å legge merke til at ifølge FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) og ØSK artikkel 13 (1) skal opplæring ha som mål å: “*further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*” Her nevnes altså ikke FN-pakten, men det henvises direkte til formålet om å bevare *fred*. Fredsopplæring er også et selvstendig opplæringsmål som blant annet kommer til uttrykk i BK artikkel 29 (1) (d).<sup>284</sup>

Fredsopplæring er altså et sentralt mål for opplæringen av barn. Hva som legges i begrepet *fred* er ikke definert i FN-pakten. Tradisjonelt har fred vært definert negativt som fravær av krig. Så lenge det ikke eksiterer krigshandlinger eller formelle krigserklæringer er det fred.

---

<sup>281</sup> Simma, Bruno (2002) *The Charter of the United Nations: A Commentary*. Second edition, volume I. New York: Oxofr University Press, side 34.

<sup>282</sup> Ibid, side 40.

<sup>283</sup> I tillegg til FN-paktens artikkel 1 (1) og (2) finnes henvisning til *fred og sikkerhet* i forordet, artikkel 2(3), 12 (2), 18 (2), 23 (1), 26, 33 (1), 34, 37 (2), 39, 42, 43 (1), 47 (1), 48 (1), 51, 52 (1), 73, 76 (a), 84, 99 og 106.

<sup>284</sup> Se punkt: 4.11.4 *Fred*, side 142.



Dette var, ifølge Kjetil Mujezinovic Larsen (2010), den rådende oppfatning om fredsbegrepet da FN-pakten ble vedtatt. Men denne doktrinen har endret seg fra en negativ definisjon til en positiv definisjon av fred.<sup>285</sup> Larsen forklarer at:

Rather than focusing on the absence of hostilities, positive definitions of peace require the fulfillment of certain requirements with regard to social justice and human rights. However, there exist no universally agreed definition.<sup>286</sup>

Det finnes altså ingen universelt akseptert definisjon av fred. FNs generalforsamling vedtok (uten votering) i 1999 en erklæring om *fredskultur* (*Declaration on a Culture of Peace*) der de blant annet sier at:

Recognizing that peace not only is the absence of conflict, but also requires a positive, dynamic participatory process where dialogue is encouraged and conflicts are solved in a spirit of mutual understanding and cooperation.<sup>287</sup>

Her bekreftes det altså at fred er mer en fravær av krig og at det handler om forståelse og samarbeid. I tillegg definerte generalforsamlingen fredskultur i artikkel 1. Her forklarte de at:

A culture of peace is a set of values, attitudes, traditions and modes of behaviour and ways of life based on:

- (a) Respect for life, ending of violence and promotion and practice of non-violence through education, dialogue and cooperation;
- (b) Full respect for the principles of sovereignty, territorial integrity and political independence of States and non-intervention in matters which are essentially within the domestic jurisdiction of any State, in accordance with the Charter of the United Nations and international law;
- (c) Full respect for and promotion of all human rights and fundamental freedoms;
- (d) Commitment to peaceful settlement of conflicts;
- (e) Efforts to meet the developmental and environmental needs of present and future generations;
- (f) Respect for and promotion of the right to development;
- (g) Respect for and promotion of equal rights and opportunities for women and men;
- (h) Respect for and promotion of the right of everyone to freedom of expression, opinion and information;

---

<sup>285</sup> Larsen, Kjetil Mujezinovic (2010) *The European Convention on Human Rights and UN-Mandated Peace Operations: A Square Peg in a Round Hole?* Oslo: Juridisk fakultet, UiO. PhD-avhandling, side 74.

<sup>286</sup> Ibid.

<sup>287</sup> FNs generalforsamling (6. oktober 1999) A/RES/53/243: Declaration on a Culture of Peace, forordets avsnitt 4.

- (i) Adherence to the principles of freedom, justice, democracy, tolerance, solidarity, cooperation, pluralism, cultural diversity, dialogue and understanding at all levels of society and among nations; and fostered by an enabling national and international environment conducive to peace.

Videre ble det slått fast i artikkel 4 at: *“Education at all levels is one of the principal means to build a culture of peace. In this context, human rights education is of particular importance.”* Opplæring er et hovedvirkemiddel (*“principal means”*) for å bygge en fredskultur og det skal legges spesiell vekt på menneskerettighetsopplæring. Det er fristende å bruke erklæringen som en definisjon av begrepet fred og fredsopplæring. Men det er uklart hvor mye vekt man kan tillegge denne erklæringen. Fra et militært sikkerhetsperspektiv har erklæringen svært liten juridisk verdi, men fra et opplæringsperspektiv kan man si at erklæringen har en viss bruksverdi for å definere hva fredsopplæring innebærer. Menneskerettighetsopplæring handler om å fremme en *menneskerettighetskultur* som på flere punkter ligner på generalforsamlingens definisjon av fredskultur.<sup>288</sup> FNs barnekonvensjons forord starter helt innledningsvis med å slå fast at:

[...] in accordance with the principles proclaimed in the Charter of the United Nations, recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of [...] peace in the world.

Anerkjennelse av alle menneskers iboende verdighet og like (menneske-) rettigheter er altså en forutsetning for fred i verden.<sup>289</sup>

#### 4.9.3 FN-pakten om menneskerettigheter

Et grunnleggende mål for FN er som nevnt målet om fred, og i fredsbegrepet inngår målet om å fremme respekt for menneskerettighetene. Men menneskerettigheter er ikke bare et tema under fredsbegrepet, men har en selvstendig plass i FN-pakten som en del av FNs formål. FN-paktens artikkel 1 (3) slår blant annet fast at:

The Purposes of the United Nations are: [...] in promoting and encouraging respect for human rights and for fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion.

---

<sup>288</sup> Se punkt: 4.9.9 *Menneskerettighetskultur*, side 123

<sup>289</sup> For mer om begrepet fredsopplæring i punkt: 4.11.4 *Fred*, siden 142.

Artikkel 55 (c) slår også fast at: “*The United Nations shall promote: [...] universal respect for, and observance of, human rights and fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion.*” Et konstituerende mål for FN er altså å fremme *respekt* for menneskerettigheter og grunnleggende friheter for alle mennesker.

Et spørsmål er hvordan ordet *respekt* skal tolkes i FN-pakten artikkel 1 (3) og 55? Begrepet *respekt* kan tolkes som “*statlig forpliktelse*”. Spørsmålet er om ordet *respekt* primært handler om *staters forpliktelse* til å *respektere* menneskerettigheter og ikke om enkeltindividers holdninger? Ifølge Buno Simma ble det ikke skilt mellom begrepene “*observance*” og “*respect*” i den første perioden etter at FN ble etablert. Simma sier ingenting om hvordan praksisen i FN er i dag.<sup>290</sup> Men sett i lys av en rekke konvensjoner og erklæringer som henviser til betydningen av menneskerettighetsopplæring bør man i dag kunne si at begrepet *respekt* ikke bare skal tolkes som *statlig forpliktelse*.<sup>291</sup> Ordlyden snakker om å fremme og *oppmuntre til respekt* for menneskerettigheter for alle. FNs verdenserklæring henviser til FN-paktens mål om respekt for menneskerettigheter i forordet. Og på slutten av forordet sier verdenserklæringen at: “[...] *every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights.*” Her understrekes det altså spesifikt at individer og alle organer i samfunnet skal fremme respekt for menneskerettigheter gjennom opplæring og undervisning. At bokstav (b) i barnekonvensjonens artikkel 29 (1) henviser til prinsippene i FN-pakten og gjør dem til gjenstand for opplæring av barn styrker også et argument om at begrepet *respekt* i FN-pakten også bør forstås som et mål overfor individer. Hvis ikke er det tvilsomt om noen deler av FN-pakten er relevant for opplæringen av barn.<sup>292</sup>

Den FN-organisasjonen som har hovedansvaret for opplæring som tema er UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). UNESCOs konstitusjon reflekterer også de to overnevnte målene for FN, nemlig fred og menneskerettigheter. Den andre setningen i forordet understreke at: “*since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed.*” Videre slår artikkel I fast at:

---

<sup>290</sup> Simma, Bruno et al. (2002) *The Charter of the United Nations: A Commentary*. Second edition, Volume II. New York: Oxford University Press, side 922-923.

<sup>291</sup> Se punkt: 4.9.4 *Menneskerettighetsopplæring*, side 116.

<sup>292</sup> For mer om begrepet respekt se punkt: 4.10.1 *Respekt*, side 127.

The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education [...] in order to further universal respect [...] for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations.

Et hovedmål for UNESCO er med andre ord å fremme opplæring som skal bidra til fred og sikkerhet gjennom å fremme respekt for menneskerettigheter og grunnleggende friheter. UNESCO har gjennom en rekke konvensjoner og erklæringer vært med å sette en standard for freds- og menneskerettighetsopplæring.<sup>293</sup> Et spørsmål er derimot om hvor stor status UNESCO har blant utdanningsdepartementer i FNs medlemsland? Jeg skal ikke forsøke å svare på spørsmålet, men mitt inntrykk er at en rekke vedtak fra UNESCO ikke har fått så mye gjennomslag i form av konkrete nasjonale tiltak i Norge.

#### 4.9.4 Menneskerettighetsopplæring

I første del av dette kapitlet har jeg sett på den delen av bokstav (b) som handler om FN-pakten. Nå skal jeg se på den delen som handler om menneskerettigheter.

Opplæringen skal ifølge bokstav (b) ha som mål: *“The development of respect for human rights and fundamental freedoms.”* Som nevnt ovenfor kan dette målet spores tilbake til FN-pakten og UNESCOs konstitusjon.<sup>294</sup> FN-paktens artikkel 1 (3) og 55 (c) slår fast at formålet med FN er å promotere og oppmuntre til respekt for menneskerettigheter. I tillegg er opplæringsmålet om menneskerettighetsopplæring nedtegnet i FNs verdenserklæring artikkel 26 (2), ØSK artikkel 13 (1). Ifølge begge bestemmelsene skal opplæringen styrke: *“respect for human rights and fundamental freedoms.”* FNs rasediskrimineringskonvensjon artikkel 7 slår også fast at opplæringen skal fremme prinsippene i FN-pakten, FNs verdenserklæring, Declaration on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination og FNs

---

<sup>293</sup> Se blant annet: UNESCO World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, artikkel I (2); UNESCO Convention against Discrimination in Education, artikkel 5; UNESCO Declaration of the Principles of International Cultural Co-operation, artikkel X; UNESCO Declaration on Fundamental Principles concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racialism, apartheid and incitement to war, artikkel IV; UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, avsnitt III (3) (6), IV (7) og V (14); UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, avsnitt III (3); UNESCO Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1995); UNESCO Declaration on Race and Racial Prejudice, artikkel 6 (2); UNESCO Declaration of Principles on Tolerance, artikkel 4 (1) og (4);

<sup>294</sup> Se punkt: 4.9.3 FN-pakten om menneskerettigheter, side 114 og punkt: **Error! Reference source not found., side Error! Bookmark not defined..**

rasediskrimineringskonvensjon. I tillegg er menneskerettighetsopplæringsmålet forankret i en lang liste med soft law kilder i form av erklæringer, handlingsplaner og lignende.<sup>295</sup>

Opplæringen skal altså *styrke* eller *utvikle* respekt for menneskerettigheter og grunnleggende friheter. Menneskerettighetsopplæring har både en snever og en utvidet betydning. I snever forstand skal opplæringen gi kunnskaper om menneskerettighetsbestemmelser i sentrale konvensjoner og erklæringer. I utvidet forstand bør opplæringen fremme en menneskerettighetskultur der alle borgeres menneskerettigheter blir respektert.

#### 4.9.5 Menneskerettighetsopplæring i snever forstand

Barn skal ifølge bokstav (b) lære om ulike menneskerettigheter, det vil si innholdet i menneskerettighetene, om ulike konvensjoner og erklæringer. Dette har jeg kalt for den *snevre siden* av menneskerettighetsopplæring. Den snevre siden må ses i forhold til et mer *utvidet og større mål* for menneskerettighetsopplæringen som handler om at barn skal lære å respektere alle menneskers rettigheter og målet om en menneskerettighetskultur.<sup>296</sup>

Cynthia Price Cohen (2005) har laget en oversikt over alle barnekomiteens konkluderende observasjoner fra starten i 1993 til 2003.<sup>297</sup> I løpet av denne tiårsperioden etterlyser komiteen opplæring med fokus på menneskerettigheter i 44 av 215 ulike konklusjonsobservasjoner (concluding observations).<sup>298</sup> De ber om at menneskerettigheter og barns rettigheter skal inkluderes som en obligatorisk del av pensum i skolen. Inkludert i de 44 gangene har jeg også tatt med en del uttalelser der de bare etterlyser opplæring med fokus på barns rettigheter. I de tilfeller komiteen nevner menneskerettighetsopplæring i generell forstand tilføyer de som regel også at undervisningen spesifikt bør inkludere undervisning om barns rettigheter.

---

<sup>295</sup> Se blant annet: Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life; World Conference on Human Rights: The Vienna Declaration, avsnitt 33 og 34; World Conference on Human Rights: Program of Action, avsnitt 78-82; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 95 og 118; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 126, 127, 129, 130, 132 og 136; UNESCO World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, artikkel I (2); UNESCO Convention against Discrimination in Education, artikkel 5; UNESCO Declaration on Race and Racial Prejudice, artikkel 6 (2); UNESCO Declaration of Principles on Tolerance, artikkel 4 (1) og (4); UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms; UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, avsnitt III (3).

<sup>296</sup> Se punkt: 4.9.8 *Middel i kampen mot intoleranse*, side 122, og punkt: 4.9.9 *Menneskerettighetskultur*, side 123.

<sup>297</sup> Cohen, Cynthia Price (2005) *Jurisprudence on the Rights of the Child*. Vol. I-IV. New York: Transnational Publisher.

<sup>298</sup> *Ibid*, side 2677-2770.

Overfor Belgia sier de for eksempel at:

The Committee recommends that the State party, taking into account the Committee's General Comment No. 1 on the aims of education, include human rights education, including children's rights, in the curricula of all primary and secondary schools.<sup>299</sup>

Ingenting skjedde i Belgia med oppfordringen til komiteen og de gjentok derfor oppfordringen i 2010.<sup>300</sup> Når komiteen her referer til barns rettigheter bør det tolkes i lys av at komiteen gjentatte ganger har bedt spesifikt om at bestemmelsene i BK skal inkluderes i pensum for grunnskolen og den videregående skolen. Fra 1993-2003 ba komiteen om dette i 37 av sine konklusjonsobservasjoner.<sup>301</sup> Jeg har her bare summert opp de gangene komiteen spesifikt henviser til selve konvensjonen og sier at den bør inn i pensum på skolen. Denne oppfordringen fra komiteen må også ses i forhold til BK artikkel 42 som sier at: *“States parties undertake to make the principles and provisions of the Convention widely known, by appropriate and active means, to adults and children alike.”*

#### 4.9.6 Et obligatorisk kjernefag

Komiteen understreker at det ikke er nok at menneskerettighetsopplæring og opplæring om barns rettigheter er inkludert på generell basis. De krever at læreplanen henviser direkte til FNs barnekonvensjon. Komiteen insisterer for eksempel overfor Australia at:

Noting that in the school curriculum “civic education” incorporates, inter alia, human rights and children's rights, but does not appear to refer specifically to the Convention, the Committee encourages the State party to include specific information on the provisions of the Convention in its school curriculum.<sup>302</sup>

Både generell menneskerettighetsopplæring og spesifikk opplæring om barns rettigheter er altså viktig ifølge komiteen. Men hvor viktig er det? Bør det være et obligatorisk fag i skolen eller holder det med et valgfag? Under overskriften *“Training/dissemination of the Convention”* understreker komiteen overfor Norge at: *“The Committee regrets, in this regard, that human rights is only taught in schools as an optional subject in upper secondary*

---

<sup>299</sup> FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.178: Concluding observations: Belgium, avsnitt 26.

<sup>300</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/BEL/CO/3-4: Concluding observations: Belgium, avsnitt 26.

<sup>301</sup> Cohen, Cynthia Price (2005) *Jurisprudence on the Rights of the Child*. Vol. I-IV. New York: Transnational Publisher, side 2677-2770.

<sup>302</sup> FNs barnekomité (1999) CRC/C/15/Add.98: Concluding observations: Australia, avsnitt 25.

education.”<sup>303</sup> Komiteen oppfordret derfor Norge til å: *“Incorporate education on the rights of the child in the curricula of both primary and secondary education.”*<sup>304</sup> Komiteen gjentok sin oppfordring i 2010 med referanse til barns rettigheter.<sup>305</sup> Komiteen har også ment at det bør ryddes plass og prioriteres tid til faget i skolen. Overfor Hong Kong skrev komiteen at:

The Committee recommends the incorporation of human rights education, including education about the Convention on the Rights of the Child, as a core curriculum subject in all schools. The Committee notes that this would require that sufficient time be allocated to this subject in the school timetable.<sup>306</sup>

Komiteen presiserer også her at menneskerettigheter, inkludert opplæring om FNs barnekonvensjon, bør prioriteres som et kjernefag (*“core curriculum”*) i alle skoler. Denne anbefalingen er gjentatt flere ganger. Komiteen kritiserer for eksempel Ungarn for at menneskerettigheter ikke er et kjernefag. Komiteen sier at de: *“[...] regrets that there is no obligatory component of human rights education in the core curriculum of all schools.”*<sup>307</sup> Legg merke til at de vil ha det inn som et kjernefag i *alle* skoler. Vårt naboland Finland har også måttet tåle kritikk for sin menneskerettighetsopplæring. Komiteen roser Finland for at de har inkludert menneskerettigheter i den nasjonale læreplanen, men komiteen er bekymret for at: *“[...] not all children may receive human rights education, including on the rights of the child, because the inclusion of this subject still depends ultimately on the teacher’s decision.”*<sup>308</sup> Man kan altså ikke la det være opp til lærere å velge om de vil ta det med eller ikke. Komiteen anbefaler Finland å:

[...] examine the extent to which human rights education is available in schools and ensure that all children are not only taught human rights, but are also involved in projects where human rights standards and values are implemented in practice, whether at home, in school, or within the community.<sup>309</sup>

Komiteen utdyper altså betydningen av menneskerettighetsopplæring og understreker at det bør læres bort i praksis og ikke bare gjennom teoretisk undervisning.

---

<sup>303</sup> FNs barnekomité (2005) CRC/C/15/Add.23: Concluding observations: Norway, avsnitt 16.

<sup>304</sup> Ibid, avsnitt 17.

<sup>305</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/NOR/CO/4: Concluding observations: Norway, avsnitt 18.

<sup>306</sup> FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.63: Concluding observations: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Dependent Territories (Hong Kong), avsnitt 32.

<sup>307</sup> FNs barnekomité (2006) CRC/C/HUN/CO/2: Concluding observations: Hungary, avsnitt 52.

<sup>308</sup> FNs barnekomité (2005) CRC/C/15/Add.272: Concluding observations: Finland, avsnitt 44.

<sup>309</sup> Ibid, avsnitt 45.

Menneskerettighetsopplæring skal altså, ifølge komiteen, være et kjernefag i alle skoler på alle nivåer. Men hva betyr det? Kan man for eksempel inkludere det som en del av et annet fag, så lenge det er obligatorisk? FNs barnekomité godtar ikke det. Overfor Sør-Korea påpeker de at: *“Human rights, including child rights, are not fully integrated into the school curricula, but only constitute a part of “Virtue and Law” courses.”*<sup>310</sup> De anbefaler derfor Sør-Korea å: *“Integrate human rights and, in particular, child rights, in the school curricula as a subject on its own.”*<sup>311</sup> Det skal altså være et eget kjernefag i seg selv og skal ikke bare være en del av andre fag.

#### 4.9.7 Geografisk relevans

Hva er det som gjør menneskerettighetsopplæring til et så viktig tema? Hva er det som får FNs barnekomité til å legge så mye prestisje i det? Menneskerettighetsopplæring kan ses på som en forutsetning for barns mentale utvikling og evne til å delta på en ansvarlig måte i et fritt samfunn, som er et overordnet mål for opplæringen. En kritisk og analytisk tenkning bør ha som utgangspunkt at barn er informert og innforstått med grunnleggende menneskerettigheter. Hvis ikke kan den kritiske tenkningen fort basere seg på tilfeldige negative strømninger i samfunnet som da gjerne er basert på fordommer om andres menneskers rettigheter.

Hvis undervisningen skal kunne gjøre barn i stand til å delta på en ansvarlig og kritisk måte i et fritt samfunn bør undervisningen om menneskerettigheter gjøres så relevant som mulig for barna i det samfunnet de selv lever i. FNs barnekomité forklarer at:

The promotion and reinforcement of the values of article 29 (1) are not only necessary because of problems elsewhere, but must also focus on problems within the child's own community.<sup>312</sup>

I tillegg understreker de at:

Racist behavior is not something engaged in only by “others”. It is therefore important to focus on the child's own community when teaching human and children's rights and the principle of non-

---

<sup>310</sup> FNs barnekomité (2004) CRC/C/15/Add.239: Concluding observations: Democratic People's Republic of Korea, avsnitt 54 (f).

<sup>311</sup> Ibid, avsnitt 55 (f).

<sup>312</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 13.



discrimination. Such teaching can effectively contribute to the prevention and elimination of racism, ethnic discrimination, xenophobia and related intolerance.<sup>313</sup>

Menneskerettighetsopplæringen må altså tilpasses barnets “*own community*”. Det følger av dette at undervisningen bør fokusere på de menneskerettighetsspørsmål som er av størst relevans for det samfunnet der barna bor. Her er det naturlig at det oppstår geografiske forskjeller. Det geografiske skillet må ses i sammenheng med det overordnede målet for opplæring som handler om å *maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn*.<sup>314</sup>

I de lokalsamfunn der urfolks rettigheter påvirker samfunnet mest må barna lære mer om urfolks rettigheter enn i de lokalsamfunn som ikke påvirkes av urfolks rettigheter i nevneverdig grad. I lokalsamfunn der religionsfrihet, kvinners rettigheter eller innvandreres rettigheter er mest relevant må opplæringen fokusere mest på det. Når det er sagt må det presiseres at samer er det eneste urfolket i Norge. Norge er basert på territoriet til to folk, nordmenn og samer.<sup>315</sup> Den samiske kultur er også en del av Norges nasjonale kulturarv.<sup>316</sup> Det geografiske skillet bør derfor ikke brukes som en unnskyldning for at barn utenfor de samiske kjerneområdene ikke trenger å *lære respekt* for urfolks rettigheter. Barn i hele landet bør lære nok om urfolksrettigheter til å respektere samenes rettigheter.

Barn som bor i lokalsamfunn som påvirkes av det samiske folks tilstedeværelse og påvirkes av samiske rettigheter bør i tillegg til å lære å respektere samiske rettigheter også lære nok om urfolks rettigheter slik at de kan *delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn*.<sup>317</sup> Det er i tråd med det overordnede mål for opplæringen.

Begrepet “*fritt samfunn*” er nært beslektet med begrepet *menneskerettighetskultur*.<sup>318</sup> Målet om en menneskerettighetskultur innebærer at opplæringen må fostre de holdninger og handlinger som trengs for å sikre respekt for alle menneskers menneskerettigheter, inkludert urfolks menneskerettigheter. *Full deltagelse* innebærer også at barn i takt med økende

---

<sup>313</sup> Ibid, avsnitt 11.

<sup>314</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>315</sup> St.meld. nr. 55 (2000-2001): Om samepolitikken, paragraf 2.1

<sup>316</sup> NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring, punkt 33.5.5, side 349. Se også: Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 4.

<sup>317</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>318</sup> Se punkt: 4.9.9 *Menneskerettighetskultur*, side 123.

modenhet og kapasitet kan delta i samfunnsdebatten om spørsmål som handler om samisk kultur og samfunnsliv. De geografiske skillene handler altså om gradforskjeller. Definisjonen av hvilke lokalsamfunn som påvirkes av samiske rettigheter kan ikke begrenses til de samiske språkforvaltningskommunene.<sup>319</sup> Menneskerettighetsopplæring handler først og fremst om å lære respekt for andre menneskers rettigheter og ikke bare sine egne. Sápmi (Sameland) strekker seg fra Russland i nord til Engerdal sør i Hedemark. De fleste kommunene i de fylkene som er innenfor Sápmi består av lokalsamfunn som i større eller mindre grad påvirkes av det samiske folks tilstedeværelse og påvirkes av samers rettigheter.

#### 4.9.8 Middel i kampen mot intoleranse

Når man tilpasser menneskerettighetsopplæringen til det lokalsamfunn der barna selv bor vil det ifølge FNs barnekomité: *“effectively contribute to the prevention and elimination of racism, ethnic discrimination, xenophobia and related intolerance.”*<sup>320</sup> Linken mellom bekjempelse av intoleranse og menneskerettighetsopplæring vektlegges flere ganger av komiteen. Et samfunn der for eksempel en stor andel av barna ser på urfolk som kravstore, sytete eller vanskelige reflekterer sviktende menneskerettighetsopplæring. Barn som bor i områder med urfolk må lære respekt for urfolks rettigheter. FNs barnekomité understreker at:

The obligation under article 2 in conjunction with articles 17, 29.1 (d) and 30 of the Convention requires States to develop public campaigns, dissemination material and educational curricula, both in schools and for professionals, focused on the rights of indigenous children and the elimination of discriminatory attitudes and practices, including racism.<sup>321</sup>

Artikkel 2 handler om ikke-diskriminering og må altså blant annet ses i sammenheng med BK artikkel 29 (1) (d) som blant annet handler om opplæringsmål om toleranse, forståelse og vennlighet overfor urfolk.<sup>322</sup> Barn som har *respekt* og *tro* på urfolks rettigheter, vil ikke anse urfolk som kravstore, sytete eller vanskelige. Menneskerettighetsopplæring handler altså i realiteten om å bygge grunnlaget for et globalt samfunn der *alle* menneskers menneskerettigheter blir respektert.

---

<sup>319</sup> Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven) § 3-1.

<sup>320</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 11.

<sup>321</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 27.

<sup>322</sup> Se punkt: 4.11 Bokstav (d)137.

#### 4.9.9 Menneskerettighetskultur

En ting er at barn skal lære om menneskerettighetenes innhold, men det må ses i sammenheng med et større mål, nemlig målet om en *menneskerettighetskultur*. FNs barnekomité forklarer at: “*The education to which every child has a right is one designed to [...] promote a culture which is infused by appropriate human rights values.*”<sup>323</sup> I tråd med FNs grunnleggende formål om å styrke *tro* og *respekt* for menneskerettigheter handler ikke menneskerettighetsopplæring bare om å lære om menneskerettighetsbestemmelser, men om å bygge et nytt samfunn, et samfunn basert på en menneskerettighetskultur.<sup>324</sup> FNs generalforsamling definerte menneskerettighetsopplæring slik i 2005:

[...] human rights education can be defined as education, training and information aiming at building a universal culture of human rights through the sharing of knowledge, imparting of skills and molding of attitudes directed to:

- (a) The strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;
- (b) The full development of the human personality and the sense of its dignity;
- (c) The promotion of understanding, tolerance, gender equality and friendship among all nations, indigenous peoples and racial, national, ethnic, religious and linguistic groups;
- (d) The enabling of all persons to participate effectively in a free and democratic society governed by the rule of law;
- (e) The building and maintenance of peace;
- (f) The promotion of people-centered sustainable development and social justice.<sup>325</sup>

Menneskerettighetsopplæring er altså all opplæring som har som mål å fremme en menneskerettighetskultur gjennom kunnskapsformidling, ferdighetstrening og holdningsskaping. Menneskerettighetskulturen skal bygges gjennom respekt for menneskerettigheter<sup>326</sup>, fullverdig utvikling av barns menneskelige personlighet og følelse av verdighet, toleranse og forståelse for minoriteter og urfolk<sup>327</sup>, egenskaper som gjør alle i stand til å delta i en demokratisk rettsstat<sup>328</sup>, fredsbygging<sup>329</sup>, og promoteringen av menneskesentrert bærekraftig utvikling basert på sosial rettferdighet. Det er verdt å merke seg at urfolksbegrepet (“*indigenous peoples*”) her er inkludert i definisjonen uten noen form for

<sup>323</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 2.

<sup>324</sup> Se punkt: 4.9.1 FN-pakten, side 109.

<sup>325</sup> FNs Generalforsamling (2. mars 2005) A/59/525/Rev.1: Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education, avsnitt 3.

<sup>326</sup> Se punkt: 4.9.4 Menneskerettighetsopplæring, side 116.

<sup>327</sup> Se punkt: 4.11 Bokstav (d), side 137.

<sup>328</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94 og FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 12.

<sup>329</sup> Se punkt: 4.9.2 FNs formål om fred, side 112

reservasjoner eller uklarheter (avsnitt c).<sup>330</sup> Det er også verdt å merke seg ordlyden i punkt (d) i generalforsamlingens definisjon som slår fast at alle skal kunne delta i et: “[...] *free and democratic society governed by the rule of law.*”<sup>331</sup>

Det overordnede mål for opplæringen er at barn skal kunne delta fullt ut på en ansvarlig måte i et *fritt samfunn*.<sup>332</sup> Et *fritt samfunn* er, ifølge generalforsamlingen, et demokratisk samfunn som ivaretar rettssikkerheten til dets innbyggere, et samfunn “*governed by the rule of law*”.<sup>333</sup>

Basert på generalforsamlingens definisjon forklarer OHCHR og UNESCO i en felles rapport at:

Human rights education can be defined as education, training and information aimed at building a universal culture of human rights. A comprehensive education in human rights not only provides knowledge about human rights and the mechanisms that protect them, but also imparts the skills needed to promote, defend and apply human rights in daily life. Human rights education fosters the attitudes and behaviors needed to uphold human rights for all members of society.<sup>334</sup>

Menneskerettighetsopplæring handler ikke bare om å lære innholdet i menneskerettighetsbestemmelser. Opplæringen skal også fostre barn med ferdigheter som gjør dem i stand til å fremme, forsvare og bruke menneskerettigheter i dagliglivet. Opplæringen skal også fostre de holdninger og handlinger som trengs for å sikre alle menneskers menneskerettigheter, inkludert minoriteter og urfolk. Tidligere spesialrapportør for retten til opplæring skrev i en rapport at:

In 1947, the first United Nations report on the prevention of discrimination emphasized that “*the whole field of action to prevent discrimination requires a vast programme of education*”. The emphasis on education derived from knowledge that no law would be effective, and might indeed

---

<sup>330</sup> Under forhandlingen om FNs barnekonvensjon var det mye diskusjon rundt begrepet *urfolk*. Skulle det være “*indigenous peoples*” eller “*indigenous populations*”? Begrepet “*peoples*” kunne antyde at urfolk var folk på lik linje med andre folk, noe som innebar (og innebærer) rett til selvbestemmelse. Partene ville helst ikke ta stilling til om urfolk hadde rett til selvbestemmelse. De kom fram til et kompromiss som lød: “*persons of indigenous origin.*”

<sup>331</sup> FNs Generalforsamling (2. mars 2005) A/59/525/Rev.1: Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education, avsnitt 3.

<sup>332</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>333</sup> FNs Generalforsamling (2. mars 2005) A/59/525/Rev.1: Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education, avsnitt 3.

<sup>334</sup> OHCHR og UNESCO (2006) Plan of Action: World Programme for Human Rights Education. First phase, side 1: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>

be counterproductive, unless it enjoyed at least some support by those to whom it was addressed and the general support of the population.<sup>335</sup>

Ingen lover vil effektivt kunne gjennomføres med mindre de har et minimum av generell støtte i samfunnet. Det gjelder for menneskerettigheter også, inkludert urfolks rettigheter. Menneskerettighetsopplæring er altså en forutsetning for effektiv gjennomføring av menneskerettigheter generelt.

I skrivende stund finnes det også et utkast til en FN-erklæring om menneskerettighetsopplæring. Utkastet er utarbeidet av en internasjonal arbeidsgruppe på oppdrag fra FNs menneskerettighetskomité.<sup>336</sup> I forslaget som arbeidsgruppen har lagt fram defineres menneskerettighetsopplæring i avsnitt I (1) som alle former for opplæring: “[...] aimed at promoting a universal culture of human rights.”<sup>337</sup> Utkastet til erklæring legger også vekt på at opplæringen bør: “[...] take into consideration the specific expectations of indigenous peoples [...]”.<sup>338</sup> Det er vanskelig å spå hvordan erklæringen vil se ut til slutt, men det er grunn til å tro at den vil bli vedtatt om ikke alt for lenge. Det har ikke vært noen nevneverdig motstand mot menneskerettighetsopplæring. Det finnes svært mange organisasjoner og prosjekter som jobber med menneskerettighetsopplæring. Et enkelt søk på Google viser at “human rights education” gir 1 250 000 treff til forskjell fra “mathematics education” som ga 1 150 000 treff. Menneskerettighetsopplæring gir altså 100 000 flere treff enn matematikkopplæring. Et søk på “right to education” gir bare 546 000 treff, altså under halvparten så mange treff.<sup>339</sup> Dette kan gi inntrykk av at det er en meget bred aksept for menneskerettighetsopplæring. Men, ifølge Katarina Tomasevski (2006) handler dette mest om en slags europeisk eksport av menneskerettighetsopplæring til andre land. Men nasjonalt i europeiske land er det lite fokus på menneskerettigheter. Og den undervisningen som finnes handler, ifølge Tomasevski, om menneskerettigheter med mest relevans for barn i andre land.<sup>340</sup>

---

<sup>335</sup> Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski (2001) E/CN.4/2002/60, paragraph 36.

<sup>336</sup> FNs menneskerettighetskomité (15. april 2010) A/HRC/RES/13/15: United Nations declaration on human rights education and training.

<sup>337</sup> Draft United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (per 31. Aug. 2010): [http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/advisorycommittee/docs/AC\\_rec\\_4-2\\_en.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/advisorycommittee/docs/AC_rec_4-2_en.doc)

<sup>338</sup> Ibid, punkt I, avsnitt 8.

<sup>339</sup> Søkene er gjort med hermetegn 1. september 2010.

<sup>340</sup> Tomasevski, Katarina (2006) *Are we Educating Children as People With Rights or Just Talking About it?* I A. Alen et al. (2006) *The UN Children's Rights Convention: Theory Meets Practice*. Antwerpen: Intersentia, side 165-169.

#### 4.9.10 Ikke bare opplæring i skolen

Menneskerettighetsopplæring retter seg ikke bare mot skoler. FNs barnekomité legger vekt på at opplæring av barn er et ansvar for hele samfunnet. Barn lærer gjerne gjennom forbilder og eksempler. Komiteen forklarer at:

Human rights education should provide information on the content of human rights treaties. But children should also learn about human rights by seeing human rights standards implemented in practice, whether at home, in school, or within the community. Human rights education should be a comprehensive, life-long process and start with the reflection of human rights values in the daily life and experiences of children.<sup>341</sup>

Menneskerettighetsopplæring er altså en livslang prosess som starter med de erfaringer barn gjør i dagliglivet. Komiteen skriver også at:

The term “human rights education” is too often used in a way which greatly oversimplifies its connotations. What is needed, in addition to formal human rights education, is the promotion of values and policies conducive to human rights not only within schools and universities but also within the broader community.<sup>342</sup>

Selv om skolen skal være kraftsenteret for opplæring kan ikke resten av samfunnet forholde seg likegyldig til opplæringen av barn. Det sier seg selv at det blir vanskelig å lære barn om respekt for menneskerettigheter, hvis samfunnet rundt ikke gjenspeiler denne respekten.

#### 4.10 Bokstav (c)<sup>343</sup>

FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (c) slår fast at opplæringen av barn skal ta sikte på:

The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own.

Opplæringen skal altså fremme *respekt* for:

- *Barnets foreldre*
- *Barnets egen kulturelle identitet, språk og verdier*

---

<sup>341</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 15.

<sup>342</sup> Ibid, avsnitt 19.

<sup>343</sup> Bokstav (c) står for FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (c).

- *De nasjonale verdier i det landet barnet bor*
- *(De nasjonale verdier) i det landet barnet har sin opprinnelse fra*
- *For andre sivilisasjoner som er forskjellige fra barnets*

Disse målene er innovative og finnes ikke nevnt i tidligere sentrale globale eller regionale menneskerettighetsbestemmelser om opplæringsmål.<sup>344</sup>

#### 4.10.1 Respekt

Begrepet *respekt* innebærer ifølge UNICEF (2007): “[...] *more than just tolerance and understanding. It means acknowledging the equal worth of peoples of all cultures, without condescension.*”<sup>345</sup> Denne påstanden står i kontrast til *UNESCO Declaration of Principles on Tolerance* (artikkel 1 (1)) som understreker at: “*Tolerance is respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human.*” Hva er forskjellen mellom *toleranse* og *respekt*? Ifølge UNICEF er *respekt* mer enn “*bare toleranse*”, men UNESCO skriver at “*toleranse er respekt*”. Her er det altså mange uklarheter.<sup>346</sup>

Ulike stater er pålagt å *respektere* menneskerettigheter. I den sammenheng betyr begrepet “å *respektere*” at staten skal anerkjenne rettigheter i form av ratifikasjon eller inkorporasjon. I tillegg skal staten *respektere* rettigheter i betydningen at de “*respekterer*” din rett uten at den prøver å stoppe deg.<sup>347</sup> Ifølge Oxford English Dictionary beskrives *respekt* som: “*To treat or regard with deference, esteem, or honour.*” Eller: “*To refrain from harassing or obstructing (a person); to treat with consideration in regard to a particular course of action, function, etc.*” Norske synonymmer for å *respektere* er begreper som å *ha aktelse for*, *akte*, *visse ærbødighet* eller *å ta hensyn til*. Nå blir det kanskje en overdrivelse å si at barn skal lære ærbødighet og aktelse for sin egen kulturelle identitet, for de nasjonale verdier og så videre. Men jeg tror nøkkelen ligger i det UNICEF (2007) tar opp i forhold til likeverd.<sup>348</sup> Altså at

<sup>344</sup> Detrick, Sharon (1999) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Hague: Kluwer Law International, side 512.

<sup>345</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 445.

<sup>346</sup> Se også punkt: 4.11.5 *Toleranse*, side 144.

<sup>347</sup> Eide, Asbjørn (2001) *Economic, Social and Cultural Rights as Human Rights*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International, side 23-24.

<sup>348</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 445.

respekt handler om en måte å forholde seg til andre mennesker som er basert på likeverdighet. Altså at man anerkjenner deres verdighet.

#### 4.10.2 Foreldre

Ifølge bokstav (c) skal opplæringen ta sikte på *“The development of respect for the child's parents.”* Foreldre betyr i forhold til barnekonvensjonen mer enn bare biologiske foreldre. Artikkel 5 handler spesielt om respekt for foreldres ansvar, rett og plikt til å oppdra sine barn. I den sammenheng understrekes det at oppdrageransvaret gjelder: *“[...] parents or, where applicable, the members of the extended family or community as provided for by local custom, legal guardians or other persons legally responsible for the child.”* Artikkel 3 (2) snakker også om et utvidet foreldrebegrep i form av: *“[...] parents, legal guardians, or other individuals legally responsible for him or her.”* FNs barnekonvensjon stiller seg med andre ord ganske åpen i forhold til ulike kulturelle tradisjoner for oppdragelse av barn der andre enn foreldrene kan ha en viktig rolle i forhold til barns oppdragelse. FNs barnekomité bekrefter dette i sin generelle kommentar nummer 7.<sup>349</sup>

En slik fleksibel definisjon av foreldre kan være spesielt viktig i en samisk sammenheng, i og med at de samiske slekts- og familiestrukturene tradisjonelt har involvert en større del av lokalsamfunnet. For eksempel har det vært vanlig å definere familiemedlemmer basert på navn og ikke blod.<sup>350</sup> Det viktigste hensynet er hva som er barnets beste (artikkel 3), noe som selvsagt til en viss grad vil avhenge av ulike kulturelle perspektiver.<sup>351</sup>

Respekten for foreldre (barnets verge) sitt ansvar, rett og plikt for barnets oppdragelse slås fast flere steder i konvensjonen.<sup>352</sup> Artikkel 18 (1) slår for eksempel fast at: *“Parents or, as the case may be, legal guardians, have the primary responsibility for the upbringing and development of the child.”* Dette oppdrageransvaret gjelder også opplæring. BK artikkel 29 (2) slår fast retten til å etablere egne opplæringsinstitusjoner. Retten til å stå utenfor det statlige skolesystem er en viktig rettighet for samer i Norge sett i lys av den lange fornorskingshistorien. Retten til å etablere egne opplæringstilbud for barna gjelder så fremt man kan sikre en kvalitet som er i tråd med BK artikkel 29 (1) og som oppfyller: *“[...] such*

---

<sup>349</sup> Se FNs barnekomité (2005) CRC/C/GC/7/Rev.1: General Comment No. 7: Implementing child rights in early childhood, avsnitt 15.

<sup>350</sup> NOU1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 4.3.2, side 115.

<sup>351</sup> Om forholdet mellom kultur og barnets beste anbefales en bok med flere artikler om temaet i: Alston, Philip (1994) *The Best Interest of the Child: Reconciling Culture and Human Rights*. Oxford: Clarendon Press.

<sup>352</sup> Se artikkel 3 (2), 5, 7, 10, 18 og 27.



*minimum standards as may be laid down by the State.*” Men disse minimumsstandardene fastlagt av staten kan ikke være i strid med BK artikkel 29 (1).

#### 4.10.3 Egen kulturell identitet, språk og verdier

Ifølge bokstav (c) skal opplæringen ta sikte på: *“The development of respect for the child's [...] own cultural identity, language and values.”* Dette opplæringsmålet bør ses i sammenheng med barnekonvensjonens artikkel 8 som blant annet slår fast at: *“States parties undertake to respect the right of the child to preserve his or her identity.”* Artikkel 14 om barns religionsfrihet er også viktig. I tillegg er artikkel 30 av spesiell betydning for samiske barn og barn av ulike minoriteter. Artikkel 30 slår fast at:

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practice his or her own religion, or to use his or her own language.

Samiske barn skal altså ikke nektes retten til sin egen kultur, sitt eget språk og sin egen religion. Ordlyden i artikkel 30 er negativt formulert (*ikke nektes retten*). Likevel innebærer bestemmelsen en aktiv beskyttelse av rettighetene fra statlig hold. Positive tiltak er nødvendig ifølge FNs barnekomité. De forklarer at:

Although article 30 is expressed in negative terms, it nevertheless recognizes the existence of a “right” and requires that it “shall not be denied”. Consequently, a State party is under an obligation to ensure that the existence and the exercise of this right are protected against their denial or violation. The Committee concurs with the Human Rights Committee<sup>353</sup> that positive measures of protection are required, not only against the acts of the State party itself, whether through its legislative, judicial or administrative authorities, but also against the acts of other persons within the State party.<sup>354</sup>

FNs menneskerettighetskomité gjør det også klart at positive tiltak ikke må innebære en urettferdig diskriminering mellom grupper. Samtidig er det klart at de ikke godtar ikke-diskrimineringsprinsippet som en unnskyldning for å slippe unna positive tiltak, som for

---

<sup>353</sup> FNs barnekomite henviser her til: FNs menneskerettighetskomité (8. april 1994): CCPR/C/21/Rev.1/Add.5. General Comment no. 23: *The rights of minorities* (Art. 27), punkt nr. 6.1.

<sup>354</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment no. 11: *Indigenous children and their rights under the Convention*, avsnitt 17.

eksempel kvotering.<sup>355</sup> FNs barnekomité gir også sin støtte til FNs rasediskrimineringskomité<sup>356</sup> som slår fast at statene bør: *“Recognize and respect indigenous distinct culture, history, language and way of life as an enrichment of the State's cultural identity and to promote its preservation.”*<sup>357</sup>

Et spørsmål som er aktuelt er om trygget i egen identitet er en forutsetning for at barn skal utvikle respekt for andre kulturer og/eller religioner? Eller er det slik at barn aldri vil bli trygg på sin egen identitet, i et flerkulturelt samfunn, før barn lære å kjenne andre kulturer og religioner? Identitet eksisterer ikke i et vakuum, det er et relasjonelt begrep som innebærer at man ser seg selv i relasjon til andre. I Nord-Irland har de for eksempel et av de mest segregerte skolesystemer i verden, der skolene er delt inn i irsk-katolske skoler og britisk-protestantiske skoler. Et viktig argument fra de som ønsker segregerte skoler er at barn først må bli trygg på sin egen identitet før de kan lære å respektere andres identitet.<sup>358</sup> I 2008, etter flere generasjoner med konflikt, svarte 64 prosent av foreldre i Nord-Irland at integrerte skoler: *“[...]was ‘very important’ for peace and reconciliation in Northern Ireland.”* I tillegg svarte 20 prosent at det var *“fairly important”*. Bare 7 prosent av foreldrene mente det ikke var viktig.<sup>359</sup> Flertallet av foreldre i Nord-Irland har altså sluttet å tro på at barn først må bli trygg på sin egen identitet før de kan lære å respektere andres identitet.

#### 4.10.4 Retten til sitt morsmål

Samiske barns rettigheter i skolen og da særlig retten til språket er et stort tema som jeg ikke vil bruke mye plass på i denne avhandlingen i og med at problemstillingen min handler mest om hva barn generelt skal lære om det samiske. Opplæringsmålet om respekt for samiske barns eget språk bør i tillegg til artikkel 30 ses i sammenheng med artikkel 17 (c), artikkel 20 (3) og artikkel 42 (2) (b). FNs barnekomité understreker at: *“Article 30 of the Convention establishes the right of the indigenous child to use his or her own language. In order to*

---

<sup>355</sup> FNs menneskerettighetskomité (8. april 1994): UN Document: CCPR/C/21/Rev.1/Add.5, General Comment no. 23: *The rights of minorities* (Art. 27), punkt nr. 2 og 6.2

<sup>356</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment no. 11: *Indigenous children and their rights under the Convention*, avsnitt 18.

<sup>357</sup> FNs rasediskrimineringskomité (1997) CERD 18/08/97: General Recommendation no. 23: *Indigenous Peoples*, avsnitt 4 (a).

<sup>358</sup> Lile, Hadi Khosravi (2001) *Education for Peace in Northern Ireland: Featuring Citizenship Education as a new response to the conflict*. Derry: Masters dissertation. University of Ulster Magee College, side 19-21.

<sup>359</sup> Brown, Millward (2008) *Parents and Public continue to back Integration Education: The Millward Brown Report 2008*. Belfast: The Northern Ireland Council for Integrated Education.

*implement this right, education in the child's own language is essential.*"<sup>360</sup> Samtidig understreker komiteen at opplæring ikke bare bør gis i morsmålet, men også bør inkludere språkopplæring i landets nasjonale majoritetsspråk.<sup>361</sup> Komiteen oppfordrer til oversettelse av skolebøker til minoritetsspråk med tanke på undervisning.<sup>362</sup> Retten til morsmålet må også ses i sammenheng med ILO-konvensjon nr. 169 artikkel 28 som spesielt henviser til urfolksbarns rett til å lære sitt eget opprinnelige språk. Samtidig presiserer artikkel 28 også at barna har rett til å lære et av de nasjonale språkene flytende. FNs urfolkserklæring artikkel 14 omtaler også urfolksbarns rett til opplæring på sitt eget språk. Her presiseres det også spesifikt at retten også skal gjelde de barna som lever utenfor sine samfunn. UNICEF skriver i en rapport at tiltak for å sikre barn morsmålsopplæring i skolen er en norm i de aller fleste godt utviklede land.<sup>363</sup>

Når det gjelder opplæringen for samiske barn har de, i motsetning til andre minoriteter, et helt kapittel i opplæringsloven (kap.6) som gir rett til morsmålsundervisning. Verdt å merke seg er at barn som ikke er samiske også har rett til undervisning i og på samisk. Utenfor de samiske distriktene må det likevel være minst ti elever som ønsker slik undervisning før ikke-samiske elever får en slik rett (§ 6-2). I regjeringens nye kunnskapsløft er det også utarbeidet egne læreplaner i samisk som gjelder parallelt for alle elever i samiske distrikt. I tillegg gjelder læreplanene for elever utenfor samiske distrikt som har samisk opplæring.

#### *4.10.5 Respekt for opphavslandet*

Opplæringen skal ifølge bokstav (c) fremme: "*respect for [...] the country from which he or she may originate.*" Denne bestemmelsen gjelder spesielt for barn som har foreldre med et annet opphavsland, som for eksempel barn av russere, pakistanere og iranere. Dette opplæringsmålet må blant annet ses i sammenheng med FNs migrasjonsarbeiderkonvensjon artikkel 45 (3) som slår fast at:

---

<sup>360</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment no. 11: Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 62.

<sup>361</sup> FNs Barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.56: Concluding observations: China, avsnitt nr. 19.

<sup>362</sup> Se for eksempel: FNs Barnekomité (24. januar 1997) CRC/C/15/Add.69: Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child : Myanmar, avsnitt nr. 39.

<sup>363</sup> S. Mehrotra, J. Vandemoortele og E. Delamonica (2000): *Basic services for all?* UNICEF Innocenti Research Centre, side 27. Og se: Hodqkin, Rachel og Peter Newell (2002) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*. Genève: United Nations Children's Fund, side 459.

States of employment shall endeavour to facilitate for the children of migrant workers the teaching of their mother tongue and culture and, in this regard, States of origin shall collaborate whenever appropriate.

Barn av arbeidsinnvandrere har altså rett til morsmålsopplæring og en opplæring som tar hensyn til deres egen kultur.<sup>364</sup>

I Norge er det spesielt opplæringsloven § 2-8 som gir barn rett til morsmålsopplæring. Den lyder som følger:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Loven er formulert på en slik måte at morsmålsopplæringen ikke er et mål i seg selv, men et middel til å lære norsk. Barna kan altså, hvis de behersker godt nok norsk, “*nektes retten*” til å bruke sitt eget språk i opplæringen, noe som kan være uheldig i forhold til BK artikkel 30. Man kan også spørre seg om en slik bestemmelse fremmer respekt for opprinnelseslandet til barna.

*Statsmelding nr. 25 om morsmålsopplæring i grunnskolen*, hevder at det ikke eksisterer noen internasjonale konvensjoner som gir Norge “*noen ubetinget forpliktelse til å gi morsmålsopplæring til barn fra språklige minoriteter*”.<sup>365</sup> Statsmeldingen kommenterer likevel ikke FNs barnekonvensjon eller FN migrasjonsarbeiderkonvensjon nevnt ovenfor.

Her kan det være interessant å merke seg at da *Mønsterplan 87 (M87)* ble vedtatt av Stortinget var det et eksplisitt siktemål at elevene skulle få utvikle både sitt morsmål og norsk, slik at de skulle bli funksjonelt tospråklige. Denne målsettingen ble endret da *Læreplan 97 (L97)* ble vedtatt. Målet om funksjonell tospråklighet ble fjernet.<sup>366</sup> Et sentralt spørsmål i dag er *hva som er tilstrekkelige kunnskaper i norsk?*

---

<sup>364</sup> Se også forrige punkt: *4.10.4 Retten til sitt morsmål*, side 130.

<sup>365</sup> Se Kunnskapsdepartementet: Statsmelding nr. 25 om Morsmålsopplæring i grunnskolen, paragraf nr. 4.1

<sup>366</sup> Se Kunnskapsdepartementet: Statsmelding nr. 25 om Morsmålsopplæring i grunnskolen, paragraf nr. 1.1.1 og se: Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (2006): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademiske, side 225.

#### 4.10.6 Hva ligger i begrepet “barnets egen”?

Barna skal lære respekt for sin *egen* kultur, sitt *eget* språk og sine *egne* verdier. Hva som ligger i begrepet “barnets egen” (“*child’s own*”) er ikke klargjort av FNs barnekomité. I forhold til kultur og språk er det rimelig å anta at begrepet *egen* i stor utstrekning må defineres i forhold til foreldrenes bakgrunn.<sup>367</sup> Det er uproblematisk så lenge det ikke er snakk om prioriteringer eller valg. Men i dag er det flere og flere barn som har foreldre med ulik kulturell og språklig bakgrunn.<sup>368</sup> Det er derfor klart at det noen ganger må det gjøres noen valg. Spørsmålet er hvem som skal ta disse valgene, foreldrene eller barna selv?

Det er snakk om at barnet skal utvikle *respekt* for sin *egen* kultur, *eget* språk og *egne verdier*. Hvis valget overlates til barnet selv, og barnet velger bort en kultur kan det være et tegn på at de ikke har *respekt* for denne delen av sin bakgrunn. Foreldre har hovedansvaret for barns oppdragelse (BK artikkel 18). Foreldrenes rett og plikt til å oppdra sine barn må likevel ses i forhold til barnets rett til å bli hørt (BK artikkel 12). Barnets selvråderett øker med alder og modenhet. Ifølge artikkel 14 (2) skal for eksempel regjeringen respektere foreldres rett og plikt til å veilede barn i forhold til religionsfrihet: “[...] *in a manner consistent with the evolving capacities of the child.*” Fra og med fylte 15 år har barn i Norge selv rett til å bestemme valg i forhold til sin egen opplæring. Lov om barn og foreldre (barnelova) av 8. april 1981, nr. 7 § 32 slår fast at: “*Barn som er fylt 15 år, avgjer sjølv spørsmål om val av utdanning.*”

#### 4.10.7 Nasjonale verdier i bostedslandet

Opplæringen skal ifølge bokstav (c) fremme: “*respect for [...] the national values of the country in which the child is living.*” Skal man gjøre barn i stand til å delta på en *konstruktiv og ansvarlig måte i et fritt samfunn*, bør de lære å kjenne det samfunnet de lever i.<sup>369</sup> FNs barnekomité understreker at urfolksbarn ikke bare har en rett til å lære sitt morsmål, de skal

---

<sup>367</sup> Se punkt: 4.10.2 Foreldre, side 128.

<sup>368</sup> Forfatteren selv har en iransk mor som vokste opp i Kuwait (et arabisk land). Hun vokste altså opp i et arabisk land og snakker flytende arabisk, men også flytende persisk siden begge hennes foreldre var fra Iran. Jeg har en far som vokste opp med en finsk mor og samisk far, men som selv verken lærte finsk eller samisk, bare norsk, engelsk og tysk. Hva er da min “egen” kulturelle identitet og mitt “eget” språk?

<sup>369</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94.

også lære det nasjonale språket i landet.<sup>370</sup> Komiteen understreker at: “*Bilingual and intercultural curricula are important criteria for the education of indigenous children.*”<sup>371</sup>

Siden ordlyden i bokstav (c) snakker om nasjonale verdier (“*national values*”) er en eventuell nasjonal religion eller ideologi relevant. Den norske regjering la vekt på dette poenget i saken *Leirvåg et al v. Norway* som handlet om fritak fra det tidligere grunnskolefaget som het Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL).<sup>372</sup> Det såkalte Bostad-utvalget har også tolket denne delen av bokstav (c) som en støtte til at opplæringslovens § 1-1 (formålsparagrafen) bør inkludere en formulering om kristen arv.<sup>373</sup> Et spørsmål er hva man mener med nasjonale verdier og hva som skal inkluderes. Er det bare flertallets verdier som skal telle?

Da Hans Majestet Kong Harald V åpnet Sametinget den 7. oktober 1997, slo han fast at: “*Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer.*”<sup>374</sup> Dette har i ettertid blitt til et hovedprinsipp for regjeringens samepolitikk.<sup>375</sup> Samerettsutvalget understreket at den samiske kultur er en del av Norges “*nasjonale kulturarv*”.<sup>376</sup> Den generelle delen av Kunnskapsløftet slår også fast at:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur.<sup>377</sup>

Begrepene *nasjonal kulturarv* og *nasjonale verdier* er som nevnt i forrige avsnitt beslektet. Man må derfor kunne konkludere med at opplæringen om *respekt* for *nasjonale verdier* innebærer opplæring om respekt for samisk kultur som en del av vår nasjonale kulturarv.

---

<sup>370</sup> FNs Barnekomité (7. juni 1996) CRC/C/15/Add.56: Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: China, avsnitt nr. 19.

<sup>371</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment no. 11: Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 62.

<sup>372</sup> FNs menneskerettighetskomité (2004) CCPR/C82/D/1155/2003 *Leirvåg et al v. Norway*. Communication No. 1155/2003, avsnitt 9.19, side 13.

<sup>373</sup> NOU 2007: 6 Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen, avsnitt 8.11.3, side 121.

<sup>374</sup> Se hele talen til Kongen i: Hætta, Odd Mathis (1998) *Sametinget i navn og tall: Høsten 1997- høsten 2001*. Karasjok: Sametinget, side 20-22.

<sup>375</sup> Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet: Samepolitikk (12.2.2011): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk.html?id=1403>

<sup>376</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 10.8.12.2, side 440.

<sup>377</sup> Utdanningsdirektoratet: Den generelle delen av læreplanen, side 4

Mange skolesystemer i verden promoterer patriotisme til fordel for kulturelt mangfold. Det kan reises spørsmålsteget ved dette opplæringsmålet. Er det i konflikt med opplæringsmålene om at barn skal lære toleranse og forståelse for andre kulturer, spesielt med tanke på minoriteter og urfolk?<sup>378</sup> FNs barnekomité understreker at:

At first sight, some of the diverse values expressed in article 29 (1) might be thought to be in conflict with one another in certain situations. [...] But in fact, part of the importance of this provision lies precisely in its recognition of the need for a balanced approach to education and one which succeeds in reconciling diverse values through dialogue and respect for difference.<sup>379</sup>

Det er altså respekt for mangfoldet som er sentralt, ifølge FNs barnekomité. Kunsten for opplæringen av barn er å klare å balansere ulike verdier uten at én religion eller kultur skal dominere. I tillegg skriver komiteen at: *“Moreover, children are capable of playing a unique role in bridging many of the differences that have historically separated groups of people from one another.”*<sup>380</sup> Et viktig mål for opplæringen av barn er å skape forståelse og vennskap mellom ulike grupper og folk. Dette kommer tydelig frem i både bokstav (b) og (d).<sup>381</sup>

#### 4.10.8 Respekt for andre sivilisasjoner

Opplæringen skal ifølge bokstav (c) fremme respekt: *“for civilizations different from his or her own.”* Dette opplæringsmålet ligner på målene i bokstav (d) om forståelse, fred, toleranse og vennskap overfor: *“[...] all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.”*<sup>382</sup> Til forskjell fra bokstav (d) har bokstav (c) et fokus på *“civilizations”*.

Den norske oversettelsen av bokstav (c) har oversatt begrepet *“civilizations”* til *kultur*. I den norske teksten står det at opplæringen skal utvikle respekt for: *“[...] kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur.”* Den svenske oversettelsen av konvensjonen bruker også ordet *kultur*: *“för kulturer som skiljer sig från barnets egen.”* Det gjør også den danske oversettelsen: *“for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur.”*

---

<sup>378</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 445.

<sup>379</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment no. 11: Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 4.

<sup>380</sup> Ibid.

<sup>381</sup> I forhold til bokstav (b), se blant annet punkt: 4.9.2 *FNs formål om fred*, side 112.

<sup>382</sup> Se punkt: 4.11 *Bokstav (d)*, side 137.

Hvorfor har de norske, danske og svenske oversetterne ikke bare brukt ordet “*sivilisasjoner*”? FNs barnekonvensjon må tolkes med utgangspunkt i originalspråkene (engelsk eller fransk), jamfør Wien-konvensjonen om traktatrett artikkel 33. I den franske teksten står det: “[...] *civilisations différentes de la sienne*.” Her må altså oversetterne ha ment at den skandinaviske meningen i ordet “*sivilisasjoner*” ikke betyr det samme som ordet “*civilizations*” på engelsk eller fransk det franske “*civilisations*”.

FNs barnekomité har ikke forsøkt å definere begrepet “*civilizations*”. Forarbeidene til FNs barnekonvensjon kaster også lite lys på problemstillingen. Det ble foreslått inkludert for første gang av Algerie sammen med flere andre mål, blant annet et opplæringsmål om at barn burde lære om folks rett til selvbestemmelse. Flere nasjoner protesterte på forslaget om å inkludere “*respekt for retten til selvbestemmelse*”, men begrepet sivilisasjon ble ikke nevnt, og heller ikke diskutert senere.<sup>383</sup>

Oxford English Dictionary definerer ordet “*civilization*” slik:

- a. The state or condition of being civilized; human cultural, social, and intellectual development when considered to be advanced and progressive in nature. Also in extended use.
- b. With modifying word. The culture, society, and way of life of a particular country, region, epoch, or group.
- c. A particular culture, society, and way of life as characteristic of a community of people; (also) a civilized society.
- d. The comfort and convenience of modern life, as found in towns and cities; populated or urban areas in general.

Det er spesielt de to midterste definisjonene som er mest interessante i forhold til forskjellen mellom begrepet kultur. Den andre definisjonen snakker om “*The culture, society, and way of life of a particular [...] group*.” Den tredje definisjonen snakker om: “[...] *culture, society, and way of life as characteristic of a community of people*.” I begge definisjonene inkluderes ordene “*kultur*”, “*samfunn*” og “*levemåte*” (*way of life*).

Samerettsutvalget opererte med et utvidede kulturbegrepet da de diskuterte ordlyden til et grunnlovsværn for det samiske folk. Utvalget presiserte at: “*Vi taler om kultur som summen av*

---

<sup>383</sup> FNs menneskerettighetskomisjon (3. april 1985) E/CN.4/1985/64: Report of the Working Group on a draft convention on the rights of the child, avsnitt 96.



*normer, verdier, handlingsmønstre og felles forestillinger i et samfunn. Kultur i denne forstand omfatter levemåter, sed og skikk og religiøse oppfatninger.*<sup>384</sup> For å unngå misforståelser valgte Samerettsutvalget å inkludere begrepet “*samfunnsliv*”. I Grunnloven § 110a står det derfor at staten skal legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt: “*Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.*” I lys av dette kan man tolke bokstav (c) i retning av at opplæringen av barn skal ta sikte på å lære barn *respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv*. Da er spørsmålet: Hva er forskjellen mellom bokstav (c) og (d)?

Bokstav (d) nevner ikke ordet “*respekt*”. UNICEF hevder at ordet respekt innebærer noe mer enn toleranse.<sup>385</sup> Men barn skal ifølge bokstav (d) lære *toleranse, forståelse og vennskap* overfor “*persons of indigenous origin*”. Til sammen må man vel si at det er mer eller mindre det samme som respekt.<sup>386</sup> Bokstav (d) snakker om “*persons*”. Ordlyden om urfolk har et mer individuelt preg enn bokstav (c) som snakker om sivilisasjoner (kultur og samfunnsliv). Likevel hvis man ser hele bokstav (d) så står det: “*all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.*” Urfolk generelt er også “*peoples*” eller en etniske gruppe. Men det kan være en nyanseforskjell i forhold til det å lære respekt for urfolk (det samiske folk) som et folk og det å lære respekt for deres *språk, kultur og samfunnsliv*. Det siste handler mer om en måte å være på enn til forskjell fra det å tilhøre en gruppe. Respekt for “*civilizations*” handler altså om å respektere en væremåte, en måte å leve på, en måte å kommunisere, og så videre. Det henger selvsagt sammen med det å respektere et folk. Men for eksempel kan man si at barn skal ikke bare skal lære respekt for det samiske folk generelt, men de skal også lære respekt for reindriften og Sametinget.

#### **4.11 Bokstav (d)**<sup>387</sup>

FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (d) slår fast at opplæringen av barn skal ta sikte på:

The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.

---

<sup>384</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 10.8.6.

<sup>385</sup> UNICEF (2007) Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 445.

<sup>386</sup> Se punkt: 4.10.1 Respekt, side 127.

<sup>387</sup> Bokstav (d) står for FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (d).

Denne bestemmelsen må ses i lag med forordet som slår fast at: “[...] *the child should be fully prepared to live an individual life in society, and brought up in the spirit of [...] peace, dignity, tolerance, freedom, equality and solidarity.*” Til forskjell fra bokstav (d) snakker forordet om “*dignity*”, “*freedom*”, “*equality*” og “*solidarity*”, mens det ikke nevner forståelse, vennskap eller likestilling mellom kjønnene. Både forordet og bokstav (d) snakker om toleranse og fred. Bokstav (d) bør også ses i sammenheng med artikkel 2 (2) som slår fast at: “*States parties shall take all appropriate measures to ensure that the child is protected against all forms of discrimination.*”

Målene i bokstav (d) bygger på FNs verdenserklærings artikkel 26 (2) sitt mål om at opplæringen: “[...] *shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups.*” I tillegg bygger målene på ØSK artikkel 13 (1) som slår fast at: “[...] *education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups.*” ØSK artikkel 13 (1) har i forhold til FNs verdenserklæring altså tilføyd “*enable all persons to participate effectively in a free society*” og “*ethnic*”. FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (d) har deretter føyd på “*equality of sexes*”, “*peace*” og “*persons of indigenous origin.*”

#### 4.11.1 “*responsible life in a free society*”

Opplæringen skal forberede barn på et “*responsible life in a free society*”. Dette opplæringsmålet bør ses i sammenheng med det overordnede målet for opplæringen, slik FNs barnekomité har definert det.<sup>388</sup> Komiteen definerte det overordnede mål slik: “*The overall objective of education is to maximize the child's ability and opportunity to participate fully and responsibly in a free society.*”<sup>389</sup>

#### 4.11.2 “*in the spirit of*”

Til forskjell fra FNs verdenserklæring og ØSK snakker barnekonvensjonen om at opplæringen skal forberede barn til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i *en ånd av* (“*in the spirit of*”) forståelse, fred, toleranse, og så videre. FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) uttrykker klart at opplæringen “*shall promote*”, og ØSK artikkel 13 (1) slår klart fast at “*education shall [...] promote*”. At opplæringen skal være *i en ånd av* noe synes som en svakere

<sup>388</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94.

<sup>389</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 12.

bestemmelse en “*shall promote*”, som betyr at noe *skal promoveres*. Formuleringen “*in the spirit of*” var en del av det aller første utkastet til Polen.<sup>390</sup> Den eneste staten som utfordret utkastet på dette punktet var Norge. Norge la fram et forslag som i sitt avsnitt 3 lød:

Education shall have a global perspective. It shall promote the respect for human rights and fundamental freedoms. It shall also promote understanding, tolerance and friendship among peoples, and further activities of the United Nations for the maintenance of peace.<sup>391</sup>

Her vektlegger det norske forslaget at opplæringen “*shall also promote*” i tråd med formuleringene til UDHR artikkel 26 (2) og ØSK artikkel 13 (1).

I tillegg til Norge var det et par NGOer som la fram alternative formuleringer. *Baha’i International Community* la fram et omfattende forslag som i denne sammenheng slo fast at et grunnleggende mål for opplæringen: “[...] *shall be: [...] to nurture in the child an attitude of understanding, respect and friendship towards all people, regardless of race, sex, class, colour, nationality, ethnic origin, religion or belief.*”<sup>392</sup> Dette forslaget ble støttet av *World Association for the School as an Instrument of Peace* som foreslo å tilføye ordet “*toleranse*”.<sup>393</sup> Men selv om disse forslagene falt og formuleringen “*in the spirit of*” er uklar må man se bestemmelsen i forhold til FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) og ØSK artikkel 13 (1). Norge har ratifisert ØSK og inkorporert den i menneskerettsloven på lik linje med FNs barnekonvensjon. Bestemmelsene bør derfor kunne tolkes *mutatis mutandis* i forhold til hverandre. Man bør derfor kunne slå fast at opplæringen “*shall promote*” de fem egenskapene:

- “*understanding*” among all peoples [...] and persons of indigenous origin
- “*peace*” among all peoples [...] and persons of indigenous origin
- “*tolerance*” among all peoples [...] and persons of indigenous origin
- “*equality of sexes*” among all peoples [...] and persons of indigenous origin
- “*and friendship*” among all peoples [...] and persons of indigenous origin

---

<sup>390</sup> OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*. Volume I. New York and Geneva: United Nations, side 34. Se artikkel X.

<sup>391</sup> OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*. Volume II. New York and Geneva: United Nations, side 656.

<sup>392</sup> *Ibid*, side 661-662.

<sup>393</sup> *Ibid*, side 663.

Setningen “*persons of indigenous origin*” var gjenstand for omfattende forhandlinger og ble bevisst inkludert til tross for at enkelte stater ønsket å fjerne den. Noen stater mente at begrepet inngikk i uttrykket “*ethnic groups*”. Men partene var uenig i dette og Canada insiterte på å nevne urfolk spesifikt.<sup>394</sup> At begrepet ble tatt med bevisst er viktig, fordi det gir medlemsstatene et ekstra ansvar for ikke å glemme urfolk i opplæringen av barn.

#### 4.11.3 Forståelse

Opplæringen skal ifølge bokstav (d) forberede barn på et ansvarlig liv i et fritt samfunn: “[...] *in the spirit of understanding [...] among all peoples [...] and persons of indigenous origin.*” Opplæringen skal altså promotere *forståelse* for blant andre urfolk. *Forståelse* er adoptert fra UDHR artikkel 26 (2), ØSK artikkel 13 (1), CERD artikkel 7 og *UNESCO-konvensjonen mot diskriminering i undervisningen* artikkel 5, som alle i likhet med FNs barnekonvensjon, har *forståelse* som første kriterium i rekken av dyder som opplæringen skal fremme i forhold til ulike grupper og folk. *UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* som Norge ratifiserte i 2008 slår også fast i artikkel 10 (a) at:

Parties shall: [...] encourage and promote understanding of the importance of the protection and promotion of the diversity of cultural expressions, inter alia, through educational and greater public awareness programmes.

Forståelse fremmes også som et viktig opplæringsmål i en lang rekke internasjonale erklæringer.<sup>395</sup> Det finnes likevel ingen juridisk definisjon av begrepet *forståelse*. Ifølge Oxford English Dictionary er det spesielt to meninger av begrepet “*understanding*” som er relevant. Den første definisjonen slår fast at: “(*Understanding*) of persons (or animals): *Possessed of understanding; having knowledge and judgement; intelligent.*” I denne definisjonen blir kunnskap, dømmekraft og intelligens trukket fram som viktige stikkord. I

---

<sup>394</sup> Se punkt: 5.1.2 *Urfolksbegrepet i BK artikkel 29*, side 185.

<sup>395</sup> Se blant annet: UN Declaration of the Rights of the Child 1959, artikkel 10; UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, artikkel 15; Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life; World Conference on Human Rights: The Vienna Declaration, avsnitt 33; World Conference on Human Rights: Program of Action, avsnitt 78 og 80; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 117, 126, 127 og 132; UNESCO Declaration of the Principles of International Cultural Co-operation, artikkel X; UNESCO Declaration of Principles on Tolerance, artikkel 4 (2); UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms; UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, avsnitt 3; Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2001)15: History teaching in twenty-first-century Europe (Appendix), avsnitt 1; Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2002)12: Education for democratic citizenship.

den neste relevante definisjon er forståelse definert som: “(Understanding) of a person, etc.: Displaying sympathetic tolerance; of a forgiving nature or temperament.” Her er forståelse et uttrykk for tolerant sympati av en tilgivende natur eller temperament.

På den ene side handler altså forståelse om en tilegnelse av *kunnskaper* og en form for *intellektuell kapasitet* i form av intelligent dømmekraft. På den andre siden handler det om en *holdning* der man unngår å fordømme sine medmennesker. En holdning basert på toleranse og tilgivelse. Man kan spørre seg om ikke den første definisjonen er en forutsetning for den andre. Hva må man lære om andre mennesker for å få forståelse for dem?

Hva må norske barn lære for å få forståelse for samer? *European Framework Convention for the Protection of National Minorities*, artikkel 12 (1) slår fast at:

The Parties shall, where appropriate, take measures in the fields of education and research to foster knowledge of the culture, history, language and religion of their national minorities and of the majority.

Den europeiske rammekonvensjonen understreker altså at opplæringen må fostre kunnskaper om nasjonale minoriteters *kultur, historie, språk og religion*. *Kunnskaper og holdninger* henger sammen. For å forstå andre mennesker og *ha forståelse for* dem forutsettes det at man lærer noe om dem. I forhold til samene er det naturlig å vektlegge kultur og historie som sentrale temaer for å skape holdninger tuftet på forståelse. Ordet *kultur* bør forstås i utvidet forstand slik Samerettsutvalget definerte det i forhold Grunnloven § 110a. Det betyr at *samisk samfunnsliv* også blir et viktig stikkord for opplæringen.<sup>396</sup> Historieundervisning er også svært viktig, noe jeg kommer tilbake til lenger ned.<sup>397</sup>

Rammekonvensjonen vektlegger også *språk og religion*. Selv om de fleste samer er kristne er det ikke mulig å tale om noen samisk religion. Det finnes i dag et religiøst mangfold i det samiske samfunn bestående av blant annet ateistiske samer, muslimske samer og bahá'ier. Når det gjelder språket er det 10 samiske språk. Det kan være naturlig at barn generelt lærer noen grunnleggende ord fra de viktigste samiske språkene i Norge. Men jeg antar at

---

<sup>396</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 10.8.6, og se punkt: 4.10.8 Respekt for andre sivilisasjoner, side 135.

<sup>397</sup> Se punkt: 4.14 Historieundervisning, side 158.

kunnskaper om *kultur, samfunnsliv og historie* er viktigst i forhold til å fremme forståelse for samer.

Handlingsplanen til *World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* slår fast at: “*States should promote an accurate understanding of the histories and cultures of indigenous peoples.*”<sup>398</sup> Konferansens handlingsprogram legger altså vekt på *kultur og historie*. Kultur bør i tråd med Grunnloven § 110a tolkes i bred forstand og dermed også inkludere *samfunnsliv*.<sup>399</sup>

#### 4.11.4 Fred

Opplæringen skal ifølge bokstav (d) forberede barn på et ansvarlig liv i et fritt samfunn: “[...] *in the spirit of [...] peace [...] among all peoples [...] and persons of indigenous origin.*” Fredsopplæring er også forankret i FNs verdenserklæring artikkel 26 (2), ØSK artikkel 13 (1) og *UNESCO-konvensjonen mot diskriminering i undervisningen* artikkel 5. Alle disse konvensjonene slår fast at opplæringen: “[...] *shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.*” Målet om fredsopplæring bør med andre ord ses i sammenheng med bokstav (b) som sier at opplæringen skal fremme respekt for “[...] *the principles enshrined in the Charter of the United Nations.*”<sup>400</sup> Fredsopplæringsmålet bør også ses i forhold til BK artikkel 38 om behandling av barns rettigheter under væpnet konflikt og artikkel 6 om barns rett til liv og overlevelse.

*The UN Declaration on a Culture of Peace* artikkel 4 og den påfølgende handlingsplanens avsnitt 9 legger spesiell vekt på fredsopplæring. UNESCO som har ledet arbeidet med å fremme fredskultur (a *Culture of Peace*) er konstituert med følgende åpningssetning i forordet: “[...] *since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed.*” Artikkel I slår også fast at: “*The purpose of the Organization is to contribute to peace [...] through education.*” Fredsopplæring er også et uttalt mål i en lang rekke andre internasjonale erklæringer og handlingsplaner.<sup>401</sup>

<sup>398</sup> Se avsnitt 117. Se også punkt: 6.7.6 *Nærmere om Durban-konferansens juridiske vekt*, side 251.

<sup>399</sup> NOU 1984: 18, side 435-438.

<sup>400</sup> Se punkt: 4.9.2 *FNs formål om fred*, side 112.

<sup>401</sup> Se blant annet: Declaration of the Rights of the Child (1959), artikkel 10; Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life, avsnitt I (2); World Conference on Human Rights: The Vienna Declaration, avsnitt 33; World Conference on Human Rights: Program of Action, avsnitt 78 og 80; UNESCOs konstitusjon, i forordet og artikkel I (1); UNESCO World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, artikkel I (2); UNESCO Declaration of the Principles of International Cultural Co-operation, artikkel X; UNESCO Declaration on Fundamental

En viktig side ved fredsopplæring er promotering og praktisering av ikke-vold. FNs *Declaration on a Culture of Peace* understreker blant annet at en fredskultur kjennetegnes av: “[...] *promotion and practice of non-violence through education.*” FNs barnekomité understreker sterkt at barn må lære hvordan de skal løse konflikter på en ikke-voldelig måte. Komiteen forklarer at: “*Basic skills include not only literacy and numeracy but also life skills such as the ability [...] to resolve conflicts in a non-violent manner.*”<sup>402</sup> Evne til å løse konflikter på en ikke-voldelig måte er altså en grunnleggende ferdighet på lik linje med lese- og skriveferdigheter.

Fredsopplæring må også ses i sammenheng med BK artikkel 19 som blant annet slår fast at: “*States parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence.*” Dette innebærer blant annet at barn må beskyttes fra alle former for mobbing. Det bør også ses i sammenheng med BK artikkel 28 (2) som slår fast at:

States parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and in conformity with the present Convention.

Skolen må altså gjøre alt den kan for å sikre at skolen forvalter disiplin på en måte som sikrer barns verdighet.

Til slutt må det sies at fred og menneskerettigheter er to begreper som er nært beslektet. FNs *Declaration on a Culture of Peace* slår fast at fredskultur kjennetegnes av: “*Full Respect for and promotion of all human rights.*” Her kan det også nevnes at Den norske nobelkomiteen ved gjentatte anledninger har understreket sammenhengen mellom fred og menneskerettigheter. Tildelingen av Nobels fredsprisen til Liu Xiaobo var tuftet på en slik

---

Principles concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racialism, apartheid and incitement to war, artikkel IV; UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, avsnitt III (3) (6), IV (7) og V (14); UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, avsnitt III (3); UNESCO Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1995).

<sup>402</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 9.

sammenheng.<sup>403</sup> Fredsopplæring bør derfor ses i sammenheng med menneskerettighetsopplæring.<sup>404</sup>

#### 4.11.5 Toleranse

Opplæringen skal ifølge bokstav (d) forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av *toleranse* “among all peoples [...] and persons of indigenous origin.”. Opplæringsmålet er i tråd med FNs verdenserklæring artikkel 26 (2), ØSK artikkel 13 (1), CERD artikkel 7 og UNESCO-konvensjonen mot diskriminering i undervisningen artikkel 5. I tillegg er toleranseopplæring fastlagt som et mål i en rekke internasjonale erklæringer, handlingsplaner og anbefalinger.<sup>405</sup>

Men hvem ønsker vel å bli tolerert? Det klinger for eksempel ikke så godt i våre øret at en bedrift skal *tolerere* kvinnelige ledere. Toleranse kan, ifølge Katarina Tomasevski ses på som en form for passiv og overbærende aksept av “den andre”.<sup>406</sup> UNESCOs *Declaration of Principles on Tolerance* insisterer likevel på at: “Tolerance is not concession, condescension or indulgence.”<sup>407</sup> Det er en aktiv holdning basert på *respekt og verdsettelse* av: “[...] the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human.”<sup>408</sup> Toleranse er også ifølge erklæringen: “[...] above all, an active attitude prompted by

---

<sup>403</sup> Jagland, Thorbjørn (10.12. 2010) Tale av leder i Den Norske Nobelkomite (10.12.2010): [http://nobelpeaceprize.org/nb\\_NO/laureates/laureates-2010/presentation-2010/](http://nobelpeaceprize.org/nb_NO/laureates/laureates-2010/presentation-2010/)

<sup>404</sup> Se punkt: 4.9 Bokstav (b), side 108.

<sup>405</sup> Se blant annet: UN Declaration of the Rights of the Child 1959, artikkel 10; UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, artikkel 15; Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life; World Conference on Human Rights: The Vienna Declaration, avsnitt 33; World Conference on Human Rights: Program of Action, avsnitt 78; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 95, 98, 99, 101 og 118; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 42, 117, 126, 127, 129, 132, og 136; UNESCO Declaration of Principles on Tolerance, artikkel 4; UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, avsnitt 3; UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, avsnitt 3; ECRI General Policy Recommendation N°1: Combating racism, xenophobia, antisemitism and intolerance, avsnitt B; ECRI General Policy Recommendation N°10: Combating racism and racial discrimination in and through school education, punkt II, avsnitt 2 (d); Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2001)15: History teaching in twenty-first-century Europe (Appendix), avsnitt 1; Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2002)12: Education for democratic citizenship, avsnitt 2 og 3.

<sup>406</sup> Tomasevski, Katarina (2006) *Are we Educating Children as People With Rights or Just Talking About it?* I A. Alen et al. (2006) *The UN Children's Rights Convention: Theory Meets Practice*. Antwerpen: Intersentia, side 172.

<sup>407</sup> Se *UNESCO Declaration of Principles on Tolerance* (av 16. november 1995), artikkel 1 (2). “Concession” kan oversettes til moderasjon/avståelse, “condescension” betyr nedlatenhet, og “indulgence” betyr overbærenhet.

<sup>408</sup> Ibid, artikkel 1(1).



*recognition of the universal human rights and fundamental freedoms of others.*”<sup>409</sup> Toleranse er altså, ifølge UNESCO, en aktiv holdning basert på respekt for kulturelt mangfold, og “*above all*” en aktiv holdning basert på *anerkjennelse* av andre menneskers menneskerettigheter. Toleranse er videre definert som:

[...] the responsibility that upholds human rights, pluralism (including cultural pluralism), democracy and the rule of law. It involves the rejection of dogmatism and absolutism and affirms the standards set out in international human rights instruments.<sup>410</sup>

I tillegg til en holdning er toleranse definert som et *ansvar*. Et ansvar for å forsvare menneskerettigheter og kulturelt mangfold. Dette ansvaret innebærer også en avvisning av dogmer og absolutter.

I utgangspunktet er bokstav (d) om toleranse formulert positivt, men i de første utkastene til FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) var dette opplæringsmålet formulert negativt. I utkastet het det at: “*Education shall be directed [...] to combating the spirit of intolerance and hatred against other nations and against racial and religious groups everywhere.*”<sup>411</sup> Opplæringen skulle altså bekjempe intoleranse. FNs barnekomité understreker at kampen mot alle former for intoleranse er et grunnleggende opplæringsmål. De skriver at: “*The Committee also wishes to highlight the links between article 29 (1) and the struggle against racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance.*”<sup>412</sup> Fordommer mot urfolk er også en form for intoleranse som opplæringen må bekjempe. Dette er et grunnleggende opplæringsmål.<sup>413</sup>

#### 4.11.6 Durban-konferansen om intoleranse

*Intoleranse* er det motsatte av *toleranse*. *World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance (Durban 31. august - 7. september 2001)* definerer *intoleranse* i selve overskriften.<sup>414</sup> Intoleranse kan altså sies å inkludere rasisme, rasediskriminering og xenofobi i tillegg til andre beslektede begreper. FNs

---

<sup>409</sup> Ibid, artikkel 1(2).

<sup>410</sup> Ibid, artikkel 1(3).

<sup>411</sup> Commission on Human Rights (28. juni 1948): E/800, side 13.

<sup>412</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 11.

<sup>413</sup> Se mer om dette i punkt: 4.13 *Bekjempe fordommer og rasisme*, side 156.

<sup>414</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance (Durban 31. august - 7. september 2001) vil heretter bli omtalt som *Durban-konferansen*. For informasjon om Durban-konferansens juridiske vekt, se punkt: 6.7.6 *Nærmere om Durban-konferansens juridiske vekt*, side 251.

barnekomité legger også vekt på at opplæringen skal utfordre: “[...] *all aspects of discrimination and prejudice.*”<sup>415</sup> Fordommer må kunne ses på som en form for intoleranse. FNs barnekomité har i forbindelse med opplæring flere ganger etterlyst informasjon om statenes oppfølging av erklæringen og handlingsplanen fra *World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* (Durban-konferansen).<sup>416</sup> Norge fikk også en slik konkret etterlysning i 2010 med en oppfordring til å se Durban-konferansens erklæring og handlingsplan i forhold til komiteens generelle kommentar nr. 1 om opplæringsmål.<sup>417</sup> Komiteen understreker også i sin generelle kommentar nr. 11 om urfolk at statene bør inkludere i sine rapporter til komiteen hvilke programmer og tiltak som er satt i gang for å følge opp Durban-konferansen i forhold til diskriminering av urfolksbarn.<sup>418</sup>

Mandag 3. september 2001, på den fjerde dagen av verdenskonferansen i Durban, holdt Anne Kristin Sydnes en tale på vegne av Norge. I talen proklamerte hun at:

Norway emphasizes the importance of education, awareness raising and strengthening of national legal frameworks for combating racism. [...] The rights of indigenous peoples should be an important part of the final document. [...] Racism and racial discrimination represent serious violations of human rights. We must address all the manifestations of this evil - in a truly global effort.<sup>419</sup>

Norge understreket altså spesielt betydningen av opplæring som et viktig verktøy for å bekjempe rasisme. Norge mente det var viktig å ta hensyn til urfolk i sluttokumentet, og Norge anså rasisme som et alvorlig brudd på menneskerettigheter. “*Vi må adressere alle manifestasjoner av dette ondet*”, forklarte Sydnes i sin appell til konferansens plenum.<sup>420</sup> I slutterklæringen til konferansen og dens handlingsplan ble det lagt stor vekt på opplæring, menneskerettigheter og hensyn til urfolk. Konferansen som hadde representanter fra 170 land understreket i sin slutterklæring at:

---

<sup>415</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 11

<sup>416</sup> I perioden 1993-2003 har jeg talt opp syv stater som har fått en slik etterlysning. Se: Cohen, Cynthia Price (2005) *Jurisprudence on the Rights of the Child*. Vol. I-IV. New York: Transnational Publisher, side 2677-2770.

<sup>417</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/NOR/CO/4: Concluding observations: Norway, avsnitt 21.

<sup>418</sup> FNs barnekomite (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 28.

<sup>419</sup> Norway (3. september 2001) Anne Kristin Sydnes, Minister of International Development: World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance:

<http://www.un.org/WCAR/statements/norwE.htm>

<sup>420</sup> Ibid.

We recognize that the indigenous peoples have been victims of discrimination for centuries and affirm that they are free and equal in dignity and rights and should not suffer any discrimination, particularly on the basis of their indigenous origin and identity, and we stress the continuing need for action to overcome the persistent racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance that affect them.<sup>421</sup>

Erklæringen anerkjenner altså at urfolk har måttet leve med diskriminering i flere århundrer og understreker det vedvarende behov for å bekjempe rasisme og lignende former for intoleranse mot urfolk.

#### 4.11.7 Likestilling mellom kjønnene

Ifølge bokstav (d) skal opplæringen fremme: “*equality of sexes [...] among all peoples [...] and persons of indigenous origin.*” Dette opplæringsmålet er ikke inkludert i UDHR artikkel 26 (2) eller ØSK artikkel 13 (1). Men selv om likestilling ikke ble tatt med som et mål i ØSK artikkel 13 (1) understreker ØSK-komiteen at likestillingsmålet er “*implicit in, and reflect a contemporary interpretation of article 13 (1).*”<sup>422</sup> Under arbeidet med utkast til barnekonvensjonen ble likestilling foreslått som et tillegg av UNESCO.<sup>423</sup> Forslaget ble tatt med uten noen videre spørsmålsteget, endringsforslag eller protester.<sup>424</sup>

Rent språkmessig kan det virke rart at “*equality of sexes*” er klemt inn imellom *toleranse* og *vennskap* “[...] *among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.*” Likestilling mellom kjønnene trenger strengt tatt ikke stå i forhold til de ulike gruppene, men bør ha en selvstendig verdi i seg selv. Begrepene *forståelse*, *toleranse*, *fred* og *vennskap* er alle begreper som må stå i en relasjon til grupper for at det skal gi mening. Kjønn er to grupper i seg selv. Likevel er det interessant at de andre gruppene er spesifikt nevnt i forhold til likestilling mellom kjønnene. Man må for eksempel lære noe om samers kultur og historie for å fremme *forståelse*, *toleranse* og *vennskap*. Men hva er det man lærer og hvem er det som får den ære å representere det samiske? Hvis opplæringen skal være i en ånd av likestilling mellom kjønnene er det viktig at det bildet man får av samer ikke bare viser mennenes verden. Historieundervisning kan for eksempel ofte preges av mannlige

---

<sup>421</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 39.

<sup>422</sup> Committee on Economic Social and Cultural Rights (1999) E/C.12/1999/10: General Comment No. 13: The right to education, avsnitt 5.

<sup>423</sup> OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*. Volume II. New York and Geneva: United Nations, side 671.

<sup>424</sup> Ibid, se side 671-674.

protagonister. Skal historieopplæringen ta likestilling mellom kjønnene på alvor må den vise fram kvinnelige protagonister, som for eksempel Elsa Laula Renberg.<sup>425</sup>

Likestilling mellom kjønnene i opplæringen må også ses i forhold til barnekonvensjonens artikkel 2 (1) som slår fast at:

States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's [...] sex.

FNs barnekomité legger vekt på at diskriminering i opplæringen i praksis kan føre til at barns rett til opplæring begrenses. De forklarer at:

[...] gender discrimination can be reinforced by practices such as a curriculum which is inconsistent with the principles of gender equality, by arrangements which limit the benefits girls can obtain from the educational opportunities offered, and by unsafe or unfriendly environments which discourage girls' participation.<sup>426</sup>

Ikke-diskriminering av kjønn i opplæringen må også ses i sammenheng med *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* vedatt 18. desember 1979 (Kvinnediskrimineringskonvensjonen), artikkel 10 (c). Kvinnediskrimineringskonvensjonen ble innkorperert i Menneskerettsloven på linje med barnekonvensjonen den 19. juni 2009.<sup>427</sup> Artikkel 10 (c) utdyper innholdet for opplæring og lyder som følger:

States Parties shall take all appropriate measures to eliminate discrimination against women in order to ensure to them equal rights with men in the field of education and in particular to ensure, on a basis of equality of men and women:

(c) The elimination of any stereotyped concept of the roles of men and women at all levels and in all forms of education by encouraging coeducation and other types of education which will help to achieve this aim and, in particular, by the revision of textbooks and school programmes and the adaptation of teaching methods;

---

<sup>425</sup> Elsa Laula Renberg var en pioner i kampen for samiske rettigheter. Hun stiftet blant annet den aller første sameforening i Sverige i 1904 og arrangerte det første landsdekkende samemøte i Norge i 1917.

Åpningsdagen for landsmøtet 6. februar 1917 feires i dag som Samefolkets dag. Se: Berg, Bård A: *Elsa Laula Renberg – utdypning*. Norsk biografisk leksikon (16.september 2010): [http://www.sn.no/nbl/biografi/Elsa\\_Laula\\_Renberg/utdypning](http://www.sn.no/nbl/biografi/Elsa_Laula_Renberg/utdypning)

<sup>426</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 10

<sup>427</sup> Se LOV 2009-06-19 nr 80: Lov om endringar i menneskerettsloven mv. (inkorporering av kvinnediskrimineringskonvensjonen).

Hovedtrykket i denne bestemmelsen handler om at opplæringen skal være fri for kjønnsstereotyper. Men en ting er hva opplæringen *ikke* skal gjøre, det er strengt tatt ikke et opplæringsmål i seg selv. Hvordan skal opplæringen aktivt *fremme* likestilling mellom kjønnene? *Committee on the Elimination of Discrimination against Women*, som er etablert av Kvinnediskrimineringskonvensjonen til å overvåke og tolke konvensjonen, skriver i en av sine generelle anbefalinger at de:

Urges all States parties effectively to adopt education and public information programmes, which will help eliminate prejudices and current practices that hinder the full operation of the principle of the social equality of women.<sup>428</sup>

Den fjerde av FNs *World Conference on Women* definerte i sin *Platform of Action* (vedtatt i Beijing i september 1995) enkelte konkrete mål for opplæringen med tanke på å fremme likestilling mellom kjønnene. Her står det blant annet at regjeringen skal: “*Educate women, men, girls and boys to promote girls' status and encourage them to work towards mutual respect and equal partnership between girls and boys.*”<sup>429</sup> Videre slår plattformen fast at regjeringen skal ha som mål å:

Develop and adopt curricula, teaching materials and textbooks to improve the self-image, lives and work opportunities of girls, particularly in areas where women have traditionally been underrepresented, such as mathematics, science and technology [...] Promote human rights education in educational programmes and include in human rights education the fact that the human rights of women and the girl child are an inalienable, integral and indivisible part of universal human rights.<sup>430</sup>

Regjeringen bør altså, ifølge denne handlingsplattformen, vedta læreplaner og utvikle lærebøker som styrker selvbildet til jenter. I tillegg skal læreplanene og lærebøkene søke å styrke jenters arbeidsmuligheter spesielt innenfor de områder der de tradisjonelt har stått svakt. Menneskerettighetsopplæringen bør også, ifølge handlingsplanen, vise at kvinners rettigheter er en essensiell del av universelle menneskerettigheter.

---

<sup>428</sup> Committee on the Elimination of Discrimination against Women (1987) General Recommendation No. 3 (sixth session, 1987).

<sup>429</sup> The United Nations Fourth World Conference on Women Beijing, China - September 1995. Platform of action, avsnitt 278 (c).

<sup>430</sup> Ibid, avsnitt 276 (c) og 279 (c).

#### 4.11.8 Vennskap

Opplæringen skal ifølge bokstav (d) forberede barn på et ansvarlig liv i et fritt samfunn: “[...] *in the spirit of [...] friendship [...] among all peoples [...] and persons of indigenous origin.*” Vennskapsopplæringsmålet er også forankret i FNs verdenserklæring artikkel 26 (2), ØSK artikkel 13 (1), CERD artikkel 7 og UNESCO-konvensjonen mot diskriminering i undervisningen artikkel 5. Og i likhet med *forståelse, toleranse og fred* er vennskap som opplæringsmål en grunnleggende del av en rekke internasjonale erklæringer.<sup>431</sup>

“*Friendship*” er oversatt til *vennskap* på norsk. Vennskap er det motsatte av fiendskap eller uvennskap. Oxford English Dictionary definerer “*friendship*” som: “*The state or relation of being a friend; association of persons as friends.*” Vennskap handler altså om en tilstand eller relasjon som fordrer at man er en venn. Det å være en venn innebærer at man er *vennlig*. Oxford English Dictionary definerer “*friendly*” blant annet som “*manifesting friendship*”, vennskap manifesteres altså gjennom *vennlighet*. Det motsatte av vennlighet er *fiendtlighet* eller *uvennlighet*. Men hvordan uttrykker man vennlighet ovenfor et folk? Kan man for eksempel være kritisk til et folk eller en kultur på en vennlig måte? Svaret bør være ja, med mindre opplæringen skal fremme en form for blind kulturrelativisme.<sup>432</sup>

#### 4.11.9 Kulturrelativisme

Opplæringen skal fremme forståelse, toleranse, fred og vennskap/ vennlighet. Men betyr det at man ikke kan være kritisk til andre kulturer og folks tradisjoner og/eller verdier? Opplæringsmålene om at barn skal utvikle sin *personlighet* og *mentale ferdigheter* fordrer at barn lærer å tenke selv og tenke kritisk.<sup>433</sup> Men kan man være kritisk på en forståelsesfull, tolerant, fredfull og vennskapelig måte? Svaret bør være ja, med mindre opplæringen skal fremme en form for ukritisk kulturrelativisme. Martha Nussbaum hevder at: “*By making each tradition the last word, we deprive ourselves of any more general norm of toleration or*

---

<sup>431</sup> Se blant annet: UN Declaration of the Rights of the Child 1959, artikkel 10; Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004: Human rights education - lessons for life; World Conference on Human Rights: The Vienna Declaration, avsnitt 33; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 132; UNESCO Declaration of the Principles of International Cultural Co-operation, artikkel X; UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, avsnitt 3.

<sup>432</sup> Se neste avsnitt, punkt: 4.11.9 *Kulturrelativisme*, side 150.

<sup>433</sup> Se punkt: 4.8.2 *Personlighet*, side 104, og punkt: 4.8.4 *Mentale ferdigheter*, side 106.

*respect that could help us limit the intolerance of cultures.*”<sup>434</sup> Det betyr ikke at kulturelt mangfold ikke er viktig. Nussbaum forklarer at:

We should not stamp out diversity, or even put it at risk, without a very good reason. But in light of the fact that some traditional practices are harmful and evil, and some actively hostile to other elements of a diverse culture, we are forced by our interest in diversity itself to develop a set of criteria against which to assess the practices we find, asking which are acceptable and worth preserving, and which are not.<sup>435</sup>

Man bør med andre ord ha en god grunn hvis man skal kritisere en kultur. Men det finnes mange kulturelle tradisjoner og handlingsmønstre som fortjener kritikk. Men hvilke verdier og standarder er det man kritiserer ut ifra? Hvis man skal unngå en etnosentrisk polemikk mellom ulike kulturer, religioner, folk eller nasjoner må man forholde seg til en felles verdiplattform. Denne felles verdiplattformen er, jamfør bokstav (b), menneskerettighetene og prinsippene i FN-pakten.<sup>436</sup>

Kritikk basert på subjektive og egendefinerte verdier uten en forståelse eller respekt for grunnleggende menneskerettigheter blir lett en fruktløs kamp om hvem som roper høyest. En slik form for kritikk preges sjelden av vennlighet, forståelse og toleranse. Menneskerettighetsopplæring som spesifikt inkluderer urfolks rettigheter i de samfunn der urfolk lever, er med andre ord ikke bare en forutsetning for at barn skal utvikle forståelse, toleranse og vennlighet ovenfor urfolk, men er også avgjørende for at de skal kunne bli i stand til formulere kritiske standpunkter på en ansvarlig, konstruktiv, respektfull og vennlig måte.<sup>437</sup>

Det er også en fin balanse mellom uttrykk for fordømmer mot et folk og konstruktiv kritikk av enkelte aspekter ved kulturen eller dets samfunnsliv. Jeg mener for eksempel at det ikke er greit at barn uttrykker kritiske bemerkninger i forhold til samer generelt av typen samene er kravstore, late eller dumme. Man kan ikke karakterisere samene som én gruppe.<sup>438</sup> En helt

---

<sup>434</sup> Nussbaum, Martha (2000) *Woman and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press, side 49.

<sup>435</sup> Ibid, side 59.

<sup>436</sup> Se punkt: 4.9 Bokstav (b), side 108.

<sup>437</sup> Se punkt: 4.9.7 Geografisk relevans, side 120.

<sup>438</sup> Se punkt:

11. Fordømmer og rasisme, side 433.

annen sak er å kritisere kriteriene til samemanntallet, måten reindriften forvaltes, enkelte beslutninger tatt av sametinget, og så videre.

#### 4.11.10 Balansen mellom bokstav (c) og (d)

Bokstav (d) må ses i sammenheng med bokstav (c), om respekt for egen identitet, religion, språk og respekt for nasjonale verdier.<sup>439</sup> Det er kombinasjonen og balansen mellom opplæringsmålene som er viktig. Barnekomiteen forklarer at:

At first sight, some of the diverse values expressed in article 29 (1) might be thought to be in conflict with one another in certain situations. Thus, efforts to promote understanding, tolerance and friendship among all peoples, to which paragraph (1) (d) refers, might not always be automatically compatible with policies designed, in accordance with paragraph (1) (c), to develop respect for the child's own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own. But in fact, part of the importance of this provision lies precisely in its recognition of the need for a balanced approach to education and one which succeeds in reconciling diverse values through dialogue and respect for difference. Moreover, children are capable of playing a unique role in bridging many of the differences that have historically separated groups of people from one another.<sup>440</sup>

Det er altså viktig å opprettholde en balanse som fremmer respekt for mangfold. Hvis man for eksempel legger for stor vekt på nasjonale verdier eller egen kultur hemmes barns muligheter for å lære respekt for mangfold. Man lærer mye om seg selv og sin egen kultur gjennom å lære om andre, og omvendt. Kunnskaper om egen kultur og språk anses som essensielt for identitetsutvikling, mens andres levesett er ansett som nesten like verdifullt. Individuer formes i relasjon til andre.<sup>441</sup> FNs spesialrapportør for retten til opplæring, Vernor Muñoz Villalobos, understreker at mangfold er en hjørnestein i opplæring:

Diversity is a cornerstone of education [...] Homogeneity in education is an impossible undertaking. Pressure to entrench the use of one language for all peoples, for example, is a sign of intolerance. Such is the case in schools where, human rights norms notwithstanding, indigenous children or children from other minorities are forbidden from using their native languages.<sup>442</sup>

---

<sup>439</sup> Se punkt: 4.10 Bokstav (c), side 126.

<sup>440</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 4.

<sup>441</sup> Talyor, Charles (1991) *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press

<sup>442</sup> Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education, Mr. Vernor Muñoz Villalobos (2004) E/CN.4/2005/50: The right to education, avsnitt 70 and 72.



Monokulturelle og monolingvistiske tilnærminger til opplæring har en diskutabel verdi i lys av folkeretten.<sup>443</sup> Mangfoldskravet gjelder også for opplæringsinstitusjoner som er styrt av urfolk (samiske institusjoner).<sup>444</sup> Asbjørn Eide (1998) påpeker at det er viktig å skille mellom multikulturell og interkulturell opplæring:

Multicultural education involves the educational policies and practices which meet the separate educational needs of groups in society which belong to different cultural traditions, while intercultural education involves educational policies and practices by which members of different cultures, whether in a majority or minority position, learn to interact constructively with each other. As a minimum, it requires that majorities learn about the minorities, their culture and tradition, and similarly that minorities learn about other minorities in the same society and about majorities. Intercultural education requires more however: it requires the development of respect, mutual tolerance and cooperation. Respect and tolerance must be based on a common recognition of general human rights which constitute the basic framework applicable to all and which must be respected by all, whether in majority or minority position.<sup>445</sup>

*Multikulturell opplæring* handler om barns rett til å lære sin egen kultur og sitt eget språk, mens begrepet *interkulturell opplæring* handler om at barn skal lære forståelse, toleranse og vennskap for andre kulturer slik det er nedfelt i bokstav (d).

#### **4.12 Bokstav (e)<sup>446</sup>**

Opplæringen skal ifølge bokstav (e) ta sikte på: “*The development of respect for the natural environment.*” Denne bestemmelsen er unik for FNs barnekonvensjon og reflekterer en økende global bekymring for miljøet.<sup>447</sup> FNs barnekomité har i liten grad kommentert hvordan denne bestemmelsen skal tolkes. I generell kommentar nr. 1 understreker de at artikkel 29 (1):

[...] emphasizes the need for education to be designed and provided in such a way that it promotes and reinforces the range of specific ethical values enshrined in the Convention, including education for peace, tolerance, and respect for the natural environment, in an integrated and

---

<sup>443</sup> Thornberry, Patrick (2007) *Education*. I Weller Marc (2007) *Universal Minority Rights: a Commentary on the Jurisprudence of International Courts and Treaty Bodies*. New York: Oxford University Press, side. 362

<sup>444</sup> Lile, Hadi Khosravi (2009) *Barnekonvensjonen og samiske barn i Norge*. Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 1/2009, side 35.

<sup>445</sup> Eide, Asbjørn (1998) *Multicultural Education and Group Accommodation in the Light of Minority Rights: I Åkermark, Sia Spilopoulou (1998) Human rights Education: Achievements and Challenges*. Åbo: Institute for Human Rights at Åbo Academy University, side. 61.

<sup>446</sup> Bokstav (e) står for FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (e).

<sup>447</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 450.

holistic manner. [...] For example, for the development of respect for the natural environment, education must link issues of environment and sustainable development with socio-economic, sociocultural and demographic issues. Similarly, respect for the natural environment should [...] encompass both national and international problems, and actively involve children in local, regional or global environmental projects.<sup>448</sup>

Artikkel 29 (1) må tolkes på en holistisk måte som balanserer alle målene i artikkelen.<sup>449</sup> Respekt for miljøet må altså ikke komme på bekostning av *respekt* for urfolks menneskerettigheter, eller omvendt.

Opplæringen bør gi barn en forståelse for både nasjonale og globale miljøproblemer og involvere dem aktivt i miljøprosjekter. *UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* slår fast at:

Education should be directed both towards the eradication of conditions which perpetuate and aggravate major problems affecting human survival [...] towards measures of international co-operation likely to help solve them. Education [...] should relate to such problems as: [...] (e) the use, management and conservation of natural resources, pollution of the environment.<sup>450</sup>

UNESCO gjør her linken mellom internasjonalt samarbeid og miljøproblemer relevant for opplæringen. Klimaspørsmålet truer menneskeheten som helhet og krever et globalt samarbeid for å løses. En rekke andre miljøspørsmål krever også internasjonalt samarbeid for å løses. Miljøopplæring kan dermed ses på som en viktig del av fredsopplæringsmålet.<sup>451</sup>

*United Nations Conference on Environment and Development* (Rio de Janeiro, 1992) utarbeidet en erklæring og en handlingsplan som fikk navnet *Agenda 21*. Erklæringens prinsipp 10 handler om retten til informasjon og informasjonsformidling. Kapittel 36 i handlingsplanen utdyper prinsipp 10. Her presiseres det at opplæring er et viktig tema. Her står det blant annet at:

---

<sup>448</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 13.

<sup>449</sup> Ibid, avsnitt 12.

<sup>450</sup> UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms ,avsnitt 18 (e).

<sup>451</sup> Se punkt: 4.9.2 *FNs formål om fred*, side 112.

Education is critical for promoting sustainable development and improving the capacity of the people to address environment and development issues. [...] Both formal and non-formal education is indispensable to changing people's attitudes so that they have the capacity to assess and address their sustainable development concerns. It is also critical for achieving environmental and ethical awareness, values and attitudes, skills and behaviour consistent with sustainable development and for effective public participation in decision-making.<sup>452</sup>

Opplæringen skal altså forandre og fremme miljøholdninger. I tillegg er det “kritisk” at opplæringen fremmer etisk miljøbevissthet, verdier og ferdigheter som er i tråd med Agenda 21 sin tanke om bærekraftig utvikling. Handlingsplanen understreker også at: “*Relevant authorities should ensure that every school is assisted in designing environmental activity work plans, with the participation of students and staff.*” Barns rett til å bli hørt er altså behørig tatt hensyn til her.<sup>453</sup> Balansen mellom utvikling (som ofte innebærer industri og inngrep i naturen) og miljø er et gjennomgående tema i hele Agenda 21 kapittel 36.

*FNs permanente forum for urfolkssaker* hadde i 2008 et møte der hovedfokus var klimaforandringer og biologisk mangfold. I rapporten skrev de at:

Indigenous peoples' ancestors have adapted to climate change for thousands of years; however, the magnitude, accelerated pace and compound effects of climate change today are unprecedented, thus presenting major challenges to indigenous peoples' capacity to adapt. Further, some of the mitigation measures seen as solutions to climate change are also having negative impacts on indigenous peoples.<sup>454</sup>

*FNs permanente forum for urfolkssaker* understreker på den ene side hvordan klimaforandringene er en stor trussel for urfolk over hele verden. Det gjelder også for det samiske folk, spesielt med hensyn til reindriften. I tillegg legger permanent forum vekt på at mange av tiltakene for å bekjempe klimaendringer også går ut over urfolk. Flere klimavennlige energikilder krever omfattende bruk av arealer og naturressurser: Produksjon av biodiesel kan kreve store landområder, vindmølleparker likeså og vannkraftverk er en klassisk trussel for urfolk. *FNs permanente forum for urfolkssaker* forklarer derfor at:

---

<sup>452</sup> Agenda 21, punkt 36, avsnitt 36.3.

<sup>453</sup> *FNs barnekonvensjon* artikkel 12.

<sup>454</sup> UN Permanent Forum on Indigenous Issues (2008) E/2008/43:Report on the seventh session (21 April-2 May 2008), avsnitt 5.

Strategies for mitigation and adaptation must be holistic, taking into account not only the ecological dimensions of climate change, but also social impacts, human rights, equity and environmental justice. Indigenous peoples, who have the smallest ecological footprints, should not be asked to carry the heavier burden of adjusting to climate change.<sup>455</sup>

Strategier for å bekjempe klimaforandringer er veldig viktige, men samtidig vil det være urettferdig hvis urfolk, som i minst grad har bidratt til klimakrisen, må betale prisen for et bedre klima. Denne balansen mellom respekt for miljøet, en vilje til å gjøre noe med det og respekt for urfolks rettigheter bør også være et mål for opplæringen av barn.

#### **4.13 Bekjempe fordommer og rasisme**

Bokstav (b) legger vekt på at opplæringen skal fremme *respekt for menneskerettigheter* og danne grunnlaget for en *menneskerettighetskultur*.<sup>456</sup> FNs menneskerettigheter har blant annet som utgangspunkt troen på at alle mennesker er født likeverdige.<sup>457</sup> Bokstav (c) understreker at opplæringen skal fremme *respekt for kulturer som er forskjellige fra barnets egen*.<sup>458</sup> Og bokstav (d) slår fast at opplæringen skal fremme *forståelse, toleranse og vennskap* overfor urfolk.<sup>459</sup> Det motsatte av verdiene som fremmes av opplæringsmålene i bokstav (b), (c), og (d) er fordommer og rasisme. Spesielt opplæringsmålet om å *fremme toleranse* fordrer en *kamp mot intoleranse*.<sup>460</sup>

I sin 2010-rapport til Norge uttrykker FNs barnekomité bekymring for minoriteter og urfolk i Norge. Komiteen forklarer at de er: “[...] *concerned at information, including from children, that minority and indigenous children feel stigmatized and maltreated, including by other children.*”<sup>461</sup> Komiteen anbefaler Norge om å: “[...] *make every effort to ensure that children from ethnic minority backgrounds and indigenous children [...] are protected against prejudice, violence and stigmatisation.*”<sup>462</sup>

I sin generelle kommentar nr.1 forklarer FNs barnekomité at:

---

<sup>455</sup> UN Permanent Forum on Indigenous Issues (2008) E/2008/43:Report on the seventh session (21 April-2 May 2008), avsnitt 5-6.

<sup>456</sup> Se punkt: 4.9 Bokstav (b)108.

<sup>457</sup> Se FNs verdenserklæring om menneskerettigheter artikkel 1.

<sup>458</sup> Se punkt: 4.10 Bokstav (c)side 126.

<sup>459</sup> Se punkt: 4.11 Bokstav (d)side 137.

<sup>460</sup> Se punkt: 4.11.5 Toleranse, side 144.

<sup>461</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/NOR/CO/4: Concluding observations: Norway, avsnitt 19-21.

<sup>462</sup> Ibid, avsnitt 61.

Racism and related phenomena thrive where there is ignorance, unfounded fears of racial, ethnic, religious, cultural and linguistic or other forms of difference, the exploitation of prejudices, or the teaching or dissemination of distorted values. A reliable and enduring antidote to all of these failings is the provision of education which promotes an understanding and appreciation of the values reflected in article 29 (1), including respect for differences, and challenges all aspects of discrimination and prejudice. Education should thus be accorded one of the highest priorities in all campaigns against the evils of racism and related phenomena.<sup>463</sup>

Opplæringen av barn bør altså ses på som et av de viktigste verktøyene i kampen mot fordommer og rasisme. *United Nations Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (FNs rasediskrimineringskonvensjon)* artikkel 7 presiserer at:

States parties undertake to adopt immediate and effective measures, particularly in the fields of teaching, education, culture and information, with a view to combating prejudices which lead to racial discrimination and to promoting understanding, tolerance and friendship among nations and racial or ethnical groups, as well as to propagating the purposes and principles of the Charter of the United Nations, the Universal Declaration of Human Rights, the United Nations Declaration on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, and this Convention.

FNs rasediskrimineringskonvensjon pålegger altså staten å gjennomføre “*immediate and effective measures*” gjennom opplæring og undervisning “*to combating prejudices.*” FNs rasediskrimineringskomité har spesifikt slått fast at urfolk omfattes av konvensjonen.<sup>464</sup> Komiteen har også uttalt at: “[...] *the situation of indigenous peoples has always been a matter of close attention and concern.*”<sup>465</sup> Norge ratifiserte FNs rasediskrimineringskonvensjonen 6. august 1970, altså for over 40 år siden. Konvensjonen er inkorporert i *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv. av 3. april 2005 nr. 33 (diskrimineringsloven)*. Det innebærer at artikkel 7 gjelder som norsk lov på lik linje med annen formell lov i Norge.<sup>466</sup>

*ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* er også relevant. Artikkel 31 slår fast at:

---

<sup>463</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 11.

<sup>464</sup> FNs Rasediskrimineringskomité (1999) General Recommendation No. 24: Reporting of persons belonging to different races, national/ethnic groups, or indigenous peoples (Art. 1), avsnitt 1.

<sup>465</sup> Rasediskrimineringskomiteen (18. august 1997) General Recommendation No. 23: Indigenous Peoples, avsnitt 1. Se også punkt: *11.2.3 Rasebegrepet*, side 444.

<sup>466</sup> Ot.prp.nr.33 (2004-2005). Om lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv. (diskrimineringsloven), side 203.

Educational measures shall be taken among all sections of the national community, and particularly among those that are in most direct contact with the peoples concerned, with the object of eliminating prejudices that they may harbour in respect of these peoples.

Det bør altså gjennomføres opplæringstiltak på alle nivåer i det nasjonale samfunn og spesielt i de områdene der folk har mest kontakt med samer for å fjerne fordommer. FNs spesialrapportør for retten til opplæring, Vernor Muñoz Villalobos, tar utgangspunkt i ILO-konvensjon nr. 169 artikkel 31 og FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) (d) og artikkel 30 og oppfordrer statene om å gjøre en innsats for å undervise de som eventuelt har fordommer og diskriminerer urfolk.<sup>467</sup> I tillegg til de konvensjonsbestemmelser som her er nevnt er det også en rekke erklæringer og andre *soft law* kilder som spesifikt slår fast at opplæringen bør bekjempe fordommer og/ eller rasisme.<sup>468</sup>

#### **4.14 Historieundervisning**

FNs barnekomité understreker at opplæringen av barn bør gis høyeste prioritet i kampen mot intoleranse. I den forbindelse framhever komiteen historieundervisningen som et nøkkelfag. Komiteen skriver at:

Emphasis must also be placed upon the importance of teaching about racism as it has been practiced historically and particularly as it manifests or has manifested itself within particular communities.<sup>469</sup>

Barn bør altså lære om rasisme slik det har vært praktisert i deres eget samfunn. I senere uttalelser fra komiteen snakker de likevel ikke om *rasisme slik det har vært praktisert*, men mer generelt om minoriteter og urfolks historie. *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og*

---

<sup>467</sup> Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education, Mr. Vernor Muñoz Villalobos (2004) E/CN.4/2005/50: The right to education, avsnitt 97

<sup>468</sup> Se blant annet: UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, artikkel 15; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 95, 98 og 99; World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 117, 126, 127, 129, 130, 131, 132 og 136; UNESCO Declaration on Race and Racial Prejudice, artikkel 5 (2) og artikkel 6 (2) (3); UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, avsnitt 7; ECRI General Policy Recommendation N°10: Combating racism and racial discrimination in and through school education, punkt II, avsnitt 2 (d); Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2001)15: History teaching in twenty-first-century Europe (Appendix); Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2002)12: Education for democratic citizenship, avsnitt 2.

<sup>469</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 11.

*stammefolk i selvstendige stater*, artikkel 36, vektlegger at opplæringen av barn generelt bør ha som mål å avskaffe alle fordommer mot urfolk. For å oppnå det presiserer artikkel 31 at:

To this end efforts shall be made to ensure that history textbooks and other educational materials provide a fair, accurate and informative portrayal of the societies and cultures of these peoples.

En *informative, presis og fair* framstilling av urfolks historie foreskrives altså som et middel til å bekjempe fordommer mot urfolk. Konvensjonsteksten nevner ikke spesifikt noe om rasisme eller overgrep mot urfolk, men spørsmålet er hva som ligger i begrepene “*fair, accurate and informative?*” Det kan ikke være noen tvil om at en historieundervisning om samene som utelukker eller trivialisere *fornorskingshistorien* ikke vil kunne anses som “*fair, accurate and informative.*”<sup>470</sup>

Artikkel 12 (1) i *Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter* slår fast at opplæringen skal: “[...] *foster knowledge of the culture, history [...] of their national minorities.*” Sametinget har derimot uttalt at de ikke ønsker å omfattes av Norges politikk overfor de nasjonale minoritetene, da samenes rettigheter etter ILO-konvensjon nr. 169, ifølge Sametinget, går lenger enn de rettighetene som følger av rammekonvensjonen.<sup>471</sup> Det er derfor vanskelig å si hvor stor vekt det skal legges på denne bestemmelsen. Men jeg tror hovedgrunnen til at Sametinget reservert seg fra konvensjonen var at de ikke ønsket å bli definert som en “*nasjonal minoritet*”, men som *et folk og et urfolk*. Man var redd for at hvis det samiske folk skulle bli definert som en “*nasjonal minoritet*” ville det kunne føre til vansker med å hevde rettigheter som urfolk og folk.

Men urfolk har, slik jeg ser det, samme rettigheter som nasjonale minoriteter i tillegg til noen rettigheter som nasjonale minoriteter ikke har. *FNs underkommisjon for beskyttelse og fremme av menneskerettigheter* definerte forskjellen mellom minoriteter og urfolk slik:

What is normally held to distinguish indigenous peoples from other groups is their prior settlement in the territory in which they live, combined with their maintenance of a separate culture which is closely linked to their particular ways of using land and natural resources.<sup>472</sup>

<sup>470</sup> Se punkt: 10.6 *Fornorskingspolitikken*, side 397.

<sup>471</sup> St.meld. nr. 55 (2000-2001) Om samepolitikken, punkt 3.3.3.

<sup>472</sup> Sub-Commission on the Promotion and Protection of Human Rights (2000) E/CN.4/Sub.2/2000/10: Working paper on the relationship and distinction between the rights of persons belonging to minorities and those of indigenous peoples, forfattet av Asbjørn Eide og Erica-Irene Daes, avsnitt 24.

I tillegg til dette med landrettigheter må man ta i betraktning at eksistensgrunnlaget for urfolks kultur og samfunnsliv er helt avhengig av det rettighetsvern staten anerkjenner dem.<sup>473</sup> Jeg mener derfor at Europarådets rammekonvensjon er relevant i forhold til hva barn bør lære om det samiske folk.

#### 4.14.1 Balansert historieundervisning

European Charter for Regional or Minority Languages, artikkel 8 (1) (g), slår fast at:

With regard to education, the Parties undertake [...] to make arrangements to ensure the teaching of the history and the culture which is reflected by the regional or minority language.

Staten skal altså sørge for at det gis opplæring om språklige minoriteters historie. Europarådets ministerråd har i denne sammenheng vedtatt en egen anbefaling om historieundervisning:

History teaching in a democratic Europe should: [...] occupy a vital place in the training of responsible and active citizens and in the developing of respect for all kinds of differences, based on an understanding of national identity and on principles of tolerance [...] be a decisive factor in reconciliation, recognition, understanding and mutual trust between peoples [...] play a vital role in the promotion of fundamental values, such as tolerance, mutual understanding, human rights and democracy.<sup>474</sup>

Videre understrekes betydningen av å unngå misbruk av historieundervisning:

History teaching must not be an instrument of ideological manipulation, of propaganda or used for the promotion of intolerant and ultra-nationalistic, xenophobic, racist or anti-Semitic ideas. Historical research and history as it is taught in schools cannot in any way, with any intention, be compatible with the fundamental values and statutes of the Council of Europe if it allows or promotes misuses of history, namely through:

- falsification or creation of false evidence, doctored statistics, faked images, etc.;
- fixation on one event to justify or conceal another;
- distortion of the past for the purposes of propaganda;

---

<sup>473</sup> Se Smith, Carsten (2007): *Samerettsutvalget – tyve år etter*. Oslo: Torkel Oppsahls minneseminar, s.3. (25.4.2011): [http://www.galdu.org/govat/doc/samerettsutvalget\\_tyve\\_aar\\_etter.pdf](http://www.galdu.org/govat/doc/samerettsutvalget_tyve_aar_etter.pdf)

<sup>474</sup> European Council of Ministers (2001) Recommendation (2001)15: History teaching in twenty-first-century Europe, avsnitt 1.



- an excessively nationalistic version of the past which may create the “us” and “them” dichotomy;
- abuse of the historical record;
- denial of historical fact;
- omission of historical fact.

En historieundervisning som preges av ett av de syv faktorene som listes opp kan altså, ifølge ministerrådet, ikke assosieres med Europarådets grunnleggende verdier og statutter. I forhold til samisk historie er det spesielt viktig å merke seg at historieundervisningen ikke må benekte eller utelate historiske faktum.

FNs barnekomité har i en rekke konkluderende kommentarer til ulike stater framhevet betydningen av en balansert historieundervisning. Overfor Japan skriver komiteen for eksempel at: “*Despite review procedures, some history textbooks are incomplete or one-sided.*”<sup>475</sup> Den samme kritikken ble gjentatt i 2010 der de gikk litt mer i detalj og skrev at:

The Committee is concerned at information that Japanese history textbooks do not enhance the mutual understanding of children from different countries in the region as they represent a Japanese interpretation of historical events only. The Committee recommends that the State party ensure that officially reviewed textbooks present a balanced view of historical events in the Asia-Pacific region.<sup>476</sup>

Det er altså ikke greit for en stat å presentere en nasjonal eller kontinental historie fra bare ett (nasjonalt) perspektiv. En slik form for historieundervisning øker ikke *forståelsen* for barn fra andre land med en annen bakgrunn. Man må også kunne anta at en historieundervisning som favoriserer eller framstiller historien fra bare ett folks perspektiv i et land med flere folk, heller ikke fremmer *forståelse* mellom de ulike folkene i landet. Et land som utelukker eller ignorerer urfolks perspektiv på den nasjonale historie i skolen fremmer ikke *forståelse* for urfolk.<sup>477</sup> Komiteen har også flere ganger understreket at skolen bør inkludere undervisning om minoriteters historie for å fremme forståelse, toleranse og respekt for minoritetene. Komiteen har vært spesielt opptatt av romanifolkets historie. De oppfordrer for eksempel Belgia til å:

<sup>475</sup> FNs barnekomité (2004) CRC/C/15/Add.231: Concluding observations: Japan, avsnitt 49 (g).

<sup>476</sup> FNs barnekomité (2010) CRC/C/JPN/CO/3: Concluding observations: Japan, avsnitt 74 og 75.

<sup>477</sup> Se punkt: 4.11.3 *Forståelse*, side 140.

Develop curricula units for children at school level, including in relation to Roma history and culture, in order to promote understanding, tolerance and respect for the rights of Roma in Bulgarian society.<sup>478</sup>

Denne oppfordringen er blant annet også gitt til Serbia<sup>479</sup>, Slovakia<sup>480</sup>, Romania<sup>481</sup>, Tsjekkia<sup>482</sup>, Polen<sup>483</sup> og Moldova.<sup>484</sup> Selv om komiteen har vært mest opptatt av romanifolkets historie bør man ikke tro at alle andre minoriteters historie er irrelevant. Komiteen oppfordrer for eksempel Estland om å:

Implement the Programme on Integration in Estonian Society in such a way that all the children of Estonia will be taught about the culture, history and identity of the various groups living in Estonia.<sup>485</sup>

Den samme generelle oppfordringen ble gitt til Georgia i 2008.<sup>486</sup> Barn skal altså lære om historien til ulike grupper i landet. Det presiseres ikke hvilke grupper det er snakk om, men det er naturlig å legge størst vekt på de gruppene som er mest etablerte og som har en sterk tilknytning til landet.<sup>487</sup>

Ekspertgruppen som overvåker *European Charter for Regional or Minority Languages* skrev i sin rapport til Norge i 2001 at:

The Sami Education Council has, with the assistance of the Norwegian Ministry of Education, produced a special Sami Curriculum. This curriculum is exemplary: it is very detailed and concentrates mostly on matters relating to the Sami population. Norwegian teachers have been provided with teaching materials on the Sami population for use in regular Norwegian state schools. These materials include information on the teaching of the history and the culture reflected by the Sami language. This is obligatory in the Norwegian curriculum. This undertaking is fulfilled.<sup>488</sup>

---

<sup>478</sup> FNs barnekomité (2008) CRC/C/BGR/CO/2: Concluding observations: Bulgaria, avsnitt 72 (c).

<sup>479</sup> FNs barnekomité (2008) CRC/C/SRB/CO/1: Concluding observations: Serbia, avsnitt 74 (d).

<sup>480</sup> FNs barnekomité (2007) CRC/C/SVK/CO/2: Concluding observations: Slovakia, avsnitt 58 (c).

<sup>481</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.199: Concluding observations: Romania, avsnitt 65 (c).

<sup>482</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.201: Concluding observations: Czech Republic, avsnitt 68 (c).

<sup>483</sup> FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.194: Concluding observations: Poland, avsnitt 53 (c).

<sup>484</sup> FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.192: Concluding observations: Republic of Moldova, avsnitt 50 (c).

<sup>485</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.196: Concluding observations: Estonia, avsnitt 53 (b).

<sup>486</sup> FNs barnekomité (2008) CRC/C/GEO/CO/3: Concluding observations: Georgia, avsnitt 77 (d).

<sup>487</sup> Nowak, Manfred (2005): *U.N. Covenant on Civil and Political Rights: CCPR Commentary*, 2<sup>nd</sup> revised edition. Strasbourg: Norbert Paul Engel, side 643-645.

<sup>488</sup> The Committee of Experts of the European Charter (2001) Report of the Committee of Experts on the Charter, avsnitt 64.

Norge får her mye skryt for historieundervisningen om samer i skolen. Det henvises til obligatorisk undervisning om det samiske i skolen og Norge får skryt for å ha sendt ut ressursheftet Gávnos til alle lærerne. Spørsmålet er bare om disse tiltakene faktisk har ført til læring. Hva har elevene i norske skoler faktisk lært om fornorskingshistorien?<sup>489</sup>

#### 4.14.2 Durban-konferansen

*World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* har flere henvisninger til betydningen av historieundervisning i sin erklæring og handlingsprogram.<sup>490</sup> I erklæringen slås det blant annet fast at:

We emphasize that remembering the crimes or wrongs of the past, wherever and whenever they occurred, unequivocally condemning its racist tragedies and telling the truth about history are essential elements for international reconciliation and the creation of societies based on justice, equality and solidarity.<sup>491</sup>

Et oppgjør med fortidens rasistiske ugjerninger der disse minnes og bringes fram i lyset er altså essensielt for forsoning og et samfunn basert på rettferd, likeverd og solidaritet. Erklæringen henviser også spesifikt til opplæringen av barn og forklarer at:

We emphasize the importance and necessity of teaching about the facts and truth of the history of humankind from antiquity to the recent past, as well as of teaching about the facts and truth of the history, causes, nature and consequences of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, with a view to achieving a comprehensive and objective cognizance of the tragedies of the past.<sup>492</sup>

Konferanseerklæringen legger her ikke bare vekt på at det skal være en undervisning om fakta rundt fortidens tragedier, men i tillegg vektlegges det at undervisningen må inkludere historiens “*causes, nature and consequences.*” Målet er en omfangsrik og objektiv erkjennelse av historiens tragedier. Konferansens handlingsprogram legger blant annet vekt på at: “*In particular, States should promote an accurate understanding of the histories and*

---

<sup>489</sup> Se punkt: 10.6 *Fornorskingspolitikken*, side 397.

<sup>490</sup> Se punkt: 6.7.6 *Nærmere om Durban-konferansens* juridiske vekt, side 251.

<sup>491</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 106.

<sup>492</sup> Ibid, avsnitt 98.

*cultures of indigenous peoples.*”<sup>493</sup> En forståelse for urfolks historie framheves altså som spesielt viktig.

#### 4.14.3 Historieundervisning som en rettighet

*UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* peker også på historieundervisningen som et viktig mål for undervisningen av barn generelt. Artikkel 15 (1) slår fast at:

Indigenous peoples have the right to the dignity and diversity of their cultures, traditions, histories and aspirations which shall be appropriately reflected in education and public information.

*UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* formulerer altså historieundervisningen inkludert kunnskaper om urfolks kultur og aspirasjoner som en rettighet. Historieundervisningen kan altså ses som en urfolksrettighet. En rettighet som handler om respekt og anerkjennelse for den urett som er begått. Den 13. februar 2008 holdt Australias statsminister Kevin Rudd en tale som urfolk i landet hadde ventet lenge på. På vegne av staten og regjeringen ba han om unnskyldning for den urett som har vært begått mot urfolket i landet. Han ba spesielt om statens tilgivelse for at barn ble tatt fra sine foreldre og satt i internatskoler for at de skulle assimileres. Denne generasjon har fått navnet “*The Stolen Generations*.” I en følelsesladd tale forklarte statsministeren at:

These stories cry out to be heard; they cry out for an apology. Instead, from the nation’s parliament there has been a stony, stubborn and deafening silence for more than a decade; a view that somehow we, the parliament, should suspend our most basic instincts of what is right and what is wrong; a view that, instead, we should look for any pretext to push this great wrong to one side, to leave it languishing with the historians, the academics and the cultural warriors, as if the stolen generations are little more than an interesting sociological phenomenon. But the stolen generations are not intellectual curiosities. They are human beings, human beings who have been damaged deeply by the decisions of parliaments and governments. But, as of today, the time for denial, the time for delay, has at last come to an end.<sup>494</sup>

---

<sup>493</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 117.

<sup>494</sup> The National Sorry Day Committee: Kevin Rudd's Apology (28. september 2010): [http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64](http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64)

Kevin Rudd beskriver den øredøvende stillheten fra parlamentet som et slags overgrep i seg selv. Men “*as of today, the time for denial, the time for delay, has at last come to an end*”, understreker Kevin Rudd.

Da FN ble etablert var det etter to grusomme verdenskriger inkludert holocaust som har blitt et symbol på hvor grusomme mennesker kan være mot hverandre. Holocaust og det jødiske folks lidelser har fått en framtrødende plass i historieundervisningen av barn. Men i de seneste årene er det kommet flere utspill som stiller spørsmålstegn ved denne historien. Under *World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* i 2001 uttrykte Rabbi Michael Melchior på vegne av Israel en dyp frustrasjon over en økende tendens til å undergrave holocaust. “*After wiping out 6 million Jewish lives, there are those who would wipe out their deaths*”, hevder Melchior. Videre spør han:

Could there be anything worse than to brutally, systematically annihilate a people; to take the proud Jews of Vilna, Warsaw, Minsk, Lodz: to burn their holy books, to steal their dignity, their freedom, their hair, their teeth: to turn them into numbers, to slaves, to the ashes of Auschwitz, Treblinka. Majdanek and Dachau? Could anything be worse than this? <sup>495</sup>

Han svarer på spørsmålet selv og sier at:

And the answer is yes, there is something even worse; to do such a thing, and then to deny it, to trivialize it, to take from the mourners, the children and the grandchildren, the legitimacy of their grief, and from all humanity the urgent lesson that might stop it happening again. <sup>496</sup>

Utsagnet til Melchior må nok ses i lys av en ganske polemisk og følelsesladet diskusjon rundt holocaust sin plass i historien. Men følelsene til side, det å trivialisere, underminere eller benekte en historisk urett kan unektelig oppleves som et nytt overgrep for de som ble utsatt for uretten. I tillegg antyder Melchior at det også handler om noe mer – en lærdom som skal forhindre at det skjer igjen.

---

<sup>495</sup> Israel (3. september 2001) Rabbi Michael Melchior, Deputy Foreign Minister of the State of Israel: World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance:

<http://www.un.org/WCAR/statements/israelE.htm>

<sup>496</sup> Ibid.

#### 4.14.4 Eksempler fra Canada og Australia

Fornorskingspolitikken, som representerer en sentral historie om rasisme slik det har vært praktisert i Norge, var spesielt rettet mot barn. Samiske og kvenske barn ble assimilert, noe som blant annet innebar at de ble straffet for å snakke sitt eget morsmål. I tillegg er det flere historier om barn som opplevde andre former for mishandling.<sup>497</sup> Canada og Australia har også i likhet med Norge, på hver sin måte, lignende historier om assimilering og rasisme som rammet urfolksbarn.

I Canada ble mer enn 150 000 barn av first nation, métis og inuitter plassert i kristne internatskoler, ofte mot foreldrenes vilje. I tillegg til assimilering opplevde flere barn ulike former for mishandling og overgrep.<sup>498</sup> I Australia ble urfolksbarn tatt med makt fra sine foreldre og satt i offentlige internatskoler. De ble i likhet med barna i Canada og Norge assimilert og straffet hvis de snakket sitt eget morsmål. Barna i Australia opplevde også ulike typer mishandling og overgrep. De blir omtalt som “den tapte generasjon” (*The Lost Generation*).<sup>499</sup>

Både Canada og Australia har i satt i gang offentlige granskninger av hva som skjedde for å få alle fakta på bordet og alle historiene fram i lyset. I Australia leverte *Human Rights and Equal Opportunity Commission* rapporten “*Bringing them Home*” i 1997. Denne rapporten var senere utgangspunkt for regjeringens offentlige unnskyldning til det australske urfolk den 13. september 2008.<sup>500</sup> 1. juni 2008 nedsatt Canada en sannhetskommisjon som vil levere sin rapport i 2013. *Truth and Reconciliation Commission* skal gjennomgå alle relevante dokumenter i tillegg til å intervju tidligere elever, lærere og andre som har informasjon av relevans.<sup>501</sup> For å bistå *Truth and Reconciliation Commission* er det også etablert en komité med tidligere elever (*Indian Residential School Survivor Committee*).<sup>502</sup> I forkant av denne

---

<sup>497</sup> Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 3/2005.

<sup>498</sup> Miller, J.R. (2003) *Troubled Legacy: A history of Native Residential Schools*. Saskatchewan Law Review, Vol. 66, Issue 2 (2003), side 357-382.

<sup>499</sup> Human Rights and Equal Opportunity Commission (1997) *Bringing them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families* (12.10.2010): [http://www.hreoc.gov.au/pdf/social\\_justice/bringing\\_them\\_home\\_report.pdf](http://www.hreoc.gov.au/pdf/social_justice/bringing_them_home_report.pdf)

<sup>500</sup> The National Sorry Day Committee: Kevin Rudd's Apology (12.10.2010): [http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64](http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64)

<sup>501</sup> Truth and Reconciliation Commission: Our Mandate (12.10.2010): <http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/index.php?p=7>

<sup>502</sup> Truth and Reconciliation Commission: The Survivor Committee (12.10.2010): <http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/index.php?p=6>

11. juni 2008 ba statsminister Stephen Harper offisielt om unnskyldning for den behandlingen urfolksbarna fikk i internatskolene.<sup>503</sup>

10 år før denne offisielle unnskyldningen, som ble høytidelig markert i det canadiske underhus (House of Commons), hadde regjeringen vedtatt en handlingsplan som het *Gathering Strength: Canada's Aboriginal Action Plan*.<sup>504</sup> Denne handlingsplanen innledes med et kapittel som heter "*Statement of Reconciliation: Learning from the past.*" Her skriver regjeringen blant annet at:

Sadly, our history with respect to the treatment of Aboriginal people is not something in which we can take pride. Attitudes of racial and cultural superiority led to a suppression of Aboriginal culture and values. As a country, we are burdened by past actions that resulted in weakening the identity of Aboriginal peoples, suppressing their languages and cultures, and outlawing spiritual practices. We must recognize the impact of these actions on the once self-sustaining nations that were disaggregated, disrupted, limited or even destroyed by the dispossession of traditional territory, by the relocation of Aboriginal people, and by some provisions of the Indian Act. We must acknowledge that the result of these actions was the erosion of the political, economic and social systems of Aboriginal people and nations. Against the backdrop of these historical legacies, it is a remarkable tribute to the strength and endurance of Aboriginal people that they have maintained their historic diversity and identity. The Government of Canada today formally expresses to all Aboriginal people in Canada our profound regret for past actions of the federal government which have contributed to these difficult pages in the history of our relationship together.<sup>505</sup>

Denne uforbeholdne unnskyldningen ble lagt merke til av FN's barnekomité. I den seneste (i skrivende stund) konklusjonsrapporten til Canada i 2003 skrev komiteen at:

The Committee welcomes the Statement of Reconciliation made by the Federal Government expressing Canada's profound regret for historic injustices committed against Aboriginal people, in particular within the residential school system.<sup>506</sup>

---

<sup>503</sup> House of Commons (11. juni 2008) Official report: 39th Parliament, 2nd Session. (12.10.2010):

<http://www2.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?Language=E&Mode=1&Parl=39&Ses=2&DocId=3568890>

<sup>504</sup> Minister of Indian Affairs and Northern Development Ottawa (1998) *Gathering Strength: Canada's Aboriginal Action Plan*. Tilgjengelig her (12.10.2010):

<http://www.austlii.edu.au/au/journals/AILR/2000/10.html>

<sup>505</sup> Ibid.

<sup>506</sup> FN's barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.215: Concluding observations: Australia, avsnitt 58.

Den siste konklusjonsrapporten overfor Australia ble levert i 2005. Komiteen fikk derfor ikke med seg Kevin Rudd sin tale på “sorry day”. Men komiteen merket seg Human Rights and Equal Opportunity Commission (HREOC) sin rapport *Bringing them Home*. Komiteen stilte seg helt og fullt bak rapporten og alle dens anbefalinger. I konklusjonen skrev de at:

The Committee encourages the State party to continue and strengthen as much as possible its activities for the full implementation of the recommendations of the 1997 HREOC report, “Bringing Them Home”, and to ensure full respect for the rights of Aboriginal and Torres Strait Islander children to their identity, name, culture, language and family relationships.<sup>507</sup>

Rapporten har til sammen 54 anbefalinger som komiteen oppfordrer Australia å implementere i sin helhet. Anbefaling 8a og 8b går direkte på historieundervisning:

Recommendation 8a: That State and Territory Governments ensure that primary and secondary school curricula include substantial compulsory modules on the history and continuing effects of forcible removal. Recommendation 8b: That the Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies be funded by the Commonwealth to develop these modules.<sup>508</sup>

I tillegg utdyper rapporten anbefalinger om historieundervisning for lærere og andre relevante yrkesgrupper:

Recommendation 9a: That all professionals who work with Indigenous children, families and communities receive in-service training about the history and effects of forcible removal. Recommendation 9b: That all under-graduates and trainees in relevant professions receive, as part of their core curriculum, education about the history and effects of forcible removal.<sup>509</sup>

Rapporten anbefaler også at det etableres en dag i året som er dedikert minnet om det som skjedde, en såkalt “Sorry Day”.<sup>510</sup> Det at FNs barnekomité stiller seg fullt ut bak anbefalingene uten forbehold og oppfordrer staten til å følge disse opp (“*as much as possible*”) kan ses på som et tips til Norge som har en ganske lik historie. Canada har i lengre tid undervist om historien til first nations. Dagens skolebøker inkluderer blant annet

---

<sup>507</sup> FNs barnekomité (2005) CRC/C/15/Add.268: Concluding observations: Australia, avsnitt 32.

<sup>508</sup> Human Rights and Equal Opportunity Commission (1997) *Bringing them Home*: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families (12.10.2010): [http://www.hreoc.gov.au/pdf/social\\_justice/bringing\\_them\\_home\\_report.pdf](http://www.hreoc.gov.au/pdf/social_justice/bringing_them_home_report.pdf)

<sup>509</sup> Ibid.

<sup>510</sup> Ibid, anbefaling 7a og 7b.



landrettigheter, konvensjonsrettigheter og selvstyre.<sup>511</sup> Kampen for rettigheter har også en sentral plass i skolebøkene.<sup>512</sup>

#### **4.15 Nasjonal gjennomføring**

Under dette punktet vil jeg kort liste opp noen av de viktigste forslagene og rådene for å nå opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Noen av forslagene er helt avgjørende for at opplæringen av barn skal være i tråd med målene i BK artikkel 29 (1), mens enkelte av forslagene ikke er like gjennomtenkte. For eksempel oppfordringene fra FNs barnekomité om å undervise om barns rettigheter som et effektivt undervisningsmiddel mot fordommer om urfolk, er ikke så gjennomtenkt. Urfolk er ikke barn.

Utgangspunktet for statens ansvar er, slik jeg ser det, at staten først og fremst har et resultatansvar.<sup>513</sup> Staten har i så måte først og fremst et ansvar for å sørge for en opplæring av barn som er fullt ut i tråd med BK artikkel 29 (1). FNs barnekomité i tillegg til noen konvensjoner og erklæringer gir forslag og oppfordringer i forhold til hvordan staten skal oppnå et kvalitetsnivå på opplæringen av barn som fullt ut gjenspeiler målene i BK artikkel 29 (1).

##### **4.15.1 Nasjonal plan**

For å oppfylle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) forklarer FNs barnekomité at det bør utvikles en nasjonal plan. De skriver at:

The Committee calls upon States parties to develop a comprehensive national plan of action to promote and monitor realization of the objectives listed in article 29 (1). If such a plan is drawn up in the larger context of a national action plan for children, a national human rights action plan, or a national human rights education strategy, the Government must ensure that it nonetheless addresses all of the issues dealt with in article 29 (1) and does so from a child-rights perspective.<sup>514</sup>

Regjeringen oppfordres til å lage en detaljert handlingsplan for å gjennomføre alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Regjeringen må være nøye på at de ikke glemmer

---

<sup>511</sup> Clark, Penny (2007) *Representations of Aboriginal People in English Canada History Textbooks: Toward Reconciliation*. I Cole, Elisabeth A. (2007) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield Publisher, side 101.

<sup>512</sup> Ibid, side 103-111.

<sup>513</sup> Se punkt: 6.2 *Resultatansvar versus handlingsansvar*, side 209.

<sup>514</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 23

noen av opplæringsmålene i bestemmelsen, og planen bør utformes i tråd med et barnevennlig perspektiv. Det er så vidt jeg vet ikke utarbeidet noen detaljert plan eller utredning fra norsk side hvordan alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) skal gjennomføres.

#### 4.15.2 Læreplanen

Det er ingen tvil om at læreplanen (Kunnskapsløftet) er et sentralt verktøy for å oppnå opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). BK artikkel 4 slår fast at: *“States Parties shall undertake all appropriate legislative [...] measures for the implementation of the rights recognized in the present Convention.”* Læreplanen gjelder som en forskrift og er i så måte et juridisk tiltak. FNs barnekomité understreker at: *“The effective promotion of article 29 (1) requires the fundamental reworking of curricula to include the various aims of education.”*<sup>515</sup>

Juridiske tiltak, som det å gjennomgå læreplanen, regnes som en statlig plikt som skal gjennomføres umiddelbart etter at staten har ratifisert konvensjonen.<sup>516</sup> Det er likevel mye som tyder på at norske myndigheter i liten grad har utredet betydningen av BK artikkel 29 (1) i forhold til *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61.<sup>517</sup> Det er tatt med en rekke samiske opplæringsmål i Kunnskapsløftet, men disse målene er ikke tatt med som resultat av en gjennomgang av BK artikkel 29 (1), og de reflekterer i liten grad opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1).<sup>518</sup>

I forhold til resten av anbefalingene for gjennomføring av BK artikkel 29 (1) nevnt i dette kapitlet har jeg ikke nevnt noe om Norge. Jeg har ikke gjennomgått lærebøker eller undersøkt lærerutdanningen.

#### 4.15.3 Lærerutdanningen

*UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers*, anbefaling I (a) definerer en lærer som: *“[...] all those persons in schools who are responsible for the education of pupils.”* Lærerutdanningen er selvsagt sentral for å oppnå målene i BK artikkel 29 (1). Uansett hvor nøye planlagt læreplanene eller faginnholdet er, vil det ha lite å si i hendene på

---

<sup>515</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 18.

<sup>516</sup> Rishmawi, Mervat (2006) *Article 4: The Nature of States Parties' Obligations*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, side 27.

<sup>517</sup> Se punkt: 7.7 *Opplæringsloven § 6-4*, side 281.

<sup>518</sup> Se punkt: 7.8 *Om det samiske i Kunnskapsløftet*, side 282.

lærere som mangler nødvendig kunnskap, holdning, motivasjon og opplæring. FNs barnekomité forklarer at:

The relevant values cannot be effectively integrated into, and thus be rendered consistent with, a broader curriculum unless those who are expected to transmit, promote, teach and, as far as possible, exemplify the values have themselves been convinced of their importance. Pre-service and in-service training schemes which promote the principles reflected in article 29 (1) are thus essential for teachers, educational administrators and others involved in child education.<sup>519</sup>

Komiteen krever altså at det rettes oppmerksomhet mot utdanningen av nye lærere på lærerhøgskolene, og i forhold til etterutdanningstiltak.

I denne sammenheng er *Den europeiske rammekonvensjonen for beskyttelse av nasjonale minoriteter* viktig. Det er den eneste konvensjonen som spesifikt sier noe om lærerutdanningen direkte. Artikkel 12 slår fast at:

1. The Parties shall, where appropriate, take measures in the fields of education and research to foster knowledge of the culture, history, language and religion of their national minorities and of the majority.
2. In this context the Parties shall inter alia provide adequate opportunities for teacher training and access to textbooks, and facilitate contacts among students and teachers of different communities.
3. The Parties undertake to promote equal opportunities for access to education at all levels for persons belonging to national minorities.

Det kan virke som konvensjonen legger mest vekt på tilgangen til lærerutdanning for minoriteter, i stedet for å si noe om innholdet i selve lærerutdanningen. Men i og med ordlyden i punkt 2 sier "*in this context*" må lærerutdanningen, slik jeg forstår, det tolkes i lys av punkt 1 som sier at opplæringen skal fostre kunnskaper om minoriteters kultur, historie, språk og religion.

Den mest detaljerte og kanskje den mest relevante erklæringen om lærerutdanningen og i det hele tatt alt som har med læreres stilling å gjøre er *UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers*, av 5. oktober 1966. Denne UNESCO-erklæringen har i alt 146 anbefalinger med underpunkter. Mens anbefaling nr. 3 lister opp en rekke av de mest sentrale

---

<sup>519</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 18.

opplæringsmålene for barn, som for eksempel menneskerettighetsopplæring og målene om toleranse og forståelse, så presiseres det i neste anbefaling, nr. 4 at:

It should be recognized that advance in education depends largely on the qualifications and ability of the teaching staff in general and on the human, pedagogical and technical qualities of the individual teachers.

Denne anbefalingen slår fast prinsippet om hvor sentral lærere er for å oppnå framgang i opplæringen av barn. Neste anbefaling, nr. 5, tydeliggjør linken mellom opplæringsmål og læreres tjenesteplikt. Her står det at:

The status of teachers should be commensurate with the needs of education as assessed in the light of educational aims and objectives; it should be recognized that the proper status of teachers and due public regard for the profession of teaching are of major importance for the full realization of these aims and objectives.

Statusen og rollen til en lærer må altså ses i sammenheng med, og vurderes opp mot opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). I tillegg presiseres det at læreryrkets status er av avgjørende betydning for å nå disse målene.

En spesiell utfordring for læreryrket er de pedagogiske utfordringene som knytter seg til det å bekjempe fordommer i skolen og fremme positive holdninger. Durban-konferansens handlingsplan understreker at staten bør:

[...] ensure that all teachers are effectively trained and adequately motivated to shape attitudes and behavioral patterns, based on the principles of non-discrimination, mutual respect and tolerance.<sup>520</sup>

Hvis lærerne derimot ikke får en god nok opplæring om hvordan de skal "*shape attitudes*" og bekjempe fordommer, kan de like gjerne ende opp med å forverre holdningene til elevene.<sup>521</sup>

#### 4.15.4 Lærebøker

Lærebøker er et viktig instrument for opplæringen av barn. FNs barnekomité legger derfor stor vekt på dem. En regjering som ønsker å ta FNs barnekonvensjon på alvor bør gå

---

<sup>520</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 129.

<sup>521</sup> Se punkt: 4.15.7 *En pedagogisk utfordring*, side177.

igjennom alle lærebøkene som brukes i skolen og tilpasse dem opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). FNs barnekomité forklarer at:

The effective promotion of article 29 (1) requires the fundamental reworking of curricula to include the various aims of education and the systematic revision of textbooks and other teaching materials and technologies, as well as school policies. Approaches which do no more than seek to superimpose the aims and values of the article on the existing system without encouraging any deeper changes are clearly inadequate.<sup>522</sup>

En gjennomgang av skolebøker bør spesielt gjøres i forhold til opplæringsmålene om å fremme toleranse og bekjempe alle former for fordommer mot urfolk. ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk artikkel 31 slår fast at:

Educational measures shall be taken among all sections of the national community, and particularly among those that are in most direct contact with the peoples concerned, with the object of eliminating prejudices that they may harbour in respect of these peoples. To this end, efforts shall be made to ensure that history textbooks and other educational materials provide a fair, accurate and informative portrayal of the societies and cultures of these peoples.

ILO-konvensjon nr. 169 legger her spesielt vekt på historiebøkene. Historiebøkene må gi et ærlig, pålitelig og informativ portrett av urfolks historie. De samme kriteriene “*ærlig, pålitelig og informativ*” gjelder for andre skolebøker om urfolk også.

FNs kvinnediskrimineringskonvensjon artikkel 10 (c) kan også ses på som relevant. Den slår fast at:

The elimination of any stereotyped concept of the roles of men and women at all levels and in all forms of education by encouraging coeducation and other types of education which will help to achieve this aim and, in particular, by the revision of textbooks and school programmes and the adaptation of teaching methods.

Selv om FNs kvinnediskrimineringskonvensjon handler om kjønnsstereotyper bør tiltakene som foreslås også ses på som relevante i forhold til andre former for stereotyper og fordommer.

---

<sup>522</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 18.

Spesielt i forhold til bekjempelse av fordommer bør *Durbarn-konferansens handlingsprogram* avsnitt 127 også nevnes. Denne erklæringen har noen av de mest omfattende forslagene til lærebokendringer. Der står det blant annet at:

Urges States to intensify their efforts in the field of education, including human rights education, in order to promote an understanding and awareness of the causes, consequences and evils of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, and also urges States, [...] to develop educational materials, including textbooks and dictionaries, aimed at combating those phenomena and, in this context, calls upon States to give importance, if appropriate, to textbook and curriculum review and amendment, so as to eliminate any elements that might promote racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance or reinforce negative stereotypes, and to include material that refutes such stereotypes.<sup>523</sup>

Her er det vektlagt at lærebøkene bør aktivt “*promote*” forståelse og en bevissthet om konsekvensene som følge av intoleranse. I tillegg bør lærebøkene gjennomgås for å fjerne tekster som er fordomsfulle. I tillegg til Durban-konferansens handlingsprogram er det en del andre erklæringer som også vektlegger betydningen av revisjon og produksjon av lærebøker.<sup>524</sup>

#### 4.15.5 Fire temaer i kampen mot intoleranse

FNs barnekomité legger vekt på fire temaer for opplæring i kampen mot fordommer og rasisme. Komiteen forklarer at det må legges vekt på: “[...] *the importance of teaching about racism as it has been practised historically.*”<sup>525</sup> I tillegg tilføyer de at:

Racist behaviour is not something engaged in only by “others”. It is therefore important to focus on the child's own community when teaching human and children's rights and the principle of non-discrimination. Such teaching can effectively contribute to the prevention and elimination of racism, ethnic discrimination, xenophobia and related intolerance.<sup>526</sup>

---

<sup>523</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Programme of Action, avsnitt 127.

<sup>524</sup> UNESCO Declaration of Principles on Tolerance, artikkel 4 (4); UNESCO Declaration on Race and Racial Prejudice, artikkel 5 (2); UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, avsnitt 38 (c), 39 og 45; ECRI General Policy Recommendation N°10: Combating racism and racial discrimination in and through school education, avsnitt II.2 (d) (f) og (g); Council of Europe, Council of Ministers (2001) Recommendation Rec(2001)15: History teaching in twenty-first-century Europe, avsnitt 3.

<sup>525</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 11.

<sup>526</sup> Ibid.

Undervisning om menneskerettigheter, barns rettigheter og “*the principle of non-discrimination*” kan altså, ifølge komiteen, forebygge og eliminere rasisme, etnisk diskriminering, xenofobi og lignende former for intoleranse.

De fire temaene er altså:

1. Historieundervisning om rasisme slik det har vært praktisert.<sup>527</sup>
2. Menneskerettighetsopplæring generelt.<sup>528</sup>
3. Opplæring spesifikt om barns rettigheter
4. Opplæring om ikke-diskrimineringsprinsippet

Komiteen er ikke så flink til å dokumentere hvorfor disse fire faktorene vil være effektive. Når komiteen på denne måten sender ut påstander om hvordan statene skal oppnå enkelte opplæringsmål kunne man kanskje forvente at de underbygde sine påstander med dokumenterte forskningsresultater. Slik det framstår i dag virker det som om komiteen tar disse påstandene ut av luften.

Det er også flere uklarheter knyttet til disse faktorene. Må for eksempel alle faktorene være til stede for at opplæringen skal lykkes å eliminere fordommer og rasisme? De to første faktorene har jeg funnet betydelig støtte for, men de to siste er jeg mer usikker på. Det virker usannsynlig at de to siste faktorene alene kan eliminere fordommer og rasisme mot urfolk. Opplæringsmålet om barns rettigheter kan også virke litt rart som et verktøy for å fjerne fordommer mot urfolk generelt.<sup>529</sup> Ikke-diskrimineringsprinsippet bør være til stede som for eksempel en del av menneskerettighetsopplæringen, men jeg tror ikke at det bør stå alene som et effektivt verktøy for å fjerne fordommer.<sup>530</sup>

#### 4.15.6 Opplæring om barns rettigheter

FNs barnekomité har lagt vekt på at det er en link mellom undervisning om barns rettigheter og bekjempelse av fordommer og rasisme mot urfolk.<sup>531</sup> Dette har de gjentatt flere ganger overfor ulike stater. Overfor Guatemala skriver de for eksempel at:

---

<sup>527</sup> Se punkt: 4.14 *Historieundervisning*, side 158.

<sup>528</sup> Se punkt: 4.9 *Bokstav (b)*, side 108.

<sup>529</sup> Se neste punkt: 4.15.6 *Opplæring om barns rettigheter*, side 175.

<sup>530</sup> Se punkt: 4.15.7 *En pedagogisk utfordring*, side 177.

<sup>531</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 11.

[...] the Committee recommends that the inclusion of children's rights in the school curricula be pursued as a measure to enhance respect for the indigenous culture and multiculturalism and to combat paternalistic and discriminatory attitudes which, as recognized by the State party, continue to prevail in society.<sup>532</sup>

Overfor Panama skriver de at:

[...] the Committee recommends that children's rights be included in the school curricula as a measure of enhancing respect for indigenous culture, promoting multiculturalism and combating the paternalistic attitudes prevailing in society.<sup>533</sup>

Påstanden er altså at undervisning om barns rettigheter kan øke respekten for urfolks kulturer, promotere mangfold og bekjempe paternalistiske og diskriminerende holdninger mot urfolk. Så vidt jeg vet har komiteen ikke gitt noen begrunnelse for påstanden. Det virker som om hovedmotivasjonen er å få barns rettigheter inn i skolens pensum, noe som er et viktig opplæringsmål i seg selv.<sup>534</sup> Men urfolk er ikke det samme som barn, derfor blir det litt rart at komiteen synes å tro at en lærdom om barns rettigheter skal fremme respekt for urfolk generelt. Et fokus på urfolksbarns rettigheter kan muligens fremme respekt for urfolks barn, men ikke nødvendigvis for voksne. Voksnes verden som inkluderer arbeid, politikk, forskning, forretninger, industri, eiendom, skatt og så videre omfattes ikke nødvendigvis av barns rettigheter.

Innholdet i undervisningen og de pedagogiske metodene som brukes for å nå målene i BK artikkel 29 (1) må, slik jeg ser det, bygge på vitenskapelig forskning og dokumenterte resultater. *UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers*, anbefaling 26 slår fast at:

Research and experimentation in education and in the teaching of particular subjects should be promoted through the provision of research facilities in teacher-preparation institutions and research work by their staff and students. All staff concerned with teacher education should be aware of the findings of research in the field with which they are concerned and endeavour to pass on its results to students.

---

<sup>532</sup> FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.58: Concluding observations: Guatemala, avsnitt 30.

<sup>533</sup> FNs barnekomité (1997) CCPR/C/15/Add.68: Concluding observations: Panama, avsnitt 27.

<sup>534</sup> Se punkt: 4.9.5 *Menneskerettighetsopplæring i snever forstand*, side 117.



Denne anbefalingen er rettet mot lærerhøgskolene, men bør også ses som relevant av FNs barnekomité og nasjonale utdanningsmyndigheter.

#### 4.15.7 En pedagogisk utfordring

Opplæringsmålet om å bekjempe fordommer og rasisme er ingen lett jobb. Hvis man gjør det på feil måte kan man like gjerne øke fordommene. Tidligere spesialrapportør for retten til opplæring, Katarina Tomaševski (2001) forklarer at:

The words of caution about educational programmes merit repeating: “Forcing a prejudiced person to read or hear exhortations on tolerance may only increase his prejudice. Overenthusiastic appraisals of the contributions of a minority may create a reaction of distaste for members of that minority; and programmes improperly presented, even with the best intentions, may create an awareness of group difference that did not previously exist.”<sup>535</sup>

Det finnes en rekke opplæringsmodeller rundt omkring i verden som har som mål å bekjempe fordommer. Det finnes likevel ingen enkelt modell som har vunnet overlegen anerkjennelse. UNESCO har beskrevet noen forslag til menneskerettighetsutdanning og fredsutdanning på sine nettsider, men organisasjonen advarer mot enkle løsninger og påpeker at opplæringen må ha en helhetlig plan som inkluderer pedagogiske metoder, tekstbøker, lærerplaner, lærerutdanning, etterutdanning og organiseringen av opplæringssystemet på alle nivåer.<sup>536</sup>

I Nord-Irland har de forsøkt med et fag som het *Local and Global Citizenship Education* (LGCE) for å bryte ned fordommer mellom katolikker og protestanter. Faget var basert på menneskerettigheter som verdiplattform. LGCE var blant annet inspirert av Paulo Freire sin dialogpedagogikk.<sup>537</sup> De la stor vekt på metodene for undervisning, mens innholdet var sekundært. Det viste seg ikke å være en effektiv strategi, innholdet i undervisningen er like

---

<sup>535</sup> Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski (2001): E/CN.4/2002/60, avsnitt 36. Referansen hun siterer er hentet fra: Sub-Commission on the Prevention of Discrimination and the Protection of Minorities, report on the prevention of discrimination (1949), E/CN.4/Sub.2/40 of 7 June 1949, avsnitt 17 (c) og 177.

<sup>536</sup> UNESCO: Peace and Human Rights Education: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=53145&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>537</sup> Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Oversatt av Myra Bergman Ramos. New York: Seabury Press

viktig som metodene. Dessuten ble LGCE forsøkt implementert i et segregert skolesystem, noe som tok brodden av den pedagogiske praksisen.<sup>538</sup>

Såkalt “*group polarization*” er et problem i homogene grupper. Det er et veldokumentert fenomen i sosialpsykologien som innebærer at personer tenderer til å bli mer ekstreme i sine holdninger og oppfatninger i en gruppe der flertallet av gruppen deler samme oppfatning. Når personene i en homogen gruppe utveksler perspektiver vil de få flere argumenter for det standpunkt de allerede hadde – argumenter som hvert individ ikke hadde tenkt på før.<sup>539</sup> Altså hvis de fleste i en gruppe er enig om at samer er kravstore eller sytete så vil en samtale i gruppen om temaet føre til at hvert individ blir enda mer overbevist om at samene er kravstore og sytete.

#### 4.15.8 Ikke nok med teoretisk opplæring

Det er ikke nok med ren teoretisk opplæring i form av lærebøker. FNs barnekomité understreker at: “*It is also important that the teaching methods used in schools reflect the spirit and educational philosophy of the Convention on the Rights of the Child and the aims of education laid down in article 29 (1)*”.<sup>540</sup> De pedagogiske metodene må altså reflektere innholdet, verdiene og målene i artikkel 29 (1). Dette poenget er viktig spesielt med tanke på at fordommer og rasisme ikke eksisterer i barna fra før. UNICEF (2007) presiseres at:

There is a hidden curriculum in the message transmitted by the way pupils and teachers behave towards each other. Children cannot be taught respect for rights unless members of the school community practice what is preached.<sup>541</sup>

Barnekomiteen presiserer at hele det administrative apparat, adferdskoder og pedagogiske metoder må reflektere prinsippene i konvensjonen. Overholdelse av forpliktelsene i forhold til artikkel 29 (1) forutsetter også at skolene er barnevennlige i den fulle betydningen av begrepet og at de er konsekvente i alle forhold med tanke på barnas verdighet.<sup>542</sup>

---

<sup>538</sup> Lile, Hadi Khosravi (2001) *Education for Peace in Northern Ireland: Featuring Citizenship Education as a new response to the conflict*. Derry: Masters dissertation. University of Ulster Magee College

<sup>539</sup> Moscovici, S. and Zavalloni, M. (1969) *The group as a polarizer of attitudes*. I *Journal of Personality and Social Psychology*. Volum 12, utgave nr. 2, side 125-135.

<sup>540</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 18.

<sup>541</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 442.

<sup>542</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1 om formålet med utdanning, avsnitt 8 og 18.

#### 4.15.9 Skolemiljøet og samfunnet rundt

I tillegg til lærernes holdninger, pedagogiske metoder og adferdskoder må hele skolemiljøet være preget av forståelse, fred, toleranse og vennskap ovenfor samisk kultur. Det samiske må gjøres til en naturlig og positiv del av skolemiljøet. FNs barnekomité understreker at:

In addition, the school environment itself must thus reflect the freedom and the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin called for in article 29 (1) (b) and (d). A school which allows bullying or other violent and exclusionary practices to occur is not one which meets the requirements of article 29 (1).<sup>543</sup>

Selv om skolene skal være kraftsenteret for menneskerettighetsutdanning kan ikke samfunnet rundt forholde seg totalt likegyldig til barnekonvensjonen. Regjeringens plikt som følger av artikkel 29 (1) er ikke begrenset til skolen. Barnekomiteen understreker at hele samfunnet har en oppgave i forhold til barns opplæring:

The term “human rights education” is too often used in a way which greatly oversimplifies its connotations. What is needed, in addition to formal human rights education, is the promotion of values and policies conducive to human rights not only within schools and universities but also within the broader community.<sup>544</sup>

Det blir vanskelig for skolen å lære barn om likeverd, respekt og forståelse for mangfold, inkludert det samiske, hvis samfunnet rundt skolen ikke gjenspeiler det. Det følger derfor av artikkel 29 (1) at det fra statlig hold foretas grep for å endre negative holdninger også utenfor skolen. Denne plikten må også ses i sammenheng med BK artikkel 42 som pålegger regjeringen *“gjennom egnede og aktive tiltak å gjøre konvensjonens prinsipper og bestemmelser alminnelig kjent både for voksne og barn”*.

#### 4.15.10 BK artikkel 17

Den offentlige debatten har mye å si for hvilke holdninger folk i et samfunn har. Her har media en spesiell rolle i forhold til artikkel 29. Det følger av BK artikkel 17 (a) at staten skal: *“Encourage the mass media to disseminate information and material of social and cultural*

---

<sup>543</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 19.

<sup>544</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education, avsnitt 19.

*benefit to the child and in accordance with the spirit of article 29.*” FNs barnekomité skriver at regjeringen må gjøre alt den kan, innenfor de begrensninger som følger av forholdet mellom stat og media, for å oppfylle kravet. Komiteen skriver at:

[...] in the interests of healing and trust-building within the country and in the spirit of article 17 of the Convention, that the State-controlled mass media should play an active role in the efforts to secure tolerance and understanding between different ethnic groups, and that the broadcasting of programmes which would run counter to this objective come to an end.<sup>545</sup>

Massemedia må ikke underminere det arbeidet som gjøres i skolen. Statlig styrt media bør spille en aktiv rolle i å fremme toleranse og forståelse for urfolk.

*UNESCO Declaration on Fundamental Principles concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racism, Apartheid and Incitement to War (1978)* har i denne sammenheng noen bestemmelser som er relevante. Artikkel IV fastslår at:

The mass media have an essential part to play in the education of young people in a spirit of peace, justice, freedom, mutual respect and understanding, in order to promote human rights, equality of rights as between all human beings and all nations, and economic and social progress. Equally, they have an important role to play in making known the views and aspirations of the younger generation.

Massemedia har altså en spesiell opplæringsrolle ovenfor unge mennesker. Opplæringen skal være basert på blant annet gjensidig respekt for alle menneskerettigheter. Men det skal sies at erklæringen er relativt lite kjent og den er ikke blant FNs mest sentrale menneskerettighetsdokumenter. I tillegg til UNESCO-erklæringen er følgende internasjonale bestemmelser relevant i forhold til media: UNESCO-erklæringen om rase og rasistiske fordommer: artikkel 5 (3), Europarådets pakt for regions- eller minoritetsspråk: artikkel 11, FNs erklæring om urfolks rettigheter: artikkel 16, Handlingsplanen for Verdenskonferansen mot rasisme, rasediskriminering, fremmedfrykt og beslektet intoleranse: avsnitt 136 og utkast til Nordisk samekonvensjon: artikkel 25. Når det gjelder rett til informasjon kan nevnes blant annet FNs verdenserklæring: artikkel 19, SP artikkel 19 og EMK artikkel 10.

---

<sup>545</sup> FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.52: Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: Croatia, avsnitt 20.

#### 4.15.11 “Oppmuntre”

Det er opp til staten “å oppmuntre” massemedia. BK artikkel 17 retter seg med andre ord ikke direkte til media som pliktbærere, men til staten. Dette bekreftes også av FNs barnekomité:

The Convention on the Rights of the Child is formally addressed to Governments and does not interfere with the independence of the media; however, it does have an indirect message for media institutions: as with human rights in general, the press and other media have essential functions in promoting and protecting the fundamental rights of the child.<sup>546</sup>

Massemediene skal i sin virksomhet være kritiske og uavhengige av andre maktinnehavere og BK artikkel 17 gir ikke staten anledning til å blande seg inn i mediernes uavhengighet. Likevel ligger det en indirekte beskjed til media i artikkelen. Mediene har en oppdragerrolle, ifølge BK artikkel 17, som innebærer at de skal fremme respekt og forståelse for urfolk. Men hva skjer hvis noen gjør det stikk motsatte, og sprer krenkende og latterliggjørende informasjon om det samiske folk?

Statens forpliktelse er relativt svak, tatt i betraktning bruken av ordet “å oppmuntre”. Det er i tillegg lite veiledning å hente fra FNs barnekomité som kan kaste lys på hvilke konkrete tiltak som bør tas for å implementere artikkel 17.<sup>547</sup> Man kan derfor spørre seg hvordan staten skal overholde denne bestemmelsen uten at mediene frivillig tilpasser seg? Mediebildet er også i rask endring og internett har skapt store omveltninger. Denne dimensjonen skaper helt nye utfordringer. I forbindelse med BK artikkel 42 (om statens plikt til å spre informasjon om konvensjonen) vektlegger FNs barnekomité betydningen av kursing for sentrale profesjonsgrupper.<sup>548</sup> Kursing av journalister og redaktører kan være et viktig første steg for at media skal bli klar over sin rolle i forhold til FNs barnekonvensjon.

---

<sup>546</sup> FNs barnekomité (1996) Day of General Discussion: The Child and the Media, side 1, avsnitt 3.

<sup>547</sup> Detrick, Sharon (1999) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Hague: Kluwer Law International, side 288.

<sup>548</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 615.

## 5. Samiske opplæringsmål

Hovedproblemstilling for den juridiske delen av avhandlingen er: *Hva bør ifølge FNs barnekonvensjons artikkel 29 (1) barn i Norge lære om det samiske folk?* I kapittel 4 utdypet jeg opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) på generell basis. I dette kapittelet skal jeg se nærmere på urfolksbegrepet i FNs barnekonvensjon og utlede spesifikt hvilke opplæringsmål som følger av BK artikkel 29 (1) i forhold til samer.

I den første delen av dette kapittelet vil jeg se på urfolksbegrepet i FNs barnekonvensjon og fortelle om forhandlingene som førte fram til teksten slik den er i dag. I den første delen av kapittelet vil jeg også kommentere FNs barnekomité sin generelle kommentar nr. 11 som spesifikt handlet om urfolksbarns rettigheter og FNs barnekonvensjon.

I den andre delen av dette kapittelet vil jeg, med utgangspunkt i analysen som er gjort i kapittel 4, oppsummere og diskutere de viktigste opplæringsmålene som forteller noe om hva barn bør lære om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1). Jeg har brukt betegnelsen *“samiske opplæringsmål”* for å beskrive disse målene (noe som ikke må forveksles med opplæringsmål for samiske barn). De konklusjonene jeg kommer fram til denne delen av kapittelet vil danne utgangspunkt for både evaluering av Kunnskapsløftet i kapittel 7 og operasjonalisering av sosiologiske problemstillinger i kapittel 10 og 12.

### 5.1 Urfolksbegrepet i FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon er den eneste av FNs kjernekonvensjoner som nevner urfolk spesifikt. FN har syv såkalte kjernemenneskerettighetskonvensjoner.<sup>549</sup> De regnes som FNs mest sentrale og viktigste menneskerettighetskonvensjoner. Urfolk nevnes i tre artikler i konvensjonen: Artikkel 17, artikkel 29 (1) (d) og artikkel 30. Artikkel 30 er mest generell og handler om at urfolksbarn ikke skal nektes retten til sin kultur, sitt språk og sin religion. Artikkel 29 (1) handler som nevnt om formålet med opplæring av barn generelt. Artikkel 17

---

<sup>549</sup> De seks andre kjernekonvensjonene er: FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for rasediskriminering (rasediskrimineringskonvensjonen) av 21. desember 1965, FN-konvensjonen for sivile og politiske rettigheter (SP) vedtatt 16. desember 1966, FN-konvensjonen for økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK) vedtatt 16. desember 1966, FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for diskriminering av kvinner (kvinne-diskrimineringskonvensjonen) 18. desember 1979, FNs konvensjon mot tortur og annen grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff (konvensjonen mot tortur) av 26. juni 1987, FN-konvensjonen for beskyttelse av migrasjonsarbeidere og medlemmer av deres familier (migrasjonsarbeiderkonvensjonen), av 18. desember 1990.

handler om retten til informasjon og massemedia. Massemedia skal blant annet spre informasjon i pakt med ånden i artikkel 29 og ta hensyn til urfolksbarns språklige behov.

Da den polske regjeringen la fram forslag om å utarbeide en konvensjon for beskyttelse av barns rettigheter, i anledning *Det internasjonale året for barn* (1979), var det ingenting som tydet på at den ville inkludere bestemmelser om urfolk. I prosessen med utarbeidelsen av forslag til konvensjon leverte den polske regjeringen til FNs menneskerettighetskommisjon i 1978 et utkast basert på FNs erklæring om barns rettigheter (1959). Forslaget ble forkastet som for vagt og kommisjonen opprettet en arbeidsgruppe som skulle jobbe med utarbeidelsen av en mer detaljert konvensjon for barns rettigheter.<sup>550</sup> Arbeidsgruppen fikk navnet: *The Open-Ended Working Group on a Draft Convention on the Rights of the Child*. Basert på et nytt og revidert utkast fra Polen begynte arbeidsgruppen på den møysommelige jobben fram til et endelig utkast i 1979. Rettigheter for urfolksbarn ble for første gang introdusert i 1983 da *Det internasjonale bahá'i-samfunnet* la fram en tekst med fem avsnitt til arbeidsgruppen. Forslaget gjaldt artikkel 17 om retten til informasjon og massemedia sin rolle overfor barn.<sup>551</sup>

#### 5.1.1 Urfolksbegrepet i BK artikkel 17

Artikkel 17 var den første bestemmelsen som inkluderte urfolksbegrepet. I 1983 la det *Internasjonale bahá'i-samfunnet* fram et forslag til en tekst med fem avsnitt. Forslaget gjaldt artikkel 17 og oppfordret statene blant annet til å:

Encourage mass media agencies to disseminate their child-oriented programmes not only in the official language (s) of the State but also in the language (s) of the State's minority and *indigenous groups*.<sup>552</sup>

Arbeidsgruppen avsluttet imidlertid sin samling uten å gå videre med forslaget fra *Det internasjonale bahá'i-samfunnet*. Forslaget fikk ikke nytt liv før i 1984 da en koalisjon av frivillige organisasjoner (*The Informal NGO Ad Hoc Group on the Drafting of the Convention on the Rights of the Child*) leverte en litt modifisert versjon av bahá'i-forslaget. I tillegg leverte Finland et forslag basert på bahá'i-forslaget. Ukraina SSR leverte også et forslag basert på et sovjetisk utkast fra 1982. Andre setning i første avsnitt lød som følger:

---

<sup>550</sup> Cohen, Cynthia Price (1998) *International Protection of the Rights of Indigenous Children*, I: Cohen, Cynthia Price (1998) *Human Rights of Indigenous Peoples*. New York: Transnational Publishers, side 38-39.

<sup>551</sup> Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume I*. Genève: United Nations, side 483-484.

<sup>552</sup> Ibid.

*“Information shall be produced and disseminated in both the official language (s) of the State and the State’s minority groups and indigenous peoples.”*<sup>553</sup>

Det var med andre ord mange forslag for beskyttelse av urfolksbarn sine rettigheter i utarbeidelsen av artikkel 17. Interessant nok var det ingen av disse forslagene som ble fremmet av urfolksorganisasjoner.

På bakgrunn av de mange forslagene ble det satt ned en komité bestående av en representant fra Canada, Frankrike, Nederland, Polen, Ukraina SSR, Storbritannia, USA og *Det internasjonale bahá’i-samfunnet*. Utvalget la fram et forslag med fire avsnitt som ikke nevnte urfolk i det hele tatt. Avsnitt (c) i forslaget var mest relevant og slo fast at staten skulle oppmuntre media til å ta hensyn til minoritetsgruppers språklige behov. Ukraina SSR la igjen fram et nytt forslag der de insisterte på å inkludere *“urfolk”* (indigenous peoples). Det ble likevel bestemt at forslaget fra den oppnevnte komiteen skulle danne basis for den videre diskusjonen. Da det ble åpnet for debatt om avsnitt (c) åpnet Canada med en anmodning om at hvis bestemmelsen skulle ha en klausul med uttrykket *“minoritetsgrupper”* (minority groups) burde uttrykket *“urfolk”* (indigenous peoples) tilføyes. Den kanadiske delegasjonen forklarte at urfolk misliker å bli betegnet som *“minoritetsgrupper”*.<sup>554</sup>

Deretter ble det reist spørsmålstegn ved bruken av ordet *“folk”* (peoples) i stedet for begrepet *“befolkning”* (population). Ifølge FN-paktens artikkel 1 (3) og 55, SP artikkel 1 og ØSK artikkel 1 har *“folk”* (peoples) rett til selvbestemmelse. Hvis man her brukte ordet urfolk (indigenous peoples) ville det kunne oppfattes som en formell anerkjennelse av deres rett til selvbestemmelse. Diskusjonen i 1984 endte med at arbeidsgruppen vedtok å bruke ordet *“urbefolkning”* (indigenous population). Punkt (c) lød da:

Encourage the mass media agencies to have particular regard to the linguistic needs of the child who belongs to a minority group or an indigenous population.<sup>555</sup>

---

<sup>553</sup> Cohen, Cynthia Price (1998) *International Protection of the Rights of Indigenous Children*, I: Cohen, Cynthia Price (1998) *Human Rights of Indigenous Peoples*. New York: Transnational Publishers, side 43.

<sup>554</sup> Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, side 285.

<sup>555</sup> Cohen, Cynthia Price (1998) *International Protection of the Rights of Indigenous Children*, I: Cohen, Cynthia Price (1998) *Human Rights of Indigenous Peoples*. New York: Transnational Publishers, side 44.



I 1989 ble urfolksbegrepet igjen gjenstand for diskusjon. Det ble foreslått tre alternative formuleringer til “urbefolkning” (indigenous population). Alternativene var: “*indigenous child*”, “*indigenous people*” og “*child who is indigenous*”.<sup>556</sup> Formuleringen “*indigenous people*” møtte som ventet motstand, men det var åpenhet for alternativer. Det siste alternativet “*child who is indigenous*” ble til slutt vedtatt og står i dag som teksten til tross for sterke protester fra den tyrkiske delegasjonen som mente hele avsnittet om minoriteter og urfolk var “*ubrukelig*”.<sup>557</sup>

Det kan her være verdt å merke seg at til tross for den lange debatten om formuleringen av urfolksbegrepet og det bevisste valget som ble tatt om å gå bort ifra begrepet “*befolkning*” (population) har man i den norske oversettelsen av FNs barnekonvensjon likevel brukt ordet “*urbefolkning*”. Den danske oversettelsen av konvensjonen har også brukt ordet “*urbefolkninger*”, og den svenske oversettelsen likeså med ordet “*urbefolkningar*”.

### 5.1.2 Urfolksbegrepet i BK artikkel 29

Grovarbeidet rundt formuleringen av urfolksbegrepet hadde allerede vært utkjempet i forbindelse med artikkel 17. Historien om artikkel 29 er derfor ikke like spennende, men det var ikke gitt at urfolk skulle inkluderes i formålet med opplæring. Artikkel 29 var gjenstand for en rekke forslag både fra ulike land, NGOer og FN-organer som UNESCO, UNICEF og ILO. På bakgrunn av forslagene ble det nedsatt en komité i 1988 bestående av Norge, Canada, Colombia, Jugoslavia, UNESCO og ILO. Komiteen la fram en tekst der det i avsnitt 1(d) ble foreslått at opplæringen av barn skulle rettes mot:

The preparation of the child for a responsible life in a free society, in a spirit of understanding, peace, tolerance, equality between the sexes, and friendship among all peoples, ethnic, religious and *indigenous groups*.<sup>558</sup>

Forslaget ble møtt med motstand fra blant annet USA som foreslo å kutte ut alle referanser til ulike folk, etniske grupper eller urfolk. I forslaget til USA het det at opplæringen skulle ha som mål:

---

<sup>556</sup> Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume I*. Genève og New York: United Nations, side 492.

<sup>557</sup> Se hele historien om arbeidet med artikkel 17 i: Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, side 279-291.

<sup>558</sup> Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, side 406

(d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all members of the human race, without discrimination.<sup>559</sup>

Yugoslavia, Vest-Tyskland og Italia var imot dette forslaget, mens Pavestolen, Argentina og Venezuela støttet forslaget. Australia foreslo derpå et kompromiss der det skulle hete: “[...] *friendship among all peoples without discrimination on the basis of ethnicity, religion, or indigenous origins.*”<sup>560</sup> Siden dette forslaget ikke fikk noen konsensus ble det foreslått å kutte bort hele referansen til urfolk (indigenous). Det var ikke nødvendig med en spesifikk henvisning til urfolk: “[...] *since such persons were already covered by the term ethnic groups.*”<sup>561</sup>

Canada protesterte og mente at en spesifikk henvisning til urfolk var helt nødvendig. Den canadiske delegasjon forklarte at urfolkspersoner i Canada og i andre land ikke ble regnet som medlemmer av etniske grupper, noe som gjorde det nødvendig med en spesifikk henvisning i teksten. Urfolk i Canada blir gjerne omtalt som “*first nations*” og regnes som selvstendige folk. Den kanadiske delegasjonen la fram forslag med formuleringen: “[...] *ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.*”<sup>562</sup> Det var ingen protester mot dette forslaget, og det ble dermed vedtatt.<sup>563</sup>

### 5.1.3 Urfolksbegrepet i BK artikkel 30

I 1986 introduserte urfolksorganisasjonen *Four Directions Council* et forslag til en ny bestemmelse i konvensjonen som ikke hadde sin rot i de polske forslagene. Forslaget var opprinnelig rettet utelukkende mot urfolksbarn og lød som følger:

The State parties to the present Convention recognize the special needs of children belonging to indigenous populations, which include the rights of the child:

a) To have, learn, and, if he chooses, adopt the culture and language of his parents;

---

<sup>559</sup> Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume II*. Genève: United Nations, side 673.

<sup>560</sup> Ibid.

<sup>561</sup> Ibid.

<sup>562</sup> Ibid.

<sup>563</sup> Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, side 407

- b) To enjoy growing up in his family of birth and, if alternate family care or adoption is provided, to care or adoption in an otherwise suitable family or community of the same culture wherever possible;
- c) To be educated, at least at the primary level, and to the extent practicable within national resources, in the language of his parents as well as an official language of the State.<sup>564</sup>

Tekstforslaget ble støttet av Mexico som mente at forslaget burde behandles i detalj ved neste samling. Australias representant mente at det var et interessant forslag, men var ikke enig i at bestemmelsen bare skulle omfatte urfolksbarn, minoriteter generelt måtte også med. På arbeidsgruppens samling i 1987 presenterte Norge en alternativ tekst som var kortere og omfattet både minoriteter og urfolk. Forslaget var basert på artikkel 27 i FNs konvensjonen om sivile og politiske rettigheter (SP art. 27) og lød som følger:

In those states in which ethnic, religious or linguistic minorities or indigenous populations exist, a child belonging to such a population shall not be denied the right, in community with other members of its minority or indigenous population to enjoy its own culture, to profess and practice its own religion, or to use and be trained in its own language.<sup>565</sup>

Denne teksten ble støttet av flere land. Australia støttet også det norske forslaget, men insisterte på at arbeidsgruppen også burde diskutere utkastet til Four Directions Council. USA, India, Japan og Mexico var på sin side kritiske til begge forslagene fordi de påla staten å sørge for at urfolksbarn og minoriteter måtte få utdanning på sitt eget språk. Den norske delegasjonen gikk derfor med på å sløyfe setningen “*and be trained in*”.<sup>566</sup> På bakgrunn av forslagene utnevnte formannen i arbeidsgruppen (den polske professoren Adam Lopatka) en komité bestående av Norge, Four Directions Council, Australia og Finland som skulle utarbeide ett forslag som alle kunne godta. Komiteen la fram følgende forslag:

1. The States Parties to the present Convention shall take all appropriate measures to preserve and enhance the linguistic, cultural and religious heritage of children belonging to indigenous populations or ethnic or religious minorities.

---

<sup>564</sup> Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume II*. Genève: United Nations, side 676.

<sup>565</sup> Ibid.

<sup>566</sup> Det kan likevel hevdes at urfolksbarn og minoriteter har rett til språkopplæring på sitt eget morsmål. Se punkt: 4.10.4 *Retten til sitt morsmål*, side 130.

2. In particular States parties shall, where the best interest of the child render foster care or adoption necessary, avoid where possible the removal of the child from their own group or community<sup>567</sup>

Forslaget ble møtt med kritikk fra flere hold. Den canadiske delegasjonen argumenterte blant annet med at det ville være bedre å inkorporere innholdet i bestemmelsens punkt nr. 2 i konvensjonens artikkel som omhandlet adopsjon. Det hele endte til slutt med at arbeidsgruppen gikk tilbake til det opprinnelige forslaget fra Norge. Forslaget ble stående helt fram til arbeidsgruppens siste samling i 1989. Flere representanter mente da at bestemmelsen var i strid med ikke-diskrimineringsprinsippet og at hele bestemmelsen burde fjernes fra konvensjonen. Det var også en representant for en NGO som argumenterte sterkt for at bruken av ordet “*population*” (befolkning) burde byttes ut med ordet “*peoples*” (folk) eller et mer nøytralt begrep. Representanten forklarte hvilke negative implikasjoner bruken av ordet “*befolkning*” hadde for urfolk. Urfolk har kjempet lenge for å bli anerkjent som “*folk*” med de samme rettigheter i internasjonal lov som andre folk.<sup>568</sup> Det ble også lagt fram forslag om at bestemmelsen burde formuleres mer positivt. Forslaget gikk ut på å erstatte begrepet “*shall not be denied the right*” til “*shall have the right*”. Etter en del diskusjon uten å komme til konsensus ble det igjen foreslått at hele bestemmelsen burde fjernes. Men den canadiske delegasjonen, støttet av en rekke andre delegasjoner, insisterte på å beholde bestemmelsen. Til slutt, etter en opphetet debatt, la Adam Lopatka (formannen) fram et forslag basert på det norske utkastet som bygget på SP artikkel 27. Lopatka-forslaget ble enstemmig vedtatt av arbeidsgruppen og er teksten slik den står i dag.<sup>569</sup>

#### 5.1.4 Konklusjoner om urfolksbegrepet

Det er på det rene av urfolksbegrepet ble grundig debattert under forhandlingene om konvensjonsteksten. Det var gjentatte ganger lagt fram forslag om å sløyfe henvisning til urfolk. Argumentene gikk ut på at urfolksbegrepet var inkludert i andre begreper som “*minoritet*” eller “*etnisk gruppe*”. Ingen av disse forslagene fikk støtte, og det ble gjentatte

---

<sup>567</sup> Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, side 410-411

<sup>568</sup> Her var det også flere som ønsket en formulering som lignet på den formuleringen arbeidsgruppen hadde vedtatt i forbindelse med artikkel 17 (under prosessen het den artikkel 9). Formuleringen som her ble brukt var “persons of indigenous origin”. Se mer om dette i punkt 5.1.1 Urfolksbegrepet i BK artikkel 17, side 183.

<sup>569</sup> Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The Rights of the Child: A Guide to the “Travaux Préparatoires”*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, side 413-414. Se også: Cohen, Cynthia Price (1998) *International Protection of the Rights of Indigenous Children*, I: Cohen, Cynthia Price (1998) *Human Rights of Indigenous Peoples*. New York: Transnational Publishers, 47-49.

ganger slått fast at urfolk er noe mer enn minoriteter som sådan eller etniske grupper. Canada var i særlig grad et land som framhevet dette syn og fikk gjennomslag for det.

Forhandlingene om begrepet *folk* versus *befolkning* har også preget forhandlingene. Statene ønsket ikke å bruke begrepet *folk* (peoples) fordi folk ifølge folkeretten har rett til selvbestemmelse. Spørsmålet om urfolk var folk på lik linje med andre folk med rett til selvbestemmelse var ennå uavklart mens forhandlingene pågikk. Den 13. september 2007 vedtok FNs generalforsamling *FNs erklæring om urfolks rettigheter* (*United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*). Erklæringen slår innledningsvis uttrykkelig fast at: “[...] *indigenous peoples are equal to all other peoples.*” Erklæringens artikkel 3 slår også fast at urfolk har rett til selvbestemmelse (self-determination). At den norske oversettelsen av FNs barnekonvensjon ennå i dag konsekvent bruker ordet “*urbefolkning*” (som betyr indigenous populations) er uheldig, mener jeg.

Debatten om urfolksbegrepet i BK artikkel 29 (1) handlet ikke så mye om hvordan det skulle formuleres som om det skulle være med eller ikke. Flere land ønsket å sløyfe henvisning til urfolk og bare ha en generell henvisning. USA foreslo blant annet å sløyfe henvisning til alle grupper og bare ha en formulering om toleranse, vennskap og forståelse for “[...] *all members of the human race.*”<sup>570</sup> Forslaget fikk derimot liten støtte. Det ville innebære en utvanning av opplæringsmålet som lett kunne ført til at urfolk ble glemt. Begrepet ble altså bevisst inkludert for å unngå at opplæringen av barn ble så generell at urfolk ville bli glemt. I et land som Norge, der vi bare har ett urfolk, er det derfor ekstra viktig at samene ikke blir glemt eller marginalisert i opplæringen av barn generelt.

## **5.2 Generell kommentar nr. 11**

FNs barnekomité publiserte i 2009 en egen generell kommentar om hvordan å tolke FNs barnekonvensjon i forhold til urfolk og urfolksbarn (*General Comment No. 11*). FNs barnekonvensjon artikkel 17, artikkel 29 (1) og artikkel 30 nevner urfolk spesifikt. Man kunne derfor forventet at FNs barnekomité ville viet disse tre artiklene spesiell oppmerksomhet. BK artikkel 30 er nærmest en kopi av *FNs konvensjon for sivile og politiske rettigheter* artikkel 27. Det er i så måte en bestemmelse som i liten grad bidrar med noe nytt. Likevel har komiteen viet mesteparten av sin oppmerksomhet til denne artikkelen i tillegg til en rekke

---

<sup>570</sup> Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume II*. Genève: United Nations, side 673.

andre artikler som ikke nevner urfolk spesifikt. Artikkel 29 (1) og artikkel 17 blir så vidt nevnt. Komiteen skriver i forhold til BK artikkel 29 (1) at:

The aims of education apply to education for all children and States should ensure these are adequately reflected in the curricula, content of materials, teaching methods and policies. States are encouraged to refer to the Committee's general comment No. 1 on the aims of education for further guidance.<sup>571</sup>

Komiteen henviser altså til sin første generelle kommentar for veiledning i forhold til opplæringsmål om urfolk etter BK artikkel 29 (1). Avsnitt 27, som jeg har henvist til tidligere i Generell kommentar nr. 11 referer til linken mellom BK artikkel 2 og bokstav (d).<sup>572</sup> Ellers er det få henvisninger til opplæringen av barn generelt med hensyn til hva de skal lære om urfolk.

Opplæring av barn generelt passer ikke til hensikten med den generelle kommentaren om urfolk og FNs barnekonvensjon. Komiteen skrev at: *“The primary objective of this general comment is to provide States with guidance on how to implement their obligations under the Convention with respect to indigenous children.”*<sup>573</sup> Fokuset er altså på urfolksbarns rettigheter ikke på barn generelt.

Jeg mener FNs barnekomité har hatt et litt snevert fokus på et rettighetsperspektiv, i stedet for å ha fokus på teksten i selve konvensjonen. BK artikkel 29 (1) handler ikke om en rettighet og den handler ikke om urfolksbarn som sådan. Bestemmelsen passer derfor ikke lett inn i policydokumenter som beskriver barns *rettigheter* etter FNs barnekonvensjon. Nesten alt av policydokumenter og beskrivelser av FNs barnekonvensjon har en overskrift som fokuserer på *“barns rettigheter”*.

Jeg mener det er uheldig at det er et så sterkt fokus på *rettigheter* i forhold til menneskerettigheter generelt. Det er feil å tro at alle *menneskerettigheter* bare handler om rettigheter. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter artikkel 29 (1) slår blant annet fast at: *“Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his*

---

<sup>571</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 56.

<sup>572</sup> FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 27. For tidligere sitatet se punkt: 4.7.1 *Ikke-diskriminering*, side 97.

<sup>573</sup> *Ibid*, avsnitt 12.

*personality is possible.*” Her er det altså snakk om hva “*alle har plikt til*”. BK artikkel 29 (1) handler derimot heller ikke så mye om individers plikter. Det er ikke mulig å putte bestemmelsen inn i hverken *rettighetsbåsen* eller *pliktbåsen*.

### **5.3 Oppsummering av samiske opplæringsmål**

Hovedproblemstilling for den juridiske delen av avhandlingen er: *Hva må ifølge FNs barnekonvensjons artikkel 29 (1) barn i Norge lære om det samiske folk?* I kapittel 4 utdypet jeg opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) bokstav for bokstav.

Jeg har i dette kapittelet utbrodert hvordan urfolksbegrepet ble inkludert i konvensjonen, og slått fast at det var et flertall for å beholde urfolksbegrepet til tross for flere forslag om å slette det. Nå vil jeg, basert på gjennomgangen i kapittel 4, oppsummere og konkretisere hva barn generelt *må* eller *bør* lære om det samiske folk. Jeg vil med utgangspunkt i hver bokstav og hvert tema formulere spesifikke samiske opplæringsmål.

#### *5.3.1 Samisk opplæringsmål: bokstav (a)*

Bokstav (a) er i hovedsak ikke direkte relevant i forhold til hva barn lærer om det samiske folk, men bokstav (a) er relevant på en indirekte måte. Både opplæringsmålet om at barnet skal utvikle sin *personlighet*, sin *verdighetsfølelse* og sine *mentale ferdigheter* fordrer at barn lærer å tenke kritisk. Det fordrer at barn lærer å vurdere spørsmål av relevans for det samiske folk på en kritisk måte. Den kritiske evnen må derimot oppøves på en slik måte at den respekterer urfolks rettigheter.<sup>574</sup> I tillegg må den oppøves i en ånd av toleranse, forståelse og vennskap overfor urfolk.<sup>575</sup> En forutsetning for disse holdningene er at elevene har lært en del grunnleggende fakta om det samiske folk. Det er altså mye som skal være på plass før elevene kan lære å tenke kritisk om spørsmål som er relevant for det samiske folk.

Det overordnede målet for opplæringen av barn er *å maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn*. Hvis barn skal lære å delta i et samfunn som blant annet er påvirket av samiske spørsmål, bør de ha lært å tenke selvstendig om disse spørsmålene. I samfunn som i liten grad preges av samiske spørsmål er det ikke så mye å delta i for barn. Opplæring om kritisk sans er derfor først og fremst relevant

---

<sup>574</sup> Se punkt: 4.9 Bokstav (b), side 108.

<sup>575</sup> Se punkt: 4.11 Bokstav (d), side 137.

i de lokalsamfunn som i større eller mindre grad er påvirket av det samiske folks tilstedeværelse.

Uten at jeg her skal gå alt for mye inn på de samepolitiske spørsmål som preger ulike deler av samfunnet i områder der det samiske folk er til stede er det klart at det er mange uavklarte spørsmål. Kjernen i grunnlaget som ligger fast gjennom Grunnloven § 110a og de internasjonale konvensjoner som Norge har ratifisert er at det samiske folk skal kunne utvikle seg og vokse innenfor Norges grenser. Grunnlaget som ligger fast er også at det samiske folk og det norske folk er likeverdige folk med lik rett til å bruke naturressursene på den måten man tradisjonelt har gjort, og samtidig må det være rom for å gjøre nye ting.

Når det er sagt lever i vi i en verden som i økende grad blir mer global og mangfoldig. I løpet av de neste 100 år er det nok en stor fare for at både norsk og samisk kultur vil utvannes og mer eller mindre forsvinne som rendyrkede samfunn. I dag snakkes det om samer, nordmenn, kvener og svensker som om det skulle være rendyrkede etniske menneske kategorier, men i framtiden vil flere og flere individer gifte seg med folk fra andre kulturer. Det samiske samfunn preges, allerede i dag, av at en stor andel av samene ikke bare definerer seg som samer. En ting er å fremme samisk kultur en annen ting er å rendyrke. Det finnes flere historier om samer og nordmenn som har opplevd å bli møtt med en ekskluderende og nedlatende holdning fra enkelte samer. Jeg har møtt mennesker som tilsynelatende gir inntrykk av at det er viktigere å være en "god same" enn et "godt menneske". Alle som har en samisk tilhørighet må få lov til føle seg velkommen i det samiske samfunn, og det er selvsagt ikke greit at noen mennesker blir sett ned på eller behandlet på en uverdigg måte fordi de ikke er samiske nok. Dette er nok ikke et problem som preger Sametinget og det er ikke grunnlag for å si at samer er mer rasistisk eller fordomsfulle enn andre mennesker. Man må kunne være kritisk til slike tendenser blant samer uten å miste respekten og forståelsen for samiske rettigheter og det samiske folk som helhet.

Et samisk opplæringsmål for bokstav (a) kan oppsummeres som følger:

- Barn må oppfostres til å tenke kritisk og stille spørsmålstegn ved samisk politikk eller uheldige holdninger på en tolerant, vennlig og forståelsesfull måte og med respekt for urfolks rettigheter.



Jeg har identifisert dette som et *må*-mål fordi jeg oppfatter argumentene bak dette målet som så sterke at målet ikke kan fravikes. Det er liten tvil om at barn må lære å tenke kritisk ifølge bokstav (a), og det ingenting som tyder på at det ikke gjelder overfor samene. Samtidig er det heller ingen tvil om at bestemmelsene i bokstav (a) må balanseres opp mot de andre bokstavene i BK artikkel 29 (1). Det er derimot ikke dermed sagt at dette er et lett mål å oppnå. For at barn skal kunne tenke kritisk på en vennlig og forståelsesfull måte, uten at det bare blir et uttrykk for negative fordommer, må de først lære kunnskapsmessig det de skal lære, samtidig må elevene ha lært de de skal av holdninger, og først da kan de lære å tenke kritisk.

### 5.3.2 Samiske opplæringsmål: bokstav (b)

Bokstav (b) sammen med bokstav (d) definerer de aller viktigste opplæringsmålene med relevans for opplæring om det samiske. Menneskerettighetsopplæring bør ifølge FNs barnekomité være et selvstendig kjernefag i skolen for alle klassetrinn.<sup>576</sup> Det er ikke mulig å si at et selvstendig obligatorisk kjernefag om menneskerettigheter for alle klassetrinn er et absolutt krav ifølge FNs barnekonvensjon, men det er et ideal som komiteen har fremmet overfor flere land.

Menneskerettighetsopplæring skal ikke være abstrakt eller bare fokusert på menneskerettighetsspørsmål i andre land. Menneskerettighetsopplæringen må fokusere på spørsmål av relevans i de lokalsamfunn der barna selv vokser opp.<sup>577</sup> I tillegg til at barn skal lære om menneskerettighetsbestemmelser og forstå grunnlaget for disse bestemmelsene er det et viktig mål for opplæringen å fremme en menneskerettighetskultur.<sup>578</sup> Det vil si en kultur der alle menneskers rettigheter blir respektert. Menneskerettighetsopplæring er en forutsetning for effektiv gjennomføring av menneskerettighetskonvensjoner og respekt for alle menneskers rettssikkerhet.<sup>579</sup> Samer er også mennesker med rettigheter og barn må lære å respektere samers og det samiske folks rettigheter. Dette handler i bunn og grunn om å sørge for at samfunnet ivaretar rettssikkerheten til alle mennesker, et samfunn basert på “*the rule of law*”. Gjennomføringen av samers menneskerettigheter kan ikke bli effektiv hvis en stor andel i samfunnet ikke har respekt for deres rettigheter.

---

<sup>576</sup> Se punkt: 4.9.6 *Et obligatorisk kjernefag*, side 118.

<sup>577</sup> Se punkt: 4.9.7 *Geografisk relevans*, side 120.

<sup>578</sup> Se punkt: 4.9.9 *Menneskerettighetskultur*, side 123.

<sup>579</sup> Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski (2001) E/CN.4/2002/60, paragraph 36

I og med at FNs barnekomité understreker at menneskerettighetsopplæring må tilpasses det lokalsamfunnet barna selv bor i, bør det være geografiske forskjeller med hensyn til menneskerettighetsopplæringen. De barn, som bor i lokalsamfunn som påvirkes av det samiske folks nærvær og påvirkes av samiske rettigheter, må lære mer om samenes rettigheter enn de som bor i lokalsamfunn som ikke påvirkes i like sterk grad.<sup>580</sup> De bør lære nok om samiske rettigheter slik at de kan *delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn*.<sup>581</sup> Det innebærer at de bør lære å *respekttere, fremme og forsvare* urfolks rettigheter.<sup>582</sup> Det vil i større eller mindre grad gjelde barn som bor i de fylkene som ligger innenfor Sápmi: Finnmark, Nordland, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Hedemark.

De barn, som ikke bor i lokalsamfunn som påvirkes av det samiske folks tilstedeværelse eller samiske rettigheter, trenger ikke å lære så mye om samenes rettigheter at de kan *fremme og forsvare* dem. De trenger ikke å forberedes maksimalt til å delta i et lokalsamfunn som er preget av samiske rettigheter.<sup>583</sup> I de lokalsamfunnene som i liten eller ingen grad påvirkes av urfolks rettigheter er det ikke så mye å *delta i* når det gjelder urfolks rettigheter. Men Norge er basert på territoriet til to folk, nordmenn og samer. Samisk kultur er også en del av vår nasjonale kulturarv. Det er derfor ikke naturlig at menneskerettighetsopplæring om samers rettigheter bare begrenses til de lokalsamfunn som påvirkes direkte av samiske rettigheter. Alle barn må lære *respekt* for samens rettigheter.

Hvordan skal man på en pedagogisk og effektiv måte lære barn respekt for samenes rettigheter? Det kan i mange kommuner vise seg å bli en minst like stor utfordring som det å fremme toleranse og bekjempe fordommer.<sup>584</sup> FNs barnekomité mener at menneskerettighetsopplæring er et effektivt middel for å bekjempe intoleranse og fordommer.<sup>585</sup> Et spørsmål er derimot om det er mulig å undervise respekt for samiske rettigheter hvis barn ikke har respekt for samisk kultur? Samiske rettigheter handler stort sett om samenes rett til å bevare og fremme sin kultur, men hvis barn ikke forstår hvorfor det er viktig for samene å bevare sin kultur, hvordan skal de da lære respekt for samiske rettigheter?

---

<sup>580</sup> Se punkt: 4.9.7 *Geografisk relevans*, side 120.

<sup>581</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>582</sup> OHCHR og UNESCO (2006) Plan of Action: World Programme for Human Rights Education. First phase, side 1: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>

<sup>583</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>584</sup> Se punkt: 4.15.7 *En pedagogisk utfordring*, side 177.

<sup>585</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 11. Se også punkt: 4.9.8 *Middel i kampen mot intoleranse*, side 122.

Hvis elever ikke forstår verdien av en kultur er det vanskelig å forstå hvorfor den skal ha rett til å eksistere og fremmes. Mange norske barn og voksne tenker ikke over hva det vil si å ha en kulturell tilhørighet. En profilert same skal en gang ha sagt at: *“Kultur er som luft, man merker ikke at det er viktig før det er i ferd med å forsvinne, da kveles man.”* Opplæringsmålet om å fremme respekt for samiske rettigheter henger derfor sammen med opplæringsmålene i bokstav (c) om at barn må lære å respektere sin egen kultur, i tillegg til respekt for samisk kultur og samfunnsliv.<sup>586</sup> Opplæringsmålene i bokstav (d), spesielt om at barn skal lære forståelse for det samiske folk er også viktig.<sup>587</sup>

Samiske opplæringsmål for bokstav (b) kan oppsummeres som følger:

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samenes rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Undervisningen om urfolks rettigheter bør inngå som en del av et selvstendig obligatorisk kjernefag om menneskerettigheter for alle klassetrinn.

Det første målet er absolutt og helt ufravikelig. Opplæringsmålet kan blant annet forankres i FN-pakten. Det er veldig sterke juridiske argumenter som taler for dette målet. De to andre målene er litt mer usikkert i og med at jeg i stor grad har bygget på FNs barnekomité sine anbefalinger når det gjelder disse målene. FNs barnekomité sine uttalelser skal tillegges stor vekt, men er ikke juridisk bindende.<sup>588</sup>

### 5.3.3 Samiske opplæringsmål: bokstav (c)

Det er to opplæringsmål som er relevante for opplæring om det samiske folk i bokstav (c). Det ene er at barn skal lære respekt for *“[...] his or her own cultural identity, language and values”*, og det andre er at barn skal lære respekt for *“[...] the national values of the country in which the child is living.”*

---

<sup>586</sup> Se punkt: 5.3.3 Samiske opplæringsmål: bokstav (c), side 195.

<sup>587</sup> Se punkt: 5.3.4 Samiske opplæringsmål: bokstav (d), side 197.

<sup>588</sup> Se punkt: 6.6 FNs barnekomité og dets innflytelse, side 231, og punkt: 6.7 Tolkingskildenes vekt, side 239.

Barn skal som sagt lære respekt for sin egen kulturelle identitet.<sup>589</sup> Spørsmålet er hvordan de lærer om sin egen kulturelle identitet? Identitet er et relasjonelt begrep som innebærer at et menneske bare kan forstå seg selv i relasjon til andre. For å forstå sin egen kulturelle identitet må man forstå andres kulturelle identitet. Det samiske folk i Norge har en minst like sterk tilknytning til territoriet Norge som det norske folk. Den norske samepolitikk er tuftet på et prinsipp, som H.M. Kongen slo fast ved åpningen av Sametinget i 1997 at: “*Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer.*”<sup>590</sup> Hvis barn skal lære å forstå sin egen kulturelle identitet må de forstå at Norge ikke bare er for nordmenn. De må forstå at det å komme fra Norge ikke nødvendigvis betyr at man er norsk. Like lite som at en nordmann er samisk fordi han bor i Norge er samer norske fordi de bor i og kommer fra Norge.

Prinsippet om at Norge er grunnlagt på territoriet til to folk, er også av avgjørende betydning for opplæringsmålet om at barn skal lære respekt for landets *nasjonale verdier*.<sup>591</sup> Den generelle delen av Kunnskapsløftet slår fast at:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur.<sup>592</sup>

Samerettsutvalget understreket også at den samiske kultur er en del av Norges “*nasjonale kulturarv*”.<sup>593</sup> Begrepene *nasjonal kulturarv* og *nasjonale verdier* må kunne sies å være beslektet. Opplæringsloven § 1-1 snakker om kristen og humanistisk arv. I saken *Leirvåg et al v. Norway* argumenterte regjeringen for at faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) var en del av våre nasjonale verdier i tråd med bokstav (c).<sup>594</sup> Det såkalte Bostadutvalget har også tolket denne delen av bokstav (c) som en støtte for at opplæringslovens § 1-1 (formålsparagrafen) bør inkludere en formulering om den kristne arv.<sup>595</sup> Når man snakker om nasjonal arv i norsk sammenheng er det derfor klart at man snakker om nasjonale verdier.

---

<sup>589</sup> Se punkt: 4.10.3 *Egen kulturell identitet, språk og verdier*, side 129.

<sup>590</sup> Se hele talen til Kongen i: Hætta, Odd Mathis (1998) *Sametinget i navn og tall: Høsten 1997- høsten 2001*. Karasjok: Sametinget, side 20-22.

<sup>591</sup> Se punkt: 4.10.7 *Nasjonale verdier i bostedslandet*, side 133.

<sup>592</sup> Utdanningsdirektoratet: Den generelle delen av læreplanen, side 4

<sup>593</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 10.8.12.2, side 440.

<sup>594</sup> FN's menneskerettighetskomité (2004) CCPR/C82/D/1155/2003 *Leirvåg et al v. Norway*. Communication No. 1155/2003, avsnitt 9.19, side 13.

<sup>595</sup> NOU 2007: 6 Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen, avsnitt 8.11.3, side 121.

Opplæringen om *respekt for nasjonale verdier* innebærer med andre ord at barn må lære om *respekt* for samisk kultur som en del av vår nasjonale kulturarv.

Barn skal ifølge bokstav (c) lære respekt for “*civilizations*” som er forskjellig fra dets egen. Hverken FNs barnekomité eller forarbeidene kaster lys på hvordan begrepet “*civilizations*” bør tolkes. Begrepet er oversatt til *kulturer* i den norske, svenske og danske teksten. For å forstå hvorfor det er oversatt slik må man ta utgangspunkt i *Oxford English Dictionary* som blant annet definerer begrepet som “*culture, society, and way of life*”. Med utgangspunkt i Samerettsutvalgets definisjon av et utvidet kulturbegrep og Grunnlov § 110a har jeg kommet fram til at barn bør lære *respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv*.<sup>596</sup>

Samiske opplæringsmål for bokstav (c) kan oppsummeres som følger:

- Barn må lære å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier.
- Barn bør lære å forstå deres egen kulturelle identitet i forhold til det samiske folk og deres kultur.
- Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.

Begge *må*-målene anser jeg som ufravikelige. Det er liten tvil om at samisk kultur er en såpass viktig del av Norge at de inngår i begrepet “*nasjonale verdier*”. I forhold til ordet “*civilizations*” er det en viss usikkerhet knyttet til om det kan oversettes til “kultur og samfunnsliv”, men uansett vil målet om respekt for samisk kultur, språk og samfunnsliv kunne utledes av bokstav (d). Målet om å forstå sin egen kultur i forhold til samisk kultur er egentlig en konsekvens som vil følge av det første opplæringsmålet om at barn må lære å respektere samisk kultur som del av vår nasjonale kulturarv.

#### 5.3.4 Samiske opplæringsmål: bokstav (d)

Bokstav (d) er den delen av BK artikkel 29 (1) som nevner urfolk spesifikt. Denne delen av BK artikkel 29 (1) er derfor ekstra viktig med hensyn til hva barn i Norge skal lære om det samiske folk, det eneste urfolk i Skandinavia. Opplæringen skal ifølge bokstav (d) forberede barn på et ansvarlig liv i et “*fritt samfunn*”. Et fritt samfunn som må ses i sammenheng med FNs overordnede mål som blant annet innebærer at alle menneskers *verdighet* blir respektert,

---

<sup>596</sup> Se punkt: 4.10.8 *Respekt for andre sivilisasjoner*, side 135.

inkludert mennesker som tilhører det samiske folk.<sup>597</sup> Barn skal ifølge bokstav (d) forberedes på et slikt fritt samfunn: “[...] *in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin.*” De viktigste stikkordene her *forståelse, fred, toleranse, likestilling og vennskap.*

Opplæringsmålet om “*forståelse*” innebærer både et *kunnskapselement* og et *holdningselement*. Det sier seg selv at kunnskaper er en grunnleggende forutsetning for at barn skal lære holdninger. Barn bør spesielt tilegne seg kunnskaper om *kultur, språk, historie og religion.*<sup>598</sup> Ordet kultur bør forstås i utvidet forstand slik Samerettsutvalget definerte det i forhold til Grunnloven § 110a. Det betyr at *samisk samfunnsliv* også blir et viktig stikkord for opplæringen.<sup>599</sup>

Når det gjelder begrepet *kultur og samfunnsliv* skal jeg ikke forsøke meg på noen uttømmende definisjon av hva det innebærer. Men noen grunnleggende stikkord kan nevnes. For det første tror jeg det er viktig at barn lærer å forstå at det samiske folk er *ett folk* fordelt mellom fire land. Dette innebærer blant annet at de lærer å se forskjellen mellom *det norske folk* og *det samiske folk.*<sup>600</sup> At de lærer betydningen av at samene er *et folk* er også viktig for at de skal lære respekt for samenes rettigheter. Videre tror jeg det er viktig at barn lærer om Sametinget, reindriften og samisk kystkultur.

Når det gjelder historie kommer man ikke utenom fornorskingshistorien.<sup>601</sup> I tillegg tror jeg det er viktig at barn lærer om samenes kamp for anerkjennelse og menneskerettigheter. Hvis barn skal lære å respektere samenes rettigheter tror jeg det er viktig at de lærer hva det har kostet å få anerkjennelse for de rettighetene det samiske folk har. I denne sammenhengen er blant annet Alta-kraftsaken viktig.<sup>602</sup> Historien som er knyttet til Samefolkets dag bør også være en naturlig del av opplæringen.<sup>603</sup>

---

<sup>597</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94, og punkt: 4.9.9 *Menneskerettighetskultur*, side 123.

<sup>598</sup> Se punkt: 4.11.3 *Forståelse*, side 140.

<sup>599</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 10.8.6, og se punkt: 4.10.8 *Respekt for andre sivilisasjoner*, side 135.

<sup>600</sup> Se mer om dette under punkt: 10.7 *Det samiske folk*, side 413.

<sup>601</sup> Se punkt: 5.3.6 *Samiske opplæringsmål: historieundervisning*, side 202, og punkt: 10.6 *Fornorskingspolitikken*, side 397.

<sup>602</sup> Se litt om Alta-saken under punkt: 10.3 *Sametinget*, side 379.

<sup>603</sup> Se punkt: 10.4 *Samefolkets dag*, side 390.

Når det gjelder *religion* er det vanskelig å si at samene har én religion. Læstadianismen har vært viktig for det samiske folk, selv om det ikke er noen samisk religion.<sup>604</sup> I tillegg er det klart at samisk før-kristen religion har påvirket samisk kultur og kan vel sies å være en del av vår samiske kulturarv.<sup>605</sup> I forhold til samiske språk er det ti forskjellige samiske språk, noen ganger omtalt som dialekter. Barn bør i det minste lære litt om forskjellene mellom disse ti språkene.<sup>606</sup>

Når det gjelder opplæringsmålet om *fredsopplæring* må det for det første ses i sammenheng med menneskerettighetsopplæring og målet om at barn skal lære å respektere det samiske folks rettigheter.<sup>607</sup>

Fredsopplæringen innebærer en nulltoleranse i forhold til mobbing. Skolen må gjøre hva den kan for å forhindre at samiske barn blir mobbet. Dette målet bør også ses i forhold til artikkel 2 om ikke-diskriminering.<sup>608</sup> I tillegg skal barn lære å løse konflikter på en ikke-voldelig måte og skolen skal videre beskytte barn mot alle former for vold. Dette betyr i praksis en nulltoleranse i forhold til mobbing. Ingen samiske barn skal måtte oppleve å bli mobbet fordi de er samisk eller for at de på andre måter assosieres med det samiske folk.

Opplæringsmålet om *toleranse* innebærer først og fremst at opplæringen skal bekjempe alle former for intoleranse mot samer.<sup>609</sup> Det vil si alle former for fordommer og rasisme mot samer og det samiske folk. Dette målet har en tung juridisk vekt og må ses på som et av de aller viktigste målene for opplæring av barn.<sup>610</sup> Men det å bekjempe fordommer byr på en stor pedagogisk utfordring. Hvis det gjøres på en gal måte, hvis metodene eller innholdet i opplæringen er lite gjennomtenkt, kan man ende opp med å øke fordommene mot samer og det samiske folk. Opplæringen bør derfor bygge på forsknings- og undervisningsmetoder med dokumentert effekt.<sup>611</sup>

---

<sup>604</sup> Se punkt: 10.1 Læstadius, side 370.

<sup>605</sup> Utdanningsdirektoratet (2007) Gávnos: Samisk innhold i Kunnskapsløftet - et ressurshefte for lærere i grunnskolen, side 109-111.

<sup>606</sup> Se punkt: 10.2 Samisk språk, side 375.

<sup>607</sup> Se punkt: 5.3.2 Samiske opplæringsmål: bokstav (b), side 193.

<sup>608</sup> Se punkt: 4.7.1 Ikke-diskriminering, side 97.

<sup>609</sup> Se punkt: 4.11.5 Toleranse, side 144, og punkt: 4.11.6 Durban-konferansen om intoleranse, side 145.

<sup>610</sup> Se punkt: 4.13 Bekjempe fordommer og rasisme, side 156.

<sup>611</sup> Se punkt: 4.15.7 En pedagogisk utfordring, side 177.

Opplæringsmålet om *likestilling mellom kjønnene* innebærer at undervisningen om samisk kultur, historie og samfunnsliv preges av en kjønnsbalanse. Hvis opplæringen om det samiske skal være i en ånd av likestilling mellom kjønnene er det viktig at det bildet man får av samer ikke bare viser mennenes verden. Historieundervisning bør for eksempel trekke fram kvinnelige protagonister, som for eksempel Elsa Laula Renberg.<sup>612</sup>

Opplæringsmålene om forståelse, fred, toleranse og vennskap innebærer ikke en ukritisk og kulturrelativistisk glorifisering av det samiske folk. Hele bokstav (d) må balanseres i forhold til bokstav (a) som innebærer at barn lærer å tenke kritisk og reflektert. Men for at de skal kunne tenke kritisk og reflektert i forhold til det samiske samfunn og dets institusjoner fordrer det at de kan forankre sine synspunkter i verdier som reflekterer respekt for menneskerettighetene, inkludert urfolks rettigheter. Balansen mellom bokstav (a) og (d) er altså avhengig av opplæringsmålene i bokstav (b).<sup>613</sup>

Balansen mellom bokstav (c) og (d) er også viktig. *Multikulturell opplæring og interkulturell opplæring* bør ikke ses på som motsetninger, men bør utfylle hverandre.<sup>614</sup> Et barn kan aldri fullt ut forstå sin egen kulturelle identitet før hun kan se den i forhold til andres identitet. Opplæring om samisk historie, kultur og samfunnsliv må derfor ikke bare ses på som et krav om å forstå samene, men også som en grunnleggende forutsetning for at barn skal forstå sin egen kultur, sitt opphav, sin kulturarv og den historien som har formet vårt felles samfunn. Samisk kultur er også en selvstendig del av Norges nasjonale kulturarv.<sup>615</sup>

Samiske opplæringsmål for bokstav (d) kan oppsummeres som følger:

- Barn bør lære om det samiske folks kultur, samfunnsliv, historie og språk. De bør også lære å forstå hva det innebærer at samene er et folk.
- Det barn lærer om samisk historie, kultur og samfunnsliv må være kjønnsbalansert.
- Alle former for mobbing av barn fordi de er samisk eller assosieres med det samiske må forhindres.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.

---

<sup>612</sup> Se punkt: 4.11.7 Likestilling mellom kjønnene, side 147, og i forhold til Elsa Laula Renberg se punkt: 10.4 *Samefolkets dag*, side 390.

<sup>613</sup> Se punkt: 4.11.9 *Kulturrelativisme*, side 150.

<sup>614</sup> Se punkt: 4.11.10 *Balansen mellom bokstav (c) og (d)*, side 152

<sup>615</sup> Se punkt: 4.10.7 *Nasjonale verdier i bostedslandet*, side 133.



- Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.
- For å bekjempe intoleranse på en effektiv måte må opplæringen bygge på forsknings- og undervisningsmetoder med dokumentert effekt

Det første målet om kunnskaper er formulert som en *bør*-mål fordi det er litt vanskelig å si nøyaktig hva barn *må* lære rent kunnskapsmessig, jamfør bokstav (d), men det er ingen tvil om at barn må lære holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet, og at det innebærer at opplæringen bekjemper fordommer og rasisme. Det første målet om kunnskaper må ses i sammenheng med det siste målet som jeg har formulert om at opplæringen *må bygge på forsknings- og undervisningsmetoder med dokumentert effekt.*”

### 5.3.5 Samiske opplæringsmål: bokstav (e)

Opplæringen skal ifølge bokstav (e) ta sikte på: “*The development of respect for the natural environment.*” Samisk kultur er nært knyttet til bruken av naturressurser. Reindrift, fiske, jakt og sanking er livsnerven i samisk kultur. Respekt for miljøet må balanseres i forhold til respekt for urfolks rettigheter. Ofte er det sammenfallende interesser mellom urfolks rettigheter og det beste for naturen, noe for eksempel Regnskogsfondet legger stor vekt på.<sup>616</sup>

Opplæringsmålet om at barn skal lære å respektere naturen og miljøet, og bli agenter for miljøvern, må balanseres opp mot de andre opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Opplæringsmålene om respekt for samiske rettigheter og forståelse for samisk kultur innebærer at barn må lære å ta tilbørlig hensyn til og respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen.<sup>617</sup>

Samiske opplæringsmål for bokstav (e) kan oppsummeres som følger:

- Barn må lære å ta tilbørlig hensyn til og respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen.

Jeg har identifisert dette som et må-mål av samme grunner som målet under bokstav (a). Det er ingen tvil om at barn skal lære å respektere naturen, men målet *må* ses i forhold til de andre opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), deriblant bokstav (b).

<sup>616</sup> Regnskogsfondet: [www.regnskog.no/](http://www.regnskog.no/)

<sup>617</sup> Se punkt: 4.12 Bokstav (e), side 153.

### 5.3.6 Samiske opplæringsmål: historieundervisning

Et viktig mål for opplæringen må være at barn lærer om det samiske folks historie. Barn må lære å forstå hvorfor det samiske folk er blitt så marginalisert i det norske samfunn. Historieundervisningen må ifølge ILO-konvensjon 169 artikkel 31 være *informativ, presis og fair* i forhold til det samiske folks historie. Det er i denne sammenheng spesielt viktig at barn lærer å forstå omfanget og betydningen av fornorskingshistorien.<sup>618</sup> De må lære å forstå hvorfor det er så få som identifiserer seg som samisk i dag og hvorfor det er så få samer som snakker samisk. De bør også lære å forstå hvordan denne politikken, som varte i over 100 år, den dag i dag påvirker samfunnet rundt dem. Jeg tror ikke det kan undervurderes hvor viktig denne historien er for at barn skal lære respekt, forståelse, vennlighet og toleranse overfor samer og det samiske folk.<sup>619</sup>

I tillegg til at barn bør lære om fornorskingshistorien bør norske myndigheter se på hvordan andre land som Canada og Australia har tatt et oppgjør med sin historiske arv. Både Canada og Australia har historier som ligner påfallende mye på fornorskingshistorien. 7. oktober 1997 åpnet Hans Majestet Kong Harald V Sametinget med disse ordene: *“Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskingspolitikk.”*<sup>620</sup> Det var noen få setninger som var veldig viktig for det samiske folk. En unnskyldning fra den norske regjering. Men sammenlignet med den måten Canada og Australia har gått offentlig ut og bedt om unnskyldning framstår den norske regjeringens oppgjør med fornorskingspolitikken som litt stusselig. Australia har gjennomført en omfattende offentlig gransking for å få fram sannheten om *“den tapte generasjon”*. Canada har nedsatt en egen sannhetskommisjon.<sup>621</sup> Spørsmålet er om ikke den norske regjering burde gjort noe lignende i forhold til fornorskingshistorien?

I tillegg til at barn må lære om fornorskingshistorien må man se historieundervisningen i lys av målene om å bekjempe fordommer, fremme toleranse og fremme respekt for samenes rettigheter. I den sammenheng vil det, som nevnt, være naturlig at barn lærer om samenes rettighetskamp og måten samene har vært med å fremme urfolks rettigheter i verden og for

---

<sup>618</sup> Se punkt: 10.6 *Fornorskingspolitikken*, side 397.

<sup>619</sup> Se punkt: 4.14 *Historieundervisning*, side 158.

<sup>620</sup> Se hele talen til Kongen i: Hætta, Odd Mathis (1998) *Sametinget i navn og tall: Høsten 1997- høsten 2001*. Karasjok: Sametinget, side 20-22.

<sup>621</sup> Se punkt: 4.14.4 *Eksempler fra Canada og Australia*, side 166.

øvrig.<sup>622</sup> Det kan også argumenteres for at en historieundervisning som ikke inkluderer samenes rettighetskamp ikke oppfyller kravene om at undervisningen skal være *informativ, presis og fair*. Samenes rettighetskamp har vært svært viktig for det samiske folk og dets plass i samfunnet. Rettighetskampen er for eksempel uløselig knyttet til samenes status som urfolk, det faktum at vi har et Sameting og at samisk kultur, språk og samfunnsliv har et grunnlovsvern gjennom Grunnloven § 110a. Konflikten rundt Alta-kraftsaken er i denne sammenheng en viktig del av historien.<sup>623</sup>

Samiske opplæringsmål for historieundervisning kan oppsummeres som følger:

- Barn må lære om fornorskingshistoriens omfang og betydning.
- Barn må lære om samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken, og om hvordan samene har vært med å fremme urfolks rettigheter internasjonalt.

Jeg har identifisert fornorskingshistorien som et *må*-mål. Ifølge ILO-konvensjon 169 artikkel 31, skal elevene lære om urfolks historie på en *informativ, presis og fair* måte. Og etter en samlet vurdering av en rekke andre erklæringer, to europeiske konvensjoner og praksis fra andre land med lignende historier (Canada og Australia) anser jeg fornorskingspolitikken som et viktig og ufravikelig mål for opplæringen. Jeg kan heller ikke se at opplæringen om samenes historie kan være *informativ, presis og fair* hvis den utelater samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken. Begge disse målene må også ses i sammenheng med målene om å bekjempe fordommer og fremme respekt for samenes rettigheter.

### 5.3.7 Forutsetninger for de samiske opplæringsmålene

I utgangspunktet har jeg argumentert for at staten først og fremst har et resultatansvar og ikke bare et handlingsansvar i forhold til BK artikkel 29 (1). Det innebærer at det først og fremst er opp til staten selv å finne ut hvordan de skal fremme opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1).<sup>624</sup> Jeg har likevel i kapittel 4 skrevet litt om ulike tiltak som er foreslått av FNs barnekomité og som reflekteres i ulike konvensjoner og erklæringer.<sup>625</sup> Jeg skal ikke si så mye mer enn det som står i kapittel 4, men bare kort oppsummere.

---

<sup>622</sup> Se den delen som handler om historieundervisning under punkt: 5.3.4 Samiske opplæringsmål: bokstav (d), side 197.

<sup>623</sup> Se punkt: 10.3 Sametinget, side 379.

<sup>624</sup> Se punkt: 6.2 Resultatansvar versus handlingsansvar, side 209.

<sup>625</sup> Se punkt: 4.15 Nasjonal gjennomføring, side 169.

Jeg har allerede nevnt to av tiltakene ovenfor. Det ene under bokstav (b) om at undervisningen om urfolks rettigheter bør inngå i et obligatorisk kjernefag om menneskerettigheter for alle klassetrinn. I tillegg har jeg slått fast at målet om å bekjempe intoleranse på en effektiv måte må bygge på forsknings- og undervisningsmetoder med dokumentert effekt.

Staten bør utarbeide en nasjonal plan for gjennomføring av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1).<sup>626</sup> Opplæringsmålene må også inkorporeres i læreplanen (Kunnskapsløftet).<sup>627</sup> I tillegg må lærerutdanningen tilpasses opplæringsmålene og fremme de kunnskapene og holdningene som trengs for at lærerne skal kunne gjøre en god jobb. Etterutdanningstiltak er i denne sammenheng også viktig.<sup>628</sup> Lærebøker er også viktig. De eksisterende lærebøkene må gjennomgås for å fjerne fordomsfulle ting om samer. I tillegg bør det skrives lærebøker som på en effektiv og god måte fremmer opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1).<sup>629</sup>

Skolemiljøet trekkes også fram som viktig både i forhold til barns deltagelse og respekt for barns rettigheter, men også i forhold til toleranse, vennlighet, forståelse respekt for menneskerettigheter og kampen mot fordommer. De samiske opplæringsmålene kan ikke nås bare ved hjelp av en ren teoretisk opplæring. Atferden til lærerne, skoleledelsen og hele skolemiljøet bør fremme verdiene som reflekteres i de samiske opplæringsmålene, jamfør BK artikkel 29 (1).<sup>630</sup> I tillegg må selvsagt alle former for mobbing forhindres, noe jeg allerede har nevnt.

I tillegg til selve skolemiljøet legger FNs barnekomité vekt på at opplæringen av barn ikke bare er en oppgave for skolen, men må ses på som en nasjonal samfunnsoppgave for flere virksomheter i samfunnet. BK artikkel 17 legger i denne sammenheng vekt på at staten skal oppmuntre massemedia til å spre informasjon i tråd med ånden i BK artikkel 29 (1). Media bør i det minste ikke underminere den innsatsen som skal gjøres i skolen.<sup>631</sup>

Forutsetninger for gjennomføring av de samiske opplæringsmålene, som er definert i dette kapitlet, kan oppsummeres som følger:

---

<sup>626</sup> Se punkt: 4.15.1 Nasjonal plan, side 169.

<sup>627</sup> Se punkt: 4.15.2 Læreplanen, side 170.

<sup>628</sup> Se punkt: 4.15.3 Lærerutdanningen, side 170.

<sup>629</sup> Se punkt: 4.15.4 Lærebøker, side 172.

<sup>630</sup> Se punkt: 4.15.9 Skolemiljøet og samfunnet rundt, side 179.

<sup>631</sup> Se punkt: 4.15.10 BK artikkel 17, side 179, og punkt: 4.15.11 "Oppmuntre", side 181.

- A. Staten bør utarbeide en nasjonal plan for gjennomføring av alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), inkludert de samiske opplæringsmålene.
- B. Kunnskapsløftet bør inkludere alle de samiske opplæringsmålene.
- C. Lærerutdanningen må sørge for at lærerne er kunnskapsmessig og holdningsmessig skikket til å fremme alle de samiske opplæringsmålene.
- D. Lærebøker bør skrives på en slik måte at de effektivt kan fremme de samiske opplæringsmålene.
- E. Atferden til lærere, skoleledelse og hele skolemiljøet bør fremme verdiene i de samiske opplæringsmålene.
- F. Staten må oppmuntre massemedia å spre informasjon i den ånd som reflekteres av de samiske opplæringsmålene.

De fleste målene er her omtalt som “bør”-forutsetninger. Det er fordi det først og fremst, som sagt, er opp til staten å gjennomføre bestemmelsen slik at det oppnås et tilfredsstillende resultat. Mange av disse forutsetningene er likevel ganske innlysende og selvforklarende. To av forutsetningene har fått status som “må”-forutsetninger. Begge disse bygger på konvensjoner. Lærerutdanningen må ses i forhold til den Europeiske rammekonvensjonen artikkel 12. Når det gjelder oppmuntring av massemedia er det en bestemmelse som er forankret i BK artikkel 17, men hva som ligger i begrepet “å oppmuntre” er uklart.

#### ***5.4 Om de samiske opplæringsmålene***

Hovedproblemstillingen for den juridiske delen av denne avhandlingen er: *Hva må ifølge FNs barnekonvensjons artikkel 29 (1) barn i Norge lære om det samiske folk?* Jeg har i dette kapittelet oppsummert de viktigste opplæringsmålene om hva barn bør lære om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1). Jeg har kalt det for “*samiske opplæringsmål*”. Disse opplæringsmålene som er listet opp punktvis, etter hvert som jeg har konkludert, danner hovedgrunnlaget for formulering av sosiologiske problemstillinger i den sosiologiske delen av avhandlingen. Jeg har også brukt disse til å evaluere om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet er i tråd med BK artikkel 29 (1).

Noen ganger skriver jeg at barn “*må*” lære noe, og andre ganger bruker jeg betegnelsen “*bør*” lære. Opplæringsmål med betegnelsen “*må*” er, etter mitt skjønn, å regne som ufravelige opplæringsmål med tung juridisk vekt. Opplæringsmål med betegnelsen “*bør*” er

å regne som viktige opplæringsmål, men jeg har ikke funnet støtte for at de er ufravikelige. Eventuelt er opplæringsmålene med "bør" forbundet med en viss usikkerhet.

## 6. Rettsvirkning og rekkevidden av statlig ansvar

Dette kapittelet vil ta for seg hvilken juridisk vekt FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) har i norsk rett og hvilket ansvar staten har for å gjennomføre bestemmelsen. Fokuset for dette kapittelet er ikke på innholdet i BK artikkel 29 (1) og hvordan man skal forstå konvensjonsteksten. I dette kapittelet stiller jeg grunnleggende spørsmål om regjeringen har et juridisk ansvar for å oppfylle kravene som følger av BK artikkel 29 (1). Har de for eksempel et resultatansvar eller bare tiltaksansvar? Hva betyr det at FNs barnekonvensjon skal ha forrang framfor annen norsk lovgivning? Har BK artikkel 29 (1) juridisk rettsvirkning eller er bestemmelsen mer å regne som et politisk prinsipp som ikke er egnet som lov? Er regjeringen og Høyesterett nødt til å følge anbefalinger fra FNs barnekomité, og hvor mye teller egentlig ulike uttalelser fra komiteen?

### 6.1 *Progressiv realisering*

Sivile og politiske rettigheter, gjennom *FNs konvensjon for sivile og politiske rettigheter* (SP), pålegger stater plikter som må etterleves straks etter en stat har ratifisert konvensjonen.<sup>632</sup> Slik er det ikke nødvendigvis for økonomiske og sosiale rettigheter, inkludert mange av rettighetene i FNs barnekonvensjon. Retten til opplæring er både en sosial, økonomisk og kulturell rettighet. Enkelte har argumentert for at økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter ikke er å regne som juridisk bindende på samme måte som sivile og politiske rettigheter. Akkurat denne debatten er en svært generell og prinsipiell debatt som jeg ikke ønsker å gå inn på her.<sup>633</sup> Jeg tar utgangspunkt i BK artikkel 29 (1) og ønsker å holde fokus på denne bestemmelsen. Jeg kommer litt inn på aspekter ved denne debatten i forhold til begrepet *selvkraft* litt senere i dette kapittelet.<sup>634</sup>

*FNs konvensjon for økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* (ØSK) artikkel 2 (1) utbroderer statens ansvar for økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter:

Each State Party to the present Covenant undertakes to take steps, individually and through international assistance and co-operation, especially economic and technical, to the maximum of

---

<sup>632</sup> Human Rights Committee (2004) CCPR/C/21/Rev.1/Add.13: General Comment No. 31: Nature of the General Legal Obligation Imposed on States Parties to the Covenant, avsnitt 5.

<sup>633</sup> For en diskusjon om temaet med fokus på retten til opplæring, se: Beiter, Klaus Dieter (2006) *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. International studies in human rights vol. 82. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher, side 47-83.

<sup>634</sup> Se punkt: 6.4 *Selvkraft*, side 216.

its available resources, with a view to achieving progressively the full realization of the rights recognized in the present Covenant by all appropriate means, including particularly the adoption of legislative measures.

Bestemmelsen legger opp til en såkalt *progressiv realisering* av ØSK-rettigheter, gjennom at statene skal “*take steps*”. Det betyr ikke at staten kan ignorere sitt ansvar eller nedprioritere forpliktelsene som følger av slike bestemmelser. ØSK-komiteen påpeker at ØSK artikkel 2 (1) innebærer at statene må bevege seg så raskt og effektivt som mulig mot målet om full realisering av rettighetene i konvensjonen. I tillegg forutsetter bestemmelsen at staten bruker et maksimum av tilgjengelige ressurser til å gjennomføre bestemmelsene.<sup>635</sup>

BK artikkel 4 utbroderer ansvaret til staten under FNs barnekonvensjon:

States Parties shall undertake all appropriate legislative, administrative, and other measures for the implementation of the rights recognized in the present Convention. With regard to economic, social and cultural rights, States Parties shall undertake such measures to the maximum extent of their available resources and, where needed, within the framework of international co-operation.

Her er ikke den progressive formuleringen “*take steps*” fra ØSK tatt med, men ligger innbakt i setningen: “*States Parties shall undertake such measures to the maximum extent of their available resources.*”<sup>636</sup> Tiltakene som skal igangsettes er ifølge BK artikkel 4: “[...] *all appropriate legislative, administrative, and other measures.*”

Jeg ser det ikke som nødvendig å gå i detalj på hvordan disse tiltakene skal forstås, eller utbrodere statens generelle ansvar i forhold til FNs barnekonvensjon som følge av BK artikkel 4. FNs barnekomité har utgitt en generell kommentar som går i dybden på dette ansvaret, generell kommentar nr. 5.<sup>637</sup> Andre har også skrevet godt om dette temaet.<sup>638</sup>

---

<sup>635</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1990) E/1991/23: General Comment No. 3: The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1), avsnitt 9.

<sup>636</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/GC/2003/5: General Comment No. 5: General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6), avsnitt 7.

<sup>637</sup> Ibid.

<sup>638</sup> Se blant annet: UNICEF (2007) Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 47-75. Og se: Rishmawi, Mervat (2006) Article 4: The Nature of States Parties' Obligations. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.



## 6.2 Resultatansvar versus handlingsansvar

Ansvar som følger av BK artikkel 4 kan betegnes som et *handlingsansvar* (*obligation of conduct*), og det handler om statens *vilje*. Et tema som er spesielt interessant i et rettssosiologisk perspektiv om studiet av menneskerettighetenes virkning er om staten også har et *resultatansvar* (*obligation of result*)? Hva om staten, til tross for en sterk vilje, ikke evner å oppnå de ønskede resultatene? Hva om staten har brukt alle tilgjengelige ressurser på en så effektiv måte som mulig for å gjennomføre konvensjonens bestemmelser, men likevel mislykkes?

*International Law Commission* (ILC) innledet i 1976 en debatt om statsansvar (*state responsibility*) i forbindelse med utarbeidelse av et sett med bestemmelser om *Statsansvar for ulovlige internasjonale handlinger* (*Responsibility of States for Internationally Wrongful Acts*).<sup>639</sup> Etter en lengre diskusjon om forholdet mellom handlingsansvar og resultatansvar framla den italienske juristen Roberto Ago, som var utpekt som spesialrapportør, forslag til følgende bestemmelse i 1977:

*Article 21: Breach of an international obligation requiring the State to achieve a particular result:*

1. A breach of an international obligation requiring the State to achieve a particular result *in concreto*, but leaving it free to choose at the outset the means of achieving that result, exists if, by the conduct adopted in exercising its freedom of choice, the State has not in fact achieved the internationally required result.<sup>640</sup>

Siden staten har frihet til selv å bestemme hvilke tiltak de skal iverksette for å oppfylle en bestemmelse følger det at staten bryter bestemmelsen hvis den ikke oppnår de påkrevde resultater. ILC går her langt i å antyde at resultatansvar har forrang framfør handlingsansvar. Med bakgrunn i dette konkluderte ØSK-komiteen i sin generelle kommentar nr. 3 at økonomiske og sosiale rettigheter forutsetter både et handlingsansvar og et resultatansvar. Komiteen skriver at: *“Those obligations include both what may be termed (following the*

---

<sup>639</sup> International Law Commission begynte å jobbe med internasjonalt statsansvar allerede fra og med første sesjon i 1949. Det endelig utkast til *Statsansvar for ulovlige internasjonale handlinger* ble framlagt FNs Generalforsamling i 2001. Dokumentet består av 59 artikler som utdyper grunnleggende generelle prinsipper om statsansvar og brudd på internasjonale lover. ILC foreslår at bestemmelsene kan danne utgangspunkt for en framtidig konvensjon. Generalforsamlingen har ennå ikke kommet til noen konklusjon i forhold til hva som skal skje med utkastet. For tekst, historie, kommentarer og øvrige referanser se: International Law Commission: State Responsibility: [http://untreaty.un.org/ilc/summaries/9\\_6.htm](http://untreaty.un.org/ilc/summaries/9_6.htm)

<sup>640</sup> International Law Commission (1977) A/CN.4/SER.A/1977/Add.I (Part 1): Yearbook 1977, volume II, side 20.

*work of the International Law Commission) obligations of conduct and obligations of result.*”<sup>641</sup> ØSK-komiteen har derimot ikke nevnt noe resultatansvar i senere generelle kommentarer. De går over til å snakke utelukkende om handlingsansvar. Men det er heller ingenting som tyder på at de har tatt aktivt avstand fra prinsippet.

### 6.2.1 EMD om resultatansvar

Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) har også etablert prinsippet om resultatansvar. I to saker som begge handler om EMK artikkel 6 (1), om rettferdig rettergang påpeker EMD eksplisitt at det ikke er opp til dem å bedømme *hvordan* staten oppnår resultatet. I *De Cubber v. Belgium (1984)* forklarer de at: “*The Court’s task is to determine whether the Contracting States have achieved the result called for by the Convention, not to indicate the particular means to be utilised.*”<sup>642</sup> Og ett år senere i *Colozza v. Italy (1985)* anfører de at:

The Contracting States enjoy a wide discretion as regards the choice of the means calculated to ensure that their legal systems are in compliance with the requirements of Article 6 para. 1 (art. 6-1) in this field. The Court’s task is not to indicate those means to the States, but to determine whether the result called for by the Convention has been achieved.<sup>643</sup>

ILC siterer denne dommen, men påpeker at forskjellen mellom handlingsansvar og resultatansvar ikke var avgjørende for den endelige konklusjonen i dommen. De konkluderer derfor med at det ikke er mulig å formulere en generell regel på dette området som kan passe for alle internasjonale lover.<sup>644</sup> Men selv om ILC ikke kan (eller tør) å fastslå et generelt prinsipp om resultatansvar for all internasjonal lover, betyr ikke det at prinsippet ikke vil kunne være relevant i mange sammenhenger. Man bør ikke glemme at ØSK artikkel 2 (1) slår fast at alle stater forplikter seg til: “*achieving [...] the full realization of the rights recognized.*” BK artikkel 2 (1) slår fast at statene: “*shall [...] ensure the rights set forth in the present Convention.*” Matthew C.R. Craven (1995) insisterer på at:

---

<sup>641</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1990) General Comment No. 3: The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1), avsnitt 1.

<sup>642</sup> EMD (26.10.1984) *De Cubber v. Belgium*, sak nr. 9186/80, avsnitt 35.

<sup>643</sup> EMD (12.02.1985) *Colozza v. Italy*, sak nr. 9024/80, avsnitt 30.

<sup>644</sup> International Law Commission (2008) Draft articles on Responsibilities of States for International Wrongful Acts, with commentaries, side 57.

The compliance of a State with its obligations ultimately is to be measured not merely by compliance with some notion of 'due process', but by the degree to which it has achieved the full realization of the rights.<sup>645</sup>

Hvis stater ikke kan måles ut ifra hvor godt de er i stand til å oppfylle menneskerettighetene i praksis, men bare ut ifra hvor godt de har prøvd å oppfylle dem, får vi et problem i forhold til hva som da er en akseptabel utførelse?

Det finnes som regel få holdepunkter som sier noe om hvilke kriterier som kjennetegner en holdbar statlig handling for å gjennomføre bestemmelser bortsett fra resultatet. Jeg mener staten har et resultatansvar. Så kan det diskuteres hvor høyt terskelen skal legges. Hvor resultatløs må statens innsats være før det kan karakteriseres som et brudd på den aktuelle konvensjon? Retts sosiologien kan uansett ikke bare forholde seg til virkningen av en bestemmelse med utgangspunkt i handlingsmønsteret til staten, uten å se på output. Det viktigste må være å finne ut om loven faktisk bærer frukter i tråd med dets formål. En forsker kan selvsagt bare forholde seg til virkningen av loven uten å ha noen formening om brudd eller ikke brudd, men hvilken betydning får en slik forskning? Det bør være et mål å kunne svare ja eller nei på spørsmålet om en stat bryter en konvensjon eller ikke.

### 6.2.2 Minimumskjernenivå

ØSK-komiteen har lansert såkalte minimumskjernerettigheter. Det er et minimumsnivå som må oppnås i forhold til hver enkelt bestemmelse. Komiteen skriver at:

[...] the Committee is of the view that a minimum core obligation to ensure the satisfaction of, at the very least, minimum essential levels of each of the rights is incumbent upon every State party. [...] If the Covenant were to be read in such a way as not to establish such a minimum core obligation, it would be largely deprived of its *raison d'être*. [...] In order for a State party to be able to attribute its failure to meet at least its minimum core obligations to a lack of available resources it must demonstrate that every effort has been made to use all resources that are at its disposition in an effort to satisfy, as a matter of priority, those minimum obligations.<sup>646</sup>

---

<sup>645</sup> Craven, Matthew C. R. (1995) *The International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights: A Perspective on its Development*. Oxford: Clarendon Press, side 109.

<sup>646</sup> FN's komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1990) General Comment No. 3: The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1), avsnitt 10.

Det kan hevdes at for minimumskjernen i hver bestemmelse har statene både et handlingsansvar og et resultatansvar.<sup>647</sup>

I tillegg kan det argumenteres for at minimumskjernegrensen bør heves oppover desto mer ressurssterk en stat er. Altså, man må kunne stille større krav til minimumsresultater for de rikeste og mest ressurssterke statene.<sup>648</sup> BK artikkel 4, reflekterer ifølge FNs barnekomité en realistisk aksept om at oppfyllelsen av økonomiske og sosiale rettigheter avhenger av *økonomiske og andre ressurser*. Det er store ulikheter i verden og for noen land vil det være svært vanskelig å oppfylle disse rettighetene. Men, ifølge komiteen:

States need to be able to demonstrate that they have implemented “to the maximum extent of their available resources” and, where necessary, have sought international cooperation. When States ratify the Convention, they take upon themselves obligations not only to implement it within their jurisdiction, but also to contribute, through international cooperation, to global implementation.<sup>649</sup>

En stat som ikke har ressurser nok til å gjennomføre en sosial-økonomisk rettighet full ut, må søke hjelp gjennom internasjonalt samarbeid. Statene har gjennom ratifikasjon forpliktet seg til å samarbeide globalt om gjennomføringen av konvensjonen.<sup>650</sup> Når det gjelder mangel på økonomiske ressurser bør likevel et land som Norge vise til svært gode argumenter før det appelleres om økonomisk assistanse fra andre land. Økonomiske ressurser er, slik jeg ser det, ikke en god nok grunn for at Norge ikke skal gjennomføre konvensjonens bestemmelser. Når det gjelder økonomiske ressurser har Norge et større samarbeidsansvar å hjelpe andre land enn å motta hjelp selv.

*Andre ressurser* som handler om kompetanse og kunnskaper er noe annet. Hvis regjeringen ikke klarer å gjennomføre fullt ut en BK artikkel 29 (1) bør det dokumenteres hvilke tiltak som er gjort for å skaffe hjelp, gjennom internasjonalt samarbeid. Andre land kan ha kommet lenger enn Norge i måloppnåelse for enkelte eller flere av opplæringsmålene i BK artikkel 29

---

<sup>647</sup> Young, Katharine (2008) The Minimum Core of Economic and Social Rights: A Concept in Search of Content. Yale Journal of International Law, Vol. 33, Nr. 1, 2008, side 153.

<sup>648</sup> Lanford, Malcolm og Jef A. King (2009) Committee on Economic Social and Cultural Rights: Past, Present and Future. I Langford, Malcolm (2009) Social Rights Jurisprudence: emerging trends in international and comparative law. New York: Cambridge University Press, side 495.

<sup>649</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/GC/2003/5: General Comment No. 5: General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6), avsnitt 7.

<sup>650</sup> Se også ibid, avsnitt 60.

(1). Canada har for eksempel lang erfaring med undervisning om urfolks rettigheter og historieundervisning.<sup>651</sup>

BK artikkel 29 (1) handler om opplæringsmål. Det vil alltid være variasjoner blant barn i forhold til hvor mye de er i stand til å lære. Alle opplæringsmålene for BK artikkel 29 (1) kan derfor ikke nås 100 prosent av alle barn. Spørsmålet er hva som er et akseptabelt minimumslæringsnivå for elever i Norge, og hva som er maksimalt mulig å oppnå, gitt tilgjengelige ressurser? Hvor disse grensene går, og om minimumsresultatene i realiteten må oppfylles uansett hvor lite ressurser et land har, er del av en større debatt.<sup>652</sup>

Hvor minimumskjernerresultatgrensen går i forhold til hvert av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) avhenger av hvor vanskelig det er å oppnå det aktuelle opplæringsmål sett opp mot hvor grunnleggende opplæringsmålet er. I tillegg må man balansere mellom *andel* (andelen elever som klarer et opplæringsmål) og *nivå* (vanskelighetsgrad).

Noen av opplæringsmålene har en så grunnleggende karakter at de fleste andre opplæringsmål avhenger av at det er oppfylt. Alle barn bør for eksempel lære å lese og skrive. *Minimumskjerneandelen* for grunnleggende lese- og skriveferdigheter blant elever i niende klassetrinn bør ligge tett opp mot 99 prosent i et land som Norge. Så kan man diskutere hvor flinke elevene bør være å skrive og lese, altså hvor *minimumsnivået* bør ligge? Det er vanskelig å definere generelt hvor stor andelen av elevene som bør klare et opplæringsmål for å tilfredsstille et gitt *minimumsnivå*.

Et slikt minimumskjernenivå bør helst kunne vurderes i forhold til alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1).<sup>653</sup> Men juridiske opplæringsmål som sådan er ikke så lett å måle direkte. Jeg har heller ikke sett det som hensiktsmessig å definere minimumskjernenivåer for hver av de sosiologiske problemstillingene i avhandlingen, men har begrenset meg til en refleksjon om minimumskjernenivået for spørsmålene i spørreskjemaene.

---

<sup>651</sup> Clark, Penny (2007) *Representations of Aboriginal People in English Canada History Textbooks: Toward Reconciliation*. I Cole, Elisabeth A. (2007) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield Publisher, side 101.

<sup>652</sup> Både Katharina Young (2008) og Langford & King (2009) debatterer disse ukklarhetene i mer detalj.

<sup>653</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1990) General Comment No. 3: The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1), avsnitt 10.

### 6.3 Menneskerettsloven

FNs barnekonvensjon ble i 2003 inkorporert i *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21. mai 1999 nr. 30* (menneskerettsloven) § 2. Loven oppfyller kriteriene i Grunnloven § 110c og har som formål å styrke menneskerettighetenes stilling i norsk rett. § 3 presiserer de utvalgte konvensjonenes stilling i norsk rett:

Bestemmelsene i konvensjoner og protokoller som er nevnt i § 2 skal ved motstrid gå foran bestemmelser i annen lovgivning.

FNs barnekonvensjons bestemmelser skal med andre ord ved motstrid gå foran bestemmelser i annen norsk lovgivning. Man kan si at barnekonvensjonen gjennom denne loven er gitt en “semi-konstitusjonell” status, noe midt mellom grunnlovsbestemmelser og bestemmelser i formell lov.<sup>654</sup> Stortinget kan i prinsippet oppheve eller endre menneskerettsloven like enkelt som andre lover, men det kan hevdes at det vil koste Stortinget dyrt rent politisk å oppheve eller endre loven i en retning som reduserer effekten av menneskerettighetsvernet i norsk rett.<sup>655</sup>

#### 6.3.1 Forrang

To sentrale stikkord i menneskerettsloven er “*motstrid*” og “*gå foran*”. For å ta det siste først, betyr “*gå foran*” at ved motstrid skal konvensjonens bestemmelse legges til grunn som gjeldende lov (konvensjonen har forrang). Justisdepartementet mener likevel at forrangsregelen normalt ikke vil ha betydning i rettsspørsmål. De peker for det første på at norsk lov normalt er gjennomgått ved ratifikasjon slik at lovene skal samsvare med konvensjonen. For det andre er domstolene pålagt, gjennom det såkalte presumpsjonsprinsippet, å tolke norsk lov på en slik måte at det ikke oppstår motstrid med konvensjoner som Norge er bundet av. Og for det tredje har konvensjonene som er inkorporert i menneskerettsloven fått lovs kraft slik at de selv uten forrangsregelen vil gå foran, basert på vanlige norske prinsipper som benyttes for motstrid mellom lover. Ny lov går foran eldre lov og spesiell lov går foran generell lov. Det antas derfor at det rettslige primærområdet for forrangsbestemmelsen vil være i de tilfeller hvor en nyere lov måtte stride

---

<sup>654</sup> Smith, Carsten (1999) *Fra konvensjon til lov*, i *Mennesker og rettigheter* nr. 3 1999. Oslo: Universitetsforlaget, side 272.

<sup>655</sup> Eckhoff, Torstein og Jan E. Helgesen (2005) *Rettskildelære*, 5 utgave. Oslo: Universitetsforlaget, side 325

mot konvensjonsbestemmelsene.<sup>656</sup> Et unntak vil være i de tilfeller der en lov er vedtatt av Stortinget bevisst i strid med en av konvensjonene.<sup>657</sup>

Men selv om forrangsregelen primært gjelder for nyere lover bør man likevel huske på at norsk lov for eksempel ikke var i samsvar med ILO-konvensjon nr. 169 da den ble ratifisert. I tillegg kan barnekomiteens tolkning av konvensjonen endre seg over tid, noe som kan føre til at det oppstår motstrid med etablerte lover eller praksis. Justiskomiteen sier blant annet dette om hvorfor menneskerettighetskonvensjoner bør inkorporeres i norsk lovgivning:

Før Noreg ratifiserer menneskerettskonvensjonar, vert det gjort ein gjennomgang av konvensjonsreglane i høve til norsk rett, og dei nødvendige tilpassingar eller atterhald vert teke. Denne prosedyren fører til at norsk rett som regel innfrir krava i menneskerettskonvensjonane som Noreg er bunde av. Det kan likevel finnast område i lovgjevinga som er blitt oversett. Det kan heller ikkje utelukkast at konvensjonsorgana si tolking av konvensjonen vert endra over tid og at dette kan føre til motstrid med ein norsk lov eller praksis.<sup>658</sup>

Her bør man merke seg at justiskomiteen legger betydelig vekt på konvensjonsorganenes tolkning av konvensjonen. Det betyr at barnekomiteens uttalelser er svært viktig for tolkningen av barnekonvensjonen og spørsmålet om motstrid med norske lover. Av og til velger Stortinget bevisst å vedta en lov som er i strid med internasjonale forpliktelser. På grunn av menneskerettsloven kan de ikke bevisst velge å vedta en lov som er i strid med FNs barnekonvensjon med mindre de samtidig forandrer på menneskerettsloven.

### 6.3.2 *Motstrid*

Et sentralt og vanskelig spørsmål er hva “motstrid” innebærer. Begrepet i seg selv beskriver en situasjon der to lover er i konflikt med hverandre. For å fastslå om det foreligger motstrid må rettsanvender foreta en fortolkning av konvensjonsbestemmelsene og den eller de aktuelle lovbestemmelsene. Nasjonale lover følger regler for norsk rettskildelære og tolkningsprinsipper, mens barnekonvensjonens bestemmelser i utgangspunktet må tolkes ut fra folkerettslige tolkningsprinsipper og rettskilder. Gjennom en slik tolkningsprosedyre kan

---

<sup>656</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 40. og se Smith, Carsten (1999) *Fra konvensjon til lov*, i Mennesker og rettigheter nr. 3 1999. Oslo: Universitetsforlaget, side 272.

<sup>657</sup> Eckhoff, Torstein og Jan E. Helgesen (2005) *Rettskildelære*, 5 utgave. Oslo: Universitetsforlaget, side 317-325.

<sup>658</sup> Innst.O.nr.51 (1998-1999): Innstilling frå Justiskomiteen om lov om styrking av menneskerettane si stilling i norsk rett (menneskerettsloven), punkt nr. 5

ofte en tilsynelatende motstrid falle bort. Norsk lov skal også, gjennom presumpsjonsprinsippet, tolkes slik at det ikke oppstår motstrid. Et annet, mer kontroversielt spørsmål, er hvor langt en domstol eller regjering kan gå i å tolke selve konvensjonsbestemmelsen slik at den passer med loven. Et eksempel på hvordan en konvensjon kan tolkes i favør av norsk lov og ikke omvendt, kan være debatten om lovforslaget i *Ot. prp. nr. 53 (2002-2003) Om lov om rettsforhold og forvaltning av grunn og naturressurser i Finnmark fylke (Finnmarksloven)*. Her argumenterte Justisdepartementet for at artikkel 34 i ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater gir Staten en frihet til å gjennomføre konvensjonen på en “fleksibel” måte som vesentlig svekket samenes rettigheter i forhold til artikkel 14 om landrettigheter og eiendomsrett. Hans Petter Graver og Geir Ulfstein fant likevel at: “*Etter vårt syn kan likevel denne bestemmelsen ikke hjemle adgang til å fravike klare pålegg som følger direkte av de forskjellige bestemmelsenes ordlyd*”. ILO-konvensjonens artikkel 6 pålegger også regjeringen å konsultere urfolk i saker som angår dem, noe departementet heller ikke hadde gjort da de utarbeidet lovforslaget. Til slutt fant Justiskomiteen ut at de ikke kunne vedta en lov som skulle beskytte samenes rettigheter stikk i strid med Sametingets ønsker, noe som førte til at de konsulterte Sametinget og Finnmark fylkesting. På slutten var det reelt sett snakk om en svært tett dialog som kunne ligne forhandlinger om lovforslaget mellom Justiskomiteen og Sametinget. Det endelige lovforslaget var derfor ikke i konflikt med ILO-konvensjon nr. 169, men eksemplet viser likevel hvor fristende det kan være for regjeringen å tolke konvensjoner (noen ganger på en tvilsom måte) i favør av loven for å unngå motstrid.

#### **6.4 Selvkraft**

Før man kommer til tolkningen for å fastslå en eventuell motstrid mener Justisdepartementet at konvensjonsbestemmelsen må være såkalt *selvkraftig* (“*self-executing*”).<sup>659</sup> Norge har i utgangspunktet et *dualistisk rettssystem* som i prinsippet innebærer at ratifiserte folkerettslige bestemmelser må inkorporeres i norsk rett før de blir en del av nasjonal rett. I de stater som har et *monistisk rettssystem* er det slik at folkerettslige bestemmelser anses som interne rettsregler idet en konvensjon blir ratifisert.<sup>660</sup> I slike monistiske stater opereres det ofte med et skille mellom såkalte selvkraftige (*self-executing*) og ikke-selvkraftige (*non-self-executing*) folkerettsbestemmelser. Det er et skille som dreier seg om en folkerettsregels egnethet og

---

<sup>659</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 40

<sup>660</sup> Høstmæling, Njål (2003) *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, side 342.



rettsanvendelse. Ikke-selvkraftige bestemmelser anses ikke som en del av intern rett i monistiske stater fordi de ikke er “egnet”.<sup>661</sup> En konvensjon eller en enkelt artikkel er selvkraftig når den etter sitt innhold er egnet til å bli anvendt som selvstendig rettslig grunnlag ved tvister for domstoler eller andre myndigheter.<sup>662</sup>

Norge har gjennom menneskerettsloven åpnet for at FNs barnekonvensjon inngår i norsk rett på samme måte som i en monistisk stat. Dermed blir spørsmålet om selvkraft relevant for bestemmelsene i FNs barnekonvensjon. FNs barnekomité har tatt opp spørsmålet og skriver at:

States parties need to ensure, by all appropriate means, that the provisions of the Convention are given legal effect within their domestic legal systems. This remains a challenge in many States parties. Of particular importance is the need to clarify the extent of applicability of the Convention in States where the principle of “self-execution” applies and others where it is claimed that the Convention “has constitutional status” or has been incorporated into domestic law.<sup>663</sup>

Staten bør altså gjøre hva den kan for å gi konvensjonens bestemmelser juridisk bindende effekt. I denne sammenheng er det spesielt viktig at spørsmålet om selvkraft avklares. Menneskerettighetslovutvalget definerer begrepet slik i NOU 1993: 18:

Med “self-executing” menes det forhold at traktaten eller en bestemt del av den er utformet slik at teksten som sådan er egnet til å bli umiddelbart anvendt av nasjonale myndigheter. Rettsanvendere skal være i stand til å konkretisere de plikter og rettigheter traktatene skaper. Videre forutsettes det at lovgivning ikke er nødvendig før individuelle rettigheter kan utledes av traktatteksten. En «self-executing» traktat vil i monistiske stater bli gitt «direct effect», dvs at de nasjonale domstoler kan anvende regelen uten særskilt støtte i nasjonal rett. I disse stater er det den rettsanvendende myndighet - i siste instans domstolene - som i det enkelte tilfelle avgjør om en traktatbestemmelse er self-executing eller ikke.<sup>664</sup>

Det er altså i siste instans opp til Høyesterett å avgjøre om en konvensjonsbestemmelse er selvkraftig eller ikke. I KRL-fagdommen konkluderer Høyesterett med at:

---

<sup>661</sup> NOU 1993:18 Lovgivning om menneskerettigheter, avsnitt 8.6.1.

<sup>662</sup> Smith, Lucy (2008) *FNs konvensjon om barns rettigheter*. I Høstmøling, Njål., Elin SagaKjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, side 21.

<sup>663</sup> FNs barnekomité (2003) CRC/GC/2003/5: General Comment no. 5, avsnitt 19.

<sup>664</sup> NOU 1993: 18 Lovgivning om menneskerettigheter, avsnitt 8.6.1, side 104.

Ved den internrettslige anvendelse av konvensjoner som er inkorporert uten å være transformert til nasjonal lovtekst, må det tas stilling til om den aktuelle bestemmelse tar sikte på å gi den enkelte rettigheter, eller om den uttrykker et formål eller pålegger medlemsstatene å nå et bestemt mål eller en minimumsstandard. Direkte anvendelse forutsetter at bestemmelsen er utformet slik at den er egnet til å bli umiddelbart anvendt av de nasjonale myndigheter. Konvensjonens bestemmelser må kunne konkretiseres til rettigheter og plikter.

Høyesterett mente altså at en konvensjonsbestemmelse må være egnet til:

1. Å anvendes umiddelbart av nasjonale myndigheter
2. Å angi konkrete rettigheter og plikter

For å vurdere hvordan man skal vurdere om en konvensjonsbestemmelse er selvkraftig må man ta utgangspunkt i norsk rett. Menneskerettighetslovutvalget skriver at:

Utvalget vil presisere at vurderingen av egnethet må ta sitt utgangspunkt i norsk rett. Det er ikke gitt at konklusjonen vil falle sammen med andre lands praktisering av kriteriet “self-executing”. Det kan sies at reformen prinsipielt sett innebærer at det gis skrevne regler om en bestemt type rettskilder, dvs. menneskerettighetskonvensjonene eller noen av dem. Drøftelsen må følgelig skje på bakgrunn av det norske rettskildetilbudet, som kan være forskjellig fra andre lands.<sup>665</sup>

#### 6.4.1 Umiddelbar anvendelse

Høyesterett skriver at: “Direkte anvendelse forutsetter at bestemmelsen er utformet slik at den er egnet til å bli umiddelbart anvendt av de nasjonale myndigheter.”<sup>666</sup> Det er ikke helt klart hva som menes med “umiddelbar anvendelse”. Menneskerettighetslovutvalget skriver at: “Særlig ubestemte er bestemmelser som er utformet snarere som målsettinger enn som konkrete forpliktelser.”<sup>667</sup> Målsettinger i denne sammenheng betyr målsettinger for statens politikk, og ikke nødvendigvis målsettinger for opplæring som angir opplæringens innhold. Se mer om dette i neste punkt.<sup>668</sup> Et eksempel på en artikkel som ikke er umiddelbart anvendbar er BK artikkel 27 (1) som slår fast at: “States Parties recognize the right of every child to a standard of living adequate for the child's physical, mental, spiritual, moral and social development.” Dette er et prinsipp eller politisk målsetting som staten gjennom å

<sup>665</sup> NOU 1993: 18 Lovgivning om menneskerettigheter, punkt 8.6.1, side 106

<sup>666</sup> Rt-2001-1006 (KRL-fagdommen), side 1016.

<sup>667</sup> NOU 1993: 18 Lovgivning om menneskerettigheter, avsnitt 8.6.3.

<sup>668</sup> Se punkt 6.4.2 Plikter og rettigheter, side 220.

ratifikasjon har sagt at de er enig i, men for at bestemmelsen skal kunne brukes av domstoler er det nødvendig med nasjonal lovgivning som presiserer prinsippet i konvensjonen.<sup>669</sup> Det følge av artikkel 31 i Wienkonvensjonen om traktatrett (Vienna Convention on the Law of Treaties) at en konvensjon skal tolkes i sammenheng med konvensjonens gjenstand og formål (object and purpose). Artikler som i seg selv ikke er umiddelbart anvendbare kan altså kaste lys over andre bestemmelser i konvensjonen som er formulert på en mer anvendbar måte.<sup>670</sup>

En annen problemstilling som reises med konvensjonsbestemmelser som angir politiske mål eller prinsipper er forholdet mellom domstoler og politiske myndigheter. Domstoler er i utgangspunktet tilbakeholdne med å overprøve avveininger av politisk eller budsjettmessig art. Man kan ikke få dom for at en bevilgning bør stilles til disposisjon.<sup>671</sup> Menneskerettighetslovutvalget presiserte før menneskerettsloven ble vedtatt at:

Det vil fortsatt være lovgivers ansvar å sørge for at lovgivningen til enhver tid er i overensstemmelse med konvensjonenes krav, slik de måtte utvikle seg over tid, også dersom en eller flere konvensjoner innarbeides i norsk lovgivning. [...] Spørsmålet om økt anvendelse av menneskerettighetskonvensjoner kan føre til forrykking av dagens balanse mellom domstoler og lovgiver, er imidlertid ikke dermed løst. Forsatt gjenstår spørsmålet om hvor aktiv domstolsprøvelsen vil være når det gjøres gjeldende at en konvensjonsbestemmelse er krenket.<sup>672</sup>

Utvalget konkluderer med at norske domstoler mest sannsynlig i liten grad vil sette seg ut over lovgivers vurderinger av lovers konvensjonsmessighet. Men hvis lovgiver vedtar lover som de selv vet er i åpenbar strid med grunnleggende menneskerettigheter er saken en annen. I en slik situasjon vil norske domstoler kunne komme på klar kollisjonskurs med lovgiver. Men det er ifølge Menneskerettighetslovutvalget: “[...] ikke snakk om en uønsket maktforskyvning fra demokratiske institusjoner til udemokratiske domstoler, men tvert imot slik at domstolene utgjør et bolverk mot statlige overgrep mot individene.”<sup>673</sup> Men når det gjelder menneskerettighetsbestemmelser som er formulert som politiske målsettinger og som fordrer budsjettmessige prioriteringer fra bevilgende myndigheter er det ikke i dag slik at domstolene vil sette seg opp mot regjeringen, slik jeg forstår det. Hvis en domstolen framstår som en politisk aktør vil det kunne svekke domstolenes troverdighet og autoritet.

---

<sup>669</sup> Smith, Lucy (2008) *FNs konvensjon om barns rettigheter*. I Høstmøling, Njål., Elin SagaKjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, side 21.

<sup>670</sup> Ibid, side 22.

<sup>671</sup> NOU 1993: 18 Lovgivning om menneskerettigheter, avsnitt 8.6.3.

<sup>672</sup> NOU 1993: 18 Lovgivning om menneskerettigheter, avsnitt 6.3.2.

<sup>673</sup> Ibid.

#### 6.4.2 Plikter og rettigheter

Høyesterett slo i KRL-fagdommen fast at: “Konvensjonens bestemmelser må kunne konkretiseres til rettigheter og plikter.”<sup>674</sup> I tillegg slås det fast at: “Når det er konstatert at en konvensjonsbestemmelse gir den enkelte konkrete rettigheter,”<sup>675</sup> først da kan det tas stilling til forholdet til norsk rett. Høyesterett sier her at en konvensjonsbestemmelse må kunne konkretiseres til både rettigheter og plikter. BK artikkel 29 (1) er ikke formulert som rettigheter, men fastslår mål for opplæringen av barn. Det kan altså gjennom en tolkning konkretiseres *plikter* som staten er bundet av gjennom konvensjonen uten at det nødvendigvis er snakk om konkrete *rettigheter*. Man kan si at barn har *rett* til en kvalitetsopplæring der kvaliteten på opplæringen er i tråd med internasjonale standarder. Retten til opplæring kan ikke løsrives fra opplæringens innhold. FNs barnekomité anfører at en sviktende oppfølging av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) vil kunne ses på som et brudd på retten til opplæring.<sup>676</sup> Like fullt er det klart at hvis man bare ser på BK artikkel 29 (1) snakker den ikke om rettigheter som sådan. Det er derfor relevant å spørre om en konvensjonsbestemmelse må være formulert som en rettighet for å være selvkraftig.

ØSK-komiteen har kritisert Høyesterett for å sette konkrete rettigheter og plikter som en forutsetning for selvkraft. De skriver at:

In the light of the Supreme Court ruling in the “KLR case” (Supreme Court Reports 2001, p. 1006), which states that international treaties that have been incorporated into national legislation can only be directly applied when it is possible to derive concrete rights and duties from their provisions, the Committee reaffirms the principle of the interdependence and indivisibility of all human rights and that all economic, social and cultural rights are justifiable, and urges the State party to ensure that all the provisions of the Covenant are given effect by its domestic courts.<sup>677</sup>

ØSK-komiteen understreker altså betydningen av menneskerettighetenes gjensidige avhengighet. Økonomiske og sosiale rettigheter er i mange tilfeller en forutsetning for mange sivile og politiske rettigheter. Retten til en kvalitetsopplæring, inkludert lese- og skriveferdigheter, er for eksempel en forutsetning for retten til informasjon eller meningsfull

---

<sup>674</sup> Rt-2001-1006 (KRL-fagdommen), side 1016.

<sup>675</sup> Ibid.

<sup>676</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education, avsnitt 10.

<sup>677</sup> Committee on Economic, Social and Cultural Rights (2005) E/C.12/1/Add.109: Concluding observations: Norway, avsnitt 23.

politisk deltagelse. Denne gjensidigheten har også vært stadfestet av menneskerettighetslovutvalget.<sup>678</sup>

Menneskerettighetsutvalget sier, som nevnt ovenfor, at kriteriene for selvkraft må presiseres ut ifra en vurdering av norsk rett.<sup>679</sup> Hensikten med å inkorporere FNs barnekonvensjon i menneskerettsloven var blant annet å redusere usikkerhet om konvensjonens rettslige stilling og signalisere konvensjonenes viktige plass i norsk rett.<sup>680</sup> Det er derfor naturlig å sammenligne bestemmelsene i konvensjonen med lignende bestemmelser i norsk rett. Hensikten med menneskerettsloven kan ikke sies å være oppfylt dersom enkelte bestemmelser i FNs barnekonvensjon anses som ikke-selvkraftige mens sammenlignbare norske lover har en klar materiell rettsvirkning. Formålsparagrafen (§ 1-1) i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61 er i likhet med BK artikkel 29 (1) en bestemmelse som angir mål for opplæringen av barn. Det kan derfor være verdt å spørre om formålsparagrafen har en materiell rettsvirkning i Norge? Og det har den.

Flere lærere har i Norge fått sparken eller blitt omplassert fordi de har handlet eller ytret seg på en slik måte at formålsparagrafens opplæringsmål er blitt undergravd. Høyesterett har blant annet slått fast at: “[...] *det er en klar tjenesteplikt å respektere og fremme disse mål i undervisningen. Vil man ikke det, eller kan man det ikke, vil det kunne bety at man ikke er skikket som lærer i skolen.*”<sup>681</sup> Opplæringslovens formålsparagraf er i likhet med BK artikkel 29 (1) ikke formulert som rettigheter. Den angir plikter uten at det nødvendigvis er snakk om klare rettigheter. Jeg vil derfor tro at BK artikkel 29 (1) må ha samme materielle rettsvirkning som opplæringslovens formålsparagraf.<sup>682</sup> At Høyesterett i KRL-fagdommen antyder at en konvensjonsbestemmelse må kunne konkretiseres til både “*rettigheter og plikter*” tror jeg er et rent arbeidsuhell.<sup>683</sup> Det burde stått “*rettigheter eller plikter*”.

#### 6.4.3 Klarhetskravet

Et annet spørsmål som må avklares for at en konvensjonsbestemmelse skal få en konkret rettsvirkning er det såkalte “klarhetskravet”. Høyesterett skriver i KRL-fagdommen at en

---

<sup>678</sup> NOU 1993: 18, punkt 8.7.2.

<sup>679</sup> NOU 1993: 18 Lovgivning om menneskerettigheter, punkt 8.6.1, side 106.

<sup>680</sup> Se utdyping av formålet med menneskerettsloven: Ot.prp.nr.3 (1998-1999). Om lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 60.

<sup>681</sup> Rt-1982-1729, side 1738. For mer om formålsparagrafens rettsvirkning, se punkt: 6.5 *Formålsparagrafens*, side 223.

<sup>682</sup> Se mer om formålsparagrafens rettsvirkning i punkt: 6.5 *Formålsparagrafens*, side 223.

<sup>683</sup> Rt-2001-1006 (KRL-fagdommen), side 1016.

konvensjon får forrang: “*Dersom tolkningsresultatet som følger av en inkorporert konvensjon framstår som rimelig klart.*”<sup>684</sup> Det er verdt å merke seg at Høyesterett her snakker om *tolkningsresultatet*. De sier ikke at selve konvensjonsteksten må framstå som rimelig klar. I 1994 formulerte Høyesterett en generell reservasjon med krav om *klarhet og entydighet*.<sup>685</sup> Meningen med reservasjonen var at det skulle stilles særlige krav til klarhet og entydighet overfor de konvensjonsbestemte reglene utover det man vanligvis ville stille til norske rettskilder.<sup>686</sup>

Dette klarhetsprinsippet ble seks år senere opphevet gjennom den såkalte Bøhler-dommen.<sup>687</sup> Her anførte Høyesterett at:

Spørsmålet om det foreligger motstrid mellom en inkorporert konvensjonsbestemmelse og annen norsk rett, slik at konvensjonsbestemmelsen må gå foran, kan ikke løses ved hjelp av et generelt prinsipp, men må bero på en nærmere tolkning av de aktuelle rettsregler.<sup>688</sup>

Spørsmål om eventuelt motstrid må altså løses ved en *konkret tolkningsoperasjon*. Gjennom en slik tolkning kan det også hende at en tilsynelatende motstrid faller bort.<sup>689</sup> Bøhler-dommens konklusjon ble bekreftet av Høyesterett i 2002. Men i tillegg presiserer retten at:

Dersom den tolking av en inkorporert konvensjonsbestemmelse som ut fra en slik bedømmelse har de beste grunner for seg, kommer i strid med annen norsk lovgivning, skal konvensjonsbestemmelsen gå foran, jf. menneskerettsloven § 3. Når lagmannsretten har lagt til grunn at konvensjonstolkningen må være « rimelig klar » for at annen norsk lovgivning skal kunne settes til side, bygger den således på en misforståelse av Høyesteretts uttalelser i plenumsdommen fra 2000.<sup>690</sup>

Høyesterett gikk altså enda lenger i å oppheve klarhetskravet. Det er den tolkingen som har de beste grunner for seg som skal legges til grunn. Høyesterett bekrefter opphevelsen av klarhetskravet i en annen dom litt senere og slår fast at: “*Prinsippet ble modifisert og er*

---

<sup>684</sup> Rt-2001-1006 (KRL-fagdommen), side 1016.

<sup>685</sup> Rt-1994-610 (Bølgepappkjennelsen), side 616-617.

<sup>686</sup> Smith, Carsten (1999) *Fra konvensjon til lov*, i Mennesker og rettigheter nr. 3 1999. Oslo: Universitetsforlaget, side 273.

<sup>687</sup> Rt-2000-996 (Bøhlerdommen).

<sup>688</sup> Rt-2000-996 (Bøhlerdommen), side 1007

<sup>689</sup> Eckhoff, Torstein og Jan E. Helgesen (2005) *Rettskildelære*, 5 utgave. Oslo: Universitetsforlaget, side 332.

<sup>690</sup> Rt-2002-557 (Dobbeltstraff I-saken), side 565.

forlatt i senere rettspraksis.”<sup>691</sup> De forklarer også at: “[...] klarhetsprinsippet først ble definitivt forlatt i Bøhlerdommen fra 2000.”<sup>692</sup>

Klarhetskravet er erstattet med et prinsipp om at den tolkningen som har de beste grunner skal legges til grunn. Tolkningen må enn videre basere seg på de samme metodene som konvensjonsorganene legger til grunn. Justiskomiteen skriver at: “Komiteen vil framheve det overordna mål at norsk rettspraksis i størst mogleg grad samsvarar med den til ei kvar tid gjeldande internasjonale tolkingspraksis.”<sup>693</sup>

### **6.5 Formålsparagrafens rettsvirkning**

*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61 har en bestemmelse (§ 1-1) om det overordnede formålet med opplæringen av barn i offentlige skoler. Opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1) er i likhet med BK artikkel 29 (1) en bestemmelse som angir mål for opplæringen av barn. Det er en bestemmelse som ikke er formulert som en rettighet. Selv om det er snakk om andre opplæringsmål, er loven rent formmessig ganske lik BK artikkel 29 (1). Det er derfor interessant å finne ut hvilken materiell rettsvirkning formålsparagrafen har i norsk rett.

Høyesterett har riktignok ikke behandlet noen saker der dagens formålsparagraf var involvert. Den er relativt ny av dato og kom ved *Lov om endringer i opplæringslova 19. desember 2008 nr. 118*. I 1982 avsa Høyesterett en dom der formålsparagrafen i *Lov om videregående opplæring fra 21.juni 1974 nr. 55* (§ 2) fikk en avgjørende betydning for utfallet. Saken gjaldt om en lektor ved Stokmarknes videregående skole i Nordland var blitt usaklig oppsagt av fylkeskommunen. Læreren hadde ved gjentatte anledninger gitt uttrykk for rasistiske holdninger både i undervisningen og i det offentlige rom utenfor skolen. Et viktig spørsmål for Høyesterett var om læreren hadde vist grov uforstand i tjenesten eller, tross gjentatte advarsel fra sin arbeidsgiver, krenket sine tjenesteplikter.<sup>694</sup> Høyesterett slo blant annet fast at:

Når man på dette faktiske grunnlag skal vurdere As forhold, er det etter min mening viktig å understreke at det ikke er spørsmål om A har overtrådt grensen for den alminnelige ytringsfrihet, men om hans tjenesteplikter og hans skikkethet som lærer. Og skikketheten må, først og fremst,

---

<sup>691</sup> Rt-2003-359, avsnitt 56.

<sup>692</sup> Ibid, avsnitt 59.

<sup>693</sup> Innst.O.nr.51 (1998-1999), side 6.

<sup>694</sup> Rt-1982-1729, side 1734.

vurderes i forhold til de stillingsforpliktelser som ved lovgivningen er pålagt lærertjenesten i de offentlige skoler. Loven om videregående opplæring av 21. juni 1974 fastslår i § 20 første ledd den i og for seg selvfølgerlige ting at en lærer har ansvar for at skolen blir drevet i samsvar med sin målsetting. [...] I vårt samfunn står det enhver fritt å være enig eller uenig i de mål for undervisningen som her er stilt opp. Men velger man først å ta ansettelse i den videregående skole som lærer, må man i sitt arbeid i skolen være bundet av dem; det er en klar tjenesteplikt å respektere og fremme disse mål i undervisningen. Vil man ikke det, eller kan man det ikke, vil det kunne bety at man ikke er skikket som lærer i skolen.<sup>695</sup>

En lærer har altså en “klar tjenesteplikt” til “å respektere og fremme” opplæringsmålene i formålsparagrafen.<sup>696</sup> Nå er det ikke slik at: “[...] intet avvik fra de vedtatte undervisningsmål skal kunne tåles.” Men det er: “[...] den grove krenkelse av dem som det må reageres mot.”<sup>697</sup>

Et viktig vurderingsgrunnlag for Høyesterett var om man kunne stille strengere krav til lærere når det gjaldt yttringsfriheten enn andre. Svaret er ja, det er strengere krav til lærere. Særlig gjelder det i en undervisningssammenheng. Retten slo fast at: “*Han kan ikke drive undervisningen slik at han motvirker de formål som det etter skolelovgivningen er hans plikt å fremme.*”<sup>698</sup> Men yttringsfriheten er ikke bare begrenset i undervisningssammenheng. Det er vesentlig videre grenser for yttringsfriheten utenfor klasserommet, men retten slår fast at:

Jeg mener likevel at det for en lærer, på grunn av tjenestens særlige art, også utenfor skolen må oppstilles visse grenser for hvorledes han kan uttale seg til offentligheten. Uttaler en lærer seg slik at det - uten hensyn til om de strafferettslige grenser for yttringsfriheten skulle være overskredet - må anses klart utilbørlig, vil dette kunne få betydning for vurderingen av hans skikkethet for lærergjerningen. Det vil særlig kunne være tilfellet hvis uttalelsene har en slik form, et slikt innhold eller slike premisser at de er egnet til å bryte ned det omdømme og den tillit som det er nødvendig at en lærer har. For så vidt er dette etter min mening et spesielt krav som må stilles til lærere.<sup>699</sup>

Etter dette går Høyesterett over til en vurdering av de konkrete uttalelsene som læreren hadde ytret i ulike sammenhenger. Uttalelsene blir hver for seg vurdert opp mot de ulike opplæringsmålene i *Lov om videregående opplæring fra 21.juni 1974 nr. 55* (§ 2).

---

<sup>695</sup> Rt-1982-1729, side 1738.

<sup>696</sup> Ibid.

<sup>697</sup> Ibid.

<sup>698</sup> Ibid.

<sup>699</sup> Ibid, side 1739.



Dommen er viktig fordi den viser at lover som angir opplæringsmål ikke bare er å regne som prinsipperklæringer med begrenset rettsvirkning.<sup>700</sup> Dommen slår fast at en lærer har en tjenesteplikt til å respektere og fremme opplæringsmålene i formålsparagrafen, også utenfor klasserommet. I denne sammenheng slår dommen fast at: “[...] det kan måtte stilles spesielle krav i denne retning også til andre som arbeider i offentlig eller privat tjeneste, nettopp som følge av tjenestens særlige karakter.” Det følger av dette at ikke bare lærerne vil kunne ha en tjenesteplikt til å respektere og fremme opplæringsmålene i formålsparagrafen, men også forvaltningen i kommuner, fylkeskommuner, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet.

Dommen ble i 2008 trukket fram av Gulating lagmannsrett i forbindelse med dagens formålsparagraf i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr. 61* (§ 1-1). Gulating slo fast at:

Opplæringsloven stiller krav både til kvalitet i undervisningen og til elevenes psykososiale skolemiljø og det pålegger den enkelte lærer et ansvar for at undervisningen legges opp i samsvar med disse krav. Som Høyesterett har påpekt i Rt-1982-1729 er det «en klar tjenesteplikt å respektere og fremme disse mål i undervisningen».<sup>701</sup>

Denne saken handlet også om saklig oppsigelse av en lærer. Men denne gangen handlet det ikke om rasisme, men om lærerens evne til å fremme opplæringsmålene i praksis. Det var altså ikke lærerens ytringer som var det springende punkt, men hennes atferd. Retten konkluderte blant annet med at:

Etter lagmannsrettens syn bunner konfliktene i forhold til elevene i de samme problemene som i forhold til kollegaer og overordnede, herunder hennes manglende evne til å akseptere og respektere at andre har et annet syn enn henne og hele tiden søke å få gjennomslag for sin egen oppfatning. En slik adferd er etter lagmannsretten syn ikke forenelig med de krav som må stilles til en lærer i forhold til å opptre nøytralt og møte alle elever med forståelse og respekt. Den fremmer heller ikke «respekt for den einskilde si overtving» og utvikler ikke «skaparglede, engasjement og utforskartrøng» som opplæringsloven i § 1-1 angir skal være sentrale mål med undervisningen.<sup>702</sup>

<sup>700</sup> Se blant annet en debatt om prinsipperklæringer i Grunnloven jamfør: NOU 1984: 18, punkt 10.6 – 10.7.

<sup>701</sup> Gulating lagmannsrett (2009-06-12): LG-2008-105443.

<sup>702</sup> Gulating lagmannsrett (2009-06-12): LG-2008-105443.

Hennes atferd var ikke i tråd med formålsparagrafen. I tillegg anfører Gulating at læreren: *“[...] lyktes for øvrig ikke i å skape et godt og konstruktivt samarbeid mellom hjem og skole og det avstedkom også flere klager fra foreldrene på A sin væremåte og undervisning.”*<sup>703</sup> Dette er en henvisning til opplæringslovens § 1-1, første avsnitt som slår fast at opplæringen skal skje i: *“[...] samarbeid og forståing med heimen.”* Gulating lagmannsrett konkluderte til slutt med at:

Manglende inngripen overfor A ville etter lagmannsrettens syn medført at skolen ikke hadde oppfylt sin plikt etter opplæringsloven til å ivareta elevene, og etter arbeidsmiljøloven til å ivareta øvrige arbeidstakere ved skolen. Slik situasjonen var mener lagmannsretten at skolen både hadde rett og plikt til å gripe inn med de tiltak som ble iverksatt, for å beskytte elever og øvrige ansatte.<sup>704</sup>

Læreren tapte på alle punkter og måtte til slutt betale alle saksomkostninger som ble på 838 802 kroner. Hun prøvde å anke dommen til Høyesterett, men Høyesteretts ankeutvalg tillot ikke at anken ble fremmet.

Eidsivating lagmannsrett har også nylig brukt formålsparagrafen. Saken handlet om to lærere som ble omplassert av kommunen. I denne saken var det lagt spesielt vekt på lærernes holdninger. Retten forklarer at:

Lærere ved skolen ga også uttrykk for en klart uheldig holdning overfor barn med særlige behov. De hadde fastlåste synspunkter på hvordan enkelte barn fungerte i skolesituasjonen og at årsaken var å finne i hjemmet. Dette er et inntrykk som retten har fått bekreftet gjennom parts- og vitneforklaringene under ankeforhandlingen. Det er fremkommet at lærere ved skolen omtalte elever og foreldre på en uakseptabel måte blant kolleger og andre ansatte i kommunen. Å ha slike holdninger i møte med elever og foresatte vil ikke være i samsvar med lovens krav om å møte elevene med tillit og respekt, jf formålsbestemmelsen i opplæringslova § 1-1 siste ledd. [...] Problemet ble av kollegene på skolen forklart med at elevens foreldre også var «sene», og at slik var det i den familien. Når det i opplæringslovas § 1-1 siste ledd fastlås at alle former for diskriminering skal motarbeides, innebærer det at det ikke er rom for krenkende ord eller handlinger, jf Ot.prp.nr.46 (2007-2008) side 33.<sup>705</sup>

---

<sup>703</sup> Ibid.

<sup>704</sup> Ibid.

<sup>705</sup> Eidsivating lagmannsrett (2009-12-21): LE-2009-101574.

Retten konkluderte derfor blant annet med at:

Rådmannen vurderte det slik at dersom den ønskede effekten for læringsmiljøet skulle oppnås og den gamle kulturen brytes, var det nødvendig å flytte på flere av de lærerne som hadde arbeidet ved Y skole over tid. Slik forholdene var ved skolen, har lagmannsretten ikke bemerkninger til sakligheten i at B og A ble pålagt nytt tjenestested. Det var et klart behov for endringer på Y skole, og lagmannsretten finner det utvilsomt at både B og A hadde et medansvar for situasjonen og det uheldige læringsmiljøet som hadde festet seg ved skolen. Ingen av dem viste endringsvilje.<sup>706</sup>

Lærerne tapte altså saken. De prøvde å anke til Høyesterett, men saken ble enstemmig avvist av Høyesteretts ankeutvalg.

Både Høyesterettsdommen og de to lagmannsrettsdommene viser at lærere har en tjenesteplikt til å respektere og fremme opplæringsmålene i formålsparagrafen. Hvis en lærer gjennom sine ytringer, handlinger eller holdninger motarbeider eller viser manglende respekt for opplæringsmålene kan han eller hun få sparken. Gulating skriver at skolens ledelse faktisk har en *“plikt til å gripe inn.”*<sup>707</sup> Så er spørsmålet om lærere har en like sterk tjenesteplikt overfor BK artikkel 29 (1)? Og har skoleledelsen en plikt til å sparke lærere som etter gjentatte advarsler ikke respekterer eller som direkte motarbeider opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1)?

Det kommer an på hva regjeringen har gjort for å legge til rette for opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Det er først og fremst regjeringen som står ansvarlig for at bestemmelsene i FNs barnekonvensjon blir gjennomført. Men det samme kan sies om opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1). Spørsmålet er hva som er den juridiske forskjellen mellom formålsparagrafen og BK artikkel 29 (1)? Er formålsparagrafen mer juridisk bindende enn BK artikkel 29 (1)? Og i så fall betyr det at forrangsbestemmelsen for FNs barnekonvensjon ikke gjelder for artikkel 29 (1)? Jeg kan ikke se at opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1) er mer konkret og håndfast sett i forhold til BK artikkel 29 (1). Tvert imot er det mye lettere å klargjøre opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) sammenlignet med opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1). Det er mange flere rettskilder som kan avklare de vage målene i BK artikkel 29 (1), sammenlignet med målene i opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1).

---

<sup>706</sup> Eidsivating lagmannsrett (2009-12-21): LE-2009-101574.

<sup>707</sup> Gulating lagmannsrett (2009-06-12): LG-2008-105443.

### 6.5.1 FNs menneskerettighetskomité: Ross v. Canda

To internasjonale saker som også handler om lærere som har fått sparken, bør også nevnes. Den ene saken var klaget inn for FNs menneskerettighetskomité og handlet om en lærer i Canada som i ulike sammenhenger hadde uttalt seg svært negativt og kritisk i forhold til jøder. Han fikk sparken fra sin jobb etter flere advarsler og etter at far til en jødisk elev ved en annen skole hadde klaget saken inn til den canadiske menneskerettighetskommisjonen i New Brunswick. Læreren hadde ikke gitt uttrykk for sitt syn på jøder i undervisningen og den aktuelle eleven gikk på en helt annen skole enn den som læreren underviste ved. Men et utvalgt som ble nedsatt av menneskerettighetskommisjonen i New Brunswick mente blant annet at lærerens skriverier og uttalelser i offentlige medier hadde skapt et: *“poisoned environment within School District 15 which has greatly interfered with the educational services provided to the Complainant and his children.”*<sup>708</sup> Høyesterett i Canada konkluderte i likhet med Høyesterett i Norge med at en lærer hadde et spesielt ansvar for å respektere visse verdier, også utenfor skolen. De skrev at:

By their conduct, teachers, as “medium” of the educational message (the values, beliefs and knowledge sought to be transmitted by the school system), must be perceived as upholding that message. A teacher's conduct is evaluated on the basis of his or her position, rather than whether the conduct occurs within or outside the classroom. A school board has a duty to maintain a positive school environment for all persons served by it and it must be ever vigilant of anything that might interfere with this duty. It is not sufficient for a school board to take a passive role. [...] By their conduct, teachers as “medium” must be perceived to uphold the values, beliefs and knowledge sought to be transmitted by the school system. [...] Teachers are seen by the community to be the medium for the educational message and because of the community position they occupy, they are not able to “choose which hat they will wear on what occasion”.<sup>709</sup>

Lærer, Malcolm Ross, klagde saken inn for FNs menneskerettighetskomité med påstand om brudd på SP artikkel 18 (om religionsfrihet) og SP artikkel 19 (om ytringsfrihet). FNs menneskerettighetskomité fant at Canada ikke hadde brutt konvensjonen. Komiteen skriver blant annet at:

[...] the Committee concludes that the restrictions imposed on him were for the purpose of protecting the “rights or reputations” of persons of Jewish faith, including the right to have an

<sup>708</sup> FNs menneskerettighetskomité (1997) CCPR/C/70/D/736/1997: Malcolm Ross v. Canada, avsnitt 4.3.

<sup>709</sup> Supreme Court of Canada (1996) Ross v. New Brunswick School District No. 15, [1996] 1 S.C.R. 825, avsnitt 2 og 44.

education in the public school system free from bias, prejudice and intolerance. [...] the Committee notes that the actions taken against the author [...] were not aimed at his thoughts or beliefs as such, but rather at the manifestation of those beliefs within a particular context. The freedom to manifest religious beliefs may be subject to limitations which are prescribed by law and are necessary to protect the fundamental rights and freedoms of others, and in the present case the issues under paragraph 3 of article 18 are therefore substantially the same as under article 19. Consequently, the Committee holds that article 18 has not been violated.<sup>710</sup>

En lærer som gir uttrykk for fordomsfulle og intolerante holdninger utenfor skolens område bør altså kunne få sparken for å beskytte elever ved en annen skole i samme distrikt.

### 6.5.2 EMD: *Vogt v. Germany*

Den europeiske menneskerettighetsdomstol (EMD) måtte i 1995, i storkammer, ta stilling til om en lærer var saklig oppsagt på grunn av sitt medlemskap til et politisk parti. Hun var medlem av Det tyske kommunistparti (DKP) i Vest-Tyskland. DKPs partiprogram ble vurdert som anti-konstitusjonelt. Gitt Tysklands historie hadde Vest-Tyskland en konstitusjon basert på et prinsipp om at “demokratiet må være i stand til å forsvare seg selv.” Basert på dette anførte Tyskland blant annet at:

The civil service was the cornerstone of a “democracy capable of defending itself”. Its members could not therefore play an active role in parties, such as the DKP, that pursued anti-constitutional aims. Mrs. Vogt had held senior posts in this party, whose objective at the material time had been the overthrow of the free democratic order in the Federal Republic of Germany and which received its instructions from the East German and Soviet communist parties. Even though no criticism had been leveled at the way she actually performed her duties, she had had, nevertheless, as a teacher, a special responsibility in the transmission of the fundamental values of democracy. Despite the warnings she had been given, the applicant had continually stepped up her activities within the DKP. That was why the German authorities had had no choice but to suspend her from her duties.<sup>711</sup>

Læreren hadde klaget saken inn for EMD med påstand om brudd på EMK artikkel 10 (om ytringsfrihet) og artikkel 11 (om forsamlingsfrihet). EMD konkluderte blant annet med at:

Since teachers are figures of authority to their pupils, their special duties and responsibilities to a certain extent also apply to their activities outside school. However, there is no evidence that Mrs.

---

<sup>710</sup> FNs menneskerettighetskomité (1997) CCPR/C/70/D/736/1997: Malcolm Ross v. Canada, avsnitt 11.8.

<sup>711</sup> EMD (1995) Case of Vogt v. Germany: Application No. 17851/91, side 17.

Vogt herself, even outside her work at school, actually made anti-constitutional statements or personally adopted an anti-constitutional stance. The only criticisms retained against her concerned her active membership of the DKP, the posts she had held in that party and her candidature in the elections for the Parliament of the Land. Mrs. Vogt consistently maintained her personal conviction that these activities were compatible with upholding the principles of the German constitutional order. [...] A final consideration to be borne in mind is that the DKP had not been banned by the Federal Constitutional Court and that, consequently, the applicant's activities on its behalf were entirely lawful.<sup>712</sup>

Avgjørelsen var derimot ikke enstemmig. Avgjørelsen ble vedtatt med knappest mulig margin, 10 mot 9 stemmer. I en samlet dissens, som åtte av dommerne stod bak, stod det at:

We are of the opinion that the disciplinary measures against Mrs. Vogt, taken or approved by all the German authorities and courts concerned, do not violate Article 10 or Article 11. [...] It is obvious that activities of this kind are bound to become known in a school and among the pupils even if the teacher concerned does not disseminate his or her political convictions in the classroom. [...] bearing in mind Germany's special history, in particular the destruction of the democratic Constitution of Weimar, the State must be entitled to dismiss civil servants, including school teachers, who are actively engaged in activities on behalf of anti-democratic parties. This must be valid for all extremist parties whether they belong to the left or the right of the political spectrum. Mrs Vogt's dismissal could therefore be considered by the German authorities to be necessary in a democratic society in conformity with Articles 10 and 11.<sup>713</sup>

Den niende dommeren sa seg også helt enig i dissensen.<sup>714</sup> Dissensen åpner for at en lærer kan få sparken basert på medlemskap i et politisk parti.

Verken EMD eller FNs menneskerettighetskomité trakk inn BK artikkel 29 (1), eller andre menneskerettighetsbestemmelser om formålet med opplæring. Begge sakene handler først og fremst om grensene for ytringsfrihet. Det som likevel synes klart, ut ifra begge sakene, er at en lærer har begrenset ytringsfrihet sammenlignet med andre. En lærer må være lojal til visse verdier. En lærer som gjentatte ganger ytrer seg på en måte som undergraver skolens verdigrunnlag, er ikke egnet som lærer. Skolens verdigrunnlag defineres i folkeretten av BK artikkel 29 (1), i tillegg til en rekke andre bestemmelser som er nevnt i kapittel 4.<sup>715</sup>

---

<sup>712</sup> Ibid, side 19.

<sup>713</sup> Ibid, side 22-23.

<sup>714</sup> Ibid, side 23.

<sup>715</sup> Se punkt: *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)*, side 78.

## 6.6 FNs barnekomité og dets innflytelse

Et grunnleggende spørsmål av betydning for tolkningen av FNs barnekonvensjon er hvor mye vekt som skal legges på ulike uttalelser fra FNs barnekomité. Før jeg kommer til det spørsmålet vil jeg si litt om sammensetningen av FNs barnekomité. Komiteens sammensetning og mandat er viktig for den autoritet og innflytelse komiteen vil ha overfor domstoler og myndigheter. For å kunne diskutere dette temaet på en måte som gir mening er det nødvendig å ha et sammenligningsgrunnlag. Jeg vil derfor beskrive sammensetningen og mandatet til konvensjonsorganene for de andre konvensjonene som er innkorporert i menneskerettsloven. Deretter vil jeg sammenligne og diskutere hvordan disse fungerer opp mot FNs barnekomité.

### 6.6.1 FNs barnekomité

FNs barnekomité består av 18 uavhengige eksperter som ifølge BK artikkel 43 (2) skal være: “[...] experts of high moral standing and recognized competence in the field covered by this Convention.” Komiteens medlemmer blir valgt av medlemsstatene på basis av en rettferdig geografisk fordeling og med hensyn til de viktigste rettsystemer. De velges av medlemsstatene, men skal tjene i komiteen som uavhengige individer.<sup>716</sup> Medlemmene velges for et tidsrom på fire år av gangen.<sup>717</sup> Fra og med 1. mars 2011 består FNs barnekomité av følgende medlemmer med følgende bakgrunn:

Norge	Ms. Sandberg	Dr. juris og professor ved institutt for offentlig rett *
Monaco	Mr. Gaustad	Doktorgrad i juss *
Tunisia	Mr. Kotrane	Doktorgrad i offentlig rett og professor i privatrett *
Spania	Mr. Lloréns	Professor i folkerett og offentlig rett *
Sveits	Mr. Zermatten	Juridisk embetseksamen *
Egypt	Mr. Madi	Juridisk embetseksamen (LLB) og karrierediplomat *
Uganda	Mr. Pollar	Juridisk embetseksamen (LLB and Bar exam) *
Mauritius	Ms. Varmah	Juridisk embetseksamen (LLB) og advokat *
Thailand	Mr. Koompraphant	Bachelor i økonomi og bachelor i juss. *
Sri Lanka	Ms. Wijemanne	Doktorgrad i medisin
Slovakia	Mr. Guran	PhD i sosiologi og i statsvitenskap.

<sup>716</sup> BK artikkel 43 (2).

<sup>717</sup> BK artikkel 43 (6).

Ungarn	Ms. Herczog	PhD i barnevern
Korea	Ms. Lee	PhD i barns utvikling
Ghana	Ms. Aido	PhD i historie og antropologi
Syria	Ms. Al-Asmar	Master i FNs barnekonvensjon
Saudi-Arabia	Ms. Al- Shehail	Master i forhandlingsteknikk (Harvard)
Peru	Ms. Puente	Lærerskole
Chile	Ms. Perez	Sosiolog

Alle medlemmene i FNs barnekomité har flere års arbeidserfaring med fokus på barns rettigheter nasjonalt og internasjonalt. Halvparten av komiteen (9 medlemmer) har en juridisk bakgrunn. De er markert med stjerne. Av de som ikke har juridisk bakgrunn er det to som har en doktorgrad med spesifikt fokus på barn, to medlemmer har en samfunnsvitenskapelig doktorgrad og én har doktorgrad i medisin. De fire siste har forskjellige utdannelser på mastergradsnivå.<sup>718</sup>

Enkelte medlemmer har ført opp på sin CV at de har deltatt som foredragsholdere på ulike konferanser. Et medlem har også ført opp på sin CV, under utdanning, at vedkommende har deltatt på *International Interdisciplinary Course on Children's Rights* ved Universitetet i Ghent. Det er et to ukers kurs jeg selv har deltatt på, men jeg ville ikke ført det opp på min CV.<sup>719</sup> For medlemmer av et konvensjonsorgan som skal gi veiledning om tolkningen av FNs barnekonvensjon til høyesterettsdomstoler i 193 land virker det ikke tillitsvekkende at medlemmer finner det nødvendig å inkludere slike ting som en viktig del av deres kompetanse.

FNs barnekonvensjon artikkel 45 (d) åpner i dag for at FNs barnekomité kan: “[...] *make suggestions and general recommendations.*” Det er det nærmeste konvensjonsteksten kommer til å gi komiteen autoritet til å tolke konvensjonen. Komiteen har i sine prosedyreregler gitt seg selv kompetanse til å utgi generelle kommentarer.<sup>720</sup> Mest sannsynlig får nå også komiteen kompetanse til å vurdere individuelle og/eller kollektive klager på lik

<sup>718</sup> Oversikt over medlemmene i FNs barnekomité og dere kompetanse (21. januar 2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/members.htm>

<sup>719</sup> International Interdisciplinary Course on Children's Rights (21. januar 2011): <http://www.iccr.be/>

<sup>720</sup> Committee on the Rights of the Child (2010) CRC/C/4/Rev.2: Rules of procedure, Rule 72. For mer om generelle kommentarer, se punkt: 6.7.1 *Generelle kommentarer*, side 243.



linje med FNs menneskerettighetskomité.<sup>721</sup> Komiteen framstår med andre ord mer og mer som det mest autoritative tolkningsorgan for FNs barnekonvensjon.

FNs barnekomité vurderer avgjørelser fra høyesterettsdomstoler over hele verden. Deres uttalelser er veiledende for tolkningen av FNs barnekonvensjon og danner også grunnlag for tolkning av andre FN konvensjoner med sammenlignbare bestemmelser. Komiteens uttalelser veileder nasjonale og internasjonale domstoler, i tillegg til nasjonale myndigheter og internasjonale organisasjoner. Komiteen har likevel en relativt svak juridisk sammensetning.

I Norge har det vært noen debatter om sammensettingen av FNs konvensjonsorganer. Det har vært stilt spørsmålstegn ved de konvensjonsorganene som består av medlemmer med ikke-juridisk bakgrunn. Det har også vært spekulert i om det er politiske motiver bak utnevnelsen av enkelte komitémedlemmer. Kirsten Sandberg fra Norge ble valgt inn i komiteen i 2011. Hun ble også utnevnt som høyesterettsdommer på samme tid. Hun har jobbet med barns rettigheter og skrevet om FNs barnekonvensjon i mange år. Hun er utvilsomt en av verdens fremste eksperter på FNs barnekonvensjon. Men det er ikke sikkert det er så lett å finne jurister av samme kaliber og samtidig oppnå en rettferdig geografisk fordeling. Det blir en avveining mellom juridisk kompetanse som viktigste kriterium eller kompetanse om FNs barnekonvensjon. Barnerett er ikke et spesielt populært tema blant jurister. Likevel kan man spørre seg om ikke det hadde vært mulig for medlemsstatene å sørge for at en større andel av medlemmene hadde en eksplisitt juridisk kompetanse på så høyt nivå som mulig. I det minste burde FNs høykommissær sørget for en standard for hva som bør stå på nettet om medlemmene.

Men selv om det er få jurister og kompetansenivået varierer i komiteen skal man ikke undervurdere den juridiske kvaliteten på uttalelsene fra FNs barnekomité. De aller fleste beslutninger i komiteen fattes ved konsensus, og det er en rekke medlemmer som har høy juridisk kompetanse med inngående kjennskap til FNs barnekonvensjon.<sup>722</sup> Komiteens mandat handler ikke bare om å tolke konvensjonen og vurdere statenes gjennomføring, men også om å foreslå tiltak for en optimal gjennomføring av konvensjonen i dialog med statene. I så måte er det en fordel å ha medlemmer med ulik kompetanse på forskjellige områder.

---

<sup>721</sup> Open-ended Working Group to explore the possibility of elaborating an optional protocol to the Convention on the Rights of the Child (24.01.2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/OEWG/index.htm>

<sup>722</sup> Committee on the Rights of the Child (2010) CRC/C/4/Rev.2: Rules of procedure, note 1.

### 6.6.2 FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter

*Konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* (ØSK) har ikke formulert noen bestemmelser om en komité. Ifølge ØSK artikkel 16 skal statene sende inn rapporter til *FNs økonomiske og sosiale råd* (ECOSOC). *FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter* ble etablert som et hjelpeorgan av ECOSOC i 1985.<sup>723</sup> ØSK-komiteen består av 18 uavhengige eksperter som velges av ECOSOC.<sup>724</sup> ØSK-komiteen består av 12 jurister der de fleste er professorer eller dommere på høyesterettsnivå. De øvrige seks medlemmene er samfunnsvitere med enten økonomi eller statsvitenskapelig bakgrunn. Tre av disse har doktorgrad, mens de tre øvrige samfunnsviterne legger mest vekt på sin diplomatiske karriere. De fleste har jobbet for regjeringen eller internasjonale organisasjoner.<sup>725</sup>

Grunnen til at ØSK-komiteen ikke ble hjemlet i konvensjonsteksten var ifølge Matthew Craven en kombinasjon av at man ikke så på økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter som juridiske rettigheter for enkeltindivider, men heller som kollektive mål som det var opp til staten å oppfylle. Det var også en sterkt tro på at staten måtte være drivkraften bak menneskerettighetene. Matthew Craven skriver at:

It was not expected that ECOSOC would ‘assess’ the state reports, or evaluate state performance with respect to the implementation of their obligations under the Covenant. Nor, indeed, was it expected that any of these institutions would involve themselves in standard-setting or normative development.<sup>726</sup>

Implementering var rett og slett ikke noe stort tema under forhandlingene. FN var en arena for samarbeid og konvensjonsorganene ble sett på som tilretteleggere. Etter hvert har det skjedd et semantisk skifte i forståelsen av økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. Dette skiftet har, ifølge Craven:

---

<sup>723</sup> ECOSOC Resolution 1985/17 (28. mai 1985).

<sup>724</sup> Høstmæling, Njål (2003) *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, side 368.

<sup>725</sup> Oversikt over ØSK-komiteens medlemmer og deres kompetanse (21. januar 2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/members.htm>

<sup>726</sup> Craven, Matthew (2001) *The Committee on economic Social and Cultural Rights*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International, side 458.

[...] primarily occurred as a result of the recognition that states may do as much to obstruct, or negate, the enjoyment of economic, social and cultural rights as they may to ensure their fulfillment.<sup>727</sup>

Det har blitt mer klart at økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter kan konkretiseres for individer på samme måte som sivile og politiske rettigheter. 24. september 2009 fikk medlemslandene mulighet til å ratifisere *Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Dette er en tilleggsprotokoll som gir ØSK-komiteens kompetanse til å vurdere individuelle klager på samme måte som FNs menneskerettighetskomité. 35 stater har i skrivende stund ratifisert tilleggsprotokollen, men ingen saker er ennå behandlet ferdig av ØSK-komiteen. Norge har ikke ratifisert tilleggsprotokollen. Et utredningsarbeid for å se nærmere på konsekvenser av en tilslutning er igangsatt.

### 6.6.3 FNs menneskerettighetskomité

FNs menneskerettighetskomité er overvåkningsorganet for *FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter* (SP). Komiteen består av 18 uavhengige eksperter. SP artikkel 28 legger vekt på at medlemmene skal ha høy moralsk karakter og anerkjent sakkunnskap i menneskerettighetsspørsmål. Det skal også legges vekt på betydningen av at noen av Komiteens medlemmer har juridisk erfaring. Det er ikke lagt vekt på at komiteen skal reflektere en rettferdig geografisk fordeling. FNs menneskerettighetskomité består av 17 jurister med doktorgrad, professorkompetanse og/ eller erfaring som dommere på høyesterettsnivå. Mange tror at komiteen består av bare jurister, men det finnes ett unntak. Ms. Majodina fra Sør-Afrika har en doktorgrad i klinisk psykologi. Hun har jobbet mye med menneskerettigheter, men hun er ikke jurist.<sup>728</sup>

Komiteemedlemmenes kvalifikasjoner var et tema for intense forhandlinger da SP ble til. Enkelte stater mente at et antall medlemmer måtte ha en juridisk utdanning, i og med at komiteen ofte ville være nødt til å ta stilling til konvensjonsbrudd og avgjøre tvister. Andre mente at en generell menneskerettighetskompetanse var tilstrekkelig, siden jurister uansett ville bli vurdert. I tillegg argumenterte de, ifølge Manfred Nowac med at: “[...] what was

---

<sup>727</sup> Ibid, side 458-459.

<sup>728</sup> Oversikt over medlemmene i FNs menneskerettighetskomité og dere kompetanse (21. januar 2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrc/members.htm>

*desired was not a judicial organ, but rather a committee of experts.*"<sup>729</sup> Formuleringen i SP artikkel 28 (2) om: "[...] *consideration being given to the usefulness of the participation of some persons having legal experience*" var et kompromiss.<sup>730</sup> Det var viktig for noen stater å skille mellom en domstol og en komité. Men Nowac skriver at FNs menneskerettighetskomité likevel har oppnådd status som et "*quasi-judicial organ*".<sup>731</sup> Særlig i forbindelse med den individuelle klageprosedyren har FNs menneskerettighetskomité store likhetstrekk med en domstol. Det er en prosedyre som innebærer at enkeltindivider som har tatt saken sin gjennom alle nasjonale rettsinstanser i sitt land kan "anke" saken sin til FNs menneskerettighetskomité. Komiteen vurderer på bakgrunn av de fremlagte fakta om staten har brutt en eller flere bestemmelser i FNs konvensjon for sivile og politiske rettigheter.<sup>732</sup>

#### 6.6.4 Den europeiske menneskerettighetsdomstolen

Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) har som mandat å sikre overholdelsen av den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK) og dens tilleggsprotokoller. Domstolen består for tiden av 47 uavhengige dommere, en dommer fra hver av medlemsstatene. Alle medlemsstatene har forpliktet seg til å rette seg etter domstolens endelige dom i enhver sak de er part i. Dommerne tar sete i domstolen som privatpersoner. De skal ifølge EMK artikkel 21 ha høy moralsk karakter og må enten sitte inne med de kvalifikasjoner som kreves for å bli utnevnt til høye juridiske embeter, eller være rettskyndige personer med anerkjent kompetanse. EMD har i den forbindelse slått fast at: "[...] *it is vital to its [EMD] authority and the quality of its decisions that it be made up of members of the highest legal and moral standing.*"<sup>733</sup>

Beslutninger fattes av enkeltdommere, i komiteer som består av tre dommere, i kamre som består av syv dommere eller i storkammer som består av 17 dommere. Kamrene kan henvisе saken til storkammer når saken, ifølge EMK artikkel 30: Reiser et alvorlig spørsmål angående tolkningen av konvensjonen og dens protokoller, eller når avgjørelsen av et spørsmål i kammeret kan få et resultat som er uforenlig med en tidligere dom. En forutsetning er også at ingen av partene motsetter seg at saken sendes videre.

---

<sup>729</sup> Nowac, Manfred (2005) *U.N. Covenant on Civil and Political Rights: CCPR Commentary*. 2<sup>nd</sup> revised edition. Kehl: N.P. Engel Publisher, side 670.

<sup>730</sup> Ibid.

<sup>731</sup> Ibid, side 668-669.

<sup>732</sup> OHCHR Complaining about human rights violations (26. januar 2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/petitions/index.htm>

<sup>733</sup> EMD (12.02.2008) Advisory opinion on certain legal questions concerning the lists of candidates submitted with a view to the election of judges to the European Court of Human Rights, avsnitt 42.

Storkammer behandler individklager og statsklager. Enten blir saken overlatt til storkammer av kamrene i medhold av EMK artikkel 30, eller så blir saken sendt til storkammer hvis en av partene i løpet av tre måneder etter dom i kammer ønsker å overprøve dommen, og får medhold i tråd med EMK artikkel 43. Ifølge EMK artikkel 43 (2) skal et panel på fem dommere i storkammeret akseptere anmodningen dersom saken reiser et alvorlig spørsmål vedrørende tolkning eller anvendelse av konvensjonen og dens protokoller, eller et alvorlig spørsmål av allmenn betydning. I tillegg til individklager og statsklager har storkammer en funksjon til. De vurderer begjæringer om rådgivende uttalelser framsatt av Europarådets ministerkomité i tråd med EMK artikkel 47. Avgjørelsene fra EMD er bindende for statene og endelige.<sup>734</sup>

#### 6.6.5 Juridisk kompetanse

Høyesterett og regjeringen må legge en juridisk forståelse av FNs barnekonvensjon til grunn når den skal tolkes. Kompetanse innen psykologi, pedagogikk og lignende er viktig for å forstå flere av temaene som FNs barnekonvensjon reiser, men spørsmålet er hvor mye det hjelper for å forstå hvordan konvensjonsteksten skal tolkes? Det sentrale spørsmål er hva FNs barnekomité egentlig er? Er det et domstolslignende organ eller et hjelpeorgan som skal inspirere og tilrettelegge for statlig gjennomføring?

Det finnes en ambivalens i forhold til disse spørsmålene som kan spores tilbake til forhandlingene om *FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*. Matthew Craven skriver at:

When the West spoke of 'implementation', it was clear that what they really meant was international 'supervision' or 'enforcement' premised upon the need to 'mobilize shame'. By contrast, the Soviet states understood 'implementation' as 'active realization' in which international institutions and processes would serve the function of encouraging the provision of assistance and fostering cooperation, but would not lead to 'passing of judgment' over states.<sup>735</sup>

---

<sup>734</sup> Mer om EMD: Janis, Mark W., Richard S. Kay og Anthony W. Bradley (2000) *European Human Rights Law: Text and materials*. New York: Oxford University Press, side 64-92. Eller: Høstmøling, Njål (2003) *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, side 378-386.

<sup>735</sup> Craven, Matthew (2001) *The Committee on economic Social and Cultural Rights*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International, side 457.

De vestlige landene ønsket et mer rettslig overvåkningsorgan til *FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*, mens Sovjet-landene så på konvensjonsorganet som et tilretteleggende organ som skulle fremme samarbeid.

Det har, som nevnt, skjedd et semantisk skifte i forhold til økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter.<sup>736</sup> Som en konsekvens av dette skiftet har det, ifølge Craven:

[...] become clear that an exclusive emphasis upon cooperative, or facilitative, forms of implementation would no longer serve the purpose. Greater importance has inevitably been placed, therefore, upon forms of implementation at the international level that allow for some form of 'quasi-judicial' review of individual or group complaints.<sup>737</sup>

Etter hvert som det har blitt mer klart at økonomiske og sosiale rettigheter har en rettslig verdi, og kan håndheves for individer på samme måte som sivile og politiske rettigheter, har det blitt et større fokus på konvensjonsorganenes rettslige rolle.

*Den europeiske menneskerettighetsdomstolen* (EMD) er en domstol og dens avgjørelser er juridisk bindende. FN-komiteene (FNs barnekomité, FNs menneskerettighetskomité og ØSK-komiteen) er ikke domstoler. Anmodninger, anbefalinger eller synspunkter fra FN-komiteene er ikke juridisk bindende. EMD står i så måte i en særstilling i forhold til FN-komiteene. EMD har også en særstilling i forhold til antall dommere og deres kvalifikasjoner.

Selv om det ikke er noe krav består FNs menneskerettighetskomité nesten bare av medlemmer med høy juridisk kompetanse, bortsett fra ett medlem. Det reflekteres også i måten FNs menneskerettighetskomité skriver sine rapporter, sine generelle kommentarer og avgjørelser i individuelle klagesaker. FNs menneskerettighetskomité er formelt sett ikke en domstol, men i praksis ligner komiteens arbeidsmåte og dens skriftlige beslutninger på en domstol.<sup>738</sup> ØSK-komiteen har også fått kompetanse til å vurdere individuelle klager, men komiteen har i skrivende stund ikke rukket å behandle noen saker.

---

<sup>736</sup> Se punkt: 6.6.2 *FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*, side 234.

<sup>737</sup> Craven, Matthew (2001) *The Committee on Economic Social and Cultural Rights*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International, side 459.

<sup>738</sup> Nowac, Manfred (2005) *U.N. Covenant on Civil and Political Rights: CCPR Commentary*. 2<sup>nd</sup> revised edition. Kehl: N.P. Engel Publisher, side 670.

FNs barnekomité har i motsetning til FNs menneskerettighetskomité og ØSK-komiteen ennå ikke kompetanse til å vurdere individuelle klager.<sup>739</sup> Høyesterett skriver at: *“Det er ikke etablert noen individklageordning etter barnekonvensjonen. Staten har gjort gjeldende at uttalelsene fra komitéen derfor har mindre vekt.”*<sup>740</sup> Men i skrivende stund jobbes det med å etablere en slik individuell klageadgang også for FNs barnekomité.<sup>741</sup> FN-komiteene er altså i ferd med å bli mer rettslige organer, og pendelen bikker sakte men sikkert over mot domstolmandat. Men mens mandatene for komiteene bikker mot domstolmandat har kriteriene for medlemmenes kompetanse forblitt uendret. En internasjonal domstol bør være sammensatt av personer med tung juridisk erfaring, helst med dommererfaring på høyesterettsnivå.

Den rettslige betydningen for FNs barnekomité og ØSK-komiteen nærmer seg FNs menneskerettighetskomité, men det er ennå et stykke igjen, særlig for FNs barnekomité. ØSK-komiteen har en sterkere juridisk sammensetning av medlemmer sammenlignet med FNs barnekomité. Det er ingen i ØSK-komiteen som finner det nødvendig å legitimere sin kompetanse ved hjelp av en liste med foredrag eller to ukers kurs om konvensjonen.<sup>742</sup> Det må derfor konkluderes med at uttalelser fra FNs barnekomité har den svakeste juridiske vekten sammenlignet med konvensjonsorganene til de konvensjonene som er inkorporert i menneskerettsloven.

### **6.7 Tolkningskildenes vekt**

Det er i utgangspunktet ingen matematisk formel for tolkning av internasjonale menneskerettighetskonvensjoner. Høyesterettsdommer Bårdsen konkluderer, som del av en dissens, med at:

Barnekonvensjonen er omfattet av menneskerettsloven § 2. Det er på det rene at man ved inkorporeringen ikke bare tok sikte på selve konvensjonsteksten. Det er konvensjonen som sådan - slik den fra et folkerettslig ståsted må fortolkes - som gjennom menneskerettsloven er gjort til norsk rett, og ved § 3 også er gitt rang fremfor motstridende norske regler. Etablert folkerettslig tolkningspraksis følger da med, jf. justiskomiteens merknader til menneskerettsloven i Innst.O.nr.51 (1998-1999) side 6. Her fremhever komitéen spesielt som et overordnet mål at norsk

<sup>739</sup> OHCHR Complaining about human rights violations (26. januar 2011):

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/petitions/index.htm>

<sup>740</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 42.

<sup>741</sup> Open-ended Working Group to explore the possibility of elaborating an optional protocol to the Convention on the Rights of the Child (24.01.2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/OEWG/index.htm>

<sup>742</sup> Se punkt: 6.6.1 FNs barnekomité, side 231.

rettspraksis i størst mulig grad samsvarer med den « til ei kvar tid gjeldende internasjonale tolkingspraksis ». <sup>743</sup>

Hvis man skal tolke FNs barnekonvensjon fra et folkerettslig ståsted i tråd med internasjonal tolkningspraksis må man spørre seg hva som definerer et slikt ståsted, hvilke rettskilder som er relevante og hvordan de skal vurderes.

Det naturlige utgangspunkt for tolkning av konvensjonsbestemmelser er *Wien-konvensjonen om traktatrett 23. mai 1969*. Norge har ikke ratifisert konvensjonen, men ifølge Justisdepartementet er det “[...] antatt at prinsippene i det vesentlige kodifiserer gjeldende ulovfestet folkerett.” <sup>744</sup> Artikkel 38 i statuttene for Den internasjonale domstolen i Haag definerer også premisser for hvordan konvensjoner skal tolkes. <sup>745</sup> Men jeg vil forholde meg til Wien-konvensjonen om traktatrett i denne avhandlingen. Wien-konvensjonens artikkel 31 lyder som følger:

1. A treaty shall be interpreted in good faith in accordance with the ordinary meaning to be given to the terms of the treaty in their context and in the light of its object and purpose.
2. The context for the purpose of the interpretation of a treaty shall comprise, in addition to the text, including its preamble and annexes:
  - (a) any agreement relating to the treaty which was made between all the parties in connection with the conclusion of the treaty;
  - (b) any instrument which was made by one or more parties in connection with the conclusion of the treaty and accepted by the other parties as an instrument related to the treaty.
3. There shall be taken into account, together with the context:
  - a) any subsequent agreement between the parties regarding the interpretation of the treaty or the application of its provisions;
  - (b) any subsequent practice in the application of the treaty which establishes the agreement of the parties regarding its interpretation;
  - (c) any relevant rules of international law applicable in the relations between the parties.
4. A special meaning shall be given to a term if it is established that the parties so intended.

---

<sup>743</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 91.

<sup>744</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 66.

<sup>745</sup> Malanczuk, Peter (1997) *Akehurst's Modern Introduction to International Law*. Seventh revised edition. London: Routledge, side 36-63. Se også: Kolb, Robert (2006) *Article 38*. I Zimmerman, Andreas., Christian Tomuschat og Karin Oellers-Frahm (2006) *The Statutes of the International Court of Justice: A Commentary*. New York: Oxford University Press, side 677-835.



Artikkel 31 kodifiserer hovedprinsippene for hvordan internasjonale konvensjoner skal tolkes. Bestemmelsene i konvensjoner skal blant annet tolkes i “god vilje” og i samsvar med den “vanlige meningen av begrepene” eller den vanlige forståelsen av ordlyden. Meningen må også ses i sammenheng med konvensjonen som helhet (inkludert forord og eventuelle tillegg) og i lys av konvensjonens formål og målsetting.<sup>746</sup> Man kan ikke ta utgangspunkt i en nasjonal forståelse av begrepene i konvensjonen, men må forholde seg til den meningen begrepene har i folkeretten.<sup>747</sup> Alle instrumenter som er knyttet til konvensjonen (som for eksempel FNs barnekomité’s uttalelser) skal regnes som en del av konteksten som konvensjonen skal tolkes i lys av. I tillegg kan alle andre internasjonale avtaler og konvensjoner som Norge er bundet av anvendes ved tolkningen av konvensjonen.

Når det gjelder *forarbeidene* til konvensjonen følger det av Wien-konvensjonen artikkel 32 at de, i motsetning til hvordan man tolker norske lover, bare har en subsidiær status som tolkningskilde.

Konvensjoner skal også tolkes med utgangspunkt i originalspråkene (Wien-konvensjonen artikkel 33). For FNs barnekonvensjon er det engelsk eller fransk. Dette er viktig i og med at FNs barnekonvensjons henvisning til urfolk er oversatt feil i den offisielle norske oversettelsen. “*Persons of indigenous origin*” eller det franske “*les personnes d’origine autochtone*” er oversatt til “*personer som tilhører en urbefolkning*”. Det var intense forhandlinger om ordlyden da partene forhandlet fram teksten i BK artikkel 29 (1). Striden handlet i hovedsak om det skulle stå “*indigenous peoples*” (urfolk) eller “*indigenous populations*” (urbefolkning). Flere stater var redde for å bruke ordet “*peoples*” (folk) fordi det ville kunne få betydning for debatten om urfolk har rett til selvbestemmelse eller ikke. Alle folk (peoples) har rett til selvbestemmelse i følge FN-pakten (artikkel 1.2 og 55), SP artikkel 1 og ØSK artikkel 1. Man kom til slutt til fram til et kompromiss. Ordlyden “*persons of indigenous origin*” er helt nøytralt.

Så over til spørsmålet om rettskildene. I dette kapittelet vil jeg si litt om hvilke rettskilder som er vanligst å bruke i forhold til FNs barnekonvensjon. Tolkning av FNs barnekonvensjon baserer seg i hovedsak på følgende rettskilder:

---

<sup>746</sup> Brownlie, Ian (2003) *Principles of Public International Law*, sixth edition, side 604

<sup>747</sup> Brownlie, Ian (2003) *Principles of Public International Law*, sixth edition, side 604.

- FNs barnekomité's generelle kommentarer
- FNs barnekomité's generelle diskusjoner
- FNs barnekomité's konkluderende observasjoner overfor Norges rapporter
- FNs barnekomité's konkluderende observasjoner overfor andre lands rapporter
- Bestemmelser i andre konvensjoner
- Ekspertorganers tolkningsuttalelser for andre konvensjoner

Generelt i forhold til ulike uttalelser fra FNs barnekomité og andre FN-konvensjonsorganer må det skilles mellom *tolkningsuttalelser* og *tilråding* om optimal praksis.<sup>748</sup> Tolkningsuttalelser handler om hvordan konvensjonsbestemmelsene skal tolkes, mens tilråding handler mer om forslag til hvordan staten kan gjennomføre konvensjonen på en optimal måte. Tilråding kan også dreie seg om oppfordringer. For eksempel en oppfordring om at Norge bør ratifisere den kommende tilleggsprotokollen som vil gi komiteen adgang til å behandle individ og/ eller kollektive klager.<sup>749</sup>

Generelt om uttalelser fra FNs konvensjonsorganer skal det sies at Høyestrett i 2008 slo fast at uttalelser fra FNs torturkomité ikke er rettslig bindene for Norge, men skal tillegges stor vekt.<sup>750</sup> Denne dommen må også ses på som relevant i forhold til uttalelser fra FNs barnekomité. Høyesterett uttalte senere i en dom fra 2008 at: “[...] konvensjonstolking foretatt av FNs menneskerettskomité må ha betydelig vekt som rettskilde.”<sup>751</sup> Høyesterett viste i den anledning til at komitéens avgjørelser i enkeltsaker kan gi grunnlag for gjenåpning på linje med avgjørelser av internasjonale domstoler.<sup>752</sup> Denne dommen ble, i 2009, brukt av Høyestrett til å si noe om uttalelser fra FNs barnekomité. Domstolen slo fast at: “*Det er ikke etablert noen individklageordning etter barnekonvensjonen. Staten har gjort gjeldende at uttalelsene fra komiteen derfor har mindre vekt.*”<sup>753</sup> Dette er likevel i ferd med å endre seg. Det jobbes nå med å etablere en egen klageordning for FNs barnekonvensjon.<sup>754</sup>

<sup>748</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 44.

<sup>749</sup> Open-ended Working Group to explore the possibility of elaborating an optional protocol to the Convention on the Rights of the Child (24.01.2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/OEWG/index.htm>

<sup>750</sup> Rt-2008-513 (Dahr-dommen), avsnitt 58.

<sup>751</sup> Rt-2008-1764, avsnitt 81.

<sup>752</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 41.

<sup>753</sup> Ibid, avsnitt 42.

<sup>754</sup> Open-ended Working Group to explore the possibility of elaborating an optional protocol to the Convention on the Rights of the Child (24.01.2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/OEWG/index.htm>

### 6.7.1 Generelle kommentarer

FNs barnekomité utgir i likhet med andre FN-konvensjonskomiteer ut generelle kommentarer. FNs barnekonvensjon sier ikke noe om generelle kommentarer, men BK artikkel 43 (8) slår fast at komiteen skal lage sine egne prosedyreregler. Gjennom sine egne prosedyreregler har komiteen slått fast at de skal utgi generelle kommentarer.<sup>755</sup>

Generelle kommentarer utdyper, presiserer, avgrenser og forklarer de enkelte bestemmelsene i konvensjonen, og ofte også sammenhengen mellom ulike bestemmelser i konvensjonen og andre konvensjoner. De generelle kommentarene er basert på den erfaring komiteen får gjennom statsrapporter, skyggerapporter og rapporter fra UNICEF og andre internasjonale organer eller eksperter om barns situasjon, i tillegg til undersøkelser som generalsekretærens kontor eventuelt har gjennomført for komiteen. Utkastene til en generell kommentar blir sendt på høring til en rekke frivillige organisasjoner, akademiske institusjoner, internasjonale organisasjoner og ulike eksperter. De blir vedtatt av komiteen på basis av konsensus. Kommentarene gjenspeiler internasjonal praksis på området og er komiteens autoritative tolkning av konvensjonen. Kommentarene anvendes av komiteen selv, internasjonale organisasjoner, regjeringer, nasjonale og internasjonale domstoler, frivillige organisasjoner og enkeltindivider. Justisdepartementet sier dette om de generelle kommentarene:

Disse kommentarene må for de spørsmål de behandler, antakelig tillegges betydelig vekt i en ren folkerettslig sammenheng. Deres betydning i en sak for en norsk domstol vil i noen grad variere med hvor klar den aktuelle uttalelsen er, og om saken under pådømmelse fremviser særtrekk i forhold til de situasjoner som kommentaren antas å ha for øye.<sup>756</sup>

Klarhet og relevans ser ut til å være de viktigste stikkordene for å bedømme hvor mye vekt man skal tillegge en generell kommentar.

Høyesterett måtte i 2009 ta stilling til en litt pikant sak som angikk en generell kommentar fra FNs barnekomité.<sup>757</sup> Saken er viktig fordi den viser hvordan Høyesterett la vekt på en generell kommentar fra FNs barnekomité. Saken handlet om en 16 år gammel gutt fra Sri Lanka som hadde fått avslag på sin asylsøknad. Ifølge Utlendingsnemnda (UNE) var gutten et typisk

---

<sup>755</sup> Committee on the Rights of the Child (2010) CRC/C/4/Rev.2: Rules of procedure, Rule 72.

<sup>756</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 68.

<sup>757</sup> Rt-2009-1261.

“*ankerbarn*”. Det vil si et barn som blir sendt i forveien av foreldrene for at barnet skal få opphold, slik at foreldrene etterpå kan få oppholdstillatelse på grunnlag av familiegjenforening. Sterke innvandringshensyn tilsa et avslag. Men gutten anket til Høyesterett med utgangspunkt i en generell kommentar fra FNs barnekomité som slo fast at:

Exceptionally, a return to the home country may be arranged, after careful balancing of the child’s best interests and other considerations, if the latter are rights-based and override best interests of the child. Such may be the case in situations in which the child constitutes a serious risk to the security of the State or to the society. Non-rights-based arguments such as those relating to general migration control, cannot override best interests considerations.<sup>758</sup>

Det er den siste setningen som er viktigst: Generelle innvandringshensyn kan ikke gå foran hensynet til barnets beste. Høyesterett kom fram til at anken ikke kunne føre fram. Men det var ikke fordi de var uenig med FNs barnekomité. Høyesterett henviser blant annet til *Ot.prp.nr.104 (2008-2009) Om lov om endringer i barnelova*<sup>759</sup> som påpeker at det skal legges relativt stor vekt på generelle kommentarer fra FNs barnekomité. Deretter slo førstvoterende fast at:

Man kan etter mitt syn ikke legge mer i dette enn at det formelle grunnlaget for at uttalelsen er avgitt, har en viss betydning for den vekt den skal tillegges. Det avgjørende vil likevel være hvor klart den må anses å gi uttrykk for overvåkingsorganenes forståelse av partenes forpliktelser etter konvensjonene. Særlig må man vurdere om uttalelsen må ses som en tolkingsuttalelse, eller mer som en tilråding om optimal praksis på konvensjonens område. Dernest må man vurdere om uttalelsen passer på det aktuelle faktum og rettsområde. Dette siste er av særlig betydning ved generelle uttalelser som ikke er knyttet til enkeltsaker eller landrapporter, og som derfor ikke har vært gjenstand for dialog mellom komiteén og den berørte staten.<sup>760</sup>

Førstvoterende virker litt lunken i forhold til generelle kommentarer. Det sies ikke noe om det omfattende arbeidet som ligger bak de generelle kommentarene. Det avgjørende er å finne ut om uttalelsen fra komiteen gir: “*uttrykk for overvåkingsorganenes forståelse av partenes forpliktelser etter konvensjonene.*” Altså om FNs barnekomité har tolket konvensjonen på en riktig måte. Deretter er det ekstra viktig å vurdere uttalelsens relevans i forhold til saken som retten skal ta stilling til, i og med at staten ikke har vært i en dialog med komiteen om saken.

---

<sup>758</sup> FNs barnekomité (2005) CRC/GC/2005/6: general Comment No. 6, avsnitt 86.

<sup>759</sup> Ot.prp.nr.104 (2008-2009) Om lov om endringer i barnelova, avsnitt 6.2.

<sup>760</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 44.

I og med at uttalelser fra FNs barnekomité ikke er juridisk bindende kunne Høyesterett ha sagt at de simpelthen er uenig med komiteens tolkning og kommet fram til en annen konklusjon. Men til tross for den generelle skepsisen førstvoterende tilsynelatende uttrykker i forhold til generelle kommentarer vurderer han ikke spørsmålet om FNs barnekomité har tolket konvensjonen feil. Han bruker heller flere sider på å forklare hva FNs barnekomité “egentlig mente”. Han konkluderer blant annet med at:

Leser man tolkingsuttalelsen i sin helhet, er barnekomitéens grunnleggende og gjennomgående vurdering at det som hovedregel er til beste for enslige mindreårige asylsøkere å returnere til det stedet hvor foreldrene eller storfamilien oppholder seg.<sup>761</sup>

Det er bare det at gutten hevdet at moren hans var sporløst forsvunnet, at bestemor ikke ønsket å ta seg av ham og at bestefar hadde alkoholproblemer. Det framgår ingenting negativt om omsorgspersonene i Norge. UNE mente at moren holdt seg skjult for å øke barnets mulighet for opphold. De mente også at bestemor var en egnet omsorgsperson og at det var til “barnets beste” å sende gutten tilbake til Sri Lanka. Høyesterett konkluderte med at de ikke kunne overprøve forvaltningens (UNEs) frie skjønn.<sup>762</sup>

Men dommer Bårdsen var i tvil og skrev en dissens vedrørende begrunnelsen for dommen. I dissensen fant han det blant annet nødvendig å si noe om de generelle kommentarene til FNs barnekomité. Han siterer flere kilder som slår fast at det skal legges betydelig vekt på de generelle kommentarene. Bårdsen siterer blant annet Mieke Verheyde og Geert Goedertier (2006), som slår fast at:

General comments contain the view of the Committee - being the most authoritative body monitoring the Convention - as a whole and are addressed to all States Parties. They hence constitute an authoritative interpretation of the rights enshrined in the Convention. The interpretations made by the Committee, although technically not binding, should therefore be given considerable weight in the identification of the scope of the rights and obligations enshrined in the CRC.<sup>763</sup>

---

<sup>761</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 57.

<sup>762</sup> Ibid, avsnitt 77.

<sup>763</sup> Verheyde, Mieke og Geert Goedertier (2006) *Article 43-45: The UN Committee on the Rights of the Child*. Leiden: martinus Nijhoff publisher, side 40-41.

I tillegg legger dissensen vekt på arbeidet som ligger i forkant av kommentarene. Han forklarer at:

[...] tolkingsuttalelsene fra komitéen utgjør etter mitt syn et viktig supplement: De bygger på komitéens samlede erfaring og innsikt - herunder fra behandlingen av statsrapporter - og rettes til alle konvensjonsstatene. Uttalelsene kommer etter det jeg forstår, normalt i stand på grunnlag av samarbeid med andre organisasjoner, og er basert på brede høringsprosesser. De uttrykker derfor en forankret og gjennomarbeidet konvensjonstolkning, som er bygget på en helhetlig forståelse av reglene i lys av konvensjonens og de enkelte rettighetens gjenstand og formål. Det må forventes at det som sies om konvensjonstolkningen i disse uttalelsene, normalt også legges til grunn av blant andre barnekomitéen selv og av andre FN-organer, herunder FNs barnefond (UNICEF) og FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR).<sup>764</sup>

Dommer Bårdsen påpeker også at Norge ikke har reservert seg fra konvensjonstolkningen i den aktuelle generelle kommentaren eller på noen annen offisiell måte tatt til motmæle.<sup>765</sup>

BK artikkel 29 (1) var gjenstand for FNs barnekomité's aller første generelle kommentar.<sup>766</sup> Det er en generell kommentar som tar for seg en bestemt artikkel i FNs barnekonvensjon. Andre generelle kommentarer kan handle om implementering av konvensjonen eller et tema.<sup>767</sup> Et spørsmål er hvorfor FNs barnekomité startet med BK artikkel 29 (1)? Det hadde kanskje vært mer naturlig å starte med implementering, slik ØSK-komiteen gjorde.<sup>768</sup> Mieke Verheyde og Geert Goedertier (2006) skriver at:

The fact that the article reflects the central spirit of the Convention and contains values, relevant for the debates held at that time at the World Conference on Racism, may explain the eventual choice of the Committee.<sup>769</sup>

Det er én teori. En annen teori kan være at gjennomføringen av BK artikkel 29 (1) vil påvirke gjennomføringen av alle de andre bestemmelsene i konvensjonen, spesielt bokstav (b) som handler om menneskerettighetsopplæring.<sup>770</sup>

---

<sup>764</sup> Ibid, avsnitt 89.

<sup>765</sup> Ibid, avsnitt 90.

<sup>766</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1. The Aims of Education

<sup>767</sup> Generelle kommentar nr. 5 handler for eksempel om implementering av konvensjonen og generell kommentar nr. 11 handler om urfolksbarn.

<sup>768</sup> FNs komité om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1989) General comment 1: Reporting by States parties.

<sup>769</sup> Verheyde, Mieke og Geert Goedertier (2006) *Article 43-45: The UN Committee on the Rights of the Child*. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher, side 39.

### 6.7.2 Generelle diskusjoner

I tillegg til generelle kommentarer utgir FNs barnekomité konklusjoner fra såkalte “generelle diskusjoner” (*general discussions*). Formålet med de generelle diskusjonsdagene er at komiteen, i samarbeid med ulike FN-organer, frivillige organisasjoner og ulike andre eksperter, skal utforske i dybden et tema slik at komiteen kan forbedre sitt arbeid og gi bedre anbefalinger til medlemsstatene.<sup>771</sup> Konklusjonene fra disse generelle diskusjonsdagene oppsummerer det viktigste fra diskusjonene, og har ikke samme status som en generell kommentar. De kan brukes som en indikasjon på hvordan konvensjonen kan tolkes, men er absolutt ikke en autoritativ tolkning av konvensjonen på samme måte som de generelle kommentarene.

### 6.7.3 Konkluderende observasjoner

Etter at Norge har sendt inn sin periodiske rapport til FNs barnekomité utarbeider komiteen noen konkluderende observasjoner med både oppmuntrende og kritiske kommentarer. På basis av disse observasjonene får norske myndigheter anledning til å svare på kritikken og eventuelt forsvare seg. Reglene for periodiske statsrapporter framgår av BK artikkel 44, og BK artikkel 45 (d) angir komiteens mandat for konkluderende observasjoner.

Justisdepartementet sier dette om hvor stor vekt slike konkluderende observasjoner skal ha:

Det er vanskelig å si noe generelt om hvilken betydning uttalelser som kommer i forbindelse med gjennomgang av rapporter skal ha. Uttalelser fra den samlede komité må i utgangspunktet tillegges betydelig vekt hvis den faller som svar på en norsk rapport. Men man må ta i betraktning at slike uttalelser kan være basert på begrenset forståelse om hvordan de aktuelle norske rettsregler fungerer, siden uttalelsene ofte ikke tar utgangspunkt i konkrete hendelser, men i komiteens forståelse av den norske regelen. For øvrig vil vekten avhenge av hvor klar uttalelsen er, og om den blir fastholdt på tross av eventuelle motargumenter fra statens side.<sup>772</sup>

---

<sup>770</sup> Se punkt: 4.9 Bokstav (b), side 108.

<sup>771</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side 640.

<sup>772</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 68.

Uttalelse som kommer fra en samlet komité, som er klar og tydelig og som fastholdes på tross av eventuelle motargumenter fra staten, må tillegges betydelig vekt. I praksis er det slik at komiteen nesten alltid er enstemmig og staten kommer omtrent aldri med motargumenter.

Høyesterett gjør et poeng ut av at de konkluderende observasjonene har hjemmel i FNs barnekonvensjon, mens generelle kommentarer ikke har det.<sup>773</sup> I den tidligere nevnte dissensen til Dommer Bårdsen står også at:

Rettighetene og konvensjonen har dessuten dynamiske elementer som må ivaretas i et samvirke mellom blant annet barnekomiteén og de nasjonale myndigheter, herunder de nasjonale domstolene. Komiteéns behandling av statsrapportene er barnekonvensjonens hovedpilar i så måte, jf. artikkel 44. Men tolkingsuttalelsene fra komiteén utgjør etter mitt syn et viktig supplement.<sup>774</sup>

De konkluderende observasjonene er en hovedpilar, mens generelle kommentarer er et viktig supplement, ifølge dommer Bårdsen. Det er derfor mye som tyder på at Høyesterett legger større vekt på komiteens konkluderende observasjoner sammenlignet med de generelle kommentarene.

I forbindelse med konkluderende observasjoner som er kommet i forbindelse med komiteens gjennomgang av andre lands rapporter må man legge vekt på om uttalelsene gjelder forhold som er direkte sammenlignbare med lignende forhold her i Norge og hvor klar uttalelsene er.<sup>775</sup> Andre staters praksis vil også være en relevant rettskildefaktor ved tolkningen.<sup>776</sup> Hvis mange stater har en lik praksis kan det etablere prinsipper for folkerettslig sedvanerett, såfremt ikke FNs barnekomité kommer med en annen tolkning.<sup>777</sup> Forskjellig praksis blant mange stater kan også ha betydning for tolkningen i og med at det kan implisere at staten har en økt skjønnsmargin, noe som kan innebære at norsk rettspraksis kan få betydning for tolkningen.<sup>778</sup>

---

<sup>773</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 40.

<sup>774</sup> Rt-2009-1261, avsnitt 89.

<sup>775</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 69.

<sup>776</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 67

<sup>777</sup> Malanczuk, Peter (1997): *Akerhurst's Modern Introduction to International Law* (syvende versjon). London: Routledge, side 39

<sup>778</sup> Se punkt: 6.7.8 *Norsk rettspraksis*, side 253.



#### 6.7.4 Bestemmelser i andre konvensjoner

Bestemmelser i andre konvensjoner kan ha stor betydning for tolkningen av bestemmelser i barnekonvensjonen. Patrick Thornberry skriver for eksempel at:

The minority rights elements adapted from Article 27 of the ICCPR can be interpreted, *mutatis mutandis*, to apply to Article 30 [i FNs barnekonvensjon].<sup>779</sup>

Det følger av Wien-konvensjonens artikkel 31(1) (c) at tolkningen av traktater skal ta hensyn til konteksten som en traktat er del av, inkludert: “[...] *any relevant rules of international law applicable in the relations between the parties.*” Enhver relevant folkerettslig regel som Norge er bundet av, enten gjennom ratifikasjon eller som følge av internasjonal sedvanerett, er derfor en viktig del av den konteksten barnekonvensjonen skal tolkes i.

Ved tolkning av andre konvensjoners betydning for barnekonvensjonen må det tas hensyn til hvor godt de er inkorporert i det norske rettsvesenet og hvor stor vekt konvensjonene har i forhold til internasjonal sedvanerett. Det siste gjelder også for internasjonale erklæringer og handlingsplaner. De viktigste folkerettslige menneskerettighetsinstrumentene er de konvensjonene og protokollene som er ratifisert av Norge og inkorporert i menneskerettsloven på samme trinnhøyde som FNs barnekonvensjon.

Neste trinnhøyde er de konvensjonene som er inkorporert i norsk lov og gjelder på lik linje med annen formell lov uten å ha forrang. Dette gjelder spesielt FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for rasediskriminering (rasediskrimineringskonvensjonen). Nå kan man diskutere om det i realiteten er reell trinnhøydeforskjell mellom de konvensjonene som er inkorporert i menneskerettsloven med forrang og de som er inkorporert i en annen norsk lov.<sup>780</sup> Man kan vel i det minste si at det er en symbolsk forskjell.

Neste trinnhøyde er de konvensjoner som er ratifisert, men ikke inkorporert fullt ut i rettssystemet. Her vil den rettskildebaserte vektleggingen av konvensjonene avhenge av både nasjonal lovgivning og kriterier for internasjonal sedvanerett. ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk vil for eksempel kunne tillegges vekt nasjonalt i og med at Grunnloven § 110a henviser

---

<sup>779</sup> Thornberry, Patrick (2002): *Indigenous Peoples and Human Rights*. Manchester: Manchester University Press, side 236.

<sup>780</sup> Se punkt: 6.3.1 *Forrang*, side 214.

direkte til Norges forpliktelser overfor samene.<sup>781</sup> Samtidig er konvensjonen bare ratifisert av 20 land, noe som er en indikasjon på relativt liten vekt internasjonalt. Men i og med at barnekomiteen henviser direkte til konvensjonen i enkelte spørsmål får konvensjonen større vekt i enkelte spørsmål. Antall internasjonale instrumenter som henviser til en konvensjon og tyngden på disse må også tas med i betraktning når man måler vekten av en internasjonal menneskerettighetskonvensjon.<sup>782</sup>

Det vil også være av stor betydning hvor relevant og klar bestemmelsene i andre konvensjoner er for tolkningen av FNs barnekonvensjon. Når det gjelder andre ekspertorganers uttalelser vil man måtte vurdere disse opp mot både relevans, klarhet og de nevnte kriteriene for vurdering av juridisk tyngde til den konvensjonen ekspertorganet overvåker. I tillegg er det viktig hvilken kompetanse ekspertorganet har i forhold til tema. Er det for eksempel snakk om et tema angående ikke-diskriminering vil Rasediskrimineringskomiteens uttalelser ha stor vekt både på grunn av komiteens relevante kompetanse og rasediskrimineringskonvensjonens vekt både i nasjonal rett og i folkeretten.

#### 6.7.5 Erklæringer, handlingsplaner og resolusjoner

Erklæringer, handlingsplaner og resolusjoner som er vedtatt av ulike internasjonale organer (FNs generalforsamling, UNESCO eller Europarådets ministerkomité) er også relevant for tolkningen av FNs barnekonvensjon. Slike erklæringer omfattes også av Wien-konvensjonens artikkel 31 (1) (c) om at tolkningen må inkludere: “[...] *any relevant rules of international law applicable in the relations between the parties.*” Erklæringer, handlingsplaner og resolusjoner har ikke folkerettslig juridisk bindende status i seg selv, og omtales gjerne som *soft law*. En slik *soft law* kilde må i liket med en konvensjon vurderes i forhold til hvor sterkt den gir uttrykk for en folkerettslig sedvane. I den sammenheng vil det være relevant å spørre om det er mange land som er imot erklæringen og om hvordan prosessen som førte fram til den var? Har FNs barnekonvensjon eller FNs barnekomité henvist til erklæringen? Er det noen konvensjoner som henviser til erklæringen? Er det mange andre erklæringer som bygger på eller henviser til den?

---

<sup>781</sup> Mer utfyllende om ILO-konvensjonens tyngde i norsk lov: Skogvang, Susann Funderud (2002): *Samerett: Om samenes rett til en fortid, nåtid og framtid*, Oslo: Universitetsforlaget, side 58-61.

<sup>782</sup> Mer om internasjonal sedvanerett i: Malanczuk, Peter (1997) *Akerhurst's Modern Introduction to International Law* (syvende versjon). London: Routledge, side 39-41. Og Høstmæling, Njål (2003) *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget, side 94-98.

#### 6.7.6 Nærmere om Durban-konferansens juridiske vekt

*World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* (Durban-konferansen) som ble holdt i 2001, og som produserte en erklæring og en handlingsplan har flere mål for opplæring. Jeg har flere ganger henvist til både erklæringen og handlingsplanen i denne avhandlingen. Durban-konferansen var derimot ikke preget av enhet og forbrødring, og jeg vil derfor si litt om konferansens betydning.

En av forberedelseskonferansene som fungerte som en opptakt til hovedkonferansen i Durban, der statene forhandlet om innholdet i sluttdokumentene, ble holdt i Teheran 19-21. februar 2001. Problemet var at alle ikke fikk komme til FN-konferansen i Iran. Den israelske delegasjon i tillegg til delegasjonene fra Australia og New Zealand ble nektet innreisetillatelse og dermed deltagelse på konferansen. I tillegg ble en rekke NGOer nektet innreise og deltagelse inkludert alle jødiske NGOer, kurdere og bahá'iene.<sup>783</sup>

Flere av de muslimske deltakerlandene var fast bestemt på få inn en erklæring om at sionisme var en form for rasisme og at Israel var en apartheidstat. Dette var uakseptabelt for USA og Israel som truet med å trekke seg fra Durban-konferansen. Under selve konferansen i Durban prøvde Norge, med støtte fra Canada, å redde konferansen med et kompromissforslag. Kompromisset omtalte Midtøsten-konflikten, men uten å peke ut Israel som hovedsyndebukk. Lederen for den amerikanske delegasjonen, Tom Lantos, forklarer at:

Although I felt it was a major concession on the part of the U.S. to agree to discuss the conflict in the Middle East, when the conference was not discussing Kashmir, Chechnya, Tibet, or any other regional conflict, the language Southwick showed me was a truly neutral description of the Israeli-Palestinian conflict. I told him I could support the compromise if—and only if—it was our bottom line.<sup>784</sup>

Men USA fikk ikke mobilisert nok støtte for Norges forslag, og den 3. september på ettermiddagen besluttet daværende utenriksminister Colin Powell å trekke USA ut av konferansen.<sup>785</sup> Israel trakk seg også. Erklæringen og handlingsplanen som til slutt ble vedtatt ved konsensus inneholder ingen referanser til Israel som en rasistisk stat eller noen referanser

---

<sup>783</sup> Lantos, Tom (2002) *The Durban Debacle: An Insider's View of the World Racism Conference at Durban*. The Fletcher Forum of World Affairs Volume 26.1, Winter/Spring 2002. The Fletcher School of Law and Diplomacy, Tufts University, side 4-6. (8.10.2010):

[www.eyeontheun.org/assets/attachments/articles/568\\_durban\\_debacle.pdf](http://www.eyeontheun.org/assets/attachments/articles/568_durban_debacle.pdf)

<sup>784</sup> Ibid, side 15.

<sup>785</sup> Ibid, side 18.

til sionisme. Erklæringen uttrykker likevel en bekymring for: “*the plight of the Palestinian people under foreign occupation.*”<sup>786</sup> Det faktum at flere stater og NGOer ble nektet deltagelse i forberedelsene til konferansen (i Teheran), i tillegg til at USA og Israel trakk seg fra konferansen svekker sluttokumentenes juridiske og politiske tyngde.

Erklæringer og handlingsplaner har i utgangspunktet ingen juridisk bindende kraft, men de kan ses på som veiledende dokumenter som kan si noe om hvordan barnekonvensjonen skal tolkes. Selv om sluttokumentene ikke er juridisk bindende og de i tillegg er svekket, er det likevel noen faktorer som styrker konferansedokumentenes juridiske vekt overfor Norge i forhold til temaet *opplæring om toleranse for urfolk*. Følgende faktorer styrker dokumentene:

1. De delene som handler om urfolk, menneskerettighetsopplæring og antirasismeopplæring hadde ingenting med kontroversene som førte til at USA og Israel trakk seg.
2. Norge fremmet både urfolk og opplæring som viktige temaer som vi ville ha med i sluttokumentene. I tillegg snakket Norge om at rasisme var et alvorlig brudd på menneskerettigheter.<sup>787</sup> Norge forpliktet seg også til å følge opp erklæringen og handlingsplanen.<sup>788</sup> Til sammen 160 stater forpliktet seg.<sup>789</sup>
3. FNs barnekomité har gjentatte ganger overfor en rekke stater, inkludert overfor Norge, bedt om at statene følger opp konferansens erklæring og handlingsplan.<sup>790</sup>
4. Både erklæringen og handlingsplanen inneholder en lang rekke svært relevante punkter for opplæring av barn i forhold til toleranse og bekjempelse av intoleranse.

Jeg har derfor valgt å vise til både erklæringen og handlingsplanen flere ganger i denne avhandlingen. Men jeg har ikke lagt avgjørende vekt på dokumentene. De er et supplement til konvensjoner og øvrige juridiske kilder med tyngre vekt.<sup>791</sup>

---

<sup>786</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: Declaration, avsnitt 63.

<sup>787</sup> Norway (3. september 2001) Anne Kristin Sydnes, Minister of International Development: World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance: <http://www.un.org/WCAR/statements/norwE.htm>

<sup>788</sup> Utenriksdepartementet (2009) Tilsynskonferansen mot rasisme i Genève (Durban II). 20. - 24. april 2009 (11.10.2010): [www.regjeringen.no/nb/dep/ud/tema/menneskerettigheter/durbanii/durban\\_sluttokument.html?id=550425](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/tema/menneskerettigheter/durbanii/durban_sluttokument.html?id=550425)

<sup>789</sup> BBC: BBC (8. september 2001) Mixed emotions as Durban winds up (11.10.2010): <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/1530976.stm>

<sup>790</sup> Se blant annet: FNs barnekomité (2010) CRC/C/NOR/CO/4: Concluding observations: Norway, avsnitt 21, og FNs barnekomite (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention, avsnitt 28.

### 6.7.7 UNICEFs håndbok om FNs barnekonvensjon

UNICEF har i samarbeid med en rekke nåværende og tidligere medlemmer av FNs barnekomité, Høykomisæren for menneskerettigheter og et stort antall forskere og eksperter over hele verden utarbeidet en håndbok for FNs barnekonvensjon. Alle syv av FNs barnekomités formenn/kvinner har i forordet til den redje og siste utgaven av håndboken skrevet at:

The Handbook provides a detailed reference for the implementation of law, policy and practice to promote and protect the rights of children. The Handbook brings together under each article an analysis of the Committee's growing interpretation during its first fourteen years and the examination of over 300 of its Concluding Observations following consideration of States' reports. It places these in the context of key comments, decisions and reports of the other treaty bodies and relevant United Nations bodies. The Handbook also provides a concise description of the role, powers and procedures, and developing activities of the Committee and its appendices include a guide to related United Nations bodies and the texts of key international instruments.<sup>792</sup>

Denne håndboken er med andre ord en informativ og viktig kilde til tolkning av FNs barnekonvensjon. Det er vanskelig å si hvor stor vekt man skal tillegge den, men jeg vil si at håndboken ligger hakket over vanlig juridisk litteratur om FNs barnekonvensjon. Antall eksperter og organer som har vært involvert i arbeidet og det faktum at UNICEF som internasjonalt FN-organ har lagt sin prestisje i denne håndboken, løfter den opp på et nivå over annen litteratur.

### 6.7.8 Norsk rettspraksis

FNs barnekonvensjon må i utgangspunktet tolkes ut fra folkerettslige tolkningsprinsipper og rettskildelære. Men hvis det er store variasjoner i forhold til hvordan medlemslandene praktiserer en bestemmelse i konvensjonen åpner det for at staten har en viss skjønnsmargin ("*margin of appreciation*"). I slike tilfeller vil norske rettskilder til en viss grad kunne

---

<sup>791</sup> Se også punkt: 6.7.5 Erklæringer, handlingsplaner og resolusjoner, side 250.

<sup>792</sup> UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF, side XIII.

anvendes. Fortolkninger basert på norske rettskilder (forarbeider, rettspraksis og så videre) må likevel vike hvis FNs barnekomité kommer med en senere uttalelse som viser noe annet.<sup>793</sup>

### 6.7.9 Gjensidig avhengighet

Internasjonale menneskerettigheter skal, ifølge *Verdenskonferansen om menneskerettigheter*, være: “*universal, indivisible and interdependent and interrelated*”.<sup>794</sup> Og ifølge *FNs erklæring om retten til utvikling* står det også i artikkel 6 at: “*All human rights and fundamental freedoms are indivisible and interdependent*”. Man kan derfor ikke se på barnekonvensjonen som en løsrevet og uavhengig konvensjon som står alene. Den må ses i sammenheng og i kontekst med andre menneskerettighetsinstrumenter og internasjonal lov.<sup>795</sup> Dette prinsippet reflekteres også i selve FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring. FNs barnekomité forklarer at BK artikkel 29 (1) reflekterer:

[...] the vital role of appropriate educational opportunities in the promotion of all other human rights and the understanding of their indivisibility. A child's capacity to participate fully and responsibly in a free society can be impaired or undermined not only by outright denial of access to education but also by a failure to promote an understanding of the values recognized in this article.<sup>796</sup>

Barn har med andre ord rett til å leve i et samfunn som respekterer alle menneskerettigheter og deres gjensidige avhengighet. FNs barnekomité legger stor vekt på at opplæringen av barn, inkludert menneskerettighetsopplæring, ikke bare skal gjenspeiles i tekstbøkene, men må også gjenspeiles i det samfunnet de lever i.<sup>797</sup>

## 6.8 Kampen om verdiene

Jeg har som utgangspunkt for denne avhandlingen, etter beste evne, søkt å forholde meg til en rettsdogmatisk/ positivistisk tolkning av så vel internasjonale menneskerettigheter som nasjonale lover. Det innebærer i praksis at jeg forsøker å forholde meg strengt til hva loven er,

---

<sup>793</sup> Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven), side 70-71.

<sup>794</sup> Vienna Declaration and Programme of Action (Vienna, 14-25 June 1993), artikkel 5.

<sup>795</sup> For en grundig gjennomgang av prinsippene om menneskerettighetenes gjensidige avhengighet: Eide, Asbjørn (2007) *Interdependence and Indivisibility of Human Rights*, i: Donders, Yvonne and Vladimir Volodin (2007) *Human Rights in Education, Science and Culture*. Paris: UNESCO Publishing, side 11-51.

<sup>796</sup> FNs Barnekomité (17. april 2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1 The Aims of Education: Article 29 (1), avsnitt 14.

<sup>797</sup> FNs Barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1 The Aims of Education: Article 29 (1), avsnitt 19.

de lege late, med utgangspunkt i visse hierarkiske prinsipper for hver rettskilde. Jeg har søkt å definere de hierarkiske prinsippene ut ifra hvordan jeg mener Høyesterett ville argumentert.

Når det er sagt vil den observante leser merke en underliggende spenning mellom nasjonale lover og institusjoner versus internasjonale lover og organisasjoner. Denne spenningen merkes av de fleste som har jobbet med internasjonale menneskerettigheter, men når det gjelder BK artikkel 29 (1) og temaet formålet med opplæring, er disse spenningene svært tydelige. Det handler om en kamp om verdier. Hvilke verdier skal definere opplæringen av barn i norske skoler, og i forlengelsen av det spøker spørsmålet: Hvilke verdier skal definere framtiden for vårt samfunn – globale verdier eller nasjonale verdier?

Gjennom en rettsdogmatisk/ positivistisk tolkning av nasjonal og folkeretten kan man late som om denne spenningen ikke eksisterer. Kirsten Ketscher (2000) advarer mot en lovtolkning som er for teknisk orientert, uten å forholde seg til de reelle menneskelige hensyn.<sup>798</sup> De tradisjonelle hierarkier er, ifølge Kirsten Ketscher i ferd med å endres. Kravet til rettslig begrunnelse har økt. Det holder ikke lenger for en domstol, eller nær sagt et hvilket som helst myndighetsorgan, å si at: *“sånn er det bare.”* Hun forklarer at: *“Det avgjørende vil i høyere og høyere grad være en egentlig vurdering af den argumentation, der ligger til grund for et resultat.”*<sup>799</sup>

Marti Koskenniemi (2007) mener et grunnleggende problem for folkeretten er at:

The choice of one among several applicable legal regimes refers back to what is understood as significant in a problem. And the question of significance refers back to what the relevant institution understands as its mission, its structural bias. [...] Even if the institutions were to apply the same rules, they would apply them differently owing to differences in the perspective context, object and purposes, subsequent practice of parties and *travaux preparatoires*. Everything depends on the bias of the institution.<sup>800</sup>

FNs barnekomité, UNICEF, UNESCO og forskjellige internasjonale organisasjoner er ikke nøytrale og objektive organer som forholder seg til folkeretten som et enhetlig rettslig regime.

---

<sup>798</sup> Ketscher, Kirsten (2000) *Mod en agumentativ ret*. I Jussens venner nr. 5-6, 2000. Oslo: Universitetsforlaget, side 272-287.

<sup>799</sup> Ibid, side 277.

<sup>800</sup> Koskenniemi, Martti (2007) *The Fate of public International Law: Between Technique and Politics*. Modern Law Review, vol. 70, nr. 1, 2007, side 6 og 7.

Ulike internasjonale organer er mest opptatt av å fremme folkeretten innenfor sitt eget felt. Et samfunn som er i rask endring med hensyn til ulike former for teknologi har også ført til at både nasjonal rett og folkeretten må forholde seg til stadig økende språklig og kommunikativ spesialisering.<sup>801</sup> Alt dette skaper en usikkerhet i forhold til hvordan loven skal tolkes.

Det finnes ulike alternative måter å tolke folkerett. Det skilles gjerne mellom seks ulike retninger innen folkerettslig tolkning:

- *Positivism*: Tradisjonell rettsdogmatikk.
- *New Haven School*: Policy orientert juss som vektlegger maktkampen mellom ulike interessegrupper som sentralt.
- *Internasjonal juridisk prosess*: En retning som vektlegger hvordan statene praktiserer folkeretten som det primære.
- *Kritisk studie av juss*: En retning som peker på motsetninger og hyklerske sider ved ulike internasjonale organisasjoner og hvordan det påvirker folkeretten.
- *Internasjonal lov og International Relations*: Statsvitenskapelige retninger med fokus på maktstrukturer og internasjonal realpolitikk.
- *Feministisk juss*: En retning som vektlegger kjønnsroller og som gjerne peker på hva som ikke sies i folkeretten.
- *Lov og økonomi*: En retning som legger vekt på økonomi og effektivitet, i tillegg til diplomater og statslederens egeninteresser.<sup>802</sup>

Mange av disse retningene bygger på ulike teorier om hvem som egentlig har makt eller hvem bør ha makt i samfunnet. Tradisjonelt har samfunnet vært styrt av maktfordelingsprinsippet: balansen mellom den lovgivende, den utøvende og den dømmende makt.

I Norden har den lovgivende makt gjerne hatt en dominerende posisjon i forhold til de to andre, men maktforholdene mellom disse tre statsmakter er ikke nødvendigvis konstant, ifølge Kirsten Ketscher.<sup>803</sup> Hun lanserer en visjon for det 21. århundre der hun skriver at:

---

<sup>801</sup> Sand, Inger-Johanne (2005) *Retten i det polykontekstuelle samfunn. Hvordan skal vi analysere den?* I Retfærd nr. 111, 2005, side 1-28.

<sup>802</sup> Ratner, Steven og Anne-Marie Slaughter (1999A) *Appraising the Methods of International Law*. American Journal of International Law, vol. 93, 1999, side 291-301 og side 410-423.

<sup>803</sup> Ketscher, Kirsten (2000) *Mod en agumentativ ret*. I Jussens venner nr. 5-6, 2000. Oslo: Universitetsforlaget, side 286.



Skal man se på utviklingen indenfor magtens tredeling i det lange seje træk kan man vel tillade sig at si, her ved ved indgangen til det 21. århundrede, at mens 1800-tallet tilhørte kongen, og 1900-tallet tilhørte politikerne, så kommer 2000-tallet til en vis grad til at tilhøre juristerne.<sup>804</sup>

Om Kirsten Ketscher får rett gjenstår å se. Jeg tror uansett globaliseringen i økende grad vil tvinge samfunnet til å forholde seg til globale verdier, noe som må innebære at nasjonale definisjoner av hva et godt samfunn er og hva som er et godt menneske må vike for et internasjonalt perspektiv.

Jeg var for litt siden på en konferanse om menneskerettigheter i Oslo der den ene taleren etter den andre pekte på hullene i de internasjonale domstolene og overvåkingsorganene. Hvilken plass skal internasjonale menneskerettigheter ha i Norge når vi ikke kan stole på at overvåkingsorganene er objektive og kompetente? På slutten av seminaret tok en av de mest respekterte professorene ordet. Han fortalte hvor ofte han hadde blitt avskrevet og fordømt som inkompetent eller partisk. Han innrømmet at det internasjonale samfunn ikke var perfekt, men så avsluttet han med noe som kunne ligne på disse ord: *“Despite all the imperfections of international law I still believe in a world order based on the rule of law.”*

---

<sup>804</sup> Ibid, side 287.

## 7. Norske lover og Kunnskapsløftet

For at barn skal lære det de bør eller skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1), mener jeg det er viktig at staten (inkludert Stortinget, regjeringen og domstoler) tar bestemmelsen på alvor. I dette kapitlet har jeg derfor evaluert statens *vilje* til å prioritere bestemmelsen. Det innebærer en evaluering av statens villighet til å prioritere bestemmelsen, vilje til å legge prestisje i gjennomføringen av den og vilje til å sette inn ressurser. En sentral problemstilling er: *Har BK artikkel 29 (1) vært en viktig retningsgivende bestemmelse for å definere målene for opplæring av barn i det norske lovverket?*

Først vil jeg se nærmere på formålsparagrafen i skolen: § 1-1 i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61. Intensjonen er ikke å tolke hvert av opplæringsmålene i formålsparagrafen opp mot BK artikkel 29 (1), men å vise hvordan opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) er synliggjort i formålsparagrafen og hvordan BK artikkel 29 (1) er blitt tatt hensyn til i forarbeidene. I tillegg vil jeg se hva Høyesterett ha sagt om BK artikkel 29 (1).

Selv om lovgivere og domstolen ikke har tatt særlig notis av BK artikkel 29 (1) kan det norske lovverk likevel inkludere relevante samiske opplæringsmål. Jeg vil derfor også kort redegjøre for bestemmelser i det nasjonale lovverk som sier noe om eller kan være relevante for opplæring om det samiske for barn generelt. Jeg vil starte med å se på Grunnloven § 110a som blant annet handler om å sikre samisk kultur og samfunnsliv. Er opplæring om det samiske en forutsetning for å sikre *samisk kultur og samfunnsliv* ifølge Grunnloven § 110a? Deretter vil jeg se nærmere på opplæringsloven § 6-4 om samisk opplæring for barn generelt, og til sist vil jeg evaluere det samiske innholdet i Kunnskapsløftet. Utgangspunktet for evalueringen av Kunnskapsløftet er de samiske opplæringsmålene jeg har definert i kapittel 5, med utgangspunkt i BK artikkel 29 (1). I denne delen av avhandlingen vil jeg evaluere det man kan kalle *tilfeldighetsfaktoren*. Problemstillingen er som følger: *Er Kunnskapsløftet i tråd med BK artikkel 29 (1) av seg selv, til tross for at de folkerettslige forpliktelsene som følger av BK artikkel 29 (1) ikke har vært utredet?*

### **7.1 Opplæringsloven § 1-1 (formålsparagrafen)**

Formålet med opplæring av barn i offentlige skoler er nedfelt i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61. Opplæringslovens § 1-1 med tittelen “*Formålet med opplæringa*”, slår fast at:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Denne bestemmelsen omtales gjerne bare som *formålsparagrafen*. Den nåværende formålsparagrafen er ganske ny av dato og kom i desember 2008.<sup>805</sup> Den nevner ikke urfolk eller samer spesifikt. Bestemmelsen nevner heller ikke BK artikkel 29 (1) eller ØSK artikkel 13 (1).

Debatten rundt formålsparagrafen har i hovedsak handlet om opplæringen skal forankres i kristne verdier eller ei. Formålsparagrafen har derfor lenge primært vært kjent som den *kristne formålsparagraf*.<sup>806</sup> Bestemmelsens kristne opplæringsmål kan også ses i sammenheng med Grunnloven § 2 som slår fast at: “*Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens*

---

<sup>805</sup> *Lov om endringer i opplæringslova* av 19. desember 2008 nr. 118.

<sup>806</sup> NOU 2007: 6 Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen, side 3.

*offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage deres Børn i samme.*” Jeg skal ikke gå nærmere inn på denne sammenhengen her.<sup>807</sup>

Norge står i en særstilling når det gjelder skolens kristne verdiforankring, og gjennom historien har det vært forsøk på å endre dette uten at det har lyktes. Inga Bostad skriver at:

Ingen andre nordiske land har en uttalt religiøs forankring i sine formålsdokumenter, og Norge skiller seg ut både i nordisk og europeisk sammenheng med en eksplisitt henvisning til kristen verdiforankring. Med unntak av Island (som knytter skolens arbeidsformer til kristen moral) er det ingen andre nordiske land som har referanse til religion generelt eller kristendom spesielt.<sup>808</sup>

Den svenske formålsparagrafen er den mest rettighetsorienterte, mens den danske blant annet refererer til den danske kulturarv.<sup>809</sup>

Da det som ble hetende Bostadutvalget fikk i oppdrag å komme med forslag til ny formålsparagraf la de fram et forslag som innledningsvis lød som følger:

Opplæringa i skole [...] skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane.<sup>810</sup>

Her er det respekt for *menneskeverd, religionsfrihet, likeverd, nestekjærlighet og solidaritet* som skal være førende for skolens virksomhet og utgjør *grunnverdiene* for opplæringen. Det presiseres at disse verdiene blant annet kommer til uttrykk i kristen tradisjon, ulike religioner og menneskerettighetene. Men Bostadutvalgets utredning reflekterte en splittelse i komiteen mellom de som ønsket å fremheve de kristne verdiene og de som ønsket å tone det kristne ned til fordel for menneskerettigheter.<sup>811</sup>

---

<sup>807</sup> For en kritisk artikkel om statskirkeordningen og linken til formålsparagrafen se: Lindholm, Tore (2010) *The Tenacity of Identity Politics in Norway: From Unabashed Lutheran Monopoly to Pseudo-Lutheran Semi-hegemony*. I Cristoffersen, Lisbeth, Kjell Å. Modéer og Sven Andersen, eds. (2010) *Law & Religion in the 21th – Nordic Perspectives*. København: DJØF Publishing.

<sup>808</sup> Bostad, Inga (2008) *Synlige verdier og usynlig dobbeltmoral*. I Leirvik, Oddbjørn og Åse Røthing (2008) *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget, side 140.

<sup>809</sup> Ibid.

<sup>810</sup> NOU 2007: 6 Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen, side 6.

<sup>811</sup> Ibid, avsnitt 2.5, side 19-25.

Da utvalgets forslag kom til Stortinget ble rekkefølgen på grunnverdiene endret. På basis av en tverrpolitisk enighet, og i tråd med tidligere formuleringer av formålsparagrafen, ble kristne og humanistiske verdier framhevet som en grunnleggende verdiplattform for opplæringen.<sup>812</sup> I formålsparagrafen slik den står i dag heter det at:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal altså bygge på: “[...] grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon.” Det er altså *grunnverdiene* som opplæringen skal bygge på. Respekt for *menneskeverd, religionsfrihet, likeverd, nestekjærlyghet og solidaritet*, som Bostadutvalget tok som utgangspunkt, i tillegg til *respekt for naturen og tilgivelse*, er tatt med som *eksempler* på grunnverdiene. At de er eksempler ligger i uttrykket “*slik som*”. Til sist nevnes det at eksemplene også kommer til: “*uttrykk i ulike religionar og livssyn.*” I tillegg er eksemplene også: “[...] *forankra i menneskerettane.*” Det er altså snakk om minst fire verdigrunnlag som formålsparagrafen prøver å inkludere:

1. Kristendom
2. Humanisme
3. Andre religioner og livssyn
4. Menneskerettigheter

Hva som ligger i verdiene *kristendom og humanisme* er blant annet utdypet av det såkalte Pettersen-utvalget.<sup>813</sup> I Norge er kristendomsbegrepet først og fremst knyttet til den lutherske tradisjon.

Begrepet humanisme ble først brukt av tyske intellektuelle på 1800-tallet for å beskrive renessansens gjenoppdagelse av den antikke kulturarvens betydning for oppdragelsen. De klassiske studiene ble i renessansen kalt *studia humanitas*, og omfattet grammatikk, poesi,

---

<sup>812</sup> Innst. O. nr. 22 (2008-2009) Innstilling til Odelstinget frå kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.

<sup>813</sup> NOU 1995:9 Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning, side 32-34.

retorikk, historie og moralfilosofi. Kjernen i den humanistiske livsholdningen var, ifølge Pettersen-utvalget:

[...] forestillingen om at mennesket hadde muligheter til å utvikles og dannes til et fritt, skapende og ansvarlig vesen. Dette måtte i neste omgang føre til en kritikk av de ordninger i samfunnet som hindret et liv i menneskeverd. Under innflytelse av blant annet rasjonalisme, marxisme og positivisme har det levet to strømninger side om side innenfor den humanistiske bevegelse; en profan og en religiøst begrunnet humanisme. Når det gjelder forståelsen av humanisme, sikter en her ikke til den snevrere humanetiske «livssynshumanismen» eller profanhumanismen, men den klassiske humanismetradisjonen fra antikken via renessansen og nyhumanismen. Humanisme er ikke i seg selv et avgrensbart livssyn, men snarere en livsholdning som hviler på et valg og en påstand. Valget består i å stille det enkelte menneske i sentrum for omsorg og oppmerksomhet, og aldri tillate at det reduseres til middel for noe annet. Påstanden går ut på at det i mennesket finnes en draging mot det gode, og at de byggende krefter er sterkere enn de destruktive.<sup>814</sup>

Man kan også si at humanismen har en stor tro på mennesket som et rasjonelt vesen.

Når det gjelder kategorien “*andre religioner og livssyn*” er det vanskeligere å forstå hva som legges i det. Det er i alle fall ikke snakk om én feller verdiplattform til forskjell fra kristendom og humanisme. Ingen av forarbeidene forsøker å definere eller klargjøre det. *Menneskerettigheter* er derfor det eneste reelle alternative verdigrunnlaget til kristendom og humanisme.

Hvordan man skal forstå formålsparagrafen er litt uklart. På den ene side påpeker Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen at:

I et mangfoldig samfunn er det viktig å understreke det som samler oss. [...] Komiteen mener det er viktig at formålsparagrafen uttrykker et sett av verdier som flest mulig kan slutte opp om uavhengig av religiøs, kulturell eller nasjonal tilknytning.<sup>815</sup>

Verdier som samler oss og som flest mulig kan slutte seg til uavhengig av religiøs eller kulturell tilknytning er nærmest per definisjon å finne i BK artikkel 29 (1). Men komiteen nevner ikke BK artikkel 29 (1) eller noen av de andre internasjonale bestemmelsene om formålet med opplæring, som FNs verdenserklæring artikkel 26 (2) eller ØSK artikkel 13 (1).

---

<sup>814</sup> Ibid, avsnitt 5.1, side 32-33

<sup>815</sup> Innst. O. nr. 22 (2008-2009) Innstilling til Odelstinget frå kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, side 3.

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen sier at:

En modernisert formålsparagraf må greie å ivareta to hensyn: behovet for en trygg verdiforankring for elevene, og utfordringene og mulighetene i dagens flerkulturelle samfunn. [...] Samtidig er det etter komiteens oppfatning avgjørende at formålsbestemmelsen også gir klart uttrykk for hvilken etisk, kulturell og religiøs arv og kontekst som bidrar til å forme vårt samfunn. Det er derfor både naturlig og nødvendig å uttrykke i formålsparagrafen hvilken betydning verdiene i kristen og humanistisk arv og tradisjon har for utformingen av det som er felles verdier i samfunnet, som også kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene. Dette er en felles referanseramme som gir et solid verdifundament for skolens virksomhet.<sup>816</sup>

Altså for at barn skal ha en “*trygg verdiforankring*” er det nødvendig å uttrykke “*hvilken betydning verdiene i kristen og humanistisk arv og tradisjon har for utformingen av det som er felles verdier i samfunnet.*” Fellesverdiene, som er utformet av kristen og humanistisk arv, er også “*forankret i menneskerettighetene.*”

Betyr det at skolen *bare* skal bygge på de verdiene i kristen og humanistisk arv som er forankret i menneskerettighetene? Eller betyr det at *enkelte verdier* som er utformet av kristen og humanistisk arv også er forankret i menneskerettighetene, men at opplæringen ikke bare skal bygge på disse? Gitt det første alternativ er det klart at man ikke kan utelukke at menneskerettighetene inkluderer andre verdier som ikke er utformet av kristen og humanistisk arv. Gitt det andre alternativ kan man heller ikke utelukke at grunnverdiene (kristendom og humanisme) inkluderer andre verdier som ikke kommer til uttrykk i menneskerettighetene.

### 7.1.1 Formålsparagrafen og RLE-faget

Norge fikk i 2007 en dom mot seg i *Den europeiske menneskerettsdomstolen* (EMD) i forbindelse med det tidligere grunnskolefaget som het *kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL-faget). EMD fant at Norge hadde krenket foreldres rettigheter under den Europeiske menneskerettskonvensjonen, første tilleggsprotokoll artikkel 2.<sup>817</sup> Bestemmelsen slår fast at:

---

<sup>816</sup> Ibid.

<sup>817</sup> Folgerø and Others v. Norway (29/06/2007) Storkammerdom. Saksnummer: 15472/02, avsnitt 101.

No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religions and philosophical convictions.

Siden foreldrene ble nektet mulighet for fullt fritak fra KRL-faget for sine barn fant domstolen etter en helhetsvurdering at bestemmelsens andre setning var krenket. EMD trakk inn formålsparagrafen som et relevant moment for å vise at kristendommen ikke bare var kvantitativt forskjellig i opplæringen, men hadde også en kvalitativ fordel framfor andre verdigrunnlag.<sup>818</sup> FNs menneskerettighetskomité hadde på samme grunnlag, tre år tidligere i 2004, funnet at Norge krenket *Konvensjonen for sivile og politiske rettigheter* (SP) artikkel 18 (4).<sup>819</sup> FNs menneskerettighetskomité trakk også inn formålsparagrafen som et ledd i en argumentasjon om at opplæringen ikke er nøytral eller objektiv.<sup>820</sup> Etter anbefaling fra FNs menneskerettighetskomité og dommen i EMD gjennomgikk KRL-faget flere forandringer. Det tidligere KRL-faget bygget blant annet på Pettersen-utvalgets innstilling som skrev at:

Skolens verdigrunnlag er altså på en særlig måte forankret i kristendommen og i humanismen. [...] Myndighetene har foretatt klare valg når det gjelder verdiene opplæringen skal bygge på, ved å knytte eksplisitt an til de grunnleggende tradisjonsverdiene i kristendom og humanisme. [...] Det ligger en fare i at skolen bare skal være en administrator av en verdimessig og livssynsmessig pluralisme, og dermed signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme. På samme måte ligger det en fare i at skolen relativiserer og individualiserer de grunnleggende verdiene eller dypt eksistensielle spørsmål. I den postmoderne og parable tidsalder, med stor grad av kulturell tve- og flertydighet, hvor det meste får stadig kortere levetid og det meste er relativt, kan resultatet, særlig for barn, bli en dyp forvirring i forhold til identitet, verdier og tilhørighet. Når det gjelder det mest grunnleggende som godt og ondt, menneskeverd etc. er det farlig å signalisere overfor barnet at det er overlatt til sitt eget valg. Barnet må ikke bli sitt eget moralske prosjekt, alene med sin etiske famling. Dersom barnet føler at eksistensielle verdispørsmål skal være gjenstand for individets eget valg, kan resultatet bli en fundamental utrygghet og angst eller verdirelativisme og verdinihilisme. Barn trenger å bli integrert og innforlivet i de overgripende rammer, blant annet gjennom tradisjoner, fortellinger, symboler og leveregler, før de skal ta stilling til livssynsmessige alternativer. En viktig oppgave for skolen blir å gi elevene noe å tenke ut fra, og ikke bare noe å tenke på. Skolen må derfor bidra til at grunnlaget for identitet og etisk refleksjon ikke forvirtrer. Opplæringen må gi et grunnlag for verdiorientering, noe som kan være normerende og gitt. Dette

---

<sup>818</sup> Ibid, avsnitt 95.

<sup>819</sup> FNs menneskerettighetskomité (2004) CCPR/C/82/D/1155/2003: Leirvåg et al v. Norway.

<sup>820</sup> Ibid, avsnitt 14.3.



er det lagt vekt på i generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.<sup>821</sup>

Utvalget gjorde det klart at: *“Myndighetene har foretatt klare valg når det gjelder verdiene opplæringen skal bygge på.”* Barnet må ikke bli sitt *“eget moralske prosjekt, alene med sin etiske famling.”* Det kan være skadelig for barn. Det er *“farlig å signalisere overfor barnet at det er overlatt til sitt eget valg.”* Det ligger en fare i at skolen skal fremme *“verdimessig og livssynsmessig pluralisme, og dermed signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme.”* Derfor er det viktig at opplæringen gir *“elevne noe å tenke ut fra.”* Opplæringen må *“gi et grunnlag for verdiorientering, noe som kan være normerende og gitt.”*<sup>822</sup> En opplæring som fremmer verdirelativisme er ikke bare problematisk i forhold til barns identitet og trygghetsfølelse, men kan også virke hemmende på utviklingen av barns kritiske sans, som er en viktig del av mental utvikling.<sup>823</sup>

Opplæringsloven § 2-4 om KRL-faget hadde før FNs menneskerettighetskomité hadde, før FNs menneskerettighetskomité gitt sine synspunkter og dommen i EMD, en direkte henvisning til formålsparagrafen. Den er nå fjernet, navnet på faget er forandret til *Religion, livssyn og etikk* (RLE), fritaksretten er utvidet (§ 2-3a) og fokuset på kristendommen i RLE-faget er dempet i forhold til andre religioner og livssyn. § 2-4 slår fast at:

Religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

Undervisningen skal altså *“gi kjennskap til”* kristendommen til forskjell fra formålsparagrafen som snakker om at opplæringen skal *“byggje på”*. RLE-faget skal ikke

---

<sup>821</sup> NOU 1995:9 Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning, avsnitt 5.2.

<sup>822</sup> Ibid.

<sup>823</sup> Se punkt: 4.11.9 *Kulturrelativisme*, side 150 og punkt: 4.8.4 *Mentale ferdigheter*, side 106.

være forkynnende og det skal fremme *respekt, forståelse og evne til dialog* mellom mennesker med ulikt religiøst og livssynsmessig standpunkt. § 2-4 framstår derfor som mer verdinøytralt (eller relativistisk om man vil) enn formålsparagrafen.

Formålsparagrafen er uklar i forhold til hvilke verdier som skal være førende for opplæringen av barn i og med at den forsøker å balansere mellom to ulike verdigrunnlag. Slik jeg forstår formålsparagrafen skal opplæringen først og fremst bygge på kristendom og humanisme som grunnverdier og gi barn "*noe å tenke ut fra*", slik Pettersen-utvalget mente var viktig.<sup>824</sup>

Basert på det kan man spørre seg om grunnverdiene i formålsparagrafen harmonerer med grunnverdiene i BK artikkel 29 (1)? Bokstav (b) formulerer grunnverdiene for opplæring i BK artikkel 29 (1).<sup>825</sup> Det handler i all hovedsak om respekt for menneskerettighetene, der målet er en menneskerettighetskultur.<sup>826</sup> Ifølge bokstav (c) skal barn lære *respekt for nasjonale verdier* i sitt bostedsland.<sup>827</sup> De nasjonale verdiene må balanseres opp mot verdiene i bokstav (d) som handler om toleranse, forståelse og vennskap overfor ulike religiøse og kulturelle grupper og folk, inkludert urfolk.<sup>828</sup> Nasjonale verdier er tatt med i BK artikkel 29 (1) som et underordnet tema og ikke som et overordnet verdigrunnlag for opplæringen. Hvis barn skal bli i stand til å delta på en *konstruktiv og ansvarlig måte i et fritt samfunn* (som er et overordnet mål) bør de lære å kjenne det samfunnet de lever i.<sup>829</sup> Det er derfor ikke noe problem at kristendom og humanisme tas med som en del av formålet med opplæring, men spørsmålet er om det er grunnlag nok i bokstav (c) til å gjøre *nasjonale verdier* til overordnede verdier for hele opplæringen?

Gitt at det er en mulig mismatch mellom BK artikkel 29 (1) og formålsparagrafen om hvilket verdigrunnlag opplæringen skal bygge på, kristendom og humanisme eller menneskerettigheter, så må formålsparagrafen ifølge Høyesterett uansett: "[...] *fortolkes og anvendes slik at den ikke strider mot de konvensjoner som er inkorporert i medhold av menneskerettsloven § 2, jf. § 3.*"<sup>830</sup> Opplæringen må derfor ha som et viktig mål å fremme

---

<sup>824</sup> NOU 1995:9 Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning, avsnitt 5.2.

<sup>825</sup> Se punkt: 4.9 Bokstav (b) side 108.

<sup>826</sup> Se punkt: 4.9.9 Menneskerettighetskultur, side 123.

<sup>827</sup> Se punkt: 4.10.7 Nasjonale verdier i bostedslandet, side 133.

<sup>828</sup> Se punkt: 4.11.10 Balansen mellom bokstav (c) og (d), side 152.

<sup>829</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94.

<sup>830</sup> Rt-2001-1006 (KRL-fagdommen), side 1029.

respekt for menneskerettighetene. Det utelukker ikke at opplæringen også kan fremme respekt for kristne og humanistiske verdier.

### *7.1.2 Opplæringslovens forarbeider*

Som den mest omfattende og detaljerte bestemmelsen om formålet med opplæring blant FNs kjernekonvensjoner om menneskerettigheter kunne man ha forventet at BK artikkel 29 (1) hadde fått en sentral plass i forarbeidene til formålsparagrafen i opplæringsloven. Det mest relevante dokumentet i forarbeidene er Bostadutvalgets utredning (NOU 2007:6).

Bostadutvalget som utredet forslag til formålsparagraf for skolen skriver knapt en og en halv side om FNs barnekonvensjon der de legger mest vekt på artikkel 14 om religionsfrihet. De siterer artikkel 29 (1) i sin helhet før de kommenterer artikkelen med følgende setninger:

Utvalget finner at artikkel 29 i BK krever respekt for barnets egen identitet, samt foreldrenes, så vel som andres identitet, noe som må gjenspeiles i formålsbestemmelsene for skole og barnehage. Også de øvrige verdiene i artikkel 29 må respekteres av de nevnte institusjoner, noe som har betydning for hvordan formålsparagrafene bør utformes.<sup>831</sup>

Men de sier ikke noe særlig mer om bestemmelsen. Den eneste tolkningen de gjør av BK artikkel 29 (1) er i forhold til bokstav (c) der de tolker målet om at barn skal lære respekt for nasjonale verdier som en støtte til at kristne verdier bør inn i formålsparagrafen.<sup>832</sup> Utvalget nevner også ØSK artikkel 13, men sier ingenting om formålsdelen i punkt 1. Utvalget hevder at: *“Det er særlig artikkel 13 (3) som er interessant i relasjon til formålsparagrafen for barnehage og opplæring.”* Punkt 3 i artikkelen handler om foreldres rett til å velge skole for sine barn i tråd med sin religiøse overbevisning.

Utvalget har konsekvent lagt mest vekt på menneskerettighetsbestemmelser om religionsfrihet og ikke-diskriminering. Bestemmelser om formålet med opplæring har fått svært liten plass. I lys av en debatt om opplæringen skal ta sikte på kristne verdier eller ikke er det tilsynelatende mest relevant å trekke inn bestemmelser om religionsfrihet. Men i og med at utvalget ikke har diskutert formålsbestemmelsene, bortsett fra de fire setningene jeg har sitert ovenfor, har de i realiteten ikke vurdert andre verdigrunnlag enn det kristne verdigrunnlag. Debatten om

---

<sup>831</sup> NOU 2007: 6 Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen, avsnitt 8.9, side 117.

<sup>832</sup> Ibid, avsnitt 8.11.3, side 121.

formålsparagrafen i Norge har handlet mest om man er for eller imot kristendom. Men hva er alternativene?

Inga Bostad skriver at:

Selv om medlemmene hadde svært ulike synspunkter på hvilke verdier som burde uttrykkes i formålet, var det en nødvendig premiss å avklare spørsmålet om forankring. Men først og fremst måtte vi undersøke hvorvidt noen ønsket å forsvare en verdinøytral formålsparagraf. Diskusjonene i utvalget viste imidlertid at det var liten grobunn for forsøk på å være verdinøytral, noe som ble ansett som ensbetydende med likegyldighet. Det at alt skulle ha like lite eller like mye verdi, kunne vanskelig være rettesnor for et overordnet formål med opplæringen. Men hvor skulle vi begynne å lete etter noen felles verdier? I norsk historie og religion, i den europeiske idéhistorien – eller i den norske kulturarven?<sup>833</sup>

Hva med FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)? Er ikke denne bestemmelsen nettopp et uttrykk for noen av de mest globale og “*felles verdier*” vi har for opplæring av barn?<sup>834</sup> Som en konklusjon på slutten av menneskerettighetskapittelet skriver Bostad-utvalget at:

Utvalget vil på denne bakgrunnen særlig peke på problemene med å opprettholde de gjeldende formålsparagraferne uten at de menneskerettslige kravene til nøytralitet og objektivitet stadig trues i den praktiske hverdagen, og vil framheve betydningen av å få formålsparagrafer for grunnskole og barnehage som utvilsomt oppfyller de menneskerettslige kravene.<sup>835</sup>

Alternativet til kristne verdier er altså “*nøytralitet og objektivitet*”. Men det å snakke om en nøytral opplæring av barn er i realiteten umulig. Opplæring av barn handler også om danning, og det finnes ingenting som heter nøytral eller objektiv danning.<sup>836</sup>

Det virker som om Bostadutvalget har vært mest opptatt av å formulere en formålsparagraf som ikke direkte er i strid med religionsfriheten. Internasjonale formålsbestemmelser, som BK artikkel 29 (1) og ØSK artikkel 13 (1), som handler om globale felles verdier for opplæringen, som er blitt forhandlet fram i ulike etapper helt tilbake til Foleforbundets *Geneva Declaration on the Rights of the Child* av 1924 (artikkel 5), er praktisk talt blitt

---

<sup>833</sup> Bostad, Inga (2008) *Synlige verdier og usynlig dobbeltmoral*. I Leirvik, Oddbjørn og Åse Røthing (2008) *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget, side 143-144.

<sup>834</sup> Se punkt: 4.2 *Globale verdier*, side 84.

<sup>835</sup> Ibid, avsnitt 8.11.5, side 122.

<sup>836</sup> Se punkt: 4.4 *Begrepet “education”*, side 87 og punkt: 4.5 “*States Parties agree [...]*”, side 90.

oversett av utvalget, med unntak av de fire linjene der de kommenterer BK artikkel 29 (1). Smithutvalget som utredet forslag til ny opplæringslov i 1995 legger heller ikke særlig vekt på BK artikkel 29 (1) eller ØSK artikkel 13 (1). De nevner bare kort innholdet i BK artikkel 29 (1) (d) uten å kommentere nærmere hva bestemmelsen kan ha å si for opplæringen av barn i Norge.<sup>837</sup>

### 7.1.3 Høyesterett

Det er bare én høyesterettsdom som nevner BK artikkel 29 (1) eller ØSK artikkel 13 (1). Det er den såkalte KRL-fagdommen. Men Høyesterett nevner bare bestemmelsen som en av flere relevante bestemmelser i forbindelse med KRL-faget. Høyesterett går dermed videre til å sitere en bekymring angående fritaksretten fra KRL-faget som FNs barnekomité kom med i sin konklusjonsrapport til Norge i 2000.<sup>838</sup> Somme Stang Lund som forfattet Høyesterettsdommen konkluderte med at: *“Komiteen anbefalte at Norge på ny vurderer KRL-faget og overveier en alternativ fritaksordning.”*<sup>839</sup> Etter det sier dommen ikke noe mer om den saken og komiteens bekymringer får ingen konsekvenser for utfallet i dommen. Njål Høstmæling skriver at: *“Dessverre forbigår Høyesterett barnerettighetskomiteens til nå eneste alminnelige kommentar, om nettopp undervisning.”*<sup>840</sup> Dommen kom før FNs barnekonvensjon var innkorporert i menneskerettsloven. Man kunne kanskje tenke seg at Høyesterett ville lagt mer vekt på BK artikkel 29 (1) hvis konvensjonen hadde vært innkorporert.<sup>841</sup> Men i samme dom nevnes også ØSK artikkel 13 (1), men bare som en relevant bestemmelse, uten at den blir vurdert nærmere.<sup>842</sup> FNs konvensjon om økonomiske sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK) var innkorporert i menneskerettsloven på det tidspunktet dommen kom.

### 7.1.4 Friskoleloven

*Lov om frittstående skolar (friskoleloven)* av 4. juli 2003 nr. 84 har en formålsparagraf (§ 1-1) som nesten er en blåkopi av BK artikkel 29 (1). Friskolelovens formålsparagraf inkluderer blant annet følgende opplæringsmål:

---

<sup>837</sup> NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring, avsnitt 33.4.5, side 342.

<sup>838</sup> FNs barnekomité (2000) CRC/C/15/Add.126: Concluding observations: Norway, avsnitt 26.

<sup>839</sup> Rt-2001-1006 (KRL-fagdommen), side 1020.

<sup>840</sup> Høstmæling, Njål (2001) *Bruken av menneskerettslige kilder i KRL-dommen, Rt-2001-1006*. Kritisk Juss 2001, side 341.

<sup>841</sup> Ibid, side 340.

<sup>842</sup> Ibid, side 1021.

Opplæringa ved skolar som blir godkjende etter lova her, skal ta sikte på:

- a) å utvikle personlegdommen, talentet og dei mentale og fysiske evnene til elevane,
- b) å utvikle respekt for menneskerettane, grunnleggjande fridommar og for dei prinsippa som pakta til Dei sameinte nasjonane vernar om,
- c) å utvikle respekt for foreldra og den kulturelle identiteten, språket og verdiane til eleven, for dei nasjonale verdiane i det landet der eleven bur, og respekt for kulturar som er ulike hans eller hennar eigen,
- d) å førebu eleven til eit ansvarleg liv i eit fritt samfunn i ei ånd av forståing, fred, toleranse, likestilling mellom kjønna og venskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personar som høyrer til urfolk,
- e) å fremje respekten for naturmiljøet.

Denne formålsparagrafen reflekterer altså BK artikkel 29 (1) nesten ordrett. Man kunne ha forventet at forarbeidene til denne formålsparagrafen inkluderte en grundig gjennomgang av opplæringsmålene med utgangspunkt i BK artikkel 29 (1).

I forbindelse med utredningen om ny friskolelov ble det påpekt fra regjeringens hold at opprettelse av friskoler utenom det offentlige er en grunnleggende menneskerett jamfør ØSK artikkel 13 (3).<sup>843</sup> Flere høringsinstanser som pekte på at BK artikkel 29 (2) pålegger staten å sørge for at friskoler driver sin virksomhet i tråd med “*minimumskravene*” i BK artikkel 29 (1).<sup>844</sup> I høringsbrevet foreslo departementet å lovfeste et formål med friskolene etter modell av opplæringslovens formålsparagraf. Departementet skiver at:

Grunngivinga for dette er mellom anna å gjennomføre og synleggjere Barnekonvensjonen sine krav til formålet med opplæringa i friskolelova. Konvensjonen sitt krav i artikkel 29 nr. 1 har til no ikkje komme til uttrykk på same måte i privatskulelova som i opplæringslova. Det blei ikkje gjort endringar i privatskulelova i samband med at Noreg ratifiserte Barnekonvensjonen i 1991.<sup>845</sup>

Departementet gjør derimot ingen forsøk på å utrede innholdet i de ulike opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Et par avsnitt lenger ned skriver departementet at:

Departementet vil presisere at Noreg er forplikta av FNs barnekonvensjon. Denne forpliktinga gjeld uavhengig av om konvensjonen kjem direkte til uttrykk i lovteksten eller ikkje. Departementet ser likevel at det kan tenkjast tilfelle der det tilsynelatande er motstrid mellom barn

---

<sup>843</sup> Ot.prp.nr.33 (2002-2003). Om lov om frittstående skolar (friskolelova), avsnitt 3.1.

<sup>844</sup> Innst.O.nr.92 (2002-2003). Innstilling fra justiskomiteen om lov om endring i menneskerettsloven mv. (innarbeiding av Barnekonvensjonen i norsk lov), avsnitt 8.3.

<sup>845</sup> Ot.prp.nr.33 (2002-2003). Om lov om frittstående skolar (friskolelova), avsnitt 3.1.

sine rettar i Barnekonvensjonen og foreldra sin rett til å velje i samsvar med den trua dei ønskjer å oppdra barna sine i. Departementet meiner at krava til innhaldsvurdering blir strengare enn nødvendig dersom Barnekonvensjonen artikkel 29 nr. 1 blir teken inn i § 2-3 i lovutkastet, slik Kristne Friskolers Forbund foreslår. Det blir sett på som tilstrekkeleg og formålstenleg at krava i Barnekonvensjonen kjem til uttrykk i § 1-1 om formålet med lova.<sup>846</sup>

På den ene side sier departementet at Norge er forpliktet av FNs barnekonvensjon, men på den annen side sier departementet at de ikke ønsker å gjøre kravene til innhaldsvurdering strengere enn nødvendig. Mer sier de ikke om BK artikkel 29 (1). Det blir dermed opp til friskolene selv å utrede hva opplæringsmålene i friskolelovens § 1-1 innebærer. Departementet sier ingenting om kravene til samiskopplæring i friskolene.

Debatten i Stortinget handlet i liten grad om FNs barnekonvensjon. I innstillingen fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen ble ikke FNs barnekonvensjon nevnt i det hele tatt. Fremskrittspartiet hadde noen kommentarer i forhold til bokstav (d). I innstillingen står det at:

Med henvisning til punkt d) i den nye loven om frittstående skoler vil disse medlemmer derfor avvise godkjenning av skoler som åpenbart etableres for å gi et tilbud til etnisk baserte grupper. Disse medlemmer forutsetter at det gjennomføres hyppige tilsyn ved etablerte skoler som åpenbart har fått en utvikling i retning av etnisk basert elevgrunnlag.<sup>847</sup>

Det var altså svært viktig for Fremskrittspartiet å sikre mangfoldet i friskolene. Skoler basert på etnisk elevgrunnlag er ifølge FrP ikke forenelig med bokstav (d).

Alt i alt har friskolelovens formålsparagraf i liten grad vært gjenstand for utredning eller debatt. Det kan synes som loven er tatt med som en ren symbolsk handling.

## **7.2 Kartlegging av menneskerettighetsopplæring i Norge**

Under Norges UPR-høring (*Universal Periodic Review*) i FNs menneskerettighetsråd, 2. desember 2009, godtok Norge 44 anbefalinger. Norge lovet blant annet å styrke menneskerettighetsopplæringen i Norge og å integrere menneskerettighetsopplæring og -undervisning i skolen, etter anbefalinger fra Marokko og Vietnam.<sup>848</sup> I den forbindelse har

---

<sup>846</sup> Ot.prp.nr.33 (2002-2003). Om lov om frittstående skolar (friskolelova), avsnitt 3.4.

<sup>847</sup> Innst.O.nr.80 (2002-2003). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om frittstående skoler (friskolelova), avsnitt 2.1.

<sup>848</sup> Human Rights Council (2010) A/HRC/13/5: Report of the Working Group on the Universal Periodic

Utdanningsdirektoratet gjennomført en kartlegging av temaer knyttet til “*menneskerettigheter og demokratiforståelse i læreplanverket*”.<sup>849</sup> Det er uklart om denne kartleggingen var enden på visa i forhold til hva Norge tenker å gjøre i forhold til menneskerettighetsopplæringen i skolen. Kartleggingsrapporten er svært generell og er bare en gjennomgang av innholdet i Kunnskapsløftet (læreplanen). Rapporten nevner ikke BK artikkel 29 (1) eller noen av de internasjonale bestemmelsene om formålet med opplæring. Utdanningsdirektoratet skriver at de har: “[...] lagt vekt på å kartlegge læreplaner og kompetansemål som dekker Europarådets definisjon av demokratiforståelse og internasjonalt anerkjente statsvitenskapelige teorier.”<sup>850</sup> De siterer en definisjon hentet fra Europarådets hjemmeside, men det er uklart hvilken folkerettslig hjemmel som ligger til grunn for denne definisjonen.<sup>851</sup>

Kartleggingsrapporten konkluderer blant annet med at: “*Menneskerettighetsperspektivet og demokratiforståelse er integrert i læreplanverket både i Generell del, prinsipper for opplæring og i læreplaner for fag.*” Rapporten gir inntrykk av Norge har kommet svært langt i forhold til menneskerettighetsopplæring i Norge. Men rapporten bærer preg av hastverksarbeid og mangler en redegjørelse for hvilke forpliktelser Norge har i forhold til menneskerettighetsopplæring. Det er blant annet ikke tatt stilling til om Norge burde hatt et eget obligatorisk kjernefag i skolen på alle klassetrinn om menneskerettigheter.<sup>852</sup> En kartlegging av menneskerettighetsopplæring i Norge kan, slik jeg ser det, ikke gjøres basert på løse antagelser om hvilke folkerettslige forpliktelser Norge har i forhold menneskerettighetsopplæring i skolen. Rapporten nevner enkelte samiske kompetansemål i Kunnskapsløftet, men fordi rapporten ikke forholder seg til folkerettslige forpliktelser sies det ingenting om hvordan disse kompetansemålene oppfyller, eller er tenkt å skulle oppfylle, Norges folkerettslige forpliktelser i forhold til menneskerettighetsopplæring. I og med at rapporten var bestilt av Utenriksdepartementet, som en konsekvens av at Norge fikk kritikk i FNs menneskerettighetsråd, burde man kunne forventet at kartleggingsrapporten forholdt seg, i det minste, til de folkerettslige forpliktelsene som følger av FNs viktigste menneskerettighetskonvensjoner, og spesielt de konvensjonene som er inkorporert i menneskerettsloven.

---

Review: Norway, avsnitt 105.

<sup>849</sup> Utdanningsdirektoratet (20.11.2010) Kartlegging av temaer knyttet til menneskerettigheter og demokratiforståelse i læreplanverket. Oppdrag 34-2010. Saksbehandler: John Chr. Christiansen.

<sup>850</sup> Ibid, side 3.

<sup>851</sup> Europarådet: What is Education for Democratic Citizenship and Human Rights? (7.4.2011): [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/What\\_%20is\\_EDC\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_%20is_EDC_en.asp#TopOfPage)

<sup>852</sup> Se punkt: 4.9.6 Et obligatorisk kjernefag, side 118.



I tillegg til Utdanningsdirektoratets kartleggingsrapport har Norsk senter for menneskerettigheter også foretatt en kartlegging av menneskerettighetsopplæringen i enkelte høyere utdanningsinstitusjoner. Denne kartleggingen dekket likevel ikke allmennlærerutdanningen siden den i dag, ifølge Norsk senter for menneskerettigheter, er under omlegging.<sup>853</sup>

### **7.3 Man skal vite**

Det synes åpenbart at formålsparagrafen i offentlig skole i liten grad har tatt særlig hensyn til BK artikkel 29 (1). Forarbeider og rettspraksis nevner så vidt noen internasjonale bestemmelser om opplæringsmål som Norge er bundet av, inkludert BK artikkel 29 (1). I tillegg viser Utdanningsdirektoratet gjennom sin kartlegging av menneskerettighetsopplæringen i Norge liten vilje til å redegjøre for Norges folkerettslige forpliktelser i forhold til menneskerettighetsopplæring.

En grunn er kanskje at man ikke har visst bedre fordi det har vært lite fokus i Norge på de folkerettslige formålsbestemmelsene om opplæring. Er mangel på kunnskap en legitim unnskylding?

Sidsel Sverdrup har skrevet en rettssosiologisk avhandling om markedsføringsloven med fokus på evaluering av lovers virkning. Hun skriver i en artikkel om temaet at:

Markedsførere har en plikt til å kjenne til markedsføringslovens bestemmelser, bilførere har en plikt til å kjenne til trafikkreglene, selgere har en plikt til å kjenne kjøpsloven, osv. Samfunnet gir ikke anledning til at noen som omfattes av en lov kan unnskyldes seg med at de ikke visste bedre dersom de bryter loven eller unnlater å forholde seg til pliktene sine. Man skal vite: det er et ansvar og en plikt.<sup>854</sup>

Kunnskapsdepartementet og regjeringen skal vite om alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) og de pliktene som følger av den, det er et ansvar og en plikt. Man kan ikke unnlate å forholde seg til bestemmelsen. Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991 og inkorporerte

---

<sup>853</sup> Norsk senter for menneskerettigheter (3.8.2010) Kartlegging av menneskerettighetsundervisning i høyere utdanning i Norge. Utarbeidet av Njål Høstmalingen, side 3.

<sup>854</sup> Sverdrup, Sidsel (1999) *Evaluering av lover med en plikt del og en rettighetsdel*. I Rættferd nr. 84, 22. årgang 1999, side 22.

den i menneskerettsloven i 2003. Kunnskapsdepartementet har hatt mer enn god nok tid på seg.

#### **7.4 Kort oppsummert om statens vilje**

Så langt i dette kapitlet har jeg evaluert hvordan lovgivere, regjeringen og domstolen har tatt hensyn til BK artikkel 29 (1) og hvordan bestemmelsen er prioritert. Målet var å evaluere statens *vilje* til å ta BK artikkel 29 (1) på alvor.

Analysen viser at BK artikkel 29 (1) og andre folkerettslige bestemmelser om formålet med opplæring, i liten eller ingen grad har vært vurdert som relevant for opplæring av barn i Norge. Og i den grad det blir vurdert har man konkludert med at norske lover og forskrifter (Kunnskapsløftet) er i tråd med målene, uten at man har gjort noen innsats for å vurdere reelt hva som ligger i de folkerettslige forpliktelsene.

#### **7.5 Samiske opplæringsmål i nasjonal lovgivning**

Selv om lovgiver og domstolene ikke har tatt særlig notis av BK artikkel 29 (1) er det likevel en mulighet for at opplæringsmålene i det norske lovverket er i tråd med BK artikkel 29 (1). Redd Barna skrev for eksempel i 1993 at:

Formuleringene i (BK) artikkel 29 stemmer godt overens med formålsparagrafen i grunnskoleloven og i lov om videregående skole, supplert med formuleringer i Mønsterplan for grunnskolen og Læreplan for den videregående skole.<sup>855</sup>

Konklusjonen ble gjort uten at innholdet i BK artikkel 29 (1) ble analysert, og gjennomgangen av det norske lovverket bestod av fire og en halv side. Det er vel neppe noen overdrivelse å si at konklusjonen til Redd Barna kom etter en litt overflatisk analyse.

I resten av dette kapitlet vil jeg derfor se på hvilke samiske opplæringsmål som kan utledes av det nasjonale lovverk. I denne delen av kapitlet vil jeg evaluere *tilfeldighetsfaktoren*. Problemstillingen er som følger: *Er norske lover og Kunnskapsløftet i tråd med BK artikkel 29 (1) av seg selv, til tross for at de folkerettslige forpliktelsene som følger av BK artikkel 29 (1) ikke har vært utredet?* Jeg vil starte med Grunnloven § 110a og deretter se nærmere på opplæringsloven og Kunnskapsløftet (læreplanen). Til slutt vil jeg evaluere opplæringsmålene

---

<sup>855</sup> Redd Barna (1993) *Barnekonvensjonen: Rettigheter for barn i Norge*. Oslo: Tano A.S, side 316.

i Kunnskapsløftet i forhold til de samiske opplæringsmålene jeg har definert i kapittel 5 med utgangspunkt i BK artikkel 29 (1).

## 7.6 Grunnloven § 100a

Grunnloven § 110a slår fast at:

Det påligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.

Myndighetene skal altså legge forholdene til rette slik at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. Kan man si at opplæring om det samiske folk er en forutsetning for å sikre det samiske folks språk, kultur og samfunnsliv?

Grunnloven § 110a ble fulgt opp av *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (sameloven) av 12. juni 1987 nr. 56. Men sameloven sier ingenting om hva norske barn (eller voksne) skal lære om det samiske. Sameloven § 3-8 slår fast at: “*Enhver har rett til opplæring i samisk.*” Deretter henvises det videre til *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61. Opplæringslovens kapittel 6 handler om samisk opplæring. § 6-4 handler om hva barn generelt skal lære og gir: “[...] pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda.” Sametinget er pålagt å gi nærmere forskrifter om innholdet i opplæringen. Disse er inkorporert i Kunnskapsløftet (læreplanen).

### 7.6.1 Anvendelse av Grunnloven § 110a

Grunnloven § 110a er å regne som en prinsipperklæring. Prinsipperklæringer har i utgangspunktet begrenset rettsvirkning. Da samerettsutvalget drøftet anvendelsen av det som skulle bli § 110a mente de at:

Som nevnt må det anses klart [...] at den enkelte norske borger ikke kan påberope seg bestemmelsen for domstolene. Men dermed er det ikke sagt at bestemmelsen er uten rettsvirkning.<sup>856</sup>

---

<sup>856</sup> NOU 1984: 18, punkt 10.6.5.

Ingen individer har så langt vunnet en sak i rettsvesenet basert på Grunnloven § 110a, men bestemmelsen har vært vurdert av Høyesterett. I en sak som gjaldt ulovlig fravær fra militærtjeneste mente den domfelte at han:

[...] som same - ikke har plikt til å gjøre militærtjeneste. Han mener at dette følger av [...] grunnloven § 110a. [...] Den ankende part anfører at det vil være i strid med denne bestemmelse som forbyr tvangsassimilering av samer inn i det norske samfunnet, og som dessuten pålegger myndighetene en plikt til positiv særbehandling av samene, om samer mot sin vilje skal gjøre militærtjeneste. De utsettes her for et fornorskingspress når det gjelder språk, klesdrakt, mat og andre forhold som bevirker en svekkelse av deres kultur. Ved innføringen av verneplikt i Finnmark ble det således uttalt at dette var et kraftig middel til å framheve norsk språk. Når denne påvirkning ses i sammenheng med de øvrige påvirkninger samekulturen utsettes for fra det norske samfunn, må det føre til at tvangsmessig militærtjeneste for samer strider mot grunnloven.<sup>857</sup>

Høyesterett anførte at:

Det følger av grunnloven § 109 at det er en alminnelig verneplikt for landets borgere. Ingen gruppe er etter § 109 satt i noen særstilling i så henseende. Spørsmålet om militærtjeneste for samer ville være i strid med grunnlovsbestemmelsen i § 110a, er ikke drøftet i forarbeidet til bestemmelsen. I samerettsutvalgets omfattende innstilling (NOU 1984:18) er spørsmålet om militærtjenestens betydning for samisk kultur således ikke reist. Heller ikke har samiske organisasjoner tatt spørsmålet opp.<sup>858</sup>

Her går altså Høyesterett inn på forarbeidene, vurderer bestemmelsen opp mot andre grunnlovsbestemmelser og henviser til politisk praksis fra samiske organisasjoner. Men så sier de at:

Det framstår for meg som klart at domstolene, på basis av bestemmelsen i § 110a, som først og fremst retter seg mot Stortinget og regjeringen, ikke har grunnlag for å anta at samer kan kreve seg fritatt for å gjøre slik militærtjeneste som i følge § 109 gjelder for alle landets borgere. Hvorvidt militærtjenesten bedre bør tilpasses de særlige forhold som gjør seg gjeldende for samer, hører det under andre myndigheter å ta standpunkt til.<sup>859</sup>

Høyesterett bekrefter altså at bestemmelsen først og fremst retter seg mot Stortinget og regjeringen.

---

<sup>857</sup> Rt-1992-1037

<sup>858</sup> Ibid, side 1038.

<sup>859</sup> Ibid.

### 7.6.2 Forarbeidene til Grunnloven § 110a.

Samerettsutvalget la ikke skjul på at det var sterke motsetninger i forhold til samisk kultur.<sup>860</sup>

Men det vektlegges samtidig at:

Respekt for samisk kultur og dens ytringsform fra myndigheter og andre er en nødvendig forutsetning for å skape en personlig trygghet for den enkelte same og for å skape grunnlag for samenes deltagelse i samfunnslivet på likeverdig grunnlag med andre grupper. Respekt for samisk kultur forutsetter kunnskap om denne kulturen. Myndighetene bør ta ansvar for å øke det alminnelige kunnskapsnivå i landet når det gjelder samiske forhold.<sup>861</sup>

Samerettsutvalget mente altså at opplæring om samiske forhold var en forutsetning for å fremme respekt for deres kultur, som igjen var en forutsetning for samisk deltagelse i samfunnslivet på likeverdig grunnlag. Samerettsutvalget legger også vekt på historieundervisning.<sup>862</sup> De forklarer at:

Seier ein at det finst eit folk eller ei folkegruppe, så seier ein også at det har ein eksistens over tid, altså ei fortid, kortare eller lengre. [...] Eit folk har altså ei fortid. Men dersom fortida er ukjend for folket, så har det berre ein ufullstendig kjennskap til sin eksistens. Og da er eksistensen tilsvarende usett og sårbar. Skal eit folk kunna leva vidare, treng det også medvit om si fortid. [...] Men det er like nødvendig at den ikkje-samiske befolkninga (derimellom dei av samisk herkomst som med overlegg ønskjer å leva som "ikkje-samar") har medvit og kunnskap om dette spørsmålet. Dersom det vantar slik kunnskap, kan ein særskilt sameparagraf i Noreg synast uforståeleg eller urimeleg for store delar av folket i Noreg, som eit resultat av ei tilfeldig, tidsbestemt stemningsbølge.<sup>863</sup>

Det er altså viktig at den ikke-samiske befolkningen lærer om den samiske historie slik at Grunnloven § 110a ikke skal synes uforståelig eller urimelig, eller som et resultat av en tilfeldig tidsånd i kjølvannet av Alta-kraftkonflikten. Det vektlegges her også at samene selv må kjenne til sin egen historie for således å få full forståelse for sin egen eksistens som folk.

---

<sup>860</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 10.9.3 side 447-451.

<sup>861</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 9.4, side 382.

<sup>862</sup> Se punkt: 4.14 *Historieundervisning*, side 158.

<sup>863</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 10.4.1, side 403.

Men historien om det samiske folk handler ikke bare om forståelsen for det samiske folk. Det handler like mye om en forståelse av det norske folk og det norske samfunn.<sup>864</sup> Scott Sheffield (2004) forklarer at:

In defining the “indian” English Canadians were also defining themselves, and when delineating where the First Nations should fit in their society, English Canadians were trying to articulate the kind of society they believed they possessed or hoped to achieve.<sup>865</sup>

Den som definerer det samiske folk definerer altså samtidig det norske folk. Samerettsutvalget sier det ikke så direkte som Scott Sheffield, men presiserer at:

Begrunnelsen for at samisk kultur bør opprettholdes og videreutvikles, ligger for det første i hensynet til samene selv. [...] Ved siden av hensynet til samene selv er det også av verdi for det norske samfunn som helhet at man opprettholder Norge som et flerkulturelt samfunn.<sup>866</sup>

I tillegg understreker de at den samiske kultur er en vesentlig del av Norges nasjonale kulturarv. De forklarer at:

For det andre har den samiske folkegruppe en historisk tilknytning til vårt land som stiller den i en særstilling blant de etniske minoriteter. Samene har bodd her like siden vår statsdannelse. Den samiske folkegruppe har aldri vært innflyttere i den norske stat, selv om det kan være usikkert når samene bosatte seg i de ulike deler av landet. Den samiske kultur er derved en vesentlig del av vår nasjonale kulturarv.<sup>867</sup>

Det bør her understrekes at hensynet til Norges *nasjonale kulturarv* var et trumfargument for å beholde den kristne formålsparagrafen i den offentlige skolen (opplæringslovens § 1-1). Det er også en sentral selvstendig del av formålsparagrafen.<sup>868</sup>

---

<sup>864</sup> Clark, Penny (2007) *Representations of Aboriginal People in English Canada History Textbooks: Toward Reconciliation*. I Cole, Elisabeth A. (2007) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield Publisher, side 111.

<sup>865</sup> Sheffield, R. Scott (2004) *The red man's on the warpath: the image of the “Indian” and the Second World War*. Vancouver: UBC Press, side 10.

<sup>866</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 9.4, side 382.

<sup>867</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, punkt 10.8.12.2, side 440.

<sup>868</sup> Se punkt: 7.1.1 *Formålsparagrafen og RLE-faget*, side 263.

### 7.6.3 Samekulturutvalget

Samtidig med Samerettsutvalget ble også et mindre kjent utvalgt oppnevnt, det såkalte *Samekulturutvalget*. I mandatet til utvalget stod det blant annet at de skulle: “[...] greie ut det prinsipielle grunnlaget for vår samiske kultur- og utdanningspolitikk, og drøfte tiltak som kan fremme samisk kultur og styrkje bruken av samisk språk.”<sup>869</sup> Utvalget skulle altså se på utdanningstiltak for å sikre og fremme samisk kultur og språk. Den konklusjonene de kom fram til kan altså kaste lys på spørsmålet om opplæring er en forutsetning for å oppfylle Grunnloven § 110a.

Samekulturutvalget leverte sin utredning året etter samerettsutvalget. De slo blant annet fast at en forutsetning for å fremme samisk kultur er at den får: “[...] status som viktige allmenndannende elementer i skoleverket.”<sup>870</sup> Videre konkluderte de som anbefaling, under overskriften “opplæring i samisk historie og kultur” at: “Faglig holdbare opplysninger om samisk kultur og samenes kultursituasjon skal være obligatorisk undervisningsemne i det norske skoleverket generelt.”<sup>871</sup> Opplæring om samisk kultur og historie bør altså være et obligatorisk emne i det norske skoleverk for å fremme samisk kultur.

Som forklaring på anbefalingen siterer de blant annet Per Fokstad, som skriver at: “Man kan snakke om en typisk samisk nevrose. En slags schizofreni. Den gale siden av oss, det er samesiden. Den andre siden er akseptert, godtatt, det er den vi må vise folk. Norsksiden.”<sup>872</sup> Samekulturkomiteen understreker at det stigma som har vært knyttet til det å være samisk har vært en stor belastning for mange samer.

Samekulturutvalget forklarer at det lenge har vært lønnsomt å underspille samisk identitet og kulturtilhørighet for å lykkes i storsamfunnet. De forklarer at offisielle holdningsendringer har økt samisk selvbevissthet, gjort samisk kulturtilknytning mer akseptabelt og gitt samisk identitet mer prestisje. Men de understreker at:

Den nedvurderende holdningen til egen kultur i mange samiske miljøer har imidlertid en så sterk forankring i generasjoners erfaringer at det nye ikke umiddelbart vinner tilslutning. Holdningsendringer som i enkelte tilfeller dreier seg om å gjøre noe *negativt* man tidligere ønsket

---

<sup>869</sup> NOU 1985: 14 Samisk kultur og utdanning, avsnitt 1.1, side 7.

<sup>870</sup> Ibid, avsnitt 9.5, side 2010

<sup>871</sup> Ibid.

<sup>872</sup> Ibid, side 116.

å kvitte seg med, til noe *positivt* og verneverdig, må naturligvis bli konfliktfylt. Derfor er mange samer ennå i dag preget av stor usikkerhet og ambivalens i disse spørsmål, og holdningene framstår som svært sprikende.<sup>873</sup>

Samtidig mener de at kravene om kunnskaper som er gangbare i det norske velferdssamfunnet og kravene til kulturelle ferdigheter som skal til for å fungere best mulig i storsamfunnet er sterke. De konkluderer videre med at:

Samiske kulturelle manifestasjoner, språk, handlingsmønstre og ferdigheter, tenke- og reaksjonsmåter kan derfor lett bli sett på, ikke bare som irrelevante, men som om en henger fast i en tilbakestående og avleggs livsstil. Dette gir næring til tradisjonelle fordommer mot samene. Totalt sett er det derfor mulig at presset mot samekulturen er sterkere i dag enn i de perioder hvor assimilering var offisiell norsk samepolitikk, fordi det ikke er skapt tilstrekkelig motvekt mot velferdsstatens konformitetspress. En slik utvikling som stadig gjør samisk kultur mer irrelevant og nedverdiggende, virker truende på samiske menneskers selvfølelse og selvrespekt. Den virker dermed også truende på samisk kultur generelt.<sup>874</sup>

Det at den samiske kultur av storsamfunnet blir sett på som irrelevant, avleggs og tilbakestående gjør det vanskelig for samer å være samisk, og kan dermed virke assimilerende. Samekulturutvalget foreslår likevel ikke noen konkret lovbestemmelse om opplæring av barn generelt. De sier at "*framtidige*" opplæringstiltak: "[...] må ha som mål å oppheve denne følelse av underlegenhet blant samene."<sup>875</sup>

#### 7.6.4 Kort oppsummering om Grunnloven § 110a

Både Samerettsutvalget og Samekulturutvalget har vektlagt betydningen av at ikke-samer bør lære om samisk kultur og historie. Fordommer og stigmatisering av samer trekkes frem som viktige elementer som må bekjempes gjennom opplæringen. Samerettsutvalget mente også at respekt for samisk kultur burde være et mål for opplæringen. Men disse utredningene er gamle og har ikke vært retningsgivende for opplæringsloven eller dagens læreplan (Kunnskapsløftet). Dessuten retter Grunnloven § 110a seg først og fremst mot Stortinget og regjeringen. Spørsmålet er derfor hva som har skjedd senere og hvordan samiske opplæringsmål er inkorporert i opplæringsloven og Kunnskapsløftet?

---

<sup>873</sup> Ibid, avsnitt 5.6, side 117

<sup>874</sup> Ibid, side 118.

<sup>875</sup> Ibid, avsnitt 7.12, side 141.



## 7.7 Opplæringsloven § 6-4

Første avsnitt i opplæringsloven § 6-4 slår fast at:

Forskrifter om læreplanar etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda. Innanfor rammer fastsette av departementet gir Sametinget forskrifter om innhaldet i slik opplæring.

Forskriftene som det her er snakk om er læreplanen, som går under navnet *Kunnskapsløftet*. Kunnskapsløftet skal altså gi pålegg om opplæring for alle barn om det samiske folk, om språket, kulturen og samfunnslivet. Det skal gi et slikt pålegg i "*dei ulike fagområda*." Sametinget skal, innenfor de rammer som blir bestemt av Kunnskapsdepartementet, fastsette innholdet i de ulike påleggene for hvert av fagene i læreplanen.

Med unntak av noen små endringer er denne bestemmelsen lik den som ble foreslått av Smith-utvalget.<sup>876</sup> Ifølge utvalget er de nasjonale læreplanene for alle elever: "[...] *et viktig redskap i arbeidet med å skape gjensidig forståelse og respekt mellom den samiske og den øvrige norske befolkningen.*"<sup>877</sup> Komiteen viser i denne sammenheng til at: "[...] *samisk kultur en del av vår nasjonale arv, som alle barn skal møte.*"<sup>878</sup> Den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsløftet) løfter også fram samisk kultur og språk som en viktig del av nasjonal kulturarv og identitet. Den generelle delen understreker at:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur.<sup>879</sup>

Smith-utvalget var av den oppfatning at de nasjonale læreplanene burde gi regler om opplæring i spørsmål som gjelder det samiske folk og dets kultur, språk, historie og næringsvirksomhet i tilknytning til ulike fag i skolen. Det var etter utvalgets syn: "[...] *en nasjonal oppgave å skape bedre kunnskap om, forståelse og respekt for samisk kultur.*"<sup>880</sup> For

---

<sup>876</sup> NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring, side 456-457.

<sup>877</sup> Ibid, punkt 33.5.5, side 349.

<sup>878</sup> Ibid. Som grunnlag for denne uttalelsen siterer komiteen et høringsutkast om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen.

<sup>879</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 4.

<sup>880</sup> NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring, punkt 33.5.5, side 349.

utvetydig å sikre de nasjonale læreplanene en samisk dimensjon mente utvalget at det måtte lovfestes.

Sametinget gis i opplæringsloven § 6-4 myndighet til å fastsette innholdet i læreplanene i samarbeid med departementet. Utvalget skrev i den forbindelse at:

Selv om det kan tenkes visse uheldige sider ved å dele kompetansen til å fastsette læreplaner mellom flere organer, ser utvalget det alt i alt som gunstigst å legge kompetansen til å fastsette de nevnte læreplanene og læreplantilleggene til Sametinget. Det vil også være i tråd med intensjonene i artikkel 27 nr. 1 i ILO-konvensjon nr. 169.<sup>881</sup>

ILO-konvensjon nr. 169 artikkel 27 (1) slår fast at:

Education programmes and services for the peoples concerned shall be developed and implemented in co-operation with them to address their special needs, and shall incorporate their histories, their knowledge and technologies, their value systems and their further social, economic and cultural aspirations.

Sametingets forslag til innhold i Kunnskapsløftet er nå inkludert i en rekke fag, alt fra RLE til mat og helse. I tillegg har Sametinget, i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, utarbeidet et ressurshefte om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet som heter *Gávnos*.<sup>882</sup> Det ble publisert i 2007 og sendt ut til alle lærere i grunnskolen.

### ***7.8 Om det samiske i Kunnskapsløftet***

Kunnskapsløftet er læreplanen for grunnskolen og den videregående skolen. Det består av en generell del og mer spesielle deler med fokus på kompetansemål for hvert fag i skolen. Kunnskapsløftet er å regne som en forskrift og det definerer de endelige målene for opplæring av barn i skolen. Lærere og rektorer i norske skoler forholder seg først og fremst til Kunnskapsløftet når de legger opp undervisningen i skolen. Jeg skal under dette punkt evaluere opplæringsmålene i Kunnskapsløftet opp mot de samiske opplæringsmålene jeg har definert med utgangspunkt i BK artikkel 29 (1), i kapittel 5.

---

<sup>881</sup> Ibid, side 350.

<sup>882</sup> Utdanningsdirektoratet (2007) *Gávnos: Samisk innhold I Kunnskapsløftet - et ressurshefte for lærere i grunnskolen*.

Sametinget har med hjemmel i opplæringsloven § 6-4 fastsatt det samiske innholdet i en lang rekke fag i Kunnskapsløftet. Innholdet som er fastlagt av Sametinget har både implisitt og eksplisitt samisk innhold. Med implisitt samisk innhold menes formuleringer som åpner for samisk tilpassing og/eller ivaretar samiske samfunnsbehov eller samisk perspektiv, uten at ordene *samisk* eller *urfolk* er nevnt eksplisitt.<sup>883</sup> Det er formulert samiske kompetansemål for en lang rekke fag. Det kan virke som Sametinget har prøvd å få inn et samisk innhold i flest mulig fag alt fra kroppsøving,<sup>884</sup> mat og helse,<sup>885</sup> til engelsk.<sup>886</sup>

Spørsmålet er hvilke deler av Kunnskapsløftet som er mest relevant i forhold BK artikkel 29 (1), spesielt med hensyn til de samiske opplæringsmålene jeg har definert i kapittel 5? Jeg har i denne studien konsentrert meg om opplæringsmål for den obligatoriske delen av grunnskolen. Jeg oppfatter BK artikkel 29 (1) som et minimumskrav for opplæring av *alle* barn. Videregående opplæring er frivillig og ikke obligatorisk. Det er derfor naturlig å fokusere på Kunnskapsløftets opplæringsmål i forhold til grunnskolen. Hovedfokus for den sosiologiske delen av denne avhandlingen har også vært fokusert på grunnskolen.

### 7.8.1 Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (a)

Jeg har identifisert følgende samiske opplæringsmål i forhold til bokstav (a):

Barn må oppfostres til å tenke kritisk og stille spørsmålstegn ved samisk politikk eller uheldige holdninger på en tolerant, vennlig og forståelsesfull måte og med respekt for urfolks rettigheter.<sup>887</sup>

Ingen av opplæringsmålene i Kunnskapsløftet ligner på dette målet, men noen mål har enkeltelementer som ligner. Det mest relevante opplæringsmålet finnes i hovedmålet til faget *samfunnsfag*. Der står det at:

Samfunnsfaget skal difor gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjening av mangfaldet i samfunnsformer og levevis. På denne bakgrunnen skal faget gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant.

---

<sup>883</sup> Sametinget (2007) Oversikt over samisk innhold i Kunnskapsløftet fastsatt av Sametinget, side 4.

<sup>884</sup> I 7. årstrinn skal barn ha lært: "å praktisere nokre aktivitetar med røter i samisk tradisjon."

<sup>885</sup> I 7. årstrinn skal barn ha lært: "å lage samisk mat og gjere greie for nokre trekk ved samisk matkultur."

<sup>886</sup> I 7. årstrinn skal barn ha lært: "å sammenligne levesett og omgangsformer i ulike kulturer i engelskspråklige land og i Norge, deriblant den samiske."

<sup>887</sup> Se punkt: 5.3.1 Samisk opplæringsmål: bokstav (a), side 191.

Opplæringen skal altså gi barn evne til å tenke *fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant*. Denne evnen skal oppøves blant annet i forhold til at faget skal stimulere elevene til en erkjennelse av “*mangfoldet i samfunnsformer og levevis*”. Det samiske folk inngår i mangfoldet. Av kompetansemålene i faget vil jeg trekke fram kompetansemål for 4. årstrinn, som sier at barn skal kunne: “*Samtale om toleranse og om korleis møte mellom ulike kulturar kan vere både gjevande og konfliktfylte.*” I 10. årstrinn skal barn kunne: “*Forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn.*” Alle disse målene om kritisk refleksjon rundt holdninger kan ses i forhold til det samiske folk sin plass i samfunnet.

Jeg savner ord som *respekt, forståelse, vennskap* i forhold til den kritiske tenkningen rundt ulike kulturer (inkludert samisk kultur). Barn skal ifølge det første målt lære å tenke *perspektivrikt og tolerant* slik at de får en *erkjennelse av mangfoldet*. Men spørsmålet er om ikke elevene bør ha utviklet en erkjennelse tuftet på toleranse og perspektivrikhet i forhold til mangfoldet og det samiske folk, *før* de begir seg inn på en kritisk refleksjon?

Generelt legger Kunnskapsløftet stor vekt på kritisk sans og refleksjon. Den generelle delen av læreplanen nevner ikke spesifikt linken mellom kulturelt mangfold, toleranse, perspektivrikhet og kritisk tenkning. Men den sier noe om balansen i møter mellom ulike kulturer. Det sies blant annet at:

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid [...] Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet.<sup>888</sup>

Det er likevel tydelig at dette er mest myntet på religiøst mangfold. Religiøs overbevisning trekkes fram som grunnlaget og referanserammen for kritisk refleksjon, i motsetning til kunnskaper om og respekt for felles verdier tuftet på menneskerettigheter.

### 7.8.2 Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (b)

Jeg har identifisert følgende samiske opplæringsmål i forhold til bokstav (b):

---

<sup>888</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 4.

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samenes rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Undervisningen om urfolks rettigheter bør inngå som en del av et selvstendig obligatorisk kjernefag om menneskerettigheter i skolen for alle klassetrinn.<sup>889</sup>

Ingen deler av Kunnskapsløftet snakker om spesifikt om *respekt* for urfolks rettigheter eller samiske rettigheter. Det eksisterer heller ikke et eget obligatorisk kjernefag om menneskerettigheter i grunnskolen for alle klassetrinn. Kunnskapsløftet sier heller ikke noe om at barn skal lære å fremme og forsvare menneskerettigheter for noen som helst (inkludert samer).

Den generelle delen av læreplanen nevner ordet “*menneskeretter*” bare en eneste gang i det 22 siders lange tettekrevne dokumentet. Ordet inngår i følgende setning: “*Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn.*”<sup>890</sup> Det er i tråd med formålsparagrafens logikk når det gjelder menneskerettigheter.<sup>891</sup> Dokumentet sier ingenting om at barn skal lære respekt for menneskerettigheter.

De mest relevante opplæringsmålene finnes i fagene *samfunnsfag* og *Religion, Livssyn og Etikk* (RLE). I den første setningen som beskriver hovedmålet for faget *samfunnsfag* står det at: “*Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar.*” I kompetansemål for 10. årstrinn står det at elevene skal kunne: “*Gjere greie for grunnleggjande menneskerettar og drøfte verdien av at dei blir respekterte.*” Dette er det eneste kompetansemålet der ordet *menneskerettigheter* inngår for faget *samfunnsfag* i grunnskolen. Det er kompetansemål nr. 97 av 97 kompetansemål for faget i grunnskolen. Menneskerettighetsmålet forsvinner i mengden av andre mål. Kompetansemålene i faget står derfor ikke i forhold til hovedmålet i faget.

Urfolks rettigheter nevnes ikke. Det nærmeste vi kommer er et kompetansemål for 7. årstrinn som sier at elevene skal kunne: “*Gje døme på korleis Noreg er med i internasjonalt samarbeid gjennom FN og andre organisasjonar, også internasjonalt urfolkssamarbeid.*”

<sup>889</sup> Se punkt: 5.3.2 *Samiske opplæringsmål: bokstav (b)*, side 193.

<sup>890</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 3.

<sup>891</sup> Se punkt: 7.1 *Opplæringsloven § 1-1 (formålsparagrafen)*, side 259.

Dette målet er likevel mest fokusert på urfolk generelt i verden. Barn lærer ikke nødvendigvis respekt for det samiske folks rettigheter ved å lære om Norges arbeid for urfolk generelt i FN.

Et hovedmål for faget RLE er at barn skal lære: *“Respekt for [...] menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.”* I kompetansemål for faget i 4. årstrinn står det at elevene skal kunne: *“Bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd og kunne finne eksempler i mediene og ved bruk av Internett.”* Et kompetansemål for 7. årstrinn er at elevene skal kunne: *“Forklare viktige deler av FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og samtale om betydningen av dem.”* I tillegg står det i et kompetansemål for 10. årstrinn at elevene skal kunne: *“Drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder.”*

Disse kompetansemålene er likevel svært generelle og nevner ikke urfolk eller minoriteter. Man kan tenke seg at det første kompetansemålet der elevene skal finne *“eksempler i mediene og ved bruk av internett”* kan gjøres relevant i forhold til der de bor, men kompetansemålet i 4. årstrinn er konsentrert om barns rettigheter og ikke urfolks rettigheter. Når det gjelder kompetansemålet for 7. årstrinn er hovedfokus på FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. FNs verdenserklæring har derimot ingen bestemmelser om urfolk eller minoriteter. Hvis kompetansemålet skal være relevant må elevene lære hvorfor slike bestemmelser ikke ble inkludert i FNs verdenserklæring, men tatt med senere.<sup>892</sup> I forhold til det siste kompetansemålet i 10. årstrinn kan man vel tenke seg at et forbilde kunne vært Elsa Laula Renberg som kjempet for samiske rettigheter.<sup>893</sup> Men det er lite sannsynlig at skoler generelt vil tenke på henne av seg selv. Jeg er redd kompetansemålene i RLE er alt for generelle og i for liten grad retter seg mot urfolks rettigheter eller samiske rettigheter.

I faget *norsk* inngår et kompetansemål av relevans for samenes rettigheter. I kompetansemål for 10. årstrinn skal elevene kunne: *“Gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og om utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland.”* Det er et opplæringsmål som både er rettighetsorientert og nevner samene spesifikt.

---

<sup>892</sup> Eide, Asbjørn (1999) *The Non-inclusion of Minority Rights: Resolution 217C (III)*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher, side 701-723.

<sup>893</sup> Se punkt: *10.4 Samefolkets dag*, side 390.

Generelt er kompetansemålene om menneskerettigheter i Kunnskapsløftet, med unntak av det ene målet i faget norsk, svært generelle og i for liten grad rettet mot elevenes eget samfunn. Jeg kan ikke se at disse kompetansemålene i tilstrekkelig grad kan gi barn respekt for urfolks rettigheter av relevans her i Norge, spesifikt med tanke på det samiske folks menneskerettigheter.

Målene i Kunnskapsløftet spesifiserer ikke hvordan barn skal lære om urfolks rettigheter i ulike geografiske deler av Norge. Det er utelukket at barn innenfor Sápmi, basert på disse målene vil være i stand til å respektere, fremme og forsvare det samiske folks rettigheter. De vil heller ikke kunne delta (fullt ut) på en ansvarlig måte i samfunnsdebatten om samiske rettigheter. Generelt må man kunne si at respekt for menneskerettigheter som opplæringsmål har fått en marginal plass i Kunnskapsløftet sett i forhold til den folkerettslige juridiske tyngden disse målene har. Målet om å fremme en menneskerettighetskultur der alle menneskers rettigheter blir respektert, inkludert samenes rettigheter, kan ikke sies å ha vært tatt på alvor.

### 7.8.3 Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (c)

Jeg har identifisert følgende samiske opplæringsmål i henhold til bokstav (c):

- Barn skal lære å respektere betydningen av at samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier.
- Barn bør lære å forstå deres egen kulturelle identitet i forhold til det samiske folk og deres kultur.
- Barn skal lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.<sup>894</sup>

Målet om respekt for samisk kultur, språk og samfunnsliv kommer jeg tilbake til i neste punkt under.<sup>895</sup> I forhold til målet om at barn skal lære respekt “*for samisk kultur som en grunnleggende del av vår nasjonale kulturarv*”, står det i den generelle delen av Kunnskapsløftet at:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur.<sup>896</sup>

---

<sup>894</sup> Se punkt: 5.3.3 *Samiske opplæringsmål: bokstav (c)*, side 195.

<sup>895</sup> Se punkt: 7.8.4 *Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (d)*, side 289.

<sup>896</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 4.

Den samiske kultur løftes fram som en del av Norges felles kulturarv som Norge må “hegne om”. Men så sies det at: “*Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever.*” Hva med de skoler der det ikke er samiske elever? Videre står det at det å gi rom for den samiske kultur “*i skoler med samiske elever*” skal styrke “*vår felles kunnskap om samisk kultur.*” Jeg regner derfor med at det ikke bare er snakk om at samisk kultur skal gis rom “*i skoler med samiske elever.*” Men det framstår som uklart. Den generelle delen av Kunnskapsløftet sier ingenting om hvordan barn kan lære å forstå sin egen kultur i forhold til den samiske kulturen. Den generelle delen snakker heller ikke om det samiske folk som et folk, men snakker om “*samisk språk og kultur*”.

Den generelle delen av Kunnskapsløftet legger stor vekt på å befeste barns identitet i en kulturarv og tradisjoner, men det er to spørsmål som er usikre. For det første er det ikke åpenbart at dokumentet snakker om “*samisk kulturarv*” alle de gangene det nevnes ordet “*kulturarv*”. For det andre virker det som om man har en urealistisk stor tro på hvor viktig det er å befeste barns identitet i en tradisjon og en kulturarv (samisk eller norsk). Den generelle delen av læreplanen har for eksempel en overskrift som heter “*Internasjonalisering og tradisjonskunnskap*”. Her kunne man kanskje forventet en refleksjon i forhold til hvordan opplæringen skal fremme respekt for felles globale verdier tuftet på menneskerettigheter. Læreplanen konkluderer derimot med at:

På den annen side fordrer den økte spesialisering og kompleksitet i verdenssamfunnet fortrolighet med hovedstrømmene og felleselementene i vår norske kultur. Veksten i kunnskap krever hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg. Når omstillingene er store og endringene raske, blir det mer maktpåliggende å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet - for å bevare miljøer med bredde og styrke.<sup>897</sup>

Økt globalisering krever mer fokus på “*felleselementene i vår norske kultur*” og det er maktpåliggende “*å markere historisk forankring, nasjonal egenart og lokal variasjon for å befeste identitet.*” Det samiske nevnes ikke, men det er heller ikke så viktig. Hvis alle land i verden skulle fulgt samme taktikk som det skisseres her i Kunnskapsløftet, vil vi få en ganske utrygg verden. Jeg mener at økende globalisering, kompleksitet og kunnskapsmangfold gjør

---

<sup>897</sup> Ibid, side 15-16.



det “*maktpåliggende*” at barn lærer å navigere i en global verden basert på *felles globale verdier* tuftet på internasjonale menneskerettigheter, ikke det stikk motsatte.

Samme logikk som i den generelle delen av læreplanen reflekteres i hovedmålene for faget norsk, som sier at:

Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.

Trygghet i egen kultur ses på som en forutsetning for at barn skal utvikle respekt for andre kulturer, og ikke omvendt. Det finnes lite eller ingen støtte for denne antagelsen. Tvert imot har det vist seg at segregerte skolesystemer, som nettopp er basert på denne tankegangen, svekker respekten for andres kultur.<sup>898</sup>

#### 7.8.4 Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (d)

Jeg har identifisert følgende samiske opplæringsmål i henhold til bokstav (d):

- Barn bør lære om det samiske folks kultur, samfunnsliv, historie og språk. De bør også lære å forstå hva det innebærer at samene er et folk.
- Det barn lærer om samisk historie, kultur og samfunnsliv må være kjønnsbalansert.
- Alle former for mobbing av barn fordi de er samisk eller assosieres med det samiske må forhindres.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.
- Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.
- For å bekjempe intoleranse på en effektiv måte må opplæringen bygge på forsknings- og undervisningsmetoder med dokumentert effekt.<sup>899</sup>

La meg starte med *kunnskaper*. Barn skal ifølge BK artikkel 29 (1) lære om det samiske folks *kultur, samfunnsliv, historie og språk*. De bør også lære å forstå hva det innebærer at samene er et folk. Den generelle delen av læreplanen sier som nevnt i forrige punkt at opplæringen skal styrke “*vår felles kunnskap om samisk kultur*.”<sup>900</sup> Samisk kultur og språk er en del av Norges “*felles arv*”. Ellers sier den generelle delen av Kunnskapsløftet ikke noe mer om det samiske.

---

<sup>898</sup> Se slutten på punkt: 4.10.3 *Egen kulturell identitet, språk og verdier*, side 129.

<sup>899</sup> Se punkt: 5.3.4 *Samiske opplæringsmål: bokstav (d)*, side 197.

<sup>900</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 4.

Når det gjelder målet om at barn skal lære om samisk *kultur og samfunnsliv* er det en rekke kompetansemål i Kunnskapsløftet som er relevant. De fagene som har de mest omfattende opplæringsmålene om samisk kultur er fagene: *Kunst og håndverk, musikk og naturfag*. *Kunst og håndverk* har syv samiske opplæringsmål, *musikk* har seks, mens *naturfag* har fem.

Man kunne kanskje ha forventet et større fokus på et fag som *samfunnsfag*. I *samfunnsfag* er det lagt mest vekt på samisk historie, dog ikke om fornorskingshistorien. Det eneste målet i Kunnskapsløftet på grunnskolenivå som sier noe om *samisk samfunnsliv* er et mål i *samfunnsfag* for 7. årstrinn som fordrer at elevene skal kunne: “*Gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag.*” Dette er et svært bredt mål som kan bety nesten hva som helst.

Ingen opplæringsmål for grunnskolen nevner Sametinget, reindriften eller samisk kystkultur. Kunnskapsløftet nevner heller ikke noen opplæringsmål i grunnskolen som kan gi barn en forståelse for hva det vil si at samene er et folk. Man kan spørre seg hvor gjennomtenkt kunnskapsmålene om *samisk kultur og samfunnsliv* i Kunnskapsløftet er i forhold til målet om å fremme toleranse og bekjempe fordommer?

Når det gjelder samisk *språk* er det særlig faget norsk som skisserer de viktigste målene. Her skal elevene blant annet lære om det samiske alfabet og lære om samisk litteratur og tekster som er oversatt til norsk. Det står ingenting om at barn skal lære om de forskjellige samiske språkene, men det kan vel sies å være innbakt i målene slik de står. Når det gjelder historie kommer jeg tilbake til det i neste punkt.<sup>901</sup>

Når det gjelder opplæringsmålene om å fremme forståelse, toleranse og vennlighet og bekjempe fordommer, rasisme og intoleranse mot samer slås det fast at i den generelle delen av læreplanen at: “*Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett.*”<sup>902</sup> Store deler av det samiske folk har et ulikt levesett sammenlignet med det norske folk. Da tenker jeg spesielt på reindriftssamene. Andre samer har ikke nødvendigvis et levesett som er så forskjellig fra det norske folk, men en annen kultur. Men det er mulig jeg er unødvendig pirkete i forhold til teksten. Jeg velger å tro at intensjonen er at opplæringen skal “*motvirke fordommer og*

---

<sup>901</sup> Se punkt: 7.8.5 *Kunnskapsløftet i forhold til historieundervisning*, side 292.

<sup>902</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 4.

*diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse*” overfor det samiske folk, så vell som andre minoriteter i Norge.

Ellers hevdes det at: *“De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker.”*<sup>903</sup> Et spørsmål er likevel om kristne og humanistiske verdier vil befordre toleranse for det samiske folk *rettigheter* som er tuftet på et annet verdigrunnlag, nemlig internasjonale menneskerettigheter?

Ingen kompetansemål i Kunnskapsløftet sier noe om at det er et mål å fremme *forståelse, toleranse* eller *vennlighet* overfor det samiske folk eller samer. Når det gjelder målet om å fremme *respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv* vil jeg trekke fram fagene naturfag, musikk og mat og helse.

I hovedmålene for *naturfag* står det at opplæringen skal fremme forståelse for naturen, fremme viljen til å verne om naturressursene, bevare biologisk mangfold og bidra til bærekraftig utvikling. I tillegg står det at: *“I denne sammenhengen har samer og andre urfolk kunnskap om naturen som det er viktig å vise respekt for.”* Det er det eneste faget som spesifikt nevner *respekt for samer*. Opplæringsmålet er også av relevans for det det samiske opplæringsmålet jeg identifiserte i forhold til bokstav (e), om at: *“Barn må lære å ta tilbørlig hensyn til og respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen.”*<sup>904</sup>

I hovedmålet for *mat og helse* står det at det er viktig at barn skal ha: *“[...] kunnskap om og respekt for mattradisjonar i andre kulturar.”* I hovedmålet for faget musikk står det at:

I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme [...] respekt for andres kultur og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

At fag som *naturfag, musikk* og *mat og helse* inneholder opplæringsmål om respekt for kulturelt mangfold inkludert samisk kultur er fint, men disse målene alene kan neppe fremme respekt for det samiske folks *kultur, språk og samfunnsliv* generelt. Jeg savner en mer

---

<sup>903</sup>Ibid, side 3.

<sup>904</sup> Se punkt: 5.3.5 *Samiske opplæringsmål: bokstav (e)*, side 201.

gjennomtenkt plan for hvordan opplæringen skal bekjempe fordommer og fremme respekt for det samiske folk, deres kultur, språk og samfunnsliv.

#### 7.8.5 Kunnskapsløftet i forhold til historieundervisning

Jeg har identifisert følgende samiske opplæringsmål for historieundervisning i henhold til BK artikkel 29 (1):

- Barn må lære om fornorskingshistoriens omfang og betydning.
- Barn må lære om samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken, og om hvordan samene har vært med å fremme urfolks rettigheter internasjonalt.

*Fornorskingspolitikken* er ikke nevnt i Kunnskapsløftet i forhold til grunnskolen. Historieundervisning om samenes rettighetskamp er heller ikke nevnt.

I den generelle delen av læreplanen legges det stor vekt på at barn skal lære av historien og vår nasjonale arv som et grunnlag for å se framover. Det står at: “*Historisk kunnskap utvider også erfaringer for å sette mål og velge midler i framtiden.*”<sup>905</sup> Men historien framstilles utelukkende i et positivt lys. Det finnes ikke en eneste setning i dokumentet som antyder at vi har noe å lære av historien som ikke bør gjenta seg. Kunnskapsløftets generelle del snakker i stedet om: “*Å fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land.*”<sup>906</sup> Eller om at opplæringen skal gi: “[...] *respekt og aktelse for det mennesker før oss har utrettet, og lar oss plassere oss selv i en historisk utvikling.*”<sup>907</sup> Opplæringen om historie skal altså først og fremst fremme *lojalitet, respekt og aktelse* for forfedrene og Norges historie.

La oss tenke oss at Kunnskapsløftet var en læreplan for Tyskland, ville det ikke da vært naturlig at barn lærte litt om andre verdenskrig og nazismen? Eller har Norge en så flott historie at den bare fortjener *lojalitet, respekt og aktelse*?

I Kunnskapsløftets mål for faget samfunnsfag er det tre opplæringsmål om samisk historie, et for 4. årstrinn, et for 7. årstrinn og et for 10. årstrinn. Barn skal i 4. årstrinn kunne: “*Fortelje om samane, urfolket i Noreg, og om sentrale trekk ved kulturen og levekåra til samane fram til vikingtida.*” Fra og med 7. årstrinn skal de kunne: “*Fortelje om sentrale trekk ved kulturen*

---

<sup>905</sup> Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: Generell del, side 16.

<sup>906</sup> Ibid, side 5.

<sup>907</sup> Ibid, side 16.

og levekåra til samane frå vikingtida til slutten av dansketida, og om forholdet deira til statane på Nordkalotten i denne perioden.” Og ved slutten av barneskolen i 10. årstrinn skal de kunne: “Presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå dansketida til i dag, og drøfte forholdet deira til storsamfunnet.”

Hovedvekten i målene er lagt på “sentrale trekk ved kulturen og levekåra til samene” i de ulike periodene. Det virker som veldig passive opplæringsmål. Hva med samiske protagonister? Er det ingen som har kjempet for den samiske kultur og det samiske folk? “Levekår og kultur” er abstrakte begreper som gir liten mening med mindre de settes i en historisk sammenheng preget av kampen mellom protagonister og antagonister. Samiske helter og forkjempere for samisk kultur bør løftes fram på samme måten som i norsk historieundervisning.

#### 7.8.6 Generelt om Kunnskapsløftet

Selv om Kunnskapsløftet har ganske mange opplæringsmål som direkte eller indirekte sier noe om hva barn skal lære om det samiske folk er de bare i mindre grad i tråd med de samiske opplæringsmålene jeg har identifisert gjennom en analyse av BK artikkel 29 (1). Det virker ikke som om Kunnskapsløftet har vært påvirket av folkerettslige forpliktelser i større grad enn forarbeidet til opplæringsloven og dens formålsparagraf (§ 1-1).

Delvis må nok Sametinget ta på seg ansvaret for at det er blitt slik, siden de gjennom opplæringsloven § 6-4 er gitt myndighet til å fastsette det samiske innholdet i Kunnskapsløftet innenfor *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag og i Presisering av retningslinjer for samisk innhold*. Jeg kan ikke se at retningslinjene legger så store begrensninger på innholdet i de forslagene Sametinget kunne kommet med.<sup>908</sup> Det betyr ikke nødvendigvis at Sametinget har hatt full frihet til å velge hvilke opplæringsmål om det samiske innholdet som burde inkluderes i Kunnskapsløftet.

Sametinget har hatt mest fokus på samiske barns rettigheter og har i mindre grad jobbet med hva barn generelt skal lære om samenes rettigheter. Denne avhandlingen kan forhåpentligvis være til en hjelp for Sametinget og regjeringen i deres videre arbeid med Kunnskapsløftet.

---

<sup>908</sup> Kunnskapsdepartementet (15.6.2005) Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag.

### 7.8.7 *Gávnos*

I 2007 sendte Utdanningsdirektoratet ut et ressurshefte om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet til alle lærere i Norge. Ressursheftet fikk det lulesamiske navnet *Gávnos*, som betyr *funn* eller *oppgivelse*. *Gávnos* var ment som en hjelp og en kilde til inspirasjon for lærerne i arbeidet med det samiske innholdet i Kunnskapsløftet. Ressursheftet var utarbeidet i samarbeid med Samisk høgskole (ved Tove-Lill Labahå Magga og Marit Myrvoll), Sametinget og Fylkesmennene i Finnmark, Troms og Nordland.<sup>909</sup>

*Gávnos* tok ikke for seg alle fagene i skolen, men konsentrerte seg spesielt om opplæringsmålene for fagene samfunnsfag, RLE (KRL) og norsk. Innledningsvis i ressursheftet er det et kapittel med tittelen "*Samer i Norge: Kultur, folk og samfunn.*" Dette kapittelet tar for seg samene som et folk og gjør det tydelig for leseren at det samiske folk er et selvstendig folk. Kapittelet beskriver viktige deler av samisk historie, samfunnsliv, språk og kultur og gir bakgrunnsstoff til alle fagene som er inkludert i *Gávnos*. Kapittelet tar for seg ulike temaer knyttet til urfolk generelt og samer spesielt. I dette kapittelet er også fornorskingshistorien beskrevet og Alta-kraftsaken.<sup>910</sup>

Etter dette innledningskapittelet har ressursheftet et kapittel for hvert av fagene norsk, samfunnsfag og RLE. I disse kapitlene beskrives opplæringsmålene først før det gis bakgrunnsinformasjon til målene og ideer til aktiviteter. I tillegg beskrives det hvordan kompetansemålene er relevante på tvers av fagene. *Gávnos* gir også lærerne henvisninger til litteratur og kilder av relevans.<sup>911</sup>

Alt i alt virker det som et veldig bra ressurshefte, spørsmålet er bare hvor mange lærere som faktisk har lest det?

### **7.9 *Hvorfor studere virkning av BK artikkel 29 (1)?***

Gitt at Kunnskapsdepartementet og tidligere departementer med ansvar for opplæring av barn ikke har gitt FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) mye oppmerksomhet, kan man få en følelse av at konvensjonen har liten juridisk betydning. De fleste forarbeider til opplæringsloven og andre relevante lover nevner så vidt bestemmelsen og ofrer den lite oppmerksomhet.

---

<sup>909</sup> Utdanningsdirektoratet (2007) *Gávnos: Samisk innhold I Kunnskapsløftet - et ressurshefte for lærere i grunnskolen.*

<sup>910</sup> *Ibid*, side 8-21.

<sup>911</sup> *Ibid*, side 26-126.

Høyesterett har heller ikke kommentert bestemmelsen i nevneverdig grad bortsett fra å nevne den nærmest i forbifarten. Litteraturen har heller ikke ofret bestemmelsen stor oppmerksomhet. Ingen har så vidt jeg kjenner til gjort en grundig tolkning av bestemmelsen i forhold til opplæringen av barn i Norge.

Hva er nytten med å gjennomføre en rettssosiologisk studie av bestemmelsens virkning i Norge? Hvis denne avhandlingen representerer den mest omfattende tolkningen av bestemmelsen i Norge, burde det ikke være unødvendig med en studie som tar sikte på å undersøke lovens virkning? Er det ikke nok å konstatere at bestemmelsen har fått lite oppmerksomhet i forarbeider og rettspraksis? Eller at bestemmelsene bare i mindre grad er reflektert i Kunnskapsløftet?

En ren juridisk tolkning av bestemmelsen og dens synlighet i norske forarbeider og rettspraksis blir lett litt abstrakt og virkelighetsfjern. Selv om man skal være forsiktig med å dra konklusjoner i forhold til årsak/virkning kan en rettssosiologisk studie i det minste antyde noe om hvor langt Norge har kommet i sin måloppnåelse i forhold til BK artikkel 29 (1). Resultatene av en slik studie kan si noe om konsekvensene av at målene i bestemmelsen ikke er nådd.

Mens jeg jobbet med denne avhandlingen fikk jeg av og til henvendelser fra enkelte journalister som ville vite litt om hva jeg jobbet med og gjerne få meg til å si noe konkret om Norge oppfyller FNs barnekonvensjon eller ikke. I et av disse intervjuene, mot slutten av min avhandling, ble jeg sitert på følgende måte i Advokatbladet:

Alle barn skal lære om menneskerettigheter og urfolks rettigheter, og bare slik oppnår man respekt og forståelse for hverandres kulturer, sier Lile. [...] menneskerettighetsopplæringen slik den er praktisert i skolen er for generell [...] og er lite relatert til menneskerettigheter i Norge. Da Bostadutvalget vurderte revisjon av formålsparagrafen i skolen, så de bare på om undervisningen skulle bygges på kristne verdier. De vurderte ikke andre verdigrunnlag. Artikkel 29 ble nevnt, men likevel ignorert. Dette er symptomatisk for hvor lett myndighetene har vurdert artikkel 29 og en rekke andre internasjonale konvensjoner og avtaler om formålet med opplæring. Norge oppfyller ikke konvensjonen fullt ut, slik jeg ser det, sier Lile.<sup>912</sup>

---

<sup>912</sup> Advokatbladet. nr.4 – 2011, 91. årgang: For lite fokus på opplæring om samer, side 34-35.

Jeg kan stå inne for den måten jeg ble sitert på, jeg synes journalisten gjorde en god jobb og jeg var fornøyd med intervjuet. Journalist Aina J. Rønning tok utgangspunkt i uttalelsene mine og sendte et brev til Kunnskapsdepartementet. De svarte blant annet følgende:

– Norge oppfyller ikke barnekonvensjonen fullt ut i forhold til skolens opplæring i urfolks rettigheter, sier Hadi Lile som jobber med en retts sosiologisk studie om emnet. [...] I forbindelse med utarbeiding og innføringen av Kunnskapsløftet, ble det laget både egne samiske opplæringsplaner for Kunnskapsløftet – samisk og parallelle likeverdige samiske og norskspråklige planer. Sametinget deltok aktivt i hele prosessen, både med utarbeiding av egne fagplaner og med konsultasjoner om de øvrige. Videre er det utarbeidet styringsdokumenter for Kunnskapsløftet – samisk, samt et ressurshefte for lærere om samisk innhold i Kunnskapsløftet. I dette heftet omtales både samiske forhold generelt, samenes rettigheter og urfolk omtales generelt. Dette innebærer bl.a. at alle barn i Norge skal lære om samiske forhold. Menneskerettigheter blir tatt opp i en lang rekke av skolens læreplaner. Det er skolene som skal tilrettelegge for at opplæringen skjer i tråd med læreplanene. [...] Departementet er overrasket og forundret over kritikken som fremmes mot Bostadutvalget og arbeidet som skjedd for noen år siden med ny formålsparagraf for skolen. Dette utvalget besto av representanter for alle viktige livssyn og trosretninger i Norge. Likevel klarte de, overraskende for mange, å samle seg om et felles forslag til formålsparagraf.<sup>913</sup>

Når de sier at de er forundret over at jeg kritiserer Bostadutvalget blir jeg litt oppgitt. Kritikken i Advokatbladet handlet spesifikt om at Bostadutvalget ignorerte BK artikkel 29 (1). Jeg har ikke kritisert sammensetningen av utvalget, det var for øvrig en samisk representant med i utvalget, Ellen Inga O. Hætta.

Men jeg skal ikke bruke mer plass på å kritisere departementets svar her. Poenget er at dette er et ganske typisk svar fra regjeringen når det gjelder deres forpliktelser i forhold menneskerettigheter generelt. De avviser kritikken med å henvise til Kunnskapsløftet og hevder at læreplanen er i tråd med Norges forpliktelser. Departementet henviser deretter til ulike tiltak som er satt i gang for å gjennomføre opplæringsmål om det samiske folk. De henviser til Gávnos og dialogen de har hatt med Sametinget under prosessen. Og så sier de at: *“Det er skolene som skal tilrettelegge for at opplæringen skjer i tråd med læreplanene.”* Så da er regjeringens jobb gjort?

---

<sup>913</sup> Ibid, side 52.



Jeg frykter at uansett hvor grundige og veloverveide juridiske argumenter man har så vil departementet i de aller fleste tilfeller avfeie kritikk med å henvise til opplæringsmålene i Kunnskapsløftet. De vil argumentere for at alle opplæringsmålene og alle forpliktelsene som følger av BK artikkel 29 (1) allerede er dekket i Kunnskapsløftet. Jeg mener dette er for lettvint, og at alle beviser peker i retning av at Kunnskapsløftet ikke fullt ut oppfyller kravene som følger av BK artikkel 29 (1). Men la oss nå gå ut ifra at Kunnskapsløftet er i tråd med BK artikkel 29 (1). Da er spørsmålet: Fungerer Kunnskapsløftet rent faktisk i tråd med alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1)? Da er vi tilbake til spørsmålet om regjeringen har et resultatansvar?<sup>914</sup> Kan de bare skyve ansvaret over på skolene?

Den sosiologiske delen av denne studien vil vise at elever i niende klassetrinn lærer svært lite om det samiske folk og at det finnes til dels store mangler i forhold til kunnskaper om det samiske folk og deres rettigheter. I tillegg vil jeg vise at det finnes en del svært negative holdninger mot det samiske folk og deres rettigheter. Slike konkrete data sier noe mer om hvorfor det er viktig for myndighetene å ta BK artikkel 29 (1) mer på alvor. Slike data sier noe om den praktiske virkeligheten, i tillegg til jussen. Når man har tall og konkrete data kan ikke myndighetene bare avfeie kritikken med henvisning til Kunnskapsløftet eller enkelte tiltak som er gjort. Dermed blir det nødvendig for myndighetene å ta stilling til om BK artikkel 29 (1) bør være retningsgivende for opplæringen eller ikke. Enten må myndighetene sørge for at lovens intensjon gjennomføres bedre i praksis ute i skolene, eller så må de forandre loven, eventuelt sannsynliggjør at jeg har tolket loven feil.

I dette tilfellet innebærer det å forandre loven at norske myndigheter leverer en reservasjon til FNs barnekomité der de sier at norske myndigheter ikke ønsker å være bundet av BK artikkel 29 (1), eller bare av de delene som handler om hva barn skal lære om urfolk.

Dette kapittelet har vist at BK artikkel 29 (1) i svært liten grad har vært vurdert som retningsgivende for norske skoler. I den sosiologiske delen av denne studien har jeg bare fokusert på hva barn skal lære om det samiske folk. Jeg kan derfor bare si noe om virkeligheten i forhold til denne delen av BK artikkel 29 (1) som handler om hva barn skal lære om og i forhold til urfolk (samer). Det store spørsmålet er hvordan opplæringen i norske skoler generelt oppfyller kravene jamfør BK artikkel 29 (1)?

---

<sup>914</sup> Se punkt: 6.2 *Resultatansvar versus handlingsansvar*, side 209.



# **Del III: Sosiologisk analyse**

## 8. Datainnsamling

Hovedproblemstillingen for datainnsamlingen og hele den sosiologiske delen av avhandlingen er: *Lærer barn i Norge faktisk det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1)?*

For å svare på problemstillingen har jeg designet to spørreskjemaer, et for elever i niende klasse og et for lærere på de skolene jeg har besøkt. Jeg har i alt besøkt 15 grunnskoler, i syv kommuner, i fire ulike fylker. I tillegg til spørreundersøkelser har jeg gjennomført intervjuer med 30 tilfeldig utvalgte elever og 32 lærere. Jeg har også intervjuet 9 elever som får samiskundervisning (samiskelever).

### **8.1 Hovedproblemstillinger: fire nivåer**

Den sosiologiske delen av avhandlingen har tre hovedproblemstillinger:

1. Er de nødvendige forutsetningene til stede for at barn skal lære det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?
2. Lærer barn i Norge kunnskapsmessig det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?
3. Lærer barn i Norge holdningsmessig det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?

Disse problemstillingene representerer tre forskjellige nivåer: Forutsetninger for læring, kunnskaper og holdninger. Forutsetninger for læring handler om en kartlegging av undervisningsmengde, undervisningskvalitet og lærernes motivasjon og kompetanse. Kunnskapsnivået avhenger av forutsetningene for læring. Holdninger avhenger igjen av kunnskaper og er det siste og vanskeligste nivået å oppnå. For at skolen skal kunne lære barn vennlighet, toleranse og forståelse, basert på respekt for samenes rettigheter, er det mye som må være på plass. Forutsetninger for læring og kunnskaper om samer og det samiske folk må være på plass først. Uten kunnskaper har ikke elevene noe grunnlag for å forme holdninger. I tillegg til formidling av kunnskaper må skolen også ha noen gode pedagogiske metoder og verktøy for å bekjempe fordommer, og for å fremme toleranse, vennlighet og forståelse. Disse tre nivåene er behandlet i hvert sitt kapittel i denne avhandlingen.

Det finnes også et fjerde nivå. Elevene skal ideelt sett også *“oppfores til å tenke kritisk og stille spørsmålsteget ved samisk politikk eller uheldige holdninger på en tolerant, vennlig og forståelsesfull måte og med respekt for urfolks rettigheter.”* En forutsetning for at barn skal kunne tenke kritisk på en ansvarlig måte, i tråd med de andre opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), er at de har både kunnskaper og holdninger på plass først. Hvis ikke kan de kritiske refleksjonene lett bare bli et uttrykk for negative fordommer.

### *8.1.1 Samiske opplæringsmål*

I den juridiske delen av avhandlingen har jeg analysert innholdet i BK artikkel 29 (1) og analysert rekkevidden av statens ansvar i forhold til bestemmelsen. Det er foretatt en analyse av både innholdet i bestemmelsen og bestemmelsens rettsvirkning, i tillegg til en gjennomgang av rettskildene. I kapittel 5 har jeg konkretisert og definert hvilke samiske opplæringsmål som følger av BK artikkel 29 (1). I tillegg har jeg kort konkretisert hvilke forutsetninger for læring som kan utledes av anbefalinger fra FNs barnekomité og ulike konvensjoner og erklæringer. De konkretiserte samiske opplæringsmålene og forutsetningene vil i denne delen av avhandlingen danne utgangspunkt for formuleringer av sosiologiske problemstillinger.

Jeg har kategorisert de samiske opplæringsmålene og forutsetningene for læring, som ble definert i kapittel 5, i følgende kategorier:

#### *Forutsetninger for læring:*

- A. Staten bør utarbeide en nasjonal plan for gjennomføring av alle opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1), inkludert de samiske opplæringsmålene.
- B. Kunnskapsløftet bør inkludere alle de samiske opplæringsmålene.
- C. Lærerutdanningen må sørge for at lærerne er kunnskapsmessig og holdningsmessig skikket til å fremme alle de samiske opplæringsmålene.
- D. Lærebøker bør skrives på en slik måte at de effektivt kan fremme de samiske opplæringsmålene.
- E. Atferden til lærere, skoleledelse og hele skolemiljøet bør fremme verdiene i de samiske opplæringsmålene.
- F. For å bekjempe intoleranse på en effektiv måte må opplæringen bygge på forsknings- og undervisningsmetoder med dokumentert effekt.
- G. Undervisningen om urfolks rettigheter bør inngå som en del av et selvstendig obligatorisk kjernefag om menneskerettigheter for alle klassetrinn.
- H. Staten må oppmuntre massemedia til å spre informasjon i den ånd som reflekteres av de samiske opplæringsmålene.

### *Kunnskaper:*

- i. Barn bør lære å forstå deres egen kulturelle identitet i forhold til det samiske folk og deres kultur.
- ii. Barn bør lære om det samiske folks kultur, samfunnsliv, historie og språk. De bør også lære å forstå hva det innebærer at samene er et folk.
- iii. Det barn lærer om samisk historie, kultur og samfunnsliv må være kjønnsbalansert.
- iv. Barn må lære om fornorskingshistoriens omfang og betydning.
- v. Barn må lære om samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken, og om hvordan samene har vært med å fremme urfolks rettigheter internasjonalt.

### *Holdninger:*

- I. Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.
- II. Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- III. Barn må lære å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier.
- IV. Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.
- V. Alle former for mobbing av barn fordi de er samisk eller assosieres med det samiske må forhindres.
- VI. Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.
- VII. Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.
- VIII. Barn må lære å ta tilbørlig hensyn til og respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen.

### *Mentale ferdigheter:*

- 1) Barn må oppfostres til å tenke kritisk og stille spørsmålstegn ved samisk politikk eller uheldige holdninger på en tolerant, vennlig og forståelsesfull måte og med respekt for urfolks rettigheter.

Jeg vil underveis, i de påfølgende kapitlene henviser til disse *forutsetningene* og *samiske opplæringsmålene* med utgangspunkt i hvordan de er kategorisert her.

Det har ikke vært praktisk mulig å samle inn data om alle opplæringsmålene i denne studien. Det har derfor vært nødvendig å gjøre et utvalg basert på en vurdering av hva som er mest realistisk i forhold til opplæringen av barn i Norge.

I tillegg til de samiske opplæringsmålene, som er utledet av BK artikkel 29 (1), har jeg også tatt hensyn til noen av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Det gjelder spesielt i forhold til samisk opplæringsmål B under kunnskapskategorien. Da jeg laget spørsmål om hva barn burde lære rent kunnskapsmessig om samer og det samiske folk måtte jeg definere innholdet i

begrepene *kultur* og *språk*. Da var det naturlig å trekke inn kompetansemål i Kunnskapsløftet. Det betyr at denne avhandlingen kan si noe om hvordan skolen har lyktes med noen av målene i Kunnskapsløftet.

Når det gjelder forutsetninger for læring har jeg allerede i kapittel 7, i den juridiske delen av avhandlingen, evaluert det norske lovverket og Kunnskapsløftet. Jeg har i denne avhandlingen derimot ikke hatt anledning til å gå igjennom lærebøker, evaluere lærerutdanningen eller gjøre noen analyse av massemedia i forhold til de konkretiserte samiske opplæringsmålene. Jeg har lagt meg på et mye mer elementært nivå da jeg skulle evaluere forutsetningene for læring. Utgangspunktet var om barn og lærere har lært noe i det hele tatt om det samiske folk og hvilke holdninger de har til slike temaer i undervisningen. Vurderingen av forutsetningene for læring vil i så måte være like relevant for de eksisterende opplæringsmålene i Kunnskapsløftet. Jeg har for eksempel også spurt om lærerne har mottatt og brukt ressursheftet *Gávnos*, som ble sendt ut til alle lærerne som en hjelp til å legge opp undervisningen om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet.<sup>915</sup>

### 8.1.2 Sosiologiske problemstillinger

Basert på de samiske opplæringsmålene som ble konkretisert i kapittel 5 har jeg utarbeidet noen sosiologiske problemstillinger som har dannet grunnlag for datainnsamlingen om kunnskaper og holdninger. Disse sosiologiske problemstillingene må være *valide*, *målbare*, *målgruppeorienterte* og *praktisk gjennomførbare*. I tillegg er det en fordel om problemstillingene er noenlunde *presise* og *utvetydige*. Man kan også diskutere om problemstillingene bør være *sensitive* og *legitime*.<sup>916</sup>

Jeg har ikke vurdert *sensitivitetskriteriet* i og med at avhandlingens hovedtema har fokus på det samiske folk som er et urfolk og en minoritet i Norge. Man kunne tenke seg at hensynet til likestilling burde vært inkludert, men jeg må innrømme at jeg ikke har lagt vekt på det i datainnsamlingen. Jeg vurderte å ta med et kunnskapsspørsmål om Elsa Laula Renberg, kvinnen som arrangerte den første internasjonale samekonferansen, men vurderte det som et for vanskelig kunnskapsspørsmål.<sup>917</sup>

---

<sup>915</sup> Se punkt: 7.8.7 *Gávnos*, side 294.

<sup>916</sup> Se punkt: 3.8 *Sosiologiske problemstillinger*, side 66, og spesielt slutten på punkt: 3.8.5 *MSPL-kriterier*, side 73.

<sup>917</sup> Se punkt: 10.4 *Samefolkets dag*, side 390

Problemstillingene som dannet grunnlaget for datainnsamlingen ble definert på grunnlag av en innledende juridisk analyse og konkretisering av opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1).

Da datainnsamlingen var ferdig og jeg satt meg ned for å skrive avhandlingen i sin helhet foretok jeg derimot en ny og mer grundig juridisk analyse. Da fremkom det nye sider ved BK artikkel 29 (1) som jeg ikke hadde innsett ved den første analysen. En av disse nye sidene var likestillingsmålet i bokstav (d). Jeg trodde først det var et selvstendig opplæringsmål om å fremme likestilling generelt i opplæringen, men innså etterpå at det også burde ses i sammenheng med de andre opplæringsmålene.<sup>918</sup>

## 8.2 Miks av kvalitativ og kvantitativ metode

I dette studiet har jeg benyttet en kombinasjon av både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg opplysninger om et større antall enheter (informanter), uttrykker disse opplysningene i form av tall og foretar statistisk analyse av mønstrene i tallmaterialet.<sup>919</sup> Et mål med kvantitative undersøkelser er å si noe generelt om *hele populasjonen*. Altså hvis elever i niendeklasse på de skolene jeg besøkte er *enhetene* er *hele populasjonen* totalt antall niendeklassinger i landet. Representativitet er altså et viktig mål i kvantitativ forskning.<sup>920</sup>

Kvalitative undersøkelser bygger ikke på statistikk og rent tallmateriale, men er mer tekstbasert. Den kvalitative forskningen er mer detaljfokusert og åpner for at informantene kan gi bredere og friere svar på de spørsmål som forskeren ønsker å studere.<sup>921</sup> I de siste årene er det blitt mer populært å kombinere både kvantitativ og kvalitativ metode.<sup>922</sup> Trenden har likevel blitt møtt med en del kritikk fra enkelte forskere. Kritikken har spesielt kommet fra kvalitativt orienterte forskere som mener at "*miksmetoden*" reduserer statusen til den kvalitative forskningen til en annenrangs hjelpevitenskap. Miksmetoden opphøyer ifølge disse forskerne kvantitativ forskning til toppen av metodehierarkiet.<sup>923</sup>

---

<sup>918</sup> Se punkt: 4.11.7 *Likestilling mellom kjønnene*, side 147.

<sup>919</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 110.

<sup>920</sup> Befring, Edvard (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget, side 42-44.

<sup>921</sup> Straus, Anselm og Juliet Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research: Ground Theory procedures and Techniques*. California: Sage Publications, side 17-18. Se også Miles, Matthew B. og A. Michael Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis*. Second edition. California: Sage Publications, side 1.

<sup>922</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 111. Se også Patton, Michael Quinn (2006) *Foreword: Trends and Issues as Context*. Research in the Schools 2006, Vol. 13, No. 1, side i-ii.

<sup>923</sup> For en oversikt over denne kritikken se: Creswell, John W., Ron Shope, Vicki L. Plano Clark og Denis O. Green (2006) *How Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research*. Research in Schools 2006, Vol. 13, No. 1, side 1-9.



Creswell (2006) prøver å vise at miksmetoden ikke nødvendigvis går ut over den kvalitative forskningen og reduserer dens verdi. Andre har argumentert for at miksmetoden er et eget paradigme på lik linje med det Banakar forsøkte å gjøre med retts sosiologien.<sup>924</sup> Johnson (2007) skriver i sin konklusjon følgende:

Our new “definition” is as follows: Mixed methods research is an intellectual and practical synthesis based on qualitative and quantitative research; it is the third methodological or research paradigm (along with qualitative and quantitative research). It recognizes the importance of traditional quantitative and qualitative research but also offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results.<sup>925</sup>

Selv om jeg mener det er viktig å være bevisst hvordan man kombinerer kvalitative og kvantitative metoder, og at de ikke bare bør designes som to uavhengige studier, er jeg usikker på om miksmetoden kan regnes som et eget forskningsmetodisk paradigme. Da kommer vi tross alt tilbake til dilemmaet om “vitenskapelig renhet”.<sup>926</sup> Konklusjonen må bli den samme som for Banakar-debatten om retts sosiologiens renhet. Det er sluttproduktet, den nye viten og de nye oppdagelsene som bør være målet, ikke prosessen i seg selv.<sup>927</sup>

Jeg har benyttet en miksmetode som Huey T. Chen (2006) kaller for: “*Contextual Overlaying Strategy*.”<sup>928</sup> Chen skriver at:

Evaluative data of a program might not be clear or consistent. The contextual overlaying strategy refers to the use of method (qualitative or quantitative) to collect contextual information for assisting in interpreting the data or reconciling inconsistent findings provided by the other method (qualitative or quantitative). [...] The qualitative data often provide excellent contextual information for assisting in interpreting the quantitative process or outcome data.<sup>929</sup>

Jeg har gjennomført en undersøkelse der jeg har brukt spørreskjemaer, som er en kvantitativ forskningsmetode og gjennomført intervjuer som er basert på kvalitativ forskningsmetode. Jeg

---

<sup>924</sup> Se punkt: 2.4 *Et forvirret stebarn*, side 33.

<sup>925</sup> Johnson, R. Bruke., Anthony J. Onwuegbuzie og Lisa A. Turner (2007) *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. Journal of Mixed Methods Research 2007 Vol. 1 No. 2, side 129.

<sup>926</sup> Se punkt: 2.4.2 *Den “rene” retts sosiologi*, side 37.

<sup>927</sup> Se punkt: 2.4.3 *En kombinasjonsvitenskap*, side 39.

<sup>928</sup> Chen, Huey T. (2006) *A Theory-Driven Evaluation Perspective on mixed Methods Research*. Research in the Schools 2006, Vol. 13, No. 1, side 80.

<sup>929</sup> Ibid.

har kombinert disse to metodene på en måte som har til hensikt å innhente informasjon på to måter som utfyller hverandre. I forhold til begge hovedinformantgruppene mine har jeg tatt utgangspunkt i spørreskjemaene som basis for intervjuene. Jeg har i så måte ikke designet egne intervjuguides for intervjuene av elevene i niende klasse og lærerne. Målsettingen med intervjuene var å få utfyllende informasjon rundt spørsmålene i spørreskjemaet. Jeg har også snakket om andre ting i flere intervjuer der det var naturlig, men har hatt som utgangspunkt at intervjuene skulle fungere som et supplement til spørreskjemaene. I så måte har nok intervjuene, altså den kvalitative metoden, spilt en annenfiolinrolle i forhold til spørreskjemaene og den kvantitative metoden. Jeg har også prioritert å intervjuet et ganske stort antall lærere (32 lærere) og elever (30 elever), noe som innebar relativt korte intervjuer. Gjennomsnittlig varte intervjuene med elevene 20 minutter, mens intervjuene med lærerne varte gjennomsnittlig litt over 30 minutter. I rene kvalitative studier er det vanligere med et færre antall intervjuer som varer mye lengere.

En miks av kvantitative og kvalitative metoder er ikke bare viktig for å si noe om både generelle trender og i tillegg få mer detaljer, men miksmetoden kan også øke dataenes validitet og reliabilitet. Både kvantitative og kvalitative metoder har sine svakheter. I kvantitative spørreundersøkelser må informantene svare på faste svaralternativer uten mange muligheter for å utdype sine svar. Nyansene forsvinner. I tillegg er det slik at jeg i denne avhandlingen ikke har hatt mulighet til å bruke nok tid på å analysere de kvantitative dataene på statistisk avanserte måter som kunne gitt svar på flere sammenhenger. Jeg har stort sett forhold meg til frekvensanalyser for hvert spørsmål. Gjennom intervjuene har jeg hatt anledning til å si noe mer om tallene og diskutere hva som kan ligge bak dem. Gjennom intervjuene har jeg også til en viss grad kunnet si noe om et tema der spørsmålet i spørreskjemaet var upresist formulert.

Svakhetene ved kvalitative intervjuer er for eksempel den såkalte *Hawthorne-effekten*, som innebærer at intervjueren påvirker sine informanternes svar gjennom sin væremåte eller sine spørsmål. Denne påvirkningen vil ikke være like sterk når informantene fyller ut et skriftlig skjema.<sup>930</sup>

---

<sup>930</sup> Evans, Michael (2009) *Reliability and Validity in Qualitative Research by Teacher Researchers*. I Wilson, Elaine (2009) *School-based Research: A guide for education students*. London: SAGE Publications, side 120.

Når det gjelder intervjuene med lærerne fungerte det som et supplement ikke bare i forhold til detaljer omkring spørsmålene i spørreskjemaet, men i og med at svarprosenten blant lærerne var relativt lav har intervjuene også spilt en viktig rolle for å si noe generelt om lærerne.

I forhold til samiskelevne var det snakk om rene intervjuer som ikke hadde noe med spørreskjemaene å gjøre. Her var det altså snakk om en ren kvalitativ metode. For samiskelevne har jeg derfor designet en egen intervjuguide.

### 8.2.1 Triangulering

Et tema som er beslektet med miksmetoder er såkalt triangulering. Sidsel Sverdrup skriver at: *“Bruk av triangulering er ofte anbefalt i litteratur som omhandler evalueringsforskning.”*<sup>931</sup> Triangulering blir også spesielt anbefalt i skoleforskning.<sup>932</sup>

Det finnes ulike definisjoner av triangulering. Ifølge Frieder Wolf kan man definere triangulering slik: *“Triangulation is simply meant to refer to the combination of different research modes, or looking at the same topic from different angles or through different lenses.”*<sup>933</sup> Triangulering er ifølge Elaine Wilson:

[...] based on the principle of confirming findings through the use of multiple perspectives. The key aspect of the strategy is threats to the validity of the conclusions, caused by the particular biases of any one source, method or agent of research, and which will be lessened by employing a variety of type.<sup>934</sup>

Triangulering kan altså bety omtrent det samme som *miksmetodeforskning*, men i tillegg er det flere som definerer triangulering som en metode basert på å innhente informasjon fra informanter med ulike perspektiver som kan si noe om samme tema. I denne studien har jeg stilt mange av de samme spørsmålene til både lærere og elever. I tillegg har intervjuer med samiskelever gitt et nytt perspektiv på temaer omkring mobbing. Ulike vinkler på samme

<sup>931</sup> Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsiktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 165.

<sup>932</sup> Evans, Michael (2009) *Reliability and Validity in Qualitative Research by Teacher Researchers*. I Wilson, Elaine (2009) *School-based Research: A guide for education students*. London: SAGE Publications, side 120-122.

<sup>933</sup> Wolf, Frieder (2010) *Enlightened Eclecticism or Hazardous Hotchpotch? Mixed Methods and Triangulation Strategies in Comparative Public Policy Research*. *Journal of Mixed Methods Research* 2010 Vol. 4 nr. 2, side 146.

<sup>934</sup> Evans, Michael (2009) *Reliability and Validity in Qualitative Research by Theacher Researchers*. I Wilson, Elaine (2009) *School-based Research: A guide for education students*. London: SAGE Publications, side 120.

tema gir dataene en høyere grad av *reliabilitet* (troverdighet) og validitet. Elaine Wilson skriver at: “*The converging perspectives will arguably make the findings more powerful.*”<sup>935</sup> I sitatet ovenfor argumenterer hun også for at triangulering er en metode for å øke dataenes validitet.

I denne avhandlingen har jeg spurt elever, lærere og samiskelever mange av de samme spørsmålene. Deretter har jeg sammenlignet ulike svar fra lærere, elever og samiskelever. Noen ganger, i intervjuene, har de snakket om nøyaktig samme hendelse eller episode, men fra ulike vinkler. Dette har gitt dataene en dimensjon de ikke ville hatt hvis jeg bare skulle brukt én gruppe med informanter, eller stilt ulike informantgrupper ulike typer spørsmål. En svakhet er likevel at vanskelighetsgraden på kunnskapsspørsmålene måtte tilpasses elevene, og var i tillegg på et elementært nivå for elevene i forhold til opplæringsmålene. Det førte til at da lærerne fikk de samme kunnskapsspørsmålene var det svært enkelt for mange lærere å svare på dem. Jeg fikk derfor ikke testet lærernes kunnskaper på en så grundig måte som hvis jeg hadde stilt dem andre spørsmål.

### **8.3 Valg av informanter**

De viktigste målgruppene for BK artikkel 29 (1) er *elever og lærere* i den offentlige grunnskolen. Regjeringen har derimot hovedansvaret for gjennomføringen av loven. I den sammenheng var blant annet ansatte i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet relevante aktører, og potensielle informanter. Ansatte i Sametingets opplæringsavdelingen var også viktige aktører. I tillegg kan nevnes kommunale skolesjefer, rektorer, samiske veivisere, lærere på lærerhøgskoler, rektorer på lærerhøgskoler og foreldre.

Denne studien bygger i hovedsak på en såkalt *målgruppebasert evaluering* av BK artikkel 29 (1) i forhold til hva barn generelt lærer om det samiske.<sup>936</sup> Det analytiske utgangspunkt er hvordan og på hvilke måter opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1) påvirker elevene i norske offentlige skoler (primærmålgruppen).<sup>937</sup> Det er resultatene, altså hva barna har lært som er det viktigste. Jeg har derfor valgt å innhente informasjon fra 15 tilfeldig utvalgte grunnskoler i landet fordelt på syv kommuner i ulike deler av landet som er mer eller mindre påvirket av

---

<sup>935</sup> Ibid.

<sup>936</sup> Se punkt: 3.7.1 *Målgruppebasert evaluering*, side 65.

<sup>937</sup> For mer om temaet, se: Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsiktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 152-159..

samisk kultur. Jeg har valgt ut to hovedinformantgrupper, elever i niende klassetrinn og lærere generelt på de skolene jeg har besøkt. I forhold til hovedinformantgruppene har jeg, som sagt, designet to spørreskjemaer, et for elevene og et for lærerne. I tillegg har jeg foretatt intervjuer med et utvalg av elevene og lærerne basert på spørreskjemaene for å få utfyllende informasjon om spørsmålene.

I tillegg til hovedinformantgruppene har jeg intervjuet et utvalg samiskelever (elever som får samiskundervisning) ved de skolene der de fantes. Disse intervjuene kan sies å inngå i en *kontekstbasert evalueringsmodell*.<sup>938</sup> Samiskelever kunne gi meg informasjon om hvordan det er å være samisk eller assosieres med det samiske på skolene jeg besøkte. I denne sammenheng var jeg spesielt opptatt av mobbing.

### 8.3.1 Geografiske valg av skoler

Det har vært et mål å si noe generelt om opplæringen i Norge. Men det er store geografiske variasjoner i forhold til det samiske i Norge. Det store flertall av samer bor i de nordligste fylkene og da særlig Finnmark.<sup>939</sup> Sápmi (Sameland) strekker seg i Norge fra Finnmark i nord til Hedemark i sør.<sup>940</sup> Men alle lokalsamfunnene innenfor Sápmi er ikke like dominert av det samiske. Det er i hovedsak snakk om fem ulike geografiske områder:

- Samiske språkforvaltningskommuner i Nord-Norge
- Samisk språkforvaltningskommune i Midt-Norge
- Kommuner utenfor forvaltningsområdet for samisk språk i Nord-Norge
- Kommuner utenfor forvaltningsområdet for samisk språk i Midt-Norge
- Kommuner utenfor forvaltningsområdet for samisk språk i Sør-Norge

Samiske språkforvaltningskommuner er å regne som samiske kjerneområder der samer har utvidede språkrettigheter sammenlignet med de kommunene som ligger utenfor forvaltningsområdene for samisk språk.<sup>941</sup> Rettigheter i forhold til opplæring i og på samisk er

---

<sup>938</sup> Se punkt: 3.7.2 *Kontekstbasert evaluering*, side 66.

<sup>939</sup> Mange tror at Oslo er den største samebyen i landet, men det er mye som tyder på at det er en myte. Ser man på antall medlemmer i samemantallet er det langt færre i Oslo enn for eksempel i Kautokeino, Tana, Alta og Tromsø. Se Sametinget: Sametingets valgmanntall - endelig oversikt (2.1.2011): <http://www.sametinget.no/Artikkel.aspx?AId=2962&back=1&Mid1=3377&Mid2=3458&Mid3=&>

<sup>940</sup> Se punkt: 10.5 *Sápmi*10.5, side 394.

<sup>941</sup> Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven) av 12. juni 1987, nr. 56, § 3-1 til § 3-12.

også utvidet.<sup>942</sup> I disse kommunene bør man derfor kunne forvente at undervisningen, kunnskapene og holdningene om det samiske er best. Jeg har valgt to kommuner innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, en kommune i Finnmark og en kommune sør for Finnmark i et område som ikke var nordsamisk. Jeg har kalt kommunene for *Forvaltning-nord* og *Forvaltning-sør*.

Jeg har ikke valgt å ta med verken Karasjok eller Kautokeino. Det er fordi disse to kommunene er så dominert av samer at jeg ville fått et mindretall med ikke-samiske informanter. Det viktigste fokuset for denne avhandlingen er hva barn generelt (først og fremst ikke-samiske barn) lærer om det samiske, ikke hva samiske barn selv lærer om sin egen kultur. Barn skal ifølge bokstav (c) i BK artikkel 29 (1) lære respekt for sin egen kultur, men dette har ikke vært et hovedfokus for den sosiologiske delen av denne avhandlingen.<sup>943</sup> Det må eventuelt bli et tema for en senere studie.

Jeg har valgt ut to kommuner i Nord-Norge som ligger utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Begge kommunene ligger i Finnmark. FNs barnekomité legger vekt på at undervisningen bør være relevant for barns eget lokalsamfunn og egen hverdag.<sup>944</sup> Alle kommunene i Finnmark har samfunn som i stor grad påvirkes av samisk kultur og samiske rettigheter. Derfor valgte jeg to tilfeldige kommuner i Finnmark. Jeg har kalt dem for *Finnmark-A* og *Finnmark-B*.

Jeg valgte en kommune i Midt-Norge utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Med hensyn til samme begrunnelse som for valget av kommuner i Finnmark var det viktig for meg at kommunen hadde en viss nærhet til et samisk forvaltningsområde. Valget falt derfor på en kommune i Nord-Trøndelag som ikke ligger så langt fra en forvaltningskommune for sørsamisk språk (Snåsa). Jeg har omtalt kommunen som *Trøndelag*.

Kommunene i Sør-Norge ligger lengst borte fra språkforvaltningsområdene. Sør-Norge inkluderer i denne sammenheng også Sørvest-Norge.<sup>945</sup> I disse kommunene hadde jeg de laveste forventningene til undervisningen om det samiske og kunnskapsnivået. For Sør-Norge

---

<sup>942</sup> Opplæringslova § 6-1 til 6-3.

<sup>943</sup> Se punkt: 4.10.3 *Egen kulturell identitet, språk og verdier*, side 129.

<sup>944</sup> Se punkt: 4.9.7 *Geografisk relevans*, side 120.

<sup>945</sup> Sametingets valgmanntall for "Sør-Norge valgkrets" inkluderer både kommuner sør for Trondheim i vest og sør for Engerdal i øst.

valgte jeg ut en kommune i Østfold og to bydeler i Oslo. Jeg har brukt betegnelsen *Østfold* og *Oslo* for å beskrive resultatene fra disse kommunene. Hensynet til økonomi og praktisk gjennomføring var viktigst for valg av disse kommunene. Begge områdene ligger langt borte fra samiske kjerneområder og preges i liten grad av samisk kultur, samfunnsliv eller rettigheter.

I Oslo ønsket jeg en skole på vestkanten og en skole på østkanten. Jeg ønsker ikke å gjøre et stort poeng ut av dette skillet mellom øst og vest i Oslo, men det er klart at det er forskjeller med hensyn til levestandard og kulturelt mangfold.<sup>946</sup> Det hadde kanskje vært bedre å velge en kommune utenfor Oslo, i og med at Oslo er i en særstilling når det gjelder innvandring. Men forskjellene er ikke så store mellom Oslo vest og landet for øvrig når det gjelder kulturelt mangfold. Da måtte det i så fall være snakk om økonomien. Men da er spørsmålet hvilken kommune jeg skulle valgt som er så nøytral som mulig i forhold til alle mulig tenkelige kriterier som kunne påvirket resultatet. Skulle jeg tatt en loddrekning mellom alle kommuner unntatt Oslo? Uansett hvor i landet man plukker ut en kommune vil det være vanskelig å si noe generelt om Norge som helhet. Oslo ble tilfeldig valgt ut fordi jeg jobber i Oslo. Jeg sparte både tid og penger på å velge Oslo. Valget hadde i så måte ingenting med avhandlingens tema å gjøre.

I utgangspunktet hadde jeg som mål å besøke to skoler innenfor hver kommune. Dette målet ble fulgt bortsett fra tre kommuner. Jeg startet min datainnsamling i Østfold. Den første skolen jeg besøkte fungerte som en pilotskole der jeg testet ut spørreskjemaene mine, testet ut hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuer, lage avtaler og så videre. Jeg har inkludert pilotskolen i matrisen min, men skilt den ut som et eget geografisk område. Jeg har kalt resultatene herfra for *Østfold-testgruppa*. I tillegg til pilotskolen besøkte jeg to andre skoler i Østfoldkommunen, resultatene herfra er bare omtalt som *Østfold*.

I Finnmark-A ble jeg av skolesjefen sendt til to av de beste skolene i kommunen når det gjelder opplæring om det samiske. Denne skjevheten måtte jeg prøve å rette litt opp.<sup>947</sup> Jeg klarte til slutt å få en avtale med rektor på en annen skole uten å gå igjennom skolesjefen. I Finnmark-A besøkte jeg derfor tre skoler. I Forvaltning-sør var det bare én skole å besøke.

---

<sup>946</sup> Blom, Svein (2002) *Innvandrerne bosettingsmønster i Oslo*. Oslo: Statistisk sentralbyrå, side 158-170.

<sup>947</sup>Se punkt:

Jeg har altså besøkt følgende skoler:

- To skoler i Forvaltning-nord
- Tre skoler Finnmark-A
- To skoler i Finnmark-B
- Én skole i Forvaltning-sør
- To skoler i Trøndelag.
- To skoler i Oslo, en på vestkanten og en på østkanten.
- To skoler i Østfold i tillegg til testskolen (Østfold-testgruppa).

Jeg har altså besøkt til sammen 15 skoler. Av hensyn til anonymitet ønsker jeg ikke å navngi kommunene. I enkelte av kommunene jeg har besøkt er det små forhold og derfor stor fare for at anonymiteten til den enkelte informant kompromitteres hvis kommunens navn ble kjent.<sup>948</sup>

### 8.3.2 Niende klassetrinn

I utgangspunktet var det en problemstilling om jeg skulle innhente informasjon direkte fra barn eller ikke. Det byr på ekstra utfordringer å ha barn som informanter og jeg hadde ingen erfaring med det. Men barn i grunnskolen er hovedmålgruppen for BK artikkel 29 (1). Det var vanskelig å velge bort hovedmålgruppen for loven som er fokus for denne studien. Samtidig er det klart at BK artikkel 12 om barns rett til å bli hørt også veide tungt. Det ville vært problematisk å gjennomføre en rettssosiologisk studie av FNs barnekonvensjon uten å la barn selv komme til ordet. Men det innebar også at jeg som forsker måtte lære underveis.

Som utgangspunkt for studien var det viktig å velge seg et klassetrinn. Det ville vært praktisk umulig å innhente informasjon fra alle elevene på hver av skolene jeg besøkte. Jeg ønsket meg i utgangspunktet elevene i tiende klassetrinn. Jeg ønsket å intervju de eldste elevene i grunnskolen av to grunner. For det første er det lettere å gjennomføre intervjuer og å få troverdig informasjon fra de barna som er eldst og mest moden. For det andre kan de eldste barna se tilbake og fortelle meg om undervisningen på tidligere klassetrinn. Men etter å ha vært i kontakt med flere rektorer på ulike skoler ble jeg mer usikker. Elevene i tiende klassetrinn er under ekstra press fordi karakterene de får bestemmer hvilken videregående skole de kommer inn på. Samtidig er tiende klassetrinn også utsatt for en rekke nasjonale

---

<sup>948</sup> Oslo er også en kommune, men Oslo er i en særstilling på grunn av sin størrelse og fordi Oslo også er et eget fylke.



prøver og undersøkelser som tar tid bort fra fagene. Rektorene på skolene jeg var i kontakt med ville rett og slett ikke slippe meg til i tiende klassetrinn. Jeg fant derfor ut at det var lettere og mer praktisk å velge niende klassetrinn.

### 8.3.3 Lærere

Lærerne er de som til syvende og sist sitter med det endelige ansvaret for undervisningen. Det er de som skal gjennomføre undervisningen i praksis i tråd med opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Lærerne er i så måte en primærmålgruppe for BK artikkel 29 (1). Jeg har valgt å dele ut spørreskjemaer til lærerne på de skolene jeg besøkte. I tillegg gjennomførte jeg intervjuer med to lærere på hver skole. Jeg har ikke forsøkt å gjøre noe uvalgt blant lærerne på de skolene jeg besøkte i forhold til spørreskjemaene, men hvis jeg hadde mulighet til å velge mellom flere lærere som hadde tid til å ta et intervju, foretrakk jeg de lærerne som underviste i de mest relevante fagene som samfunnsfag, RLE og norsk. Enkelte ganger var det ikke mulig og jeg måtte bare intervju de lærerne som var tilgjengelige. Jeg har derfor intervjuet enkelte lærere som underviser mest i matematikk eller gym, fag som i liten grad er relevante for hva barn lærer om det samiske folk. Flertallet av lærerne jeg intervjuet underviste derimot i et av de relevante fagene.

### 8.3.4 Samiskelever

Samiskelever betyr i denne avhandlingen elever som får språkopplæring i samisk på skolen. Det betyr ikke nødvendigvis at de selv er samiske. Samiskelevne kunne gi informasjon om hvordan det var å få samisk språkundervisning på skolene. De som var samiske selv kunne også si noe om hvordan det var å være samisk på skolene. Den viktigste problemstillingen i intervjuene med de samiske elevene var: “ *Bli elever mobbet fordi de er samisk eller assosieres med det samiske?* ”

### 8.3.6 Anonymitet

*Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* har i sine retningslinjer (nr. 14) slått fast at:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på.<sup>949</sup>

Retningslinjen bygger blant annet på *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)* av 14. april 2000, nr. 31. Formålet med loven er slått fast i § 1, og lyder som følger:

Formålet med denne loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger. Loven skal bidra til at personopplysninger blir behandlet i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, herunder behovet for personlig integritet, privatlivets fred og tilstrekkelig kvalitet på personopplysninger.

I denne studien har jeg blant annet gjennomført intervjuer med barn og lærere om sensitive temaer som fordommer og mobbing. Det stilles derfor strenge krav til konfidensialitet. Alle navn på de som er intervjuet i denne avhandlingen er fiktive navn. Jeg har også gått til det skritt å anonymisere alle kommunene bortsett fra Oslo. Oslo er en så stor kommune med så mange skoler at jeg ikke så det som nødvendig å anonymisere Oslo. Forvaltning-sør er i tillegg anonymisert i forhold til fylke. Det var en liten kommune med få elever. I tillegg er det få kommuner sør for Finnmark som er forvaltningskommuner.

#### **8.4 Tilgang til skolene**

Jeg startet datainnsamlingen i en kommune i Østfold. I midten av mars 2009 var jeg i gang, og opplevde allerede da at jeg var betydelig forsinket i forhold til prosjektet. I begynnelsen gjorde jeg en rekke feil og hadde en bratt læringskurve. Den første utfordringen var å få tilgang til skolene. Dette skulle vise seg å bli en betydelig utfordring. Forhandlinger om tilgang er ofte iscenesatt av ulike formelle og uformelle *portvoktere*. En portvokter er en person med makt til å gi forskeren tillatelse til å gjennomføre datainnsamling på portvokterens område.<sup>950</sup> I mitt tilfelle var det tre typer portvoktere: Skolesjefen i kommunen, rektor og klassetrinnlederen (altså en lærer som hadde ansvar for hele niende klassetrinn).

---

<sup>949</sup> Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, retningslinje nr. 14.

<sup>950</sup> For en interessant diskusjon om forhandlinger med portvoktere på skip, se: Samson, Helen og Michelle Thomas (2003) *Risk and Responsibility*. *Qualitative Research* 2003 vol. 3, 2: Sage Publications, side 171-174.

#### 8.4.1 Østfold og pilotskolen

Jeg begynte med en skole i Østfold. Jeg ringte rektor på skolen og snakket med henne om undersøkelsen. Men det var ikke så lett å få en avtale over telefon. Jeg skrev derfor et brev med informasjon om hva jeg hadde tenkt, inkludert litt informasjon om studien. Jeg la vekt på at studien var anonym og at spørreskjemaet ville ta maksimalt mellom 15-20 minutter å fylle ut. Likevel var rektoren svært tilbakeholden og lite villig til å slippe meg til. Jeg fikk et inntrykk av at temaet, hva barn lærer om det samiske, var et tema rektoren ikke ønsket fokus på, eller ikke anså som interessant. Det var nesten som om rektoren var i vantro over at noen kunne finne på å studere et slikt tema i Østfold.

Etter flere henvendelser uten å lykkes, prøvde jeg å ta kontakt med skolesjefen i kommunen. Jeg sendte et brev til skolesjefen med informasjon om prosjektet. I tillegg spurte jeg om hjelp til å gjennomføre prosjektet. Skolesjefen sendte imidlertid brevet mitt direkte til rektorene i kommunen. I brevet hadde jeg blant annet skrevet denne setningen: *“Jeg håper det er greit at jeg gjennomfører denne studien. I tillegg vil jeg gjerne ha mulighet til å hen vise til deg hvis det oppstår vanskeligheter med å gjennomføre prosjektet på de enkelte skolene.”*<sup>951</sup> Det skulle jeg aldri ha skrevet. Rektorene ble fornærmet og følte det som om jeg prøvde å overkjøre dem. Skolesjefen hadde ingen myndighet til å instruere dem om hvem de skulle slippe til på sine skoler.

Etter å ha snakket med skolesjefen om saken sendte jeg et ydmykt brev der jeg prøvde å oppklare misforståelsen og appellerte til samarbeid. Jeg forsøkte i større grad å legge vekt på hvorfor dette var en viktig studie i en større sammenheng og hvorfor det ville være interessant for deres skole å være med. Jeg prøvde rett og slett å selge prosjektet så godt jeg kunne. Ydmykhet og entusiasme var viktige stikkord. Jeg innså at for å få tilgang til skolene var det helt nødvendig å skape nysgjerrighet og interesse for prosjektet.<sup>952</sup> På den måten gikk det til slutt bra og jeg fikk gjennomført besøk på den første skolen, som fungerte som en pilotskole. Etter at jeg hadde vært der og kunne fortelle de andre rektorene at jeg hadde fått komme på pilotskolen var det relativt enkelt å få en avtale med to nye skoler.

---

<sup>951</sup> Se: Vedlegg 1: Brev til skolesjefen i Østfold, side 580.

<sup>952</sup> Se: Vedlegg 2: Brev til rektorene i Østfold, side 582.

#### 8.4.2 Skolesjefen valgte ut skoler

Etter at jeg hadde gjennomført undersøkelser i Østfold prøvde jeg å få til en avtale med en skole i den første kommunen i Finnmark (Finnmark-A). Det var en kommune utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. For å få ting til å gli litt lettere ringte jeg denne gangen ikke direkte til noen rektorer først, men til skolesjefen. Jeg tenkte jeg ville drøfte fremgangsmåte med skolesjefen før jeg tok kontakt med rektorene.

Det viste seg å være enda en tabbe. Skolesjefen nektet meg direkte kontakt med noen rektorer. All kommunikasjon måtte gå igjennom ham. Han ville ha all informasjon om temaet, spørreskjemaer og intervjuguider, så skulle han vurdere saken. Han brukte lang tid på å vurdere saken. Da jeg ringte kommunen for å få tak i vedkommende fikk jeg beskjed om at han egentlig var i permisjon, men da jeg fikk tak i ham på mobiltelefon var det ingen tvil om at han var sjefen.

Jeg var usikker på om jeg bare skulle overse skolesjefen og ta direkte kontakt med rektorene på to skoler, men i og med at skolesjefen hadde gitt meg forbud mot å gjøre det fant jeg det best å vente. Etter 15 dagers ventetid fikk jeg følgende klarsignal: *“Undersøkelsen kan gjennomføres. Deres spørreguide med mer er sendt følgende 2 skoler [...]”* Skolesjefen hadde plukket ut to skoler, en stor skole og en liten skole, som jeg fikk lov til å besøke. Da jeg besøkte skolene viste det seg at rektor på den lille skolen var leder for et samisk lærernetverk i kommunen, og på den store skolen hadde alle elevene i niende klassetrinn nettopp vært på en skoletur til Sametinget i Karasjok. Det var med andre ord ikke snakk om tilfeldig utvalgte skoler. Etter det tok jeg direkte kontakt med rektor på en annen av de store skolene i kommunen. Jeg sendte brev med vedlagt informasjon og spørreskjemaer. Rektoren var veldig hyggelig og det innebar ingen problem å få komme på besøk til skolen. Jeg endte derfor opp med å besøke tre skoler i Finnmark-A.

#### 8.4.3 Hvordan selge seg til skolene?

Etter dette ble strategien klar. Jeg tok direkte kontakt med rektor og prøvde å selge prosjektet så godt jeg kunne. Det gikk stort sett greit med unntak av skolene i Oslo. Jeg sendte flere e-poster med vedlagt brev og informasjon til en rekke skoler.<sup>953</sup> Jeg prøvde meg med

---

<sup>953</sup> Se:

overskrifter i e-postene som *“En morsom undersøkelse”* eller *“Morsom og viktig undersøkelse”*. Ellers holdt jeg meg til mer nøytrale overskrifter som *“Retts sosiologisk undersøkelse”*. I et tilfelle tok rektor ikke avgjørelsen selv, men sendte meg følgende svar:

Hei! Jeg har videresendt mailen din til 9. trinn og de vil ta kontakt med deg om det er interessant.  
Dersom du ikke hører noe fra dem innen kort tid har de ikke funnet tid til å delta i prosjektet ditt.

Og selvsagt tok ingen på niende trinn kontakt. Det var heller ikke mulig for meg å få kontakt med noen av lærerne på niende trinn. De måtte få vurdere selv om de skulle være med uten for mye mas fra forskere.

Det var heller ikke alltid så lett å få tak i rektor på telefon. I et tilfelle ringte jeg en skole i Oslo-vest og spurte om å få snakke med rektor. Jeg sa jeg hadde sendt en e-post med informasjon om prosjektet som jeg ville følge opp. Svaret jeg fikk var at rektor ikke var tilgjengelig. Da jeg spurte om når rektor eventuelt var tilgjengelig fikk jeg irritert tilbake at hun ikke var tilgjengelig overhode, og så la vedkommende på røret.

Jeg vet ikke om det var temaet som vekke slike reaksjoner eller om det bare var et generelt tretthetstegn i forhold til henvendelser fra forskere. Mye kan tyde på det siste. En rektor skrev følgende til meg: *“Vi får daglig mange henvendelser (i dag 2) lignende din. Vi kan ikke prioritere dette da vi konsentrerer oss om nasjonale prøver og piloteringer for tiden foruten tid til undervisning. Vi beklager.”*

Jeg fikk til slutt napp på en skole i Oslo-vest etter å ha sendt en e-post med følgende tekst:

Mitt navn er Hadi Lile og jeg er stipendiat ved UiO. Vedlagt er et brev og litt informasjon til skolen om et studie som jeg er i gang med. Min veileder, Kristian Andenæs, anbefalte skolen deres på det varmeste. Jeg har slitt med å få innpass på skoler i Oslo på grunn av tidspress. Jeg vil derfor forsikre dere om at dette ikke vil være tidkrevende for dere. Det er snakk om 15-20 min for hver klasse i niende trinn. I tillegg vil jeg påstå at dere kommer til å finne det både interessant og lærerikt. Håper på positivt svar.

Jeg fulgte opp med å ringe til rektor og snakke med henne. Hun var positiv og tydelig litt smigret over at professor Kristian Andenæs hadde anbefalt skolen. Hun var også litt

nysgjerrig på om han var den kjente professoren hun hadde hørt om i media. Og det var han. Det er ikke så lett å si hva som til slutt gjorde utslag, om det var tonen i brevet, anbefalingen fra en profilert professor eller bare at jeg var heldig med rektoren. Når det gjelder skolen i Oslo-øst traff jeg på en rektor som var svært positiv til undersøkelsen. Hun ga klart uttrykk for at det var viktig for skolen å delta i slike undersøkelser.

### **8.5 Spørreundersøkelsen for elevene**

Spørreskjemaet for elevene bestod av 36 spørsmål med faste svaralternativer, i tillegg til to åpne spørsmål helt til slutt der elevene kunne skrive hva de syntes om spørreskjemaet og om de hadde noe å tilføye. Elver i niende klassetrinn er mellom 14 og 15 år alt etter som når på året det er snakk om. For at elevene skal holde konsentrasjonen oppe bør et spørreskjema for 15 åringer i en klasseromssituasjon helst ikke inneholde flere enn 50 spørsmål, og det bør ta omtrent 15 minutter å fylle det ut.<sup>954</sup> Det tok omtrent 15 minutter å fylle ut skjemaet for de fleste elevene.

For 10 av spørsmålene med faste svaralternativer fikk elevene anledning til, eller de ble oppfordret til å utdype sine svar skriftlig. Disse spørsmålene bestod altså både av faste svaralternativer og var i tillegg åpne for kommentarer. Spørreskjemaet var delt inn i seks temaer:

1. *Generelt*: Spørsmål om kjønn og kulturell bakgrunn.
2. *Vurdering* av undervisningen: Spørsmål om undervisningen.
3. *Kunnskaper*: Spørsmål som testet kunnskapsnivået til elevene.
4. *Samer og samfunnet*: Spørsmål som testet holdninger og opplevde tilfeller av fordommer.
5. *Påstander*: Påstander om samer som testet holdninger.
6. *Avslutning*: Spørsmål om hva de syntes om undersøkelsen og om de hadde noe å tilføye.<sup>955</sup>

---

<sup>954</sup> Hopfenbeck, Therese Nerheim (2009) *Learning about Students' Learning Strategies: Empirical and theoretical investigation of self-regulation and learning strategy questionnaires in PISA*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 107.

<sup>955</sup> Se:

Bakgrunnen for spørsmålene vil bli gjennomgått i kapitlene 9, 10 og 12.

### 8.5.1 Modenhet til 14-15 åringer

Et spørsmål av relevans er om 14-15 åringer er modne nok til å svare på et spørreskjema. *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) skrev i PISA rapporten for 2004 at:

Evidence from selected countries shows that by the age of 15, students' knowledge about their own learning and their ability to give valid answers to questionnaire items have developed considerably. It can thus be assumed that the data provide a reasonable picture of student learning approaches.<sup>956</sup>

Ifølge OECD er 15 åringer fult ut mentalt utviklet til å svare seriøst på spørreskjemaer i forhold til sin egen læring. Man må kunne gå ut fra at hvis 15 åringer kan reflektere og svare på et spørreskjema om sin egen læring må de også være i stand til å svare på de andre temaene i spørreskjemaet for denne avhandlingen. Men ifølge Therese Nerheim Hopfenbeck er det likevel: “[...] little empirical evidence given regarding the 15 year-old-students' interpretations of such questionnaires.”<sup>957</sup> Barns språkkompetanse er et viktig tema når spørsmål skal formuleres.<sup>958</sup> Jeg har i spørreskjemaet inkludert flere parenteser og forklaringer på ord som kan misforstås av elevene. Dette ble inkludert etter besøk på pilotskolen og de tilbakemeldingene jeg fikk fra elevene der. Gjennom intervjuene har jeg også fått en viss oversikt over hva elevene ikke forstod i skjemaet. Jeg har inkludert tilbakemeldinger og refleksjoner om dette i gjennomgangen av resultatene.

### 8.5.2 Prosedyren på skolene

Etter avtale med rektor på hver skole kom jeg i kontakt med en lærer som underviste niende klassetrinn (som regel trinnleder for niende klassetrinn). I dialog med læreren avtalte jeg når jeg skulle komme og hvordan vi skulle gjennomføre undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført ved at jeg først presenterte meg kort for hver klasse og fortalte litt om

---

<sup>956</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (2004) *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*. Paris OECD, side 114.

<sup>957</sup> Hopfenbeck, Therese Nerheim (2009) *Learning about Students' Learning Strategies: Empirical and theoretical investigation of self-regulation and learning strategy questionnaires in PISA*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, side 106.

<sup>958</sup> Garbarino, James og Frances M. Stott (1997) *Hvad børn kan fortælle os: Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn*. København: Hans Reitzels Forlag, side 197-202.

undersøkelsen og om spørreskjemaet. Introduksjonen tok omtrent 3-5 minutter avhengig av hvor mange spørsmål jeg fikk.

På noen skoler var det slik at jeg måtte dele ut skjemaet til flere klasser samtidig. Etter at skjemaet var levert ut til elevene i en klasse gikk jeg videre til neste klasse for å introdusere meg og dele ut skjemaet. Etter at alle elevene i alle klassene hadde fått skjemaet gikk jeg fra klasse til klasse for å svare på spørsmål. Lærerne fulgte med elevene og svarte også på spørsmål.

Disiplinen kunne være svært forskjellig på ulike skoler. I flere klasser reiste elevene seg når læreren kom inn i klasserommet og stod ved siden av pultene sine inntil de fikk beskjed om å sette seg. I disse klassene var det helt stille mens de fylte ut skjemaene. Hvis en elev hadde et spørsmål rakk han/hun opp hånden. På andre skoler var det imidlertid ikke like disiplinert. I enkelte tilfeller var det noen elever som snakket sammen om hva de skulle svare på spørsmålene. Jeg har i ettertid lagt merke til at noen spørreskjemaer, spesielt fra jentene, hadde ganske likelydende svar, noe som tyder på et visst samarbeid.

### 8.5.3 Svarprosenten for elevene

I 2009 var det totalt 61 457 elever i niende årstrinn på offentlige skoler i Norge, det utgjør den totale populasjonen i landet for denne undersøkelsen. Jeg har fått inn svar på spørreskjemaer fra 817 elever. Det utgjør 1,3 prosent av populasjonen totalt og er *utvalget* for denne undersøkelsen.

Det er ikke et helt nøytralt og tilfeldig utvalg som sier noe om populasjonen totalt. Bortsett fra Oslo og Østfold har jeg først og fremst besøkt skoler i kommuner som er påvirket av samisk kultur.<sup>959</sup> Man bør kunne forvente at undervisningen om det samiske i de kommunene som er påvirket av samisk kultur er bedre og mer omfattende enn i resten av landet. Det er derfor rimelig å anta at resultatene der vil være bedre med hensyn til undervisning og kunnskaper enn landsgjennomsnittet. Her må det gjøres et unntak i forhold til holdninger. Den offentlige retorikken og all erfaring tilsier at holdningene mot samer er mest negative i de kommunene som ikke er definert som samiske forvaltningskommuner, men som grenser til samiske kjerneområder.

---

<sup>959</sup> Se punkt: 8.3.1 *Geografiske valg av skoler*, side 309.



Antall elever som er med i undersøkelsen fra de forskjellige kommunene er fordelt på følgende måte:

	Antall
Finmark-A	178
Finmark-B	79
Forvaltning-nord	16
Forvaltning-sør	33
Trøndelag	146
Oslo	177
Østfold	116
Østfold-testgruppa	72
Totalt	817

Av de elevene som fikk utdelt spørreskjemaet har jeg fått inn 100 prosent av skjemaene ferdigutfylt. Noen få av elevene svarte derimot ikke på alle spørsmålene. Ved gjennomgang av resultatene har jeg ikke tatt med andelen elever som ikke har svart, med mindre det var en betydelig andel elever. Men antall elever som har svart på hvert spørsmål er tatt med i alle tabellene. Man kan derfor lett regne seg fram til hvor mange som ikke har svart ved å sammenligne antall svar med denne tabellen som viser totalt antall svar.

Fordelingen i forhold til populasjonen i hvert fylke der jeg har gjennomført datainnsamlingen er som følger:

<b>Fylke:</b>	<b>Antall elever i hvert fylke:</b>	<b>Antall elever med i spørreundersøkelsen:</b>	<b>Prosentandel:</b>
<b>Østfold</b>	3561	188	5,3 %
<b>Oslo</b>	4998	177	3,5 %
<b>Nord-Trøndelag</b>	1850	146	7,9 %
<b>Finmark</b>	1040	273	26,2 %
<b>Totalt</b>	<b>11 449</b>	<b>817</b>	<b>7,1 %</b>

Både Finmark-A og -B i tillegg til Forvaltning-nord er forskjellige kommuner i Finmark. Forvaltning-sør er holdt utenfor denne tabellen av anonymitetshensyn.<sup>960</sup>

#### 8.5.4 Intervju med elevene

Jeg hadde skrevet et nummer på hvert spørreskjema som hver elev måtte huske. Etter at alle hadde fylt ut spørreskjemaene tok jeg bunken med spørreskjemaer og trakk ut ett skjema fra

<sup>960</sup> Se punkt: 8.3.6 Anonymitet, side 313.

bunken. Den eleven som hadde nummeret på skjemaet fikk bli med meg til et intervju. Jeg trakk ut én elev for hver klasse og intervjuet til sammen 30 elever. Intervjuene varte gjennomsnittlig 15-20 minutter.

Intervjuene ble gjennomført med en diktafon. Alle fikk på forhånd spørsmål om de ønsket å være med på intervjuet og om de var komfortable med diktafonen. Intervjuene ble gjennomført på den måten at jeg gikk gjennom svarene på skjemaet som eleven hadde fylt ut og stilte noen utdypende spørsmål.

Intervju med 14-15 åringer kan by på noen større utfordringer enn intervju med voksne. Det er ifølge James Garbarino og Frances Stott fire generelle hovedhensyn som bør tas i forhold til intervju med barn: 1) hensyn til barnets psykiske evne til å bli intervjuet, 2) hensyn til barnets mentale utvikling, 3) deres språkutvikling og 4) sosiokulturelle evner i forhold til normer og kommunikasjon.<sup>961</sup>

Med hensyn til psykiske evner er det spesielt viktig å skape en trygg atmosfære. Desto yngre barn er desto viktigere er dette. Det er viktig at barn ikke føler seg utrygg eller blir utsatt for unødig stress.<sup>962</sup> Når det gjelder barns mentale utvikling skal barn i 14-15 årsalderen være i stand til å reflektere både over sin egen læring og kommunisere greit med intervjueren. Men det er viktig at intervjueren prøver å forstå intervjusituasjonen og sette seg inn i tenåringens synsvinkel.<sup>963</sup> I forhold til språkutvikling er det viktig for intervjueren hele tiden å være på vakt i forhold til misforståelser, og ikke minst lære seg å lytte godt etter hva som sies.<sup>964</sup> I tillegg når det gjelder sosiokulturelle evner må intervjueren lære å lese kroppsspråk og forsøke å tolke kommunikasjon på flere plan.<sup>965</sup>

Alt dette er ganske krevende og krever god forberedelse. Under intervjuet bør man, ifølge Jerome Sattler og Robert Hoge tenke på følgende:

1. Answer the interviewee's questions as clearly and directly as possible.
2. Periodically assess how the interview is proceeding, and make adjustments as needed.

---

<sup>961</sup> Garbarino, James og Frances M. Stott (1997) *Hvad børn kan fortælle os: Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn*. København: Hans Reitzels Forlag, side 197-202.

<sup>962</sup> Ibid, side 193-195.

<sup>963</sup> Ibid, side 195-197.

<sup>964</sup> Ibid, side 197-199.

<sup>965</sup> Ibid, side 199-202.

3. Do not be frightened by silences. Pauses between questions may indicate that interviewees have more to say. Do not rush them. Give them the chance to answer you completely.
4. Check periodically to see that your understanding of the interviewee's problems is correct by offering a concise summary of the essential details.
5. Towards the end of the interview, summarize the salient aspects of the information you have obtained.
6. Remember to ask open questions, to follow up and clarify ambiguous responses, and probe carefully.
7. Conclude the in the same friendly manner in which it began, and, no matter what the nature of the interview, always try to leave the interviewee with his or her dignity and self-esteem intact.
8. At the end of the interview give the interviewee an opportunity to ask you any questions that he or she may have. <sup>966</sup>

Jeg har i denne studien ikke klart å leve opp til disse idealene i alle intervjuene. Da jeg skulle skrive ut intervjuene irriterte jeg meg blant annet over at jeg ikke hadde vært flink nok til å lytte. Jeg var i begynnelsen også litt *“redd for pauser”*, og lot ikke elevene tenke gjennom svarene sine før jeg stilte et nytt spørsmål. Men jeg ble bedre etter hvert og mot slutten var jeg ganske god til å intervjuer elever.

Nå skal det sies at jeg intervjuet elever blant annet om temaer som var relatert til holdninger om samer. Noen ganger kunne jeg stille ganske konfronterende spørsmål der elevene måtte tenke gjennom sine holdninger og følelser rundt et tema. Spørsmålene ble derimot ikke stilt med en anklagende tone, og jeg inntok ingen posisjon selv i forhold til temaene.

Enkelte forskere hevder at man ikke skal stille ledende spørsmål. Ann Kristin Larsen skriver at: *“Det er veldig viktig å unngå å stille ledende spørsmål. Spørsmålene bør stilles på en slik måte at de ikke påvirker informanten i forhold til det svaret en velger å gi.”*<sup>967</sup> Men det kommer an på hva man forsøker å oppnå. Et av de viktige temaene i intervjuene var elevenes holdninger i forhold til samer. Et av kriteriene for fordommer er at de er resistente mot motargumenter.<sup>968</sup> I en slik sammenheng var det naturlig å stille ledende spørsmål for å undersøke hvor fastspikret standpunktene til elevene var. Hvor sterkt mente de det de sa? Hvis jeg gjennom ledende spørsmål eller argumentasjon kunne få elevene til å tvile på

---

<sup>966</sup> Sattler, Jerome M. og Robert D. Hoge (2006) *Assessment of Children: Behavioural, Social, and Clinical Foundations*. Fifth edition. San diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc., side 112.

<sup>967</sup> Larsen, Ann Kristin (2007) *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget, side 85-86.

<sup>968</sup> Se punkt: *11.1.3 Dagens definisjon*, side 438.

standpunktene sine var det et tegn på at holdningene ikke satt så dypt. Hvis jeg derimot ikke klarte å snu elevenes standpunkter var det en indikasjon på at de virkelig mente det de sa, og dermed også en indikasjon på at standpunktene var forankret i en generell holdning.

Alle intervjuene ble avsluttet på en vennlig måte der jeg som regel spurte elevene om deres interesser på fritiden eller på skolen. I tillegg fikk elevene anledning til å si hva de syntes om intervjuet og eventuelt stille meg noen spørsmål.

### *8.5.5 Intervju med samiskelever om mobbing*

Jeg intervjuet til sammen 9 samiskelever. Et viktig tema i intervjuene med samiskelevne var mobbing. Det skulle vise seg å være et svært vanskelig tema å intervju barn om. Her må man være forberedt på et intervjuer med mye følelser. Sattler og Hoge forklarer at:

Interviewees may become agitated during the interview, especially if they have recently faced a traumatic experience. As they relieve the experience, they may cry or express deep personal feelings. Acknowledge their feelings and give them time to work through them; this should help make a difficult situation easier. An interviewee who is sad and on the verge of tears may feel especially vulnerable. You might say, "You seem sad now".<sup>969</sup>

Jeg opplevde et intervju der alt dette var til stede i høyeste grad. Samiskeleven "Olav" ga meg en hjerteskjærende historie om mobbing. Jeg lærte mye gjennom det intervjuet og har gjengitt de viktigste erfaringene fra intervjuet i kapittel 12.<sup>970</sup>

### **8.6 Spørreskjema for lærerne**

Jeg har stilt lærerne 43 spørsmål med faste svaralternativer i tillegg til to åpne spørsmål på slutten om hva de syntes om skjemaet og om de hadde noe å tilføye. For 11 av spørsmålene med faste svaralternativer fikk lærerne anledning til, eller de ble oppfordret til å gi utdypende kommentarer. Spørreskjemaet bestod av syv temaer:

1. Generelt: spørsmål om kjønn, kultur og arbeidserfaring.
2. Opplæring: Spørsmål om lærerutdanningen og etterutdanning.
3. Gávnos: Spørsmål om et ressurshefte om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet.
4. Kunnskaper: De samme kunnskapsspørsmålene som for elevene.

---

<sup>969</sup> Ibid, side 118.

<sup>970</sup> Se punkt: 12.9.1 *Intervjuet med "Olav"*, side 533.

5. Påstander: De samme påstandene som for elevene.
6. Fordommer: Samme spørsmål om opplevde tilfeller av fordommer som for elevene.
7. Utdanningsmålets betydning: Spørsmål om de samiske opplæringsmålenes status.

Bakgrunnen for spørsmålene vil bli gjennomgått i kapitlene 9, 10 og 12.

### *8.6.1 Svarprosenten for lærerne*

Lærere er svært travle mennesker. Mens det var lett å få til en høy svarprosent (100 prosent) fra elevene, var det ikke like lett i forhold til lærerne. Jeg prøvde litt ulike strategier.

På pilotskolen i Østfold fant jeg fort ut at posthyllene til lærerne var en mulig løsning. Jeg skrev et brev som ble lagt ved spørreskjemaet og puttet i hyllene til lærerne. Kontaktlæreren min ved skolen mente det var viktig å sette en frist for når skjemaene skulle være levert. Det ble en vurdering i forhold til hvor kort fristen burde være. Det viktigste for meg var at så mange lærere som mulig tok seg tid til å svare på skjemaet. Etter flere runder fram og tilbake med en aktiv og entusiastisk kontaktlærer, som gjorde en kjempejobb, fikk jeg inn svar fra litt over halvparten (51 prosent) av lærerne. Jeg var litt skuffet over svarprosenten, men det skulle vise seg å bli mye vanskeligere andre steder.

I den andre kommunen i Finnmark utenfor forvaltningsområdet (Finnmarkskommune B) var det et sterkt ønske fra rektoren på den ene skolen om å få spørreskjemaet elektronisk. Sammen med et brev og informasjon om prosjektet sendte rektor ut en e-post til alle ansatte med en link til et nettbasert spørreskjema som jeg hadde laget. Samme løsning ble valgt for begge skolene i Finnmarkskommune B. Etter den første e-posten til lærerne fikk jeg inn ganske mange svar i begynnelsen, men så dabbet det fort av. Jeg ba derfor rektorene om å sende en purremail. Det resulterte i noen få svar til. Etter enda en purring uten særlig resultat sluttet jeg å mase. Jeg fikk inn tilsammen 31 svar av 70 lærere, noe som utgjorde 44 prosent.

I og med at jeg hadde oppnådd høyere svarprosent med “hyllemetoden” (å legge skjemaene i posthyllene til lærerne) gikk jeg tilbake til den. Men jeg gjorde en mulig feil. I stedet for å legge ved et fysisk brev i posthylla sammen med spørreskjemaet, slik jeg hadde gjort i Østfold, ba jeg rektor sende ut en e-post med brev til skolen og med utfyllende informasjon. Dette ga lærerne tilgang på mer informasjon enn jeg kunne gitt fysisk i posthylla, men jeg burde ha gjort begge deler. Jeg burde ha lagt ved et fysisk informasjonsbrev og sendt ut e-post

til alle lærerne med utfyllende informasjon. Ved alle skolene ba jeg kontaktlæreren min eller rektor om å sende ut purremail til lærerne. Ingen av purremailene viste seg likevel å ha noen stor effekt. Antallet besvarelser var svært avhengig av den første tiden rett etter at lærerne hadde fått skjemaene.

Det finnes så vidt jeg vet ikke noe oversikt over antall lærere i Norge. Inkludert vikarer kan tallet på lærere variere for hver skole. Jeg har ved hjelp av informasjon fra ansatte på de skolene jeg har besøkt, bruk av skolenes hjemmesider og ved å telle antall posthyller tilhørende lærere, kommet fram til følgende oversikt for skolene:

<b>Fylke:</b>	<b>Antall lærere på de skolene jeg har besøkt:</b>	<b>Antall lærere med i spørreundersøkelsen:</b>	<b>Svarprosent:</b>
<b>Østfold</b>	94	48	51,0 %
<b>Oslo</b>	60	28	46,6 %
<b>Nord-Trøndelag</b>	103	37	35,9 %
<b>Finnmark</b>	196	77	39,2 %
<b>Totalt</b>	<b>453</b>	<b>190</b>	<b>41,9 %</b>

Jeg er ganske fornøyd med svarprosenten totalt, gitt vanskelighetsgraden i forhold til å få inn besvarelser.

### *8.6.2 Lærernes holdninger til spørreskjemaet*

Feil framgangsmåte fra min side kan ikke forklare fullt ut hvorfor noen lærere ikke svarte. Det handlet ikke bare om mangel på motivasjon, informasjon eller tid. Særlig i Finnmark var det åpenbart noen lærere som nektet å delta i undersøkelsen på grunn av temaet. Det kom klarest fram på en skole i Finnmark-A. Det var den skolen jeg hadde kontaktet selv og som ikke var utvalgt av skolesjefen.<sup>971</sup> Jeg hadde mest kontakt med skoleinspektøren på denne skolen. Da jeg snakket med henne mente hun at spørsmålene i skjemaet var designet på en måte som favoriserte samer på bekostning av nordmenn. I spørreskjemaet er det blant annet spørsmål som handler om fordommer mot samer. Inspektøren mente det var viktigere å gjennomføre en undersøkelse om hvilke fordommer samer hadde mot nordmenn, og ikke omvendt. Da jeg kontaktet rektor for å spørre om de hadde fått inn mange svar fikk jeg dette svaret:

<sup>971</sup> Skolesjefen hadde valgt ut “de beste” skolene til meg. Se: 8.4 Tilgang til skolene, side 314.

Jeg har fått en del reaksjoner fra lærere som synes at en del av spørsmålene var tendensiøse. Noen har kommentert det på skjemaene de har brukt andre har hoppet over. Jeg har fått spørsmål rettet til meg om jeg ikke skal godkjenne den slags før de blir delt ut til besvarelse. Jeg forstår problemstillingen for jeg stusset på noen av spørsmålene da jeg leste gjennom det du sendte. Imidlertid tenkte jeg at det lar jeg gå, ut fra tanken om at dette er sikkert godkjent av veileder eller lignende. Jeg lovde lærerne som tok det opp at jeg i alle fall skulle ta det opp med deg.

Jeg fikk til sammen bare syv besvarelser fra denne skolen, med i alt 27 lærere. På det ene skjemaet stod det bare: *“Lag nytt – dette ikke bra.”* De andre lærerne hadde besvart skjemaet, men gitt meg tydelige tilbakemeldinger om hva de syntes om skjemaet. En lærer skriver at: *“Vinkelen på spørsmålene er stigmatiserende. Typisk vinkling på spørsmålsalternativ der det samiske blir fremstilt som offer/lidende.”* En lærer skrev at: *“Virker som om spørsmålene er vinklet slik at det skal fremstilles som om samene har det dårlig i samfunnet.”* En annen lærer skrev at:

Grei, men skulle gjerne snakket om svarene fordi de har mer enn en setning... + Du må ha i betraktning samisk-norsk problematikken og ikke bare norsk-samisk. SAMER selv diskriminerer selv det norske folket. Jeg har en søster som er samboer med en fra Karasjok. De bodde i Karasjok. Barna ble diskriminert, og det ble snakket samisk selv om de ikke forstår språket. Samer har dratt for laaangt sine rettigheter og de påfører andre “lidelsene” deres forfedre opplevde.

Alle disse tilbakemeldingene handlet om temaet for spørreundersøkelsen og spørsmålsstillingen. Ifølge disse lærerne var det feil av meg å fokusere på fordommer mot samer, og ikke motsatt. Flere av dem uttrykte også irritasjon over det de oppfattet som ledende spørsmål. De mente at spørsmålene var designet slik at samene uunngåelig ville ende opp som offer.

Kritikken var generell og vanskelig å svare på. Spørreskjemaet har selvsagt spørsmål som jeg kunne formulert bedre. Det er i seg selv interessant at noen lærere i Finnmark blir irritert over at undersøkelsen ikke er kritisk nok i forhold til det samiske samfunn. Det er akkurat som om de krever at det skal være en balanse mellom *“for”* og *“mot”* samer. Regjeringen kan ikke være *“mot”* det samiske. Ifølge BK artikkel 29 (1) (d) bør samiske elever, i likhet med alle andre elever i skolen, lære forståelse, toleranse og vennlighet for andre folk, inkludert nordmenn, men det er en annen studie. Det ville krevd alt for mye tid og ressurser å inkludere

det i denne studien. Jeg kan derfor ikke se at jeg kunne imøtekommet kritikken til disse lærerne.

Flertallet av lærerne har gitt udelt positive tilbakemeldinger på spørreskjemaet. På spørsmål 45, om hva lærerne syntes om spørreskjemaet, var det 90 lærere som skrev en kommentar. 70 (77,7 prosent) av lærere skrev i sin kommentar at de syntes undersøkelsen var udelt “bra”, “grei” eller “ok”. Av de resterende 20 kommentarene var det 6 som var negative til hele spørreskjemaet, mens de resterende 14 kommentarene var kritiske til deler av spørreskjemaet.

### 8.6.3 Intervju med lærerne

På hver skole plukket jeg ut to lærere som jeg intervjuet. Jeg valgte ut to lærere som hadde en fritime eller på annen måte hadde anledning til å bli intervjuet mens jeg var på besøk. På enkelte skoler var det litt vanskelig å finne noen som hadde anledning til å ta et intervju med meg, men det gikk stort sett greit.

Det ble brukt en diktafon under intervjuene. Utgangspunktet for intervjuene var spørreskjemaet. Det ideelle var at en lærer hadde fylt ut skjemaet på forhånd, men det var ikke alltid mulig. I mange tilfeller fylte jeg ut spørreskjemaet sammen med læreren under intervjuet. Med utgangspunkt i spørsmålene som er i spørreskjemaet hadde jeg en samtale med hver lærer om hvert spørsmål. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig og utfordret lærerne på enkelte temaer. Intervjuene varte gjennomsnittlig 30 minutter.

Av og til stilte jeg spørsmål som var provoserende for enkelte lærere, men jeg forsøkte ikke å innta noen posisjon selv eller et standpunkt. På samme måten som overfor elevene stilte jeg av og til ledende spørsmål eller presenterte argumenter mot de standpunktene lærerne tok, for å se hvor sterke standpunktene var, om de var forankret i en generell holdning. Jeg var litt tøffere med lærerne enn med elevene. Men jeg inntok ikke noe standpunkt selv og prøve å presentere motargumenter på en så nøytral måte som mulig. Jeg kunne for eksempel si at: “Noen vil mene at...”, eller “la oss nå tenke oss at...”.

Hvis det var et tema *hva jeg mente* så var det for eksempel spørsmål fra lærerne til meg om å utdype hva jeg mente med spørsmålene. Noen ganger var det rene retoriske spørsmål. En samtale med en lærer gikk slik:



*Samene bør ikke ha noen særrettigheter?*

Helt enig.

*Hvorfor det?*

Ja, da spør jeg deg hvorfor de bør ha det?

*Ta for eksempel kvotering til politiet. Bør det være politi som kan snakke samisk? Man har for eksempel kvotert kvinner inn i ulike sammenhenger.*

Nei, jeg mener ikke det.

*Du er imot kvotering, punktum?*

Ja.<sup>972</sup>

Her var svaret til læreren formulert som et spørsmål, noe som krever at jeg som intervjuer kunne presisere mitt spørsmål på en velbegrunnet måte. Men det stoppet ikke der. Samtalen fortsatte slik:

*Hvis utgangspunktet er likeverdig behandling av alle, men så er noen behandlet forskjellig. Bør man ikke da, ut ifra et likeverdighetsprinsipp, prøve å rette opp?*

Men da kommer man inn i debatten om hvilket nivå det skal rettes opp på.

*Hva mener du?*

Altså på hvilket nivå? Når skal det skje? Hva mener du er forskjellsbehandling som har skjedd?

Hva mener du det er som gjør at samene henger etter?

*100 år med fornukspolitikk har satt sine spor. Jeg mener samer er dårlig representert i ulike yrkesgrupper. Det er viktig at vi får samiske leger som kan snakke samisk.*

Ja, men der har vi jo Finnmarkskvoten.

*Men den kvoten kan man være for eller imot?*

Jeg er verken for eller imot, i alle fall ikke så mye for. Jeg er mer for tilrettelegging enn kvotering.

Dette skjedde ikke ofte, men ble jeg presset som intervjuer til å si hva jeg mener, hvorfor jeg mener samene henger etter i samfunnet. Ifølge Herbert Rubin og Irene Rubin bør intervjueren helst holde sine meninger for meg selv uansett hvor mye man blir presset eller hvor uenig

---

<sup>972</sup> Spørsmålene mine er i kursiv, mens svarene til læreren er uten kursiv. Intervju med "Atle" (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

man er.<sup>973</sup> Men som eksempelet illustrer var det ikke alltid så lett. Jeg tror likevel ikke det hadde en utvetydig negativ effekt på intervjuet. Jeg tror “Atle” ble provosert av at jeg inntok en så nøytral posisjon, og det var mer tillitsvekkende for “Atle” at jeg argumenterte mot ham som et vanlig menneske med egne meninger. Selv om spørsmålene i intervjuene og argumentene jeg presenterte kunne gjøre lærerne provosert eller engasjert i enkelte sammenhenger, var intervjuene preget av en vennlig og respektfull tone.

### **8.7 Forskning på holdninger**

I kapittel 12 har jeg i denne avhandlingen satt meg som mål å svare på hvilke holdninger elever og lærere har til samer og det samiske folk. Et viktig opplæringsmål er å bekjempe fordommer og rasisme mot samer. Jeg har i samisk opplæringsmål “VII” slått fast at:

*“Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.”*<sup>974</sup>

Hvordan man definerer fordommer, rasisme og intoleranse er et viktig spørsmål. Jeg har forsøkt å utbrodere innholdet i toleransebegrepet under punktet om bokstav (d).<sup>975</sup> I tillegg har jeg skrevet et helt kapittel om begrepene fordommer og rasisme.<sup>976</sup> I kapittel 11 definerer jeg tre absolutte kriterier for at det skal foreligge en fordom. En fordom er:

- En holdning
- Generalisering av en gruppe mennesker
- Basert på sviktende eller feilaktig fakta

I tillegg identifiserer jeg fem tilleggskriterier som ikke er absolutte, men som likevel kjennetegner mange fordommer. En fordom er:

- Negative følelser mot en gruppe
- Resistent mot motargumenter eller nye beviser
- Tillærte oppfatninger

---

<sup>973</sup> Rubin, Herbert J. og Irene S. Rubin (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Second edition. London: Sage Publications, side 82.

<sup>974</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301.

<sup>975</sup> Se punkt: 4.11.5 *Toleranse*, side 144.

<sup>976</sup> Se kapittel:

11. Fordommer og rasisme, side 433.

- Intolerante holdninger mot en gruppe
- Basert på moralske verdier

De tre første kriteriene er absolutte i den forstand at alle kriteriene må være til stede for å snakke om en fordom. De fem neste kriteriene er ikke absolutte, men man kan si at desto flere av de fem neste punktene som er til stede desto sterkere er bevisene for at den generaliserende og feilaktige holdningen er en fordom.<sup>977</sup>

I andre del av kapittel 11 har jeg forsøkt å definere begrepet rasisme. Etter en vurdering av flere faktorer kom jeg fram til følgende definisjon av begrepet rasisme: *En doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære om enkelte rasers, etniske grupper, kulturere, religiøse grupper eller andre menneskegruppers overlegenhet og andres underlegenhet.*<sup>978</sup> Rasisme overfor samer må på dette grunnlaget defineres som: *En doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære om samers overlegenhet eller underlegenhet.*

Folk kan være åpne og ærlige med sine fordommer og eventuelle rasistiske meninger, men de fleste ser ikke på seg selv som fordomsfulle eller rasistiske. Særlig rasismen har blitt et tabu i samfunnet. Amerikanske forskere har derfor begynt å operere med såkalt moderne eller subtil rasisme. Det innebærer at folk utad framstår som fordomsfri, mens de i realiteten har en annen holdning som er mer fordomsfull og rasistisk.<sup>979</sup> Dette er en faktor som gjør det vanskelig å måle fordommer.

Det er i utgangspunktet ikke bare vanskelig å måle fordommer og rasisme, men det er også vanskelig å bli tatt seriøst hvis man sier noe om det. Fra tid til annen brukes disse begrepene i media om enkeltpersoner, om politiske standpunkter eller om offentlige meninger. Enkelte ganger er det faktisk snakk om noe som kan ligne på rasisme eller i det minste fordommer. Likevel er det nesten aldri konstruktivt for debatten at beskyldninger om rasisme eller fordommer bringes på banen. De som beskyldes for rasisme eller fordommer går som regel i en skyttergrav og benekter beskyldningene. Det som videre skjer er at sakens faktum forsvinner i en debatt om hvor ufint eller uklokt det er å bruke ord som rasisme eller fordommer. Det gjelder spesielt for begrepet rasisme

---

<sup>977</sup> Se punkt: 11.1 Begrepet fordom, side 433.

<sup>978</sup> Se punkt: 11.2 Rasisme, side 440. For selve definisjonen, se spesielt slutten av punkt: 11.2.3 Rasebegrepet, side 444.

<sup>979</sup> Se punkt: 11.2.4 Moderne (subtil) rasisme, side 447.

### 8.7.1 Hvordan måler man fordommer og rasisme?

Fordi de fleste mennesker ikke åpent innrømmer at de er fordomsfulle eller rasistiske mot samer er det ikke så lett å måle det direkte. Man kan ikke spørre folk direkte om de er rasistiske eller fordomsfulle. En vanlig måte å måle fordommer på er at man spør folk om hvor de står i forhold til ulike påstander om en gruppe mennesker. Basert på standpunktene til respondenten kan man si noe om deres holdninger.

McConahay, Hardee og Batts foreslo i 1981 seks mulige påstander som kan inngå i et spørreskjema for å måle moderne (subtil) rasisme.<sup>980</sup> Jeg har oversatt dem slik:

- Det er lett å forstå de svartes sinne i USA (uenig).
- Svarte har mer innflytelse på desegregeringsplanleggingen enn de burde ha (enig).
- Det er ikke trygt i gatene nå til dags uten at politiet er til stede (enig).
- De svarte er for kravstore i sin kamp for like rettigheter (enig).
- I de siste årene har de svarte fått mer økonomisk støtte enn de fortjener (enig).
- I det siste har regjeringen og media vist mer respekt for de svarte enn de fortjener (enig).

Påstandene tar utgangspunkt i den politiske debatten om den svarte minoriteten i USA. Den moderne rasist vil, ifølge McConahay, Hardee og Batts (1981), posisjonere seg i samsvar med det standpunktet som står i hver parentes. Det er imidlertid klart at ut ifra den definisjonen jeg har kommet fram til om rasisme, som innebærer en tro, doktrine, ideologi, filosofi eller lære om at de svarte er underlegen andre folk, er det ikke grunnlag for å være enig med McConahay, Hardee og Batts (1981). Flere av standpunktene i listen til McConahay, Hardee og Batts (1981) kan nok sies å gjenspeile fordomsfulle holdninger, men det trenger ikke nødvendigvis handle om rasisme.

Jeg er også usikker på om man kan si at en person er fordomsfull basert på et standpunkt i én av disse påstandene. Jeg mener det er kombinasjonen av flere slike standpunkter som avslører at en person er negativ og fordomsfull mot de svarte i USA. På samme måten mener jeg en

---

<sup>980</sup> Se punkt: 11.2.4 *Moderne (subtil) rasisme*, side 447. Og for selve referansen se: McConahay, John B., Betty B. Hardee og Valerie Batts (1981) *Has Racism Declined in America?: It Depends on Who is Asking and What is Asked*. Journal of Conflict Resolution 1981; 25, side 568.

kombinasjon av flere lignende holdninger mot samer kan være et tegn på fordommer mot samer.

En annen måte å måle fordommer på er å spørre informantene om de har opplevd tilfeller der noen har sagt fordomsfulle ting. Slike spørsmål krever en tett oppfølging med kvalitative data, siden oppfatningene om hva som er fordomsfullt varierer fra person til person.

### 8.7.2 *Etiske problemstillinger*

Forskning på holdninger reiser noen etiske problemstillinger som må avklares. Enkelte amerikanske forskere har vært flinke til å lage ulike former for indirekte holdningstester som er designet slik at informantene “*avslører*” sine skjulte fordommer (moderne rasisme). Bruken av slike tester reiser, ifølge Ottar Hellevik, etiske problemer. De etiske problemene ved disse indirekte testene ligger i mangelen på åpenhet overfor respondentene.<sup>981</sup> Ottar Hellevik skriver at:

Når forskeren ber dem om å medvirke i undersøkelsen, må dette nødvendigvis skje på falske premisser, i noen tilfeller ved at hensikten forties, i andre ved at det bevisst gis villedende informasjon.<sup>982</sup>

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) skal informantene: “[...] få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen.”<sup>983</sup> Informasjonen må gis på en nøytral måte og uten utilbørlig press. Deltagelse skal ifølge retningslinje 9 være frivillig. I forhold til barn må informasjonen gis på en alderstilpasset måte (retningslinje 12).<sup>984</sup>

Et alternativ til den indirekte framgangsmåten for å måle holdninger er, ifølge Hellevik:

[...] å klare å overbevise informantene om at anonymiteten er sikret, gjerne i kombinasjon med at respondentene selv fyller ut spørreskjemaet. I Norge har en god erfaring med slike opplegg når det

---

<sup>981</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 154.

<sup>982</sup> Ibid.

<sup>983</sup> Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, retningslinje nr. 8.

<sup>984</sup> Ibid.

gjelder å få respondentene til å vedstå seg ulike typer sosialt uakseptabel atferd, som for eksempel svart arbeid.<sup>985</sup>

Jeg har på ingen måte prøvd å skjule hverken overfor elevene eller for lærerne at dette prosjektet søker å vurdere deres holdninger overfor samer. Lærerne ble informert i form av brev og vedlagt informasjon. Selve spørreskjemaet forklarer også informantene om at: *“I det følgende kommer noen påstander som du skal si om du er enig i eller ikke. Svarene er viktig for å kunne si noe om kunnskaper og holdninger blant lærere omkring det samiske.”*<sup>986</sup>

Elevene ble informert muntlig om spørreundersøkelsen før den ble delt ut. I tillegg blir elevene forklart i selve spørreskjemaet at: *“I det følgende kommer noen påstander som du skal si om du er enig i eller ikke. Svarene er viktig for å kunne si noe om kunnskaper og holdninger blant elever om det samiske.”*<sup>987</sup>

Anonymiteten for informantene er i dette prosjektet relativt strengt ivaretatt. Anonymiteten er ikke bare ivaretatt på personnivå eller skolenivå. Kommunene er også anonyme. Frivilligheten var åpenbar for lærerne.<sup>988</sup> For elevene kan det stilles spørsmålsteget ved deres frivillige deltagelse. Hadde de en mulighet til å nekte å delta? Når en lærer forklarer at de skal delta på en undersøkelse utgjør det en autoritet som det ikke er så lett å motsette seg. Jeg spurte ikke elevene om de ville delta eller ikke. Likevel var elevene fri til å svare på hva de ville. Det var fullt mulig for elevene å hoppe over noen spørsmål. Flere elever benyttet seg også av denne muligheten.

### **8.8 Generell grunndata for respondentene**

Under dette punktet skal jeg kort si noe om generelle tall som kjønn, kulturbakgrunn og lærernes arbeidserfaring.

---

<sup>985</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 155.

<sup>986</sup> Se:

Vedlegg 4: Spørreskjema for lærerne, side 585.

<sup>987</sup> Se:

Vedlegg 5: Spørreskjema for elevene, side 594.

<sup>988</sup> Se punkt: 8.6 *Spørreskjema for lærerne*, side 324.

### 8.8.1 Kjønn

I forhold til kjønn var det stort sett likt fordelt i forhold til elevene. Det var 409 gutter og 408 jenter med i undersøkelsen. Når det gjelder lærerne var det et flertall av kvinner. Det var 78 menn og 112 kvinner med i undersøkelsen. I forhold til lærerne var det også et par geografiske forskjeller som er verdt å trekke fram. Både i Trøndelag og Forvaltning-nord var det over 80 prosent kvinner, mens i Forvaltning-sør og i Østfold var det en liten overvekt av menn. Se oversikten nedenfor i tabell 8a.

Tabell 8a.		Kjønn		Total
		Mann	Kvinne	
Finnmark-A	Antall	14	15	29
	Prosent	48.3%	51.7%	100.0%
Finnmark-B	Antall	13	18	31
	Prosent	41.9%	58.1%	100.0%
Oslo	Antall	13	15	28
	Prosent	46.4%	53.6%	100.0%
Østfold	Antall	25	23	48
	Prosent	52.1%	47.9%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	5	3	8
	Prosent	62.5%	37.5%	100.0%
Trøndelag	Antall	5	24	29
	Prosent	17.2%	82.8%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	3	14	17
	Prosent	17.6%	82.4%	100.0%
Total	Antall	78	112	190
	Prosent	41.1%	58.9%	100.0%

### 8.8.2 Kulturbakgrunn

Det store flertall av elevene som var med i denne undersøkelsen anså seg selv som bare "norske". Det var svært få elever som beskrev seg selv som samiske. De fleste elevene som anså seg som samisk, og bare samiske uten at de krysset av for noe annet i tillegg, var i Finnmark-A der fem elever hadde krysset av for "samisk". I Finnmark-A og -B var det også flere som hadde krysset av for både "norsk" og "samiske", men det var en liten andel i forhold til de som hadde krysset av for bare "norsk". Forvaltning-nord og Oslo hadde den største andelen elever med en annen bakgrunn enn norsk eller samisk. De skrev gjerne i kommentarfeltet at de var spansk, russisk, tyrkisk, svensk, finsk eller iransk. Det var ingen grupper som spesielt pekte seg ut. Se oversikten i tabell 8b.

Tabell 8b.		Hvilken kulturell bakgrunn har du?						Total
		norsk	samisk	annet	Norsk/annet	Norsk/samisk/ annet	Norsk/samisk	
Finnmark-A	Antall	146	5	4	7	2	14	178
	Prosent	82.0%	2.8%	2.2%	3.9%	1.1%	7.9%	100.0%
Finnmark-B	Antall	63	0	3	5	1	7	79
	Prosent	79.7%	.0%	3.8%	6.3%	1.3%	8.9%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	8	0	4	3	1	0	16
	Prosent	50.0%	.0%	25.0%	18.8%	6.3%	.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	136	0	2	5	2	1	146
	Prosent	93.2%	.0%	1.4%	3.4%	1.4%	.7%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	30	2	0	1	0	0	33
	Prosent	90.9%	6.1%	.0%	3.0%	.0%	.0%	100.0%
Østfold	Antall	97	0	11	6	0	2	116
	Prosent	83.6%	.0%	9.5%	5.2%	.0%	1.7%	100.0%
Oslo	Antall	117	0	30	29	0	1	177
	Prosent	66.1%	.0%	16.9%	16.4%	.0%	.6%	100.0%
Østfold-testgruppa	Antall	50	0	14	8	0	0	72
	Prosent	69.4%	.0%	19.4%	11.1%	.0%	.0%	100.0%
Total	Antall	647	7	68	64	6	25	817
	Prosent	79.2%	0,9%	8.3%	7.8%	0,7%	3.1%	100.0%

Når det gjelder lærerne var de 154 lærere (81,1 prosent) som krysset av for “norsk” og bare det. Den største andelen lærere som var noe annet enn norsk var i Forvaltning-nord der 7 av 17 lærere svarte at de var “samisk” eller “samisk/norsk” (41,1 prosent). Ellers var det få utslag av betydning.

### 8.8.3 Lærernes arbeidserfaring

Det store flertall av lærerne var fast ansatt i en 100 prosent stilling (71, 6 prosent). Her var det små geografiske skiller. Flertallet av lærerne hadde også lang erfaring som lærere. 105 av lærerne (55,5 prosent) hadde jobbet som lærer i mer enn 9 år. Av disse var det 77 lærere som hadde jobbet i mer enn 13 år. Forvaltning-sør og Østfold hadde størst andel lærere med lengst erfaring. Se oversikten i tabell 8c:



Tabell 8c.		Hvor lenge har du jobbet som lærer?					Total
		0-2 år	3-5 år	6-8 år	9-12 år	Mer enn 13 år	
Finnmark-A	Antall	8	4	4	5	8	29
	Prosent	27.6%	13.8%	13.8%	17.2%	27.6%	100.0%
Finnmark-B	Antall	6	3	5	7	10	31
	Prosent	19.4%	9.7%	16.1%	22.6%	32.3%	100.0%
Oslo	Antall	7	4	3	3	10	27
	Prosent	25.9%	14.8%	11.1%	11.1%	37.0%	100.0%
Østfold	Antall	3	9	5	6	25	48
	Prosent	6.3%	18.8%	10.4%	12.5%	52.1%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	0	1	2	0	5	8
	Prosent	.0%	12.5%	25.0%	.0%	62.5%	100.0%
Trøndelag	Antall	2	10	1	4	12	29
	Prosent	6.9%	34.5%	3.4%	13.8%	41.4%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	2	2	3	3	7	17
	Prosent	11.8%	11.8%	17.6%	17.6%	41.2%	100.0%
Total	Antall	28	33	23	28	77	189
	Prosent	14.8%	17.5%	12.2%	14.8%	40.7%	100.0%

## 9. Forutsetninger for læring

Før det er hensiktsmessig å si noe om hva elever i grunnskolen faktisk har lært på skolen om det samiske folk er det viktig å si noe om forutsetningene for det de eventuelt har lært. Hovedproblemstillingen for dette kapittelet lyder som følger: *Er de nødvendige forutsetningene til stede for at barn skal lære det de skal om det samiske folk jamfør BK artikkel 29 (1)?* Med utgangspunkt i denne hovedproblemstillingen har jeg formulert følgende problemstillinger:

Elever (i niende klassetrinn):

- a) Er undervisningen i skolen viktig for den kunnskapen elevene i niende klassetrinn har om det samiske?
- b) Har elever i niende klassetrinn fått tilstrekkelig mange undervisningstimer med god kvalitet om det samiske?

Lærerne:

- a) Er utdanningen på lærerhøgskolen viktig for den kunnskapen lærerne har om det samiske?
- b) Opplever lærerne at de har fått tilstrekkelig mange undervisningstimer med god kvalitet om det samiske på lærerhøgskolen eller gjennom etterutdanningstilbud?
- c) Har lærerne tatt i bruk ressursheftet Gávnos?
- d) Anser lærere det som viktig å undervise om det samiske?

Underveis i dette kapittelet vil jeg henviser til disse problemstillingene der det er relevant. Utgangspunktet for disse problemstillingene er de konkretiserte forutsetningene og samiske opplæringsmålene jeg kom fram til i kapittel 5, og som er kategorisert i begynnelsen av kapittel 8.<sup>989</sup>

Innbakt i disse problemstillingene ligger et ønske om å si noe om andelen. For eksempel er jeg interessert i *andelen lærere* som mener det er viktig å undervise om det samiske. Det samme gjelder problemstillingene for elevene og gjelder også alle de andre problemstillingene jeg har definert senere i denne avhandlingen.

Jeg har i denne avhandlingen allerede sagt noe om de forutsetninger som ligger til grunn for hva barn faktisk lærer. I den juridiske delen av avhandlingen, i kapittel 7, har jeg evaluert om BK artikkel 29 (1) har vært retningsgivende for det norske lovverket om opplæring av barn. I

---

<sup>989</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301.

tillegg evaluerte jeg i kapittel 7 Kunnskapsløftet opp mot de konkretiserte samiske opplæringsmålene som ble definert i kapittel 5.

### 9.1 Lærerutdanningen

Jeg har stilt et spørsmål om utdanningen til lærerne før de startet som lærere. Spørsmålene skal gi svar på problemstillingen som er formulert på følgende måte: *“Opplever lærerne at de har fått tilstrekkelig mange undervisningstimer med god kvalitet om det samiske på lærerhøgskolen?”* Problemstillingen er tuftet på forutsetning “C” som sier at: *“Lærerutdanningen må sørge for at lærerne er kunnskapsmessig og holdningsmessig skikket til å fremme alle de samiske opplæringsmålene.”*<sup>990</sup>

Spørsmål nr. 6 i spørreskjemaet var formulert slik: *“Hvordan var opplæring om det samiske på lærerutdanningen før du startet som lærer?”* Alternativene var:

- Meget bra (både i mengde og kvalitet)
- Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)
- Litt opplæring med bra kvalitet
- Mye opplæring med dårlig kvalitet
- Litt opplæring med dårlig kvalitet
- Ingen opplæring

Presiser gjerne hvis kategoriene ikke passer:

Jeg har prøvd å balansere både kvalitet og mengde i ett og samme spørsmål ved hjelp av ulike kategorier. I tillegg har jeg bedt lærerne om å utdype med egne ord. Spørsmålet er rettet primært mot de som har gått på lærerhøgskole. Det var likevel flere lærere som hadde sin utdanning fra andre institusjoner. Åtte av lærerne skrev at de ikke har lærerhøgskolen, mens to av lærerne hadde lærerutdanning fra andre land enn Norge. I tillegg forklarte seks av lærerne at de ikke husker hva de lærte på lærerhøgskolen.

Omfanget av de samiske opplæringsmålene som er konkretisert i kapittel 5, både i forhold til hva barn skal lære kunnskapsmessig og holdningsmessig, er stort og vanskelig å oppnå.<sup>991</sup> Det stilles ekstra store krav til pedagogiske metoder og lærere når det gjelder holdningsmålene om å bekjempe fordommer.<sup>992</sup> Det er derfor ingen tvil om at lærerutdanningen er svært viktig, og

---

<sup>990</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301, og punkt: 4.15.3 Lærerutdanningen, side 170.

<sup>991</sup> Se punkt: 5.3 Oppsummering av samiske opplæringsmål, side 191.

<sup>992</sup> Se punkt: 4.15.7 En pedagogisk utfordring, side 177.

en stor andel av lærerne bør krysse av for et av de øverste alternativene: “*Meget bra (både mengde og kvalitet)*” eller “*Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)*”.

Men FNs barnekonvensjon ble inkorporert i menneskerettsloven i 2003, og da jeg i 2009 gjennomførte undersøkelsen var det gått 6 år. 67,7 prosent av lærerne hadde jobbet mer enn 6 år som lærer. Det kan argumentere for at Norge burde ha gjort sitt for å gjennomføre BK artikkel 29 (1) allerede i 1990, da konvensjonen ble ratifisert. Og før det gjaldt ØSK artikkel 13 (1) og FNs verdenserklæring artikkel 26 (2), men desto lengere tilbake i tid man går desto færre rettskilder eksisterte for å tolke bestemmelsene. De konkretiserte samiske opplæringsmålene i kapittel 5 bygger på den seneste folkerettslige utviklingen. Jeg vil derfor være forsiktig med å ta i for hardt når jeg skal definere en minimumsandel for dette spørsmålet. 32,3 prosent av lærerne har jobbet mindre enn 6 år. Man må kunne anta at en stor andel av dem har tatt lærerutdanning etter at konvensjonen ble inkorporert i menneskerettsloven. Så kan man si at utdanningen må ha litt tid på seg, før det er rimelig å forvente resultater. 14,8 prosent av lærerne hadde jobbet mindre enn 3 år.

På bakgrunn av dette kan jeg med forsiktighet si at 14 prosent av lærerne, som en *minimumsandel*, bør kunne svare: “*Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)*” eller “*Meget bra (både i mengde og kvalitet)*”.

#### *9.1.1 Lærerutdanningen: resultater*

16 lærerne (8,7 prosent) svarte “*Meget bra (både i mengde og kvalitet)*” eller “*Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)*”. Det er ganske mange færre enn den forsiktige minimumsandelen jeg har definert på 14 prosent.

171 av lærerne (92,4 prosent) mente at utdanningen de hadde fått ikke var tilfredsstillende om det samiske. 106 av lærerne, noe som utgjør et betydelig flertall av lærerne (57,3 Prosent), har ikke mottatt noen opplæring om det samiske overhode. 62 lærere (33,5 prosent) har mottatt litt opplæring om det samiske. Litt over halvparten av disse mente at den lille opplæringen de fikk var av bra kvalitet, mens den andre halvparten mente opplæringen var av dårlig kvalitet.

Undersøkelsen viser et geografisk skille mellom kommunene i Finnmark og de andre kommunene. Andelen lærere som ikke har fått opplæring om det samiske var lavest i Finnmark-A (27,6 prosent) og samtidig høyest i forhold til de som har svart: “*Meget bra*

(både i mengde og kvalitet)” eller “Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)” (24,1 prosent). Det er et resultat som tilfredsstillende minimumsandelen på 14 prosent.

I Forvaltning-nord var det to lærere som svarte “Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)”. De to lærerne utgjør 12 prosent. I Finnmark-B var det fire lærere som svarte: “Meget bra (både i mengde og kvalitet)” eller “Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)”. Det utgjør 12, 9 prosent. Hvis det hadde vært én lærer til, i begge disse kommunene som hadde svart det samme, ville det vært nok i forhold til minimumsandelen.

Se oversikten over resultatene her i tabell 4:

Tabell 9a.		Hvordan var opplæring om det samiske på lærerutdanningen før du startet som lærer?						Total
		Meget bra	Ganske bra	Litt m god kvalitet	Mye m dårlig kvalitet	Litt m dårlig kvalitet	Ingen opplæring	
Finnmark-A	Antall	1	6	8	0	6	8	29
	Prosent	3.4%	20.7%	27.6%	.0%	20.7%	27.6%	100.0%
Finnmark-B	Antall	1	3	6	1	6	14	31
	Prosent	3.2%	9.7%	19.4%	3.2%	19.4%	45.2%	100.0%
Oslo	Antall	0	0	3	0	5	20	28
	Prosent	.0%	.0%	10.7%	.0%	17.9%	71.4%	100.0%
Østfold	Antall	0	2	2	0	9	34	47
	Prosent	.0%	4.3%	4.3%	.0%	19.1%	72.3%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	0	0	0	0	1	7	8
	Prosent	.0%	.0%	.0%	.0%	12.5%	87.5%	100.0%
Trøndelag	Antall	0	1	6	0	2	17	26
	Prosent	.0%	3.8%	23.1%	.0%	7.7%	65.4%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	0	2	7	0	1	6	16
	Prosent	.0%	12.5%	43.8%	.0%	6.3%	37.5%	100.0%
Totalt	Antall	2	14	32	1	30	106	185
	Prosent	1.1%	7.6%	17.3%	0,5%	16.2%	57.3%	100.0%

### 9.1.2 Intervjuer med lærerne om lærerutdanningen

Finnmark-A hadde den høyeste andelen lærere som hadde svart at de fikk en tilfredsstillende opplæring. Jeg intervjuet tre lærere fra Finnmark-A om lærerutdanningen. To av dem hadde fått opplæring om det samiske. En lærer forklarte at de hadde vært på en tur til Sametinget da han studerte.<sup>993</sup> En annen lærer forklarte at:

<sup>993</sup> “Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

Det var litt i samfunnsfag om den samiske historien, men veldig lite egentlig. De tok mer opp dette med samiske røtter, altså hvor samene stammer fra.

*Hvor samene stammer fra?*

Ja, altså de tok opp forskjellige teorier om hvor samene opprinnelig kommer fra. Noen sier at de kom fra Sibir, også tok han opp og motbeviste det, og såne ting.

*Var foreleseren spesielt interessert i disse temaene selv?*

Nei, det tror jeg ikke. Det var en debatt om de temaene som foregikk. Han forsøkte vel å ta litt tak i det uten at han helt visste hva han gjorde. Ingen forstod hensikten med det.<sup>994</sup>

Geologiske teorier om hvor samene kom fra, om de kom fra Sibir eller sørfra er ikke et sentralt spørsmål hvis man skal fremme forståelse, toleranse og kunnskaper om det samiske folk. Det har vært flere debattanter i lokale og regionale aviser som har tatt til ordet for at samene ikke er å regne som urfolk fordi det, ifølge deres egne forskningsfunn, er beviser for at samene ikke var først. Spørsmålet om hvor samene opprinnelig kom fra, og spørsmålet om hvem som var først, er irrelevant for samiske rettigheter og samenes status som urfolk.<sup>995</sup> Jeg kan derfor vanskelig se hensikten med å bruke en slik offentlig debatt som utgangspunkt for undervisningen om det samiske.

Irina fra Forvaltning-nord trakk også fram at de hadde lært om det samiske med fokus på steinalderen.<sup>996</sup>

Fire av lærerne jeg intervjuet totalt mente de hadde hatt om det samiske som del av et valgfagstema. En lærer, den ene av de to lærerne som svarte "*meget bra*", forklarte at:

Ja, innenfor samfunnsfag hadde vi faktisk en fordypningsoppgave som gikk på det samiske. Det var bra kvalitet på undervisningen. Vi skrev en større prosjektoppgave om den samiske regionen ja. Så jeg mener vi hadde ganske mye. Meget bra!<sup>997</sup>

---

<sup>994</sup> "Torgeir" (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>995</sup> Lile, Hadi Khosravi (2008) *FNs menneskerettigheter og urfolks rettigheter: En innføring med fokus på samiske rettigheter*. Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 1/2008, side 33-34.

<sup>996</sup> "Irina" (lærer) Forvaltning-nord, 29. september 2009.

<sup>997</sup> "Anne" (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009.

Ellers var det veldig få av lærerne som kunne fortelle meg noe om hva de hadde lært om det samiske på lærerutdanningen. De fleste hadde ikke hatt noe opplæring, eller veldig lite, så de husket ikke noe om det.

## 9.2 Etterutdanning

Jeg har stilt et spørsmål om etterutdanningen for lærere og et spørsmål om lærerne føler noe behov for å lære mer om det samiske. Spørsmålene skal gi svar på problemstillingen som er formulert på følgende måte: *“Opplever lærerne at de har fått tilstrekkelig mange undervisningstimer med god kvalitet om det samiske [...] gjennom etterutdanningstilbud?”* Problemstillingen er tuftet på forutsetning “C” som sier at: *“Lærerutdanningen må sørge for at lærerne er kunnskapsmessig og holdningsmessig skikket til å fremme alle de samiske opplæringsmålene.”*<sup>998</sup>

Spørsmål nr. 7 i spørreskjemaet var formulert slik: *“Hvordan har opplæring om det samiske vært etter at du startet som lærer? (i form av kurs og lignende)”* Alternativene for dette spørsmålet var de samme som for spørsmålet om lærerhøgskolen, med unntak av det åpne spørsmålet om å presisere.

Da jeg fastsatte *minimumsstandsstandarden* i forhold til spørsmål nr. 6 om lærerutdanningen var jeg ekstra forsiktig siden det store flertallet av lærerne ikke var studenter før FNs barnekonvensjon ble inkorporert i menneskerettsloven. De samme argumentene for at minimumsstandsstandarden burde være lav for lærerutdanningen kan brukes til å si at standarden burde være høy med hensyn til etterutdanningstilbud. 67,7 prosent av lærerne har jobbet i mer enn 6 år og var dermed studenter før FNs barnekonvensjon ble inkorporert i menneskerettsloven. For at disse lærerne skal kunne utføre sine oppgaver, i tråd med de konkretiserte opplæringsmålene som ble definert i kapittel 5, må de ha fått tilbud om og gjennomgått etterutdanningskurs.

På bakgrunn av dette kan jeg si at 67 prosent av lærerne, som en *minimumsandel*, bør kunne svare at de har gjennomført en etterutdanning som var: *“Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)”* eller *“Meget bra (både i mengde og kvalitet)”*.

---

<sup>998</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301, og punkt: 4.15.3 *Lærerutdanningen*, side 170.

### 9.2.1 Resultater for etterutdanning

Over 70 prosent av lærerne svarte at de ikke hadde deltatt på noe etterutdanning om det samiske. Bare fem lærere (2,7 prosent) oppga at de hadde deltatt på etterutdanningskurs med tilfredsstillende (ganske bra) kvalitet. Ingen lærere svarte at etterutdanningen de har deltatt på hadde vært *“Meget bra (både i mengde og kvalitet)”*. 29 lærere (15,5 prosent) oppga at etterutdanningen de hadde deltatt på kunne klassifiseres som *“litt opplæring med bra kvalitet”*. Forvaltning-sør skiller seg ut fra de andre kommunene i den forstand at 6 av 8 lærere (75 prosent) oppga at de hadde mottatt litt etterutdanning. Fem av dem svarte *“Litt opplæring med bra kvalitet”*. Det var altså den kommunen som kom nærmest minimumsstandarden hvis man skal regne *“litt opplæring”* som god nok standard.

Se oversikt over resultatene her i tabell 9b:

Tabell 9b.		Hvordan har opplæring om det samiske vært etter at du startet som lærer?				Total
		Ganske bra	Litt m bra kvalitet	Litt m dårlig kvalitet	Ingen opplæring	
Finnmark-A	Antall	3	7	4	14	28
	Prosent	10.7%	25.0%	14.3%	50.0%	100.0%
Finnmark-B	Antall	1	6	3	21	31
	Prosent	3.2%	19.4%	9.7%	67.7%	100.0%
Oslo	Antall	0	1	2	25	28
	Prosent	.0%	3.6%	7.1%	89.3%	100.0%
Østfold	Antall	0	2	6	39	47
	Prosent	.0%	4.3%	12.8%	83.0%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	0	5	1	2	8
	Prosent	.0%	62.5%	12.5%	25.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	0	3	0	25	28
	Prosent	.0%	10.7%	.0%	89.3%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	1	5	2	9	17
	Prosent	5.9%	29.4%	11.8%	52.9%	100.0%
Total	Antall	5	29	18	135	187
	Prosent	2.7%	15.5%	9.6%	72.2%	100.0%

### 9.2.2 Intervju med lærerne om etterutdanning

Det var noen små geografiske forskjeller, spesielt i forhold til Forvaltning-sør der 6 av 8 lærere oppga at de har mottatt undervisning om det samiske etter at de startet som lærere. Det viste seg å ha vært samisklæreren ved skolen som hadde hjulpet lærerne med det samiske. En



lærer forklarte at: *“Hun hjelper oss i forhold til halvårsplaner og sånne ting. Hun kommer med samiske emner som vi skriver på lærerplanen. [...] Ja, hun er kjempeflink, så det er veldig mye samisk i nærmiljøet.”*<sup>999</sup> En annen lærer forklarte at de også hadde god kontakt med et samisk kulturhus i kommunen, der de hadde vært på besøk flere ganger.<sup>1000</sup>

En lærer jeg intervjuet fra Østfold fortalte også om et bra etterutdanningskurs. Hun forklarte at:

Jeg tok for 12 år siden et år med fortellerkunst. Da hadde vi mange dyktige lærere som foreleste, og da var det en veldig dyktig kvinne som hadde studert og bodd i Nord-Norge. Hun hadde intervjuet veldig mange samer og lært mange samefortellinger. Det var en litt aha-opplevelse for meg, at du verden her har jeg mistet mye om den kulturen. Etter det fikk jeg inspirasjon til å jobbe mer med det i skolen.<sup>1001</sup>

Denne læreren hadde undervist med utgangspunkt i samiske fortellinger i flere fag, spesielt med utgangspunkt i filmen *Veiviseren*.

Men til tross for noen få positive unntak var det stort sett fraværet av etterutdanning som preget intervjuene. En rekke lærere mente at de ikke hadde mottatt noen tilbud om etterutdanning med fokus på det samiske innholdet i Kunnskapsløftet. Jeg vet likevel at det har vært sendt ut tilbud om slike kurs flere steder i landet, men interessen for kursene har vært minimal. Høgskolen i Oslo arrangerte i 2008 et kurs om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet. Det ble avlyst fordi alt for få lærere meldte seg på. En lærer fra Oslo forklarte at: *“For oss her på denne kanten av landet er det litt fjernt.”*<sup>1002</sup>

### 9.2.3 Spørsmål om behov for mer utdanning

Spørsmål nr. 9 i spørreskjemaet lød som følger: *“Føler du et behov for å lære mer om det samiske for å tilby elevene en god undervisning?”* Alternativene var:

- Ja, stort behov
- Tja, litt behov
- Nei, ingen behov
- Annet, presiser gjerne:

---

<sup>999</sup> “Knut” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1000</sup> “Inger” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1001</sup> “Inga” (lærer) Østfold, 27. april 2009.

<sup>1002</sup> “Beate” (lærer) Oslo, 14. oktober 2009.

Alternativene kan kritiseres for å være for få eller bastante. Det var bare tre alternative svar i tillegg til et åpent svaralternativ. Jeg kunne kanskje ha delt alternativene inn i:

- Ja, svært stort behov
- Ja, nokså stort behov
- Både og
- Tja, litt behov
- Nei, ingen behov
- Annet, presiser gjerne:

Da blir det uklart hva som er forskjellen mellom “*både og*” og alternativet “*tja, litt behov*”. Eventuelt kunne jeg ha nøydt meg med en nivåforskjell mellom “*ja, nokså stort behov*” og “*ja, svært stort behov*”. Enten føler man et behov for mer kunnskap eller ikke. Det som varierer er eventuelt hvor stort behovet er. Gjennom få alternativer tvinger man lærerne til å ta et tydelig standpunkt. Likevel vil nok de fleste føle seg mest komfortabel med mindre bastante standpunkter. Nyansene her hadde vært interessant å vite, og jeg burde derfor gjort et skille mellom “*ganske stort*” og “*svært stort*” behov.

#### 9.2.4 Resultater for behovsspørsmålet

144 av lærerne (76,6 prosent) i landet uttrykte at de hadde et behov for å lære mer om det samiske for å tilby elevene en god undervisning. Nøyaktig 100 lærere (53,2 prosent) svarte “*tja, litt behov*”, mens 44 lærere (23,4 prosent) svarte “*ja, stort behov*”. Andelen lærere som uttrykte behov for å lære mer om det samiske var størst i begge de samiske forvaltningskommunene, Forvaltning-nord og -sør.

Andelen lærere som svarte “*nei, ingen behov*” var størst i Oslo (39,3 prosent). Ellers var det bare i Østfold og Finnmark-A at andelen lærere som hadde svart “*nei, ingen behov*” krøp over 20 prosent.

Se oversikt over resultatene her i tabell 9c:

Tabell 9c.		Føler du et behov for å lære mer om det samiske for å tilby elevene en god undervisning?				Totalt
		Ja, stort behov	Tja, litt behov	Nei, ingen behov	Annet	
Finnmark-A	Antall	4	17	6	2	29
	Prosent	13.8%	58.6%	20.7%	6.9%	100.0%
Finnmark-B	Antall	8	18	5	0	31
	Prosent	25.8%	58.1%	16.1%	.0%	100.0%

Oslo	Antall	6	10	11	1	28
	Prosent	21.4%	35.7%	39.3%	3.6%	100.0%
Østfold	Antall	7	27	11	1	46
	Prosent	15.2%	58.7%	23.9%	2.2%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	4	4	0	0	8
	Prosent	50.0%	50.0%	.0%	.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	8	17	4	0	29
	Prosent	27.6%	58.6%	13.8%	.0%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	7	7	2	1	17
	Prosent	41.2%	41.2%	11.8%	5.9%	100.0%
Total	Antall	44	100	39	5	188
	Prosent	23.4%	53.2%	20.7%	2.7%	100.0%

### 9.2.5 Intervju med lærerne om behovsspørsmålet

Av de lærerne jeg intervjuet var det tre lærere som oppga at de ikke hadde behov for å lære mer om det samiske fordi de ikke underviste i noen relevante fag der det samiske kom inn. Fem av lærerne mente derimot at de ikke trengte å lære noe om det samiske, selv om de måtte undervise om det samiske. De kunne nok fra før, og hvis de måtte undervise om det samiske kunne de lese seg opp på det selv, mente de. En lærer fra Finnmark-A forklarte det slik:

Både og vil jeg si. Jeg er jo fra Finnmark-A og generelt så kan man jo mye, og man følger med i debatter og sånt. Og hvis jeg skulle hatt noe undervisning om det samiske så er det såpass gode samisklærere her at jeg har dem å støtte meg på, jeg kan spørre dem, så jeg føler ikke at jeg har noe behov i dag for den undervisningen. I dag har jeg ikke den undervisningen, men hvis jeg skulle hatt den måtte jeg vel ha lest meg litt opp.<sup>1003</sup>

En lærer fra Oslo forklarte at:

Ikke et behov for opplæring, men det jeg har et behov for er at jeg selv setter meg ned og leser litt. Men jeg føler ikke noe behov for å ha noen egen etterutdanning om samene, fordi det kommer an på hvor mye man skal bruke det også.<sup>1004</sup>

Blant de lærerne som mente de hadde et behov varierte begrunnelsene litt mer. To av lærerne oppga egeninteresse som viktigste grunn. Fire lærere oppga manglende kunnskaper om det samiske som hovedgrunn, mens fem lærere la vekt på at undervisningsfagene deres inkluderte

<sup>1003</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1004</sup> “Silje” (lærer) Oslo, 23.oktober 2009.

samiske temaer. To av lærerne forklarte at de syntes det samiske var en viktig del av Norge, og av den grunn var det viktig for dem å lære mer om det.

Bare én lærer la vekt på at lærere har en plikt å formidle kunnskaper og holdninger om det samiske. Hun forklarte at:

Fordi jeg føler at som lærer bør jeg være oppdatert og ha kunnskap om samene.

*Så du ville prioritert det hvis du fikk et tilbud om kurs?*

Ja, det ville jeg absolutt gjort. Jeg føler at de på en måte har sviktet samene litt med tanke på hvordan de har blitt behandlet i historien og fram til i dag. Og vi tar fra dem rettigheter og land. Jeg synes det er fælt. Det er ikke verdsatt nok det de står for.

*Hvorfor tror du det er sånn?*

Jeg velger å tro at det er på grunn av uvitenhet. Derfor mener jeg vi som lærere har en kjempeviktig jobb å fortelle elevene om det.<sup>1005</sup>

Samene er nok ikke like undertrykt i dag som da fornorskingspolitikken hang over samene, men denne læreren er inne på noe viktig med tanke på opplæringsmålene i BK artikkel 29 (1). Lærerne har ifølge BK artikkel 29 (1) en klar tjenesteplikt til å fremme toleranse, vennskap og forståelse overfor det samiske folk.<sup>1006</sup>

### **9.3 Ressursheftet *Gávnos***

Et av de viktigste tiltakene som regjeringen har satt i gang for å gjennomføre samiske opplæringsmål for barn flest er ressursheftet *Gávnos*. Det er et ressurshefte som gir inspirasjon og veiledning til lærere om hvordan de skal gjennomføre de viktigste opplæringsmålene i Kunnskapsløftet som handler om det samiske. Ressursheftet ble trykket og gitt til alle lærere i Norge i 2007.<sup>1007</sup> Et grunnleggende spørsmål er likevel hvor mange av lærerne som har tatt i bruk *Gávnos*. Jeg har stilt tre spørsmål om *Gávnos*. Spørsmålene skal gi svar på problemstillingen som er formulert på følgende måte: “*Har lærerne tatt i bruk ressursheftet *Gávnos*?*”

---

<sup>1005</sup> “Anne” (lærer) Trøndelag, 27. oktober 2009.

<sup>1006</sup> Se punkt: 5.3.4 *Samiske opplæringsmål: bokstav (d)*, side 197, og se punkt: 6.5 *Formålsparagrafens rettsvirkning*, side 223.

<sup>1007</sup> Se punkt: 7.8.7 *Gávnos*, side 294.

Spørsmål nr. 10 i spørreskjemaet lød som følger: “*Har du mottatt et ressurshefte fra Utdanningsdirektoratet som heter Gávnos?*” Alternativene var bare “*ja*”, “*nei*” eller “*vet ikke*”. For de som svarte “*ja*” på dette spørsmålet hadde jeg fulgt opp med to tilleggsspørsmål. Det ene spørsmålet var: “*Hva synes du om Gávnos?*” Alternativene var:

- Et meget bra ressurshefte
- Ganske bra
- Delvis/ både og
- Ikke så bra
- Et dårlig ressurshefte
- Vet ikke

Har du eventuelt noen ytterligere kommentarer om Gávnos:

I og med at jeg hadde et åpent spørsmål på slutten kunne de i praksis si hva de ville om ressursheftet.

I tillegg til hva lærerne eventuelt syntes om Gávnos var det viktig å finne ut om de faktisk hadde tatt i bruk ressursheftet. Jeg spurte derfor også: “*Hvordan har du benyttet deg av Gávnos?*” Alternativene var:

- Bruker det ofte for å forberede undervisningen
- Har brukt det av og til
- Har sett på det, men ikke brukt det noe særlig
- Har ikke lest

Har du eventuelt noen andre kommentarer:

Her hadde jeg også et åpent spørsmål på slutten som ga lærerne mulighet til å utdype sine svar, gitt at alternativene var for snevre eller ikke passet.

### *9.3.1 Resultater for Gávnos-spørsmålet*

Resultatene viste at bare av 20 av lærerne hadde mottatt ressursheftet Gávnos. Det utgjør 10,6 prosent. Det vil si at nesten 90 prosent av lærerne ikke hadde mottatt ressursheftet, eller ikke lagt merke til at de hadde mottatt det.

Se oversikten over resultatene her i tabell 9d:

Tabell 9d.		Har du mottatt et ressurshefte fra Utdanningsdirektoratet som heter Gávnos?			Total
		Ja	Nei	Vet ikke	
Finnmark-A	Antall	6	17	5	28
	Prosent	21.4%	60.7%	17.9%	100.0%
Finnmark-B	Antall	3	24	4	31
	Prosent	9.7%	77.4%	12.9%	100.0%
Oslo	Antall	1	18	9	28
	Prosent	3.6%	64.3%	32.1%	100.0%
Østfold	Antall	3	39	6	48
	Prosent	6.3%	81.3%	12.5%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	4	1	3	8
	Prosent	50.0%	12.5%	37.5%	100.0%
Trøndelag	Antall	1	19	8	28
	Prosent	3.6%	67.9%	28.6%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	2	11	4	17
	Prosent	11.8%	64.7%	23.5%	100.0%
Total	Antall	20	129	39	188
	Prosent	10.6%	68.6%	20.7%	100.0%

Det var til sammen 29 lærere (15,2 prosent) som svarte på de to neste spørsmålene. Flere av dem hadde nok oversett det som stod i parentes under det første spørsmålet om at: *“Hvis du svarer nei eller vet ikke, kan du hoppe videre til spørsmål 13.”* 13 av de 28 lærerne (46,4 prosent) svarte nemlig *“vet ikke”* på spørsmålet om hva de syntes om Gávnos. Det var bare 16 lærere (8,4 prosent) som faktisk hadde en mening om ressursheftet. De fleste av disse var ganske fornøyd med Gávnos. Ni lærere svarte *“ganske bra”*, mens tre svarte at det var *“et meget bra ressurshefte”*. Bare fire lærere var litt usikre på kvaliteten og svarte *“både og”*, men ingen lærere svarte *“ikke så bra”* eller at det var *“et dårlig ressurshefte”*.

På spørsmål om hvordan de har benyttet seg av Gávnos var det bare seks lærere som hadde brukt ressursheftet. Det vil si 3,1 prosent. Tre av disse svarte at de hadde brukt det *“av og til”* mens de tre andre svarte at de *“bruker det ofte for å forberede undervisningen”*. 23 av lærerne har svart *“har ikke lest”* eller alternativet *“har sett på det, men ikke brukt det noe særlig.”*

At bare 3,1 prosent av lærerne har benyttet seg av Gávnos er sannsynligvis i underkant av hva Utdanningsdirektoratet hadde håpet på da de sendte det ut til alle lærere.

Se oversikt over resultatene her i tabell 9e:

Tabell 9e.	Hvordan har du benyttet deg av Gávnos?				Total
	Bruker ofte	Av og til	Sett på, men ikke brukt	Ikke lest	
Finnmark-A	1	0	6	7	13
Finnmark-B	1	1	1	0	3
Oslo	0	0	1	1	2
Østfold	0	0	1	2	3
Forvaltning-sør	0	1	3	0	4
Trøndelag	0	0	1	0	1
Forvaltning-nord	1	1	0	0	2
Total	3	3	13	10	29

### 9.3.2 Intervju med lærerne om Gávnos

De fleste lærerne jeg intervjuet hadde ikke sett ressursheftet og visste ikke hva det handlet om. Andre hadde registrert at de hadde fått det, men anså det ikke som relevant. En lærer jeg snakket med stusset på navnet “Gávnos” og mente det fikk henne til å tro at det ikke var relevant. Hun trodde det var noe som skulle brukes for å undervise samiske elever i samisk språk. Hun la det derfor vekk uten å tenke mer over det.

Andre lærere, spesielt fra Østfold og Oslo, var mer i tvil om det samiske var relevant i undervisningen. En lærer forklarte at:

Fordi vi ikke har noe i det pensum jeg kjenner til. Nå er ikke jeg lærer i norsk eller samfunnsfag. Vi snakker aldri om det med samisk kultur, vi snakker om minoriteter og urbefolkning kanskje, men ikke om det med samisk direkte. Jeg husker at en lærer spurte hvorfor det lå i hylla: “Samisk, hva er det liksom”, sa hun.

*Tenkte du at det var for undervisning av samiske elever og ikke for barn generelt?*

Ja, i den grad jeg tenkte noe på det. Jeg skjønte i hvert fall ikke hva jeg skulle med det.<sup>1008</sup>

En annen lærer forklarte at: “For det første jobber jeg på ungdomsskolen. Der er dette ikke et stort og sentralt tema, det er nesten ikke et tema i det hele tatt. Det er bittelite om samer i historiedelen, men det er veldig lite.”<sup>1009</sup> En tredje lærer, en norsklærer forklarte at:

<sup>1008</sup> “Torunn” (lærer) Østfold, 27. april 2009.

<sup>1009</sup> “Knut”(lærer) Østfold, 20. april 2009.

Fordi det ikke blir spurt etter det i eksamen i tiende, det er ikke eksamensrelevant. Det er ikke noe de blir testet i. De skal ha *“kjennskap til det”*, står det i Kunnskapsløftet, da må man ha en lærer som brenner for det, en som er veldig interessert, men de blir aldri testet i samisk. Nå vet ikke jeg i forhold til samfunnsfag, der vil jeg jo absolutt få det inn, det er jo kulturarven vår.<sup>1010</sup>

I et intervju med en rektor, den eneste rektoren jeg intervjuet, spurte jeg:

*Hva skal til for å få lærere til å lese det?*

Nei, det betyr jo det at jeg som leder må si ifra at dette skal vi.

*Men jeg tenker ikke på hva du skal gjøre, jeg tenker på hva regjeringen eller utdanningsdirektoratet skal gjøre?*

Ja, altså du kan jo si det slik at departementet kjemper jo, og direktoratet også, dem prøver forgjeves å skape motivasjon for dette at unger skal lære å telle samisk, ikke sant. Det er det de gjør.

*Ja, men trenger dere penger eller mer tid eller?*

Nei, jeg tror vi trenger en dypere forståelse for hvorfor dette er viktig. Hvorfor er det viktig for det norske samfunn å vite mer om samiske greier? Altså, jeg synes jo disse samiske filmene, Kautokeino-opprøret og slikt er kjempeviktige bidrag for å skape forståelse. Bare å se den filmen er jo... Jeg tror Max Manus har skapt en helt annen interesse for motstandskampen enn mange unge har klart å lese.<sup>1011</sup>

Jeg skal ikke si for sikkert at rektor “Martin” har rett, men gjennomgangstonen i Oslo og Østfold var at lærere og elever stilte seg litt spørrende til hvorfor jeg kom på deres skole å spurte om samiske opplæringsmål. Likevel var det et flertall av lærere, også i Østfold og Oslo, som svarte at det er viktig at barn generelt lærer om samisk kultur og historie.<sup>1012</sup>

Noen av lærerne i kommuner med flere samer hadde en helt motsatt tilnærming sammenlignet med lærerne i Østfold og Oslo. Her mente noen at de var så flinke at de ikke trengte ressursheftet. Da jeg spurte en lærer i Finnmark-A om hun hadde brukt Gávnos svarte hun at:

Ikke noe annet enn at jeg har bladd igjennom den og funnet ut at vi er bra innenfor det vi skal ha med. Hvert tredje år har vi et større arrangement når det gjelder samefolkets dag. Vi har markering hvert år, men hvert tredje år har vi gjerne en hel uke der vi har folk utenfra med fokus på

---

<sup>1010</sup> “Nina” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1011</sup> “Martin” (rektor) Østfold, 20. april 2009.

<sup>1012</sup> Se punkt: 9.5 *Opplæringsmålenes status* blant lærere, side 361.



forskjellige aktiviteter. Vi har blant annet hatt joikekurs, lassokasting og masse forskjellige duodji-aktiviteter.<sup>1013</sup>

En lærer fra Forvaltning-sør svarte at: *“Jeg tror det er andre som har større behov for det enn oss i Forvaltning-sør.”*<sup>1014</sup>

Andre lærere trakk heller fram at de i en hektisk hverdag ikke hadde fått tid til å se på Gávnos. En lærer fra Trøndelag forklarte at: *“En unnskyldning er det ikke, men en forklaring er at hverdagene er så hektiske, vi har nok med å holde hodet over vannet. Det (Gávnos) er nok ikke det eneste som har forsvunnet.”*<sup>1015</sup> Samtidig er det klart at et ressurshefte er ment å være en hjelp for travle lærere når de skal legge opp undervisningen. Hvis de hadde prioritert de samiske opplæringsmålene ville Gávnos vært et viktig tidsbesparende hjelpemiddel.

En siste forklaring jeg fikk var at lærerne er overlesses med slike ressurshefter og at det samiske er et lite tema blant mange temaer. Rektor “Martin” mente at:

Det kommer 40 sånne hefter som Gávnos. Du opptatt av det samiske, så er det andre som er opptatt av spansk og fransk, ikke sant.

*Men det samiske er en del av flere fag, spansk språk er ikke det.*

Men det kom likevel et like tjukt hefte. Altså de som er opptatt av spanskfaget sitt, det er det jeg sier. Hvis du hadde tatt doktorgraden på spansk, så hadde du vært like konsentrert om det faget som du er nå. Det er jo ikke til forkleinelse for deg, men det er slik det er for meg som sitter på denne siden her.<sup>1016</sup>

Likevel var det andre lærere som mente at de ikke mottar mange slike ressurshefter.<sup>1017</sup> Jeg mener derfor at forklaringen om relevans er viktigst. Lærere må forstå hvorfor det er relevant både å undervise om det samiske, deretter er det viktig at de ikke misforstår hva ressursheftet handler om. Det virker kanskje fremmedgjørende å velge en samisk tittel på et ressurshefte som er på norsk, og som primært retter seg mot undervisningen av norske elever.

---

<sup>1013</sup> “Siv” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1014</sup> “Knut” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1015</sup> “Anne” (lærer) Trøndelag, 27. oktober 2009.

<sup>1016</sup> “Martin” (rektor) Østfold, 20. april 2009

<sup>1017</sup> “Nina” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009

#### **9.4 Undervisningsmengde og kvalitet**

Jeg har stilt tre spørsmål om undervisningsmengde og om hvordan elevene opplever kvaliteten på undervisningen. Spørsmålene er forankret i problemstillingen som er formulert slik: *“Har elever i niende klassetrinn fått tilstrekkelig mange undervisningstimer med god kvalitet om det samiske?”* Denne problemstillingen er forankret i de samiske opplæringsmålene for hva barn skal lære både kunnskapsmessig og holdningsmessig. *Samisk opplæringsmål “IV”*, som er kategorisert som et holdningsmål, er for eksempel formulert slik: *“Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.”*<sup>1018</sup> En forutsetning for dette opplæringsmålet og alle de andre opplæringsmålene er at barn lærer noe om det samiske folk .

Spørsmål nr. 5 i spørreskjemaet for elevene lyder som følger: *“Hvor mye har du lært på skolen om det samisk?”* Alternativene var:

- Svært mye
  - Nokså mye
  - Både og
  - Nokså lite
  - Ingenting
- (hvis du svarer ”ingenting” på dette spørsmålet kan du hoppe til spørsmål 9)

Spørsmålet kom etter spørsmål nr. 4 der jeg spurte: *“I hvilket fag har du lært mest om det samiske?”* Elevene hadde altså allerede fått et spørsmål om de har lært noe på skolen om det samiske. Det var derfor liten sannsynlighet for at elevene skulle krysse *“ingenting”* uten å ha tenkt igjennom det.

Spørsmålet er ikke spesifisert i forhold til tidsrom. Jeg burde kanskje ha delt spørsmålet i to, der jeg spurte om hvor mye elevene hadde lært om det samiske på ungdomsskolen og hvor mye de har lært på barneskolen. Eventuelt kunne jeg gjort det enda mer konkret og spurt om antall timer eller dager de har hatt om det samiske i løpet av den siste måneden.

Gitt omfanget av de samiske opplæringsmålene jeg har definert i kapittel 5, og som er kategorisert i kapittel 8, bør eleven ha lært ganske mye om det samiske folk.<sup>1019</sup> I og med at spørsmålet er helt åpent i forhold til når de har lært om det samiske, og i praksis inkluderer hele deres skolegang bør en stor andel elever svare *“nokså mye”* eller *“svært mye”*. Jeg har

---

<sup>1018</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301, og punkt: 5.3.3 *Samiske opplæringsmål: bokstav (c)*, side 195.

<sup>1019</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301.

vanskelig for å forestille meg at en elev, som har fått tilstrekkelig med undervisning om det samiske i forhold til de samiske opplæringsmålene, vil svare “*både og*” eller “*nokså lite*”. Ideelt bør derfor 90 prosent av elevene svare “*nokså mye*” eller “*svært mye*”. Men hva skal *minimumsstandard*en være?

Man kan si at det er et geografisk skille mellom de kommunene som er påvirket av det samiske og de som ikke er påvirket. Ifølge det overordnede målet for opplæring av barn skal opplæringen: “*Maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn.*”<sup>1020</sup> Det vil si at i de kommunene som er mest påvirket av samisk kultur må barna lære å delta fullt ut og på en forsvarlig måte i et samfunn som er påvirket og preget av samiske rettigheter, kultur, språk og samfunnsliv. Jeg vil derfor si at i Finnmark-A og -B og i Forvaltning-nord og -sør, bør minst 70 prosent av elevene svare “*nokså mye*” eller “*svært mye*”. Trøndelag er påvirket av det samiske, men ikke i like sterk grad. I Trøndelag vil jeg si minst 50 prosent. Oslo og Østfold er ikke påvirket av det samiske. Men det er mange opplæringsmål som også gjelder for elever i Oslo og Østfold, om ikke like sterkt som i de andre kommunene. Jeg vil derfor si at minst 30 prosent av elevene bør svare “*nokså mye*” eller “*svært mye*”.

I tillegg til undervisningsmengde bør den undervisningen elevene får være av en tilfredsstillende kvalitet. Elever bør kunne svare at undervisningen har vært “*ganske bra*” eller “*veldig bra*”.

#### 9.4.1 Resultater for undervisningsmengde

64 elever (7,8 prosent) av elevene svarte at de har lært “*nokså mye*” eller “*svært mye*” om det samiske. Tett opp mot halvparten av elevene (49, 3 prosent) i landet svarte at de hadde fått “*nokså lite*” undervisning om det samiske. 149 elever (18,3 prosent) svarte “*ingenting*”.

I Finnmark-A var det 42 elever (23,5 prosent) som svarte “*nokså mye*” eller “*svært mye*”. Det er verdt å minne om at Finnmark-A var den kommunen der skolesjefen brukte to uker på å velge ut to skoler for meg, de to beste skolene i forhold til samiskundervisning.<sup>1021</sup> Forvaltning-nord hadde den høyeste andelen elever som svarte “*nokså mye*” (31,3 prosent),

---

<sup>1020</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94.

<sup>1021</sup> Se punkt:

8.4.2 Skolesjefen valgte ut skoler, side 316.

men ingen elever svarte “svært mye”. Tallmaterialet fra kommunen bygger på få elever, men resultatet var i tråd med en forventning om at de samiske forvaltningskommunene burde ha mest undervisning om det samiske. Like mange elever svarte “nokså lite”. I Forvaltning-sør var det 48,5 prosent av elevene som svarte “nokså lite”. Bare én elev svarte “nokså mye” og én elev “svært mye” (6 prosent til sammen). I Finnmark-B var det seks elever (7,6 prosent) som svarte “nokså mye”, mens ingen svarte “svært mye”. Over 60 prosent svarte “nokså lite” eller “ingenting”. Som et minimum mente jeg at 70 av elevene i disse kommunene burde ha svart “nokså mye” eller “svært mye”. Andelen i alle kommunene lå langt under denne standarden.

I Trøndelag var det åtte elever (5,6 prosent) som svarte “nokså mye” eller “svært mye”. Det er langt lavere enn 50 prosent som jeg hadde satt som en minimumsstandard.

Ingen elever svarte “nokså mye” eller “svært mye” i Oslo. Bare én elev (0,9 prosent) svarte “nokså mye” i Østfold. I Oslo var det over 40 prosent som svarte “ingenting”, mens det var litt over 20 prosent i Østfold. I Oslo var det tydeligvis svært lite undervisning om det samiske. Over 90 prosent av elevene svarte “nokså lite” eller “ingenting”. Over 80 prosent av elevene i Østfold svarte det samme. Minimumsandelen jeg satte for Oslo og Østfold var at 30 prosent burde svare “nokså mye” eller “svært mye”.

I korte trekk var det ingen av kommunene som var i nærheten av minimumsstandarden.

Se oversikten over resultatene i tabell 9f:

Tabell 9f.		Hvor mye har du lært på skolen om det samisk?					Totalt
		svært mye	nokså mye	både og	nokså lite	ingenting	
Finnmark-A	Antall	4	38	63	57	16	178
	Prosent	2.2 %	21.3 %	35.4 %	32.0 %	9.0 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	0	6	25	44	4	79
	Prosent	.0 %	7.6 %	31.6 %	55.7 %	5.1 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	5	5	5	1	16
	Prosent	.0 %	31.3 %	31.3 %	31.3 %	6.3 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	1	7	54	75	7	144
	Prosent	0,7 %	4.9 %	37.5 %	52.1 %	4.9 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	1	1	12	16	3	33
	Prosent	3.0 %	3.0 %	36.4 %	48.5 %	9.1 %	100.0 %
Østfold	Antall	0	1	19	70	26	116
	Prosent	.0 %	0,9 %	16.4 %	60.3 %	22.4 %	100.0 %

Oslo	Antall	0	0	14	89	74	177
	Prosent	.0 %	.0 %	7.9 %	50.3 %	41.8 %	100.0 %
Østfold- testgruppa	Antall	0	0	8	45	18	71
	Prosent	.0 %	.0 %	11.3 %	63.4 %	25.4 %	100.0 %
Total	Antall	<b>6</b>	<b>58</b>	<b>200</b>	<b>401</b>	<b>149</b>	814
	Prosent	<b>0,7 %</b>	<b>7.1 %</b>	<b>24.6 %</b>	<b>49.3 %</b>	<b>18.3 %</b>	100.0 %

#### 9.4.2 Opplevelse av undervisningskvalitet

Spørsmål nr. 6 i spørreskjemaet var formulert som følger: “Hva synes du om undervisningen i det samiske?” Alternativene var:

- Veldig bra
- Ganske bra
- Ikke så bra
- Dårlig
- Vet ikke

Dette var et frivillig spørsmål som ikke gjaldt de elevene som i spørsmål nr. 5 hadde svart “*ingenting*”.

222 elever (31,4 prosent) hadde svart “*vet ikke*” på dette spørsmålet. Totalt var det 199 elever som svarte at undervisningen om det samiske hadde vært “*ganske bra*”. Det utgjør 40,9 prosent av de som svarte på spørsmålet (utenom de som svarte “*vet ikke*”). 18 elever svarte “*svært bra*”. Det utgjør 3,7 prosent. 269 elever svarte at undervisning hadde vært “*ikke så bra*” eller “*dårlig*”. Det utgjør 55,3 prosent. Av disse var det 161 elever (33,1 prosent) som svarte “*ikke så bra*” og 108 elever (22,2 prosent) som svarte at undervisningen hadde vært “*dårlig*”.

I tre kommuner var det et flertall av elevene som svarte “*ganske bra*” eller “*veldig bra*”. Det var Finnmark-A og Forvaltning-nord og -sør. I resten av kommunene var det et flertall av elevene som svarte “*ikke så bra*” eller “*dårlig*”.

Ser man på disse tallene i forhold til elevene totalt var det 217 av 817 elever som hadde fått undervisning om det samiske og mente at den var “*ganske bra*” eller “*veldig bra*”. Det utgjør 26,5 prosent av elevene. Det betyr i motsatt fall at 73,5 prosent av elevene ikke hadde fått noen undervisning om det samiske eller mente at den undervisningen de hadde fått var “*ikke så bra*” eller “*dårlig*”. Tar man med alle elevene var det bare i Forvaltning-nord det var et flertall av elevene som hadde fått undervisning om det samiske og som syntes den var “*veldig*”

*bra*” eller *“ganske bra*”. Det var 9 av 15 elever hadde svart dette, noe som utgjør 60 prosent. Men jeg minner om at bare fem elever (31,3 prosent) fra Forvaltning-nord svarte at de hadde fått *“ganske mye*” undervisning om det samiske. Finnmark-A er den kommunen med høyest andel etter Forvaltning-nord. 77 elever (43,2 prosent) hadde fått undervisning om det samiske og mente den var *“ganske bra*” eller *“veldig bra*”. Men det er et stykke fra 70 prosentgrensen jeg satte som en minimumsstandard for denne kommunen.

Se oversikten over resultatene i tabell 9g. Tallene viser prosent av de som svarte på spørsmålet utenom de som svarte *“vet ikke*”:

Tabell 9g.	Hva synes du om undervisningen i det samiske?				Total	
	veldig bra	ganske bra	ikke så bra	dårlig		
Finnmark-A	Antall	7	70	42	20	139
	Prosent	5,0 %	50,3 %	30,2 %	14,3 %	100,0 %
Finnmark-B	Antall	1	24	18	17	60
	Prosent	1,6 %	40,0 %	30,0 %	28,3 %	100,0 %
Forvaltning-nord	Antall	1	8	4	0	13
	Prosent	7,6 %	61,5 %	30,7 %	.0 %	100,0 %
Trøndelag	Antall	3	41	52	12	108
	Prosent	2,7 %	37,9 %	48,1 %	11,1 %	100,0 %
Forvaltning-sør	Antall	2	11	4	1	18
	Prosent	11,1 %	61,1 %	22,2 %	5,5 %	100,0 %
Østfold	Antall	1	12	21	19	53
	Prosent	1,8 %	22,6 %	39,6 %	35,8 %	100,0 %
Oslo	Antall	2	26	14	23	65
	Prosent	3,0 %	40,0 %	21,5 %	35,3 %	100,0 %
Østfold-testgruppa	Antall	1	7	6	16	30
	Prosent	3,3 %	23,3 %	20,0 %	53,3 %	100,0 %
Total	Antall	18	199	161	108	486
	Prosent	3,7 %	40,9 %	33,1 %	22,2 %	100,0 %

#### 9.4.3 Intervju med elevene om undervisningen

Jeg har intervjuet 24 elever om undervisningsmengde. I intervjuene ble inntrykket av at elevene lærer lite om det samiske forsterket. Flere av elevene som hadde svart *“både og*” eller *“ganske mye*” modererte seg da de ble intervjuet og presiserte at det ikke var snakk om så mye sett over tid. Jeg spurte en elev fra Finnmark-A:

*Du skrev historie og geografi?*

Ja, men vi har nå ikke lært så mye. Det har vært lite samisk.

*Men du har kryssset av for “nokså mye” på skjemaet?*

Ja, men det var nå de siste to månedene.<sup>1022</sup>

Eleven mente altså å si at i de to siste månedene hadde de hatt ganske mye om det samiske, men opplæringen sett over tid hadde handlet lite om det samiske. Denne eleven gikk også på en av de skolene i Finnmark-A som var utvalgt av skolesjefen og som var klart best når det gjaldt samiskundervisning.<sup>1023</sup> Samme elev forklarte at: *“Det er nesten hele klassen som har samisk. Det er bare to som ikke har.”*<sup>1024</sup> Alle elevene i klassen hadde altså samisk språkundervisning bortsett fra to elever. Nå skal det sies at det var en liten skole med små klasser.

Et uavklart spørsmål, som ikke framgår av spørreskjemaet, var når elevene hadde fått undervisning om det samiske, på barneskolen eller etter at de begynte på ungdomsskolen? Seks av elevene jeg intervjuet (22 prosent) presiserte at de bare hadde fått undervisning på barneskolen, ikke på ungdomsskolen. En elev fra Finnmark-B forklarte at:

[Vi har lært] nesten ingenting. Jeg bare vet at på barneskolen fikk vi vite at de gikk i kofte, eller hva nå det var ... Og *“god dag”* lærte vi og *“ha det”*. Det var det eneste vi lærte.

*Du har hatt om det samiske på barneskolen?*

Ja én gang

*Men har du hatt noe om det her på ungdomsskolen?*

Nei, vi har ikke hatt noe, da må jeg ha vært borte i så fall.<sup>1025</sup>

En elev fra Østfold sa at:

---

<sup>1022</sup> “Roy” (elev) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1023</sup> Se punkt:

8.4.2 *Skolesjefen valgte* ut skoler, side 316.

<sup>1024</sup> “Roy” (elev) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1025</sup> “Simen” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

Jeg husker egentlig ikke så mye, fordi vi lærte det på barneskolen, men jeg husker at vi lærte om det. Det var litt sånn... Ja det var vel i syvende klasse eller noe sånt.

*Hva var det i, historie, samfunnsfag eller?*

Jeg tror det var i samfunnsfag eller RLE eller noe, jeg husker ikke.

*Ok, så du husker ikke så mye hvordan den undervisningen var?*

Nei.<sup>1026</sup>

Det var vanskelig for flere elever å huske noe om samiskundervisningen. De erindret at de hadde hatt noe om det, men kunne ikke gjengi noe av innholdet i undervisningen. Noen av elevene syntes det var flaut at de hadde lært så lite. En elev uttrykte det på denne måten: *“Det er sånn at vi kan nesten ingenting om det. Det er så flaut å ikke kunne noe om det i det hele tatt.”*<sup>1027</sup>

I forhold til kvaliteten på undervisningen intervjuet jeg bare seks elever om dette. De aller fleste elevene hadde ikke noen formening om kvaliteten på undervisningen. Tre av dem jeg intervjuet om kvaliteten var ikke så begeistret for undervisningen. En elev fra Finnmark-B forklarte at:

Nei, jeg synes ikke det har vært noe bra. Det har ikke vært slik at i dag skal vi lære om Sametinget eller om hva de driver med. Det har heller vært slik at han Lars Levi Læstadius var en kjent prest som hadde kontakt med samene, også har vi lært litt om samer gjennom det.<sup>1028</sup>

En elev fra Østfold forklarte at: *“Nei, vi gjorde bare oppgaver og leste om det.”*<sup>1029</sup>

To av elevene mente at undervisningen hadde vært bra, men at temaet var kjedelig. En elev fra Finnmark-B forklarte at:

Ja, de gangene vi har hatt noe om det samiske har det vært helt greit, men jeg interesserer meg egentlig ikke for samene. Men vi får jo sikkert nok informasjon.

*Hvorfor interesserer du deg ikke?*

---

<sup>1026</sup> “Kristin” (elev) Østfold, 24. april 2009.

<sup>1027</sup> “Lene” (elev) Østfold, 20. april 2009

<sup>1028</sup> “Anders” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

<sup>1029</sup> “Marco” (elev) Østfold, 20. april 2009.



Nei, fordi jeg synes samer klager så mye og skal ha så mye mer rettigheter og sånt. Med sånne rein. At de skal ha reindrift og Sameting og alt sånt der.<sup>1030</sup>

Det var bare én elev jeg intervjuet som var udelt positiv til undervisningen. Det var en elev fra Oslo som svarte at: *“Ja, jeg huske litt om den fornorskingen. Det var jo interessant fordi det visste jeg ikke fra før. Jeg hadde jo ikke tenkt på at samene skulle fornorskes.”*<sup>1031</sup>

Selv om det var få som hadde noen formening om undervisningskvaliteten var det flere som mente det kunne være spennede å lære mer om det samiske. Ni av de elevene jeg intervjuet syntes det var spennede med det samiske og ville gjerne lære mer om det.

### **9.5 Opplæringsmålenes status blant lærere**

En sentral problemstilling, som både er viktig i seg selv og som kan forklare hvorfor undervisning tuftet på samiske opplæringsmål prioriteres eller ei, er hvilken status opplæringsmålene har blant lærere. Problemstillingen er formulert på følgende måte: *“Anser lærere det som viktig å undervise om det samiske?”* Med denne problemstillingen mener jeg undervisning overfor barn generelt, og ikke undervisning overfor samiske barn spesielt. Man kan nok si at undervisning om det samiske er viktigere for samiske barn enn for barn generelt, jamfør bokstav (c) i BK artikkel 29 (1).<sup>1032</sup> Likevel kan det ikke brukes som en unnskyldning for å ignorere ansvaret for undervisningen om det samiske for barn generelt.

Jeg har hatt ganske lave forventninger til undervisningen i norske skoler om det samiske. Hvis en stor andel lærere ikke vurderer de samiske opplæringsmålene som viktige og ikke ser på dem som relevante kan det være en forklaring på hvorfor undervisningen om det samiske har vært laber. En hypotese var derfor at en stor andel av lærerne ikke ser på de samiske opplæringsmålene som viktige og relevante for opplæringen av barn generelt.

Et spørsmål er om det er viktig for barn generelt å lære om det samiske folk, et annet relatert spørsmål er hva som er viktigst å lære om i forhold til det samiske folk? Det samiske folk har en lang og komplisert historie, et virvar av kulturelle tradisjoner, et samfunnsliv som består av ulike næringer og ulike institusjoner i fire ulike land. I tillegg er det et krav om at barn skal

---

<sup>1030</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1031</sup> “Anne” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1032</sup> Se punkt: 4.10.3 Egen kulturell identitet, språk og verdier, side 129.

lære om samiske rettigheter. Innenfor hvert av disse temaene om det samiske folk åpner det seg en stor mengde med informasjon. Hvordan skal man prioritere? Hva er viktigst? Jeg har stilt fem spørsmål for å kartlegge disse temaene.

#### 9.5.1 Er det samiske viktig: Resultater for lærerne

Spørsmål nr. 36 og 37 i spørreskjemaet for lærerne var identiske med unntak av ordene “kultur” eller “historie”. Spørsmålet var: “Synes du det er viktig at barn generelt i Norge lærer om samisk kultur/historie?” Alternativene var:

- Svært viktig
- Ganske viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig
- Vet ikke

Begrepet kultur er et ullent og vanskelig begrep. Det er vanskelig å si hvem som definerer samisk kultur og hva den består i, på samme måte som det er vanskelig å definere norsk kultur og alle andre kulturer. Undervisning om selve kulturen kan lett få et eksotisk preg, som skaper et stereotyp bilde av det samiske folk, framfor å fremme forståelse og respekt. Gitt den lange fornorskingshistorien og konsekvensene det har fått for det samiske samfunn i Norge mener jeg det er viktigere for barn å lære om historien framfor om kulturen som sådan.

Gjenkjennelse er viktig for å skape forståelse, det å kunne identifisere seg med andre mennesker og forstå hvordan de har det, og har hatt det. Gjennom historien får barn et innblikk i en verden de både kan kjenne seg igjen i og fasineres av. De kan føle på hvordan det ville vært selv å bli straffet for å snakke sitt morsmål eller å bli mobbet fordi man hadde feil klær. Gjennom historien vil barn ikke bare lære om samene, men vil også få en bedre forståelse for det norske samfunn og det norske folk. Jeg mener derfor det er viktigere for elevene å lære om samisk historie framfor å lære om samisk kultur som sådan.

Det betyr likevel ikke at undervisning om samisk kultur ikke er viktig, men da bør ordet “kultur” tolkes i utvidet forstand slik at det inkluderer samisk “samfunnsliv”.

Resultatene viser at over 90 prosent av lærerne mener det er “ganske viktig” eller “svært viktig” at barn generelt lærer om samisk kultur og historie. Et flertall av lærerne (51 prosent) har faktisk svart at det er “svært viktig” at barn generelt lærer om samisk kultur og historie. Jeg har delt *historie* og *kultur* i to forskjellige spørsmål, men svarene var omtrent like på

begge spørsmålene. Tallene ga ingen støtte til hypotesen om at en stor andel av lærerne ikke ser på de samiske opplæringsmålene som viktige og relevante for opplæringen av barn generelt. I Østfold og Oslo var andelen som svarte “*svært viktig*” betydelig mindre enn i de andre kommunene, men andelen lærere som svarte “*ganske viktig*” lå på over 50 prosent i begge kommunene. Andelen lærere som svarte “*svært viktig*” lå på tett opp mot 30 prosent i Østfold, mens den var på over 20 prosent i Oslo. Det var svært få lærere som mente at det ikke er så viktig at barn lærer om samisk kultur og historie. Oslo hadde den høyeste andelen. Fem lærere svarte “*ikke så viktig*” (18,5 prosent), mens seks lærere svarte at det er “*ikke så viktig*” med samisk historie (22, 2 prosent). Det var bare to lærere totalt som svarte “*svært lite viktig*”.

Se oversikten resultatene for spørsmålet om samisk *kultur* i tabell 9h:

Tabell 9h.		Synes du det er viktig at barn generelt i Norge lærer om samisk kultur?					Totalt
		Svært viktig	Ganske viktig	Ikke så viktig	Svært lite viktig	Vet ikke	
Finnmark-A	Antall	21	5	1	1	0	28
	Prosent	75.0%	17.9%	3.6%	3.6%	.0%	100.0%
Finnmark-B	Antall	19	11	1	0	0	31
	Prosent	61.3%	35.5%	3.2%	.0%	.0%	100.0%
Oslo	Antall	6	14	5	1	1	27
	Prosent	22.2%	51.9%	18.5%	3.7%	3.7%	100.0%
Østfold	Antall	13	29	5	0	1	48
	Prosent	27.1%	60.4%	10.4%	.0%	2.1%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	6	2	0	0	0	8
	Prosent	75.0%	25.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	19	8	1	0	0	28
	Prosent	67.9%	28.6%	3.6%	.0%	.0%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	13	4	0	0	0	17
	Prosent	76.5%	23.5%	.0%	.0%	.0%	100.0%
Total	Antall	97	73	13	2	2	187
	Prosent	51.9%	39.0%	7.0%	1.1%	1.1%	100.0%

Se oversikten resultatene for spørsmålet om samisk *historie* i tabell 9i:

Tabell 9i.	Synes du det er viktig at barn generelt i Norge lærer om samisk historie?					Totalt	
	Svært viktig	Ganske viktig	Ikke så viktig	Svært lite viktig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	22	3	3	0	0	28
	Prosent	78.6%	10.7%	10.7%	.0%	.0%	100.0%
Finnmark-B	Antall	20	10	1	0	0	31
	Prosent	64.5%	32.3%	3.2%	.0%	.0%	100.0%
Oslo	Antall	7	14	6	0	0	27
	Prosent	25.9%	51.9%	22.2%	.0%	.0%	100.0%
Østfold	Antall	14	29	3	1	1	48
	Prosent	29.2%	60.4%	6.3%	2.1%	2.1%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	6	2	0	0	0	8
	Prosent	75.0%	25.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	18	7	2	0	0	27
	Prosent	66.7%	25.9%	7.4%	.0%	.0%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	8	9	0	0	0	17
	Prosent	47.1%	52.9%	.0%	.0%	.0%	100.0%
Total	Antall	95	74	15	1	1	186
	Prosent	51.1 %	39.8 %	8.1 %	0,5 %	0,5 %	100.0%

### 9.5.2 Intervjuer med lærerne om opplæringsmålenes status

Jeg intervjuet til sammen 22 lærere om dette temaet. Nesten samtlige av lærerne mente at det var viktig for barn å lære om samisk kultur og historie. Bare to lærere uttrykte en viss reservasjon, og mente at det ikke var så viktig. Begge disse lærerne kom fra Finnmark-A. Den ene læreren uttrykte en reservasjon i forhold til fornorskingshistorien og mente at:

Nei, jeg synes ikke det er viktig. Det går på dette at historien forandrer seg hele tiden. Det dem så på 50-tallet, det er en del av det, men det er ikke noe som er gjengs i dag. Det mer forståelse rundt det i dag.<sup>1033</sup>

“Tore” sine uttalelser gjaldt spesielt i forhold til fornorskingshistorien. Vi snakket ikke så mye om undervisningen generelt om det samiske. I tillegg var det en lærer som mente at:

Tja, jeg synes ikke det er så viktig her i Finnmark, fordi her kan de som regel det fra før. Mange kan veldig mye. Også skal du ha dem til å sitte og høre på helt generelle ting om det samiske, og om alt dem kan fra før. Da blir de umotivert. Men sørpå, der de ikke kan så mye, mener jeg det er

<sup>1033</sup> “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009

viktigere at det står på timeplanen. Mens her blir det vanskelig å vite hvordan man skal gjøre det. Så for landet som helhet ville jeg sagt ganske viktig, men jeg synes det bør skilles på geografien.<sup>1034</sup>

“Torgeir” mente altså at det måtte skilles mellom sør og nord, og at det er viktigere for elevene sørpå å lære om det samiske enn for elevene i Finnmark. Tre andre lærere var av samme oppfatning. Jeg tenker at det kommer an på hva undervisningen går ut på, og jeg har i denne avhandlingen vist at opplæringen om det samiske er viktigst for de elevene som er i de samiskpåvirkede områdene. Det må ses i forhold til det overordnede målet for opplæring, slik FNs barnekomité utbroderer om at opplæringen skal: *“Maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn.”*<sup>1035</sup>

De andre lærerne jeg intervjuet var stort sett helt enig i at elevene både måtte lære om samisk kultur og historie. Fem av lærerne poengterte at dette var spesielt viktig fordi samisk kultur er en del av vår nasjonale kulturarv. Syv lærere mente det var viktig med undervisning om det samiske for å bekjempe fordommer mot det samiske folk. Fire lærere trakk også fram at kunnskapsnivået om det samiske folk er lavt, noe som ikke står i forhold til det samiske folks historiske plass i samfunnet. En lærer forklarte for eksempel at:

Vi har urbefolkning i Norge og vet nesten ikke noe om det. Jeg kjenner det nå når jeg svarer på spørsmål at dette burde jeg kunne mer om. Jeg tror barn har hatt fint lite om dette på skolen, og vi burde lære mer om dette akkurat som vi burde lære mer om norsk historie over hele Norge. Historiebøker er veldig konsentrert om historien rundt Midt-Norge og Sør-Norge.<sup>1036</sup>

Dette må også ses i sammenheng med at 76,6 prosent av lærerne som svarte på spørreskjemaet uttrykte et behov for å lære mer om det samiske.<sup>1037</sup>

## **9.6 Konklusjoner om forutsetningene for læring**

I dette kapittelet har jeg vurdert om de nødvendige forutsetningene er til stede for at barn skal lære det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1). Jeg har gjort rede for hvordan lærerne opplever den kompetansen de har. Jeg har vist til hvordan lærerne svarer på spørsmål om lærerutdanningen, etterutdanning og om lærerne føler behov for mer opplæring om det

<sup>1034</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009

<sup>1035</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

<sup>1036</sup> “Marit” (lærer) Oslo, 14. oktober 2009

<sup>1037</sup> Se punkt: 9.2.3 *Spørsmål om behov for mer utdanning*, side 345.

samiske. I tillegg har jeg redegjort for hvordan lærerne svarte på spørsmål om de har mottatt og tatt i bruk ressursheftet Gávnos om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet. Overfor elevene har jeg vist hva de sier om undervisningsmengde og kvaliteten på undervisningen. Kapittelet er basert på et utvalg av de spørsmålene jeg stilte til lærerne og elevene, jeg har ikke hatt plass til å gjennomgå alle spørsmålene i spørreskjemaet.

For flere av spørsmålene har jeg beregnet meg fram til en slags minimumsandel eller minimumsstandard som jeg har kalt det. Jeg har vurdert disse minimumsstandardene med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon, men i og med at regjeringen i liten grad har vurdert hvordan BK artikkel 29 (1) skal være retningsgivende for opplæringen, er det i realiteten opplæring med utgangspunkt i det samiske innholdet i Kunnskapsløftet som har vært vurdert.<sup>1038</sup>

Når det gjelder lærernes opplevelse av lærerutdanningen var det bare 16 lærere (8,7 prosent) som svarte at de hadde fått en tilfredsstillende eller meget bra opplæring om det samiske på lærerhøgskolen. Jeg satte en forsiktig minimumsstandard på 14 prosent for dette spørsmålet, gitt at mange lærere tok lærerutdanningen sin lengde før FNs barnekonvensjon ble inkorporert i menneskerettsloven. I og med at bare 8,7 prosent mente de hadde fått en tilfredsstillende opplæring må man kunne si at lærerutdanningen ennå har et forbedringspotensial. Det skal sies at andelen lærerne i Finnmark-A som svarte at de hadde fått en tilfredsstillende opplæring var på 24,1 prosent, noe som var bedre enn man kunne forvente ut fra minimumsstandarden på 14 prosent. Det var vanskelig å danne seg noe godt bilde av lærerutdanningen gjennom intervjuene i og med at de fleste ikke hadde noe å fortelle om lærerutdanningen. En av de som hadde svart at hun hadde fått en *“meget bra”* opplæring baserte det på en prosjektoppgave hun hadde skrevet. Andre trakk fram valgfagsemner der det samiske inngikk.

I og med at de fleste lærerne som var med i denne studien ikke kunne si noe om hvordan lærerutdanningen har vært etter at FNs barnekonvensjon ble inkorporert i menneskerettsloven, var det desto viktigere å vurdere etterutdanning. Jeg mente at minimum 67 prosent av lærerne burde ha gjennomgått en tilfredsstillende etterutdanning med fokus på det samiske. Bare fem lærere (2,7 prosent) svarte at de hadde gjennomgått en tilfredsstillende etterutdanning. 135 lærere (72,2 prosent) svarte at de ikke hadde deltatt på noen former for etterutdanning eller

---

<sup>1038</sup> For hvordan regjeringen har vurdert hvordan BK artikkel 29 (1) skal være retningsgivende for opplæringen, se kapittel: 7. *Norske lover og Kunnskapsløftet*, side 258.

kurs om det samiske. Intervjuene avslørte at flere av lærerne, spesielt i Forvaltning-sør, hadde definert "*hjelp fra samisklæreren*" som en form for "*etterutdanning*". Det kan vel trygt sies at det også finnes et stort forbedringspotensial med hensyn etterutdanning.

En stor andel av lærerne mente altså at de hverken hadde fått en tilfredsstillende opplæring om det samiske på lærerutdanningen eller i form av etterutdanning. Et viktig spørsmål var derfor om de følte behov for å lære mer om det samiske, for å legge opp en god undervisning om det samiske. 144 lærere (76,6 prosent) svarte "*tja, litt behov*" eller "*ja, stort behov*". 23,4 prosent av lærerne mente de hadde et stort behov for etterutdanning. Andelen som uttrykte et stort behov var størst i de samiske kommunene Forvaltning-nord og -sør. Av dem jeg intervjuet, som mente at de ikke hadde noe behov for etterutdanning, svarte to av dem at de kunne sette seg inn i stoffet selv. Likevel er det klart at et stort flertall av lærerne ønsket mer opplæring om det samiske.

Et viktig tiltak Utdanningsdirektoratet har gjennomført for å gi lærerne en hjelp med det samiske innholdet i Kunnskapsløftet, er et ressurshefte som het Gávnos. Men bare litt over 10 prosent av lærerne kunne huske å ha sett ressursheftet. Og bare seks lærere (3,1 prosent) hadde brukt det. 96,9 prosent av lærerne hadde altså ikke brukt ressursheftet. Det sier seg selv at noe har sviktet i formidlingsprosessen av ressursheftet. Jeg vil si, på bakgrunn av intervjuene, at formidlingen om hvorfor barn skal lære om det samiske må formidles tydeligere.

Gitt den store mangelen på utdanning og kompetanse som lærerne selv gir uttrykk for, og den sviktende formidlingen av ressursheftet Gávnos, er et viktig spørsmål hvordan elevene selv har opplevd undervisningen om det samiske. For elevene i Finnmark-A og -B og Forvaltning-nord og -sør mente jeg at minimum 70 prosent av elevene burde kunne svare at de har fått "*nokså mye*" eller "*svært mye*" undervisning om det samiske. I Trøndelag satte jeg minimumsstandarden til 50 prosent, og i Oslo og Østfold sa jeg 30 prosent. Ingen av kommunene kom i nærheten av disse standardene. 7,8 prosent av elevene totalt svarte at de har lært "*nokså mye*" eller "*svært mye*" om det samiske. Man kan spørre seg om jeg har satt standarden for høyt? Men dette var elevenes egne vurderinger av undervisningsmengde. Gitt omfanget av de samiske opplæringsmålene jeg har definert, ut ifra BK artikkel 29 (1), bør elevene ikke oppleve at de får for lite undervisning om det samiske. Snarere tvert imot.

Av de elevene som hadde fått noen undervisning om det samiske, uavhengig av mengde, svarte et flertall av elevene (55,3 prosent) at den undervisningen de hadde fått var *“ikke så bra”* eller *“dårlig”*. 44,6 prosent av elevene som hadde fått undervisning om det samiske mente den var *“nokså bra”* eller *“svært bra”*, men av disse var det bare 3,7 prosent som svarte *“svært bra”*. Intervjuene med elevene og kommentarer i spørreskjemaene på ulike steder bekreftet bildet av at elevene mottar lite eller ingen undervisning om det samiske. Noen elever syntes det var flaut å måtte svare på spørsmålene i spørreskjemaet og å bli spurt om sine kunnskaper om det samiske. En elev uttrykte det slik: *Det er så flaut å ikke kunne noe om det i det hele tatt.*<sup>1039</sup> 73,5 prosent av elevene hadde ikke fått noen undervisning om det samiske, eller mente at den undervisningen de hadde fått var *“ikke så bra”* eller *“dårlig”*.

Gitt at så få elever har fått noe særlig undervisning om det samiske, og det faktum at nesten ingen lærere hadde lagt merke til eller brukt ressursheftet Gávnos, skulle man kanskje tro at en stor andel av lærerne var negative til samiskundervisningen og ikke ønsket å prioritere den. Likevel svarte over 90 prosent av lærerne at det er *“ganske viktig”* eller *“svært viktig”* at elevene lærer om samisk kultur og historie. Over 50 prosent svarte *“svært viktig”*. Det er derfor lite som tydet på at lærerne ikke ønsket å prioritere undervisning om det samiske.

---

<sup>1039</sup> “Lene” (elev) Østfold, 20. april 2009



## 10. Kunnskaper om samer

De fleste opplæringsmålene om det samiske handler om holdninger, som respekt for urfolks rettigheter, toleranse og vennlighet. Før skolen kan ha håp om å fremme slike holdninger bør elevene ha på plass noen grunnleggende kunnskaper om det samiske folk. Kunnskaper er en forutsetning for holdninger. I tillegg har jeg definert en del opplæringsmål som er tuftet på hva barn skal lære rent kunnskapsmessig om det samiske folk. En hovedproblemstilling for dette kapittelet er: *Lærer barn i Norge kunnskapsmessig det de skal om det samiske folk jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1)?*

Med utgangspunkt i denne hovedproblemstillingen, og basert på de konkretiserte samiske opplæringsmålene som er kategorisert i kapittel 8 under kategorien “kunnskaper”,<sup>1040</sup> har jeg definert følgende sosiologiske problemstillinger:

Elever i niende klassetrinn:

- a) Har elever i niende klassetrinn lært om det samiske folks kultur, samfunnsliv, historie og språk?
- b) Har elever i niende klassetrinn lært å forstå hva det innebærer at samene er et folk?
- c) Har elevene i niende klassetrinn lært om fornorskingshistoriens omfang og betydning?
- d) Har elever i niende klassetrinn lært om samisk historie, kultur og samfunnsliv på en kjønnsbalansert måte?
- e) Har elever i niende klassetrinn lært å forstå deres egen kulturelle identitet i forhold til det samiske folk og deres kultur?
- f) Har elevene i niende klassetrinn lært om samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken, og om hvordan samene har vært med å fremme urfolks rettigheter internasjonalt?

Lærerne:

- a) Har lærerne et kunnskapsmessig grunnlag som gjør at de kan gi elevene kunnskapene som trengs for å nå de samiske opplæringsmålene?

Jeg har stilt de samme kunnskapsspørsmålene til lærerne som til elevene, derfor denne generelle problemstillingen for lærerne. Innbakt i disse problemstillingene er det, i likhet med problemstillingene for kapittel 9, et ønske om å si noe om andel. Altså andelen lærere eller elever som har oppnådd et gitt kunnskapsnivå.

---

<sup>1040</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

De problemstillingene som her er listet opp her er totalt antall problemstillinger for kategorien “kunnskaper”. Jeg har i denne studien av tidsmessige og plasshensyn ikke kunnet samle inn informasjon om alle problemstillingene. I tillegg har jeg formulert noen av problemstillingene etter at datainnsamlingen var ferdig på grunnlag av den siste juridiske analysen jeg gjennomførte da jeg skrev avhandlingen. Jeg har først og fremst samlet inn data om de tre første problemstillingene, altså a), b) og c).

Jeg antok før jeg gikk i gang med datainnsamlingen at barns kunnskapsnivå om det samiske var svært lavt, det var derfor viktig at jeg ikke la lista for høyt. De fleste spørsmålene er derfor svært enkle og grunnleggende. Som utgangspunkt for flere av kunnskapsspørsmålene har jeg brukt kompetansemålene i Kunnskapsløftet, som er inkludert i ressursheftet Gávnos. Et unntak er spørsmålet om fornukspolitikkens lengde, noe Gávnos ikke gir svar på.<sup>1041</sup> Mange av resultatene her vil derfor også være relevant for hvor elevene står i forhold til opplæringsmålene i Kunnskapsløftet.

Lærerne har fått de samme spørsmålene som elevene. Det var viktig fordi jeg ville sammenligne svarene fra elevene med lærernes svar. Det betyr likevel at flere av spørsmålene for lærerne er på et så grunnleggende nivå at jeg ikke fullt ut kan svare på problemstillingen: *Har lærerne et kunnskapsmessig grunnlag som gjør at de kan gi elevene kunnskapene som trengs for å nå de samiske opplæringsmålene?*

For alle kunnskapsspørsmålene, med unntak av det siste om “det samiske folk”, var det fire alternativer der tre var feil og ett var riktig. I tillegg var det mulig å svare “vet ikke”. Det var en fjerdedels sjans for å svare riktig på spørsmålene hvis man tippet (25 prosent). Minimumsandelen for alle kommunene bør derfor ligge over 25 prosent.

### ***10.1 Læstadius***

Den svenske presten Lars Levi Læstadius som grunnla læstadianismen er en sentral figur i filmen om Kautokeino-opprøret. I tillegg til at filmen fikk mye oppmerksomhet som kinofilm har den også vært sendt som dramaserie på NRK. Film er et effektivt pedagogisk virkemiddel. Læstadianismen har vært og er viktig for samiske kultur og store deler av det samiske

---

<sup>1041</sup> Se punkt: 7.8.7 *Gávnos*, side 294.

samfunn. Læstadianismen kan betegnes som en viktig del av den samiske kristne kulturarv. Nelljet Zorgdrager (1997) skriver i sin anerkjente bok om Kautokeino-opprøret at:

Læstadius sto for en kristendom som i form og innhold samsvarte med tanker og verdier i samenes eget samfunn, en kristendom som ikke trykte samene og nomadene ned i en underlegen posisjon. Denne form for kristendom forsterket deres følelse av egenverdi, det var en tro som tildelte dem en aktiv, ikke en passiv rolle. Samtidig omfattet denne kristendomsformen normer og verdier, som det å kunne lese, føre et dydig liv uten tyveri og alkohol, som ble høyt verdsatt blant nordmennene. [...] Den ga samene en gunstig utgangsposisjon til å markere seg og hevde seg som et folk med en egen kultur blant andre kristne folk. [...] Alt tatt i betraktning var læstadianismen i utgangspunktet både en integrerende faktor som virket akkulturerende, og en identitetsbevarende faktor for samene.<sup>1042</sup>

Ifølge samisk opplæringsmål “ii” bør barn lære om *det samiske folks kultur, samfunnsliv og historie*.<sup>1043</sup> Basert på dette har jeg formulert følgende problemstilling: *Har elever i niende klassetrinn lært om det samiske folks kultur, samfunnsliv, historie og språk?* Et kompetansemål i Kunnskapsløftet for 10. årstrinn er at elevene skal kunne: “[...] *gi en presentasjon av læstadianisme og samisk kirkeliv.*” Dette målet må ses i sammenheng med Opplæringslovens § 1-1 og § 2-4. I og med at læstadianismen er en del av samisk kristen kulturarv må trosretningen også kunne ses på som en del av Norges kristne kulturarv. Opplæringslovens formålsparagraf (§1-1) understreker at opplæringen skal bygge på verdier i *“kristen [...] arv og tradisjon.*” Opplæringsloven § 2-4 slår fast at opplæringen skal gi kjennskap til hva: *“[...] kristendommen har å seie som kulturarv.”*

Ifølge Kunnskapsløftet trenger elevene strengt tatt ikke å lære om læstadianismen før i tiende klassetrinn. Likevel er det klart at når det kommer ut en film som Kautokeino-opprøret, som setter læstadianismen på dagsorden, er det en fin anledning for skolen å ta opp temaet allerede i åttende eller niende klassetrinn. Man trenger ikke utsette alle de samiske opplæringsmålene til det siste året.

I spørreskjemaet har jeg lagt meg på et så elementært nivå som mulig når det gjelder læstadianismen. Spørsmål nr. 11 i spørreskjemaet for elevene var formulert slik: *“Hvem var Lars Levi Læstadius?”* Alternativene var:

---

<sup>1042</sup> Zorgdrager, Nellejet (1997) *De rettferdiges strid: Kautokeino 1852*. Oversatt av Trond Kirkeby-Garstad. Nesbru: Vett og Viten AS, side 433.

<sup>1043</sup> Se punkt: *8.1.1 Samiske opplæringsmål*, side 301.

- En samisk dikter
- Svensk prest
- En norsk skolesjef
- Samisk politiker
- Vet ikke

“Svensk prest” er riktig svar. I spørreskjemaet for lærerne var dette spørsmål nr. 13.

For å beregne minimumsandelen for dette spørsmålet må det tas geografiske hensyn. Ifølge det overordnede målet for opplæring av barn skal opplæringen: *“Maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn.”*<sup>1044</sup> Det vil si at i de kommunene der læstadianismen står sterkest må barn lære å delta fullt ut, og på en forsvarlig måte i et samfunn med mange medlemmer av den læstadianske kirke. I Finnmark står læstadianismen sterkest. Jeg vil derfor si at i Finnmark-A og -B og i Forvaltning-nord bør minst 70 prosent av elevene svare riktig. Spørsmålet er ikke vanskelig og hvis de har lært noe som helst om læstadianismen bør de vite hvem Læstadius var. Forvaltning-sør er en samisk kommune. Der bør også minst 70 prosent av elevene kunne svare riktig på dette spørsmålet. Spørsmålet er såpass grunnleggende at man også må regne med at flere elever kan svare på det selv om de ikke har lært noe om det på skolen.

I Oslo, Trøndelag og Østfold står ikke læstadianismen sterkt og preger ikke samfunnet. Men, som sagt er læstadianismen en del av samisk kristen kulturarv. Det er uheldig hvis elevene bare lærer om norsk kristen kulturarv. Elevene bør kunne svare på et enkelt spørsmål om hvem Lars Levi Læstadius var, hvis de har lært noe om læstadianismen. I disse kommunene er det derimot ikke like sannsynlig at elevene har lært noe om læstadianismen utenom skolen. Gitt at opplæringsmålet i Kunnskapsløftet ikke krever at barn skal lære om læstadianismen før i 10. årstrinn kan man tenke seg at flere elever ikke har fått undervisning om læstadianismen. Men, som sagt, filmen om Kautokeino-opprøret har aktualisert læstadianismen og jeg vil derfor si at som et minimum bør 35 prosent av elevene fra Østfold, Oslo og Trøndelag kunne svare riktig.

---

<sup>1044</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94.

### 10.1.1 Læstadius: Resultater for elevene

Resultatene viste, som forventet, et skille mellom sør og nord. Finnmark-A og -B har en relativt høy andel riktige svar, med unntak av Forvaltning-nord som overaskende nok hadde en betydelig lavere andel riktige svar sammenlignet med de to andre finnmarkskommunene (37,5 prosent svarte riktig). I Finnmark-A har nærmere 70 prosent av barna svart riktig (svensk prest), mens Finnmark-B følger tett på med over 65 prosent riktige svar.

Lenger sør sank andelen riktige svar markant til under 20 prosent. Andelen elever som hadde tippet gikk i tillegg opp. Mens det var nesten ingen som hadde tippet på feil svar i Finnmark var det tre kommuner i sør (Trøndelag, Forvaltning-sør og Østfold) der en betydelig høyere andel av elevene hadde tippet feil svar. Det virker som de har krysset av for de alternativene som inkluderte en samisk person, mens alternativet “norsk skolesjef” nesten ikke fikk noe kryss. Det kan tyde på at en stor andel av de som krysset av for “svensk prest” (riktig svar) faktisk kunne svaret, eller i det minste hadde en viss anelse om at det var riktig svar.

Et overaskende resultat var at Forvaltning-sør kom så dårlig ut. Forvaltning-sør hadde faktisk den laveste andelen elever som svarte riktig. Bare tre elever svarte riktig (9,1 prosent). Jeg hadde i utgangspunktet forventet at elevene i de samiske kjerneområdene hadde lært mest om læstadianismen. Men i realiteten lå resultatene fra Forvaltning-nord og -sør langt under minimumsstandarden på 70 prosent. Det er betenkelig at en så stor andel av barn innenfor de samiske kjerneområdene ikke vet hvem Lars Levi Læstadius var.

Se oversikt over resultatene i tabell 10a:

Tabell 10a		Hvem var Lars Levi Læstadius?					Totalt
		samisk dikter	svensk prest	norsk skolesjef	samisk politiker	vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	6	121	2	8	39	176
	Prosent	3.4 %	68.8 %	1.1 %	4.5 %	22.2 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	4	52	0	6	17	79
	Prosent	5.1 %	65.8 %	.0 %	7.6 %	21.5 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	1	6	0	3	6	16
	Prosent	6.3 %	37.5 %	.0 %	18.8 %	37.5 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	30	28	1	39	47	145
	Prosent	20.7 %	19.3 %	0,7 %	26.9 %	32.4 %	100.0 %

<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	3	<b>3</b>	0	10	17	33
	Prosent	9.1 %	<b>9.1 %</b>	.0 %	30.3 %	51.5 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	11	<b>16</b>	0	25	63	115
	Prosent	9.6 %	<b>13.9 %</b>	.0 %	21.7 %	54.8 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	23	<b>32</b>	0	24	96	175
	Prosent	13.1 %	<b>18.3 %</b>	.0 %	13.7 %	54.9 %	100.0 %
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	10	<b>13</b>	1	12	36	72
	Prosent	13.9 %	<b>18.1 %</b>	1.4 %	16.7 %	50.0 %	100.0 %
Totalt	Antall	88	<b>271</b>	4	127	321	811
	Prosent	10.9 %	<b>33.4 %</b>	0,5 %	15.7 %	39.6 %	100.0 %

Ingen av de elevene jeg intervjuet fra Forvaltning-nord eller -sør visste hvem Læstadius var. I Forvaltning-sør kom jeg ikke spesielt inn på dette spørsmålet, men i Forvaltning-nord snakket jeg med to av elevene om Læstadius. Den ene eleven (en gutt) svarte at: *“Jeg har hørt navnet, men jeg vet ikke hva han er.”* Han hadde sett filmen Kautokeino-opprøret og jeg spurte ham derfor om det ikke var en som het Læstadius i filmen. Han tenkte seg litt om hvorpå han svarte: *“Presten! Den svenske presten!”*<sup>1045</sup> Den andre eleven jeg intervjuet (en jente) hadde ikke sett Kautokeino-opprøret. Hun hadde ikke hørt om Læstadius. Jeg tenkte kanskje hun hadde hørt om læstadianismen, men nei. Hun forklarer at: *“Jeg vet ikke hva det er.”* Jeg spurte videre:

*Er det ingen læstadianere her i bygda?*

Hva er det?

*Det er en religion. Altså en kristen sekt.*

Nei, jeg vet ikke.

*Så Læstadius var en prest.*

Jeg tror kanskje onkelen min er det.<sup>1046</sup>

Det viste seg altså at medlemmer av hennes egen nære familie muligens var læstadianere, men selv hadde hun ikke lært noe om læstadianismen. Utvalget i begge forvaltningskommunene var relativt lavt, noe som er en usikkerhetsfaktor, men tendensen er til gjengjeld svært tydelig.

<sup>1045</sup> “Stian” (elev) Forvaltning-nord, 30. september 2009

<sup>1046</sup> “Karin” (elev) Forvaltning-nord, 29. september 2009

På den ene skolen jeg besøkte i Oslo-vest hadde de lært om Læstadius i RLE, og flere elever kunne svare på dette spørsmålet. Skolen dro i så måte opp gjennomsnittet sammenlignet med den andre skolen (i Oslo-øst), der flere ikke kunne svare på dette spørsmålet. En av elevene forklarte at: *“Jeg var ganske sikker på den (Lars Levi Læstadius). Resten tippet jeg bare.”*<sup>1047</sup> Det viste seg litt senere at hun også var ganske sikker på spørsmål nr. 19 om hvilke land vi finner samiske språk.

### 10.1.2 Læstadius: Resultater for lærerne

En stor andel av lærerne kunne svare på dette spørsmålet. Over 80 prosent av lærerne svarte riktig. 100 prosent av lærerne i Finnmark-A og Forvaltning-nord svarte riktig. Østfold hadde den laveste andelen riktige svar med 66, 7 prosent.

Oversikt over lærernes svar er her i tabell 10 b:

Tabell 10b.		Hvem var Lars Levi Læstadius?					Totalt
		Samisk dikter	Svensk prest	Norsk skolesjef	Samisk politiker	Vet ikke	
Finnmark-A	Antall	0	<b>28</b>	0	0	0	28
	Prosent	.0 %	<b>100.0 %</b>	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	1	<b>28</b>	1	0	1	31
	Prosent	3.2 %	<b>90.3 %</b>	3.2 %	.0 %	3.2 %	100.0 %
Oslo	Antall	2	<b>20</b>	0	0	4	26
	Prosent	7.7 %	<b>76.9 %</b>	.0 %	.0 %	15.4 %	100.0 %
Østfold	Antall	2	<b>32</b>	0	0	14	48
	Prosent	4.2 %	<b>66.7 %</b>	.0 %	.0 %	29.2 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	<b>6</b>	0	0	2	8
	Prosent	.0 %	<b>75.0 %</b>	.0 %	.0 %	25.0 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	2	<b>21</b>	0	1	4	28
	Prosent	7.1 %	<b>75.0 %</b>	.0 %	3.6 %	14.3 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	<b>17</b>	0	0	0	17
	Prosent	.0 %	<b>100.0 %</b>	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Total	Antall	7	<b>152</b>	1	1	25	186
	Prosent	3.8 %	<b>81.7 %</b>	0,5 %	0,5 %	13.4 %	100.0 %

## 10.2 Samisk språk

Språket er en grunnleggende del av alle kulturer. For å forstå den samiske kultur må elevene lære litt om de samiske språkene. En problemstilling for dette kapittelet lyder som følger:

<sup>1047</sup> “Lise” (elev) Oslo, 23. oktober 2009

“Har elever i niende klassetrinn lært om det samiske folks [...] språk?” Denne problemstillingen bygger på samisk opplæringsmål “ii” som slår fast at: “Barn bør lære om det samiske folks [...] språk.” Elevene skal ifølge Kunnskapsløftet (7. årstrinn) lære: “[...] å gjenkjenne og uttale bokstavene som finnes i samisk alfabet.” I 10. årstrinn skal de lære: “[...] å gjøre rede for rettigheter i forbindelse med samisk språk og utbredelsen av de samiske språkene i Norge, Sverige, Finland og Russland.” Ressursheftet Gávnos gjør rede for de ulike samiske språkene.

Det er i alt 10 samiske språk: nordsamisk, sørsamisk, lulesamisk, pitesamisk, umesamisk, enaresamisk, skoltesamisk, akkalasamisk, kildinsamisk og tersamisk.

Spørsmål nr. 12 i spørreskjemaet for elevene lød som følger: “Hvor mange samiske språk finnes?” Alternativene var:

- 1
- 3
- 5
- 10
- Vet ikke

I spørreskjemaet for lærerne var dette spørsmål nr. 14. Nå skal det sies at enkelte ganger omtales de samiske språkene som ett språk med mange dialekter. I regjeringens *Handlingsplan for samiske språk* står det at: “Det finnes ti forskjellige samiske dialekter eller språk.”<sup>1048</sup> Det er like store forskjeller mellom nordsamisk og sørsamisk, som mellom norsk og islandsk. Det er derfor liten tvil om at det er ulike språk, men gitt usikkerheten burde jeg ha skrevet i spørsmålet “*språk eller dialekter*”, for å inkludere begge mulighetene.

Hvis elevene skal lære noe som helst om samiske språk må de lære hvor mange samiske språk som finnes. Mange av de samiske språkene er i ferd med å forsvinne. Spørsmålet om antall samiske språk er et typisk skolespørsmål som barn bør ha lært på skolen. Det er ikke nødvendigvis mye informasjon om dette utenfor skolen. Gitt den usikkerheten som var i spørsmålet kunne man tenke seg at de som har svart ett språk mente at sørsamisk, lulesamisk og så videre er å regne som dialekter. Men da bør det ligge en bevissthet om dette bak svarene som bør kunne bli avklart gjennom intervjuene. Gitt den lille usikkerheten, og hvis jeg skal

---

<sup>1048</sup> Arbeids og Inkluderingsdepartementet (2009) *Handlingsplan for samisk språk*, side 17.



være forsiktig, vil jeg si at et minimum av 40 prosent av elevene bør kunne svare på dette spørsmålet, hvis de har lært noe om samisk språk.

### 10.2.1 Antall samiske språk: Resultater for elevene

Antallet elever som kunne svare riktig på dette spørsmålet (10 språk) var svært lavt over hele landet. Bare 26 av 814 elever (3,2 prosent) svarte riktig. De geografiske forskjellene var forholdsvis beskjedne. Finnmark-A hadde flest elever med riktig svar (6,8 prosent, 12 elever). Ingen av elevene i Forvaltning-nord eller -sør hadde svart riktig. Over halvparten av elevene i Forvaltning-sør tippet tre språk.

Ingen kommuner var i nærheten av minimumsstandarden på 40 prosent. I Forvaltning-nord var det seks elever (37,5 prosent) som svarte at det er *“ett samisk språk”*. Spørsmålet var om disse elevene mente at nordsamisk, sørsamisk og de andre språkene bør regnes som ulike dialekter. Jeg intervjuet ikke en eneste elev som var av den oppfatningen. De elevene jeg intervjuet ville heller ikke kunne svart riktig på spørsmålet om det hadde vært stilt annerledes. En elev jeg snakket med i Forvaltning-nord hadde svart at det fantes bare *ett* samisk språk. Jeg spurte henne: *“Hva med sørsamisk da?”* Hun svarte: *“Nei ... jeg har bare hørt om den samisken de snakker her.”*<sup>1049</sup>

Se oversikt over tallene her i tabell 10b:

Tabell 10b.		Hvor mange samiske språk finnes?					Total
		1	3	5	10	vet ikke	
Finnmark-A	Antall	43	35	33	12	53	176
	Prosent	24.4 %	19.9 %	18.8 %	6.8 %	30.1 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	18	25	8	2	26	79
	Prosent	22.8 %	31.6 %	10.1 %	2.5 %	32.9 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	6	2	2	0	6	16
	Prosent	37.5 %	12.5 %	12.5 %	0 %	37.5 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	19	48	24	4	50	145
	Prosent	13.1 %	33.1 %	16.6 %	2.8 %	34.5 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	18	8	0	7	33
	Prosent	0 %	54.5 %	24.2 %	0 %	21.2 %	100.0 %
Østfold	Antall	20	21	10	1	64	116
	Prosent	17.2 %	18.1 %	8.6 %	0,9 %	55.2 %	100.0 %

<sup>1049</sup> “Karin” (elev) Forvaltning-nord, 29. september 2009

Oslo	Antall	36	33	6	<b>5</b>	97	177
	Prosent	20.3 %	18.6 %	3.4 %	<b>2.8 %</b>	54.8 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	18	9	3	<b>2</b>	40	72
	Prosent	25.0 %	12.5 %	4.2 %	<b>2.8 %</b>	55.6 %	100.0 %
Total	Antall	160	191	94	<b>26</b>	343	814
	Prosent	19.7 %	23.5 %	11.5 %	<b>3.2 %</b>	42.1 %	100.0 %

### 10.2.2 Kunnskaper om språket: Resultater for lærerne

23 lærere (12,3 prosent) svarte riktig på spørsmålet om hvor mange samiske språk som finnes (10 språk), men mer enn dobbelt så mange lærere svarte at det bare finnes tre samiske språk (29,4 prosent). Lærerne i Forvaltning-sør skilte seg positivt ut. 5 av 8 lærere (62,5 prosent) svarte riktig. Det var den eneste kommunen som klarte minimumsstandarden på 40 prosent som jeg satte som en standard for elevene. Ellers var det svært få lærere i de andre kommunene som svarte riktig. Fire lærere (23,7 prosent) svarte riktig i Forvaltning-nord og seks lærere svarte riktig i Trøndelag (20,7 prosent). Ellers var det bare Finnmark-A som fikk 10 prosentgrensen. Tre lærere svarte riktig i Finnmark-A.

Usikkerheten om forskjellen mellom språk og dialekter ser heller ikke ut til å ha hatt nevneverdig betydning for resultatene. Det var bare 15 av 187 lærere (8 prosent) som svarte at det er "ett" samisk språk. Det var et par lærere i intervjuene som lurte på dette, men det var ikke et stort tema.

Se oversikten over resultatene her i tabell 10c:

Tabell 10c		Hvor mange samiske språk finnes?					Totalt
		1	3	5	10	Vet ikke	
Finnmark-A	Antall	3	4	14	<b>3</b>	3	27
	Prosent	11.1%	14.8%	51.9%	<b>11.1%</b>	11.1%	100.0%
Finnmark-B	Antall	1	14	7	<b>2</b>	7	31
	Prosent	3.2%	45.2%	22.6%	<b>6.5%</b>	22.6%	100.0%
Oslo	Antall	2	6	5	<b>1</b>	14	28
	Prosent	7.1%	21.4%	17.9%	<b>3.6%</b>	50.0%	100.0%
Østfold	Antall	7	11	7	<b>2</b>	20	47
	Prosent	14.9%	23.4%	14.9%	<b>4.3%</b>	42.6%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	0	3	0	<b>5</b>	0	8
	Prosent	.0%	37.5%	.0%	<b>62.5%</b>	.0%	100.0%

Trøndelag	Antall	2	12	5	<b>6</b>	4	29
	Prosent	6.9%	41.4%	17.2%	<b>20.7%</b>	13.8%	100.0%
Forvaltning- nord	Antall	0	5	5	<b>4</b>	3	17
	Prosent	.0%	29.4%	29.4%	<b>23.5%</b>	17.6%	100.0%
Total	Antall	15	55	43	<b>23</b>	51	187
	Prosent	8.0%	29.4%	23.0%	<b>12.3%</b>	27.3%	100.0%

### 10.3 Sametinget

Sametinget i Norge er et organ som blir valgt av samene i Norge for å sikre og fremme samisk kultur, språk og samfunnsliv. 39 representanter velges fra 7 valgkretser hvert fjerde år, samtidig med stortingsvalg. De 39 representantene representerer ulike politiske partier. Sametinget regulerer sin virksomhet innenfor de rammer som er gitt i *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (sameloven) av 12. juni 1987 nr. 56 (kapittel 2), og Sametingets egen arbeidsorden. Sametinget i plenum er Sametingets øverste organ og myndighet. Plenum fastsetter arbeidsorden og utformer regler og retningslinjer for all virksomhet i regi av Sametinget. Plenumsmøter avholdes vanligvis fire ganger i året.

Sametinget styres til daglig av Sametingsrådet som baserer sin virksomhet på tillit hos flertallet i plenum. En president som blir valgt av plenum utnevner minst fire representanter til Sametingsrådet. Sametingsrådet ledes av presidenten. Presidenten og de representantene som blir utnevnt til sametingsrådet trer ut av plenum og deres vararepresentanter tar sete som representanter. Sametingsrådet fungerer som Sametingets “regjering” og står for den daglige, politiske virksomheten. Dette omfatter både å initiere og å fremme saker overfor plenum, fatte egne endelige vedtak og å sette i verk vedtak i Sametinget.<sup>1050</sup>

Sametinget ble opprettet i kjølvannet av den såkalte Alta-kraftkonflikten. Den 30. november 1978 vedtok Stortinget en utbyggingsplan for å demme opp Alta-Kautokeinovassdraget og bygge en kraftstasjon. Stortingets vedtak medførte en bølge med protester som nådde sitt klimaks 14. januar 1981. Da ble 800-1000 demonstranter, som var lenket sammen for å hindre anleggsmaskinene, fjernet av 600 politifolk ved Stilla. 150-200 pressefolk fra inn- og utland dekket begivenheten. Et krav fra samiske organisasjoner og ulike aksjonister var at samenes rettigheter til land og vann måtte avklares før en eventuell utbygging.<sup>1051</sup>

<sup>1050</sup> Sametinget: Om Sametinget (8.2.2011):

<http://www.samediggi.no/artikkel.aspx?Mid1=3377&AId=3645&back=1&Mid2=3483>

<sup>1051</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 2.5.

Før det kom så langt som til Stilla-aksjonen hadde regjeringen arrangert et såkalt kontaktmøte i Vadsø 20. november 1979. Til stede på møtet var representanter for ulike samiske organisasjoner, Finnmark fylkesting, ulike kommuner i Finnmark, noen kommuner i Nord-Troms og bondeorganisasjoner. Hensikten med møtet var:

[...] å gi de innbudte deltagerne et høve til å redegjøre for sitt syn på de saker som berører rettighetene til reindriftsamer eller andre befolkningsgrupper i de samiske bosettingsområdene i Finnmark. Det som ikke er formålet med dette møtet, er å drøfte den konkrete kraftutbyggingssaken i Alta.<sup>1052</sup>

Etter møtet besluttet regjeringen den 7. januar 1980 å opprette et utvalg til å vurdere samenes rettigheter til land og vann og *“enkelte andre spørsmål.”*<sup>1053</sup> Enkelte av disse andre spørsmål inkluderte en eventuell grunnlovfesting av samenes status og et folkevalgt organ for samene. Samerettsutvalget ble opprettet 10. oktober 1980. Samerettsutvalget prioriterte å jobbe først med en delinnstilling om grunnlovfesting og et folkevalgt organ.<sup>1054</sup> De la fram sin første utredning med forslag til grunnlovsværn for samene og et folkevalgt organ for samene i 1984. Sameloven ble vedtatt av Stortinget 12. juni 1987. Sametinget ble åpnet for første gang 9. oktober 1989 av H.M. Kong Olav.

Ole Henrik Magga ble den første sametingspresidenten. Han hadde vært en spydspiss i kampen for samiske rettigheter og var leder for Norske samers riksforbund under Alta-kraftsaken. Hans rolle i forhold til opprettelsen av Sametinget kan ikke undervurderes. Ole Henrik Magga ble også senere den første formannen for *FNs permanente forum for urfolkssaker*, som var en milepæl i FN's historie overfor urfolk. Ole Henrik Magga er på mange måter det samiske folks Nelson Mandela. Jeg mener det er viktig at historieundervisningen trekker fram de viktigste protagonistene for samenes rettigheter. I en slik sammenheng kommer man ikke utenom Ole Henrik Magga.

Jeg har stilt tre spørsmål om Sametinget. Jeg har tatt med to av dem i dette kapittelet. Spørsmålene var forankret i to problemstillinger. Den ene problemstillingen er formulert slik: *“Har elever i niende klassetrinn lært om det samiske folks [...] samfunnsliv og historie?”*

---

<sup>1052</sup> Utdrag fra et referat utgitt av Statsministerens kontor. Sitert i NOU 1984: 18, avsnitt 5.9.

<sup>1053</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 2.5.2.

<sup>1054</sup> Ibid, avsnitt 2.6.

Problemstillingen er forankret i samisk opplæringsmål “ii” som slår fast at: “*Barn bør lære om det samiske folks [...] samfunnsliv og historie.*”<sup>1055</sup> Den andre problemstillingen er formulert slik: “*Har elevene i niende klassetrinn lært om samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken?*” Denne problemstillingen er forankret i samisk opplæringsmål “v” som slår fast at: “*Barn må lære om samenes rettighetskamp, inkludert historien om Alta-kraftsaken.*”<sup>1056</sup> Ingen av opplæringsmålene i Kunnskapsløftet nevner Sametinget.<sup>1057</sup> Jeg mener det er uheldig og det er ikke i tråd med de samiske opplæringsmålene “v” eller “ii”. Kunnskaper om Sametinget bør også ses i sammenheng med holdninger, og spesielt samisk opplæringsmål “I” som slår fast at: “*Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.*”<sup>1058</sup>

### 10.3.1 Åpningen av Sametinget: Resultater for elevene

Det første spørsmålet er et typisk skolespørsmål som forutsetter at elevene har lært noe på skolen om Sametinget. Spørsmålet nr. 13 i spørreskjemaet til elevene lød: “*Når ble det første sametinget åpnet?*” Alternativene var:

- Oktober 1989
- September 1992
- September 1984
- Oktober 1997
- Vet ikke

Riktig svar er “*oktober 1989*”. I spørreskjemaet til lærerne var dette spørsmål nr. 15. Hvis barn har lært noe om samenes rettighetskamp kan de ikke ha unngått å lære om hvordan Sametinget ble opprettet. Opprettelsen av Sametinget er en vesentlig og svært viktig del samisk historien i Norge. Barn bør derfor ha lært om Sametingets opprettelse før niende årstrinn på skolen. Det er likevel ikke like lett for alle elever å huske årstall og datoer. Man kan derfor tenke seg at noen av elevene ikke husker når Sametinget ble opprettet, selv om de har lært om det. Det er 25 prosent sjanse for å tippe riktig på spørsmålet. Det er også lettere å huske eller resonere seg fram til riktig svar når det er oppgitt alternativer. Jeg vil derfor si at minimum 40 prosent av elevene bør kunne svare på dette spørsmålet.

---

<sup>1055</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

<sup>1056</sup> Ibid.

<sup>1057</sup> Se punkt: 7.8 Om det samiske i Kunnskapsløftet, side 282.

<sup>1058</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

Resultatene viste en relativt beskjeden geografisk variasjon, men nok til at det bør utforskes litt nærmere. Totalt var det 113 elever (14 prosent) som svart riktig (oktober 1989). En høyere andel av elevene svarte “september 1984” (15,6 prosent).

Trøndelag pekte seg positivt ut i forhold til de andre kommunene. Her svarte 36 elever (25 prosent) riktig, men det var likevel langt under 40 prosent som jeg har definert som en minimumsandel. Finnmark-A er også ganske langt framme i forhold til de andre kommunene. 32 elever svarte riktige (18,2 prosent), mens 30 elever (17 prosent) svarte “september 1984”. Disse to kommunene var de eneste kommunene der et flertall av elevene som hadde svart noe annet enn “vet ikke” landet på riktig svar.

Oversikten over resultatene i tabell 10d:

Tabell 10d.		Når ble det første sametinget åpnet?					Total
		Okt. 1989	Sep. 1992	Sep. 1984	Okt.1997	vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	32	20	30	25	69	176
	Prosent	18.2 %	11.4 %	17.0 %	14.2 %	39.2 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	9	10	14	5	39	77
	Prosent	11.7 %	13.0 %	18.2 %	6.5 %	50.6 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	3	1	4	1	7	16
	Prosent	18.8 %	6.3 %	25.0 %	6.3 %	43.8 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	36	11	26	7	64	144
	Prosent	25.0 %	7.6 %	18.1 %	4.9 %	44.4 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	4	1	6	3	19	33
	Prosent	12.1 %	3.0 %	18.2 %	9.1 %	57.6 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	7	8	22	5	73	115
	Prosent	6.1 %	7.0 %	19.1 %	4.3 %	63.5 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	17	12	17	9	120	175
	Prosent	9.7 %	6.9 %	9.7 %	5.1 %	68.6 %	100.0 %
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	5	3	7	3	53	71
	Prosent	7.0 %	4.2 %	9.9 %	4.2 %	74.6 %	100.0 %
Totalt	Antall	113	66	126	58	444	807
	Prosent	14.0 %	8.2 %	15.6 %	7.2 %	55.0 %	100.0 %

Finnmark-A og trøndelag kom best ut i forhold til dette spørsmålet. Hva kan forklare disse to kommunenes relativt gode resultater sammenlignet med de andre kommunene? Noen dager før jeg kom til den ene av skolene i Trøndelag hadde elevene fått et foredrag om det samiske. En av elevene i niende klassetrinn var samisk, en flink jente som lærerne flere ganger hadde tydd

til for hjelp. Lærerne hadde bedt henne om å fortelle om samisk kultur. Selv om lærerne mente det var en ren tilfeldighet at elevene fikk undervisning om det samiske rett før jeg skulle komme, er det mye som tyder på at undervisningen ikke var så tilfeldig likevel. En av elevene fortalte meg at:

Da vi hadde om det samiske hadde vi kuttet ut en time for å snakke om samene.

*Ok, hvorfor kuttet dere ut en time for å snakke om samene?*

Slik at vi fikk mer gjennomgang av samene.

*Når skjedde det?*

Forrige uke, en gang.

*Forrige uke?!*

Ja! Da kuttet vi ut en time.

*Hvorfor skjedde det i forrige uke?*

Jeg vet ikke jeg, det var sikkert fordi du skulle komme denne uken.

*Ok, hvem var det som holdt den undervisningen?*

Det var "Linda".<sup>1059</sup>

"Linda" fortalte at:

Ja, jeg hadde foredrag på fredagen, slik at de skulle være litt forberedt og sånt. Lærerne trengte min hjelp til det, fordi de ikke kan så veldig mye.

*Hvorfor nå sist fredag?*

Jeg vet ikke, sikkert for at de skulle være litt forberedt slik at de kunne litt.

*Til jeg kom?*

Ja, jukset litt. Det var dem som sa det, så jeg fortalte litt.

*Hvorfor tror du dem jukset litt?*

Jeg tror dem sikkert var nervøs for at dem ikke skulle kunne noe av det der og sånt. For dem kan ikke så veldig mye, vi har ikke lært nesten noe.<sup>1060</sup>

---

<sup>1059</sup> Intervju med "Lone" (elev) Trøndelag, 20.oktober 2009

<sup>1060</sup> Intervju med "Linda" (samiskelev) Trøndelag, 20. oktober 2009

Skolen hadde altså jukset litt. Jeg vet ikke om “Linda” i foredraget sitt hadde snakket om når Sametinget ble åpnet, men jeg har ingen annen forklaring på hvorfor Trøndelag skårer bedre enn de andre. Jeg har ikke inntrykk av at elevene i Trøndelag har lært mer om det samiske enn i andre kommuner.<sup>1061</sup>

Når det gjelder Finnmark-A kan det nevnes at rektor ved en av de største skolene i kommunen fornøyd meddelte meg om at niende klassetrinn hadde vært på en ekskursjonstur til Sametinget i Karasjok. Det var før jeg tok kontakt med skolen, så det var nok ikke på grunn av min ankomst at skolen hadde arrangert dette. Det skal likevel sies at skolesjefen i kommunen etter lang saksbehandlingstid hadde gitt meg lov til besøke nettopp denne skolen og en annen mindre skole der rektor viste seg å være en pådriver for samisk kultur.<sup>1062</sup>

### 10.3.2 Åpningen av Sametinget: Resultater for lærerne

Totalt har tett opp mot halvparten av lærerne svart riktig på når Sametinget ble åpnet. Andelen riktige svar var størst i Forvaltning-nord og -sør, der over 70 prosent av lærerne hadde svart riktig. I Finnmark-A og -B var det over 50 prosent av lærerne som hadde riktig svar. Den svakeste kommunen var Oslo der 10 lærere (35,7 prosent) svarte riktig. De fleste i Oslo svarte “vet ikke” (42,9 prosent). I Østfold var det 19 lærere (43,3 prosent) som svarte riktig og i Trøndelag var det 11 (37,9 prosent).

Se oversikt over resultatene for lærerne her i tabell 10e:

Tabell 10e.		Når ble det første sametinget åpnet?					Total
		Okt. 1989	Sep. 1992	Sep. 1984	Okt. 1997	Vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	<b>15</b>	6	2	3	2	28
	Prosent	<b>53.6 %</b>	21.4 %	7.1 %	10.7 %	7.1 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	<b>16</b>	3	2	5	5	31
	Prosent	<b>51.6 %</b>	9.7 %	6.5 %	16.1 %	16.1 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	<b>10</b>	3	2	1	12	28
	Prosent	<b>35.7 %</b>	10.7 %	7.1 %	3.6 %	42.9 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	<b>19</b>	1	4	6	16	46
	Prosent	<b>41.3 %</b>	2.2 %	8.7 %	13.0 %	34.8 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	<b>6</b>	1	0	0	1	8
	Prosent	<b>75.0 %</b>	12.5 %	0 %	0 %	12.5 %	100.0 %

<sup>1061</sup> Se punkt: 9.4.1 Resultater, side 355.

<sup>1062</sup> Se punkt:



<b>Trøndelag</b>	Antall	<b>11</b>	5	2	5	6	29
	Prosent	<b>37.9 %</b>	17.2 %	6.9 %	17.2 %	20.7 %	100.0 %
<b>Forvaltning -nord</b>	Antall	<b>12</b>	1	2	1	1	17
	Prosent	<b>70.6 %</b>	5.9 %	11.8 %	5.9 %	5.9 %	100.0 %
Totalt	Antall	<b>89</b>	20	14	21	43	187
	Prosent	<b>47.6 %</b>	10.7 %	7.5 %	11.2 %	23.0 %	100.0 %

En betydelig større andel av lærerne svarte riktig på dette spørsmålet sammenlignet med elevene, hvorfor? En forklaring kan være at flere lærere “jukset” ved å finne svar på nettet mens de fylte ut skjemaet. De fleste av lærerne jeg intervjuet hadde ikke rukket å fylle ut skjemaet før jeg intervjuet dem. Om lærerne hadde jukset eller ikke var heller ikke noe tema i de fleste intervjuene, men i ett av intervjuene var det en lærer som innrømmet at han hadde jukset litt. Jeg hadde følgende samtale med “Knut”:

*Brukte du nettet for å svare?*

Er det lov å bruke Wikipedia?

*Nei.*

Jammen da gjorde jeg selvfølgelig ikke det. (latter)

*Ja, men du må jo svare ærlig.*

Tja, det er mulig jeg hadde nettet i bakgrunnen, men det er det jo ingen som vet.

*Ok, så du brukte wikipedia. På hvilke spørsmål da?*

Jeg brukte det på et par spørsmål. Når Sametinget åpnet var jeg litt usikker på, også brukte jeg wikipedia på hvor lenge fornorskingen varte.<sup>1063</sup>

Knut hadde altså brukt nettsiden Wikipedia for å finne svar på spørsmålet om når Sametinget ble åpnet og spørsmålet om hvor lenge fornorskingspolitikken varte. Men Knut var den eneste læreren som kom med en slik innrømmelse.

En annen forklaring kan være at lærere er mer kunnskapsrike generelt, fordi de er voksne og har erfaring som lærere. Hvis det er forklaringen vil man kunne forvente at de eldste og mest erfarne lærerne skårer bedre enn de yngste og mer uerfarne lærerne. Oversikten i krysstabellen under viser svarene fordelt på arbeidserfaring:

<sup>1063</sup> Knut (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009.

Hvor lenge har du jobbet som lærer?	Når ble det første sametinget åpnet?					Total	
	Okt. 1989	Sep. 1992	Sep. 1984	Okt. 1997	Vet ikke		
0-2 år	Antall	7	5	2	6	8	28
	Prosent	25.0%	17.9%	7.1%	21.4%	28.6%	100.0%
3-5 år	Antall	10	4	3	4	12	33
	Prosent	30.3%	12.1%	9.1%	12.1%	36.4%	100.0%
4-8 år	Antall	12	4	1	2	4	23
	Prosent	52.2%	17.4%	4.3%	8.7%	17.4%	100.0%
9-12 år	Antall	18	1	2	3	4	28
	Prosent	64.3%	3.6%	7.1%	10.7%	14.3%	100.0%
Mer enn 13 år	Antall	42	6	6	6	14	74
	Prosent	56.8%	8.1%	8.1%	8.1%	18.9%	100.0%
Totalt	Antall	89	20	14	21	42	186
	Prosent	47.8%	10.8%	7.5%	11.3%	22.6%	100.0%

Blant lærerne som har mellom 0-2 års erfaring var det bare 25 prosent som svarte riktig, mens andelen lærere som svarte riktig øker med antall år helt til det når en topp for de lærerne som hadde 9-12 års erfaring. De svarte hakket bedre enn de som har mer enn 13 års erfaring. Det styrker en antagelse om at erfaring er avgjørende for skillet mellom lærere og elever.

### 10.3.3 Første sametingspresident: Resultater for elevene

Hvis elevene har lært noe om samenes rettighetskamp i Norge bør de ha lært om Ole Henrik Magga. Han var en meget sentral person under Alta-kraftsaken og har vært en av de fremste lederne for det samiske folk i mange tiår. Ole Henrik Magga ble den første sametingspresidenten i Norge. Senere ble han den første formannen for *FNs permanente forum for urfolkssaker*, som var det første FN-organ der urfolk kunne være medlemmer som representanter for sitt folk.<sup>1064</sup> Hvis barn skal lære respekt for samenes rettigheter og lære om den samiske rettighetskampen, er det umulig å komme utenom Ole Henrik Magga.

Spørsmål nr. 16 i spørreskjemaet var derfor formulert på følgende vis: “Hva het den første sametingspresidenten?” Alternativene var:

- Nils Mattis Hætta
- Mikkel Sara Gaup
- Ole Henrik Magga
- Aili Keskitalo

<sup>1064</sup> Lile, Hadi Khosravi (2006) *A New Era for Indigenous Peoples: The UN Permanent Forum on Indigenous Issues*. Gáldu Čála – Journal of Indigenous Peoples Rights Nr. 2/2006, side 7.

Vet ikke

De to første alternativene er oppdiktede navn, mens det siste alternativet er navnet på en senere sametingspresident. I spørreskjemaet for lærerne var dette spørsmål nr. 18.

Jeg mener Ole Henrik Magga har en såpass sentral plass, som forkjemper for samiske rettigheter, at hvis barn har lært noe av verdi i forhold til dette, bør de vite at han var den første sametingspresidenten. Ingen av de andre navnene som ble oppgitt som alternativer i dette spørsmålet er på langt nær så kjent som Ole Henrik Magga. Det er viktigst for elevene som bor i Finnmark-A og -B, i tillegg til Forvaltning-nord og -sør å lære om samenes rettighetskamp. Her bør derfor andelen som svarer riktig på dette spørsmålet ikke ligge under 70 prosent. I Trøndelag, som er en kommune som er påvirket av samisk kultur, men ikke i like sterk grad bør andelen ikke ligge under 50 prosent. I Oslo og Østfold, som i liten grad er påvirket av samiske rettigheter, trenger andelen strengt tatt ikke å ligge på mer enn 30 prosent.

Totalt var det 103 elever som hadde svart riktig (12,7 prosent). 126 elever (15,6 prosent) hadde derimot svart at den første sametingspresidenten var “Nils Mattis Hætta”, som var et fiktivt navn. Andelen elever som svarte riktig var betydelig høyere i Finnmark-A og -B, sammenlignet med de andre kommunene. Litt over 20 prosent av elevene svarte riktig i disse kommunene. Det er likevel langt under 70 prosent, og i Finnmark-A var det nesten like mange som hadde svart “Nils Mattis Hætta”.

Ingen elever i Forvaltning-nord svarte riktig, og bare to elever i Forvaltning-sør svarte riktig. Det er overaskende og nærmest oppsiktsvekkende at de samiske forvaltningskommunene, som i utgangspunktet skulle vært best, i realiteten kommer dårligst ut.

Den kommunen som hadde størst andel riktige svar, utenom Finnmark-A og -B, var Trøndelag, der 24 elever (16,6 prosent) hadde svart riktig. Men 28 elever (19,3 prosent) svarte derimot “Nils Mattis Hætta”.

I Oslo var det 16 elever (9,1 prosent) som svarte riktig, mens 17 elever (9,7 prosent) svarte “Nils Mattis Hætta”. I Østfold var det bare 4 elever som svarte riktig, mens 14 elever svarte “Nils Mattis Hætta”.

Generelt var det ingen kommuner som var i nærheten av minimumsandelen.

Oversikten over resultatene her i tabell 10f.

Tabell 10f.		Hva het den første sametingspresidenten?					Total
		Nils Mattis Hætta	Mikkel Sara Gaup	Ole Henrik Magga	Aili Keskitalo	vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	37	19	<b>40</b>	11	70	177
	Prosent	20.9 %	10.7 %	<b>22.6 %</b>	6.2 %	39.5 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	12	4	<b>16</b>	6	41	79
	Prosent	15.2 %	5.1 %	<b>20.3 %</b>	7.6 %	51.9 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	4	2	<b>0</b>	0	10	16
	Prosent	25.0 %	12.5 %	<b>0 %</b>	0 %	62.5 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	28	11	<b>24</b>	20	62	145
	Prosent	19.3 %	7.6 %	<b>16.6 %</b>	13.8 %	42.8 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	5	1	<b>2</b>	2	23	33
	Prosent	15.2 %	3.0 %	<b>6.1 %</b>	6.1 %	69.7 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	14	3	<b>4</b>	17	76	114
	Prosent	12.3 %	2.6 %	<b>3.5 %</b>	14.9 %	66.7 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	17	10	<b>16</b>	20	112	175
	Prosent	9.7 %	5.7 %	<b>9.1 %</b>	11.4 %	64.0 %	100.0 %
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	9	0	<b>1</b>	8	52	70
	Prosent	12.9 %	0 %	<b>1.4 %</b>	11.4 %	74.3 %	100.0 %
Totalt	Antall	126	50	<b>103</b>	84	446	809
	Prosent	15.6 %	6.2 %	<b>12.7 %</b>	10.4 %	55.1 %	100.0 %

#### 10.3.4 Første sametingspresident: Resultater for lærerne

Lærerne var betydelig mer kunnskapsrike sammenlignet med elevene. Over 70 prosent av lærerne totalt svarte riktig (Ole Henrik Magga). Over 90 prosent av lærerne i Finnmark-A og -B, og Forvaltning-nord og -sør svarte riktig. I Trøndelag var det 69 prosent som svarte riktig, mens i Østfold var det 54,3 prosent. Oslo var den eneste kommunen der et flertall av lærerne ikke kunne svaret, eller svarte feil. 12 lærere i Oslo svarte riktig, noe som utgjorde 42,9 prosent.

Her er oversikten over resultatene til lærerne i tabell 10g:<sup>1065</sup>

<sup>1065</sup> Det var ingen som svarte alternativet "Aili Keskitalo", derfor er alternativet ikke med i oversikten.

Tabell 10g.		Hva het den første sametingspresidenten?				Total
		Nils Mattis Hætta	Mikkel Sara Gaup	Ole Henrik Magga	Vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	0	0	27	2	29
	Prosent	0 %	0 %	93.1 %	6.9 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	2	0	29	0	31
	Prosent	6.5 %	0 %	93.5 %	0 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	4	2	12	10	28
	Prosent	14.3 %	7.1 %	42.9 %	35.7 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	7	0	25	14	46
	Prosent	15.2 %	0 %	54.3 %	30.4 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	0	0	8	0	8
	Prosent	0 %	0 %	100.0 %	0 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	5	0	20	4	29
	Prosent	17.2 %	0 %	69.0 %	13.8 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	0	0	16	1	17
	Prosent	0 %	0 %	94.1 %	5.9 %	100.0 %
Total	Antall	18	2	137	31	188
	Prosent	9.6 %	1.1 %	72.9 %	16.5 %	100.0 %

For dette spørsmålet var det også et stort sprik mellom elevene og lærerne. Lærerne svarte betydelig bedre enn elevene. Det var en svak tendens til at de lærerne som hadde mest erfaring skårer bedre enn de som hadde minst. Se oversikten under:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?		Ole Henrik Magga	Totalt
0-2 år	Antall	18	28
	Prosent	64.3%	100.0%
3-5 år	Antall	20	33
	Prosent	60.6%	100.0%
4-8 år	Antall	17	23
	Prosent	73.9%	100.0%
9-12 år	Antall	22	28
	Prosent	78.6%	100.0%
Mer enn 13 år	Antall	60	75
	Prosent	80.0%	100.0%
Total	Antall	137	187
	Prosent	73.3%	100.0%

Tendensen var likevel betydelig svakere enn for spørsmålet om når sametinget ble åpnet.<sup>1066</sup> Det er betydelig lettere og raskere å finne svar på hvem som var den første sametingspresidenten på nettet, sammenlignet med når det ble åpnet for første gang. At lærerne har hatt tilgang på nettet mens de fylte ut skjemaet kan derfor være en forklaring.

En annen forklaring kan være at lærerne følger mer med på hva som skjer i samfunnet enn elevene. De geografiske forskjellene viser at en høyere andel av de lærerne som bor i samfunn som påvirkes av samisk kultur kunne svaret sammenlignet med andre lærere.

#### **10.4 Samefolkets dag**

6. februar er Samefolkets dag. Det regnes som en nasjonaldag for samene. Den 6. februar 1917 ble den første store samekonferansen arrangert i Trondheim. Det var starten på en mobilisering og et samarbeid mellom samer i hele Skandinavia. Det var en kvinne som het Elsa Laula Renberg som stod i spydspissen for denne mobiliseringen. Elsa Laula Renberg hadde skrevet en bok som het "*Inför lif eller död: Sanningsord i de lappska förhållandena.*" I boken argumenterer hun sterkt for at samene må organisere seg. 5. desember 1910 var hun med å stifte *Brurskanken samiske kvindeforening*. Det var denne foreningen som fikk istand det første samiske landsmøtet i Trondheim 6. februar 1917. I invitasjonen fulgte det med en spesiell oppfordring til samiske kvinner om å delta. Landsmøtet samlet over 100 deltagere. Elsa Laula Renberg holdt åpningstalen og la blant annet vekt på at samene hadde felles interesser på tvers av riksgrensen mellom Sverige og Norge.<sup>1067</sup>

Den 15. samekonferansen i Helsinki, i 1992, vedtok at *Samefolkets dag* skulle feires den 6. februar hvert år. I 1993 ble dagen feiret for første gang, samtidig som FNs urfolksår ble offisielt åpnet i Karasjok.<sup>1068</sup>

Jeg har stilt et svært enkelt spørsmål, som egentlig ikke forutsetter noen kunnskap om historien bak Samefolkets dag. Spørsmål nr. 15 i spørreskjemaet lød ganske enkelt: "*Hvorfor er 6. februar en viktig dato for samene?*" Alternativene var:

---

<sup>1066</sup> Se punkt: 10.3.2 *Åpningen av Sametinget: Resultater* for lærerne, side 384.

<sup>1067</sup> Stien, Laila (1976) Elsa Laula Renberg. I Solbakk, John T. og Aage Solbakk (1999) *Selve livet kalder os til kamp og vi kommer – vi kommer straks!* Karasjok: Cálliidlágádus, side 35-42, (Publisert første gang i Ottar 1976).

<sup>1068</sup> Utdanningsdirektoratet (2007) Gávnos: Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnopplæringen, side 70.

- Det er soldagen
- Samefolkets dag
- Den internasjonale urfolksdagen
- Samisk-ortodoks nyttårsfeiring
- Vet ikke

Samisk-ortodoks nyttårsfeiring var et fiktivt alternativ. Soldagen er den dagen solen kommer tilbake etter mørketiden i nord, men det er forskjellig fra sted til sted. Den internasjonale urfolksdagen faller på 9. august.<sup>1069</sup> Den ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1994 og markerer det første møtet i *UN Working Group on Indigenous Populations* i 1982, et organ som var underlagt det tidligere menneskerettighetsekspertorganet som het *Subcommission on the Promotion and Protection of Human Rights*. Som en digresjon kan nevnes at Norges egen Asbjørn Eide var den første formannen for *UN Working Group on Indigenous Populations*.

I forhold til dette temaet kunne jeg ha formulert et spørsmål om hvem Elsa Laula Renberg var. Det ville vært et spørsmål som kunne inkludere likestillingsperspektivet. Jeg anså likevel det som et urealistisk vanskelig spørsmål. Men det kan ha vært en feilvurdering. Ressursheftet *Gávnos* omtaler Elsa Laula Renberg flere steder.<sup>1070</sup>

Spørsmålet er forankret i problemstillingen: “*Har elever i niende klassetrinn lært om det samiske folks [...] historie?*” Denne problemstillingen er, som sagt, forankret i samisk opplæringsmål “ii” som slår fast at: “*Barn bør lære om det samiske folks [...] historie.*”<sup>1071</sup>

At 6. februar er Samefolkets dag bør være et lett spørsmål for elevene å svare på. Samefolkets dag er en slags nasjonaldag for det samiske folk. Den feires i flere kommuner der det bor samer og markeres ofte på skolene også. I de kommunene som er påvirket av samisk kultur og der Samefolkets dag feires bør derfor minimum 70 prosent av elevene kunne svare riktig. Det vil si Finnmark-A og -B, Forvaltning-nord og -sør og Trøndelag. I Oslo og Østfold feires ikke Samefolkets dag på en like synlig måte. I Oslo feires den, men markeres ikke på de skolene der det ikke er samiske elever. Jeg vil derfor si at minimum 35 prosent av elevene i Østfold og Oslo bør kunne svare riktig på dette spørsmålet.

<sup>1069</sup> FNs generalforsamling (1995) A/RES/49/214: International Decade of the World’s Indigenous People

<sup>1070</sup> Se punkt: 7.8.7 *Gávnos*, side 294.

<sup>1071</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301.

#### 10.4.1 Samefolkets dag: Resultater for elevene

Spørsmålet om 6. februar var et relativt enkelt spørsmål for de elevene som kom fra de kommunene som er påvirket av samisk kultur. Et stort flertall av elevene i disse kommunene svarte riktig (Samefolkets dag). Trøndelag, som er minst påvirket av samisk kultur sammenlignet med de andre samiskpåvirkede kommunene, var helt på høyde med Finnmark-A. Over 80 prosent av elevene i Finnmark-A, Trøndelag og Forvaltning-sør svarte riktig. Alle elevene i Forvaltning-nord, bortsett fra én elev svare riktig (93,8 prosent). Den dårligste samiskpåvirkede kommunen var Finnmark-B der 76 prosent av elevene svarte riktig. I alle disse kommunene var andelen elever som svarte riktig godt over 70 prosent, som var minimumsandelen jeg satte for disse kommune.

45 elever (38,8 prosent) i Østfold svarte riktig. Andelen i Østfold lå med andre ord også over minimumsandelen på 35 prosent. I Oslo var det derimot 28,2 prosent som svarte riktig. Over 70 prosent av elevene i Oslo klarte altså ikke å koble 6. februar til Samefolkets dag.

Jeg stusset over en relativt stor forskjell mellom resultatene fra pilotskolen i Østfold og de andre skolene i samme kommune. Spørsmålet nr. 15 ble ikke endret på etter besøk hos pilotskolen, likevel er det over 15 prosent flere som har svart riktig på de to andre skolene i Østfold. Det kan derfor ikke utelukkes at det var relativt store forskjeller mellom skolene, spesielt i sør.

Se oversikt over resultatene i tabell 10h:

Tabell 10h.		Hvorfor er 6. februar en viktig dato for samene?					Total
		Soldagen	Samefolkets dag	Internasjonal urfolksdag	Samisk-ortodoks nyttår	vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	3	153	3	0	17	176
	Prosent	1.7 %	86.9 %	1.7 %	.0 %	9.7 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	0	60	7	1	11	79
	Prosent	.0 %	75.9 %	8.9 %	1.3 %	13.9 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	0	15	0	0	1	16
	Prosent	.0 %	93.8 %	.0 %	.0 %	6.3 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	2	119	4	2	18	145
	Prosent	1.4 %	82.1 %	2.8 %	1.4 %	12.4 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	1	28	0	0	4	33
	Prosent	3.0 %	84.8 %	.0 %	.0 %	12.1 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	4	45	8	6	53	116
	Prosent	3.4 %	38.8 %	6.9 %	5.2 %	45.7 %	100.0 %



<b>Oslo</b>	Antall	9	<b>50</b>	9	8	101	177
	Prosent	5.1 %	<b>28.2 %</b>	5.1 %	4.5 %	57.1 %	100.0 %
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	6	<b>17</b>	2	6	41	72
	Prosent	8.3 %	<b>23.6 %</b>	2.8 %	8.3 %	56.9 %	100.0 %
Total	Antall	25	<b>487</b>	33	23	246	814
	Prosent	3.1 %	<b>59.8 %</b>	4.1 %	2.8 %	30.2 %	100.0 %

#### 10.4.2 Samefolkets dag: resultater for lærerne

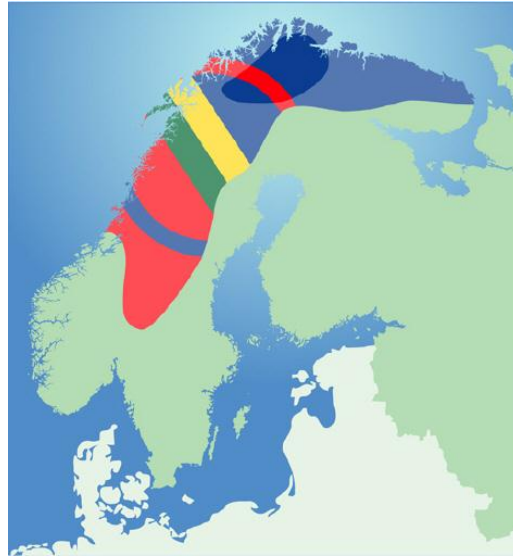
Over 80 prosent av lærerne visste at 6. februar er samefolkets dag. I alle finnmarkskommunene, inkludert Forvaltning-nord var det bare tre lærere som ikke visste dette. I likhet med svarene til elevene er det slik at lærerne i de kommunene som påvirkes av samisk kultur lå på topp, mens Oslo og Østfold hang litt etter. Tendensen er likevel ikke like tydelig. 78,6 prosent av lærerne i Oslo visste om samefolkets dag. I Østfold var det 27 lærere som svarte riktig (57,4 prosent).

Her er oversikten resultatene for lærerne i tabell 10i:

Tabell 10i.	Hvorfor er 6. februar en viktig dato for samene?					Totalt
	Soldagen	Samefolkets dag	Internasjonale urfolkssdag	Samisk-ortodoks nyttår	Vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	1	<b>26</b>	1	0	28
	Prosent	3.6 %	<b>92.9 %</b>	3.6 %	0 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	0	<b>30</b>	0	0	31
	Prosent	0 %	<b>96.8 %</b>	0 %	0 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	0	<b>22</b>	1	0	28
	Prosent	0 %	<b>78.6 %</b>	3.6 %	0 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	0	<b>27</b>	2	2	47
	Prosent	0 %	<b>57.4 %</b>	4.3 %	4.3 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	0	<b>8</b>	0	0	8
	Prosent	0 %	<b>100.0 %</b>	0 %	0 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	0	<b>27</b>	1	0	29
	Prosent	0 %	<b>93.1 %</b>	3.4 %	0 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	0	<b>17</b>	0	0	17
	Prosent	0 %	<b>100.0 %</b>	0 %	0 %	100.0 %
Totalt	Antall	1	<b>157</b>	5	2	188
	Prosent	0,5 %	<b>83.5 %</b>	2.7 %	1.1 %	100.0 %

### 10.5 Sápmi

Samene er et folk fordelt på fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Sápmi (Sameland) strekker seg fra Engerdal i sør opp til Kolahalvøya i Russland. Se kartet nedenfor:



Bildet er fra Sametinget (10.2.2011):  
[www.sametinget.no/artikkel.aspx?AId=37&MIId=11](http://www.sametinget.no/artikkel.aspx?AId=37&MIId=11)

Dette er helt grunnleggende informasjon som alle barn i niende klassetrinn må ha lært. Hele samisk opplæringsmål “ii” lyder som følger: *“Barn bør lære om det samiske folks kultur, samfunnsliv, historie og språk. De bør også lære å forstå hva det innebærer at samene er et folk.”*<sup>1072</sup> Med utgangspunkt i siste setning i dette opplæringsmålet har jeg formulert følgende problemstilling: *“Har elever i niende klassetrinn lært å forstå hva det innebærer at samene er et folk?”*

Spørsmål nr. 18 i spørreskjemaet var formulert slik: *“I hvilke land finner vi samisk språk?”*

Alternativene var:

- Bare Norge
- Norge og Sverige
- Norge, Sverige, Finland og Russland
- Norge, Sverige, Finland og Danmark
- Vet ikke

I spørreskjemaet for lærerne var dette spørsmål nr. 20. Her kan det innvendes at enkelte personer som snakker samisk kan bo i andre land som Frankrike eller USA, men det er

---

<sup>1072</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

nettopp derfor jeg har fokusert på hvor språket finnes. Språket er en bærebjelke i kulturen og er knyttet til det samiske samfunnslivet.

At det samiske folk og det samiske språk er å finne i fire land (Norge, Sverige, Finland og Russland) er meget grunnleggende for å forstå hva det samiske folk er. Man må kunne spørre om elevene i det hele tatt har lært noe noe av verdi om det samiske folk, hvis de ikke kan svare på dette. Jeg ønsket likevel å ta det med for å måle hvor lavt kunnskapsnivået kunne være. Jeg vil si at minimum 70 prosent av elevene bør kunne svare riktig på dette spørsmålet.

#### 10.5.1 Sápmi: Resultater for elevene

64,7 prosent av elevene svarte riktig på dette spørsmålet. Andelen riktige svar var størst i Finnmark-A og -B, i tillegg til Forvaltning-sør. Men bare andelen elevene i Forvaltning-sør var over 80 prosent. Oslo lå på bunn. Det var mindre enn 50 prosent av elevene i Oslo som svarte riktig (48,3 prosent). Det er svært lavt gitt vanskelighetsgraden på spørsmålet. Man kan tenke seg at noen kanskje hadde misforstått spørsmålet. Mitt inntrykk fra intervjuene var at det ikke var tilfellet, det var ingen elever som ikke forstod spørsmålet. Hung fra Oslo-øst forklarte at: *“Jeg har bare hørt at det samiske er fra Norge, ikke andre land.”*<sup>1073</sup>

I Østfold, Trøndelag og Forvaltning-nord var det litt over 60 prosent som hadde svart riktig. At 37,5 prosent av elevene i Forvaltning-nord ikke klarte å svare på dette spørsmålet var bemerkelsesverdig. Det er faktisk en større andel elever i Østfold som svarte riktig, sammenlignet med Forvaltning-nord.

Se oversikt over resultatene for elevene i tabell 10j:

Tabell 10j.	I hvilke land finner vi samisk språk?					Total	
	Norge	Norge og Sverige	Norge, Sverige, Finland og Russland	Norge, Sverige, Finland og Danmark	vet ikke		
<b>Finnmark-A</b>	Antall	4	12	136	10	15	177
	Prosent	2.3%	6.8%	76.8 %	5.6%	8.5%	100.0%
<b>Finnmark-B</b>	Antall	4	1	56	7	11	79
	Prosent	5.1%	1.3%	70.9 %	8.9%	13.9%	100.0%
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	1	0	10	4	1	16
	Prosent	6.3%	.0%	62.5 %	25.0%	6.3%	100.0%

<sup>1073</sup> Hung (elev) Oslo, 14. oktober 2009.

<b>Trøndelag</b>	Antall	4	13	<b>94</b>	20	14	145
	Prosent	2.8%	9.0%	<b>64.8 %</b>	13.8%	9.7%	100.0%
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	0	2	<b>27</b>	4	0	33
	Prosent	.0%	6.1%	<b>81.8 %</b>	12.1%	.0%	100.0%
<b>Østfold</b>	Antall	3	12	<b>73</b>	12	13	113
	Prosent	2.7%	10.6%	<b>64.6 %</b>	10.6%	11.5%	100.0%
<b>Oslo</b>	Antall	19	18	<b>85</b>	14	40	176
	Prosent	10.8%	10.2%	<b>48.3 %</b>	8.0%	22.7%	100.0%
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	7	10	<b>43</b>	4	7	71
	Prosent	9.9%	14.1%	<b>60.6 %</b>	5.6%	9.9%	100.0%
Total	Antall	42	68	<b>524</b>	75	101	810
	Prosent	5.2%	8.4%	<b>64.7 %</b>	9.3%	12.5%	100.0%

### 10.5.2 Sápmi: Resultater for lærerne

Over 90 prosent av lærerne visste at samisk språk er å finne i Norge, Sverige, Finland og Russland. Det var bare 14 lærere (7,4 prosent) av 189 som ikke kunne dette. I Østfold var det 8 av 47 lærere (17 prosent) som ikke kunne dette. Det var den kommunen som hadde lavest andel riktige svar.

Se oversikt over resultatene for lærerne i tabell 10k:

Tabell 10k.		I hvilke land finner vi samisk språk?				Total	
		Norge	Norge og Sverige	Norge, Sverige, Finland og Russland	Norge, Sverige, Finland og Danmark		Vet ikke
<b>Finnmark-A</b>	Antall	1	0	<b>28</b>	0	0	29
	Prosent	3.4 %	.0 %	<b>96.6 %</b>	.0 %	.0 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	0	1	<b>29</b>	1	0	31
	Prosent	.0 %	3.2 %	<b>93.5 %</b>	3.2 %	.0 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	1	0	<b>26</b>	0	1	28
	Prosent	3.6 %	.0 %	<b>92.9 %</b>	.0 %	3.6 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	0	3	<b>39</b>	1	4	47
	Prosent	.0 %	6.4 %	<b>83.0 %</b>	2.1 %	8.5 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	0	0	<b>8</b>	0	0	8
	Prosent	.0 %	.0 %	<b>100.0 %</b>	.0 %	.0 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	0	0	<b>28</b>	1	0	29
	Prosent	.0 %	.0 %	<b>96.6 %</b>	3.4 %	.0 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	0	0	<b>17</b>	0	0	17
	Prosent	.0 %	.0 %	<b>100.0 %</b>	.0 %	.0 %	100.0 %
Total	Antall	2	4	<b>175</b>	3	5	189
	Prosent	1.1 %	2.1 %	<b>92.6 %</b>	1.6 %	2.6 %	100.0 %

## 10.6 Fornorskingspolitikken

Fornorskingspolitikken mot samene og kvenene framstår som en uunngåelig del av samisk historie. Fornorskingspolitikken handlet om en systematisk assimileringsspolitikk. Assimilasjon betyr identitetsskifte, og fornorskingspolitikken handlet om å assimilere samene på en slik måte at de sluttet å være samer og ble norske.

Året 1891 ble det holdt en folketelling i Norge. I en større fjord i Nord-Troms svarte rundt 1000 personer (60 prosent) at de var samer, nesten 300 var kvener og litt over 400 var nordmenn. Tre generasjoner senere, i 1970, var det bare 50 personer som svarte bekreftende på at de var samer.<sup>1074</sup> Fra tusen til 50 samer på tre generasjoner. Det var ikke slik at det hadde skjedd en stor utflytting. Samene hadde blitt norske.

Fornorskingspolitikken startet, ifølge Henry Minde (2005), med Finnefondet i 1851.<sup>1075</sup> Det var en budsjettpost som Stortinget hadde opprettet for å iverksette et språk- og kulturskifte.<sup>1076</sup> Henry Minde mener at fornorskingspolitikken i praksis varte helt fram til Alta-kraftkonflikten i 1979. I begynnelsen handlet fornorskingspolitikken mest om å lære samene norsk, men den utviklet seg raskt til en kamp mot det samiske språk og den samiske kultur. En kamp med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater.<sup>1077</sup> Fra slutten av 1860-tallet begynte Stortinget å skjerpe fornorskningstiltakene, og i 1880 kom *Instrux for Lærerne i de lappiske og kvenske Overgangsdistrikter i Troms Stift av 12. oktober 1880*. Den gjaldt ikke i de samiske kjerneområdene. Denne instruksjonen slo fast at det ikke skulle snakkes samisk eller kvensk med mindre det var “uomgjængelig fornødent” (§ 4). Lærerne skulle ta i bruk “anskuelsesmetoden”, noe som innebar at lærerne i stedet for å si hva et norsk ord betydde på samisk skulle illustrere det ved hjelp av tegninger og lignende (§ 5). Også andre fag som kristendomsundervisningen skulle være på norsk (§ 6). Videre skulle læreren så ofte som

---

<sup>1074</sup> Høgmo, Asle (1986) *Det tredje alternativ: Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte*. Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 5/ 1986, side 295.

<sup>1075</sup> Kgl. Res. av 5. mars 1851 om nye retningslinjer for språkpolitikken. Se Dahl, Helge (1957) *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*. Oslo: Universitetsforlaget, side 109.

<sup>1076</sup> Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 3/2005, side 6.

<sup>1077</sup> *Ibid*, side 7.

mulig gi råd til foreldrene om hvor viktig det var å snakke og lese norsk (§§ 1 og 12). Denne instruksjonen blir av Helge Dahl betegnet som “*fornorskingens Magna charta*”.<sup>1078</sup>

For å gjøre instruksjonen effektiv fikk de lærerne som ikke kunne vise til gode nok resultater i “*ombytte av sprog*” ikke Finnefondets lønnstillegg. For å få lønnstillegget måtte lærerne vise at de etterlevde instruksjonen med “*Punktlighet og Nidkjærhed*”.<sup>1079</sup> For en som hadde undervist i 7 år utgjorde det 23-30 prosent av lønnen.<sup>1080</sup> I 1898 kom det enda en skoleinstruks, den såkalte “Wexelsplakaten”. Den var like streng som 1880-instruksjonen, men gjaldt også i de samiske kjerneområdene. Ifølge Henry Minde måtte lærerne også passe på at barna ikke snakket samisk seg imellom i friminuttene. Jeg finner derimot ikke en slik bestemmelse i Wexel-plakaten. Det er mulig § 4 kan tolkes slik. Den sier at:

Selv om i en kreds flerheden af børnene ikke forstaaer norsk, maa læreren dog altid have de ovenfor givne bestemmelser for øie og saaledes lade sig det være magtpaaliggende, at det lappiske eller kvænske sprog ikke bruges i videre udstrækning, end forholdene gjør uomgjængelig fornødent.<sup>1081</sup>

Samisk eller kvensk skal altså “*ikke brukes*” med mindre det er uomgjengelig nødvendig, men av hvem? Gjaldt det også for elevene seg imellom eller bare i forhold til læreren? Det ble nok praktisert av noen lærere slik Henry Minde forklarer, men jeg er usikker på om det skyldtes en unødvendig streng lovtolkning. Frykten for å tape lønnstillegget kan ha gitt et insentiv til streng lovtolkning.

Ved århundreskiftet og fram til første verdenskrig ble Finnefondet mer enn fordoblet som del av en satsning på *internater* som et nytt og effektivt middel i fornorskningsarbeidet. Skoledirektør i Finnmark, Bernt Thomassen som satt i 18 år, skrev i 1917 at mye av framgangen i fornorskingen hadde internatene æren for.<sup>1082</sup> Wexelsplakaten av 1898 ble ikke

---

<sup>1078</sup> Dahl, Helge (1957) *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*. Oslo: Universitetsforlaget, side 241-243.

<sup>1079</sup> Ibid, side 244.

<sup>1080</sup> Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 3/2005, side 13.

<sup>1081</sup> Meløy, Lind L. (1980) *Internatliv i Finnmark: Skolepolitikk 1900-1940*. Oslo: Det Norske Samlag, vedlegg 1 side 123.

<sup>1082</sup> Eriksen, Knut Einar og Einar Niemi (1881) *Den finske fare: Sikkerhetspolitikk og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo: Universitetsforlaget, side 113.

opphevet før i 1963.<sup>1083</sup> Påbudene i instruksen ble enkelte steder praktisert et godt stykke inn på 1960-tallet.<sup>1084</sup>

Et av de elementene som gjorde fornorskingen mest effektiv var, i tillegg til de elementene som er nevnt, et sterkt stigma mot samene. Det utviklet seg, særlig på kysten, en slags mobbekultur der det å være samisk var forbundet med stor skam. Det førte til at barn som begynte på skolen fort lærte seg å skjule sin samiske bakgrunn. Etter hvert begynte barn og voksne på en kreativ måte å bortforklare sin samiske slekt. De kunne finne på å si at deres besteforeldre eller foreldre *snakket* samisk, de kunne språket, men de *var* ikke samisk selv.<sup>1085</sup>

Fornorskingen foregikk ikke bare i skolen. Jordsalgsloven av 22. mai 1902 var for eksempel et fornorskingstiltak som hadde store konsekvenser for voksne samer. I § 1c slås det fast at:

Hensynet til at fremme Bosættelse af en for Distriktet, dets Opdyrkning og øvrig Nyttiggjørelse skikket Befolkning, som kan tale, lese og skrive det Norske Sprog og benytte det til dagligt Brug.

Og punkt b slo fast at: “*Ansøgerens statsborgerlige Forhold, Nationalitet og Fødested, samt hvorvidt han kan tale, læse og skrive det norske Sprog og benytter dette til dagligt Brug.*” Dette punkt b måtte bekreftes av lensmannen.<sup>1086</sup>

Begrunnelsen for fornorskingen var i utgangspunktet drevet fram av en tanke om at norsk kultur var bedre enn samisk kultur. Fornorskingen var et sivilisasjonsprosjekt og handlet også om å bygge en nasjonal identitet i det nye landet.<sup>1087</sup> Eriksen og Niemi (1981) har også pekt på at sikkerhetspolitiske hensyn lå bak fornorskingspolitikken. Den store innvandringen fra Finland var en trussel. Frykten for en russisk-finsk invasjon lå, ifølge Eriksen og Niemi, under overflaten av den strenge fornorskingen.<sup>1088</sup>

---

<sup>1083</sup> Henry Minde (2005) referer til: Samekomiteens innstilling 1959, side 58 og Stortingsmelding 21 (1962-63).

<sup>1084</sup> Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 3/2005, side 17-18.

<sup>1085</sup> Høgmo, Asle (1992) *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal, side 69-84.

<sup>1086</sup> NOU 1993: 34 Rett til forvaltningen av land og vann i Finnmark, side 371.

<sup>1087</sup> Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 3/2005, side 12.

<sup>1088</sup> Eriksen, Knut Einar og Einar Niemi (1881) *Den finske fare: Sikkerhetspolitikk og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo: Universitetsforlaget.

Et spørsmål som etter min erfaring kan være en kilde til forvirring er kirkens rolle i fornorskingspolitikken. Var kirken en pådriver for fornorskingspolitikken eller ikke? Kirken var splittet i synet på fornorsking. Allerede tidlig på 1700-tallet ble denne splittelsen tydelig. Biskop Peder Krogh mente at: *“Finnerne er meget begjærlige efter det norske Sprog.”* Han mente derfor det var viktig for samiske barn å lære norsk slik at de kunne glemme samisk. Dette var nødvendig slik at de kunne forstå Guds ord slik de var skrevet på norsk. Lektor Thomas von Westen var derimot helt uenig. Han mente at misjonærene som skulle undervise samene måtte undervise dem på samisk. Denne splittelsen skulle komme til å prege kirken og skolen i over 200 år. Splittelsen i kirken handler også om et ambivalent forhold til politikk og myndigheter. De kirkelige tilhengerne av fornorskingslinjen begrunnet i liten grad sin støtte til fornorskingen ut ifra en omsorg for samenes sjel. Deres argumenter er mer styrt av en mer eller mindre rasistisk tro på at norsk kultur er bedre enn samisk kultur, og derfor vil det være bedre for samene.<sup>1089</sup>

En av de mest framtrepende forkjemperne for samisk språk var presten Nils Joachim Christian Vibe Stockfleth. Etter å ha oversatt Nytestamentet, katekismen, forklaringen, den store alterboken og en del av 1. Mosebok fant Stockfleth at ingen av oversettelsene holdt mål. Han brente derfor alt på et bål. Det gikk syv år før han følte seg god nok i samisk til å begynne med en ny oversettelse.<sup>1090</sup> Stockfleths tapte likevel terreng for fornorskingspolitikere.

En som fulgte i Stockfleths fotspor og forsvarte samene i en tid da fornorskingspolitikken stod sterkt var Tromsø-biskop J.N. Skaar (1885-92). Han skrev flere brev til Kirkedepartementet der han innstendig ba om at samebarna måtte lære om kristendommen på sitt eget språk. Når barna ble tvunget til å motta kristendomsundervisningen på et fremmed språk kunne de mest begavede barna i beste fall lære budskapet med en god hukommelse eller med forstanden, men det ville ikke treffe deres hjerter. En slik kristendomsundervisning var ifølge Skaar: *“[...] fuldstændig forfeilet, kanske endog verre en ingen [undervisning].”*<sup>1091</sup> Biskop Skaar fikk likevel ikke noe støtte for sitt syn fra sine hjelpeprester. Verst var det, ifølge Helge Dahl, at hjelpeprestene så seg mer som statens enn kirkens representanter. De rapporterte først og fremst til Kirkedepartementet. Flere av disse hjelpeprestene var sterkt kritisk til den rollen

---

<sup>1089</sup> Dahl, Helge (1957) *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*. Oslo: Universitetsforlaget

<sup>1090</sup> Ibid, side 62.

<sup>1091</sup> Ibid, side 291-292.



kirken hadde spilt i forhold til fornorskingen. Hjelpereprest Hjalmar Vig forklarte i en rapport, i 1908, til Kirkedepartementet at:

Kirken har indtat en tvetydig eller rettere sagt en sidig finskvenlig holdning. Man har gjort meget væsen av finnerne, deres sprog og "kultur". I det hele tat kan man si: der har hersket en eiendommelig lappe-romantik, som har set det som sit maal, jeg have nær sagt: at forfinske finnerne istedenfor at fornorske dem. At denne lapperomatik – den arv, som vi endnu maa bære paa fra Stockfleths, Friis's og biskop Skaars dage – har kunnet holde sig saapas i vor nøkterne tid, er ikke mindst kirkens skyld.<sup>1092</sup>

Hjalmar Vig sin kritikk av kirken må vi i dag se på som en ros. Bedre skussmål kunne ikke kirken fått. De som tror at kirken stod bak fornorskingspolitikken tar med andre ord feil.

Jeg har stilt to spørsmål om fornorskingspolitikken. Spørsmålene er forankret i samisk opplæringsmål "iv", som slår fast at: "*Barn må lære om fornorskingshistoriens omfang og betydning.*"<sup>1093</sup> Jeg har grundig redegjort for betydningen av dette opplæringsmålet og mener det er et av de viktigste samiske opplæringsmålene, jamfør BK artikkel 29 (1).<sup>1094</sup> Basert på opplæringsmålet har jeg følgende problemstilling: "*Har elevene i niende klassetrinn lært om fornorskingshistoriens omfang og betydning?*"

Det var i utgangspunktet vanskelig å formulere kortfattede og enkel spørsmål om fornorskingspolitikken. Henry Minde legger vekt på at assimileringsspolitikk ikke var en unik politikk for Norge. Det som skiller fornorskingspolitikken fra andre land var: "*[...] den målbevisste, kontinuerlige og langvarige utførelsen av den.*"<sup>1095</sup> Med bakgrunn i det resonnementet mente jeg det var av stor betydning at elevene i det minste har en minimumsforståelse av hvilket omfang fornorskingspolitikken hadde. Spørsmål nr. 19 i spørreskjemaet til elevene var derfor formulert slik: "*Hvor lenge varte fornorskingspolitikken?*" I spørreskjemaet for lærerne var det spørsmål nr. 21. Alternativene var:

- I mer enn 100 år
- I mer enn 50 år
- I mer enn 30 år

---

<sup>1092</sup> Ibid, side 309.

<sup>1093</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

<sup>1094</sup> Se punkt: 4.14 Historieundervisning, side 158, og punkt: 5.3.6 Samiske opplæringsmål: historieundervisning, side 202.

<sup>1095</sup> Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 3/2005, side 7 og 58.

- I mer enn 20 år
- Vet ikke

Hvis man regner starten på fornorskningen ved Finnefondet, i 1851, og slutten ved opphevelsen av Wexelsplakaten i 1963 er man oppe i 112 år.<sup>1096</sup> Forskjellen mellom 100 år og de andre alternativene er ganske stor. Det bør derfor være et lett spørsmål å besvare for elevene hvis de har lært det mest vesentlige om fornorskingspolitikken. Ressursheftet Gávnos er derimot ikke særlig klar på dette spørsmålet.<sup>1097</sup> Jeg hadde ikke klart å svare på spørsmålet hvis jeg bare hadde lest Gávnos. Sånn sett kan man si at det var et vanskelig spørsmål, men jeg mener som sagt at omfanget av fornorskingspolitikken er av vesentlig betydning. Hvis en stor andel av elever i niende årstrinn ikke greier å svare på dette spørsmålet må, slik jeg ser det, ressurshefter som Gávnos forbedres. Fornorskingspolitikken bør også inkluderes i Kunnskapsløftet som et eget opplæringsmål for grunnskolen, noe som ikke er tilfellet i dag.<sup>1098</sup> Gitt spørsmålets grunnleggende betydning, de enkle svaralternativene og den tunge folkerettslige vekten som ligger til grunn, bør minimum 60 prosent av elevene i landet kunne svare riktig på dette spørsmålet. I Finnmark-A og -B, i tillegg til Forvaltning-nord og -sør bør minimum 70 prosent av elevene kunne svare riktig på spørsmålet. Fornorskingshistorien har i stor grad preget det samfunnet disse elevene bor i, og effektene av denne historien er svært synlige ennå. Hvis et mål for opplæringen skal være *å maksimere hvert enkelt barns evner og muligheter til å delta fullt ut på en ansvarlig måte i et fritt samfunn*, må disse elevene lære relativt mye om fornorskingshistorien for å forstå det samfunnet de lever i.<sup>1099</sup>

Det andre spørsmålet handlet om begrunnelsen for fornorskingen. Spørsmål nr. 20 i spørreskjemaet for elevene var: *“Hvorfor ville norske myndigheter fornorske samene?”* I spørreskjemaet for lærerne var dette spørsmål nr. 22. Alternativene var:

- Det var ment som en slags humanitær bistand til samene slik at de kunne bli mer siviliserte
- Samisk språk og kultur var ansett som skadelig for sjelen
- Samisk språk var ansett som djevelens språk
- Det var en økonomisk reform som skulle skape flere arbeidsplasser
- Vet ikke

<sup>1096</sup> Kgl. Res. av 5. mars 1851 om nye retningslinjer for språkpolitikken. Se Dahl, Helge (1957) Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905. Oslo: Universitetsforlaget, side 109.

<sup>1097</sup> Utdanningsdirektoratet (2007) Gávnos: Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnopplæringen, side 20-21 og side 83.

<sup>1098</sup> Se punkt: 7.8.5 Kunnskapsløftet i forhold til historieundervisning, side 292.

<sup>1099</sup> Se punkt: 4.6 Overordnet mål for opplæring, side 94.

Her har jeg bare inkludert ett mulig riktig svar, nemlig det første alternativet. Jeg tok ikke med begrunnelsen om sikkerhetspolitikk som Eriksen og Niemi (1981) lanserte. Hovedproblemstillingen for den som krysser av må være hvilke av alternativene som er gale. En hypotese jeg hadde var at lærere og elever har en tendens til å blande fornorskingshistorien med kristningen av samene. Jeg har derfor inkludert to alternativer som handler om sjelen og frelsen, med adresse til kirken. I tillegg har jeg tatt med et alternativ om økonomi som begrunnelse.

Barn bør, ifølge FNs barnekomité, lære om rasisme slik det har vært praktisert, og ifølge ILO-konvensjon nr. 169, bør opplæringen av barn gi en informative, presis og fair framstilling av urfolks historie. Historieundervisning inngår som et sentralt element både som kunnskapsmål og som middel til å bekjempe fordommer og å fremme toleranse.<sup>1100</sup> Hvis barn har lært noe om fornorskingshistorien må de ha fått med seg hvor rasistisk denne politikken var, og hvordan det ble framstilt som en “hjelp” til det samiske folk og samiske barn i særdeleshet. Hvis elevene har lært det mest grunnleggende om fornorskingspolitikken grunnlag, noe som bør være helt sentralt, er det ikke vanskelig å svare på dette spørsmålet. Gitt spørsmålets grunnleggende betydning, de enkle svaralternativene og den tunge folkerettslige vekten som ligger til grunn, bør minimum 60 prosent av elevene i landet kunne svare riktig på dette spørsmålet. I Finnmark-A og -B, i tillegg til Forvaltning-nord og -sør bør minimum 70 prosent av elevene kunne svare riktig på spørsmålet.

#### *10.6.1 Fornorskingen: Resultater for elevene*

Til sammen var det knapt 11 prosent av elevene som svarte riktig på hvor lenge fornorskingen varte. 480 elever (59,4 prosent) svart “vet ikke”, og 120 elever (14,9 prosent) tippet 50 år. Det var små geografiske forskjeller. Det var stort sett like svake resultater over hele landet.

Den kommunen som kanskje har vært hardest rammet av fornorskingspolitikken hadde den laveste andelen riktige svar. I Finnmark-B var det bare fire elever (5,1 prosent) som svarte riktig. I Finnmark-A var det 24 elever som svarte riktig (13,7 prosent). I Forvaltning-nord svarte 4 av 16 elever riktig (25 prosent). Prosentmessig var det best blant alle kommunene, men gitt det lave utvalget gir få elever store utslag i forhold til prosent. I Forvaltning-sør var det bare to elever (6,1 prosent) som svarte riktig. Andelen riktige svar i disse kommunene lå

---

<sup>1100</sup> Se punkt 4.14 *Historieundervisning*, side 158, og punkt: 5.3.6 *Samiske opplæringsmål: historieundervisning*, side 202.

langt under minimumsstandarden på 70 prosent. Det kan diskuteres om jeg har tatt for hardt i ved å si at minimum 70 prosent av elevene i disse kommunene burde svart riktig på spørsmålet, men jeg mener denne minimumsstandarden er godt begrunnet.

Trøndelag var en av de beste kommunene. Her var det 22 av 144 elever (15,3 prosent) som svarte riktig, likevel var det flere elever som har svart “*i mer enn 50 år*” eller “*i mer enn 30 år*”. Det var derfor mye som tydet på at en stor andel elevene hadde tippet riktig svar, uten at de egentlig visste svaret. I Østfold var det også mange flere elever som hadde svart “*i mer enn 30 år*” eller “*i mer enn 50 år*”. Bare 7,9 prosent av elevene i Østfold svarte riktig. I Oslo var det 19 elever som svarte riktig (10,8 prosent), uten at noen av de andre svaralternativene fikk flere kryss. 71,6 prosent av elevene i Oslo svarte derimot “*vet ikke*”. Andelen i disse kommunene lå også svært langt under minimumsandelen på 60 prosent.

Se oversikt over resultatene i tabell 10l.

Tabell 10l.		Hvor lenge varte fornorskingspolitikken?					Total
		100 år	50 år	30 år	20 år	vet ikke	
<b>Finnmark-A</b>	Antall	24	33	11	12	95	175
	Prosent	13.7 %	18.9 %	6.3 %	6.9 %	54.3 %	100.0 %
<b>Finnmark-B</b>	Antall	4	11	11	7	46	79
	Prosent	5.1 %	13.9 %	13.9 %	8.9 %	58.2 %	100.0 %
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	4	2	0	0	10	16
	Prosent	25.0 %	12.5 %	.0 %	.0 %	62.5 %	100.0 %
<b>Trøndelag</b>	Antall	22	30	23	2	67	144
	Prosent	15.3 %	20.8 %	16.0 %	1.4 %	46.5 %	100.0 %
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	2	3	4	1	23	33
	Prosent	6.1 %	9.1 %	12.1 %	3.0 %	69.7 %	100.0 %
<b>Østfold</b>	Antall	9	14	17	9	65	114
	Prosent	7.9 %	12.3 %	14.9 %	7.9 %	57.0 %	100.0 %
<b>Oslo</b>	Antall	19	16	8	7	126	176
	Prosent	10.8 %	9.1 %	4.5 %	4.0 %	71.6 %	100.0 %
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	4	11	5	3	48	71
	Prosent	5.6 %	15.5 %	7.0 %	4.2 %	67.6 %	100.0 %
Total	Antall	88	120	79	41	480	808
	Prosent	10.9 %	14.9 %	9.8 %	5.1 %	59.4 %	100.0 %

Så til spørsmål nr. 20: “*Hvorfor ville norske myndigheter fornorske samene?*” Det var litt flere elever som hadde svart riktig på dette spørsmålet. 192 elever (23,8 prosent) svarte riktig.

Halvparten av eleven svarte “*vet ikke*” (49,8 prosent). Av alle kommunene var det elevene i Østfold som svarte best på dette spørsmålet. 35,1 prosent av elevene i Østfold svarte riktig (“*Det var ment som en slags humanitær bistand til samene slik at de kunne bli mer siviliserte*”). Svært få elever i Østfold svarte feil alternativ. 19,9 prosent av elevene i Oslo svarte riktig. Her var det også få elever som svarte feil alternativ.

I Forvaltning-nord og -sør var det bare tre elever i hver kommune som har svart riktig. Det utgjorde 18,8 prosent i Forvaltning-nord og 9,1 prosent i Forvaltning-sør. Dobbelt så mange elever i begge kommunene svarte at “*Samisk språk var ansett som djevelens språk.*” I Finnmark-B var det 14 elever som svarte riktig, mens 18 elever (23,1 prosent) svarte “*djevelens språk*”. Finnmark-A hadde den høyeste andelen riktige svar etter Østfold. 27,7 prosent av elevene i Finnmark-A svarte riktig.

Ingen kommuner var i nærheten av minimumsandelen på henholdsvis 60 og 70 prosent.

Se oversikt over resultatene i tabell 10m:

Tabell 10m.	Hvorfor ville norske myndigheter fornorske samene?					Total	
	humanitær bistand	skadelig for sjelen	djevelens språk	økonomisk reform	vet ikke		
<b>Finnmark-A</b>	Antall	49	17	37	4	70	177
	Prosent	27.7%	9.6%	20.9%	2.3%	39.5%	100.0%
<b>Finnmark-B</b>	Antall	14	11	18	4	31	78
	Prosent	17.9%	14.1%	23.1%	5.1%	39.7%	100.0%
<b>Forvaltning-nord</b>	Antall	3	2	6	0	5	16
	Prosent	18.8%	12.5%	37.5%	.0%	31.3%	100.0%
<b>Trøndelag</b>	Antall	31	9	20	15	69	144
	Prosent	21.5%	6.3%	13.9%	10.4%	47.9%	100.0%
<b>Forvaltning-sør</b>	Antall	3	3	7	0	20	33
	Prosent	9.1%	9.1%	21.2%	.0%	60.6%	100.0%
<b>Østfold</b>	Antall	40	7	7	6	54	114
	Prosent	35.1%	6.1%	6.1%	5.3%	47.4%	100.0%
<b>Oslo</b>	Antall	35	5	9	20	107	176
	Prosent	19.9%	2.8%	5.1%	11.4%	60.8%	100.0%
<b>Østfold-testgruppa</b>	Antall	17	3	2	2	46	70
	Prosent	24.3%	4.3%	2.9%	2.9%	65.7%	100.0%
<b>Total</b>	Antall	192	57	106	51	402	808
	Prosent	23.8%	7.1%	13.1%	6.3%	49.8%	100.0%

### 10.6.2 Har ikke hørt om begrepet “fornorsking”

Fornorskingshistorien var et tema jeg ofte spurte om i intervjuene. Jeg har til sammen intervjuet 28 elever, inkludert to samiskelever, om fornorskingspolitikken. Av de elevene jeg intervjuet var det 17 elever som ikke hadde hørt om fornorskingshistorien. De hadde aldri hørt ordet “fornorskingspolitikk” eller “fornorskingshistorie”. Begrepene var helt fremmed for dem. Et intervju med en elev fra Finnmark-B gikk slik:

*Har du lært noe om fornorskingspolitikken?*

Forr..?

*Fornorskingspolitikken.*

Vi har egentlig ikke hatt noe om det. Han “Knut” (læreren) har vel fokusert mest på geografi og slikt.

*Det er en veldig viktig del av historien*

Det har jeg aldri hørt om.<sup>1101</sup>

Et intervju med en elev i Forvaltning-nord gikk slik:

*Når jeg sier fornorskingshistorien, så vet du ikke hva det betyr?*

Nei

*Har du aldri hørt om det?*

Hva da?

*Fornorskingshistorien?*

Hva er det?<sup>1102</sup>

Et typisk intervju i Østfold var slik:

*Har dere lært om fornorskingshistorien?*

Nei.

*Vet du hva jeg snakker om når jeg sier fornorskningen eller fornorskingspolitikken?*

Nei.

---

<sup>1101</sup> Intervju med “Anders” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

<sup>1102</sup> Intervju med “Karin” (elev) Forvaltning-nord, 29. september 2009.

*Du har aldri hørt om det begrepet?*

Nei.<sup>1103</sup>

Etter noen intervjuer prøvde jeg å gi eleven noen stikkord for å hjelpe dem å huske begrepet fornorsking, men det hjalp heller ikke. Et intervju med en elev fra Forvaltning-sør gikk slik:

*Har dere lært noe om fornorskingspolitikken?*

Nei!

*Ok, så du vet ikke helt hva det er?*

Nei!

*Har du lært noe om hvordan Norge prøvde å gjøre samene norsk?*

Nei, det har vi ikke lært noe om.

*At elevene ikke fikk snakke samisk på skolen?*

Har ikke hørt noe om det nei.<sup>1104</sup>

Et intervju med en elev i Trøndelag gikk slik:

*Fornorskingshistorien, har du hørt om det?*

Nei! Det har vi ikke hørt noe om.

*Har du lært noe om internatskoler?*

Nei, ikke som jeg kan huske

*Eller om hvordan samene ble tvunget til å bli norsk, eller glemme sin samiske kultur?*

Nei! Det har vi ikke lært noe om.

*Det at samene ikke fikk snakke sitt eget språk?*

Nei, jeg vet ikke.<sup>1105</sup>

I disse to siste intervjuene gikk jeg kanskje for langt og burde kanskje stoppet med spørsmålsstillingen av hensyn til elevene. Det var spesielt på dette ene spørsmålet om fornorskingspolitikken jeg presset en del elever. Fornorskingshistorien er en sentral del av

---

<sup>1103</sup> Intervju med "Knut" (elev) Østfold, 27. april 2009.

<sup>1104</sup> Intervju med "Lise" (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1105</sup> Intervju med "Olav" (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009.

Norges nasjonale kulturarv og en svært viktig del av samisk og norsk historie. Jeg mener det er graverende for skolen at en så stor andel av barn både i samiske kjerneområder og utenfor, ikke har hørt om fornorskingshistorien og ikke har noe forhold til begrepet. Jeg ville være sikker på at elevene ikke hadde misforstått. Kanskje de hadde lært noe om historien uten at de forbandt det med begrepet *“fornorsking”*. Elevene fikk også mulighet til å fortelle hva de syntes om intervjuet etterpå. Det var bare én elev som uttrykte en viss skepsis til undersøkelsen. Det var en iransk jente som svarte *“vet ikke”* da jeg spurte hva hun syntes om undersøkelsen, men hun mente samtidig at det var en viktig undersøkelse fordi: *“[...] når man ikke har lært noe om det burde man få vite hva det er.”*<sup>1106</sup>

### *10.6.3 Har hørt om begrepet*

Fire av elevene som jeg intervjuet hadde hørt om begrepet fornorskingen, men de visste ikke noe om hva det handlet om. En elev fra Oslo forklarte for eksempel at: *“Jeg har hørt om det, men jeg husker ikke hva jeg har hørt om det.”*<sup>1107</sup>

Seks av elevene hadde både hørt om fornorskingen og hadde noen grunnleggende kunnskaper om hva det handlet om. På spørsmål om hva fornorskingspolitikken handlet om svarte en av de flinkeste elevene: *“Om å få vekk det samiske språk, få det helt vekk. Om bare å ha norsk språk slik at alle kunne forstå hverandre.”*<sup>1108</sup> En elev i Oslo svarte slik:

Det var vel at samene skulle bli fornorsket (latter). Snakke norsk og lære norsk.

*Hva er så følt med det?*

Tja, men de får jo lov å snakke sitt eget språk da.

*Fikk dem ikke lov til det?*

Nei (fnising)<sup>1109</sup>

Litt senere i intervjuet kom vi til spørsmål nr. 7 om kvaliteten på undervisningen om det samiske. Hun hadde krysset av for *“ganske bra”* og jeg ville vite mer om det. Hun forklarte

---

<sup>1106</sup> Intervju med ”Neda” (elev) Oslo, 14. oktober 2009.

<sup>1107</sup> Intervju med ”Harald” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1108</sup> Intervju med ”Peter” (elev) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1109</sup> Intervju med ”Anne” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.



at: “Ja. Jeg husker jo litt om den fornorskingen. Det var jo interessant fordi jeg ikke visste noe fra før. Jeg hadde jo ikke tenkt på at samene skulle fornorskes.”<sup>1110</sup>

#### 10.6.4 Fornorskingen: Resultater for lærerne

Totalt var det nøyaktig 50 prosent av lærerne som svarte riktig på hvor lenge fornorskingspolitikken varte (“mer enn 100 år”). På topp lå lærerne i Finnmark-A, der 67,9 prosent av lærerne svarte riktig. Forvaltning-nord og -sør lå også på over 60 prosent. Deretter fulgte Finnmark-B med 51,6 prosent, mens de øvrige kommunene lenger sør lå på litt over og under 40 prosent. Det vil si at 61 av 104 lærere (58,6 prosent) utenfor Finnmark og de samiske kjerneområdene ikke har lært noe om tilnærmet hvor lenge fornorskingspolitikken varte.

Det er stor forskjell mellom 100 år og 50 år som er neste alternativ i spørsmålet. At nesten 60 prosent av lærerne utenfor Finnmark og samiske kjerneområder ikke klarer å resonere seg fram til det riktige alternativet tyder derfor på at kunnskapsnivået om fornorskingspolitikken er lavt blant et flertall lærere i Norge, sett under ett. At 30-40 prosent av lærerne i Finnmark og de samiske kjerneområdene ikke vet hvor lenge fornorskingen varte er også alt for svakt. I disse områdene, der samfunnene den dag i dag preges av historien, bør man forvente at lærerne kan mye om temaet.

Se oversikt over resultatene for lærerne i tabell 10n:

Tabell 10n.	Hvor lenge varte fornorskingspolitikken?					Totalt	
	100 år	50 år	30 år	20 år	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	19	6	0	1	2	28
	Prosent	67.9 %	21.4 %	.0 %	3.6 %	7.1 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	16	7	1	1	6	31
	Prosent	51.6 %	22.6 %	3.2 %	3.2 %	19.4 %	100.0 %
Oslo	Antall	11	5	1	0	11	28
	Prosent	39.3 %	17.9 %	3.6 %	.0 %	39.3 %	100.0 %
Østfold	Antall	21	8	1	1	17	48
	Prosent	43.8 %	16.7 %	2.1 %	2.1 %	35.4 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	5	0	0	0	3	8
	Prosent	62.5 %	.0 %	.0 %	.0 %	37.5 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	11	8	4	0	5	28
	Prosent	39.3 %	28.6 %	14.3 %	.0 %	17.9 %	100.0 %

<sup>1110</sup> Ibid.

Forvaltning-nord	Antall	<b>11</b>	5	0	1	0	17
	Prosent	<b>64.7 %</b>	29.4 %	.0 %	5.9 %	.0 %	100.0 %
Totalt	Antall	<b>94</b>	39	7	4	44	188
	Prosent	<b>50.0 %</b>	20.7 %	3.7 %	2.1 %	23.4 %	100.0 %

Det var en større andel av lærerne som svarte riktig på begrunnelsen for fornorskingen. Totalt var det 58,1 prosent av lærerne som svarte riktig (*“humanitær bistand til samene slik at de kunne bli mer siviliserte”*). Forvaltning-nord var på topp. Der svarte 14 av 16 lærere riktig (87,5 prosent). Andelen riktige svar fra lærerne i Trøndelag var også relativt høy: 20 av 29 lærere svarte riktig (69 prosent).

I Finnmark-B var det 61,3 prosent av lærerne som svarte riktig. Adelen i Oslo lå hakket under med 57,1 prosent riktige svar. I Finnmark-A, Østfold og Forvaltning-sør var det under halvparten som kunne svare riktig. Noen lærere krysset av for flere alternativer. Disse har jeg kategorisert som *“vet ikke”*.

Se oversikt over resultatene for lærerne i tabell 10o:

Tabell 10o.		Hvorfor ville norske myndigheter fornorske samene?						Totalt
		Humanitær bistand	Skadelig for sjelen	Djevelens språk	Økonomisk reform	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	<b>14</b>	4	1	0	10		29
	Prosent	<b>48.3 %</b>	13.8 %	3.4 %	.0 %	34,4.7 %		100.0 %
Finnmark-B	Antall	<b>19</b>	5	2	0	5		31
	Prosent	<b>61.3 %</b>	16.1 %	6.5 %	.0 %	16,1 %		100.0 %
Oslo	Antall	<b>16</b>	4	0	0	8		28
	Prosent	<b>57.1 %</b>	14.3 %	.0 %	.0 %	28,5 %		100.0 %
Østfold	Antall	<b>22</b>	3	5	3	13		46
	Prosent	<b>47.8 %</b>	6.5 %	10.9 %	6.5 %	28,2 %		100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	<b>3</b>	0	2	0	2		7
	Prosent	<b>42.9 %</b>	.0 %	28.6 %	.0 %	28,5 %		100.0 %
Trøndelag	Antall	<b>20</b>	2	2	0	5		29
	Prosent	<b>69.0 %</b>	6.9 %	6.9 %	.0 %	17,2 %		100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	<b>14</b>	1	1	0	0		16
	Prosent	<b>87.5 %</b>	6.3 %	6.3 %	.0 %	.0 %		100.0 %
Totalt	Antall	<b>108</b>	19	13	3	43		186
	Prosent	<b>58.1 %</b>	10.2 %	7.0 %	1.6 %	23,1 %		100.0 %

### 10.6.5 Intervjuer med lærerne om fornorskingen

Generelt kan man si at kunnskapene om fornorskingspolitikken varierte ganske mye blant lærerne. Jeg hadde derimot ikke inkludert temaet like systematisk i intervjuene med lærerne som med elevene. Inntrykket jeg har er at lærerne sør for Finnmark var veldig usikre på fornorskingen og har i stor grad tippet. Mens i nord, i Finnmark-A og-B og i Forvaltning-nord var det flere som kunne en del om fornorskingshistorien. Her var det også enkelte som var berørt av historien selv, og kunne fortelle historier om sin egen familie.

De fleste lærerne jeg intervjuet hadde liten eller ingen formell opplæring om fornorskingshistorien. Det var én lærer i Forvaltning-nord som fortalte at undervisningen hun hadde fått på lærerhøgskolen om fornorskingshistorien hadde vært bra. Det var et tema hun selv var spesielt interessert i på lærerhøgskolen (Høgskolen i Finnmark).<sup>1111</sup> Denne damen var nok likevel et unntak fra regelen. En annen lærer, som også hadde gått på Høgskolen i Finnmark, forklarte at hun hadde lært:

Svært lite! Hvis vi ikke da leste det selv. Men det var ikke noe pensumsrelatert eksamensstoff. Det var ikke forelesninger om det. Eksamensstoff er gjerne det som blir undervist om. Det jeg har lært har jeg fått gjennom barneskolen og lest på egenhånd.<sup>1112</sup>

En lærer fra Oslo konstaterte kort at: *“Jeg hadde ikke noe om det i utdannelsen min.”*<sup>1113</sup> Et intervju med en lærer fra Forvaltning-sør gikk slik:

*Men fornorskingspolitikken, hva kan du om den?*

Det har jo med det her at de skulle prøve å inkludere alle samene til å bli norsk, og ikke fikk beholde sitt språk og kultur. De fikk ikke lov til å snakke samisk på skolen for eksempel. Jeg har jo hørt litt om det.

*Har du lært noe systematisk om det eller bare hørt det?*

Jeg har bare hørt det.

*Når har du hørt om det?*

Vi har jo om det i samfunnsfagboka, det er et eget kapittel der som heter samene. Det er de gamle samene som har snakket om det, det var de som var unger på 50-60-tallet og hadde det litt vanskelig.<sup>1114</sup>

---

<sup>1111</sup> Intervju med “Vera” (lærer) Forvaltning-nord, 30. september 2009.

<sup>1112</sup> Intervju med “Asta” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1113</sup> Intervju med “Nina” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009

Kunnskapene om fornorskingshistorien er med andre ord ganske tilfeldig fordelt blant lærerne basert på egenerfaring, bosted og interesse.

De fleste lærerne jeg snakket med temaet om syntes det var viktig å prioritere fornorskingshistorien. En lærer fra Finnmark-A mente at: *“Ja, jeg mener det er viktig. Du skal jo vite om det. Det er gjerne også viktig å vite hvordan dem følte det på kroppen. Det er like viktig som andre verdenskrig.”*<sup>1115</sup> En lærer fra Østfold forklarte at:

Historien er jo viktig, all historie er viktig, men samtidig er det jo det med samfunnet i dag, historien må jo dras med inn i samfunnet. En historie er alltid viktig for å forstå, så hvis du ikke har noen historie er du historieløs og da er det også vanskelig å forstå hva som skjer i dagen. Det er noe med det.<sup>1116</sup>

Denne læreren begrunner sitt standpunkt med henvisning til økt forståelse, noe som kan ses i sammenheng med opplæringsmålet om forståelse for det samiske folk. Hvis man utelukker historien om fornorskingshistorien, hvordan skal man da kunne forstå det samiske folk? En annen lærer mente at:

Ja, jeg synes det er viktig at de lærer om begge deler, ganske viktig. For det er jo en del av kulturarven i Norge at man også kjenner til historien til ulike folkeslag. Altså akkurat som de lærer om andre land bør de lære om sitt eget land også. Om hvordan historien har vært. Og spesielt i forhold til diskriminering og rasisme. Det er faktisk en del av læreplanen. Diskriminering og rasisme, for det har vel vært på grense til rasisme det som har blitt utøvd ovenfor det samiske folk, i hvert fall tidligere.<sup>1117</sup>

Denne læreren trekker fram fornorskingshistorien som et viktig tema for å forstå det norske samfunn, like mye som det samiske. Fornorskingshistorien er en del av Norges kulturarv. Skal man forstå det norske samfunn, på godt og vondt, må man lære om fornorskingshistorien.

En annen lærer fra Finnmark-A mente derimot at det ikke var viktig å lære om fornorskingshistorien. Han forklarte at:

---

<sup>1114</sup> Intervju med “Knut” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1115</sup> Intervju med “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1116</sup> Intervju med “Marit” (lærer) Østfold, 20. april 2009.

<sup>1117</sup> Intervju med “Anne” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009.

Nei, jeg synes ikke det er viktig. Nei, det går jo på dette at historien forandrer seg hele tiden. Det dem så på 50-tallet, det er en del av det, men det er ikke noe som er gjengs i dag. Det er mer forståelse rundt det i dag.<sup>1118</sup>

Denne læreren mente altså at fornorskingshistorien ikke var viktig å lære om nå i dag fordi det ligger bak oss. Det er ikke nødvendig å rippe opp i fortidens sår. Skal man følge dette resonnementet betyr det i realiteten at historieundervisning ikke skal si noe om negative ting. Jeg er helt uenig. Historieundervisning må inkludere både positive og negative hendelser, noe annet vil bety ren historieforfalskning.

### **10.7 Det samiske folk**

Hans Majestet Kong Harald V åpnet Sametinget, 7. oktober 1997, med disse ord: “*Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer.*”<sup>1119</sup> Dette har i ettertid blitt til et hovedprinsipp for regjeringens samepolitikk. Som en introduksjon til regjeringens samepolitikk skriver regjeringen på sine nettsider at:

Grunnlaget for regjeringens samepolitikk er at staten Norge er etablert på territoriet til to folk, nordmenn og samer, og at begge folkene har den samme rett og det samme krav på å kunne utvikle sin kultur og sitt språk.<sup>1120</sup>

Dette prinsippet ble også slått fast i St.meld. nr. 55 (2000-2001). Den slår faste at:

Som et viktig grunnlag for sin samepolitikk legger regjeringen til grunn at staten Norge opprinnelig er etablert på territoriet til to folk – samer og nordmenn – og at begge folkene har den samme rett og det samme krav på å kunne utvikle sin kultur og sitt språk. Denne prinsipielle likeverdigheten er slått fast i Grunnlovens § 110a.<sup>1121</sup>

Samene regnes som ett folk fordelt på fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland.<sup>1122</sup> Det finnes ingen folkerettslig definisjon av hva et folk er, men den arbeidsdefinisjonen som har

---

<sup>1118</sup> Intvju med “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. oktober 2009.

<sup>1119</sup> Se hele talen til Kongen i: Hætta, Odd Mathis (1998) *Sametinget i navn og tall: Høsten 1997- høsten 2001*. Karasjok: Sametinget, side 20-22.

<sup>1120</sup> Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet: Samepolitikk (12.2.2011): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk.html?id=1403>

<sup>1121</sup> St.meld. nr. 55 (2000-2001) Om samepolitikken, avsnitt 1.1.

<sup>1122</sup> Se punkt: 10.5 *Sápmi*, side 394.

fått mest anerkjennelse er, ifølge Henriksen, Scheinin og Ährén (2005), den såkalte Kirby-definisjonen. Ifølge Kirby-definisjonen er et folk:

1. A group of individual human beings who enjoy some or all of the following common features:
  - a. a common historical tradition;
  - b. racial or ethnic identity;
  - c. cultural homogeneity;
  - d. linguistic unity;
  - e. religious or ideological affinity;
  - f. territorial connection;
  - g. common economic life;
2. The group must be of a certain number which need not be large but which must be more than a mere association of individuals within a State;
3. The group as a whole must have the will to be identified as a people or the consciousness of being a people – allowing that group or some members of such groups, through sharing the foregoing characteristics, may not have that will or consciousness; and possibly;
4. The group must have institutions or other means of expressing its common characteristics and will for identity.<sup>1123</sup>

Samene har en egen etnisk identitet, egen kultur, eget språk, territoriell tilknytning, egne institusjoner og et stort antall samer ser på seg selv som del av et eget folk. Det er liten tvil om at samene oppfyller de fleste kriteriene i Kirby-definisjonen.

Hvis man skal forstå hva det samiske folk er og vise respekt for det samiske folks tilstedeværelse, må man anerkjenne at samene er et selvstendig folk på likefot med det norske folk. Begrepet statsborgerskap er noe annet enn begrepet folk. Nordmenn er et folk med en egen kultur, eget språk, historie og territoriell tilknytning. Nordmenn er ikke det samme som norske statsborgere. Kymlicka og Norman hevder at:

The discourse of citizenship has rarely provided a neutral framework for resolving disputes between the majority and minority groups; more often it has served as a cover by which the majority nation extends its language, institutions, mobility rights, and political power at the

---

<sup>1123</sup> Henriksen, John Bernard, Martin Scheinin og Mattias Ährén (2005): *Det samiska folkets rätt til självbestämmande* (Vedlegg 3). I utkast til Nordisk samekonvensjon, Oslo: Arbeids og inkluderingsdepartementet, side 317-318.

expense of the minority, all in the name of turning supposedly ‘disloyal’ or ‘troublesome’ minorities into ‘good citizens’.<sup>1124</sup>

Det samiske folk i Norge har også minst like sterkt tilknytning til territoriet (landet) som det norske folk. Direktøren for *First Nations Legal Studies* ved *University of British Columbia*, John Borrows, forklarer at:

As citizens of this land, we also feel the presence of our ancestors, and strive with them to have the relationships of our polity respected. Our loyalties, allegiance, and affection is related to the land. The water, wind, sun, and stars are part of this federation. The fish, birds, plants, and animals also share this union. Our teachings and stories form the constitution of this relationship, and direct and nourish the obligations this citizenship requires.<sup>1125</sup>

Samisk kultur, språk, samfunnsliv, historie og eksistens er uløselig knyttet til land, vann, sol, vind, fisk, dyr, trær og landskapet som landet Norge som er tuftet på. Denne tilknytningen kan ikke løsrives fra den samiske kultur eller det samiske folk. Det samiske folk har rett til å forbli samisk og ta vare på sin kultur, på det territoriet de alltid har vært, på lik linje med det norske folk og den norske kultur. Det norske folk med sin norske kultur er i klart flertall og dominerer flere områder som for en tid tilbake var dominert av det samiske folk og den samiske kultur. Denne dominansen må ses i sammenheng med fornorskingspolitikken, den kan ikke brukes som et argument for at det samiske folk ikke er et selvstendig folk.

Som en del av spørreskjemaets påstander har jeg i spørsmål nr. 27 bedt elevene svare på om de er enig i følgende påstand: “*Det samiske folk er en del av det norske folk.*” I spørreskjemaet til lærerne var dette spørsmål nr. 23. Alternativene var:

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

---

<sup>1124</sup> Kymlicka, Will og Wayne Norman (2000) *Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts*. I Kymlicka, Will og Wayne Norman (2000) *Citizenship in diverse Societies*. New York: Oxford University Press, side 11.

<sup>1125</sup> Borrows, John (2000) *‘Landed’ Citizenship: Narratives of Aboriginal Political Participation*. I Kymlicka, Will og Wayne Norman (2000) *Citizenship in diverse Societies*. New York: Oxford University Press, side 326.

Samene i Sverige, Finland og Russland kan umulig være en del av det norske folk. Her kunne jeg alternativt formulert følgende påstand: *“Samene i Norge er en del av det norske folk.”* Men siden jeg ikke hadde formulert det slik burde det være enkelt å svare at man er *“helt uenig”*. Hvis man har utviklet en forståelse for at det samiske folk er et eget folk bør det også være enkelt å svare *“helt uenig”*, selv om jeg hadde brukt den alternative formuleringen *“samene i Norge”*. Samene i Norge er ikke en del av det norske folk. Selvsagt er det flere samer som har foreldre og slektninger som er både samisk og norsk. I så måte kan enkeltindivider føle seg som både samisk, norsk, finsk og iransk. Men så lenge det er snakk om to forskjellige folk kan man ikke si at det ene folket er en del av det andre folk. Det samiske folk er ikke mer en del av det norske folk enn det norske folk er en del av det samiske folk.

Spørsmålet er tuftet på problemstillingen: *“Har elever i niende klassetrinn lært å forstå hva det innebærer at samene er et folk?”* Denne problemstillingen er formulert på grunnlag av samiske opplæringsmål “i” og “ii”. Samisk opplæringsmål “i” slår fast at: *“Barn bør lære å forstå deres egen kulturelle identitet i forhold til det samiske folk og deres kultur.”* Og samisk opplæringsmål “ii” slår blant annet fast at: *“Barn bør lære [...] å forstå hva det innebærer at samene er et folk.”*<sup>1126</sup> Spørsmålet er også av stor relevans rent holdningsmessig, og spesielt i forhold til problemstilling a) i kapittel 12, som er formulert slik: *“Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?”*<sup>1127</sup> Det er en problemstilling som er tuftet på samisk opplæringsmål “I” om at: *“Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.”*<sup>1128</sup> Skal barn lære respekt for samenes rettigheter som urfolk må de anerkjenne og forstå at det samiske folk er et selvstendig folk som har rett til å eksistere som sådan.

Jeg inkluderte dette spørsmålet i holdningsdelen av spørreskjemaet, men har i ettertid innsett at det er et kunnskapsspørsmål, eller i det minste i grenseland mellom holdninger og kunnskaper. Det er bare ett riktig svar på dette spørsmålet, nemlig *“helt uenig”*. Spørsmålet er bare hvor mange som vil overse det åpenbare svaret og dermed gi et svar basert på en slags ryggmargsrefleks om at alle statsborgere i Norge er norske fordi de bor i Norge? Man kan

---

<sup>1126</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

<sup>1127</sup> Se kapittel:

12. Holdninger til samer, side 450.

<sup>1128</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301, og se punkt: 7.8.2 Kunnskapsløftet i forhold til bokstav (b), side 285.



kanskje si at det er et slags lure spørsmål, men hvis elevene har lært hva det vil si at det samiske folk er et folk, og at Norge er basert på territoriet til to folk, bør de ikke la seg lure. Jeg mener dette er et viktig opplæringsmål. Det har ikke vært så lett å forankre det i et selvstendig folkerettslig grunnlag, men det må ses i lys av målene om å oppnå respekt for det samiske folks rettigheter. Urfolks rettigheter er tuftet på urfolks rett til å opprettholde sitt eksistensgrunnlag. Jeg kan ikke forstå hvordan elevene skal kunne utvikle respekt for det samiske folks rettigheter hvis de ikke forstår at det samiske folk er et selvstendig folk. Alle barn i Norge skal lære å respektere samenes rettigheter, derfor vil jeg si at som et minimum bør 50 prosent av elevene svare *“helt uenig”* eller *“nokså uenig”*. De som bor i Finnmark-A og -B og Forvaltning-nord og -sør må lære mer om samenes rettigheter enn de som bor i andre kommuner, fordi samfunnet i disse kommunene er så sterkt preget av det samiske folks tilstedeværelse. Her bør derfor minimum 70 prosent svare *“helt uenig”* eller *“nokså uenig”*. I Trøndelag bør minimum 60 prosent svare det samme.

#### *10.7.1 Det samiske folk: resultater for elevene*

58,9 prosent av elevene totalt var *“helt enig”* eller *“nokså enig”* i at *“det samiske folk er en del av det norske folk.”* 75 elever (9,3 prosent) var *“nokså uenig”* eller *“helt uenig”*. Bare 35 av 806 elever (4,3 prosent) svarte *“helt uenig”*.

Enigheten var paradoksalt nok størst i Forvaltning-nord og -sør. 13 av 16 elever (81,3 prosent) i Forvaltning-nord var *“helt enig”* eller *“nokså enig”*. Ingen av elevene i Forvaltning-nord eller -sør var *“helt uenig”*. Over 60 prosent av elevene i Trøndelag og i Finnmark-A og -B var *“helt enig”* eller *“nokså enig”*. Andelen i Oslo og Østfold lå på litt over 50 prosent, men andelen som krysset av for *“vet ikke”* var litt høyere.

Den kommunen som hadde høyest andel elever med riktige svar var Finnmark-A. Her hadde 14 av 177 elever svart *“helt uenig”*, like mange hadde svart *“nokså uenig”* (til sammen 15,8 prosent). Men resultatet trenger ikke nødvendigvis være en indikasjon på at elevene i Finnmark-A har en større forståelse for det samiske folk enn resten av landet. Man kan også tenke seg at noen elever svarte *“helt uenig”* fordi de ikke liker samer, eller har negative holdninger mot samer. På spørsmålet *“Synes du samene stiller for store krav/ burde samene slutte å syte?”* svarte en stor andel av de som var *“helt uenig”* bekreftende på at samene er kravstore/ sytete. 64,3 prosent av de som var *“helt uenig”* mente at: *“Ja, samene er veldig kravstore/ sytete”*. Den samme tendensen var lik over hele landet for alle elevene som hadde

svart *“helt uenig”*. Ingen av elevene i noen av kommunene var i nærheten av minimumsandelen, og i tillegg er jeg usikker på om de som hadde svart riktig hadde svart ut ifra en reel forståelse for det samiske folk som et folk, eller bare fordi de var negative til samer.

Se oversikten over resultatene for elevene i tabell 10p:

Tabell 10p.		“Det samiske folk er en del av det norske folk”						Totalt
		helt enig	nokså enig	både og	nokså uenig	<b>helt uenig</b>	vet ikke	
Finnmark-A	Antall	74	34	30	14	<b>14</b>	11	177
	Prosent	41.8%	19.2%	16.9%	7.9%	<b>7.9%</b>	6.2%	
Finnmark-B	Antall	31	15	18	3	<b>3</b>	6	76
	Prosent	40.8%	19.7%	23.7%	3.9%	<b>3.9%</b>	7.9%	
Forvaltning-nord	Antall	9	4	2	0	<b>0</b>	1	16
	Prosent	56.3%	25.0%	12.5%	.0%	<b>.0%</b>	6.3%	
Trøndelag	Antall	60	31	35	6	<b>4</b>	8	144
	Prosent	41.7%	21.5%	24.3%	4.2%	<b>2.8%</b>	5.6%	
Forvaltning-sør	Antall	15	9	7	1	<b>0</b>	1	33
	Prosent	45.5%	27.3%	21.2%	3.0%	<b>.0%</b>	3.0%	
Østfold	Antall	37	23	34	6	<b>3</b>	11	114
	Prosent	32.5%	20.2%	29.8%	5.3%	<b>2.6%</b>	9.6%	
Oslo	Antall	57	41	32	8	<b>9</b>	28	175
	Prosent	32.6%	23.4%	18.3%	4.6%	<b>5.1%</b>	16.0%	
Østfold-testgruppa	Antall	20	15	23	2	<b>2</b>	9	71
	Prosent	28.2%	21.1%	32.4%	2.8%	<b>2.8%</b>	12.7%	
Total	Antall	303	172	181	40	<b>35</b>	75	806
	Prosent	37.6%	21.3%	22.5%	5.0%	<b>4.3%</b>	9.3%	

### 10.7.2 Intervjuer med elever om det samiske folk

Av de elevene jeg intervjuet var det 9 av 30 elever (30 prosent) som mente at samene i Norge er del av det norske folk, samene i Sverige er en del av det svenske folk, og så videre. De snakket om norske samer, svenske samer, finske samer og russiske samer. Resonnementet tok utgangspunkt i at statsborgerskap er definisjonen for begrepet *“folk”*. Disse elevene klarte ikke å se noen forskjell mellom begrepet *“folk”* og *“statsborgerskap”*. For disse elevene var *“det norske folk”* ensbetydende med norsk statsborgerskap. De la ikke merke til at det stod skrevet *“det samiske folk”*, og trodde spørsmålet handlet om samer i Norge er norske

statsborgere. En elev sa at: “*De er samer de også, men de er jo en del av Sverige.*”<sup>1129</sup> I et intervju med en annen elev spurte jeg:

*Hvorfor er det samiske folk en del av det norske folk?*

Fordi dem bor i Norge.

*Hva med dem som bor i Sverige?*

Jeg tenkte egentlig på de norske samene. Dem er vel egentlig norsk-samisk, svensk-samisk og russisk-samisk og så videre.

*Men hvis jeg understreker det samiske folk. Altså hele det samiske folk?*

Ja, de er vel skandinaviske.<sup>1130</sup>

Denne eleven understreker at det handler om hvor man bor. Jeg spurte en annen elev:

*Er nordmenn en del av det samiske folk?*

Nei, ikke hvis de ikke er samer.<sup>1131</sup>

Det norske folk var altså et slags kulturnøytralt begrep som sier noe om hvor man bor. På mange måter handler dette kanskje ikke så mye om å forstå hva “*det samiske folk*” er som å forstå hva “*det norske folk*” er. Norge er basert på territoriet til to folk, men hva er forskjellen på norsk statsborgerskap og norskhet?

Åtte av elevene jeg intervjuet (26,6 prosent) var mer usikre og slet med å resonere mellom begrepene. Jeg spurte en elev fra Finnmark:

*Det samiske folk er en del av det norske folk. Både og, har du svart?*

Jo, jeg mener jo at de er norsk.

*Men hvis det samiske folk er et eget folk, er de da en del av det norske folk?*

Jeg ville sagt at det samiske folk er mer en del av det norske folk enn det norske folk er del av det samiske, hvis du forstår hva jeg mener.

*Hvorfor det?*

---

<sup>1129</sup> Intervju med “Lene” (elev Østfold, 20. april 2009.

<sup>1130</sup> Intervju med “Bjørn” (elev Finnmark-B, 20. mai 2009

<sup>1131</sup> Intervju med “Lars” (elev Finnmark-A, 26. mai 2009.

Jeg vet ikke. Det er bare slik jeg tenker om det. Det samiske folket blander seg mer med det norske folket enn det norske blander seg med det samiske. Du ser veldig få norske, slike som meg, som har samiske tradisjoner og feirer nasjonaldagen. Så har jeg sett mange flere samiske folk delta på norske folks kulturer og tradisjoner og sånne ting.<sup>1132</sup>

Det er tydelig at denne eleven ikke bare snakket om statsborgerskap, men var over i en diskusjon om kulturforskjeller mellom nordmenn og samer. Og hun har et poeng, det samiske folk i Norge har, etter over 100 år med fornorsking, tilpasset seg og latt seg påvirke av den norske kultur i større grad enn omvendt.

En elev fra Østfold var veldig nær en god forklaring. Han forklarte at:

Dem er jo en del av det norske folk også, men det er jo flere i Sverige, Finland og Russland. Så jeg tror ikke alle samer er fra Norge akkurat.

*Men hvis du er født i Norge er du da norsk?*

Tja, hvis foreldrene dine er samisk er du ikke bare norsk, men samisk også.<sup>1133</sup>

Det eneste som mangler i denne forklaringen var en forståelse for at det er et skille mellom norsk kultur og norsk statsborgerskap. En annen elev som prøvde å balansere begrepene svarte at:

Jeg mener de bor i Norge. De er en del av det norske folk, men samtidig, de er en minoritetsgruppe. Så jeg ville jo da si at de ikke er helt norske. Men jeg mener også da at de som for eksempel er halvt tysk de er ikke helt norske, men de er en del av det norske folk likevel.<sup>1134</sup>

En elev fra Forvaltning-sør forklarte at: *“Samefolk, dem er jo en del av det norske folk, men jeg vet ikke. Dem er jo et eget folk også. Dem er jo ikke helt nordmenn, for å si det sånn.”*<sup>1135</sup>

Syv av elevene jeg intervjuet visste ikke hva de skulle svare på dette spørsmålet, og hadde ikke noe svar. To elever resonerte seg fram til at samer i andre land neppe kunne være norske, men så var det også to elever som prøvde å argumentere for at også samer i andre land er

---

<sup>1132</sup> Intervju med “Anne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1133</sup> “Marco” (elev) Østfold, 20. april 2009

<sup>1134</sup> “Harald” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1135</sup> “Lise” (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

norske. Den ene av disse elevene var en flink samisk jente som hadde holdt foredrag for de andre elevene om samer. Hun forklarte at:

Fordi vi er en del av det norske folk. Vi er norsk.

*Hva med din mor som er fra Sverige?*

Ja vi bor her og kan snakke norsk.

*Hvis jeg sier hele det samiske folk, hva med de som bor i Russland?*

Ja hvis de er samisk så tilhører de Nordkalotten og sånt, da er det liksom ingen grenser der.

*Hva med de som bor i Finland? De kan jo ikke snakke norsk.*

Nei, men jeg har noen slektninger i Finland. Siden vi er norsk og de er i slekt med oss så er også de norsk.<sup>1136</sup>

Den andre eleven forklarte at:

Ja, jeg synes, altså dem er en del av vår kultur også. Jeg tror det ville vært helt annerledes hvis vi ikke hadde hatt samer i Norge.

*De som bor i Sverige da? Er de norsk?*

Nei! De er ikke like norsk som de som bor i Norge og sånt.

*Enn de som bor i Russland da? Er de norske?*

Litt norsk, langt inni seg.<sup>1137</sup>

Hvorfor prøvde disse elevene å argumentere for at alle samer er norske, også samer i Sverige og Russland? Det er åpenbart svært vanskelig å argumentere for at samer i Finland, Sverige og Russland er norske.

### *10.7.3 Det samiske folk: Resultater for lærerne*

Det at bare 75 elever (9,3 prosent) var “nokså uenig” eller “helt uenig”, var langt under 50-prosentgrensen som jeg hadde satt som et minimumsnivå. Men det skulle vise seg at resultatene for lærerne var enda svakere. Ingen av de 187 lærerne, som svarte på dette spørsmålet, valgte alternativet “helt uenig”. Det store flertallet av lærere i alle deler av landet,

---

<sup>1136</sup> Intervju med “Linda” (samiskelev) Trøndelag, 20. oktober 2009

<sup>1137</sup> Intervju med “Hanne” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009

bortsett fra Forvaltning-sør svarte “*helt enig*”. 75, 9 prosent av lærerne var “*helt enig*”. Bare to lærere (1,1 prosent) svarte at de var “*nokså uenig*”, og to lærere svarte “*vet ikke*”.

Se resultatene for lærerne her i tabell 10q:

Tabell 10q.		“Det samiske folk er en del av det norske folk”					Totalt
		Helt enig	Nokså enig	Både og	Nokså uenig	Vet ikke	
Finnmark-A	Antall	18	4	5	0	0	27
	Prosent	66.7%	14.8%	18.5%	.0%	.0%	100.0%
Finnmark-B	Antall	23	2	6	0	0	31
	Prosent	74.2%	6.5%	19.4%	.0%	.0%	100.0%
Oslo	Antall	24	2	1	0	1	28
	Prosent	85.7%	7.1%	3.6%	.0%	3.6%	100.0%
Østfold	Antall	36	3	6	1	1	47
	Prosent	76.6%	6.4%	12.8%	2.1%	2.1%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	2	2	3	1	0	8
	Prosent	25.0%	25.0%	37.5%	12.5%	.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	25	1	3	0	0	29
	Prosent	86.2%	3.4%	10.3%	.0%	.0%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	14	1	2	0	0	17
	Prosent	82.4%	5.9%	11.8%	.0%	.0%	100.0%
	Antall	142	15	26	2	2	187
	Prosent	75.9%	8.0%	13.9%	1.1%	1.1%	100.0%

#### 10.7.4 Intervju med lærerne om det samiske folk

I alt intervjuet jeg 27 lærere om dette spørsmålet. De aller fleste lærerne startet med å definere samene som en del av det norske folk. Jeg var imidlertid mye tøffere i mine spørsmål overfor lærerne enn overfor elevene. Det ble en rekke interessante samtaler om hvorfor ingen svarte det formelt riktige svaret “*helt uenig*”. 10 av lærerne mente at samene i Norge er en del av det norske folk, fordi de bor i Norge og er norske statsborgere. En dame forklarte at:

I Norge så har vi urfolk. Det er det etnisk norske og det er det etnisk samiske, og begge bestanddelene er like viktig i det norske folket.

*Men hva med de svenske samene da?*

Tja, dem tilhører ikke oss (latter).

*Hvis jeg sier det samiske folk?*

Ja, da er dem ikke en del av det norske. Da er dem ett folk spredt over flere nasjoner.

*Hva legger du i det norske folk?*

Det er nå vi som bor her enten vi er av den ene sorten eller den andre sorten.

*Hvis man er somalier og bor her?*

Da er man også norsk.<sup>1138</sup>

Alle som bor i Norge er med andre ord norsk, og det norske defineres ikke nødvendigvis ut ifra kulturell tilhørighet. En annen lærer forklarte at:

Ja, det er jeg enig i. Eller ikke del av det norske. Det er litt sånn vanskelig. Ja, altså alle samer har like rettigheter som de norske, men de er jo et eget folk. Dem vil være et eget folk, og alle som vil være et eget folk må jo få lov til å være det.

*Hvorfor er du usikker på det?*

Jo fordi dem er en fullt integrert del av det norske. De er en del av den norske stat.<sup>1139</sup>

Denne læreren fant det viktig å understreke at samene har like rettigheter og at de er en del av den norske stat. Han var i utgangspunktet *“helt enig”*, men ble usikker. Det kan virke som at *“Torgeir”* i utgangspunktet var enig i påstanden basert på en form for anerkjennelse av det samiske folks rettigheter eller tilhørighet til Norge. Men så ble han usikker. En annen lærer innrømmet at: *“Nei, jeg var kanskje litt rask. Det jeg tenker på er at det samiske folk skal ha de samme de rettighetene som de norske. Hvis de går inn under den norske stat, norsk lovgivning og sånt noe.”*<sup>1140</sup>

En annen beslektet grunn til at flere lærere ikke ville skille mellom nordmenn og samer var en slags frykt for å stigmatisere samene. Seks av lærerne jeg intervjuet trakk fram denne frykten. Litt uti samtalen om temaet spurte jeg en lærer:

*Er de forskjellig fra det norske folk?*

Ja, de har jo en egen kulturell bakgrunn. Men når jeg tenker at du kommer fra Iran, moren din har sikkert norsk statsborgerskap i dag, da tenker jeg at hun er norsk, men hennes røtter er fra Iran. Jeg setter vel kanskje kryss der fordi nordmenn kanskje bør ha litt dårlig samvittighet.

*Hvorfor det?*

---

<sup>1138</sup> “Kari” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009.

<sup>1139</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1140</sup> “Silje” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009.

Jeg tror det har noe med [...] stemoderlig behandling, også skal man liksom rette det opp. Det er klart vi er nordmenn alle sammen.

*Tenker du at man er mer inkluderende når man sier at de er en del av det norske folk?*

Ja

*La oss si at Norge har brukt over 100 år på å fornorske samene, tror du samene har lyst til å være norsk?*

Nei, kanskje ikke, de vil vel være samer. <sup>1141</sup>

En annen lærer hadde en teori om at lærere anså det samiske folk som norsk: *“Fordi de er redde for å si at de er annerledes. For de har jo en kultur, religion og språk som er annerledes, som de må ta vare på.”* <sup>1142</sup> En lærer fra Østfold svarte at:

Det er fordi vi ikke vil være fordomsfulle, tror du ikke det?

*Hvorfor tror du det er fordomsfullt?*

Fordi da sier man at samene kanskje ikke har tilhørighet i Norge, det mener jeg at de absolutt har, de har bodd der lenge og har vokst opp der, på en eller annen måte kom de dit en eller annen gang. <sup>1143</sup>

Må man være en del av det norske folk for å ha en sikker tilhørighet til Norge? Jeg tror frykten for å stigmatisere eller være fordomsfull kommer av en mangel på forståelse for hva et folk er. Samene er ifølge lærerne ikke et folk på samme måten som det norske folk. De er mer en slags gruppe som har sin kultur, men er ikke et eget folk. Det kan virke som mange lærere automatisk tenker at det norske folk er noe mye mer, noe mye større og bredere enn det samiske folk. Det norske folk er alle som bor i Norge og har en tilhørighet til Norge. Det norske folk er kulturnøytralt og alle som bor i Norge, uansett kulturell tilhørighet, har rett til å være en del av det norske folk.

Men hva er da norsk kultur til forskjell fra samisk kultur og hva tilhører de som er kulturelt norske? Noen lærere blandet inn norsk kultur og trakk fram individuelle forskjeller mellom samer. Det er mange samer som også vil være norske (i kulturell forstand). En lærer fra Forvaltning-nord mente at:

---

<sup>1141</sup> “Inga” (lærer) Østfold, 27. april 2009

<sup>1142</sup> “Inger” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1143</sup> “Torunn” (lærer) Østfold, 27. april 2009



Jeg tror nok det er litt delt blant samene også, jeg tror de vil være en del av oss, men samtidig så vil de være et eget folk. De er jo et eget folk, men må inkluderes i norske folk i tillegg.

*Men du som er norsk og du har læret om den samiske kulturen. Blir du en del av det samiske folk?*

I hvert fall oppå her, det er jo tospråklig.

*Så du føler deg litt samisk?*

Nei, kan ikke si at jeg gjør det. Det er litt vanskelig det der.<sup>1144</sup>

Det var i det hele tatt mange lærere som rotet med begrepene og følte at dette var et vanskelig tema.

Hvorfor er det så vanskelig å forstå at det samiske folk er forskjellig fra det norske folk?

Retten til å være samisk innebærer en rett til å bli godtatt som et likeverdig menneske med en kultur som er forskjellig fra norsk kultur. Det kan ikke være slik at man må være norsk for å være et likeverdig menneske med like rettigheter i Norge. Det kan ikke være slik at man må definere seg som norsk for å ha *“tilhørighet i Norge”* som en av lærerne formulerte det.<sup>1145</sup>

Sett i lys av den lange fornorskingshistorien er det ekstra betenkelig at lærere i Norge er så unisont enige om at det samiske folk er en del av det norske folk.<sup>1146</sup>

Hvis nordmenn hadde hatt en større bevissthet om forskjellene mellom det norske folk og det samiske folk ville man kanskje ikke blandet statsborgerskap og norskhet i en salig blanding, slik man gjør i dag. Hvis bevisstheten om det samiske folk og dets likeverdige tilhørighet til landet hadde vært større ville det vært umulig å hevde at Norge er et land som tilhører bare ett folk, det norske folk. Kanskje man da også kunne godtatt innvandrere og barn av innvandrere på en mer likeverdig måte med respekt og anerkjennelse for den kulturelle bakgrunnen de har.

### ***10.8 Konklusjoner om kunnskaper***

I dette kapittelet har jeg vurdert om elevene i niende klassetrinn faktisk har lært kunnskapsmessig det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1). Jeg har også stilt lærerne de samme spørsmålene. Jeg har vurdert om lærerne og elevene kunne svare på

---

<sup>1144</sup> “Knut” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009

<sup>1145</sup> “Torunn” (lærer) Østfold, 27. april 2009

<sup>1146</sup> Se punkt: 10.6 Fornorskingspolitikken, side 397.

spørsmål om Læstadianismen, samiske språk, Sametinget, Sápmi, fornorskingspolitikken og om det samiske folk som et folk.

Læstadianismen er en viktig del av den samiske kristne kulturarv, noe som gjør det til en del av Norges kristne kulturarv. Jeg spurte ganske enkelt hvem Lars Levi Læstadius er. Jeg mente at minimum 70 prosent av elevene i Finnmark-A og -B og Forvaltning-nord og -sør burde kunne svare riktig på spørsmålet. 35 prosent burde kunne svare riktig på spørsmålet i Trøndelag, Oslo og Østfold. Andelen riktige svar i Finnmark-A og -B var tett opp mot minimumsstandarden på 70 prosent. I Trøndelag og Oslo var det litt færre enn 20 prosent som svarte riktig, og i Østfold var det 13,9 prosent. Jeg vil si at svarprosenten var for lav i disse kommunene i forhold til minimumsstandarden på 35 prosent. Det mest overaskende resultatet var derimot tallene fra Forvaltning-nord og -sør. 37,5 prosent av elevene i Forvaltning-nord svarte riktig, noe som var langt færre enn de andre kommunene i Finnmark, og langt under 70-prosentgrensen. Den desidert svakeste kommunen var Forvaltning-sør der bare tre elever (9,1 prosent) svarte riktig. Når det gjelder lærerne var det over 80 prosent som svarte riktig.

Det finnes 10 samiske språk og et opplæringsmål er basert på at barn skal lære om samisk språk. Jeg stilte et enkelt spørsmål om hvor mange samiske språk som finnes. Hvis barn har lært noe om samisk språk burde de vite hvor mange samiske språk som fins. Jeg mente at minimum 40 prosent av elevene burde kunne svare riktig på dette. Men bare 3,2 prosent av elevene og 12,3 prosent av lærerne svarte riktig. Igjen kom de samiske kommunene dårligst ut i forhold til elevene. Ingen elever i Forvaltning-nord eller -sør svarte riktig. Lærerne i de samiske kommunene kom derimot best ut blant lærerne. 65,5 prosent av lærerne i Forvaltning-sør svarte riktig og 23,5 prosent i Forvaltning-nord svarte riktig. I Trøndelag var det også over 20 prosent av lærerne som svarte riktig, noe som var en høy prosentandel sammenlignet med de andre ikke-samiske kommunene.

Et viktig mål for opplæringen er at barn bør lære om den samiske rettighetskampen. De bør også lære om samisk samfunnsliv og historie. Jeg har i den forbindelse vurdert kunnskapene til elevene i forhold til to spørsmål om Sametinget. Det ene spørsmålet handlet om når Sametinget ble åpnet for første gang. Det ble åpnet for første gang i oktober 1989 og var en milepæl i samisk historie, etter en lang og hard kamp for grunnleggende rettigheter. I spissen for det hele var Ole Henrik Magga, som ble den første sametingspresidenten. Det var derfor tema for det andre spørsmålet, altså hvem var den første sametingspresidenten?

Som et minimum mente jeg at minst 40 prosent av elevene burde kunne svare på når Sametinget ble åpnet for første gang. Bare 14 prosent av elevene svarte riktig, noe som var lavere andelen enn de som hadde svart et av de andre gale alternativene. Trøndelag hadde den høyeste andelen elever med riktige svar (25 prosent). Andelen lærere som svarte riktig var på 47,6 prosent. Over 70 prosent av lærerne i de samiske kommunene svarte riktig. Andelen riktige svar blant lærerne i Oslo og Trøndelag var derimot under 40 prosent.

I forhold til spørsmålet om Ole Henrik Magga mente jeg at minimum 70 prosent av elevene i Finnmark-A og -B og de samiske kommunene burde kunne svare riktig. 50 prosent av elevene i Trøndelag og 30 prosent i Oslo og Østfold. Litt over 20 prosent av elevene i Finnmark-A og -B svarte riktig. I Trøndelag var det 16,6 prosent. I Oslo var det 9,1 prosent og i Østfold 3,5 prosent. Det var altså ingen av disse kommunene som hadde en andel som var i nærheten av minimumsandelen. De svakeste resultatene var likevel, nok en gang, resultatene for de samiske kommunene. Ingen elever i Forvaltning-nord svarte riktig og bare to elever (6,1 prosent) svarte riktig i Forvaltning-nord. Resultatene for elevene stod i sterk kontrast til svarene fra lærerne. Over 70 prosent av lærerne visste at Ole Henrik Magga var den første sametingspresidenten. Den eneste kommunen der et flertall av lærerne ikke greide å svare riktig var i Oslo, der 57,1 prosent av lærerne svarte feil alternativ eller "*vet ikke*".

Jeg hadde et spørsmål om Samefolkets dag, 6. februar. Her mente jeg at minimum 70 prosent av elevene i de samiskpåvirkede kommunene, der dagen feires, burde kunne svare riktig. I Oslo og Østfold, der dagen ikke markeres i like stor grad, burde minimum 35 prosent av elevene svare riktig. For dette spørsmålet var andelen elever som svarte riktig godt innenfor minimumsandelen for alle kommunene, bortsett fra i Oslo der bare 28,2 prosent svarte riktig. Over 90 prosent av lærerne i alle kommunene, utenom Oslo og Østfold, svarte riktig. Andelen lærere som svarte riktig var lavest i Østfold der 57,6 prosent svarte riktig.

Det samiske folk er fordelt mellom fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Dette er så grunnleggende informasjon om det samiske folk at hvis elevene ikke kunne svare på dette var det en indikasjon på at de ikke har lært noe om det samiske folk. Jeg mente derfor at minimum 80 prosent av elevene burde kunne svare riktig. Andelen riktige svar lå på over 70 prosent i Finnmark-A og -B. Andelen i forvaltning-sør var på 81,8 prosent, og altså innenfor minimumsgrensen. I Oslo var det derimot et flertall av elevene som svarte feil eller "*vet*

*ikke*”. 48,3 prosent svarte riktig. Over 90 prosent av lærerne svarte riktig på spørsmålet og ingen kommuner hadde en andel under 80 prosent.

Så over til spørsmålene om fornorskingshistorien. Jeg har i dette kapitlet og i denne avhandlingen flere steder grundig dokumentert betydningen av fornorskingshistorien. Jeg har i dette kapitlet utdypet de viktigste sidene ved fornorskingshistorien og satt det i sammenheng med to spørsmål. Det ene angående fornorskingshistoriens omfang og det andre i forhold til fornorskingspolitikkenes begrunnelse. Fornorskingspolitikken varte i over 100 år og var ment som en slags humanitær bistand til samene. Politikken startet som en norskopplæringspolitikk, men utviklet seg raskt til å bli en slags anti-samisk politikk der det gjaldt å gjøre samene norsk, derav navnet fornorskingen. Politikken fikk fatale konsekvenser for store deler av det samiske folk. I dag er bare et mindretall av de som har samisk bakgrunn som kan snakke samisk. Politikken var også svært stigmatiserende og rasistisk overfor det samiske folk. Jeg mener fornorskingshistorien må inngå som en viktig og sentral del av opplæringen. Jeg har ment at minimum 60 prosent av elevene bør kunne svare riktig på begge spørsmålene om fornorskingshistorien. I Finnmark-A og -B bør minimum 70 prosent av elevene kunne svare på spørsmålene.

Resultatene for spørsmålet om fornorskingspolitikkenes lengde viste at andelen riktige svar ikke var i nærheten av minimumsstandardene. Bare 10,9 prosent av elevene totalt svarte riktig, men 14,9 prosent svarte at fornorskingen varte i *“mer enn 50 år”*. Man må altså regne med at flere elever gjettet på riktig svar. Den kommunen som kanskje har vært hardest rammet av politikken hadde den laveste andelen riktige svar. I Finnmark-B var det bare fire elever (5,1 prosent) som svarte riktig. Mer en dobbelt så mange i samme kommune hadde gjettet *“mer enn 30 år”*, noe som får meg til å tenke at minst én av de fire elevene tippet.

I forhold til spørsmålet om fornorskingspolitikkenes begrunnelse var det litt flere elever som svarte riktig, men fortsatt langt under minimumsstandardene. Totalt var det 23,8 prosent som svarte riktig. Av alle kommunene var det flest elever i Østfold som hadde svart riktig (35,1 prosent). De samiske kommunene, i tillegg til Finnmark-B, hadde lavest andel riktige svar. I disse kommunene hadde også mange flere elever svart et av de alternativene som var feil (*“djevelens språk”*).

Intervjuene med elevene bekreftet inntrykket fra tallene om at elevene hadde lært lite om fornorskingshistorien. 17 av de 28 elevene jeg intervjuet (60,7 prosent) hadde aldri hørt om fornorskingshistorien. Begrepet var helt fremmed for dem og de visste ingenting om denne delen av Norges historie. Seks av elevene jeg intervjuet hadde hørt om begrepet og kunne fortelle litt om historien. De fleste av disse elevene kom fra Oslo.

Ganske nøyaktig halvparten av lærerne svarte riktig på hvor lenge fornorskingen varte. Den høyeste andelen var i Finnmark-A og de samiske kommunene. Andelen i disse kommunene lå på litt over 60 prosent og opp mot 70 prosent. Andelen riktige svar var lavest i Oslo og Østfold. Under 40 prosent av lærerne i Oslo kunne svare på hvor lenge fornorskingspolitikken varte. 58,1 prosent av lærerne svarte riktig på spørsmålet om hva som var begrunnelsen for fornorskingspolitikken. Den høyeste andelen riktige svar var i Forvaltning-sør, der 87,5 prosent av lærerne svarte riktig. 69 prosent av lærerne i Trøndelag svarte riktig. Ellers var det tre kommuner med under 50 prosent riktige svar: Forvaltning-sør, Finnmark-A og Østfold.

Hovedinntrykket etter intervjuene med lærerne var at kunnskapene om fornorskingshistorien var svært tilfeldig fordelt blant lærerne basert på egenerfaring, bosted og interesse. De hadde fått lite formell opplæring om historien og det de visste hadde de selv tilegnet seg i større eller mindre grad og på forskjellig vis.

Jeg mener spørsmålet om fornorskingshistoriens lengde var formulert på en så enkel måte som mulig. Det burde ha vært enkelt for elevene og lærere å svare på dette. At halvparten av lærerne ikke kunne svare på om fornorskingen varte i over 20, 30, 50 eller 100 år, er i tråd med det faktum at Kunnskapsløftet ikke nevner ordet fornorskingshistorie eller fornorskingspolitikk i målene for grunnskolen. Det er faktisk ikke et eneste opplæringsmål i Kunnskapsløftet som kan tolkes i retning av at barn i grunnskolen burde lære noe om de feil som har blitt begått. Barn skal utelukkende lære *lojalitet, respekt og aktelse* for Norges historie.<sup>1147</sup> I så måte kan det virke som skolen har lyktes. Nesten ingen barn har lært noe om fornorskingshistorien, og spesielt ikke de som bor i områder der fornorskingen rammet hardest, som i Finnmark-B. Det kan virke som Norges opplæringsmyndigheter har undervurdert betydningen av fornorskingshistorien. Jeg mener fornorskingshistorien er av grunnleggende betydning for at barn skal utvikle forståelse, vennlighet, toleranse og respekt

---

<sup>1147</sup> Se punkt: 7.8.5 *Kunnskapsløftet i forhold til historieundervisning*, side 292.

for det samiske folk. Barn og voksne som bor i områder som i dag er påvirket av fornorskingshistoriens konsekvenser kan ikke, slik jeg ser det, delta på en konstruktiv og ansvarlig måte i samfunnet uten at de har lært om fornorskingshistorien på en *informativ, presis og fair* måte.<sup>1148</sup>

Jeg mener også at norske myndigheter ikke på en god nok måte har tatt et kollektivt oppgjør med fornorskingshistorien på samme måte som for eksempel Canada og Australia, der de har hatt lignende historier.<sup>1149</sup> Jeg mener derfor at spørsmålet om fornorskingshistorien ideelt sett burde vært løftet opp på et høyere politisk plan. Stortinget eller regjeringen bør vurdere om det ikke er på tide at Norge etablerte en sannhetskommissjon for å komme til bunns i omfanget av fornorskingshistorien, og hvilke konsekvenser dette har fått for det samiske folk i dag. Det er, slik jeg ser det, ikke nok bare å inkludere et mål om at barn bør lære om fornorskingshistorien i Kunnskapsløftet, selv om det også er viktig.

Så over til det siste spørsmålet i dette kapittelet, nemlig om samene som et folk. Spørsmålet var formulert som en påstand, en påstand elevene og lærerne skulle ta standpunkt til. Men i realiteten var det bare ett svar som var formelt riktig, nemlig *“helt uenig”*. Påstanden var formulert slik: *“Det samiske folk er en del av det norske folk.”* Norges samepolitikk er tuftet på prinsippet om at Norge er grunnlagt på territoriet til to folk, nordmenn og samer. Det samiske folk er et folk fordelt mellom fire land, deriblant Norge. Det samiske folk kan på ingen måte ses på som mer en del av det norske folk enn det norske folk er en del av det samiske folk. Det er snakk om to forskjellige folk. Og det samiske folk har en like sterk tilknytning til territoriet Norge som nordmenn, om ikke sterkere. At elever og lærere forstår dette er helt grunnleggende. Jeg mente derfor at minimum 50 prosent av elevene i hele landet burde svare *“nokså uenig”* eller *“helt uenig”* på påstanden. I Finnmark-A og -B og i de samiske kommunene burde 70 prosent svare det samme, og i Trøndelag 60 prosent. Disse minimumsstandardene kan regnes som forsiktige anslag, og jeg mener egentlig at minimumsandelen kunne vært satt høyere. Men, i og med at spørsmålet var formulert som en påstand, har jeg satt minimumsandelen lavere enn viss det hadde vært et direkte spørsmål av typen: *“Er det samiske folk en del av det norske folk?”*

---

<sup>1148</sup> Se punkt: 5.3.6 *Samiske opplæringsmål: historieundervisning*, side 202 og punkt: 4.14 *Historieundervisning*, side 158.

<sup>1149</sup> Se punkt: 4.14.4 *Eksempler fra Canada og Australia*, side 166.

Resultatene viste at bare 9,3 prosent av elevene hadde svart *“nokså uenig”* eller *“helt uenig”*. Den høyeste andelen riktige svar var i Finnmark-A der 15,8 prosent hadde svart *“nokså uenig”* eller *“helt uenig”*. Men tallene viste at en stor andel av disse elevene også mente at samene er *“svært kravstore/sytete”*. Svarene til elevene kunne derfor neppe ses på som en indikasjon på at de hadde lært å forstå hva og hvem det samiske folk er. Da jeg intervjuet elevene om dette temaet viste det seg at de aller fleste elevene ikke klarte å skille mellom statsborgerskap og folk. De mente at norsk statsborgerskap var ensbetydende med *“det norske folk”*. Hvis man er norsk statsborger er man en del av det norske folk. Flere elever ble likevel fort usikre på den måten å definere statsborgerskap og forsøkte å resonere seg fram til måter å få det samiske folk til å passe inn i sitt syn på Norge og det norske samfunn.

Resultatene for lærernes del var mye dårligere enn for elevene, rent tallmessig. Bare to lærere (1,1 prosent) svarte *“nokså uenig”*. Ingen lærere svarte riktig (*“helt uenig”*). 10 av lærerne jeg intervjuet mente, i likhet med elevene, at norsk statsborgerskap var det samme som det norske folk. En annen grunn til at lærerne mente at det samiske folk var en del av det norske folk var en frykt for å stigmatisere samene. Enkelte lærere mente man kom i fare for å si at samene ikke har tilhørighet til Norge hvis man sa at samene ikke var norske. Noen lærere prøvde å definere samene utelukkende ut ifra kultur og mente at samene har en samisk kultur, men er samtidig en del av det norske folk.

Skal man forstå hvem og hva det samiske folk er, må man forstå hva et folk er. Forståelse innebærer også en anerkjennelse av at det samiske folk er likeverdig og har samme tilhørighet til Norge som det norske folk. Forståelsen av hva det samiske folk er innebærer også at elevene må lære å skille mellom norsk statsborgerskap og det norske folk. Uten at de forstår skillet vil de ikke kunne forstå hva det samiske folk er eller hva som er fundamentet for den samiske kultur. Det samiske folk er ikke bare løse enkeltindivider med en spesiell kultur. Samene er et eget folk med en urgammel historie, samiske sagn, eventyr, tradisjoner, territoriell tilknytning, levesett, språk, klesdrakter, mattradisjoner, høflighetsregler, musikktradisjoner, egne institusjoner, flagg og nasjonalsang, for å nevne noe.

Nå kan man selvsagt diskutere hva som er forskjellen mellom et folk og en stat. Europa er preget av svært homogene stater der man tenker på Norge som norsk, Frankrike som fransk, Tyskland som tysk, og så videre. I tillegg har man kanskje hatt en tendens til å sammenligne seg med de amerikanske statene som er tuftet på helt andre prinsipper om statsborgerskap. I

Norge tror jeg mange har en tendens til å tenke på norsk statsborgerskap på samme måte som man tenker om amerikansk statsborgerskap. Men det blir en kortslutning som ignorerer det faktum at amerikanerne skiller mellom sine kulturelle røtter og sitt statsborgerskap. Statsborgerskapet der er mer tuftet på fellesskap og mangfold. Et slikt fellesskap kan aldri realiseres i et land der det ene folket, med sin kultur, skal definere premissene for fellesskapet. Premisser for fellesskap kan ikke være basert på at alle kan få lov til å være norsk, hvis de blir statsborgere.

Jeg tror bevissthet om fornorskingshistorien og synet på norsk statsborgerskap henger sammen. Fordi det er så få som tenker man at de kan ikke være et eget folk. Hvordan kan denne lille gruppen med mennesker være et helt folk? Hvis man hadde hatt en bevissthet om hvordan Norge gjennom en periode på over 112 år, systematisk har undertrykt det samiske folk, ville man kanskje ikke stilt slike spørsmål. Man må innse at det samiske folk en gang hadde en stor og sterk kultur.



## 11. Fordommer og rasisme

Et viktig mål for opplæringen av barn er “å fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.” I forlengelsen av dette målet bør opplæringen “bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.”<sup>1150</sup>

Men hva er fordommer og rasisme? En avklaring av begrepene er viktig for å vite hva opplæringsmålene om å bekjempe fordommer og rasisme innebærer. Hvis man ikke vet hva disse begrepene innebærer, hvordan skal man da bekjempe noe? I denne avhandlingen er det også spesielt viktig å få mer klarhet i disse begrepene for å evaluere om barn faktisk har lært det de skal rent holdningsmessig. Hvis elevene i niende klassetrinn er fordomsfulle eller rasistiske er det et tegn på at opplæringen ikke har vært effektiv nok i forhold til målene. Men hva innebærer det å være fordomsfull eller rasistisk? For å måle fordomsfulle og rasistiske holdninger må jeg ha noen kriterier å definere begrepene ut fra. I dette kapittelet vil jeg derfor prøve å definere noen kriterier for hva en fordom er og hva som er rasisme.

### 11.1 Begrepet fordom

Det finnes ingen internasjonal juridisk definisjon av begrepet fordommer. I det følgende vil jeg derfor si noe om begrepet fra et psykologisk perspektiv. Ordet fordom kan utledes fra det latinske begrepet *præiudicium*. Begrepet har gjennomgått tre faser:

1. I begynnelsen betydde *præiudicium* at man felte en dom basert på tidligere beslutninger eller erfaringer.
2. Senere antok begrepet, innen engelsk juss, betydningen forhåndsdom. Altså en foreløpig rettslig avgjørelse før den endelige dom.
3. Til sist antok begrepet dets nåværende emosjonelt ladede betydning, i form av en favoriserende eller fordømmende holdning basert på sviktende eller falskt faktagrunnlag.<sup>1151</sup>

Fordommer er i utgangspunktet basert på “sviktende faktagrunnlag”, men hva innebærer det? Allport (1954)<sup>1152</sup> skriver at:

---

<sup>1150</sup> Se samisk opplæringsmål “VI” og “VII” under punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

<sup>1151</sup> Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 22. Og se: Gadamer, Hans-Georg (2007) *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversettelse av Arne Jørgensen, København: Academica, side 258.

It is not easy to say how much fact is required in order to justify a judgment. A prejudiced person will almost certainly claim that he has sufficient warrant for his views. He will tell of bitter experience he has had with refugees, Catholics or Orientals. But in most cases it is evident that his facts are scanty and strained. He resorts to a selective sorting of his few memories, mixes them up with hearsay, and over-generalizes. No one can possibly know all refugees, Catholics and Orientals. Hence any negative judgment of these groups as a whole is, strictly speaking, an instance of thinking ill without sufficient warrant.<sup>1153</sup>

En fordomsfull person vil ofte kunne hevde at faktagrunnlaget for hans/hennes negative dom er godt nok og basert på rimelige vurderinger. Gordon Allport hevder her at alle former for negativ dom ovenfor en hel gruppe som helhet er basert på sviktende grunnlag, siden man umulig kan kjenne alle som tilhører gruppen.

Det er likevel ingen tvil om at det finnes generelle forskjeller mellom ulike folkegrupper, like sikkert som det finnes forskjellige språk og kulturer. Men hvor mye må man kunne om en folkegruppe for å felle en negativ dom over dem som gruppe? Og kan man egentlig unngå å skape seg et inntrykk av ulike folkegrupper? Det kan hevdes at alle har et inntrykk av samer uansett om man vil det eller ikke, så lenge man har hørt noe om dem i det hele tatt. “*Free your mind!*”, synger rockegruppen En Vouge, men er det nå egentlig mulig uansett hvor hardt man prøver? Allport (1954) forklarer at:

Open-mindedness is considered to be a virtue. But strictly speaking, it cannot occur. A new experience must be redacted into old categories. We cannot handle each event freshly in its own right.<sup>1154</sup>

Fornuft eksisterer, ifølge Hans-Georg Gadamer, kun som konkret og historisk. Det vil si at fornuften ikke er sin egen herre. Den er alltid avhengig av de gitte forhold den virker i.<sup>1155</sup> For å komme til bunns i hva fordommer er og hva som skal bekjempes må vi skille mellom *mentale skjemaer* og *fordommer*.

---

<sup>1152</sup> Om denne referansens signifikans, se: punkt 11.1.2 *Klassisk definisjon*, side 437

<sup>1153</sup> Ibid.

<sup>1154</sup> Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 27

<sup>1155</sup> Gadamer, Hans-Georg (1989) *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversettelse av Arne Jørgensen, København: Academica, side 263.

### 11.1.1 Mentale skjemaer

Det gir ikke mening å snakke om fordommer hvis det handler om *alle* de forestillingene vi har om andre mennesker på generelt grunnlag som ikke er fundert i den hele og fulle sannhet. La meg derfor starte med basisen, som er mentale skjemaer. *Mentale skjemaer* kan defineres som en sammensatt pakke med kunnskap som er opparbeidet gjennom tidligere erfaringer som vi bruker for å tolke verden rundt oss.<sup>1156</sup>

La oss for eksempel tenke oss at du blir spurt av en venn om å delta på en *bahá'i-andaktskveld*. Hva ville du tenke da? Kan hende har du direkte erfaring med slike bahá'i-andaktskvelder? Da vil den erfaringen du har dannet deg være utgangspunkt for de forventningene du vil ha for kvelden. Kanskje var det en dårlig opplevelse eller en veldig bra opplevelse? Men de aller fleste, i hvert fall i Norge, har ikke så mye erfaring med bahá'i-andaktskvelder. Likevel har de fleste hørt om *bahá'i-troen* og har kanskje en mer eller mindre vag forestilling om hva den innebærer. Det danner ett mentalt skjema. Og *andakter* har man kanskje direkte erfaring med fra kristne menigheter. Det danner et annet mentalt skjema. Så prøver man kanskje å slå sammen de to skjemaene til én mental forestilling om hva dette kan dreie seg om, altså et bahá'i-andaktskveldskjema. Så svarer man ja eller nei. Eller så kan man spørre vennen sin om hva det dreier seg om for å få mer informasjon. Denne informasjonen utvider det mentale skjemaet. Hvis man takker ja til invitasjonen og drar på bahá'i-andaktskvelden vil man få ytterligere erfaring og kunnskap, som igjen utvider ens bahá'i-andaktskveldskjema.<sup>1157</sup>

En form for skjemaer er *prototyper*. Det kan defineres slik:

A prototype is a collection of abstract features associated, to varying degrees, with a category; that is a prototype is a schema concerning a group of thing or people.<sup>1158</sup>

---

<sup>1156</sup> Deux, Kay, F. C. Dane, L. S. Wrightman og C.K. Sigelman (1993) *Social Psychology in the 90s*. 6 utgave. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company, side 16 og 90.

<sup>1157</sup> Som en liten digresjon kan det nevnes at Bahá'i-samfunnet har slitt med å finne en passende oversettelse for det engelske begrepet "devotional." Andakt er det mest korrekte, men siden det da vekker i mange mennesker negative assosiasjoner (skjemaer) så har man prøvd å finne andre ord som er mer dekkende. Stille rom eller meditativ aften eller noe i den duren. Men siden det innebærer en refleksjon rundt bønn og ikke bare ren meditasjon så blir disse begrepene også feil.

<sup>1158</sup> Deux, Kay, F. C. Dane, L. S. Wrightman og C.K. Sigelman (1993) *Social Psychology in the 90s*. 6 utgave. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company, side 91.

En prototype er altså et mentalt skjema som handler om en gruppe ting eller mennesker. Og da nærmer vi oss begrepet fordommer. Men først skal stereotypier nevnes. Stereotypier defineres som:

A generalization about a group of people in which identical characteristics are assigned to virtually all members of the group, regardless of actual variation among the members.<sup>1159</sup>

En stereotypi er altså en generalisering av en gruppe mennesker. En generalisering basert på at medlemmene i gruppen, for eksempel kvinner, advokater eller samer, har spesielle kjennetegn som er felles for hele gruppen uavhengig av faktiske variasjoner. Stangor (2000) definerer stereotypier som: “[...] *beliefs about the characteristics of groups of individuals.*”<sup>1160</sup> Stangor (2000) er altså litt forsiktig i forhold til hvor generaliserende en mental forstilling bør være før den blir til en stereotypi. Stereotypier kan være mer eller mindre sanne og de kan være både negative og positive. Stereotypier er ikke alene basert på individuelle erfaringer. Stereotypier er også et produkt av sosialisering og opplæring. Stereotypier deles også av mange andre mennesker. Tajfel og Forgas (1981) definerer stereotyper på denne måten:

[...] an oversimplified mental image of some category of person, institution or event which is shared by large numbers of people. Stereotypes are commonly, but not necessarily accompanied by prejudice.<sup>1161</sup>

Stereotypier kan altså sies å være preget av oversimplifiserte forestillinger, eller det man kaller for *overkategorisering*. Men det er ikke nødvendigvis det samme som fordommer. Allport (1954) forklarer at:

One young boy developed the idea that all Norwegians were giants because he was impressed by the gigantic stature of Ymir in the saga, and for years was fearful lest he meet a living Norwegian. [...] There is a natural basis for this tendency. Life is so short, and the demands upon us for practical adjustments so great that we cannot let our ignorance detain us in our daily transactions.

---

<sup>1159</sup> Ibid, side 423.

<sup>1160</sup> Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 1.

<sup>1161</sup> Tajfel, Henri og Joseph P. Forgas (1981) *Social Categorization: Cognitions, Values and Groups*. Academic Press. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 57.

We have to decide whether objects are good or bad by classes. We cannot weigh each object in the world by itself. Rough and ready rubrics, however coarse and broad, have to suffice.<sup>1162</sup>

Vi kan ikke vite alt om alle grupper mennesker. Enhver form for overgeneralisert og forenklet forestilling om andre folk er ikke nødvendigvis en fordom. Noen ganger er det bare snakk om rene *misforståelser*. Når gutten som var redd for nordmenn en dag møter en “vanlig nordmann”, og blir kjent med han, vil han sannsynligvis ikke være redd for nordmenn lenger. Han innser at han tok feil og at det hele var en misforståelse. Men hvis gutten ikke innser at han tok feil og insisterer på at nordmenn flest er noen store og stygge beist som man generelt bør passe seg for, og at denne ene nordmannen som han møtte bare var et unntak fra den generelle regelen, ja da begynner vi kanskje å nærme oss en fordom.

### 11.1.2 Klassisk definisjon av fordommer

Det er skrevet mange bøker om fordommer, men den kanskje mest kjente boken ble gitt ut av Harvard-professoren Gordon Willard Allport.<sup>1163</sup> Ifølge Charles Stangor (2000) er boken hans “*The Nature of Prejudice*” like aktuell i dag som da den ble gitt ut i 1954, selv om noen av eksemplene i boken er utdaterte.<sup>1164</sup> Allport (1954) definerer fordommer slik:

Ethnic prejudice is an antipathy base upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group.<sup>1165</sup>

Allport utelukker ikke at det finnes positive fordommer, men han legger mest vekt på de negative. Det er generaliseringer som er basert på sviktende eller falskt faktagrunnlag. Ved å definere generaliseringene som “ufleksible” (*inflexible*) mener han at fordommer har et holdningsaspekt ved seg som gjør dem resistente mot nye beviser. Fordommer lar seg ikke så lett justere. Allport (1954) forklarer at: “*Prejudgments become prejudices only if they are not reversible when exposed to new knowledge.*”<sup>1166</sup> Vi har også en tendens til å bli emosjonelle når en fordom blir truet med motsigelser. Forskjellen mellom vanlige stereotypier og

---

<sup>1162</sup> Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 23.

<sup>1163</sup> Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City.

<sup>1164</sup> Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 17. Se også samme vurdering fra: Cashmore, Ellis (1994) *Prejudice*. I Cashmore, Ellis (1994) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. Tredje utgave. London: Routledge, side 268.

<sup>1165</sup> Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 23.

<sup>1166</sup> Ibid.

fordommer er at man kan diskutere og korrigere en stereotypi uten for mye emosjonell motstand.<sup>1167</sup> Han legger også vekt på at fordommer kan rette seg både mot en gruppe som helhet og individer i kraft av deres medlemskap i gruppen. Med dette mener han at vi legger liten vekt på individuelle forskjeller. Vi klarer ikke å skille mellom *Same X* og *Same Y* som vi misliker av legitime grunner. Én eller to personer gjør noe som skaper harme og dermed er det noe fundamentalt galt med hele den gruppen som disse personene tilhører. Fordommer har altså to essensielle aspekter ved seg. De består av *holdninger* og *tro* (generaliseringer).<sup>1168</sup>

### 11.1.3 Dagens definisjon

En av dagens fremste og mest anerkjente sosialpsykologer er Elliot Aronson. Han har i lag med sine kolleger gitt ut læreboken "*Social Psychology*." Der definerer de fordommer slik:

*Prejudice is an attitude. [...] Prejudice refers to the general attitude structure and its affective (emotional) component. [...] While prejudice can involve either positive or negative affect, social psychologists (and people in general) use the word prejudice primarily when referring to negative attitudes about others. In this context prejudice is a hostile or negative attitude toward people in a distinguishable group, based solely on their membership in that group.*<sup>1169</sup> [min utheving]

Aronson, Wilson og Akert (2010) vektlegger holdningsaspektet ved fordommer. Generalisering og trosaspektet er også sentralt. De utdyper også hva holdninger innebærer. *Holdninger* består av tre hovedingredienser: *emosjoner*, *kognisjon* (inkludert tro og tanker) og *handling*. Selv om holdninger også kan ha et handlingsaspekt ved seg trenger ikke fordommer manifestere seg i handlinger, ifølge Aronson, Wilson og Akert (2010). Handlingsaspektet ved holdninger slår inn bare når en holdning er ganske svak. Man gjør seg opp en mening om et fenomen basert på observasjon av sitt eget handlingsmønster.<sup>1170</sup> På spørsmål om hvilket radioprogram man liker best kan man for eksempel svare: "*Tja, jeg liker vel kanskje NRK P2 best, fordi jeg lytter mest på det.*" Dette handlingsaspektet bringes sterkere inn i en definisjon av Deux, Dane, Wrightman og Sigelman (1993). De definerer fordommer som:

---

<sup>1167</sup> Ibid.

<sup>1168</sup> Ibid, side 24

<sup>1169</sup> Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson og Robin M. Akert (2010) *Social Psychology*. Syvende utgave. New Jersey: Pearson Education, side 422-423.

<sup>1170</sup> Ibid, side 213-214.

[...] a negative affective or emotional *response* to a particular group of people resulting from intolerant, unfair, or unfavorable attitudes toward that group.”<sup>1171</sup> [min utheving]

De mener altså at fordommer er en form for *aktiv respons* basert på negative holdninger som er intolerante, urettferdige eller ufordelaktige mot en gruppe. Altså en handling og ikke bare noe som foregår i vårt hode.

Ellis Cashmore (1994) har derimot ikke noen handling med i sin definisjon. Han definerer fordommer som [...] *learned beliefs and values that lead an individual or group of individuals to be biased for or against members of particular groups.*<sup>1172</sup> Cashmore (1994) bringer her inn to nye begreper i tillegg til de som er nevnt, nemlig at fordommer er *lært* og at de er basert på moralske *verdier*. Den kanskje enkleste definisjonen er av Stangor (2000): *Prejudice is a negative feeling or negative attitude toward the members of a group.*<sup>1173</sup> Fordommer kan altså defineres som negative holdninger mot medlemmer av en gruppe mennesker, punktum.

For å oppsummere så kan vi vel si at fordommer har følgende mulige kriterier som er mer eller mindre absolutte. I prioritert rekkefølge er fordommer:

1. En holdning
2. Generalisering av en gruppe mennesker
3. Basert på sviktende eller feilaktig fakta
4. Negative holdninger mot en gruppe
5. Resistent mot motargumenter eller nye beviser
6. Tillærte oppfatninger
7. Intolerante holdninger mot en gruppe
8. Basert på moralske verdier
9. En ytring eller en respons

Spørsmålet er hvor absolutte disse kriteriene er. Slik jeg forstår det er de tre første punktene av en absolutt karakter. Det vil si at hvis en av dem mangler snakker vi ikke om en fordom.

---

<sup>1171</sup> Deux, Kay, F. C. Dane, L. S. Wrightman og C.K. Sigelman (1993) *Social Psychology in the 90s*. 6 utgave. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company, side 355.

<sup>1172</sup> Cashmore, Ellis (1994) *Prejudice*. I Cashmore, Ellis (1994) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. Tredje utgave. London: Routledge, side 257.

<sup>1173</sup> Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 1.

De fem neste punktene (4-8) er neste kategori. De kan diskuteres og er kanskje ikke absolutte, men likevel viktige kriterier. Punkt 9 handler om at en fordom må manifestere seg i form av en ytring. Det er jeg veldig usikker på og det støttes ikke av mange i litteraturen. Jeg mener det må gå an å snakke om fordommer som ikke nødvendigvis kommer fram i form av verbale ytringer. Man kan godt merke at et menneske er fordomsfullt bare gjennom kroppsspråk og små subtile ting de sier. Det er flere som mener at fordommer ikke trenger å manifestere seg.

## **11.2 Rasisme**

Rasisme er en type fordom. Man kan i tillegg snakke om at rasisme har et element av ideologi, tro, lære og/eller filosofi. Martin Luther King Jr. (1967) skrev dette om rasisme:

Rasisme er en filosofi som grunner i en forakt for livet. Det er en arrogant oppfatning at én rase er sentrum for verdien og gjenstand for tilbedelse, slik at andre raser må bøye seg for den i underdanighet. Det er den absurde lære at én rase er ansvarlig for all framgang i historien og alene kan sikre framskrittene. Rasisme er totalt å ta avstand. Den skiller ikke bare etter det ytre, men også i sjelelig og åndelig mening. Uunngåelig fører den til åndelig eller fysisk mord på gruppen som settes utenfor.<sup>1174</sup>

Den legendariske fredsprisvinneren vektlegger her blant annet at rasisme er en “*filosofi*” og en “*lære*” om enkelte rasers overlegenhet. Han levner ingen tvil om hva han synes om denne filosofiske læren. Kampen mot rasisme har ikke bare tatt mange liv, den er også brolagt med gjentatte skuffelser, dyp frustrasjon og fortvilelse. King siterer også George D. Kelsey (1965), som var en av hans tidligere lærere. Kelsey forklarer at:

I sin første moderne begynnelse var rasisme en rettferdiggjørende oppfinnelse. Den bestod ikke som en tro. Den kom som en ideologisk rettferdiggjørelse for konstellasjonene av politisk og økonomisk makt som kom til uttrykk i kolonialisme og slaveri. Men gradvis ble så ideen om en høytstående rase utvidet i sin betydning slik at den viste forbi den historiske relasjon den sprang ut av, og til selve menneskelivet.<sup>1175</sup>

Rasismen har altså, ifølge Kelsey, vokst fram som en slags mental rettferdiggjøring av kolonialisme og slaveri. Altså en strategi for å redusere kognitiv dissonans. Essensen i King

---

<sup>1174</sup> King, Martin Luther (1967) *Hva nå?* Originaltittel: *Where do we go from here: Chaos or Community?* Oversatt av Knut J. Andersen. Oslo: Norsk litteraturselskap, side 76.

<sup>1175</sup> Ibid, side 75. se også Kelsey, Georg D. (1965) *Racism and the Christian understanding of man*. New York: Scribner, side 9.



og Kelsey sin måte å se rasisme på er at det handler om en tro eller forestilling om at én rase står over andre raser. Noen menneskeraser eller menneskegrupper er bedre av natur enn andre. Noen grupper er mer intelligente, moralske, og begavede. King og Kelsey får langt på vei støtte fra UNESCO som i sin *Erklæring om rase og rasistiske fordommer av 27. november 1978 (Declaration on Race and Racial Prejudice)* antyder hva rasisme dreier seg om i artikkel 2 (1):

Any theory which involves the claim that racial or ethnic groups are inherently superior or inferior, thus implying that some would be entitled to dominate or eliminate others, presumed to be inferior, or which bases value judgments on racial differentiation. [...]

Artikkel 1 (1), (4) og (5) er på mange måter en utdyping av artikkel 2 (1), men med motsatt vinkling:

1. All human beings belong to a single species and are descended from a common stock. They are born equal in dignity and rights and all form an integral part of humanity.
4. All peoples of the world possess equal faculties for attaining the highest level in intellectual, technical, social, economic, cultural and political development.
5. The differences between the achievements of the different peoples are entirely attributable to geographical, historical, political, economic, social and cultural factors. Such differences can in no case serve as a pretext for any rank-ordered classification of nations or peoples.

Rasistisk ideologi kan da defineres som en ideologi basert på at: noen mennesker tilhører ikke samme art og de er ikke født med samme verdighet. Noen folk er ikke utstyrt med evnen til å nå de høyeste nivåer av intellektuell, teknisk, sosial, økonomisk, kulturell og politisk utvikling. Og forskjeller i hva ulike folk har oppnådd gir grunnlag for å rangere og klassifisere nasjoner og folk. I forordet til *FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for rasediskriminering* av 21. desember 1965 (CERD) antydes også hva rasisme er ved å fordømme dets grunnlag som falskt og umoralsk. I forordet står det blant annet følgende:

Convinced that *any doctrine of superiority based on racial differentiation* is scientifically false, morally condemnable [...] Alarmed by manifestations of racial discrimination still in evidence in some areas of the world and by governmental *policies based on racial superiority or hatred* [...] Resolved to [...] prevent and combat *racist doctrines* and practices in order to promote understanding between races and to build an international community free from all forms of racial segregation and racial discrimination, [*min utheving*].

Rasisme kan altså tolkes om en doktrine om overlegenhet basert på rasemessige forskjeller. Det kan også være en politikk basert på rasemessig overlegenhet. Og det ser ut til å være konklusjonen så langt. *Rasisme er ganske enkelt i sin reneste form en doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære om enkelte rasers overlegenhet/underlegenhet.*

### 11.2.1 Ny rasisme

Det finnes de som mener overlegen/underlegen-kriteriet ikke trenger å være en del av rasismebegrepet. Martin Barker introduserte i 1981 begrepet *ny rasisme*. Teorier og argumenter identifiseres som rasistiske hvis de er basert på biologiske eller pseudobiologiske forklaringer om gruppers situasjon, når det egentlig er snakk om sosiale og historiske prosesser. Barker sier at:

[...] the prevalence of a definition of racism in terms of superiority/ inferiority has helped conceal how common is a form of racism that does not need to make such assertions – indeed, can make positive virtue out of not making them. It is indeed a myth about the past that racism has generally been of the superiority/ inferiority kind.<sup>1176</sup>

Denne nye måten å definere rasisme på har fått sine tilhengere, men det er flere grunner til at jeg ikke ønsker å basere mine studier på en slik måte å se rasismebegrepet.<sup>1177</sup> For det første er det viktig for meg å forholde meg til begreper som har så bred støtte i konvensjoner og erklæringer som mulig. Selv om begrepet ikke har en eksplisitt juridisk definisjon betyr det ikke at jeg kan definere begrepet fritt etter eget ønske. Slik jeg forstår de relevante konvensjoner og erklæringer er rasisme beskrevet indirekte. Disse indirekte beskrivelsene vektlegger overlegen/underlegen-kriteriet på en måte som gjør det vanskelig ikke å inkludere dem. Dessuten er det ikke heldig hvis rasismebegrepet utvannes. Begrepet vekker til livet assosiasjoner til de mest barbariske og grusomste deler av menneskehetens historie. Det må være mulig å se framgang og utvikling til det bedre. Vi kan ikke ende opp i en situasjon der vi blir blind for de framskritt samfunnet har gjort ved å omdefinere begrepene. Vi kan ikke senke kravene til begrepet. Det betyr ikke at andre former for fordommer ikke kan være like

---

<sup>1176</sup> Barker, Martin (1981) *New Racism*. London: Junction Books, side 4.

<sup>1177</sup> For en liten oversikt over "New Racism" se: Miles, Robert og Malcolm Brown (2003) *Racism*. Andre utgave. London: Routledge, side 61-66.

ille og skadelige. Det er gjerne presisert gjennom for eksempel å tilføye “*and related phenomena*”<sup>1178</sup> eller “*and related intolerance.*”<sup>1179</sup>

### 11.2.2 Diskriminering som del av rasismebegrepet

Jeg ser at det er noen som ikke skiller mellom rasediskriminering som en aktiv handling og rasisme som doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære. En av de som ikke gjør dette er Anne-Marie Mooney Cotter (2006). Hun framsetter følgende definisjon:

Racism is the prejudice that members of one race are intrinsically superior to members of other races, *and discriminatory or abusive behaviour towards members of another race.* [...] In general a racist considers one's own race the most valuable and others less valuable.<sup>1180</sup> [*Min utheving*]

Cotter (2006) sier ingenting om hvordan hun har kommet fram til denne definisjonen. Hun presenterer den bare som et faktum i begynnelsen av boken sin. Definisjonen er omtrent den samme som jeg har kommet frem til, med unntak av setningen om diskriminering. *UNESCOs Erklæring om rase og rasistiske fordommer* gir til en viss grad støtte til Cotter sitt syn. Artikkel 2 (2) slår fast at:

Racism includes racist ideologies, prejudiced attitudes, *discriminatory behaviour, structural arrangements and institutionalized practices* resulting in racial inequality as well as the fallacious notion that discriminatory relations between groups are morally 'and scientifically justifiable; *it is reflected in discriminatory provisions in legislation or regulations and discriminatory practices* as well as in anti-social beliefs and *acts*; [...] [*min utheving*]

Ifølge UNECO-erklæringen inkluderer rasisme diskriminerende handlinger og diskriminerende strukturer og lover. Denne erklæringen ble vedtatt i 1978, altså etter CERD. Men i CERD (1965) defineres rasediskriminering som et eget tema. Artikkel 1 (1) definerer rasediskriminering slik:

In this Convention, the term “racial discrimination” shall mean any distinction, exclusion, restriction or preference based on race, colour, descent, or national or ethnic origin which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment or exercise, on an equal

---

<sup>1178</sup> FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: Generell kommentar nr. 1 om formålet med utdanning, avsnitt 11

<sup>1179</sup> World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

<sup>1180</sup> Cotter, Anne-Marie Mooney (2006) *Race Matters: An International Legal Analysis of Race Discrimination*. Burlington: Ashgate Publishing Company, side 7.

footing, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural or any other field of public life.

*Verdenskonferansen mot rasisme, rasediskriminering, xenofobi og beslektet intoleranse* (Durban i 2001) skiller også mellom begrepene *rasisme* og *rasediskriminering* i selve overskriften. Dette skillet mellom begrepene opprettholdes gjennom hele erklæringen fra konferansen og handlingsplanen. Men skuffende nok så defineres ikke begrepet *rasisme*, bortsett fra antydninger i forhold til hva det dreier seg om på lik linje med UNESCOs *Erklæring om rase og rasistiske fordommer* og CERD. I UNESCO-erklæringens artikkel 2(2) som er sitert ovenfor står det også at *rasisme inkluderer fordomsfulle holdninger*.<sup>1181</sup> Litteraturen om fordommer gjør et klart skille mellom fordommer og diskriminering.<sup>1182</sup> For ryddighetens skyld synes jeg det er greiest å beholde dette skillet også i forhold til begrepet *rasisme*.

### 11.2.3 Rasebegrepet

Rasisme er en ideologi om enkelte rasers overlegenhet og underlegenhet, men hva innebærer rasebegrepet, og finnes det egentlig forskjellige menneskelige *raser*? I FNs erklæring om *avskaffelse av alle former for rasediskriminering av 20. november 1963*<sup>1183</sup> slås det fast i forordet at:

Considering that any doctrine of racial differentiation or superiority is scientifically false, morally condemnable, socially unjust and dangerous, and there is no justification for racial discrimination either in theory or in practice,

Her sier FN altså at alle doktriner om *rasemessige forskjeller* mellom mennesker har ingen vitenskapelig støtte og at de er moralsk forkastelige – altså det finnes ingen *raser*. Men i CERD som kom to år senere står det: “*Convinced that any doctrine of superiority based on racial differentiation is scientifically false [...].*” Det er en subtil forskjell, men her er ordene byttet om på. Her er det *overlegenhet basert på rasemessige forskjeller*, som fordømmes som uvitenskapelig og umoralsk. I CERD utelukkes det med andre ord ikke at det finnes *raser* og

---

<sup>1181</sup> UNESCOs *Erklæring om rase og rasistiske fordommer*, artikkel 2 (2).

<sup>1182</sup> Se for eksempel: Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 25. Og fra 1954 til moderne tid anno 2010: Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson og Robin M. Akert (2010) *Social Psychology*. Syvende utgave. New Jersey: Pearson Education, side 426-428.

<sup>1183</sup> United Nations Declaration on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination

rasemessige forskjeller mellom mennesker. Det er doktriner om *overlegenhet* som fordømmes og ikke doktrinen om at det finnes ulike raser. Rasediskrimineringskomiteen har ikke spesifisert hva som menes med begrepet rase. Dette har ikke vært sett på som nødvendig siden definisjonen av rasediskriminering i CERD artikkel 1 (1) er så vid at den dekker alle de situasjoner som konvensjonen søker å eliminere.<sup>1184</sup> Rasediskrimineringskomiteen har avslått og vært uenig i de aller fleste forsøk fra ulike stater som framholder at de ikke har ulike etniske grupper eller raser. En representant fra Burundi (på samling nr. 50 i 1996) argumenterte for eksempel sterkt for at forskjellen mellom hutuer og tutsier var blitt introdusert av kolonimaktene og at det ikke hadde noen rot i virkeligheten.<sup>1185</sup> I 1996 argumenterte India for at deres kastesystem ikke kunne defineres som rasediskriminering under konvensjonen. I en rapport skriver de at:

Article 1 of the Convention includes in the definition of racial discrimination the term “descent”. Both castes and tribes are systems based on “descent” since people are normally born into a particular caste or a particular tribe. It is obvious, however, that the use of the term “descent” in the Convention clearly refers to “race”. Communities which fall under the definition of Scheduled Castes and Scheduled Tribes are unique to Indian society and its historical process. As conveyed to the Committee during the presentation of India's last periodic report, it is, therefore, submitted that the policies of the Indian Government relating to Scheduled Castes and Scheduled Tribes do not come under the purview of Article 1 of the Convention.<sup>1186</sup>

Rasediskrimineringskomiteen var her uenig med India sin tolkning av kastesystemet og insiterte på at kaster og stammer faller inn under konvensjonen.<sup>1187</sup> India ga seg derimot ikke og insiterte på sitt syn<sup>1188</sup>, hvorpå komiteen i sin siste rapport til India satte foten ned og skrev at:

[...] after an extensive exchange of views with the State party, the Committee maintains its position expressed in general recommendation No. 29 “that discrimination based on ‘descent’ includes discrimination against members of communities based on forms of social stratification

---

<sup>1184</sup> Wolfrum, Rüdiger (2001) *The Elimination of Racial Discrimination Achievements and Challenges*. I Matsuura, Koïchiro og Mary Robinson (2001) *United to Combat Racism: Selected articles and standard-setting instruments*. Paris: UNESCO, side 26.

<sup>1185</sup> Ibid, side 27

<sup>1186</sup> CERD/C/299/Add.3 (24. april 1996): Fourteenth periodic reports of States parties: India, avsnitt 7.

<sup>1187</sup> FNs Rasediskrimineringskomité (1996) CERD/C/304/Add.13: Concluding observations: India, avsnitt 14.

<sup>1188</sup> CERD/C/IND/19 (19. mars 2006) Nineteenth periodic reports of States parties due in 2006: India, avsnitt 17.

such as caste and analogous systems of inherited status which nullify or impair their equal enjoyment of human rights.<sup>1189</sup>

Komiteen insiterer på en vid forståelse av hva som gir grunnlag for begrepet rasediskriminering, og det er tydelig at dette er viktig for komiteen. Komiteen har også vist en stor interesse for urfolk og deres situasjon og påpeker blant annet at:

[...] the Convention relates to all persons who belong to different races, national or ethnic groups or to indigenous peoples.<sup>1190</sup>

Komiteen har også utarbeidet en egen generell kommentar om urfolk der de blant annet slår fast at:

[...] the situation of indigenous peoples has always been a matter of close attention and concern. In this respect, the Committee has consistently affirmed that discrimination against indigenous peoples falls under the scope of the Convention and that all appropriate means must be taken to combat and eliminate such discrimination.<sup>1191</sup>

Det er på bakgrunn av dette åpenbart at rasisme som begrep ikke kan begrenses til en snever tolkning av begrepet rase. Man må kunne konkludere med at en doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære som går ut på at et urfolk er underlegent sammenlignet med andre folk er å regne som rasisme. Det å tro at samer er underlegne eller overlegne i forhold til nordmenn eller andre folk, er altså å regne som rasisme. Det må gå an å konkludere med at rasisme er: *En doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære om enkelte rasers, etniske grupper, kulturere, religiøse grupper eller andre menneskegrupper overlegenhet og andres underlegenhet.*

I forhold til samer og det samiske folk må man kunne si at en rasistisk holdning mot samer er: *En doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære om samenes overlegenhet eller underlegenhet.*

---

<sup>1189</sup> FNs Rasediskrimineringskomité (5. mai 2006) CERD/C/IND/CO/19: Concluding observations: India, avsnitt 8.

<sup>1190</sup> FNs Rasediskrimineringskomité (1999) General Recommendation No. 24: Reporting of persons belonging to different races, national/ethnic groups, or indigenous peoples (Art. 1), avsnitt 1.

<sup>1191</sup> Rasediskrimineringskomiteen (18. august 1997) General Recommendation No. 23: Indigenous Peoples, avsnitt 1.

#### 11.2.4 Moderne (subtil) rasisme

Rasisme er ikke lenger akseptert i samfunnet. Det å bli kalt for en rasist vil for de aller fleste mennesker oppleves som sårende og negativt. Det finnes de som ikke legger skjul på at de er rasister og er helt åpne om det. Jeg traff en gang en slik dame på en båttur mellom Newcastle og Bergen. En eldre engelsk dame som over en kopp te meddelte at hun var rasist. Jeg spurte henne hvorfor, og på en avslappet og rolig måte fortalte hun om hvorfor hun var rasist. Ikke sint eller bitter. “Men jeg er ikke så ille”, la hun til. “Mine venninner liker ikke jøder heller, men jeg synes jøder er helt ok”, forsikret hun. Jeg satte stor pris på denne samtalen. Det var en unik opplevelse. De aller fleste mennesker snakker ikke åpent om sine rasistiske holdninger – og i alle fall ikke til fremmede mennesker. Og selv om man snakker åpent er det sjelden å møte noen som ærlig innrømmer at de er rasister. Denne damen tilhører på mange måter en svunnen tid. I dagens samfunn er de fleste mer forsiktig i forhold til sine rasistiske og fordomsfulle holdninger. De legger bånd på seg og framstår utad som fordomsfri, mens de i virkeligheten har en annen holdning. Dette fenomenet kalles for *moderne rasisme*. Aronson, Wilson og Akert (2010) definerer moderne rasisme som: “*Outwardly acting unprejudiced while inwardly maintaining prejudice attitudes.*”<sup>1192</sup> Dette skaper en pikant utfordring for en forsker som ønsker å måle rasisme og fordommer. Stangor (2000) forteller at:

One difficulty with direct self-reporting measures of stereotypes and prejudice [...] is that they are likely to be influenced by faking – a problem known as self-presentation. People may not tell the truth about their stereotypes or prejudice on these measures, either because they don't want the researcher to know that they are prejudice or (perhaps even more importantly) because they don't want to think of themselves as being prejudiced or having stereotypes.<sup>1193</sup>

Det er altså vanskelig, for ikke å si umulig, å gjennomføre intervjuer og spørreundersøkelser med direkte spørsmål om rasisme og fordommer, av typen: Er du rasist, er samer underlegne eller hater du samer? Eksempler på subtil moderne rasisme kan ifølge Blank, Dabady og Citro (2004) være:

---

<sup>1192</sup> Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson og Robin M. Akert (2010) *Social Psychology*. Syvende utgave. New Jersey: Pearson Education, side 422-423.

<sup>1193</sup> Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press, side 84.

[...] believing, for example, that the government and the media give blacks more respect than they deserve, and that blacks are too demanding.<sup>1194</sup>

Et eksempel på moderne rasisme er troen på at media og regjeringen gir svarte mer respekt enn de fortjener og at de er for kravstore.

Gammeldags rasisme fokuserte mer på motstand mot integrering, motstand mot blandingssekteskap, troen på segregering, troen på at de svarte har lavere intelligens og ønske om å bo i rene hvite nabolag.<sup>1195</sup> McConahay, Hardee og Batts (1981) foreslår seks mulige påstander som kan inngå i et spørreskjema for å måle moderne (subtil) rasisme:

- It is easy to understand the anger of black people in America. (disagree)
- Blacks have more influence upon school desegregation plans than they ought to have. (agree)
- The streets are not safe these days without a policeman around. (agree)
- Blacks are getting too demanding in their push for equal rights. (agree)
- Over the past few years blacks have gotten more economically than they deserve. (agree)
- Over the past few years the government and news media have shown more respect to blacks than they deserve. (agree)<sup>1196</sup>

Den moderne rasismen kommer til uttrykk som en reaksjon mot spesifikke politiske beslutninger som omhandler minoriteter og urfolk. Den har rot i troen på generelle prinsipper om rettferdighet og negative følelser. “*In short*”, forklarer McConahay, Hardee og Batts (1981): “[...] *the issues have changed but the negative feeling lingers, displaced onto the new issues.*”<sup>1197</sup> Motstanderne av moderne rasisme har pekt på at disse holdningene først og fremst handler om en motstand mot regjeringen og ikke nødvendigvis de svarte. Andre mener de handler om snevre økonomiske interesser i form av at folk støtter opp om politikk som verner om ens egen lommebok. Andre igjen hevder at det først og fremst handler om gruppeinteresser, til forskjell fra egeninteresser.<sup>1198</sup> I tillegg er det usikkert om begrepet

---

<sup>1194</sup> Blank, Rebecca M., Marilyn Dabady og Constance F. Citro (2004) *Measuring Racial Discrimination: Panel on Methods for Assessing Discrimination*. Committee on National Statistics Division of Behavioural and Social Science and Education. Washington D.C.: The National Academic Press, side 176.

<sup>1195</sup> Ibid og se: McConahay, John B., Betty B. Hardee og Valerie Batts (1981) *Has Racism Declined in America?: It Depends on Who is Asking and What is Asked*. *Journal of Conflict Resolution* 1981; 25, side 564 og 568.

<sup>1196</sup> Ibid, side 568

<sup>1197</sup> Ibid, side 565.

<sup>1198</sup> Blank, Rebecca M., Marilyn Dabady og Constance F. Citro (2004) *Measuring Racial Discrimination: Panel on Methods for Assessing Discrimination*. Committee on National Statistics Division of Behavioural and Social Science and Education. Washington D.C.: The National Academic Press, side 177-178.



rasisme i denne sammenheng helst burde vært erstattet med begrepet *fordom*.<sup>1199</sup> Vi snakker helt klart om *negative holdninger mot menneskegrupper*, men er det snakk om rasisme i den forstand at holdningene inkluderer et aspekt av *overlegen/underlegen kriteriet*? Er en påstand om at svarte mennesker generelt er mer kravstore enn andre en måte å si at de er underlegne? Det kommer vel an på hva man mener med underlegen, men hvis man definerer det som "*mindre god enn den som er overlegen*" så er svaret er ja.<sup>1200</sup> De fleste mennesker vil ikke anse det å være kravstor som en god egenskap. Men det å mene at svarte får for mye oppmerksomhet og for mange goder trenger ikke nødvendigvis å reflektere en tro på at de er underlegne.

---

<sup>1199</sup> For definisjon av fordommer se punkt: *11.1.3 Dagens definisjon*, side 438.

<sup>1200</sup> Ordnett.no definerer underlegen som "*mindre god enn.*"

## 12. Holdninger til samer

En rekke av opplæringsmålene om det samiske, jamfør BK artikkel 29 (1), handler om holdninger. Hovedproblemstillingen for dette kapittelet er derfor: *Lærer barn i Norge holdningsmessig det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1)?* I forhold til denne hovedproblemstillingen, og basert på de konkretiserte samiske opplæringsmålene som er kategorisert i kapittel 8 under kategorien “*holdninger*”,<sup>1201</sup> har jeg definert følgende sosiologiske problemstillinger:

Elever i niende klassetrinn:

- a) Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?
- b) Har elever i niende klassetrinn, som bor i Sápmi, lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter?
- c) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier?
- d) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk språk, kultur og samfunnsliv?
- e) Har elever i niende klassetrinn utviklet holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer?
- f) Har elever i niende klassetrinn fordommer, rasistiske holdninger eller andre former for intolerante holdninger mot samer?
- g) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen?

Samiskelever:

- a) Blir elever mobbet fordi de er samisk eller assosieres med det samiske?

Lærere:

- a) Har lærerne det holdningsmessige grunnlag de trenger for å gi elevene de holdninger som trengs for å nå de samiske opplæringsmålene?

Jeg har stilt lærerne de samme holdningsspørsmålene som elevene, derfor denne generelle problemstillingen. Innbakt i problemstillingene ligger et ønske om å si noen om andelen elever og lærere i forhold til hver problemstilling.

---

<sup>1201</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

Jeg har mer eller mindre samlet inn informasjon av relevans for alle disse problemstillingene om holdninger. Holdningene er de viktigste målene i BK artikkel 29 (1) med hensyn til hva barn skal lære om det samiske folk.

Jeg har funnet det vanskelig å si noe om minimumsstandarder for spørsmålene i dette kapitlet. Da måtte jeg ha stilt spørsmålene annerledes og foretatt statistiske analyser basert på korrelasjon mellom ulike jevnbyrdige påstander. Basert på en additiv indeks, eller en såkalt *Likert-skala indeks*, kunne jeg da ha sagt noe om hvor høy eller lav denne indeksen burde være.<sup>1202</sup> På den måten kunne jeg sagt noe generelt om holdninger og styrken i holdningene, basert på rene tall. Jeg har ikke hatt den statiske kompetansen til å gjennomføre noe slikt. Det har også vært vanskelig å finne hjelp til slike analyser. Jeg har derfor lagt stor vekt på intervjuene i dette kapitlet for å utdype tallmaterialet.

Jeg har stilt spørsmål til både elever og lærere om hva de mener om en rekke påstander. Påstandene er basert på politiske debatter om det samiske folk. For hver påstand fikk elevene og lærerne følgende svaralternativer:

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

I tillegg til påstander, med de overnevnte svaralternativene, har jeg også stilt direkte spørsmål til elevene og lærerne med andre svaralternativer. Disse vil bli presentert for seg.

### ***12.1 Sametinget bør nedlegges?***

Sametinget i Norge er som nevnt et svært viktig organ for det samiske folk og for å bevare og fremme samisk kultur.<sup>1203</sup> Sametinget skal, ifølge sameloven § 2-1, jobbe med: “[...] saker som etter tingets oppfatning særlig berører den samiske folkegruppe.”

Det er ikke alle som er enige i at Sametinget er et viktig organ. Sametinget har blitt framstilt som et udemokratisk og unødvendig pengesluk. Fremskrittspartiet (FrP) har i Finnmark gjort

---

<sup>1202</sup> Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget, side 313-326.

<sup>1203</sup> Se punkt: 10.3 Sametinget, side 379.

kampen mot Sametinget og samiske særrettigheter til en fanesak. Stortingsrepresentantene for FrP i Finnmark proklamerte triumferende i 2009 at: “*Kampen mot Sametinget er årsaken til at vi nå er Finnmarks største parti.*”<sup>1204</sup> Basert på en politikk om at alle bør behandles likt og at alle borgeres stemme bør telle like mye, har FrP gått inn for å legge ned Sametinget. FRP mener Sametinget er et udemokratisk organ som gir samer fordeler på etnisk grunnlag framfor nordmenn. I stedet for Sametinget vil FrP ha tilbake ordningen med *Norsk sameråd* som et rådgivende organ for Stortinget.<sup>1205</sup>

Norsk sameråd ble oppnevnt av Kongen etter innstilling fra alle fylkeskommunene innenfor Sápmi (inkludert Hedmark og Sør-Trøndelag) og ulike kommuner. I tillegg var det tre samiske organisasjoner og tre norske organisasjoner som fikk være med å bestemme hvem som skulle representere det samiske folk. De tre samiske organisasjonene var Norske samers riksforbund, Samenes landsforbund og Norske reindriftssamers landsforbund. De tre norske organisasjonene var Norsk fiskarlag og Norsk bonde- og småbrukarlag og Norges bondelag.<sup>1206</sup> Hovedpoenget med et folkevalgt organ for samene i Norge var at samene selv skulle få bestemme hvem som skulle representere dem.<sup>1207</sup> FrP ønsker med sitt forslag ikke at samene selv skal bestemme hvem som skal representere dem. De mener Sametinget er et “*etnisk politisk organ*” som er udemokratisk fordi det bare er samer som får være med å bestemme hvem som skal representere det samiske folk.<sup>1208</sup>

I tillegg til FrP er det også andre grupper, inkludert Etnisk demokratisk likeverd (EDL) som er sterkt imot Sametinget. EDL mener også at samene har en skjult plan om å opprette en egen etnisk ren samisk stat, en påstand FrP i Finnmark også har støttet.<sup>1209</sup> Nesten alle feil som begås av Sametinget brukes av kritikerne som et bevis på at dette er et organ som må vekk. I stedet for at man diskuterer sak for sak blir det framstilt som et være eller ikke være for Sametinget. Spørsmålet er hvor utbredt denne holdningen er hos elever og lærere?

---

<sup>1204</sup> NRK Nordnytt (14.08.2009) Lover å fjerne samiske rettigheter (15.2.2011):

[http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/valg\\_2009\\_troms\\_og\\_finnmark/1.6732037](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/valg_2009_troms_og_finnmark/1.6732037)

<sup>1205</sup> Fremskrittspartiet: Samepolitikk (5.4.2011): <http://www.frp.no/?module=Files;action=File.getFile;ID=30487>

<sup>1206</sup> NOU 1984: 18 Om samenes rettsstilling, avsnitt 11.4.2.

<sup>1207</sup> Ibid, avsnitt 11.9.7.

<sup>1208</sup> Fremskrittspartiet: Samepolitikk (5.4.2011): <http://www.frp.no/?module=Files;action=File.getFile;ID=30487>

<sup>1209</sup> NRK Sápmi (4.3.2011) Frykter samene (5.4.2011): [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7534704](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7534704)

Spørsmål nr. 28 i spørreskjemaet for elevene er et spørsmål om elevene er enig i følgende påstand: “*Sametinget bør legges ned.*” I spørreskjemaet for lærerne er det spørsmål nr. 24. Spørsmålet er forankret i følgende problemstillinger:

- a) Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?
- b) Har elever i niende klassetrinn, som bor i Sápmi, lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter?
- c) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk språk, kultur og samfunnsliv?
- d) Har elever i niende klassetrinn utviklet holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer?
- e) Har elever i niende klassetrinn fordommer, rasistiske holdninger eller andre former for intolerante holdninger mot samer?

Disse er igjen forankret i følgende samiske opplæringsmål:

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.
- Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.<sup>1210</sup>

Sametinget er et representativt folkevalgt organ som gir samer mulighet til å bestemme selv hvem som skal representere samer i viktige spørsmål som angår det samiske folk. Det å legge ned Sametinget betyr i praksis at samene mister retten til å representere seg selv i viktige spørsmål som angår dem. Det er en klar rettighet som er forankret i Grunnloven § 110a og sameloven. I tillegg kan nevnes artikkel 6 og artikkel 7 i ILO-konvensjon nr. 169. Det å mene at Sametinget bør legges ned kan derfor ses på som en indikasjon på manglende respekt for samenes rettigheter. Noen vil kunne hevde at et slikt standpunkt er en indikasjon på fordommer. I det minste kan man anta at det er en indikasjon på en form for intoleranse som ikke er tuftet på vennlighet, respekt og forståelse overfor det samiske folk.

---

<sup>1210</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

### 12.1.1 Sametinget: Resultater for elevene

Andelen elever som var enig i at Sametinget bør legges ned var svært lav i alle kommunene, utenom Finnmark-A og-B. Litt over 18 prosent av elevene i Finnmark-A og-B svarte “*helt enig*” eller “*nokså enig*”. Litt over 10 prosent var “*helt enig*” i begge kommunene. Andelen elever som var “*helt uenig*” eller “*nokså uenig*” var størst i Trøndelag (67,4 prosent). Andelen som var “*helt uenig*” var størst i Forvaltning-nord (50 prosent) og i Østfold (47,8 prosent). Ellers er det interessant å merke seg at Oslo hadde den laveste andelen elever som var “*helt uenig*” (26,3 prosent). En del av årsaken til det er at andelen elever i Oslo som hadde svart “*vet ikke*” var størst i landet. Likevel var det 8 prosent av elevene som svarte “*helt enig*” eller “*nokså enig*”. Oslo-elevene er i så måte mest positive til å legge ned Sametinget etter Finnmark-A og -B.

Se oversikt over resultatene i tabell 12a:

Tabell 12a.		“Sametinget bør legges ned”						Total
		helt enig	nokså enig	både og	nokså uenig	helt uenig	vet ikke	
Finnmark-A	Antall	24	10	18	22	63	41	178
	Prosent	13.5 %	5.6 %	10.1 %	12.4 %	35.4 %	23.0 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	8	6	10	9	27	18	78
	Prosent	10.3 %	7.7 %	12.8 %	11.5 %	34.6 %	23.1 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	1	0	2	2	8	3	16
	Prosent	6.3 %	.0 %	12.5 %	12.5 %	50.0 %	18.8 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	5	3	11	36	61	28	144
	Prosent	3.5 %	2.1 %	7.6 %	25.0 %	42.4 %	19.4 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	1	0	5	8	14	5	33
	Prosent	3.0 %	.0 %	15.2 %	24.2 %	42.4 %	15.2 %	100.0 %
Østfold	Antall	3	1	1	10	54	44	113
	Prosent	2.7 %	0,9 %	0,9 %	8.8 %	47.8 %	38.9 %	100.0 %
Oslo	Antall	7	7	10	24	46	81	175
	Prosent	4.0 %	4.0 %	5.7 %	13.7 %	26.3 %	46.3 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	2	1	2	10	27	29	71
	Prosent	2.8 %	1.4 %	2.8 %	14.1 %	38.0 %	40.8 %	100.0 %
Total	Antall	51	28	59	121	300	249	808
	Prosent	6.3 %	3.5 %	7.3 %	15.0 %	37.1 %	30.8 %	100.0 %

### 12.1.2 Intervju med elevene om Sametinget

Jeg kom inn på temaet om å legge ned Sametinget i 10 intervjuer med elever. Fem av elevene jeg intervjuet hadde ikke noen meninger om Sametinget og visste ikke helt hva de skulle

mene om det. En elev fra Østfold forklarte at: *“Jeg vet ikke, jeg har liksom ikke noe forhold til samer da, eller på en måte, vi har ikke lært noe. Jeg vet ingenting, så derfor er det ikke så farlig, på en måte.”*<sup>1211</sup> En elev fra Finnmark-A forklarte også at: *“Det kan godt være oppe, jeg har nå ingen formening om det.”*<sup>1212</sup>

Fire av elevene jeg intervjuet var uenige i at Sametinget burde legges ned. Forklaringen på hvorfor det ikke burde legges ned varierte litt. En elev svarte kort og greit at man ikke burde legge ned Sametinget fordi: *“Det er viktig for samene.”*<sup>1213</sup> Andre elever forsøkte seg på litt mer avanserte svar. En elev fra Trøndelag forklarte at:

Dem kan jo ha noe dem har, noe av sine ting, og de norske kan ha sine ting. Hvis dem legger ned det, så kan jo vi legge ned rådhusplassen, eller slottet. Det blir jo nesten som vi fjerner noe når dem må legge ned noe.<sup>1214</sup>

Svaret til “Lone” fikk meg til å lure på om hun egentlig visste noe om hva Sametinget var. Jeg spurte derfor:

*Hva tenker du Sametinget er for noe?*

At dem sitter og prater, et rom der de sitter og prater om noe. Jeg har bare hørt det fra “Linda”.

*Tror du Sametinget er en egen slags samisk regjering?*

Ja, jeg tror det, men jeg er litt usikker på hva Stortinget og Sametinget holder på med. Hva dem gjør når de er på arbeid og sånt.

Svaret fra “Lone” avdekket at hun ikke bare var usikker på hva Sametinget er, men visste svært lite om funksjonene til regjeringen, Stortinget og kongen. Inntrykket mitt fra en rekke intervjuer om flere temaer om det samiske folk var at mange elever hadde lite eller ingen kunnskap om viktige samfunnsstrukturer i landet som regjeringen, Stortinget og kongen. Disse tingene bør være på plass før de kan forstå hvilken rolle Sametinget har i samfunnet. Man også spørre seg hvordan det overordnede mål for opplæringen om å *maksimere barns evne og kapasitet til å delta i et fritt samfunn* skal nås hvis de ikke har lært om funksjonene til de viktigste beslutningsorganene i samfunnet?<sup>1215</sup>

---

<sup>1211</sup> “Pia” (elev) Østfold, 27. april 2009

<sup>1212</sup> “Simen” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009

<sup>1213</sup> “Olav” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009

<sup>1214</sup> “Lone” (elev) Trøndelag, 20. oktober 2009

<sup>1215</sup> Se punkt: 4.6 *Overordnet mål for opplæring*, side 94.

En av elevene jeg snakket med var *“helt enig”* i at Sametinget bør legges ned. Det var en jente fra Finnmark-B. Hun forklarte at:

Ja! Eller de hadde sikkert klart å komme seg inn i det norske samfunnet og være norsk, sånn som alle andre

*Synes du at de bør være norsk?*

Ja!

*Hvorfor det?*

Nei, altså hvis man ikke hadde hatt Sametinget hadde de sikkert klart å holde på som de gjør nå, og de hadde sikkert klart å komme seg inn i det norske samfunn.

*Men Sametinget skal beskytte og fremme samisk kultur, synes du ikke det er noe viktig med samisk kultur?*

Nei! Jeg synes ikke det er viktig egentlig.

*Hvorfor ikke det?*

Nei, jeg synes bare de kan være som andre ... jeg mener norske folk eller andre.<sup>1216</sup>

“Hanne” syntes ikke samisk kultur var viktig og mente derfor at Sametinget burde legges ned, slik at samene kunne bli norske og integreres bedre i det norske samfunnet. Samene ville nok klare å bli norsk hvis de bare prøvde litt hardere. “Hanne” sitt svar er ganske typisk for de som ville legge ned Sametinget. 42 av 45 elever (93,3 prosent) som har svart *“helt enig”* på spørsmålet om Sametinget bør legges ned var enten uenig i påstanden om at *“samisk kultur beriker (tilfører noe verdifullt til) Norge”* eller så svarte *“både og”* eller *“vet ikke”*. Bare 3 av 42 elever som svarte *“nokså enig”* eller *“helt enig”* i at *“samisk kultur beriker Norge.”* I tillegg var det seks av elevene mente at Sametinget burde legges ned som ikke ville svare på spørsmålet om samisk kultur beriker Norge.

### *12.1.3 Resultater lærere*

Kontrasten mellom Finnmark-A og -B og resten av landet var enda tydeligere i forhold til lærerne sammenlignet med elevene. Andelen lærer som var enig i at Sametinget bør legges ned var svært lav utenfor Finnmark-A og -B. I Finnmark-B var det over 45 prosent av lærerne

---

<sup>1216</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009



(14 av 31) som var “*helt enig*” eller “*nokså enig*” i at Sametinget bør legges ned. 25 prosent (7 av 28) av lærerne i Finnmark-A var “*helt enig*” eller “*nokså enig*”. Flertallet av disse var “*helt enig*” (17,9 prosent). Et klart mindretall av lærerne i begge disse kommunene svarte “*nokså uenig*” eller “*helt uenig*”. Det vil si at et flertall av lærerne i begge disse kommunene var enten enig i eller usikker på om Sametinget bør legges ned. Et klart flertall av lærerne i de andre kommunene, med et lite unntak av Oslo, var “*helt uenig*”. Tar vi med svaralternativet “*nokså uenig*” hadde også Oslo et klart flertall av lærere som var uenig (67,9 prosent).

Se oversikt over resultatene i tabell 12b.

Tabell 12b.	“Sametinget bør legges ned”						Total	
	Helt enig	Nokså enig	Både og	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	5	2	7	3	9	2	28
	Prosent	17.9 %	7.1 %	25.0 %	10.7 %	32.1 %	7.1 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	7	7	7	4	6	0	31
	Prosent	22.6 %	22.6 %	22.6 %	12.9 %	19.4 %	.0 %	100.0 %
Oslo	Antall	1	1	5	5	14	2	28
	Prosent	3.6 %	3.6 %	17.9 %	17.9 %	50.0 %	7.1 %	100.0 %
Østfold	Antall	3	2	3	4	32	3	47
	Prosent	6.4 %	4.3 %	6.4 %	8.5 %	68.1 %	6.4 %	100.0 %
Forvaltning- sør	Antall	0	0	1	0	6	1	8
	Prosent	.0 %	.0 %	12.5 %	.0 %	75.0 %	12.5 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	0	1	5	4	17	2	29
	Prosent	.0 %	3.4 %	17.2 %	13.8 %	58.6 %	6.9 %	100.0 %
Forvaltning- nord	Antall	0	1	3	1	12	0	17
	Prosent	.0 %	5.9 %	17.6 %	5.9 %	70.6 %	.0 %	100.0 %
Total	Antall	16	14	31	21	96	10	188
	Prosent	8.5 %	7.4 %	16.5 %	11.2 %	51.1 %	5.3 %	100.0 %

#### 12.1.4 Intervju med lærerne om Sametinget

Jeg har intervjuet 22 lærere om dette spørsmålet. Det store flertallet av lærerne var, slik statistikken viser, uenig i at sametinget bør legges ned. 11 av lærerne jeg intervjuet var definitivt imot å legge ned Sametinget. Fem av lærerne mente at Sametinget var en viktig institusjon.

De to mest interessante kommunene for dette spørsmålet var Finnmark-A og-B, der et mindretall av lærerne var uenig i at Sametinget burde legges ned. Den største andelen lærere som mente at man burde legge ned Sametinget var i Finnmark-B. Likevel var det ingen av de

fire lærerne jeg intervjuet fra Finnmark-B som mente at Sametinget burde legges ned. En av lærerne fra kommunen fortalte at han reagerte på spørsmålsstillingen og sa at: *“Det er vanskelig å svare på, det vet jeg ikke.”*<sup>1217</sup>

I Finnmark-A intervjuet jeg fire lærere om nedleggelse av Sametinget. En av lærerne jeg intervjuet i denne kommunen var *“helt enig”* i at Sametinget burde legges ned. Han svarte slik:

Ja, helt enig! Den samiske delegasjonen kunne like gjerne vært på Stortinget og bli hørt derfra. Jeg mener det er for mange interesser her oppe i nord, så det ville vært vanskelig å få et Sameting til å fungere uansett.

*Men før man fikk Sametinget var det ingen som visste hvem som egentlig representerte det samiske?*

Du har søringer som snakker samenes sak, og som kommer her som forståegpåere! Så det vil du ha i alle lag, og stakkars dem som har det så fælt. Men jeg mener så lenge man bor i Finnmark, så skal alle ha like rettigheter til å si ifra om ting. Finnmarksloven fungerer for eksempel ikke. Slik som det er nå er det bare samiske rettigheter som blir hørt. Vi som føler oss som norsk har noen representanter i FeFo, men likevel er det ikke noen som roper så høyt om våre rettigheter, de norske rettighetene! Det er kanskje det som er reaksjonen i forhold til Sametinget, at folk er blitt mer bevisst på at dette går over stakk og stein. Vi får plutselig ikke lov å gjøre de tingene vi skal her, selv om vi bor i Finnmark og har like rettigheter til statseid jord.<sup>1218</sup>

“Tore” hadde en “samisktalende far” som ifølge “Tore” ikke var samisk, selv om han snakket samisk. Det samme gjaldt også “Tore” sine besteforeldre. Da vi snakket om samemanntallet og jeg kom inn på spørsmålet om det å føle seg som samisk, sa jeg at: *“Det står ikke hvor mye du må føle, du kan godt bare føle deg litt som samisk.”* Da svarte “Tore” at:

Jeg står vel på den norske siden og bekjemper, bekjemper de... Jeg ser meg som... Den kulturelle biten her i Finnmark er at vi skal ha like rettigheter uansett om man heter det ene eller det andre, tenker jeg. [...] i dag føler jeg ikke at jeg er en del av det samiske miljø som sådan. Jeg er ikke interessert i reinskinn og skaller for å si det sånn. Men jeg har ikke noe i mot at folk bruker og går i klærne, men jeg ville ikke ha gjort det. Jeg bryr meg ikke om det.<sup>1219</sup>

---

<sup>1217</sup> “Jens” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009

<sup>1218</sup> “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009

<sup>1219</sup> Ibid.

Han stoppet seg selv og fullførte ikke setningen etter å ha uttrykt at han står på *“den norske siden”* og *“bekjemper de”*. I forhold til Sametinget uttalte “Tore”, i sitatet ovenfor at *“Du har søringer som snakker samenes sak.”* Det er som om “Tore” mener det er en kamp mellom samer og nordmenn, og i denne kampen har *“søringene”* valgt feil side. “Tore” snakket om *“vi”* og *“dem”*, og var tydelig irritert over samiske rettigheter, som han så på som et slags overgrep mot *“oss”* nordmenn. Sametinget skapte en ubalanse mellom nordmenn og samer i Finnmark. Det er, ifølge “Tore”: *“[...] ikke noen som roper så høyt om våre rettigheter, de norske rettighetene!”* Hovedgrunnen til at “Tore” var imot Sametinget og søringene som støttet det, var på grunn av særrettigheter.

Når det gjaldt de tre andre lærerne jeg intervjuet fra Finnmark-A var det ingen som var like negative som til Sametinget som “Tore”, men alle hadde innsigelser mot Sametinget. En lærer mente at Sametinget var et: *“[...] pengesluk av en annen verden. Det brukes så enormt mye penger som kunne vært brukt mye bedre.”*<sup>1220</sup> En annen mente at:

[...] man kan stille seg spørsmål om hvor stort behov det er, i og med at det er en liten folkegruppe. Det er mange andre folkegrupper i Norge som er like store, skal man ha et eget ting for tyrkere og pakistanere?

*Men kulturen deres er jo ikke truet på samme måte?*

Nei, men man kan jo diskutere hvor stor en folkegruppe skal være for å ha et eget ting.<sup>1221</sup>

Så fordi samene er så få, noe som er en direkte konsekvens av Norges lange fornuksingspolitikk, bør man stille spørsmålsteget ved samenes rett til et Sameting? “Tom” mente at Sametinget:

[...] kan jo diskuteres. Jeg er kritisk til finnmarksloven og Finnmarkseiendommen. Det er jeg veldig kritisk til. Det ligger i menneskets natur at når man har muligheten til å si at noe er mitt, så er det lett at grådigheten kommer fram. At man begynner å kreve noe som kanskje er litt drøyt å kreve.<sup>1222</sup>

“Tom” var i likhet med “Tore” kritisk til Sametinget på grunn av samiske særrettigheter, med spesiell referanse til finnmarksloven. Litt senere i intervjuet med “Tom” spurte jeg han hva

---

<sup>1220</sup> “Siv” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009

<sup>1221</sup> “Knut”(lærer) Østfold, 20. april 2009

<sup>1222</sup> “Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009

han mente med særrettigheter. Da svarte han: *“Nei, for eksempel Sametinget, det er en rettighet som dem har. Det er en særrettighet i forhold til andre samer. Det er jo bare i Norge samene har et Sameting.”*<sup>1223</sup> Det ble til slutt en sirkulær argumentasjon. Han er kritisk til Sametinget fordi det gir samer særrettigheter og Sametinget er en særrettighet.

## **12.2 Reindriften**

Reindriften er et populært tema å kritisere. Reindriften er blitt sett på som en belastning for miljøet på grunn av overbeite og motorisert ferdsel. Reindriftssamene blir kritisert for å begrense andres adgang til naturen. Reinen er et forhatt dyr i enkelte byer fordi de kommer ned inn i hagene til folk. Reindriften blir også sett på som en trussel mot samfunnsutviklingen i nord. Den tidligere stortingsrepresentanten for Sosialistisk venstreparti (SV), Olav Gunnar Ballo, har blant annet hevdet at: *“Reindriften er en trussel for flere andre næringer og er ikke liv laga.”*<sup>1224</sup> Ballo ville altså avvikle hele reindriften. Hans argumenter levner liten forståelse og respekt for samisk kultur og reindriftssamenes rettigheter.

Jeg har stilt to spørsmål om reindriften. De var begge formulert som påstander som respondenten skulle si seg enig eller uenig i. Den første påstanden var at: *“Reindriften er en belastning (byrde) for samfunnet.”* Den andre påstanden var at: *“Reindriften bør ikke lenger ha livets rett (bør avvikles) i Norge.”* Parentesene ble tilføyd etter besøket på pilotskolen, i skjemaene for elvene. Den første påstanden er myntet på argumentet til Olav Gunnar Ballo om at reindriften er en trussel for andre næringer. Det er en ganske bastant påstand, men likevel mye mildere enn den neste påstanden om at man bør legge ned hele reindriftsnæringen, noe som er en ganske ekstrem påstand.

Påstandene kan ses som relevant i forhold til følgende problemstillinger:

- a) Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?
- b) Har elever i niende klassetrinn som bor i Sápmi lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter?
- c) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk språk, kultur og samfunnsliv?
- d) Har elever i niende klassetrinn utviklet holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer?

---

<sup>1223</sup> Ibid.

<sup>1224</sup> Finnmark Dagblad (28.05.2008) Reindrifta har ikke livets rett (15.2.2011): <http://www.finnmarkdagblad.no/nyheter/article3568789.ece>

- e) Har elever i niende klassetrinn fordommer, rasistiske holdninger eller andre former for intolerante holdninger mot samer?
- f) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen?

Problemstillingene er tuftet på følgende samiske opplæringsmål:

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.
- Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer
- Barn må lære å ta tilbørlig hensyn til og respektere samers tilstedeværelse og bruk av naturen.<sup>1225</sup>

Reindriften er en grunnleggende del av samisk kultur. Det er også klart at reindriftssamer, som samer og mennesker, har rett til å leve i et samfunn der deres rettigheter blir respektert. Hvis elever eller lærere mener at reindriften er en belastning eller bør legges ned, er det en indikasjon på at de ikke har respekt for reindriftssamers rettigheter. I tillegg kan det ses på som en indikasjon på fordommer, eller i det minste en form for intoleranse som ikke er basert på forståelse, vennlighet og respekt overfor reindriftssamer. Et slikt standpunkt kan også ses på som en indikasjon på at elevene ikke respekterer samenes tilstedeværelse og bruk av naturen.

#### *12.2.1 Reindriften som belastning: Resultater for elevene*

Jeg skal under dette punktet si noe om resultatene for den første påstanden: *Reindriften er en belastning (byrde) for samfunnet.*”

Det var to kommuner som skilte seg helt tydelig ut i forhold til dette spørsmålet: Finnmark-A og -B, og da spesielt Finnmark-B. I Finnmark-B var det over 50 prosent av elevene som svarte “*helt enig*” eller “*nokså enig*”. Over en tredel svarte “*helt enig*”. Bare 17,9 prosent svarte “*nokså uenig*” eller “*helt uenig*”. Det var altså en stor andel av elevene i Finnmark-B som var negative til reindriften.

I Finnmark-A var det under halvparten så mange som svarte “*nokså enig*” eller “*helt enig*” (24,4 prosent). I tillegg var det nesten dobbelt så mange som svarte “*nokså uenig*” eller “*helt*

---

<sup>1225</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

uenig” (32,4 prosent). Selv om en betydelig mindre andel av elevene i Finnmark-A var negative til reindriften sammenlignet med Finnmark-B, var andelen mye høyere enn i resten av landet. 30 av 176 elever (17 prosent) i Finnmark-A svarte “*helt enig*”. I resten av landet var det svært få elever som svarte “*nokså enig*” eller “*helt enig*”. De fleste var usikre eller uenige i påstanden.

Se oversikt over resultatene i tabell 12e:

Tabell 12e.		“Reindriften er en belastning (byrde) for samfunnet”						Total
		helt enig	nokså enig	både og	nokså uenig	helt uenig	vet ikke	
Finnmark-A	Antall	30	13	38	25	32	38	176
	Prosent	17.0 %	7.4 %	21.6 %	14.2 %	18.2 %	21.6 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	26	14	17	9	5	7	78
	Prosent	33.3 %	17.9 %	21.8 %	11.5 %	6.4 %	9.0 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	0	2	5	6	3	16
	Prosent	.0 %	.0 %	12.5 %	31.3 %	37.5 %	18.8 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	2	6	18	35	43	39	143
	Prosent	1.4 %	4.2 %	12.6 %	24.5 %	30.1 %	27.3 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	1	6	6	9	10	32
	Prosent	.0 %	3.1 %	18.8 %	18.8 %	28.1 %	31.3 %	100.0 %
Østfold	Antall	1	1	11	18	34	48	113
	Prosent	0,9 %	0,9 %	9.7 %	15.9 %	30.1 %	42.5 %	100.0 %
Oslo	Antall	2	5	19	18	35	95	174
	Prosent	1.1 %	2.9 %	10.9 %	10.3 %	20.1 %	54.6 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	2	2	7	5	18	37	71
	Prosent	2.8 %	2.8 %	9.9 %	7.0 %	25.4 %	52.1 %	100.0 %
Total	Antall	63	42	118	121	182	277	803
	Prosent	7.8 %	5.2 %	14.7 %	15.1 %	22.7 %	34.5 %	100.0 %

### 12.2.2 Reindriften har ikke livets rett: Resultater for elevene

Påstanden om at “*reindriften bør ikke lenger ha livets rett*” var betydelig mer bastant og negativ sammenlignet med påstanden om at reindriften er en byrde. Det geografiske mønsteret var det samme for begge påstandene, men andelen elever fra Finnmark-A og -B som svarte “*helt enig*” eller “*nokså enig*” hadde sunket betydelig. 19 prosent av elevene i Finnmark-B svarte “*helt enig*” eller “*nokså enig*”, mens 12,1 prosent av elevene i Finnmark-A svarte det samme. I Finnmark-A var det derimot et flertall av elevene som svarte “*nokså uenig*” eller “*helt uenig*”. Over 40 prosent av elevene svarte “*helt uenig*”. Ser man på andelen elever som var usikre hadde det økt i Finnmark-B. 48, 1 prosent svarte “*både og*” eller “*vet ikke*” på

denne påstanden, sammenlignet med 30,8 prosent for påstanden om at reindriften er en byrde. Andelen som var usikre hadde derimot sunket i Finnmark-A (fra 43,2 prosent til 35,1 prosent).

Resultatene for øvrige deler av landet var ganske likt sammenlignet med den forrige påstanden. Kanskje med unntak av elevene i Forvaltning-nord og -sør der en høyere andel av elevene var blitt enda sikrere på at de ikke var enig i påstanden. I forvaltning-nord var det 10 elever (62,5 prosent) som svarer *“helt uenig”*, til forskjell fra forrige påstand der 6 elever svarte *“helt uenig”*. I Forvaltning-sør var det 9 elever som svarte *“helt uenig”* på påstanden om at reindriften er en byrde, mens det for denne påstanden var 15 elever (46,9 prosent).

I Oslo og Østfold var det i forhold til begge påstandene en betydelig andel som svarte *“vet ikke”*. I Oslo var det et flertall på godt over 50 prosent som svarte *“vet ikke”* i forhold til begge påstandene. I Østfold var det litt flere elever som hadde tatt et standpunkt. Litt over 45 prosent av elevene i Østfold svarte *“nokså uenig”* eller *“helt uenig”*.

Se oversikt over resultatene i tabell 12f:

Tabell 12f.	“Reindriften bør ikke lenger ha livets rett (bør avvikles) i Norge”						Total	
	helt enig	nokså enig	både og	nokså uenig	helt uenig	vet ikke		
Finnmark-A	Antall	12	9	25	22	70	36	174
	Prosent	6.9 %	5.2 %	14.4 %	12.6 %	40.2 %	20.7 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	10	5	24	11	15	14	79
	Prosent	12.7 %	6.3 %	30.4 %	13.9 %	19.0 %	17.7 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	0	1	3	10	2	16
	Prosent	.0 %	.0 %	6.3 %	18.8 %	62.5 %	12.5 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	1	4	17	26	56	36	140
	Prosent	0,7 %	2.9 %	12.1 %	18.6 %	40.0 %	25.7 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	1	0	1	6	15	9	32
	Prosent	3.1 %	.0 %	3.1 %	18.8 %	46.9 %	28.1 %	100.0 %
Østfold	Antall	0	2	3	18	35	54	112
	Prosent	.0 %	1.8 %	2.7 %	16.1 %	31.3 %	48.2 %	100.0 %
Oslo	Antall	4	3	11	24	37	92	171
	Prosent	2.3 %	1.8 %	6.4 %	14.0 %	21.6 %	53.8 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	3	4	3	10	23	26	69
	Prosent	4.3 %	5.8 %	4.3 %	14.5 %	33.3 %	37.7 %	100.0 %
Total	Antall	31	27	85	120	261	269	793
	Prosent	3.9 %	3.4 %	10.7 %	15.1 %	32.9 %	33.9 %	100.0 %

### 12.2.3 Intervju med elevene om reindrift

Jeg intervjuet til sammen 21 elever om reindriften. Generelt var det svært få elever som kunne noe særlig om reindriften. To av elevene hadde derimot vært med en reindriftsfamilie og opplevd reindriften på nært hold. Blant samiskelevne var det også en elev som selv eide rein og kom fra en stor reindriftsfamilie.

Jeg har intervjuet 4 elever fra Finnmark-B. I samtalene med disse elevene kom vi inn på reindriften ikke bare i forhold til de konkrete spørsmålene, men også generelt når det var snakk om det samiske. Da jeg snakket med en elev om undervisning generelt om det samiske fikk jeg til svar at hun ikke likte temaet. Da jeg spurte hvorfor, svarte hun at: *“Nei, fordi jeg synes samer klager så mye og skal ha så mye mer rettigheter og sånt, med sånne reiner. At de skal ha reindrift og Sameting og alt sånt der.”*<sup>1226</sup> Hun gjorde ikke noe skille mellom det samiske og reindriften. De andre elevene klarte fint å skille mellom reindrift og det samiske generelt. En elev gjorde også et stort poeng ut av at reindriftssamene ødelegger for samer generelt. Hun forklarte at:

Ja, jeg synes det er ok at de driver med reindrift, jeg synes bare at de skulle hatt et mer begrenset område som reinen kunne være. Altså hvis jeg hadde en hund så hadde jeg ikke bare åpnet opp ytterdøren og ropt til den spring, spring, uten å gå med den i bånd. Jeg sier ikke at de skal gå med hver enkelt rein i bånd, men jeg synes de burde hatt spesielle områder. Det er akkurat som hvis vi i Norge skulle ha vært veldig kjent for å ha kyr alle sammen, også gikk vi og lot kyrne beite overalt, og på samenes områder, da tror jeg samene hadde vært like irriterte som vi er. Så jeg synes de skal ha all rett til å drive med reindrift. Men jeg synes de skal tenke litt mer over hvor trist det er å våkne opp hver morgen å se en diger reinklatt i hagen eller at alle buskene og blomstene er spist ned. Så jeg synes de burde ta mer hensyn.

*Tror du det er samer generelt?*

Altså dem som ikke har rein, dem kan jo ikke noe for det. Jeg klandrer ikke dem, men dem som har rein. Jeg synes at de burde ta det litt inn over seg. Og det gir ikke oss noe bedre syn på samene at dem synes det er helt ok at reinen skal få sprade rundt i gatene her og ødelegge.

*Men er det ikke fint med rein. Tenk på turismen?*

Jo, jo selvfølgelig, men ikke når de går så fritt som de gjør. Og når de går i gatene og stopper trafikken.

---

<sup>1226</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.



*Men det gjør jo sauer også?*

Ja, men du ser jo mer rein enn villkatter som stopper trafikken her i byen.<sup>1227</sup>

Det var umulig å snu “Anne” med noen argumenter, hun likte ikke reindriften.

I et intervju med en annen elev fra Finnmark-B ønsket jeg å vite litt om hva eleven tenkte om det å være reindriftsutøver i distriktet. Jeg spurte derfor eleven:

*Hvordan tror du det er for de som driver med reindrift her i distriktet?*

Jeg tror jo det er mye “hat”, i gåseøyne, blant folk. Finnmark Dagblad har en sånn sms-spalte på baksiden som folk kan sende inn sin mening til. Der står det alt mulig om reinen, at de må sende dem tilbake og at de ikke må komme hit og ødelegge.

*Folk er ganske frimodige i sin tale her?*

Ja, det er ytringsfrihet så det holder.

*Hvis du hadde vært sønnen til han som er sjef for reinbeitedistriktet?*

Jeg ville i alle fall ikke stått midt på rådhusplassen med noen rein rundt meg, for å si det slik, og sagt at de var mine.

*Hadde du sagt høyt hvem faren din var?*

Nei, jeg ville vel holdt det litt dempet, det ville jeg (latter).<sup>1228</sup>

“Anders” mente altså at det neppe var så lett å være en reindriftsutøver i distriktet Finnmark-B, på grunn av det han kalte for “hat” i gåseøyne. Det er svært få elever som har sagt at de hater samene eller reindriftssamene, men i kommentarfeltet til spørsmål nr. 21 svarte et par elever at: “*Hat. Jeg avskyr samer pga. liten hjerne kråke språk.*” En elev skrev at: “*Jeg avskyr samer på det sterkeste (hat) snakker kråkespråk.*” Begge disse to elevene var fra Finnmark-A.

Jeg har bare snakket med en elev fra Finnmark-A om reindriften. Det var en gutt som hadde vært med på reingjeting selv. Han var svært positiv til reindriften og var opprørt over negative holdninger mot reindriften. I kommentarfeltet til spørsmål nr. 24 om opplevde tilfeller av fordommer hadde han skrevet som eksempel: “*jævla samer de eier hele vidda*”. Det var i den forbindelse vi kom inn på dette med reindriften. Han forklarte at:

---

<sup>1227</sup> “Anne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1228</sup> “Anders” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

Det er folk som ikke vet hvem samene er og som ikke bruker å være med. Jeg bruker å være med på reingjeting sammen med andre. Da vet jeg jo hvordan dem oppfører seg og hvordan dem har det. Da vet jeg jo at det er ingenting som er... Det trenger du ikke si til noen.

*Men, nå snakker jeg om, altså de som sier "jævla samer de eier hele vidda", hvem sier de det til?*

Dem sier det til alle folk med rein. Og dem tror at man er fullt same, hvis man er med å hjelpe dem som har rein.<sup>1229</sup>

“Peter” stoppet seg selv i det han skulle fortelle hva folk sa om reindriften. Han ønsket ikke å snakke om det. Samtidig var det viktig for “Peter” å klargjøre at selv om han hadde vært med på reingjeting var han ikke fullt samisk selv.

Jeg intervjuet én elev fra Østfold og tre elever fra Oslo om reindriften. Ingen av dem hadde noe forhold til reindriften. De hadde ikke lært noe om det og kunne derfor ikke svare på hva de syntes om reindriften. En eleven fra Østfold som hadde svart “*både og*” forklarte at: “*Jeg vet liksom ikke så mye om det og tørr derfor ikke ha noen mening om det. Hvis jeg hadde visst mer hadde jeg nok hatt mer meninger.*”<sup>1230</sup> En elev fra Oslo forklarte at:

Sånn når jeg har sett på nyhetene eller noe sånt. De snakket om den reinsdyrdriften og om at de var så kravstore til et eller annet som jeg ikke fikk helt med meg og sånt. Det er vel egentlig bare det inntrykket jeg hadde fått da, av en eller annen grunn.<sup>1231</sup>

Svarene fra Oslo og Østfold var egentlig ikke så uventet, elevene her hadde ingen klare meninger om reindriften, fordi de ikke visste noe om det. Påstandene om reindrift var mest myntet på de områdene der reindriften er en problemstilling.

Jeg intervjuet fire elever fra Trøndelag om reindriften. Bare én av dem hadde en klar mening om reindriften. Det var en jente som hadde vært med på reinkalvmerking med en venninne i klassen som kom fra en reindriftsfamilie.<sup>1232</sup> En av elevene hadde svart “*nokså enig*” på spørsmålet om reindriften er en belastning (byrde) på samfunnet. Men det viste seg fort at han hadde misforstått ordet “*belastning*”. Han spurte:

---

<sup>1229</sup> “Peter” (elev) Finnmark-A 25. mai 2009

<sup>1230</sup> “Knut” (elev) Østfold, 27. april 2009

<sup>1231</sup> “Anne” (elev) Oslo, 23. oktober 2009

<sup>1232</sup> “Hanne” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009.

Belastning for samfunnet? Betyr det bra for samfunnet eller dårlig?

*Det betyr dårlig.*

Dårlig!? Nei, jeg trodde det var bra for samfunnet, derfor har jeg skrevet “*nokså enig*”.<sup>1233</sup>

Jeg intervjuet fem samiskelever om reindriften, og spesielt om deres opplevelse av hvordan medelevene snakker om reindriften. To av samiskelevne som kom fra Finnmark-B hadde aldri opplevd at noen snakket om reindriften på skolen. Det var et ikke-tema ifølge disse to elevene. En annen samiskelev fra Finnmark-B forklarte at:

Dem sier at samene ikke burde fått lov til sette opp gjerder der de gjør og eie alt dem har. En gang så snakket noen om at de burde vært flyttet til nasjonalparken, der er jo grønt gress der. Det er nå egentlig ikke noe annet enn reindriften dem snakker om.<sup>1234</sup>

“Anne” i sitatet ovenfor snakket også om at samene burde ha sitt eget område, et slags reservat.<sup>1235</sup>

Jeg snakket også med samiskelev “Linda” fra Trøndelag om reindriften og om det å være samisk. Jeg spurte henne:

Hva er en ekte same?

En med rein!

*En med rein?*

Ja! Når begge foreldrene er samisk og dem har rein.

*Hva med de som bor ved kysten da?*

Fjordfiskere!

*Er dem ikke ekte samer?*

Nei!

*Hvorfor ikke det?*

Jeg vet ikke. Jeg synes at de heller mer mot fiskere. Vanlige fiskere og sånt. Samer er med reinsdyr og dem skal ha en hjord med reinsdyr. Dem som bor ved kysten, dem kaller seg for sjøsamer og

---

<sup>1233</sup> “Olav” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009

<sup>1234</sup> “Per” (samiskelev) Finnmark-B, 20. mai 2009

<sup>1235</sup> “Anne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

sånt, men dem synes jeg ikke er samer egentlig. For jeg har aldri sett reinsdyr svømme med svømmeføtter rundt omkring. Fange lassos og sånt. Jeg synes de er fjordfiskere, ikke samer!<sup>1236</sup>

Altså en same som kaller seg selv for samisk, men som ikke har rein, er ikke samisk. De er såkalte “juksesamer” (populært kalt jukselapp). Jeg ble litt overasket over at en samisk jente, som hadde holdt foredrag for de andre elevene om det samiske folk, og som ble brukt som en sterk ressurs av lærerne, kunne ha så negative holdninger mot andre samer som ikke driver med reindrift. Det viser at opplæringen om det samiske folk ikke bare er viktig for de ikke-samiske elevene, men minst like viktig for de samiske elevene. At en samisk elev har et så begrenset syn på hva det betyr å være samisk er ikke i tråd med bokstav (c) i BK artikkel 29 (1) om at barn skal lære respekt for sin egen kulturelle identitet, slik jeg ser det.

#### 12.2.4 Reindriften som belastning: Resultater for lærerne

Totalt var det 64,5 prosent av lærerne som var “helt uenig” eller “nokså uenig” i at reindriften er en belastning for samfunnet. Et klart flertall av lærerne utenom Finnmark-A og -B var uenig i at reindriften er en belastning. I likhet med mønsteret fra elevenes svar var lærerne i Finnmark-A og-B mest negative til reindriften. Det var likevel ikke en like stor andel av lærerne som var negative sammenlignet med elevene. Fire lærere (12,9 prosent) i Finnmark-B svarte “nokså enig” eller “helt enig”, Tre av lærerne svarte “helt enig”. I Finnmark-A var det fem lærere (17,9 prosent) som svarte “nokså enig”, men bare én svarte “helt enig”.

Se oversikt over resultatene i tabell 12g:

Tabell 12g.	“Reindriften er en belastning (byrde) for samfunnet”						Total	
	Helt enig	Nokså enig	Både og	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	1	5	11	5	6	0	28
	Prosent	3.6 %	17.9 %	39.3 %	17.9 %	21.4 %	.0 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	3	1	11	5	9	2	31
	Prosent	9.7 %	3.2 %	35.5 %	16.1 %	29.0 %	6.5 %	100.0 %
Oslo	Antall	0	2	4	7	12	3	28
	Prosent	.0 %	7.1 %	14.3 %	25.0 %	42.9 %	10.7 %	100.0 %
Østfold	Antall	0	2	10	10	23	3	48
	Prosent	.0 %	4.2 %	20.8 %	20.8 %	47.9 %	6.3 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	2	1	0	5	0	8
	Prosent	.0 %	25.0 %	12.5 %	.0 %	62.5 %	.0 %	100.0 %

<sup>1236</sup> “Linda” (samiskelev) Trøndelag, 20.oktober 2009

Trøndelag	Antall	0	0	2	6	20	1	29
	Prosent	.0 %	.0 %	6.9 %	20.7 %	69.0 %	3.4 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	0	3	5	9	0	17
	Prosent	.0 %	.0 %	17.6 %	29.4 %	52.9 %	.0 %	100.0 %
Total	Antall	4	12	42	38	84	9	189
	Prosent	2.1 %	6.3 %	22.2 %	20.1 %	44.4 %	4.8 %	100.0 %

### 12.2.5 Reindriften har ikke livets rett: Resultater for lærere

I forhold til påstanden om at reindriften ikke lenger bør ha livets rett hadde det overveldende flertallet av lærerne, i alle kommunene, svart *“helt uenig”* (68,8 prosent). De kommunene som hadde den høyeste andelen lærere som svarte *“helt uenig”* var Forvaltning-nord og -sør i tillegg til Trøndelag. I Trøndelag var det faktisk bare én lærer som ikke svarte *“helt uenig”*, men *“nokså uenig”*. Finnmark-A og -B har den høyeste andelen lærere som svarte *“både og”*, men bare tre lærere svarte *“nokså enig”* eller *“helt enig”*. Bare én lærer i hele landet svarte *“helt enig”*, en lærer fra Finnmark-A.

Lærerne over hele landet, inkludert Finnmark, mener med andre ord, at det er litt for drøyt å legge ned reindriften. Olav Gunnar Ballo og andre politikere som har kjempet for dette har med andre ord liten støtte blant lærerne.

Se resultatene for lærerne i tabell 12h.

Tabell 12h.	“Reindriften bør ikke lenger ha livets rett (bør avvikles) i Norge”						Total	
	Helt enig	Nokså enig	Både og	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	1	0	4	7	16	0	28
	Prosent	3.6 %	.0 %	14.3 %	25.0 %	57.1 %	.0 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	0	2	5	6	18	0	31
	Prosent	.0 %	6.5 %	16.1 %	19.4 %	58.1 %	.0 %	100.0 %
Oslo	Antall	0	1	1	8	16	2	28
	Prosent	.0 %	3.6 %	3.6 %	28.6 %	57.1 %	7.1 %	100.0 %
Østfold	Antall	0	1	3	9	30	5	48
	Prosent	.0 %	2.1 %	6.3 %	18.8 %	62.5 %	10.4 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	0	0	0	8	0	8
	Prosent	.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %	.0 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	0	0	0	1	28	0	29
	Prosent	.0 %	.0 %	.0 %	3.4 %	96.6 %	.0 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	0	2	1	14	0	17
	Prosent	.0 %	.0 %	11.8 %	5.9 %	82.4 %	.0 %	100.0 %
Total	Antall	1	4	15	32	130	7	189
	Prosent	0,5 %	2.1 %	7.9 %	16.9 %	68.8 %	3.7 %	100.0 %

### *12.2.6 Intervju med lærerne om reindrift*

Jeg har til sammen intervjuet 21 lærere i landet om reindriften. Generelt var det få lærere som hadde noe særlig kunnskaper om reindriften. I de kommunene der reindriften var i umiddelbar nærhet hadde lærerne naturlig nok de sterkeste meningene.

Finnmark-A og -B hadde i følge statistikken den høyeste andelen lærere som var negative til reindriften. Jeg intervjuet 4 lærere i Finnmark-B. Det var to lærere som opprinnelig var fra Finnmark og to som var såkalte “søringere”. Det viste seg at “finnmarkingene” var nokså negative til reindriften, mens “søringene” var ikke bare positive til reindriften, men svært begeistret for reindriften og satte stor pris på den.

La meg starte med finnmarkingene. Den mest negative læreren mente at man først og fremst måtte skille mellom reindrift generelt og reindriften i distriktet ved Finnmark-B. Dernest måtte man skille mellom samer generelt og reindriften. Han forsvarte befolkningen i Finnmark-B og mente at det ikke var snakk om negative holdninger til samer generelt, men bare til reindriftsutøverne i distriktet, og de måtte bære skylden for det selv. Lærer “Jens” var vokst opp i Finnmark-B og forklarte at:

Konflikten mellom byen og reinbeitedistriktet har pågått så lenge jeg kan huske.

*Reindriften har fått hard medfart opp gjennom tiden fra folk her i byen?*

Nei, jeg tror du må skille mellom reindriften generelt og beiteområdet på her. Jeg tror ikke det ligger noe rasisme i bunn når det gjelder den samiske identiteten, eller reindriften, eller i det hele tatt. Det folk i Finnmark-B er forbannet på er rein i byen. Verken mer eller mindre. Også kommer det til uttrykk i flåsete uttalelser, som jeg ikke tror bunner i rasisme i det hele tatt.

*Hvilke uttalelser da?*

Nei, forbannede fjellfinner og den typen uttalelser. I hvert fall for min egen del så blir jeg lynings (forbannet) når jeg ser rein. Altså, fordi man bruker tid og energi på å beplante hagen, også kommer dem og ødelegger.

*Men jeg vokste opp i Kviby som er en liten bygd utenfor Alta.. Der hadde vi både frittgående kyr og sauer. Man måtte jo sette opp gjerder for at de ikke skulle ødelegge hagen.*

Ja, man må jo sette opp gjerde, men nå leste jeg på intranett, på kommunens sider, at reinen har lært seg å hoppe over gjerdet, uansett hvor høyt det måtte være, og går over de passasjene. Så det er jo en slags evolusjon her, dem utvikler seg!

*Ok, du mener det er en byrde her, men ikke andre steder?*

Nei, jeg vet ikke om reinen er en byrde i Karasjok. Men jeg vet at i Alta så skjøt de reinen som kom inn på bondegårdene, ikke sant? De skjøt dem rett ned! Kanskje vi burde gjort det i Finnmark-B også? Det er selvfølgelig ekstremt, men ... Reindriften bør legges ned? I Finnmark-B ja, få det vekk!<sup>1237</sup>

“Jens” mente altså at man burde avvikle reindriften i Finnmark-B, men ikke nødvendigvis i resten av landet. Han var likevel klar over at reindriften var debattert og ble sett på som et problem i andre deler av landet. Hovedgrunnen til at man burde legge ned reindriften i Finnmark-B syntes å være at reinen kommer inn i hagene til folk, og at det ikke nytter å sette opp gjerder. Jeg snakket også med “Jens” om hvorfor det var så få samer i byen. Det var bare én samisk elev på hele skolen med over 165 elever. Jeg spurte “Jens” hvorfor:

Nei, det tørr jeg ikke svare på. Du skal jo sikkert ha meg til å si at det er en rasistisk kommune.

*Nei, det er ingen hemmelighet at det har vært en del negativt fokus på det samiske her.*

Nei, der må jeg arrestere deg. Det er ikke negativt fokus på det samiske. Det er negativt fokus på reindriften her. Der ligger det negative!

*Tror du man som same må stå til ansvar for reindriften?*

Nei, jeg tror ikke det. Det er mulig jeg er naiv, men jeg tror ikke det.<sup>1238</sup>

Den andre læreren fra Finnmark var heller ikke så begeistret for reindriften. Hun trakk fram dette med barmarkskjøring om miljøhensynet som negativ i tillegg til at reinsdyrene var til plage for folk i bebodde strøk, men hun var ikke så negativ til reindriften som “Jens” og ville ikke legge ned reindriften verken i Finnmark-B eller andre steder.<sup>1239</sup>

“Søringene” derimot hadde et helt annet syn på reindriften. “James” forklarte at:

---

<sup>1237</sup> “Jens” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009.

<sup>1238</sup> “Jens” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009

<sup>1239</sup> “Anne” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009

Som engelskmann var vi veldig interessert. Samisk kultur var kanskje det mest spennende med det å bo i Nord-Norge: Nordlys, urfolk, lavvo og rein. Spesielt tenker vi reindriftssamer, å komme til Kautokeino var en stor drøm for meg, å få oppleve samisk by og samisk kultur. [...] En av de tingene som var mest spennende for oss var rein i hagen. Og vi sprang ut i begeistring.

*Så du har ingen problem med rein i hagen?*

Nei, jeg har ingen problem med det. Altså når vi bygger hus på et reinbeiteområde, hvem sitt valg er det? Da burde jeg kanskje bygd noen andre steder?

*Det er mange andre her som er sint på reinen*

Jeg tror det er generasjon etter generasjon som har festet denne tanken om at samene kommer her med reinen, men man må tenke litt tilbake og spørre seg hvem som kom først. Det har noe med rettigheter å gjøre. Dem har gjort det i 3-400 år, det har vært hus her i 3-400 år og samene har sikkert hatt rein her i 3-400 år. Og hvis man utvider byen så vil det selvfølgelig komme en krasj. Men er det så vanskelig å ha rein i hagen? Jeg setter ikke ut blomster, jeg har gress i hagen og spiller golf. De kan bare komme og beite så mye de vil.<sup>1240</sup>

“James” mente altså tilstedeværelsen av rein var spennende og flott. Han hadde en helt annen innstilling til reindriften og det samiske folk enn de andre. Den andre “søringen” hadde også en helt annen innstilling og så på debatten om den forferdelige reinen som litt overdrevet. Jeg spurte henne:

*Føler du at det har vært litt negativt fokus på det samiske?*

Ja, (latter) litt! Ja det har jo det! Jeg synes nå det er greit med reinen, men det har noe med at jeg er søring. Jeg mener, hvis du ikke vil ha rein i hagen din så er det bare å sette opp et gjerde.

*Har du irritert deg litt over debatten?*

Jeg synes debatten er ganske unødvendig, fordi det ligger en del rettigheter i bunn og beitelandskap må dem ha. [...] Hvis man ser på hvor mye som er igjen av beitelandskapet så er det ganske lite, og da går jo reinen dit den finner mat.<sup>1241</sup>

“Kari” hadde, i likhet med “James”, ingen problemer med reinen og var litt oppgitt over hele debatten.

Jeg intervjuet 5 lærere fra Finnmark-A. Det var stort sett enighet om at reindriften ikke var en byrde eller burde legges ned, men alle hadde et “men”. Innholdet i dette “men” varierte litt.

---

<sup>1240</sup> “James” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009

<sup>1241</sup> “Kari” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009



To av lærerne trakk fram den offentlige debatten om reindriften, og spesielt utspillene til Olav Gunnar Ballo. En lærer mente at utspillene var problematiske og forklarte at:

Nå diskuteres dette med reintallet og alt ting. Det er en belastning for samfunnet så lenge det blir kranglet så høyløst og så mye om det. Og nå har nettopp Olav Gunnar Ballo vært på talerstolen på Stortinget og fortalt om sitt ståsted i forhold til reindriften. Da er det en belastning!<sup>1242</sup>

Den andre læreren mente derimot at Olav Gunnar Ballo burde ha honnør for å skape debatt, selv om han ikke var enig med Ballo om at reindriften bør avvikles.<sup>1243</sup> En tredje lærer trakk fram media som et problem og sa at: *“Reindriften er ikke i seg selv en belastning, men det media fokuserer på er enkeltpersoner.”*<sup>1244</sup>

I tillegg til media og den offentlige debatten var det fire lærere som trakk fram miljøhensyn som en bekymring, spesielt dette med overbeiting og for mange rein. “Torgeir” forklarte at:

[...] I dag er alle enig om at det er for mye rein, men dem er uenig om hvordan dem skal få ned reintallet. Jeg vil ikke si at man er fiendtlig selv om man vil ha en debatt om det, for alle er jo enig om det.<sup>1245</sup>

En lærer som svarte *“nokså enig”* på spørsmålet om reindriften er en byrde på samfunnet forklarte at: *“De betaler jo skatt, så det er ikke bare en belastning, men i forhold til miljøhensynet så er reindriften en belastning.”*<sup>1246</sup>

Jeg intervjuet tre lærere i Forvaltning-nord og én lærer fra Forvaltning-sør om reindriften. Ifølge statistikken var en stor andel av lærerne fra disse kommunene positive til reindriften. Én av lærerne fra Finnmark-nord var likevel ganske kritiske til reindriften og mente at reindriften har for mye makt. Hun hadde svart *“både og”* på spørreskjemaet og forklarte at:

Ja, jeg mener at dem har kanskje litt mye makt. Bare her i området skal de bygge en hytte, og reindriften skal inn og gi beskjed om det passer dem eller ikke. Det blir heller sånn at *“jeg kjenner deg, du kan få bygge hytte, men ikke du”*, og det blir dumt. For de sauebøndene, fjellfinnene som

---

<sup>1242</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1243</sup> “Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

<sup>1244</sup> “Åse” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009

<sup>1245</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1246</sup> “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009

de kaller det, de får lov til å bygge geitehytter som de selv vil på ganske fri basis, men sauebønder har ikke mulighet, da blir det plutselig ikke riktig.

*Men å legge det ned er litt drastisk*

Det må ikke være det, det går greit.<sup>1247</sup>

“Nils” var altså ganske åpen for å legge ned reindriften, “*det går greit*”. De andre to lærerne jeg intervjuet fra Finnmark-nord var derimot ikke enig med “Nils”. En av dem mente at:

Jeg vet jo at det er mange konflikter rundt det.

*Er det reelle problemer eller er det mest bare fordommer?*

Jeg synes det er en del fordommer ja, også tror jeg kanskje ikke vi har forståelse nok for det samiske.

*Hvorfor tror du det er så mye konflikter med reindrifta?*

Jeg tror kanskje ikke vi har info nok, verken fra den ene sida eller den andre. Det er jo mange folk som vil på den vidda, og de liker ikke at reindrifta har den oppfatningen av at de kan gjøre som de vil, da kommer vi jo inn på det her med særrettigheter. Jeg synes jo ikke det er et problem, jeg synes bare det er en berikning.<sup>1248</sup>

Den siste læreren trakk også fram konfliktene rundt reindriften, men syntes selv at det bare var fint med reindrift, spesielt for turismen.<sup>1249</sup> Læreren fra Forvaltning-sør var i likhet med mange fra Finnmark-A opptatt av miljøhensynet, men hun understreket betydningen av reindriften for samiske kultur og sa at:

Det er vel det de har drevet med i alle tider, så uten reindrifta så tenker jeg at kanskje samisk kultur forsvinner. Det er der jeg har hørt samiske foreldre snakke samisk mest i reindrifta. De som er rundt førti år snakker ikke samisk til vanlig, men i reindrifta der er det samisk.<sup>1250</sup>

Jeg har intervjuet fire lærere fra Østfold og én lærer fra Oslo om reindriften. Ingen av disse lærerne var spesielt negative til reindriften og, i likhet med elevene, hadde de egentlig ikke noen mening om saken. De visste lite om reindriften og hadde ikke noe forhold til om det var

---

<sup>1247</sup> “Nils” (lærer) Forvaltning-nord, 30. september 2009.

<sup>1248</sup> “Vera” (lærer) Forvaltning-nord, 30. september 2009.

<sup>1249</sup> “Irina” (lærer) Forvaltning-nord, 29. september 2009.

<sup>1250</sup> “Inger” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

problematisk med reindrift. Det samme gjaldt to lærere fra Trøndelag som jeg intervjuet om reindriften.

### ***12.3 Demokrati og rettigheter***

Det har fra enkelte hold vært hevdet at det er udemokratisk å gi enkeltpersoner rettigheter basert på etnisitet. Denne argumentasjonen har gjerne vært anført som en generell kritikk av samiske rettigheter i sin helhet. Denne debatten er nært knyttet til forestillingene om særrettigheter. I kjølvannet av Finnmarksloven ble det etablert en forening i Finnmark som kaller seg for *Etnisk og demokratisk likeverd* (EDL). De skriver blant annet på sine nettsider om seg selv at: “Vi mener mindretallsdemokrati er en fallitterklæring for det representative demokrati.”<sup>1251</sup> De mener at samiske rettigheter er et demokratisk problem fordi ingen rettigheter, ifølge EDL, bør være basert på kultur eller etnisitet. Alle mennesker er like og bør behandles likt. De er også sterkt imot Finnmarksloven og hevder at den har: “[...] delt befolkningen i to etter etnisk tilhørighet.”<sup>1252</sup> Enkelte forskere har fulgt opp denne skepsisen og hevder at Finnmarksloven, gjennom opprettelsen av Finnmarkseiendommen, har gitt samer en dobbeltstemme i forhold til nordmenn. Finnmarkseiendommen, som forvalter grunnen i Finnmark, består av tre representanter fra Sametinget og tre representanter for Finnmarks fylkesting. De som er samiske kan delta både i valg til Sametinget og fylkestingsvalg, derfor har samer dobbeltstemme.<sup>1253</sup>

Fem av de samiske opplæringsmålene om holdninger lyder som følger:

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Barn må lære å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier.
- Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.<sup>1254</sup>

Basert på disse opplæringsmålene har jeg formulert følgende problemstillinger:

---

<sup>1251</sup> EDL: Hvorfor EDL? (16.2.2011): <http://edl.no/content/blogcategory/20/47/>

<sup>1252</sup> Ibid.

<sup>1253</sup> Semb, Anne Julie (2009). *Gruppedifferensiert statsborgerskap: Sametinget og dobbelt politisk medlemskap i Norge*. I: Raino Sverre, Malnes (2009) *Prekær Politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk, side 162-174.

<sup>1254</sup> Se punkt: 8.1.1 *Samiske opplæringsmål*, side 301.

- a) Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?
- b) Har elever i niende klassetrinn som bor i Sápmi lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter?
- c) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier?
- d) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk språk, kultur og samfunnsliv?
- e) Har elever i niende klassetrinn utviklet holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer?

Med utgangspunkt i disse problemstillingene har jeg spurt to spørsmål om rettigheter og demokrati.

Spørsmål nr. 33 i spørreskjemaet var en påstand om at: *“Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk”* Påstanden peker på et helt grunnleggende premiss for urfolk og minoriteters rettigheter. I spørreskjemaet for lærerne var påstanden presentert i spørsmål nr. 28. Hvis elever ikke mener at et demokrati skal ta vare på sine urfolk er det ikke grunnlag for å snakke om samiske rettigheter. Hvis en elev mener at staten ikke skal ta vare på urfolk, kan det også være en indikasjon på fordommer, eller i det minste intolerante holdninger.

Spørsmål nr. 34 i spørreskjemaet var en påstand som var formulert slik: *“Samiske rettigheter er i realiteten en trussel mot demokratiet.”* Jeg innså i ettertid gjennom intervjuer at dette spørsmålet ble for vanskelig for elevene. Jeg har derfor ikke brukt plass på å gå igjennom tallene for elevene. Men jeg vil ta med resultatene for lærerne. Påstanden var inkludert i spørsmål nr. 29 for lærerne. Hvis en lærer mener at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet er det en klar indikasjon på at læreren ikke har respekt for samiske rettigheter. I tillegg kan man hevde at et slikt standpunkt er en indikasjon på fordomsfulle holdninger. I det minste kan man anta at det er en indikasjon på en form for intoleranse som ikke er tuftet på vennlighet, respekt og forståelse overfor det samiske folk.

### *12.3.1 Ta vare på urfolk og minoriteter: elever*

Det var relativt små geografiske forskjeller for påstanden: *“Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk.”* Totalt 51,4 prosent (413 elever) svarte *“nokså enig”* eller *“helt enig”*. 31 prosent svarte *“helt enig”*. Bare 2,9 prosent av elevene svarte *“nokså uenig”* eller *“helt*

uenig”. De fleste som svarte uenig var fra Finnmark-A, der 6,7 prosent svarte “nokså uenig” eller “helt uenig”.

Det var en ganske stor andel elever som var usikre, som enten svarte “både og” eller “vet ikke”. 252 elever (31,4 prosent) svarte “vet ikke”. Oslo hadde den høyeste andelen elever som svarte “vet ikke” (40,8 prosent). 14,1 prosent totalt svarte “både og”. Trøndelag og Finnmark-A hadde den høyeste andelen elever som svarte “både og”. Den generelle erfaringen jeg har fra intervjuene var at ganske mange elever i Trøndelag svarte “både og” når de ikke visste hva de skulle svare. I Finnmark var det derimot flere som svarte “både og” når de faktisk mente at påstanden hadde flere sider, både positivt og negativt.

Se oversikten over resultatene i tabell 12i:

Tabell 12i.	“Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk”						Total
	helt enig	nokså enig	både og	nokså uenig	helt uenig	vet ikke	
Finnmark-A Antall	55	34	30	4	8	47	178
Prosent	30.9 %	19.1 %	16.9 %	2.2 %	4.5 %	26.4 %	100.0 %
Finnmark-B Antall	27	13	12	0	0	25	77
Prosent	35.1 %	16.9 %	15.6 %	.0 %	.0 %	32.5 %	100.0 %
Forvaltning-nord Antall	7	2	1	0	0	6	16
Prosent	43.8 %	12.5 %	6.3 %	.0 %	.0 %	37.5 %	100.0 %
Trøndelag Antall	49	35	25	2	2	31	144
Prosent	34.0 %	24.3 %	17.4 %	1.4 %	1.4 %	21.5 %	100.0 %
Forvaltning-sør Antall	10	9	5	0	0	8	32
Prosent	31.3 %	28.1 %	15.6 %	.0 %	.0 %	25.0 %	100.0 %
Østfold Antall	38	24	12	0	0	36	110
Prosent	34.5 %	21.8 %	10.9 %	.0 %	.0 %	32.7 %	100.0 %
Oslo Antall	41	34	22	3	3	71	174
Prosent	23.6 %	19.5 %	12.6 %	1.7 %	1.7 %	40.8 %	100.0 %
Østfold-testgruppa Antall	22	13	6	1	1	28	71
Prosent	31.0 %	18.3 %	8.5 %	1.4 %	1.4 %	39.4 %	100.0 %
Totalt Antall	249	164	113	10	14	252	802
Prosent	31.0 %	20.4 %	14.1 %	1.2 %	1.7 %	31.4 %	100.0 %

### 12.3.2 Ta vare på urfolk og minoriteter: lærere

Et overveldende flertall av lærerne (84,1 prosent) var “helt enig” i påstanden om at “et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk.” Tar man med de som svarte “nokså

*enig*” var det 95,2 prosent av lærerne som var enig i påstanden. Bare én lærer i hele landet var uenig i påstanden. Det var en lærer i Oslo som svarte *“helt uenig”*.

Se oversikten over resultatene i tabell 12j:

Tabell 12j.	“Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk”					Total	
	Helt enig	Nokså enig	Både og	Helt uenig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	22	4	2	0	0	28
	Prosent	78.6 %	14.3 %	7.1 %	.0 %	.0 %	100 %
Finnmark-B	Antall	24	7	0	0	0	31
	Prosent	77.4 %	22.6 %	.0 %	.0 %	.0 %	100 %
Oslo	Antall	21	4	1	1	1	28
	Prosent	75.0 %	14.3 %	3.6 %	3.6 %	3.6 %	100 %
Østfold	Antall	39	6	3	0	0	48
	Prosent	81.3 %	12.5 %	6.3 %	.0 %	.0 %	100 %
Forvaltning- sør	Antall	8	0	0	0	0	8
	Prosent	100.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	100 %
Trøndelag	Antall	29	0	0	0	0	29
	Prosent	100.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	100 %
Forvaltning- nord	Antall	16	0	0	0	1	17
	Prosent	94.1 %	.0 %	.0 %	.0 %	5.9 %	100 %
Total	Antall	159	21	6	1	2	189
	Prosent	84.1 %	11.1 %	3.2 %	0,5 %	1.1 %	100 %

### 12.3.3 Udemokratiske rettigheter: lærere

Mens elevene ikke forstod helt påstanden om at *“samiske rettigheter er i realiteten en trussel mot demokratiet”* hadde ikke lærerne noe problem med å forstå det.

39,2 prosent av lærerne i Finnmark-A svarte *“nokså enig”* eller *“helt enig”*. Nesten hver tredje lærer i Finnmark-A (32,1 prosent) svarte *“helt enig”*. Et mindretall av lærerne i kommunen var *“nokså uenig”* eller *“helt uenig”* (42,9 prosent). Bare 7 av 28 lærere (25 prosent) var *“helt uenig”* i den relativt ekstreme påstanden. I resten av landet var det bare én lærer i Finnmark-B og én lærer i Østfold som svarte det samme. Finnmark-A skilte seg med andre ord klart negativt i forhold til denne påstanden. I Finnmark-B var det derimot fem lærere (16,1 prosent) som var *“nokså enig”*.

Finnmark-B skilte seg også negativt ut, men ikke i like sterk grad som Finnmark-A. Det var et flertall av lærerne som var *“helt uenig”* eller *“nokså uenig”* (54,8 prosent). Men 16,1 prosent

svarte “nokså enig” og åtte lærere (25,8 prosent) svarte “både og”. Det var betydelig flere enn i andre kommunene.

Det overveldende flertallet av lærerne i de andre kommunene var “helt uenig” i denne påstanden. Trøndelag hadde den høyeste andelen, der var 86,2 prosent svarte “helt uenig”.

Se oversikten over resultatene i tabell 12k:

Tabell 12k.	“Samiske rettigheter er i realiteten en trussel mot demokratiet”						Total	
	Helt enig	Nokså enig	Både og	Nokså uenig	Helt uenig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	9	2	4	5	7	1	28
	Prosent	32.1%	7.1%	14.3%	17.9%	25.0%	3.6%	100.0%
Finnmark-B	Antall	1	5	8	8	9	0	31
	Prosent	3.2%	16.1%	25.8%	25.8%	29.0%	.0%	100.0%
Oslo	Antall	0	1	3	6	17	1	28
	Prosent	.0%	3.6%	10.7%	21.4%	60.7%	3.6%	100.0%
Østfold	Antall	1	0	3	9	30	5	48
	Prosent	2.1%	.0%	6.3%	18.8%	62.5%	10.4%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	0	0	1	0	6	1	8
	Prosent	.0%	.0%	12.5%	.0%	75.0%	12.5%	100.0%
Trøndelag	Antall	0	0	2	2	25	0	29
	Prosent	.0%	.0%	6.9%	6.9%	86.2%	.0%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	0	0	1	3	12	1	17
	Prosent	.0%	.0%	5.9%	17.6%	70.6%	5.9%	100.0%
Total	Antall	11	8	22	33	106	9	189
	Prosent	5.8%	4.2%	11.6%	17.5%	56.1%	4.8%	100.0%

#### 12.3.4 Intervju med lærerne om demokrati og rettigheter

Jeg har intervjuet 13 lærere om samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet. Ingen av dem jeg intervjuet var uenig i at et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk. Det var derfor ikke noe stort tema i intervjuene.

Som statistikken viser var det lærerne i Finnmark-A som var mest enig i påstanden: “Samiske rettigheter er i realiteten en trussel mot demokratiet.” Jeg intervjuet fire lærere fra Finnmark-A om påstanden. Lærer “Tore” var “helt enig” i påstanden. Han forklarte at: “Ja, helt enig! Dem ser ikke andre veien, de tenker bare på seg selv. De er ikke interessert i demokrati andre

veien.”<sup>1255</sup> “Tore” mente at samiske rettigheter er en trussel fordi samene bare er opptatt av sine egne rettigheter og ser ikke på helheten. “Tore” mente også at: *“Den kulturelle biten her i Finnmark er at vi skal ha like rettigheter uansett om man heter det ene eller det andre, tenker jeg.”*

De tre andre lærerne var mer usikker på hva de skulle mene. Lærer “Atle” spurte meg: *“Samiske særrettigheter eller samiske rettigheter?”*<sup>1256</sup> Jeg sa: *“Hva ville du svart hvis det hadde stått særrettigheter?”* Han tenkte litt over spørsmålet, men sa til slutt “vet ikke”. Lærer “Tom” var mer tydelig og sa at: *“Nei, det er det ikke, men hvis dem får for mye rettigheter, så er det klart det kan jo være.”*<sup>1257</sup> Lærer “Siv” var medlem i Sosialistisk venstreparti (SV) og svarte på spørsmålet uten å si helt klart hva hun selv mente. Hun forklarte at:

Vi er splittet i SV med synet (Olav Gunnar) Ballo. Samene er også veldig splittet når det gjelder rettigheter og FeFo (Finnmarkseiendommen). Men enkeltes syn virker skremmende. Ikke det store flertallet, men enkelte som skriver i avisen får jeg litt bakoversveis av.<sup>1258</sup>

Jeg tolker det slik at “Siv” stort sett var uenig i påstanden.

Utenom Finnmark-A intervjuet jeg bare én lærer som antydte en liten enighet i forhold til påstanden om at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet. Det var “Irina” fra Forvaltning-nord som svarte at: *“Det med doble stemmer synes jeg er ganske vanskelig, kanskje det er litt udemokratisk.”*<sup>1259</sup> Det svaret kom derimot etter at jeg hadde forklart inngående hva jeg mente med spørsmålet med spesifikk henvisning til dobbeltstemmeproblematikken.

Lærerne i de andre kommunene jeg intervjuet utenfor Finnmark var *“helt uenig”* i påstanden. Noen var også litt sjokkert over at jeg kunne spørre om noe slikt. En lærer fra Oslo sa: *“Nei, Gud!”*<sup>1260</sup> En lærer fra Østfold utbrøt: *“Nei, for noe tull!”*<sup>1261</sup>

---

<sup>1255</sup> “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1256</sup> “Atle” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1257</sup> “Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

<sup>1258</sup> “Siv” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1259</sup> “Irina” (lærer) Forvaltning-nord, 29. september 2009.

<sup>1260</sup> “Nina” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1261</sup> “Knut” (lærer) Østfold, 20. april 2009.



#### 12.4 *Kravstore samer*

En kombinasjon av mange års offentlig kritikk mot samiske særrettigheter, Sametinget, reindriften og samiske rettigheter gjør det relevant å spørre noen spørsmål om hva lærere og elever synes om det samiske folk generelt. En frase jeg har hørt ved flere anledninger i Finnmark om samene er at *“de er nå flinke til å kreve.”* Det betyr som at samer er kravstore. Det finnes også flere populære vitser om samer som spiller på dette med erstatning. Ifølge en populær samevits er det første et samisk barn lærer å si *“uuææ, ee, erstatning!”*

I listen til McConahay, Hardee og Batts over påstander som kunne måle såkalt indirekte rasisme inngikk en påstand om at: *“De svarte er for kravstore i deres kamp for like rettigheter.”*<sup>1262</sup> Hvis en slik påstand kan brukes for å måle fordommer mot svarte mennesker må den også kunne brukes for å måle fordommer mot samer.

Fire viktige samiske opplæringsmål for dette kapittelet er:

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.
- Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.<sup>1263</sup>

Basert på disse opplæringsmålene har jeg formulert følgende problemstillinger:

- a) Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?
- b) Har elever i niende klassetrinn som bor i Sápmi lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter?
- e) Har elever i niende klassetrinn utviklet holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer?
- h) Har elever i niende klassetrinn fordommer, rasistiske holdninger eller andre former for intolerante holdninger mot samer?

Med utgangspunkt i disse problemstillingene har jeg i spørsmål nr. 22 i spørreskjemaet for elevene stilt følgende spørsmål: *“Synes du samene stiller for store krav/ burde samene slutte*

---

<sup>1262</sup> Se punkt: *11.2.4 Moderne (subtil) rasisme*, side 447. Og for selve referansen se: McConahay, John B., Betty B. Hardee og Valerie Batts (1981) *Has Racism Declined in America?: It Depends on Who is Asking and What is Asked*. Journal of Conflict Resolution 1981; 25, side 568.

<sup>1263</sup> Se punkt: *8.1.1 Samiske opplæringsmål*, side 301.

å syte?” I spørreskjemaet for lærerne var dette spørsmål nr. 33. Alternativene for spørsmålet var:

- Ja, samene er veldig kravstore/ sytete
- Ja, de er nokså kravstore/ sytete
- Tja, de er ikke verre enn andre
- Nei, de er mindre kravstore/ sytete enn andre
- Nei, de er mye mindre kravstore/ sytete enn andre
- Vet ikke

Hvis en lærer eller en elev mener at samene generelt er kravstore og sytete er det en svært god indikasjon på at vedkommende ikke har tilstrekkelig respekt for samenes rettigheter. Mange vil nok også hevde at det kan være en god indikasjon på fordommer mot samer, eller i det minste intolerante holdninger, som ikke er basert på forståelse og vennlighet overfor det samiske folk.

#### *12.4.1 Kravstore samer: Resultater for elevene*

51,9 prosent av elevene i Finnmark-B mente at samene er “nokså kravstore/ sytete” eller “veldig kravstore/ sytete”. Altså mer enn halvparten. I Finnmark-A var det 42,2 prosent (75 elever) som svarte det samme. 29,1 prosent (23 elever) i Finnmark-B svarte: “ja, samene er veldig kravstore/ sytete”. I Finnmark-A var det 22,5 prosent (40 elever) som svarte “ja, samene er veldig kravstore/ sytete”. Bare 19 prosent av elevene i Finnmark-B svarte “tja, de er ikke verre enn andre”. I Finnmark-A var det 38,8 prosent (69 elever) som svarte “tja, de er ikke verre enn andre”.

I Forvaltning-nord var det 5 elever (31,3 prosent) som svarte at samene er “nokså kravstore/ sytete”, men ingen svarte “veldig”. I resten av landet var andelen elever som svarte at samene er “nokså” eller “veldig kravstore/ sytete” på mellom 10-13 prosent, med unntak av Østfold der andelen var på bare 5,3 prosent. I Østfold, Trøndelag og Forvaltning-nord var det faktisk en høyere andel elever som svarte at samene er “mindre kravstore/sytete enn andre” eller “mye mindre kravstore/ sytete enn andre”, enn de som svarte at samene er kravstore. I Trøndelag mente 19,6 prosent av elevene (28 elever) at samene er “mindre” eller “mye mindre kravstore/sytete enn andre”.

I Oslo og Østfold var det, som for flere av de andre holdningsspørsmålene, en ganske høy prosent som svarte “vet ikke”: 51,7 prosent i Oslo og 43 prosent i Østfold.

Se oversikt over resultatene i tabell 12l.

Tabell 12l.	Synes du samene stiller for store krav/ burde samene slutte å syte?						Total	
	ja, veldig kravstore	ja, nokså kravstore	tja, ikke verre enn andre	nei, mindre kravstore	nei, mye mindre kravstore	vet ikke		
Finnmark-A	Antall	40	35	69	6	5	23	178
	Prosent	22.5 %	19.7 %	38.8 %	3.4 %	2.8 %	12.9 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	23	18	15	5	1	17	79
	Prosent	29.1 %	22.8 %	19.0 %	6.3 %	1.3 %	21.5 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	5	7	1	0	3	16
	Prosent	.0 %	31.3 %	43.8 %	6.3 %	.0 %	18.8 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	8	10	68	18	10	29	143
	Prosent	5.6 %	7.0 %	47.6 %	12.6 %	7.0 %	20.3 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	2	2	14	5	1	9	33
	Prosent	6.1 %	6.1 %	42.4 %	15.2 %	3.0 %	27.3 %	100.0 %
Østfold	Antall	2	4	39	13	7	49	114
	Prosent	1.8 %	3.5 %	34.2 %	11.4 %	6.1 %	43.0 %	100.0 %
Oslo	Antall	12	7	53	5	7	90	174
	Prosent	6.9 %	4.0 %	30.5 %	2.9 %	4.0 %	51.7 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	2	2	24	6	5	32	71
	Prosent	2.8 %	2.8 %	33.8 %	8.5 %	7.0 %	45.1 %	100.0 %
Total	Antall	89	83	289	59	36	252	808
	Prosent	11.0 %	10.3 %	35.8 %	7.3 %	4.5 %	31.2 %	100.0 %

#### 12.4.2 Intervjuer med elevene om kravstorhet

Jeg har intervjuet til sammen 24 elever om samenes kravstorhet. Det var spesielt i Finnmark-A og -B, i tillegg til forvaltningskommunene at elevene hadde noe særlig mening om dette. Elevene i Østfold, Oslo og Trøndelag var ikke så opptatt av om samene er kravstore. I den grad de hadde en mening var det basert på noe de hadde hørt om i media, men de visste ikke så mye om det.

Jeg intervjuet tre elever fra Finnmark-A om kravstorhet. Ifølge statistikken mente over 40 prosent av elevene i Finnmark-A at samene er kravstore. En av elevene hadde svart “*veldig kravstore/ sytete*”, en annen hadde svart “*nokså kravstore/ sytete*” og den tredje eleven var sterkt uenig i at samene er kravstore. Eleven som hadde svart “*veldig kravstore*” hadde fortalt med entusiasme om at han hadde vært med på reingjeting, og hadde mye kontakt med samer. Han ble litt fâmælt eller flau da jeg spurte om hvorfor han hadde svart “*veldig kravstor/*

*sytete*”. Først sa han ingenting, men da jeg presset ham litt og spurte “*hva mener du*”, svarte han:

Nei, det er mange som er veldig storkrevende.

*Hvordan da?*

Hvis dem ikke får land så krever dem penger, men det er ikke så veldig mange jeg vet som gjør det. Det er noen som ber om erstatning og sånt tull. <sup>1264</sup>

Det var et vanskelig tema for “Peter” å snakke om, og han ville helst snakke om noe annet. Ut ifra svaret virker det som om hans mening om samenes kravstorhet ikke var formet av hans egne erfaringer, men av omgivelsenes holdninger til det samiske i Finnmark-A. Eleven som hadde svart “*nokså kravstore*” mente at:

Ja, dem er jo bare det. Eller jeg tror ikke alle er det. Kanskje bare noen.

*Hvordan da?*

Fordi det har vært sånne nyheter på TV om at noen samer krever noe, jeg husker ikke hva. Men det var noe fra fortiden som ikke har noe med i dag å gjøre.

*Du følger med på nyhetene?*

Nei, jeg bare hørte det. <sup>1265</sup>

Det er tydelig at “Lars” heller ikke hadde egne erfaringer å bygge på, men var påvirket av massemedia, spesielt TV. En av elevene jeg intervjuet fra Finnmark-A var derimot helt uenig i at samene er kravstore. Han svarte at: “*Nei, det er dem ikke! Det er mer nordmenn som klager på samene at reinen går rundt. Det er de i Finnmark-B som er verst. Det er det samme som om vi skulle klagd på at sauene går rundt.*” <sup>1266</sup>

Jeg intervjuet fem elever fra Finnmark-B. Ingen av dem jeg intervjuet hadde svart at samene er “*veldig kravstore*”. To hadde svart “*ikke verre enn andre*”, én hadde svart “*vet ikke*” og de to andre hadde svart “*nokså kravstore*”. La meg starte med de som svarte “*nokså kravstore*”. En elev forklarte at:

---

<sup>1264</sup> “Peter” (elev) Finnmark-A 25. mai 2009.

<sup>1265</sup> “Lars” (elev) Finnmark-A, 26. mai 2009.

<sup>1266</sup> “Roy” (elev) Finnmark-A, 25. mai 2009.

Ja, at de skal ha sitt eget område for rein, og i det hele tatt alt det der med Sametinget, jeg husker ikke så mye om det.

*Er det forskjell mellom reindriftssamer og kystsamer?*

Hva er kystsamer?

*De som bor ved kysten og ikke har rein*

Det er nå kanskje reinen jeg irriterer meg mest over.

*Hvorfor det?*

Nei, som sagt, de er jo bare i veien og slikt.

*Hvis det har vært noe i nyhetene. Snakker dere om det?*

Ja, da kan det være at vi snakker om at de krever mye og er kravstore og sånt.

*Men det er ikke fordomsfullt? Hva synes du om det at man sier at de hele tiden er kravstore?*

Ja, jeg synes at de er det, dem er jo med i norske folk, tror jeg. Er dem ikke det? <sup>1267</sup>

“Hanne” var ganske sikker i sin sak, det var ikke mulig for meg å overtale henne til noe annet standpunkt. Likevel var hun veldig vag i forhold til hvorfor samene er kravstore. Men en ting var sikkert, og det var at: Når hun snakket om samene, mente hun reindriftssamene. Den andre eleven som hadde svart “nokså kravstore”, forklarte at:

Nei, det har jo vært snakk om at dem ikke skal få gå rundt i naturen vår, og dem krever jo mye.

Det er jo til og med snakk om at man skal stenge ut folk fra Finnmark. Altså at de som ikke er fra Finnmark ikke skal få lov til å gå på fisketur. Det kom ikke med i finnmarksloven, men det var jo snakk om det. Hvis samene fikk det som de ville hadde det ikke vært lov med turister.

*Ja, synes du at samene er sytete generelt?*

Ja, det er i alle fall fordommer om at dem er sytete, det er i alle fall det vi har hørt i barndommen.

Og dette med “erstatning” og at det er det første ordet dem lærer før dem sier mamma. Ja, altså både ja og nei. Hvis jeg hadde hatt en far eller mor som var same ville jeg selvfølgelig sett annerledes på denne undersøkelsen, men jeg har egentlig ikke noe imot samer. Jeg synes det er helt greit. Vi lever her oppe i Finnmark og dem er en urbefolkning og jeg synes det er greit. Bare at dem ikke begynner å kreve mer enn dem har rett på.

*Men hva hvis de har rett til det?*

---

<sup>1267</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

Ja, men sant har dem rett til å sette garn i vann som er så og så store. Også setter dem garn i elvene og garn i vann som dem tømmer helt, overalt! Også kjører dem med firehjulinger overalt i naturen, bare fordi de er samer. Har ikke dem også noen regler dem må holde seg til? Jeg sier ikke at alle gjør det, men noen gjør det.

*Ja, men de må jo følge loven de også*

Ja, men det er lett at når de er så knytt så får de sin egen lov.

*Tror du de er litt sånn lovløs?*

Når du bor midt oppå vidda så... Både ja og nei... (sukk) noen er vel det og noen er vel ikke det.

*Tror du det er spesielt for reindriftssamer? Eller er det annerledes for de som for eksempel bor i Alta eller Oslo?*

Ja, hvis du bor i Oslo så sier det seg selv at du driver ikke med rein.

*Ja, nettopp, men la oss si at en same jobber med noe helt annet enn rein, som drosjesjåfør for eksempel.*

Jeg vil jo ikke klare å se om du er same hvis du kjører taxi. Men egentlig tror jeg samene er helt grei, men det er de fordommene man har mot dem. <sup>1268</sup>

“Anders” er litt splittet. Han innrømmer at troen på at samene generelt er kravstore er en fordom. Samtidig mener han at samene tømmer fiskevann “*helt overalt*”, kjører med “*firehjulinger overalt i naturen*” og er lovløse folk med “*egen lov*”. I tillegg mener han at de “*krever mye*” og hvis de hadde fått det som de ville hadde det “*ikke vært lov med turister.*” Det er først og fremst reindriftssamer som er hovedproblemet ifølge “Anders”. Han hadde “*ikke noe imot samer*”. Det var “*helt greit*” med samer.

To av elevene fra Finnmark-B svarte at samene er “*ikke verre enn andre*”. En av disse forklarte at: “*Tja, altså hvis jeg hadde ødelagt noen andre sin eiendom, altså noen som ikke er samiske, så tror jeg de også hadde vært ganske flinke til å kreve. Så jeg tror ikke det er så stor forskjell.*” <sup>1269</sup> Den andre eleven var derimot mer usikker. Hun forklarte at:

Nei, mange har sagt mye stygt om samene. Fordi dem mener at dem maser og bæs (syter) og er veldig sånn kravstore.

*Ja, er de det?*

<sup>1268</sup> “Anders” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

<sup>1269</sup> “Bjørn” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

Jeg vet ikke. Jeg har liksom ikke snakket med en same som har noe negativt å si om noe, men jeg mener at hvis vi er sånn mot samene så er ikke de noe bedre mot oss. [...] Jeg har bare oppfattet det at mamma og pappa har snakket om det at reinen var overalt i hagene og spiste opp blomstene.

*Hvor ofte skjer det?*

Det skjer hver sommer faktisk. Alle er nødt til å sette opp gjerder rundt hagene sine og porter bare for at reinen ikke skal komme inn, og allikevel går de og vandrer rundt i gatene. Og de små barna som skal lære seg å gå til skolen alene tørr jo ikke gå forbi en rein. [...] Det er jo mange som synes reinen er stor og skummel. Så når det kommer en liten seksåring på vei til skolen og det kommer en rein, så blir han redd. <sup>1270</sup>

Igjen er det reinen som er problemet. Reinen er skummel og skremmer små barn, men det er klart at det er helt vanlig med frittgående kyr i mange deler av landet. Kyr kan være større og mer skremmende enn rein. På Vestlandet og Østlandet er det også svært vanlig med rådyr som kommer inn i hagene til folk og kan sikkert være til plage for enkelte.

I Forvaltning-nord har jeg intervjuet tre elever og i Forvaltning-sør to elever om kravstorhet. I Forvaltning-nord svarte 31 prosent (fem elever) at samene er *“nokså kravstore”*, mens i Forvaltning-sør var det det 12,2 prosent (fire elever) som svarte *“nokså”* eller *“veldig kravstore”*. Den ene eleven fra Forvaltning-sør som jeg intervjuet hadde svart at samene er *“mindre kravstore enn andre”*. Men da jeg spurte henne om det, svarte hun at: *“Nei, jeg vet egentlig ikke.”* <sup>1271</sup> Den andre eleven fra Forvaltning-sør hadde svart *“nokså kravstore”*. Hun forklarte at:

Nå har det blitt enklere for samer å få jobb, det synes jeg er litt rart. Hvis en helt vanlig norsk person søker jobb, også søker en samisk en, da får han lettere jobb enn han norske. Det vet jeg ikke hvorfor. Også er det noe med at dem krever, hva var nå det? [...] Hvis dem stiller et spørsmål også vet vi ikke det, så krever dem at vi skal kunne det. Også er det liksom vår feil hvis vi ikke gjør det da. Men det er egentlig skolen sin feil da.

*Hvilke jobber er det lettere å få for samene?*

Pappa søkte på en jobb i Steinkjer, også var det en samemann som søkte, og han hadde ingenting innom den jobben, men pappa hadde jo gått skole etter det. Også fikk han samens jobben. <sup>1272</sup>

---

<sup>1270</sup> “Anne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1271</sup> “Pia” (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009

<sup>1272</sup> “Lise” (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

“Lise” var tydelig litt lei seg for at hennes far ikke fikk den jobben. Det var nok hovedgrunnen til at hun svarte at samene er “*nokså kravstore/ sytete*”. Når det gjelder elevene i Forvaltning-nord var det ingen av dem jeg intervjuet som hadde svart at samene er kravstore. De hadde ikke så mye meninger om spørsmålet.

Jeg har intervjuet tre elever fra Østfold og to elever fra Oslo om kravstorhet. Ingen av elevene hadde noen sterk formening om samene var kravstore. Enkelte av elevene hadde fått med seg gjennom media at samene var kravstore og svarte basert på det. Mitt inntrykk etter intervjuene med elevene i Oslo og Østfold er at ingen av dem hadde noe grunnlag for å mene noe om spørsmålet. Jeg måtte nærmest unnskyldte meg for spørsmålsstillingen og måtte flere ganger forklare elever og lærere at det var en landsomfattende undersøkelse som også ville bli gitt til elever i Finnmark.

Når det gjelder Trøndelag intervjuet jeg fem elever om kravstorhet. De som hadde svart at samene var kravstore hadde, i liket med elevene i Østfold og Oslo, fått et inntrykk av samenes kravstorhet gjennom massemedia. “Ronald” trakk fram Alta-kraftsaken som en begrunnelse.<sup>1273</sup> Men det som var interessant med resultatene fra Trøndelag var at en relativt stor andel av elevene svarte at samene er “*mindre kravstore enn andre*”. Nesten 20 prosent av elevene svarte at samene er “*mindre kravstore*”. Én av elevene jeg intervjuet hadde svart det, men det var ikke så lett å intervjuer henne. Hun var veldig fåmælt og svarte veldig kort på hvert spørsmål. Hun var ikke glad i skolen og hadde svart mye “*vet ikke*” på skjemaet, noe som gjorde at jeg ikke ville presse henne for mye. Det jeg fikk til svar var at: “*Det er ikke like mye av dem som vi hører av nordmenn.*”<sup>1274</sup> Hun hadde aldri hørt noe om at samene er kravstore, derfor svarte hun at samene er “*mindre kravstor*”. Men jeg fikk ikke inntrykk av at “Maria” hadde noen sterk formening om det. Når man må svare “*vet ikke*” igjen og igjen på et spørreskjema vil man av og til få en trang til å si noe annet, altså svare noe uansett hvor lite man vet om det.

#### *12.4.3 Kravstore samer: Resultater for lærerne*

Resultatet for lærerne følger samme mønster som for elevene. Halvparten av lærerne, altså 50 prosent (14 lærere), i Finnmark-B svarte: “*ja, de er nokså kravstore/ sytete*”. Ingen av lærerne i denne kommunen svarte derimot: “*ja, samene er veldig kravstore/ sytete*”. Men bare 39,3

---

<sup>1273</sup> “Ronald” (elev) Trøndelag, 20. oktober 2009.

<sup>1274</sup> “Maria” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009.



prosent av lærerne svarte: *“tja, de er ikke verre enn andre”*. Ingen lærere svarte at samene er mindre kravstore enn andre. I Finnmark-A svarte 47,8 prosent (11 lærere) at: *“ja, samene er veldig kravstore/ sytete”* eller *“ja, de er nokså kravstore/ sytete”*. I Finnmark-A var det også 4 lærere (17,4 prosent) som mente at samene er *“veldig kravstore/ sytete”*. I Finnmark-A er det faktisk en høyere andel av lærerne, rent prosentmessig, som svarer at samene er *“nokså”* eller *“veldig kravstore/ sytete”* sammenlignet med elevene (42,2 prosent sammenlignet med 47,8 prosent). I Finnmark-A var det i liket med Finnmark-B et mindretall av lærerne som svarte *“tja de er ikke verre enn andre”* eller *“nei, de er mindre kravstore/ sytete enn andre”* (47,8 prosent).

Et flertall av lærerne i alle de andre kommunene svarte *“tja, de er ikke verre enn andre”*. Den høyeste andelen lærere utenfor Finnmark-A og -B som svarer at samene er kravstore var i Oslo. Der 18,5 prosent (fem lærere) svarte: *“ja, de er nokså kravstore/ sytete”*. Det var det samme som landsgjennomsnittet totalt, om det går å snakke om det.

Et litt interessant resultat var at 20,7 prosent (seks lærere) i Trøndelag mente at samene er *“mindre kravstore/ sytete enn andre”*. I Forvaltning-nord var det også to lærere som svarte det samme. Se oversikt over resultatene i tabell 12m:

Tabell 12m.	Synes du samene stiller for store krav/ burde samene slutte å syte?						Total	
	Ja, veldig kravstore	Ja, nokså kravstore	Tja, ikke verre enn andre	Nei, mindre enn andre	Nei, mye mindre	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	4	7	10	1	0	1	23
	Prosent	17.4%	30.4%	43.5%	4.3%	.0%	4.3%	100.0%
Finnmark-B	Antall	0	14	11	0	0	3	28
	Prosent	.0%	50.0%	39.3%	.0%	.0%	10.7%	100.0%
Oslo	Antall	0	5	14	0	2	6	27
	Prosent	.0%	18.5%	51.9%	.0%	7.4%	22.2%	100.0%
Østfold	Antall	0	3	28	0	4	11	46
	Prosent	.0%	6.5%	60.9%	.0%	8.7%	23.9%	100.0%
Forvaltning-sør	Antall	0	1	5	2	0	0	8
	Prosent	.0%	12.5%	62.5%	25.0%	.0%	.0%	100.0%
Trøndelag	Antall	0	2	16	6	0	5	29
	Prosent	.0%	6.9%	55.2%	20.7%	.0%	17.2%	100.0%
Forvaltning-nord	Antall	0	1	13	0	2	1	17
	Prosent	.0%	5.9%	76.5%	.0%	11.8%	5.9%	100.0%
Total	Antall	4	33	97	9	8	27	178
	Prosent	2.2%	18.5%	54.5%	5.1%	4.5%	15.2%	100.0%

#### 12.4.4 Intervjuer med lærere om kravstorhet

Jeg har intervjuet til sammen 20 lærere om kravstorhet. Generelt var det, som statistikken viser, de som bor i Finnmark-A og -B som hadde de sterkeste meningene om temaet. Lærerne i Oslo og Østfold kunne for lite til å si noe særlig om temaet. De fleste i Trøndelag var, i likhet med lærerne i Oslo og Østfold, ganske usikre, men én lærer hadde svart at samene er “*mindre kravstore enn andre*”. Jeg intervjuet én lærer fra Forvaltning-sør som hadde en mening om temaet og som mente at samene var kravstore. Lærerne i Forvaltning-nord hadde hørt mye om påstanden, men var enten uenig i at samene er kravstore eller ønsket ikke å mene noe om det.

I intervjuene har jeg gjerne startet med påstanden: “*samene er flinke til å kreve.*” Deretter fulgte jeg på med spørsmålet om lærerne mente at samene er *for* kravstore. Flere lærere i Finnmark-A og -B startet gjerne med å svare “*ja*” på påstanden om at samene er flinke til å kreve, men modifiserte seg litt i forhold til spørsmålet om samene er *for* kravstore.

En stor andel av lærerne i Finnmark-A og -B hadde svart at samene enten er “*nokså kravstore*” eller “*veldig kravstore*”. Det var et mindretall av lærerne som svarte at samene er “*ikke verre enn andre*”. Jeg har intervjuet seks lærere fra Finnmark-A og tre lærere fra Finnmark-B om kravstorhet.

Først om Finnmark-A. Det var én lærer som mente at alle samer er “*veldig kravstore*”, mens to andre lærere presiserte, etter flere spørsmål fra min side, at det først og fremst var reindriftssamer som var kravstore. De tre andre lærerne var mer eller mindre uenig i premisset om at samer er mer kravstore enn andre.

“Tore” svarte at samene er “*veldig kravstore/ sytete*”, og han forklarte at:

Ja, samene er veldig kravstore og sytete. Vi er jo del av et samfunn og det skal inneholde mer enn bare samiske rettigheter og samisk forståelse. Da må man strekke nesen litt lenger enn sitt eget område.

*Du mener de tar en litt for stor del av kaka?*

Ja, det mener jeg.

*Men, mener du samer generelt?*

Ja... oi, nå kommer vi til det jeg ikke har lyst til å snakke så mye om. Hvis vi snakker om der jeg kommer fra er det ikke mange som driver med verken rein eller fjordfiske som sådan, men likevel føler de seg som samisk. Så de ser det økonomiske motivet i forhold til å få midler til for eksempel å drive med duodji (samisk håndverk). Det er litt for at de skal skaffe arbeidsplasser.

*Men du snakker her om folk som egentlig ikke er, eller føler seg som så veldig samisk, men som...*

Ja! Dem bruker det samiske som et økonomisk motiv for å få inn midler, til kommunen og forskjellig. Kommunestyret er bygd opp av folk som jobber for det samiske, for å få inn midler.

*Men, det jeg mener er at hvis du ser på meg. Jeg har en samisk far og er medlem av samemanttallet. Er jeg kravstor? Kan du peke på en same og si at han er kravstor?*

Nei, det vil jeg ikke si, men jeg må snakke ut ifra det jeg kjenner av mennesker.

*Ok, de vennene du har, er det mange som er noen sytete jævlere?*

Ja, det er mange som ser kun det økonomiske ved å være same.<sup>1275</sup>

“Tore” hadde også tidligere i intervjuet trukket fram økonomiske motiver for det å være samisk og han mente det var en sterk drivkraft bak samenes rettighetskamp. Han mente at samene generelt, ikke bare reindriftssamer, men alle lag av det samiske folk presset hardt på for å få økonomiske fordeler gjennom rettigheter. I den forbindelse nevnte han for eksempel kampen om kystsamiske rettigheter, som han mente var tuftet på økonomiske interesser, som da underforstått betydde at de som kjemper for slike rettigheter er kravstore og grådige. Det eneste spørsmålet jeg kunne få “Tore” til å modifisere seg på var spørsmålet: *“Er jeg kravstor?”* Nei, det kunne han ikke si, men de andre. “Tore” hadde innledningsvis fortalt at: *“Jeg står vel på den norske siden og bekjemper, bekjemper de...”*<sup>1276</sup> Jeg vil si at “Tore” var stort sett ganske negativ til det meste når det gjaldt det samiske folk. Han var *“helt enig”* i at man burde legge ned Sametinget, svært kritisk til reindriften, *“helt enig”* i at samene ikke burde ha noen former for særrettigheter, inkludert kvotering og *“helt enig”* i at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet.

“Tom” var en av lærerne som var litt mer usikker, men som likevel var ganske kritisk. Jeg startet med å spørre ham:

---

<sup>1275</sup> “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1276</sup> Ibid.

Samene er flinke til å kreve?

Ja, det er de nok. Det er jeg enig i. Dem har, i kraft av sin status som urfolk, en del særrettigheter som ikke andre har. Som for eksempel midler fra staten, subsidier og lignende. Samisk høyskole for eksempel.

*Er det subsidier som andre lignende institusjoner ikke får?*

Ja, i forhold til antall studenter, så har de mer utstyr og midler. Så kan man spørre om ikke det er på sin plass i og med at det er ganske nytt og sånt. Men jeg mener man må være forsiktig med å sy for mye puter under armene.

*Jeg har også stilt spørsmålet på en litt annen måte. Synes du samene stiller for store krav?*

Ja, nå finnes det jo forskjellige samer. Det er jo også sjøsamer og man skal være forsiktig med å generalisere. Det er jo flest sjøsamer, men det er det ikke så mange som vet, slik det frontes.<sup>1277</sup>

“Tom” svarte altså at han var “helt enig” på spørsmålet om samene er flinke til å kreve, men modifiserte seg litt i forhold til spørsmålet om samene er for kravstore. Jeg tolker “Tom” som at han mente reindriftssamene er for kravstore, men ikke resten av samene. “Tom” var for øvrig svært kritisk til at samene har fått status som urfolk, og mente at det var feil. Han hadde en forestilling om at samene, gjennom sin ufortjente urfolksstatus har fått mange særrettigheter som de ikke egentlig har rett til.

En annen som modifiserte seg på samme måte som “Tom”, og presiserte at det var reindriftssamer som er problemet, var “Atle”. Intervjuet med “Atle” gikk slik:

*Samene er flinke å kreve?*

Ja! Helt enig

*Men synes du de stiller for store krav? Er de sytete?*

Du kan skrive tja, ikke verre enn alle andre, dem bruker bare mulighetene sine. Det er lagt opp til det.

*Ok, men synes du dem har for store muligheter?*

Jeg synes tidvis det er for lett for dem å få enkelte erstatninger. For eksempel at ørnen har tatt 247 kalver i løpet av en måned.

*Men hvis det står “samene” her?*

---

<sup>1277</sup> “Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

Jeg kan godt presisere at det gjelder reindriftssamene, hvis det er det du vil. Jeg har et inntrykk av at dem er hardere på kravene enn den jevne same.

*Tror du det er reindriftssamer generelt eller?*

Ja, jeg tror kulturen der oppfordrer til det, ja! Det er selvsagt store kulturforskjeller mellom ulike beitedistrikt, men generelt i reindriftnæringen er det overveiende inntrykk at det er sånn.<sup>1278</sup>

Det var altså helt greit for “Atle” å generalisere i forhold til reindriften, men ikke i forhold til samene generelt.

De andre tre lærerne fra Finnmark-A var uenig i at samene er mer kravstore enn andre. En av dem trakk fram at samene er kravstore, men at vi andre også er like kravstore.<sup>1279</sup> En annen mente at noen samer er kravstore, de såkalte “*fundamentalistiske samer*”, men at det store flertall ikke er kravstore.<sup>1280</sup> Mens den siste var helt uenig i at samene er kravstore og forklarte at:

Ja, det er det folk eller samfunnet ofte sier. Man burde gå inn og se hvem som sier det. Man kan spørre hvor godt de har satt seg inn i ting. Men det sies ofte, og samiske barn og ungdom hører det der ofte, samer selv hører det ofte og det er klart det virker negativt på dem. Det har også en annen ringvirkning, det at også den enkelte same ofte trekker fram det her med at da skal jeg ha erstatning. Samene snakker høyt om det, men nordmenn, krever ikke de også? For eksempel i forhold til forsikring?

*Er det forskjell på reindriftssamer og andre samer?*

Ja, det snakkes det om i de samiske miljø, men så kan du se på en norsk sauebonde, hva gjør han? Og dem som jobber med fiske, dem får også tilført subsidier, og da bruker du et annet ord.<sup>1281</sup>

“Åse” var informert og opptatt av å forsvare samiske rettigheter. Hun ville ikke på noen som helst måte generalisere om samene som verre enn andre mennesker.

Over til Finnmark-B, der jeg intervjuet tre lærere om kravstorhet. Den ene læreren var opprørt og sterkt imot påstander om at samene er kravstore. En lærer visste ikke hva hun skulle svare og den tredje læreren var enig i at samene er kravstore, men ikke verre enn andre. Intervjuet med henne gikk slik:

---

<sup>1278</sup> “Atle” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1279</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1280</sup> “Siv” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1281</sup> “Åse” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

Samene er flinke til å kreve?

Ja, det er de jo! Men jeg vet ikke om de krever uberettiget bestandig, det har jo litt med saken å gjøre. De har rett til undervisning på sitt eget språk, altså morsmålsopplæring. Det synes jeg er helt greit.

*Men synes du de er sytete?*

Ja, det kan de jo være, selvfølgelig.

*Hvem da?*

Hvem da? Ja når du snakker om "dem". Det man hører mest om, og det som er mest offentlig, er jo reindriften. Du hører jo veldig lite fra den vanlige samene.

*Synes du samene stiller for store krav?*

Det er jo kravet om erstatning som kommer bestandig. Neida! Det gjør dem jo, men det gjør jo vi også, vi som er etnisk norske.<sup>1282</sup>

"Kari" var litt uklar og vanskelig å tolke. Hun var helt enig i at samene er flink til å kreve. Og på spørsmålet om samene er *for* kravstore var hun også helt enig, men modifierer det med at vi alle er for kravstore. Er alle mennesker for kravstore og sytete? Vi hadde en veldig god og munter tone under intervjuet som absolutt kan ha påvirket svaret.

"James" var helt uenig med "Kari". Intervjuet med han gikk slik:

*Samene er flinke til å kreve?*

Nei, det er så rasistisk! Det er jeg helt uenig med. Vi hører de rasistiske vitsene om samene.

*Har du noen eksempler?*

Ja, jeg har hørt mange rasistiske vitser. For eksempel: Hva er det første babyen sier i Karasjok?

Uææ, ee, erstatning!

*(Jeg ler litt)*

Jammen det er smårasistisk. Nei, egentlig storrasistisk!

*Synes du samene stiller for store krav, eller det henger vel sammen med det første?*

Tja, jeg tror noen stiller latterlige krav, og plutselig skal nekte turgåere å bruke en sti over fjellet bare fordi det kan forstyrre en flokk. Men vi snakker om hele det samiske folket, ikke sant. 99

---

<sup>1282</sup> "Kari" (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009.

prosent sier ingenting og stiller ikke krav til noen. Det er noen få som profilerer seg i avisen og som kommer med ting som på en måte latterliggjør hele nasjonen, eller hele gruppen med samer. Det finnes også mange bygdetullinger som uttaler seg i lokalavisene, men man kan ikke generalisere slike utsagn. I utgangspunktet er 99 prosent fornuftige mennesker som ikke gjør sånt. Men det er noen få.<sup>1283</sup>

“James” var svært positiv til samisk kultur, ja ikke bare det, han elsket samisk kultur.

En generell refleksjon er på sin plass i forhold til de som svarte “*helt enig*” på at samene er flinke til å kreve, men som etterpå modifiserte seg i forhold til spørsmålet om samene er *for* kravstore. Gustav Haraldsen beskriver hvordan intervjueren kan påvirke svarene gjennom sin atferd, såkalte *atferdseffekter*. Et annet moment Haraldsen trekker frem er rekkefølgen på spørsmålene. I tillegg er det forskjell på hvordan folk svarer i et intervju og hvordan de ville svart på et skriftlig spørreskjema.<sup>1284</sup> Ifølge tallene var det små forskjeller på svarene fra påstanden om samene er flinke til å kreve, og spørsmålet om samene stiller for store krav. Jeg tror jeg som intervjuer, til en viss grad, påvirket svarene til flere av lærerne, og jeg tror rekkefølgen på spørsmålene var av betydning. I tillegg tror jeg det er lettere å svare “*ja, samene er nokså/veldig kravstore/ sytete*” på et skriftlig skjema, enn ansikt til ansikt med forskeren. Det er derfor rimelig å anta at flere av lærerne som modifiserte sitt svar ville svart enten “*ja, samene er nokså kravstore/ sytete*” eller “*ja, samene er nokså kravstore/ sytete*”, hvis de hadde fylt ut skjemaet for seg selv.

Til slutt vil jeg si litt om Trøndelag, der jeg intervjuet fire lærere om kravstorhet. Det interessante med Trøndelag var at 20,7 prosent (seks lærere) svarte “*nei, de er mindre kravstore/sytete enn andre*”. Tre av lærerne jeg intervjuet hadde ikke noen formening om samene er kravstore eller ikke, men én av lærerne gikk svært langt i å antyde at samene er “*mindre kravstore*”. Læreren var opprinnelig fra Bosnia og jeg har kalt ham for “Vedad”. Han forklarte at:

På tross av knappe ressurser, lever samene så i takt med kulturen at de skaper ikke ødeleggelser for naturen, som miljømessig er forsvarlig, og de har jo en følelsesmessig relasjon til naturen som nærmest sprer seg i det åndelige, i det religiøse. At man respekterer de godene man får. Derfor

<sup>1283</sup> “James” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1284</sup> Haraldsen, Gustav (1999) *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, side 144-152.

syns jeg at alle de andre motsatte tankegangene, som kommer fra det norske, er rett og slett jaget etter ressurser. Det blir litt urettferdig.<sup>1285</sup>

Resonnementet til “Vedad” kom egentlig i forbindelse med spørsmålet om sametinget bør legges ned. Han svarte egentlig “*tja, de er ikke verre enn andre*”, men resonnetet til “Vedad” gikk langt i antydning at samene er “*mindre kravstore enn andre*”. Han var det nærmeste jeg kom en lærer en lærer som mente at samene er “*mindre kravstore*”. Man kan spørre seg om ikke resonnetet til “Vedad” glorifiserer samisk kultur mer enn det er dekning for?

### **12.5 Samisk kultur beriker Norge?**

Et spørreskjema kan ikke bare ha negativt formulerte påstander som respondentene skal være enig eller uenig i. Jeg har derfor inkludert to påstander i skjemaet til både elevene og lærerne som er positivt formulert. Den ene påstanden lyder som følger: “*Samisk kultur beriker (tilfører noe verdifullt til) Norge.*” Parentesen ble inkludert i elevenes spørreskjema etter besøk i pilotskolen, fordi enkelte elever ikke forstod begrepet “*å berike*”.

Spørsmålet er basert på følgende problemstillinger:

- a) Har elever i niende klassetrinn lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter?
- b) Har elever i niende klassetrinn som bor i Sápmi lært tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter?
- c) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier?
- d) Har elever i niende klassetrinn lært å respektere samisk språk, kultur og samfunnsliv?
- e) Har elever i niende klassetrinn utviklet holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer?

Disse er igjen basert på følgende samiske opplæringsmål:

- Alle barn må lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere samens rettigheter.
- Barn som bor i Sápmi bør lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter.
- Barn må lære å respektere samisk kultur som en grunnleggende del av Norges nasjonale kulturarv og nasjonale verdier.
- Barn må lære respekt for samisk språk, kultur og samfunnsliv.
- Opplæringen må fremme holdninger basert på forståelse, toleranse og vennlighet overfor samer.<sup>1286</sup>

---

<sup>1285</sup> “Vedad” (lærer) Trøndelag, 27. oktober 2009.



Hvis barn mener at samisk kultur ikke beriker Norge eller ikke forstår hvorfor det er verdifullt med samisk kultur kan det ses på som en mangel på respekt for samisk kultur som en del av Norges nasjonale kulturarv. Det er videre en indikasjon på at de ikke har respekt for samenes rettigheter, fordi samiske rettigheter først og fremst er tuftet på den samiske kulturs eksistensgrunnlag. Man kan også mene at en mangel på forståelse av verdien med samisk kultur er en indikasjon på intolerante holdninger, eller holdninger basert på manglende vennlighet, respekt og forståelse.

#### *12.5.1 Berikende kultur: Resultater for elevene*

Svarene på påstanden om at samisk kultur beriker Norge avdekket relativt små geografiske forskjeller. Det var overraskende få elever som var enig i påstanden. Bare 4,9 prosent (40 av 817 elever) svarte *“helt enig”*. I Oslo var det bare én eneste elev av 177 elever som svarte *“helt enig”*. Men det skal sies at det heller ikke var så mange som svarte at de var uenig. 4,4 prosent (36 elever) svarte at de var *“helt uenig”* i påstanden. Selv om det ikke var så mange elever som svarte at de var *“helt enig”* i at samisk kultur beriker Norge, var det ganske mange som svarte *“nokså enig”* (18,4 prosent). Men det overveldende flertallet av elevene har stilt seg svært usikre til påstanden. 65,4 prosent av elevene har enten svart *“vet ikke”*, *“både og”* eller hoppet over spørsmålet. 128 elever (15,7 prosent) har ikke svart på spørsmålet. For de aller fleste spørsmål har andelen elever som ikke har svart vært ubetydelig, derfor har jeg ikke tatt det med, men for dette spørsmålet var andelen ganske stor.

I og med at så mange har hoppet over spørsmålet, svart *“vet ikke”* eller *“både og”*, kan det bety at flere elever ikke forstod spørsmålet. Etter besøk på pilotskolen fant jeg ut at flere elever ikke skjønnte hva ordet *“å berike”* betydde. Jeg tilføyde derfor en parentes der jeg forklarte ordet som det *“å tilføre noe verdifullt til”*. Men det er mulig det ikke var en god nok forklaring, og den lange parentesen bryter opp setningen slik at den blir kanskje litt vanskelig å lese.

Se oversikt over resultatene i tabell 12n:

---

<sup>1286</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

Tabell 12n.	"Samisk kultur beriker (tilfører noe verdifullt til) Norge"							Total	
	0	helt enig	nokså enig	både og	nokså uenig	helt uenig	vet ikke		
Finnmark-A	Antall	35	10	29	39	15	14	36	178
	Prosent	19.7 %	5.6 %	16.3 %	21.9 %	8.4 %	7.9 %	20.2 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	11	6	17	13	8	2	22	79
	Prosent	13.9 %	7.6 %	21.5 %	16.5 %	10.1 %	2.5 %	27.8 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	2	1	5	2	2	0	4	16
	Prosent	12.5 %	6.3 %	31.3 %	12.5 %	12.5 %	.0 %	25.0 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	28	11	23	42	9	5	28	146
	Prosent	19.2 %	7.5 %	15.8 %	28.8 %	6.2 %	3.4 %	19.2 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	5	1	10	6	2	1	8	33
	Prosent	15.2 %	3.0 %	30.3 %	18.2 %	6.1 %	3.0 %	24.2 %	100.0 %
Østfold	Antall	19	4	23	20	3	4	43	116
	Prosent	16.4 %	3.4 %	19.8 %	17.2 %	2.6 %	3.4 %	37.1 %	100.0 %
Oslo	Antall	21	1	36	18	11	8	82	177
	Prosent	11.9 %	0,6 %	20.3 %	10.2 %	6.2 %	4.5 %	46.3 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	7	6	7	9	7	2	34	72
	Prosent	9.7 %	8.3 %	9.7 %	12.5 %	9.7 %	2.8 %	47.2 %	100.0 %
Total	Antall	128	40	150	149	57	36	257	817
	Prosent	15.7 %	4.9 %	18.4 %	18.2 %	7.0 %	4.4 %	31.5 %	100.0 %

### 12.5.2 Intervju med elever om samisk kultur beriker Norge

Jeg har intervjuet til sammen 14 elever om påstanden "samisk kultur beriker Norge."

Generelt lurte jeg på om mangel på forståelse var hovedgrunnen til at en så stor andel av elevene var usikre på påstanden. Av de 14 elevene jeg intervjuet var det bare to elever som ikke hadde forstått spørsmålet. De aller fleste var usikre på hvilken verdi samisk kultur hadde. Intervjuet med "Hanne", fra Finnmark-B, gikk slik:

*Synes du ikke det er noe viktig med samisk kultur?*

Nei! Jeg synes ikke det er viktig egentlig.

*Hvorfor ikke det?*

Nei, jeg synes bare de kan være som andre... jeg holdt på å si norske folk eller andre.<sup>1287</sup>

<sup>1287</sup> "Hanne" (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

“Hanne” forstod ikke hvorfor man skulle ha samisk kultur, hvilken verdi det skulle ha. Derfor svarte hun “*vet ikke*”. Svaret hennes lignet mye på “Lars” som hadde svart “*helt uenig*”. Han mente at:

Jeg vet ikke, fordi det ikke gjør noe, de gir ikke noe. De er bare historie.

*Så det er ikke så nøye om vi har samisk kultur eller ikke?*

Nei, ikke akkurat. Men det er sikkert viktig for dem som har det.

*Ok, så det er viktig for dem som har det, men ikke for deg?*

Nei!

*Men er det viktig for Norge da?*

Nei!

*Er det greit at det er samer i Norge?*

Ja.

*Men bør det være samer i Norge?*

Ja, hvis dem bor her så får dem bo her.<sup>1288</sup>

“Lars” var altså, i likhet med “Hanne” svært likegyldig til den samiske kultur. Det var det samme for ham. Denne likegyldigheten gikk igjen i flere intervjuer. En elev fra Finnmark-B forklarte at: “*Tja, det hjelper jo litt for å få turister hit, de der reinene.*”<sup>1289</sup> En elev fra Oslo forklarte at:

Det er på en måte, eller ja. Det er en del av Norge og vi bør jo holde på det samiske så lenge vi kan egentlig, men sånn i mitt tilfelle så har ikke samer beriket meg så mye da.

*Så du tenker mer personlig om det spørsmålet?*

Ja, altså jeg vet ikke helt. Hvis du ser på skolen her da så er det ikke sånn at vi. Det er vel mer selve Norge er vel på en måte beriket av samer og forskjellige språk, (Sukk) jeg vet ikke helt.<sup>1290</sup>

En fjerde elev mente at: “*Det har sikkert noen fordeler også, men det har sikkert noen ulemper også.*”<sup>1291</sup> Et intervju med en elev fra Trøndelag gikk slik:

---

<sup>1288</sup> “Lars” (elev) Finnmark-A, 26. mai 2009.

<sup>1289</sup> “Simen” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1290</sup> “Anne” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

Nei! Jeg er litt usikker.

*Hvorfor?*

Jeg vet ikke, fordi vi ikke har hatt så mye om alt.

*Men du liker jo samisk kultur ganske godt?*

Ja

*Synes du det er fint at det er samisk kultur i Norge?*

Ja

*Hvorfor har du ikke bare sagt enig her?*

Jeg vet ikke

*Du vet ikke om det er bra for samfunnet?*

Ja, jeg er ikke sikker akkurat.<sup>1292</sup>

“Lone” likte samisk kultur og hadde ingenting imot samer, men klarte ikke helt å se verdien ved å bevare samisk kultur for samfunnet. Samisk kultur var fint, men meningsløst.

Det var bare to elever som var direkte positivt innstilt til samisk kultur. Den ene var fra Oslo og svarte at: *“Det er jo liksom kulturer, andre kilder. Det er vel bra at ikke alle er like. [...] Det er jo at man lærer av hverandre og sånt.”*<sup>1293</sup> En elev fra Østfold mente at:

Forskjellige kulturer kan være veldig bra det. Du slipper å ha én ting av samme sak hele tiden. Det blir liksom veldig kjedelig da. Jo flere synspunkter man får på ting, jo flere uenige meninger, desto bedre blir sluttresultatet. Alle blir liksom fornøyd, og det kan være nyskapende og positivt.<sup>1294</sup>

“Knut” hadde det mest positive svaret. Han svarte likevel bare *“både og”*. Det var fordi han mente samisk kultur bare hadde innflytelse på deler av landet, ikke i Østfold der han selv bodde.

---

<sup>1291</sup> “Lise” (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009.

<sup>1292</sup> “Lone” (elev) Trøndelag, 20. oktober 2009.

<sup>1293</sup> “Lise” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1294</sup> “Knut” (elev) Østfold, 27. april 2009.

### 12.5.3 Resultater lærere

Det overveldende flertall av lærerne i alle kommunene var “*helt enig*” enig eller “*nokså enig*” i at samisk kultur beriker Norge (93,6 prosent). Ingen lærere svarte at de var “*helt uenig*” i påstanden. Bare 7 lærere (3,7 prosent) svarte “*både og*”. Fire av disse var fra Finnmark-B. Finnmark-B har i så måte den høyeste andelen lærere som svarer “*både og*” (12,9 prosent).

Se oversikt over resultatene i tabell 12o:

Tabell 12o.	“Samisk kultur beriker (tilfører noe verdifullt til) Norge”					Total	
	Helt enig	Nokså enig	Både og	Nokså uenig	Vet ikke		
Finnmark-A	Antall	24	3	1	0	0	28
	Prosent	85.7 %	10.7 %	3.6 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	20	6	4	0	1	31
	Prosent	64.5 %	19.4 %	12.9 %	.0 %	3.2 %	100.0 %
Oslo	Antall	16	10	2	0	0	28
	Prosent	57.1 %	35.7 %	7.1 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Østfold	Antall	32	11	0	2	2	47
	Prosent	68.1 %	23.4 %	.0 %	4.3 %	4.3 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	8	0	0	0	0	8
	Prosent	100.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	25	4	0	0	0	29
	Prosent	86.2 %	13.8 %	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	16	1	0	0	0	17
	Prosent	94.1 %	5.9 %	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %
Total	Antall	141	35	7	2	3	188
	Prosent	75.0 %	18.6 %	3.7 %	1.1 %	1.6 %	100.0 %

### 12.5.4 Intervju med lærerne om samisk kultur beriker

Jeg intervjuet syv lærere om påstanden om at samisk kultur beriker Norge. Ingen var uenig eller hadde noen reservasjoner bortsett fra én lærer fra Finnmark-B. Hun svarte:

Ja, det mener jeg absolutt. Det er jo en ganske spesiell kultur... Men der er det jo også litt sånn hvor langt ut skal man gå.

*Ja, forklar?*

Vi som bor i Finnmark og er vokst opp her vi har jo bestandig hørt at, eller. Ja, altså hvis det er noe på TV om Finnmark så er det gjerne om det samiske. Det er akkurat som om vi ikke finnes andre

folk her. Det er litt sånn hva som blir fremmet av norsk kultur. I alle fall hvis det kommer fra Nordområdene, fra Finnmark spesielt. Så det er på en måte slik at det kan bli for mye. <sup>1295</sup>

“Anne” mente altså at den norske kulturen i Finnmark ofte kom i skyggen av samisk kultur når landsdelen får oppmerksomhet. Her kan det nevnes at da Alta i 2006 arrangerte en semifinale i melodi grand prix fikk arrangementet kritikk fra VG for at det var for lite reinsdyr, joik og lavvo. Reaksjonene lot ikke vente på seg fra Alta, der flere gikk ut offentlig og skjelte ut VG-journalistens manglende dømmekraft. En journalist fra Altaposten hevdet at: *“En liten minoritet av Altas befolkning regner seg som samer, er det da naturlig at et show som skal speile Alta fokuserer på samisk kultur?”*<sup>1296</sup> Samtidig er det klart at Alta er den største byen i Finnmark og det bor en god del samer i Alta, og i nærheten av Alta. Det var nok ikke like morsomt for dem at så mange gikk høylytt ut og protesterte mot at samisk kultur burde inkluderes, og at samisk kultur var en så ubetydelig del av kulturen i Finnmark og Alta.

### **12.6 Fordomsfulle utsagn**

En viktig problemstilling for dette kapittelet er som sagt: *“Har elever i niende klassetrinn fordommer, rasistiske holdninger eller andre former for intolerante holdninger mot samer?”*

Denne problemstillingen er tuftet på det samiske opplæringsmålet som er formulert slik:

*“Opplæringen må bekjempe fordommer, rasisme og andre former for intoleranse mot samer.”*<sup>1297</sup>

Jeg har til nå stilt holdningsspørsmål som mer eller mindre direkte sier noe om elevene og lærernes holdninger. Jeg har også brukt påstander som elevene og lærerne skal si om de er enig i eller ikke. Det er likevel flere problemer med slike påstandsspørsmål. For det første er det alltid flere syn på saken. Er det fordomsfullt å mene at man bør legge ned Sametinget? Noen vil kunne mene ja, andre vil være helt uenig. I tillegg er det ikke sikkert respondentene svarer helt ærlig. Svært få mennesker ser på seg selv som fordomsfulle og ønsker heller ikke å framstå som sådan. I en undersøkelse som handler om holdninger vil man derfor kunne oppleve at flere respondenter modifierer sine svar og er mer nøktern eller positive enn de ellers ville vært.

---

<sup>1295</sup> “Anne” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1296</sup> Journalisten (17.1.2006) VG-anmelder fornærmet Alta (18.4.2011): <http://www.journalisten.no/node/5351>

<sup>1297</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

En annen måte å få en indikasjon på fordommer i skolen er å spørre elevene og lærerne om deres opplevelse av fordommer. I slike spørsmål må elevene og lærerne selv vurdere hva som er fordomsfullt og si noe om hvordan de opplever sine omgivelser. En vanlig måte å spørre slike spørsmål er å spørre en gruppe om de selv har opplevd å bli diskriminert eller på andre måter vært utsatt for fordommer. Eva Josefsen gjennomførte for eksempel en undersøkelse om selvopplevd diskriminering blant samer i 2006. Hun hadde designet et helt spørreskjema med en lang rekke spørsmål der hun gikk i detalj for å finne ut nøyaktig hvordan samene hadde opplevd diskriminering eller fordommer, i hvilke situasjoner, over hvilket tidsrom og hvor ofte.<sup>1298</sup> Slike undersøkelser er også svært vanlige i USA.<sup>1299</sup> Jeg har i denne studien ikke spurt om selvopplevd diskriminering, men om elevene og lærernes opplevelse av andres holdninger mot samer. Det er det Harald Gustavsen (1999) kaller for *evalueringsspørsmål* der respondentene skal gjøre en vurdering av et spørsmål basert på sine erfaringer og opplevelser.<sup>1300</sup>

Jeg har derfor stilt følgende spørsmål: *“Har du opplevd tilfeller der andre elever har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?”*

- Svært mange tilfeller
- Ganske mange tilfeller
- Noen tilfeller
- Svært få tilfeller
- Aldri

Har du eventuelt noen eksempler? (hva sier de?):

For lærerne har jeg stilt samme spørsmål, men tatt bort ordet *“andre”*. I tillegg stilte jeg lærerne et spørsmål som var formulert slik: *“Har du opplevd tilfeller der kolleger eller andre lærere har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?”* Samme spørsmål ble også stilt overfor elevene, men uten setningen ordene *“kolleger eller andre”*. Svaralternativene var de samme for alle spørsmålene. Det er verdt å merke at jeg har inkludert et åpent svaralternativ til slutt som jeg oppfordret både elevene og lærerne til å benytte seg av, hvis de hadde opplevd noen tilfeller.

---

<sup>1298</sup> Josefsen, Eva (2006) *Selvopplevd diskriminering blant samer i Norge*. Norut NIBR Finnmark rapport 2006:3, side 1-43.

<sup>1299</sup> Blank, Rebecca M., Marilyn Dabady og Constance F. Citro (2004) *Measuring Racial Discrimination: Panel on Methods for Assessing Discrimination*. Committee on National Statistics Division of Behavioural and Social Science and Education. Washington D.C.: The National Academic Press, side 165-168.

<sup>1300</sup> Haraldsen, Gustav (1999) *Spørreskjemetodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, side182-183.

Det er flere svakheter ved spørsmålet. For det første er det ikke tidsbestemt, så det kan være vanskelig å tolke hva respondentene legger i “*noen tilfeller*” eller “*svært mange tilfeller*”. I tillegg er det ikke tallfestet hva som menes med mange tilfeller eller noen tilfeller. I det hele tatt er spørsmålet svært vagt og uklart. Det vil bare kunne gi en liten indikasjon på hvordan lærere og elever vurderer andres fordommer mot samer. Et annet moment som må tas med i beregningen er at de elevene og lærerne som kanskje er mest fordomsfulle sannsynligvis ikke vil oppgi at de har opplevd mange tilfeller der andre har sagt fordomsfulle ting. Noen er derimot alltid mer fordomsfulle enn andre, og man vil kunne tenke seg at de som er minst fordomsfulle vil ta avstand fra de mest ekstreme.

Tatt i betraktning alle svakhetene ved disse spørsmålene knyttet til tallmaterialet blir de kvalitative dataene ekstra viktig, inkludert de åpne spørsmålene. Blank, Dabady og Citro (2004) understreker at:

The use of open-ended questions in the surveys is particularly valuable for obtaining detailed descriptions of incidents of discrimination. Such questions combine some of the best strengths of surveys and in-depth interviews.<sup>1301</sup>

I forhold til dette spørsmålet er det helt klart de kvalitative dataene som er viktigst. Altså data som sier noe om detaljene i hvordan elever og lærere opplever fordommer mot samer. Hva sier elevene og lærerne om samene? Tallmaterialet kan si noe om tendensene i de forskjellige kommunene, men ikke noe særlig mer.

#### *12.6.1 Elevers opplevelser av fordommer hos andre elever*

Litt over to tredeler av elevene (67,1 prosent) har opplevd tilfeller der andre elever har sagt fordomsfulle ting om samer. Det vil si at en tredel (33 prosent) har aldri opplevd noen tilfeller.

Litt over en tredel av elevene i Finnmark-A (33,9 prosent) har svart “*ganske mange tilfeller*” eller “*svært mange tilfeller*”. Andelen gutter som har svar dette er betydelig høyere enn for jentene (40,7 prosent av guttene mot 25,7 prosent av jentene). Over dobbelt så mange gutter i

---

<sup>1301</sup> Blank, Rebecca M., Marilyn Dabady og Constance F. Citro (2004) *Measuring Racial Discrimination: Panel on Methods for Assessing Discrimination*. Committee on National Statistics Division of Behavioural and Social Science and Education. Washington D.C.: The National Academic Press, side 166.



Finnmark-A har svart “*svært mange tilfeller*” sammenlignet med jentene (18,8 prosent av guttene sammenlignet med 9 prosent av jentene).

Av de som har svart “*ganske mange tilfeller*” var det utenom Finnmark-A to kommuner som skilte seg ut, Finnmark-B og Trøndelag. Trøndelag hadde faktisk en høyere andel elever som svarte “*ganske mange tilfeller*” sammenlignet med Finnmark-B, til tross for at resultatene fra flere av de andre holdningsspørsmålene viste at elevene i Finnmark-B var mye mer negative til samene enn elevene i Trøndelag.<sup>1302</sup> 11, 8 prosent av elevene i Trøndelag svarte “*ganske mange tilfeller*” sammenlignet med 10,4 prosent i Finnmark-B. Dette styrker teorien om at de mest fordomsfulle elevene ikke anser andre som fordomsfulle, eller i det minste har en høyere terskel for hva de anser som fordomsfullt.

I forhold til andelen elever som har svar “*noen tilfeller*” var andelen fremdeles høyest i Finnmark-A (33,3 prosent), men Finnmark-B og Trøndelag fulgte tett etter med en andel på 29,9 prosent i begge kommunene. Andelen elever i flere av de andre kommunene var også ganske høy med 24,2 prosent i Forvaltning-sør, 19,1 prosent i Østfold og 18,4 prosent i Oslo. Andelen elever som hadde svart “*noen tilfeller*” var i det hele tatt ganske jevnt fordelt over hele landet, bortsett fra Forvaltning-nord. Totalt var det 200 elever (25,1 prosent) som svarte “*noen tilfeller*”.

Forvaltning-nord var den kommunen som har den klart høyeste andelen elever som hadde svart “*svært få tilfeller*” (62,5 prosent). Deretter fulgte Forvaltning-sør med 39,4 prosent. Østfold-testgruppa hadde også en ganske høy andel med 37,7 prosent. Ellers lå andelen i de andre kommunene på litt over eller under 25 prosent, bortsett fra Finnmark-A som var nede i 19,5 prosent.

Finnmark-A hadde også den laveste andelen elever som svarte at de “*aldri*” hadde opplevd noen tilfeller (13,2 prosent). Oslo og Østfold hadde den høyeste andelen elever som svarte “*aldri*” (49,4 prosent i Oslo og 46,4 prosent i Østfold). Ellers lå andelen stort sett på litt over eller under 30 prosent.

---

<sup>1302</sup> Andelen elever som for eksempel svarte “*helt enig*” på følgende påstander var slik (Finnmark B vs. Trøndelag): Sametinget bør legges ned: 10,3 % vs. 3,5 %. Samene bør ikke ha noen særrettigheter: 30,8 % vs. 14,6 %. Reindriften er en belastning for samfunnet: 33,3 % vs. 1,4 %. Reindriften bør ikke lenger ha livets rett: 12,7 % vs. 0,7 %. I tillegg var andelen elever som svarte at samene er “*veldig kravstore/ sytete*”: 29,1 % vs. 5,6 %.

Se oversikt over resultatene i tabell 12p:

Tabell 12p.	Har du opplevd tilfeller der andre elever har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?					Total	
	svært mange tilfeller	ganske mange tilfeller	noen tilfeller	svært få tilfeller	aldri		
Finnmark-A	Antall	25	34	58	34	23	174
	Prosent	14.4 %	19.5 %	33.3 %	19.5 %	13.2 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	3	8	23	22	21	77
	Prosent	3.9 %	10.4 %	29.9 %	28.6 %	27.3 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	1	1	1	10	3	16
	Prosent	6.3 %	6.3 %	6.3 %	62.5 %	18.8 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	3	17	43	35	46	144
	Prosent	2.1 %	11.8 %	29.9 %	24.3 %	31.9 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	1	8	13	11	33
	Prosent	.0 %	3.0 %	24.2 %	39.4 %	33.3 %	100.0 %
Østfold	Antall	1	4	21	33	51	110
	Prosent	0,9 %	3.6 %	19.1 %	30.0 %	46.4 %	100.0 %
Oslo	Antall	5	6	32	45	86	174
	Prosent	2.9 %	3.4 %	18.4 %	25.9 %	49.4 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	4	3	14	26	22	69
	Prosent	5.8 %	4.3 %	20.3 %	37.7 %	31.9 %	100.0 %
Total	Antall	42	74	200	218	263	797
	Prosent	5.3 %	9.3 %	25.1 %	27.4 %	33.0 %	100.0 %

### 12.6.2 Elevenes opplevelser av lærerne

Det var svært få elever som oppga at de hadde opplevd særlig mange tilfeller der lærere hadde sagt fordomsfulle ting om samer. Nesten ingen elever har svart “*ganske mange*” eller “*svært mange tilfeller*”. Når det gjelder svaralternativet “*noen tilfeller*” hadde Finnmark-B den høyeste andelen med 10,8 prosent. For svaralternativet “*svært få tilfeller*” var det Finnmark-A som hadde den største andelen (19,2 prosent). Finnmark-B, Forvaltning-sør og Østfold hadde også en andel på over 10 prosent. Men det store flertall av elevene i alle kommunene har svart “*aldri*” (85,3 prosent totalt).

Se oversikt over resultatene i tabell 12q:

Tabell 12q.	Har du opplevd tilfeller der lærere har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?					Total	
	svært mange tilfeller	ganske mange tilfeller	noen tilfeller	svært få tilfeller	aldri		
Finnmark-A	Antall	1	2	11	33	125	172
	Prosent	0,6 %	1.2 %	6.4 %	19.2 %	72.7 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	0	0	8	11	56	75
	Prosent	.0 %	.0 %	10.7 %	14.7 %	74.7 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	0	0	0	16	16
	Prosent	.0 %	.0 %	.0 %	.0 %	100.0 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	0	1	3	9	131	144
	Prosent	.0 %	0,7 %	2.1 %	6.3 %	91.0 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	0	1	5	27	33
	Prosent	.0 %	.0 %	3.0 %	15.2 %	81.8 %	100.0 %
Østfold	Antall	0	0	0	12	102	114
	Prosent	.0 %	.0 %	.0 %	10.5 %	89.5 %	100.0 %
Oslo	Antall	2	0	4	8	159	173
	Prosent	1.2 %	.0 %	2.3 %	4.6 %	91.9 %	100.0 %
Østfold-testgruppa	Antall	0	0	2	4	64	70
	Prosent	.0 %	.0 %	2.9 %	5.7 %	91.4 %	100.0 %
Total	Antall	3	3	29	82	680	797
	Prosent	0,4 %	0,4 %	3.6 %	10.3 %	85.3 %	100.0 %

### 12.6.3 Kommentarer fra elevene

I tillegg til de faste svaralternativene for dette spørsmålet spurte jeg elevene “*Har du eventuelt noen eksempler? (hva sier de?)*.” Da jeg besøkte skolene og samlet inn skjemaene fikk jeg anledning til å se på noen av de første skjemaene som ble levert inn, før alle var ferdige. De elevene som hadde svart “*noen tilfeller*” eller mer ble bedt om å skrive noen eksempler, hvis de ikke allerede hadde gjort det. Jeg leverte altså skjemaet tilbake til elevene og ba dem presisere. På den måten fikk jeg inn 205 kommentarer om fordommer mot samer. Kommentarene gir en liten oversikt over hva elever sier om samer, som kan oppfattes som negativt eller fordomsfullt.

De vanligste kommentarene handler om uttrykk som “*jævla same*”, “*satans samejævel*” “*forbannede same*” eller lignende uttrykk der ordet *same*, *finn* eller *lapp* er kombinert med et banneord. 56 av kommentarene handlet om dette. En elev skrev for eksempel: “*Jævla samefolk! Reis til helvete til reinene deres.*” En annen skrev: “*En venn av meg blir kalt jævla same.*”

Et annet vanlig fenomen som flere har påpekt er at ordet “*same*” blir brukt som et skjellsord i seg selv. 24 av kommentarene handlet om dette. Poenget er at hvis noen blir kalt for “*din same*” er det ment som negativt eller sårende. En elev skrev: “*Same*” har blitt et skjellsord.” En annen elev skrev at: “*En i klassen ble mobbet og kalt same.*” En tredje elev skrev: “*Noen tilfeller hvor folk sier: ‘Han ligner på en same’. Det er negativt ment.*” Noen elever skrev også: “*Jeg slapp en same.*” Det betyr at vedkommende promptet.

Mange elever nevnte språket som et tema for fordomsfulle kommentarer. 18 av kommentarene handler om at det samiske språk er *stygt*, *rart* eller *dumt*. I tillegg handlet noen av kommentarene om det å gjøre narr med samisk aksent. En elev skrev som eksempel at: “*Du prater stygt, eller du kan ikke snakke.*” En annen elev skrev: “*At det er et stygt språk og burde ikke finnes.*” Her skal det også nevnes at noen elever i kommentarfeltet for hva de var “*kritisk til*” skrev at de var kritiske til det samiske språket. To av elevene skrev at det samiske språk var et “*kråkespråk*” og en annen var kritisk til språket: “[...] fordi jeg ikke forstår noe.”

I tillegg til stygt språk var det 17 kommentarer som handlet om at samene generelt er *stygge*, at samiske *klær er stygt* eller at samene *lukter ille*. En elev skrev som eksempel at: “*De er en skam for Norge. Samene er stygge og burde henges.*” En annen elev skrev: “*Samene er så jævla stygge*”. En tredje elev skrev: “*De har så stygge klær.*” En fjerde elev skrev: “*Samer lukter kattepiss.*”

11 av kommentarene handlet om at samene er *sytete*, *kravstore*, *egoistiske* eller har *for mange rettigheter*. En elev skrev: “*Samene er sytete og skal ha alt dem peker på.*” En annen elev skrev: “*Sier samer er egoistiske og voldelige.*” En tredje skrev at: “*At samer er sytete folk som ikke bør få ha rettigheter i land.*”

Mange tror at samiske rettigheter handler om en urfolksstatus tuftet på hvem som bebodde landet først. I den sammenheng handlet tre kommentarer om et skille mellom *mennesker* og *samer*. Elevene skrev: “*Hvem kom først samene eller menneskene.*”

Ni kommentarer handlet om at samene ikke hører hjemme i Norge, ikke er skikkelig norske eller at de burde fornorskes. En elev skrev som eksempel at: “*Samene har ikke noe her å gjøre.*” En annen skrev: “*At samer burde lære norsk og få ordentlige klær.*” Og en tredje elev skrev: “*Samene skal vi ikke ha, sier mange.*” En fjerde elev skrev: “*At samene ikke er norsk*

*fordi de har sitt eget språk.*” Denne siste kommentaren må ses i sammenheng med spørsmålet om samene er et selvstendig folk, og ikke nødvendigvis en del av det norske folk. Denne siste eleven mente altså de som mener at samene er et eget folk, er fordomsfulle.<sup>1303</sup>

Åtte av kommentarene handlet om at samene er *mindre intelligente* eller *dumme*. En elev skrev: *“De har ikke like stor intelligens. Er generelt bare opptatt av rein og er fattige.”* En annen skrev at: *“De er dumme og kan ikke noen ting.”*

Fem elever mente at ordet *“fjellfinn”* kunne være fordomsfullt, og forklarte at det var vanlig. To elever har omtalt en holdning basert på at det er ikke er like viktig å vise respekt overfor samer, som for andre. De er *“bare samer”*. Den ene eleven skrev: *“De har sagt sånne ting som ‘nei de er jo bare samer’, det er jo ikke så nøye med dem da.”* Den andre eleven skrev: *“En elev hadde tatt plassen til en annen, og da sa han: ‘Ja, men du er jo samisk, da er det ikke så rart’.”*

I tillegg til de kommentarene som er nevnt var det enkelte elever som skrev at de ikke kunne huske noen konkrete tilfeller. I tillegg var det enkelte elever som brukte kommentarfeltet til å si noe om hyppighet. To elever skrev at de opplever tilfeller der andre elever sier fordomsfulle ting om samer *“daglig”*. To andre elever presiserte at deres opplevelser var fra *“barneskolen”*.

Fem elever skriver at det kan forekomme fordomsfulle utsagn, men at det ikke er ment for å være slem. En elev skrev: *“Det har mest vært på kjødd.”* En annen skrev: *“Bare kalt en fyr ‘same’ og ledd liksom, men ikke noe ‘slemt’.”*

Når det gjelder kommentarene i feltet som handlet om lærerne var det svært få kommentarer. Jeg fikk inn 35 kommentarer fra elevene om lærerne. 25 av disse kommentarene sier ingenting om hva lærere eventuelt har sagt, men handlet om at elevene ikke husker, eller at lærerne ikke snakker stygt om samer. En elev hadde en kreativ refleksjon på manglende fokus fra lærerne, og skrev at: *“Lærere prater jo ikke om samer i det hele tatt! Det er diskriminering.”* Av de gjenværende kommentarene vil jeg trekke fram en kommentar fra en samisk elev som skrev: *“En gang sa en lærer at jeg var mindre smart på grunn av genene*

---

<sup>1303</sup> Se punkt: 10.7 *Det samiske folk*, side 413.

*mine.*” Den kommentaren må sies å overskygge de andre kommentarene. Det virker som eleven har vært utsatt for ren rasisme fra en lærer, altså en lærer som har en tro eller filosofi om at samene er intellektuelt underlegne.<sup>1304</sup> Kommentaren henger også sammen med temaet mobbing som jeg kommer tilbake til litt senere.<sup>1305</sup>

#### 12.6.4 Intervjuer med elevene om fordommer

Jeg har til sammen intervjuet 26 elever om opplevde tilfeller av fordommer. Intervjuene viser at man ikke nødvendigvis kan se på statistikken og konkludere med at fordommene er størst i de områdene som har den største andelen elever som svarer “*ganske mange*” eller “*svært mange tilfeller*”. Forskjellene handlet mer om persepsjon, altså hvordan elevene tolket verden rundt seg og hvordan de definerte ordet fordomsfull.

I Finnmark-B intervjuet jeg fire elever om fordommer. To av dem hadde svart “*svært få tilfeller*”. Den ene eleven forklarte at:

Ja, jeg hører det ikke ofte

*Hvor ofte hører du det?*

Jeg vet ikke. Sist var vel i forrige uke, men det er jo ikke alltid dem bruker “*samer*” som et skjellsord. Det er bare det at de er utrolig sint på samene fordi dem...

*Dem sier ikke “fjellfinn” eller noe lignende?*

Jo, he, he. Det er jo blitt slik at hvis du krangler med noen så er det folk som sier til deg “*din forbannede fjellfinn*”, men det er ikke noe (fordomsfullt). Jeg mener hvis jeg hadde vært same så hadde jeg ikke tatt det til meg, fordi dem sier jo ikke “*din forbannede same*”, dem sier “*fjellfinn*”.

*Men hvis de sier det til deg da?*

Fjellfinn?

*Blir du sur da?*

Altså, det er akkurat det samme som om jeg skulle sagt din “*forbannede hviting*”. Eller din “*forbannede norske bokmålunge*”. Jeg er en fjellfinn. Altså hvis jeg var same ville jeg vært enig i at jeg var en fjellfinn. Akkurat som hvis jeg hadde vært svart så hadde jeg vært enig i at jeg var en neger.<sup>1306</sup>

---

<sup>1304</sup> Se punkt: 11.2 *Rasisme*, side 440

<sup>1305</sup> Se punkt: 12.9 *Mobbing*, side 531.

<sup>1306</sup> “Anne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

Det virker som “Anne” for det første opplever ganske ofte tilfeller som hun selv anser som fordomsfulle, hvis det er hver uke. I tillegg mener hun at uttrykket “*forbannede fjellfinn*” ikke er verken sårende eller fordomsfullt. Denne typen utsagn ble i kommentarfeltet nevnt desident oftest av elevene som et eksempel fordomsfulle uttrykk.<sup>1307</sup>

I intervjuet med den andre eleven som svarte “*svært få tilfeller*” spurte jeg:

*Hvis dere snakker om det samiske. Hva snakker dere om da?*

Da snakker vi om hvordan de har levd før, men vi snakker ikke så mye om samer egentlig.

*Men hvis det har vært noe i nyhetene. Snakker dere om det da?*

Ja, da kan det være at vi snakker om at de krever mye og er kravstore og sånt.

*Men det er ikke fordomsfullt det? Hva synes du om det at man sier at de hele tiden er kravstore?*

Ja, jeg synes at de er det, dem er jo med i norske folk, tror jeg. Er dem ikke det?<sup>1308</sup>

Mange av de andre elevene i landet ville vært helt uenig med “Hanne”. 11 elever har i kommentarfeltet skrevet at utsagn om at samene er “*kravstore*”, ifølge deres forståelse er fordomsfullt.<sup>1309</sup>

De andre to elevene jeg intervjuet fra Finnmark-B hadde svart “*noen tilfeller*”. De hadde et litt annet syn på hva som var fordomsfullt. Den ene mente at uttrykket “*jævla same*” var fordomsfullt.<sup>1310</sup> Den andre eleven forklarte han at:

Ja, det er i alle fall fordommer om at dem er sytete, det er i alle fall det vi har hørt i barndommen.

Og dette med erstatning og at det er det første ordet dem lærer før dem sier mamma.

*Så du mener det er mye fordommer mot samer?*

Ja, det er ingen tvil om det. I alle fall fra gammelt av som man lærer seg, både fjellfinn og ja.<sup>1311</sup>

---

<sup>1307</sup> Se punkt: 12.6.3 *Kommentarer fra elevene*, side 508.

<sup>1308</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1309</sup> Se punkt: 12.6.3 *Kommentarer fra elevene*, side 508.

<sup>1310</sup> “Bjørn” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

<sup>1311</sup> “Anders” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009.

“Anders” mente altså at beskyldninger om “kravstorhet” var fordomsfullt i tillegg til det å kalle samer for “fjellfinn”. Til tross for at han mente at det var ingen tvil om at det er mye fordommer mot samer svarte han bare “noen tilfeller”.

Tallene viste at elevene i Finnmark-A har oppgitt flest tilfeller. 33,9 prosent av elevene i Finnmark-A svarte “ganske mange tilfeller” eller “svært mange tilfeller”. Jeg har intervjuet fire elever i Finnmark-A om fordommer. To av dem hadde svart “svært mange tilfeller” og to hadde svart “noen tilfeller”. Den ene eleven som hadde svart “svært mange tilfeller” forklarte at de aller fleste tilfellene var forbundet med én elev i klassen. “Roy” sa at:

Det er en der i klassen som er helt imot samer. Når man begynner å snakke om det samiske så forandrer han seg helt og går helt imot det man sier.

*Hva er det han er imot?*

Reindrifta, Sametinget og alt det der.

*Blir han aggressiv?*

Ja, det kan han også bli, hvis man sier imot ham, men han har jo det man kaller for ADHD. Han er helt imot reindriften. Hvis man sier imot ham, kan han renne på deg (angripe), han har så kort lunte.

*Så det er best ikke å snakke så mye om det samiske?*

Ja.

*Tror han samene er dumme?*

Ja, det gjør han.

*Banner han mye?*

Ja, masse.

*Er det bare den ene eleven som er negativ til det samiske?*

Ja.<sup>1312</sup>

Det var altså én gutt i klassen til “Roy” som stod for det meste av fordommene mot samene og ikke mange elever eller lærere rundt ham. Den andre eleven som hadde svart “svært

---

<sup>1312</sup> “Roy” (elev) Finnmark-A, 25. mai 2009.



*mange tilfeller*” hadde skrevet *“forbannede finnlugg”* og *“finn”* i kommentarfeltet. Jeg spurte “Peter”:

*Hvis noen sier det til vennen din, han som var her før deg?*

Ja, han er jo samisk, han hadde reagert sterkt.

*Får han høre det, han da?*

Nei, ikke så mye, ikke som jeg vet.

*Men du har skrevet svært mange tilfeller?*

...

*Hvilket tema er det som utløser det? Er det bare fordi de blir sur generelt?*

Det kan være når de ikke liker dem fordi de har særrettigheter og sånne ting.<sup>1313</sup>

“Peter” svarte ikke på hvor ofte han har hørt at noe sier *“fjellfinn”* eller *“forbannede finnlugg”*. Men, hans samiske klassekamerat fikk ikke høre det så ofte ifølge “Peter”.

“Lars” hadde svart *“noen tilfeller”* og han hadde skrevet eksempler som *“stygge same”* og *“jævla same”*. Han forklarte at: *“Nei, jeg tror ikke det er noen som bruker å si det (ofte). Kanskje bare en gang i året.”*<sup>1314</sup> “Lars” mente også at internett var en arena der slike uttalelser forekommer når en person ikke liker en annen person. “Ole” hadde også svart *“noen tilfeller”*. Han var en av de to elevene som hadde skrevet i kommentarfeltet *“de er bare samer”*. Han sa at dette handlet faktisk om holdningene til lærere. Han forklarte at:

Det har lærerne faktisk også sagt: *“Nei dem er jo bare samer, det er jo ikke så nøye med dem.”*

*Hva er ikke så nøye?*

Nei, for eksempel hvis det er snakk om når dem søker tilskudd for å få penger. Hvis vi har snakket med lærerne om det så sier de: *“Nei dem trenger jo ikke noe, de er jo bare samer. De berges vel med det dem har.”* Enkelte lærere er sånn. Men det er noen, dem er ikke sånn.

*Men hva mener du med å søke tilskudd?*

---

<sup>1313</sup> “Peter” (elev) Finnmark-A 25. mai 2009.

<sup>1314</sup> “Lars” (elev) Finnmark-A, 26. mai 2009.

Ja, ok, la meg ta et eksempel. Reindriftsutøvere søker tilskudd for å sette opp et gjerde og bygge hytte og slike ting. De gangene dem ikke har fått tilskudd har lærerne sagt at: *“Det er jo ikke så nøye med dem.”*<sup>1315</sup>

“Ole” var en av de få elevene jeg intervjuet som snakket om lærerne.

Tallmaterialet fra Oslo og Østfold var ganske likt. En stor andel av elevene svarte *“vet ikke”*, mens en liten andel svarte *“ganske mange”* eller *“svært mange tilfeller”*. Jeg har intervjuet fire elever fra Østfold og tre elever fra Oslo om fordommer. I Østfold var det to elever som hadde svart *“svært få tilfeller”*, en hadde svart *“aldri”* og den siste hadde svart *“noen tilfeller”*. To av elevene fra Oslo hadde svart *“noen tilfeller”*, mens én hadde svart *“ganske mange tilfeller”*.

Begge elevene fra Østfold som hadde svart *“svært få tilfeller”* trakk fram eksempler på at noen ble ertet eller mobbet fordi de lignet på samer eller var samisk. Den ene eleven fortalte at:

Ja, det er hun med kinnbena i klassen da: *“Hei Same”*, liksom.

*Hvordan da?*

Nei, liksom kopper med henne da. [...] klassen er barnslig da!

*Men er hun samisk da?*

Nei.

*Ja, hva skjer da? Blir hun lei seg?*

Nei, hun blir ikke lei seg. Hun begynner å le, liksom.

*Hvorfor er det morsomt å si “din same”?*

Jeg vet ikke, kanskje fordi vi vet så lite om det at vi harselerer med det.<sup>1316</sup>

Den andre eleven fortalte at:

Ja, vi hadde jo en same på laget da (fotball). Han ble ikke mobbet akkurat, men dem tullet med ham. Han var veldig stor og sterk, så det var ingen som turte å mobbe ham. De kalte ham same og slikt.<sup>1317</sup>

---

<sup>1315</sup> “Ole” (elev) Finnmark-A 26. mai 2009.

<sup>1316</sup> “Knut” (elev) Østfold, 27. april 2009.

Det er altså to tilfeller der elever blir kalt for “same” for å tulle eller erte dem. Ingen av disse to elevene mente at det var noe vondt ment, men mest for moroskyld. Det kan jo hende at de som blir ertet eller tullet med ikke synes det er like morsomt hvis det skjer ofte.

To av elevene i Oslo snakket også om det å kalle noen for “*din same*” eller “*jævla same*”. Forskjellen fra Østfold var at i Oslo kan alle bli kalt for det uansett hvordan man ser ut eller hvilken kulturell bakgrunn man har. Det handlet mer om hvordan man er eller oppfører seg. Jeg spurte “Lise”, som hadde svart “*ganske mange tilfeller*”:

*I hvilke tilfeller, hvilken sammenheng?*

Hvis man har gjort noe dumt eller liksom. Men det er ikke ment for å være slem med personen.

Sist gang jeg hørte det var når en person sa noe rart

*Da var han litt samisk?*

Ja (latter).<sup>1318</sup>

Jeg spurte henne også om hvor ofte det skjer, hvorpå hun svarte: “*Noen ganger, det skjer ikke så ofte.*” “Harald” som hadde svart “*noen tilfeller*” svarte at det skjedde sist: “*Ved skolestart, tror jeg.*” Han forklarte fenomenet slik:

Ja, altså det er liksom sånn at man bruker samer som et skjellsord. [...] Jeg tror ikke det er ment sånn ondsinnet til hverandre, eller om samer. Men når man tenker over det så er det jo egentlig slik at man bruker samer som et skjellsord. At man kaller hverandre for “*jævla same*”. Det er litt for tull, men så er det jo frekt.

*Men hvis jeg sier til deg: “Din jævla same”, betyr det at du er litt dum?*

Ja, på en måte, eller det betyr ikke at du er dum, men betyr at du er teit. Eller du kan bruke det til hva som helst. For eksempel hvis du gjør noe dumt kan man si “*jævla same*” og sånt.<sup>1319</sup>

“Harald” nevnte også et annet tema som han mente kunne være fordomsfullt. Det handlet om at noen mener fornorskingen av samene var bra og at samene burde fornorskes mer. Han forklarte at:

---

<sup>1317</sup> “Marco” (elev) Østfold, 20. april 2009.

<sup>1318</sup> “Lise” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1319</sup> “Harald” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

Det er jo mange eller noen som snakker om at de vil at samene skal fornorskes og sånt, men det er vanligvis de som ikke kan så mye om det, de som ikke har lest så mye om det. Det er vanligvis de som bare har lest det dumme om samer, liksom slemme ting som de har gjort og sånt, eller at de har det så mye bedre.

*Når har du hørt det her da?*

Det var når vi hadde om samer i RLE.

*Så det var noen i klassen som mente det var bra at de ble fornorsket?*

Ja!

*Hadde dere en diskusjon om det?*

Nei, vi tok det ikke opp, de tok det ikke opp i klassen. Det var når vi satt i sånne grupper og snakket om temaet som vi hadde lest om, da var det mange som sa at de ikke ville ha samer her og sånt. Også når vi hadde om valget her forleden, så tok vi mange sånne valgtester på internett. For å sjekke hvem vi burde stemme på og sånt. Hvor det kom spørsmål om: *“burde samene fornorskes”*, så var det mange som svarte “ja”.

*Tror du det var bare fordi de ville være morsomme eller mener de det egentlig?*

Jeg aner ikke, for å være helt ærlig

*Er det mange som tenker sånn?*

Nei, sånn to, tre stykker.<sup>1320</sup>

En av de andre elevene fra samme skole, men fra en annen klasse forklarte at: *“Man ser liksom på dem som ikke ordentlig nordmenn på en måte da.”*<sup>1321</sup> Samme elev forklarte også at:

Det er egentlig liksom bare at man tenker på samer som snakker et veldig morsomt språk, og det er veldig mange som synes det er veldig morsomt. Jeg har på en måte sagt noen slemme ting om samer da.

*Hvordan slemme ting?*

Eller ikke slemme ting da, men erter litt på en måte da, eller kjøddet litt med det sånn (latter, fnising).

*Hvordan da?*

---

<sup>1320</sup> “Harald” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

<sup>1321</sup> “Anne” (elev) Oslo, 23. oktober 2009.

Tja, nei de draktene og sånt. Jeg vet ikke helt jeg. <sup>1322</sup>

Alle de tre elevene jeg intervjuet om fordommer fra Oslo var fra vestkantskolen, de som var i øst snakket ikke om samer og det var ikke noe tema.

I Trøndelag intervjuet jeg seks elever om fordommer. To av elevene hadde svart “*svært få tilfeller*”, mens tre hadde svart “*aldri*”. Den ene av elevene som hadde svart “*svært få tilfeller*” husket en episode fra barneskolen da en elev hadde sagt at “*det samiske folk er dumme.*” <sup>1323</sup>

Én elev svarte “*noen tilfeller*”. Han trakk fram at en samisk venninne i klassen hadde opplevd å bli ertet. Han forklarte at:

Hvis de sier “same” og begynner å joike og slikt, da blir hun sur.

*Tror du hun blir lei seg?*

Jeg tror hun blir sint bare.

*Skjer det ofte det?*

Nei, ikke så veldig.

*Hvorfor blir hun sur hvis de sier same til henne?*

De roper det og begynner å joike.

*Hvem er det som gjør det? Gutter eller jenter?*

Det er gutter.

*Tror du dem gjør det fordi dem synes hun er søt eller er det for å mobbe?*

Jeg vet ikke (latter). Jeg tror det er bare for å tøffe seg litt. <sup>1324</sup>

Dette henger litt sammen med temaet mobbing, og jeg kommer tilbake til hvordan “Linda” opplevde å bli ertet, slik “Ronald” fortalte. <sup>1325</sup>

---

<sup>1322</sup> Ibid.

<sup>1323</sup> “Jon” (elev) Trøndelag, 27.oktober 2009.

<sup>1324</sup> “Ronald” (elev) Trøndelag, 20.oktober 2009.

<sup>1325</sup> Se punkt: 12.9.2 Andre historier om mobbing, side 540.

### 12.6.5 Lærernes opplevelser av elevene

Svarene fra lærerne ligner tallmessig mye på svarene fra elevene. Finnmark-A hadde den høyeste andelen lærere som oppga flest tilfeller, og deretter fulgte Finnmark-B, på andreplass. Til forskjell fra elevene var det svært få lærere fra Finnmark-A og -B som svarte “aldri”. Over 80 prosent av lærerne svarte “noen tilfeller” eller mer. Flertallet av lærerne svarte “noen tilfeller” (53,6 prosent i Finnmark-A og 61,3 prosent i Finnmark-B).

I de andre kommunene, bortsett fra Forvaltning-nord, har flertallet av lærerne svart enten “svært få tilfeller” eller “aldri”. 9 av 17 lærere (52,9 prosent) i forvaltning-nord svarte “noen tilfeller” eller mer.

Se oversikt over resultatene i tabell 12r:

Tabell 12r.	Har du opplevd tilfeller der elever har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?					Total
	Svært mange tilfeller	Ganske mange	Noen tilfeller	Svært få tilfeller	Aldri	
Finnmark-A Antall	3	5	15	3	2	28
Prosent	10.7 %	17.9 %	53.6 %	10.7 %	7.1 %	100.0 %
Finnmark-B Antall	2	4	19	5	1	31
Prosent	6.5 %	12.9 %	61.3 %	16.1 %	3.2 %	100.0 %
Oslo Antall	0	2	5	8	12	27
Prosent	.0 %	7.4 %	18.5 %	29.6 %	44.4 %	100.0 %
Østfold Antall	1	4	13	13	17	48
Prosent	2.1 %	8.3 %	27.1 %	27.1 %	35.4 %	100.0 %
Forvaltning-sør Antall	0	0	2	6	0	8
Prosent	.0 %	.0 %	25.0 %	75.0 %	.0 %	100.0 %
Trøndelag Antall	0	2	9	12	6	29
Prosent	.0 %	6.9 %	31.0 %	41.4 %	20.7 %	100.0 %
Forvaltning-nord Antall	1	3	5	5	3	17
Prosent	5.9 %	17.6 %	29.4 %	29.4 %	17.6 %	100.0 %
Total Antall	7	20	68	52	41	188
Prosent	3.7 %	10.6 %	36.2 %	27.7 %	21.8 %	100.0 %

### 12.6.6 Lærernes opplevelse av andre lærere

Bare to lærere svarte at de har opplevd “svært mange tilfeller” der kolleger eller andre lærere har sagt fordomsfulle ting om samer. Bortsett fra lærerne i Finnmark-A og -B er det også svært få lærere som svarer “ganske mange tilfeller”. Andelen er heller ikke så stor i

Finnmark-A og -B (10,7 prosent i Finnmark-A og 12,9 prosent i Finnmark-B). Det var snakk om 3 til 4 lærere i hver kommune.

Ser vi på andelen lærere som svarte “aldri” var det en relativt lav andel i Finnmark-B (4 lærere, 12,9 prosent). Mer enn dobbelt så mange i Finnmark-A svarte “aldri” (9 lærere, 32,1 prosent). I de andre kommunene er det et klart flertall av lærerne som har svart “aldri” bortsett fra Østfold (45,8 prosent). En relativt stor andel av lærerne i Østfold har svart “noen tilfeller” (14 lærere, 29,2 prosent). I Oslo er det til sammenligning bare én lærer som har svart det samme (3,7 prosent). Forvaltning-sør og Oslo skiller seg ut i den forstand at nesten alle lærerne har svart “svært få tilfeller” eller “aldri” (100 prosent i Forvaltning-sør og 92,6 prosent i Oslo).

Se oversikt over resultatene i tabell 12s.

Tabell 12s.		Har du opplevd tilfeller der kolleger eller andre lærere har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?					Total
		Svært mange tilfeller	Ganske mange tilfeller	Noen tilfeller	Svært få tilfeller	Aldri	
Finnmark-A	Antall	0	3	10	6	9	28
	Prosent	.0 %	10.7 %	35.7 %	21.4 %	32.1 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	1	4	12	10	4	31
	Prosent	3.2 %	12.9 %	38.7 %	32.3 %	12.9 %	100.0 %
Oslo	Antall	0	1	1	8	17	27
	Prosent	.0 %	3.7 %	3.7 %	29.6 %	63.0 %	100.0 %
Østfold	Antall	1	1	14	10	22	48
	Prosent	2.1 %	2.1 %	29.2 %	20.8 %	45.8 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	0	0	2	6	8
	Prosent	.0 %	.0 %	.0 %	25.0 %	75.0 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	0	1	5	6	17	29
	Prosent	.0 %	3.4 %	17.2 %	20.7 %	58.6 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	1	4	3	9	17
	Prosent	.0 %	5.9 %	23.5 %	17.6 %	52.9 %	100.0 %
Total	Antall	2	11	46	45	84	188
	Prosent	1.1 %	5.9 %	24.5 %	23.9 %	44.7 %	100.0 %

### 12.6.7 Kommentarer fra lærerne

24 lærere har skrevet en presisering i kommentarfeltet om hva elevene har sagt om samene som er fordomsfullt. Flertallet av kommentarene handlet, på samme måten som for elevenes kommentarer, om ordene *same*, *fjellfinn* eller *finn* i kombinasjon med ett eller flere banneord.

Det var til sammen 10 kommentarer som handlet om dette. En lærer skrev: "*Jævla fjellfinn, krattfinn, finnjævler.*" En annen skrev: "*Samefaen, din forbanna same.*"

Seks av kommentarene handlet om hvordan ordet same blir brukt som et nedsettende skjellsord. En lærer skrev at ordet same: "*Blir brukt på samme måte som 'homo', 'hore' etc.*" En annen skrev at: "*Ordet 'same' har blitt brukt som skjellsord.*"

Tre av kommentarene handlet om samene som kravstore eller egoistiske mennesker. En lærer skrev som eksempel: "*Jævla samer som trur dem kan få alt.*" En annen skrev: "*Erstatning og krav.*"

De gjenværende kommentarene handlet om litt forskjellig. Jeg vil trekke fram én kommentar som handlet om "*hat*". En lærer skrev: "*Lenge siden sist. ei jente (14) sa: 'Jeg hater samer'. Av det ble det en holdningsdiskusjon, pluss kunnskapstilførsel. Jenta endret syn, hun skjønnte!*" Det er svært få elever jeg har kommet over i denne studien som har brukt ordet "*hat*" om samene, men det var som tidligere nevnt to elever som skrev at de hatet samene i kommentarfeltet for hva de er kritisk til overfor samer. Jeg tillater meg å gjenta hva de skrev. Den ene skrev: "*Hat. Jeg avskyr samer på grunn av liten hjerne kråke språk.*" En annen jente skrev: "*Jeg avskyr samer på det sterkeste (hat) snakker kråkespråk.*"<sup>1326</sup> Jeg vil også trekke fram en kommentar om hvordan samene lukter. En lærer skrev: "*De er 1,50 og lukter bål.*"

Jeg fikk inn 11 kommentarer fra lærerne om hva kolleger og andre lærere sier, som kan være fordomsfullt. Tre av disse kommentarene handlet om at samene er kravstore og sytete. En lærer skrev: "*Samene syter og klager, de bryr seg bare om seg og sitt, de tror de eier Finnmark.*" En annen skrev: "*Samene skal ha alt.*"

Fire kommentarer handlet om spøk og humor. Det fleipes med samens norskferdigheter, alkoholvaner, latskap og dette med at samene skal ha erstatning. En lærer skrev også at: "*De er ikke noen 'hellig ku' og blir utsatt for fleip og humor på lik linje med andre folkegrupper.*"

---

<sup>1326</sup> Se også punkt: 12.2.3 Intervju med elevene om reindrif, side 464.



Til sist vil jeg trekke fram en kommentar som handlet om rasistiske eller nedsettende holdninger til samiske elevers evner. En lærer skrev at: *“Man kan ikke forvente mer av den eleven når vi vet at vedkommende har samisk bakgrunn.”* At samiske barn generell er mindre intelligente eller er evnemessig svakere enn andre barn på grunn av gener, oppdragelse eller andre årsaker må anses som rasistisk. Det er basert på en tro eller oppfatning om at samene er underlegne andre.<sup>1327</sup> I denne sammenheng minner jeg om at en samisk elev skrev i kommentarfeltet om lærerne at: *“En gang sa en lærer at jeg var mindre smart på grunn av genene mine.”*<sup>1328</sup>

#### 12.6.8 Intervjuer med lærerne om fordommer

Jeg har til sammen intervjuet 29 lærere om fordommer mot samer. Generelt var det klart at spørsmålet om fordommer er mest aktuelt i Finnmark-A og -B, der både lærere og elever var mest negative til det samiske. Spørsmålet i disse kommunene er hva som bør telle som fordomsfulle uttrykk, hva som er negativt og hva som er bare kritisk, men ikke negativt?

I Oslo og Østfold var det få lærere som hadde opplevd mye fordommer. Mange hadde likevel en opplevelse av at ordet *same* ble brukt som et ord for å beskrive hvordan noen ser ut eller hvordan de oppfører seg. I disse kommunene oppstår spørsmålet: Hvor går grensen mellom hva som bare er uskyldig spøk og fordommer som bør bekjempes? Uansett virker det som om kunnskapsnivået blant elever og lærere er svært lavt, og det samiske oppfattes som svært perifert.

I Forvaltning-nord og -sør, i tillegg til Trøndelag, var det svært få lærere som mente at fordommer er noe tema. Det var ifølge lærerne få elever eller lærere som er negative til det samiske og det er få som sier fordomsfulle ting.

Jeg intervjuet fem lærere fra Finnmark-A om fordommer. I forhold til elevene var tre det lærere som aldri hadde opplevd at elevene hadde sagt noe fordomsfullt. To av lærerne svarte *“noen tilfeller”*. Begge lærerne hadde hørt elevene si *“jævla fjellfinn”* eller *“jævla same”*. De mente begge at det var fordomsfullt. Den ene læreren forklarte at:

“De jævla samene”. Det går på holdninger og nedsettende syn på dem.

---

<sup>1327</sup> Se punkt: 11.2 *Rasisme*, side 440.

<sup>1328</sup> Se slutten av punkt: 12.6.3 *Kommentarer fra elevene*, side 508.

*Når sier de det?*

Nei sånn datert? Det har skjedd av og til, men det tolereres selvfølgelig ikke. Da setter man eleven på plass.

*Er det reindriften som er mest forhatt?*

Ja, det vil jeg nok tro.

*Generaliserer de alle samene ut ifra det?*

Ja, man har kanskje en tendens til å generalisere litt for mye. Det er jo som sagt få som driver med reindrift enn det man kanskje får inntrykk av. Fordommer kommer av lite kunnskaper. Også snakker dem et annet språk og ser litt annerledes ut, så det er jo klassisk.<sup>1329</sup>

“Tore” var en av lærerne som svarte “aldri”. Han mente at samene er “*veldig kravstore/sytete*”, han var “*helt enig*” i at man burde legge ned Sametinget, svært kritisk til reindriften, “*helt enig*” i at samene ikke burde ha noen former for særrettigheter, inkludert kvotering, og “*helt enig*” i at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet. Men han hadde *aldri* opplevd at noen elever eller lærere hadde sagt fordomsfulle ting mot samer. Jeg mener svaret fra “Tore” er i tråd med teorien om at de mest negative eller fordomsfulle lærerne ikke definerer andre som fordomsfulle.

Det var baren én av lærerne jeg intervjuet fra Finnmark-A som hadde opplevd tilfeller der lærere hadde sagt fordomsfulle ting. Hun fortalte blant annet følgende historie:

Jeg har hørt noen ting som skremmer litt: “*Det er ikke så rart, de kommer jo fra indre strøk, derfor er det problemer blant de barna, fordi dem har en annen kultur når det gjelder oppdragelse*”. Det har jeg hørt og det er blitt sagt til meg. Da må jeg med en gang si at det stemmer ikke. Det finnes forskjellige hjem i Karasjok, som det finnes forskjellige hjem i Finnmark-A.<sup>1330</sup>

Intervjuet med “Åse” var tredje gangen dette med rasisme mot samiske barn ble et tema. Både en lærer og en elev har i kommentarer til spørreskjemaet fortalt om lignende tilfeller.<sup>1331</sup> De andre lærerne fra Finnmark-A hadde ikke opplevd tilfeller der andre lærere hadde sagt fordomsfulle ting, men flere gjorde et poeng ut av at man måtte skille mellom “*kritikk*” og fordommer eller “*negative uttalelser*” og fordommer. En lærer forklarte at:

---

<sup>1329</sup> “Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

<sup>1330</sup> “Åse” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009.

<sup>1331</sup> Se slutten av punkt: 12.6.7 *Kommentarer fra lærerne*, side 520.

Ikke fordomsfulle ting, men kritiske ting ja. Det er sunt å være kritisk. Og jeg er for eksempel kritisk til dette med reintallet.

*Har du opplevd generaliseringer i forhold til det samiske?*

Ja! Det blir det jo. Det er veldig lett å generalisere hvis det er noe.<sup>1332</sup>

Jeg tror det er vanskelig å være generaliserende og kritisk uten å si noe fordomsfullt om en hel gruppe. Den avgjørende faktoren er om kritikken er basert på sikre fakta eller ikke. Det er derimot vanskelig å si noe kritisk om samer generelt, eller bare om reindriften for den saks skyld, som er basert på sikre fakta.<sup>1333</sup>

Jeg intervjuet fire lærere fra Finnmark-B om fordommer. Ingen av dem hadde opplevd fordommer i forhold til lærerne, men alle fire hadde opplevd fordommer hos elevene. De fleste tilfellene handlet om uttalelser av typen *“helvetes same”* eller *“jævla fjellfinn”*. I tillegg var det en lærer som trakk fram uttalelser som handlet om at samene skal ha *“erstatning og kompensasjon.”*<sup>1334</sup> En av lærerne forklarte at:

Det er ofte i forbindelse med konflikter omkring skuter og gjerder og lignende, fordi hobby nummer én her er å kjøre snøscooter. Så hvis det er satt opp gjerder noen steder eller dem får beskjed om at de ikke får kjøre hit eller dit, så går det på slike ting som *“helvetes same”* eller *“helvetes fjellfinn”*, eller hva de nå enn sier. De bruker mest *“fjellfinn”* som uttrykk. Så dem er ikke så rasistiske. Men at folket er sånn og sånn, det hører man ikke. Det er som oftest basert på konflikter man har hatt. Og det hører jeg ganske ofte.<sup>1335</sup>

“James” brukte ordet rasisme i stedet for fordommer. Det var ikke bare ham som blandet begrepene fordom og rasisme. “Jens” var opptatt av at uttrykket *“fjellfinn”* ikke var negativt eller fordomsfullt. Han mente derimot at uttrykk som *“jævla fjellfinn”* var negativt, men han sa det slik: *“Jeg tror ikke at det er uttrykk for rasisme.”*<sup>1336</sup> Og det har han kanskje rett i. Kanskje er det bare uttrykk som må aksepteres i Finnmark, siden bannskap er svært vanlig, spesielt i konfliktsituasjoner? Likevel er det svært få samer som sier *“jævla nordmann”* til folk, og hvis de skulle finne på å si noe slikt tror jeg konfliktnivået ville økt betraktelig. Det vil i det minste føles som fordomsfullt av de som får slike *“jævla-uttrykk”* slengt etter seg,

<sup>1332</sup> “Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009.

<sup>1333</sup> Se definisjonen av fordommer i punkt: 11.1.3 *Dagens definisjon*, side 438.

<sup>1334</sup> “Anne” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1335</sup> “James” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009.

<sup>1336</sup> “Jens” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009.

uansett om det er ment bare som et uttrykk for individets “*jævelskap*” og ikke gruppen som helhet.

Over til Østfold og Oslo. Jeg intervjuet fem lærere i Østfold og fire lærere i Oslo. Det var tre lærere i Østfold som hadde opplevd tilfeller der elever hadde sagt fordomsfulle ting og én lærer i Oslo. Uttalelsene handler mest om at norske elever på en spøkefull måte erte hverandre ved å kalle hverandre for “*din same*”, “*jævla same*” eller lignende. I Østfold betyr disse uttrykkene at man ser ut som en same, utseende virket som det viktigste. En lærer forklarte at:

De sier sånt som “*du ser ut som en same!*” Det går på utseende eller om man har kledd seg litt annerledes. Det er ikke sånn at jeg hører det ukentlig, så kanskje jeg ville sagt noen tilfeller, ikke ganske mange. Det går på utseende.<sup>1337</sup>

“Silje” fra Oslo forklarte derimot at:

Nei, altså de kan bruke ordet same i negativ forstand: “*Din same!*” Og da er det ikke positivt ment. Det har jeg hørt en del, men jeg tror ikke de mener det så hardt. Men at de har en språkbruk som er ganske sånn negativ og fordomsfull.

*Hva betyr det da?*

Tulling eller dumming eller noe lignende.<sup>1338</sup>

I Oslo var det altså ikke utseende som var avgjørende, men atferd. I Østfold snakker de om at du ser ut som en same og i Oslo snakker de om at du er dum som en same. Lærerne mente likevel at slike uttalelser ikke var så gjennomtenkte og var ikke et uttrykk for generelt negative holdninger mot samer. Uttalelsene stakk heller ikke så dypt og var ikke ment for å såre noen, men bare erte eller tulle.

Er det greit å tulle på denne måten? Jeg tror i alle fall at det å sette likhetstegn mellom det å være dum og å være samisk, er uheldig. Det er en uverdigg og respektløs generalisering av et helt folk, selv om det ikke er ment alvorlig. Flere psykologiske studier har vist at fordommer uttrykt gjennom humor på en indirekte måte er med å skape et hierarki, og slik humor skaper

---

<sup>1337</sup> “Torunn” (lærer) Østfold, 27. april 2009.

<sup>1338</sup> “Silje” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009.

sosiale normer som favoriserer og skaper aksept for fordommer.<sup>1339</sup> Man kan vel spørre seg om det hadde vært greit å spøke med kvinner eller jenter på samme måte? En gruppe psykologer gjorde i 2008 en sosialpsykologisk test som viste at:

Sexist humor is not simply benign amusement; it can have a deleterious effect on men's perception of the immediate social context and thereby promote the behavioural release of prejudice against women.<sup>1340</sup>

Denne studien var basert på en studie av hvor villig menn var til å gi støtte til eller prioritere kvinneorganisasjoner, etter at de var utsatt for ulike former for humor. En senere studie, basert på samme tema, viste at fordomsfull humor mot kvinner økte menns selvrapporterte tendens til å begå voldtekt.<sup>1341</sup> Fordomsfull humor mot kvinner kan altså lett føre til diskriminering. Jeg vil tro det er liten forskjell i forhold til samer.

### ***12.7 Fordomsfulle kommentarer i spørreskjemaet***

For flere av spørsmålene i spørreskjemaet til elevene og lærerne var det mulig å komme med utdypende kommentarer. De aller fleste kommentarene var saklige eller positive til det samiske folk, men det var også en del kommentarer som kunne oppfattes som fordomsfulle, i det minste negative. Jeg har under dette punktet inkludert et lite utvalg av de kommentarene som jeg mener var mest negative eller fordomsfulle. Alle disse kommentarene, under dette punktet, er kommentarer om hva elevene selv syntes om samer.

Jeg fikk inn ti kommentarer fra ti forskjellige elever som kan karakteriseres som svært negative, til dels hatefulle. Kommentarene er listet opp nedenfor:

1. Jeg avskyr samer på det sterkeste (hat) snakker kråkespråk.
2. Hat. Jeg avskyr samer pga. liten hjerne kråke språk.
3. De skremmer barna sine!
4. Dem er fæl i oppførsel og hele pakka.

---

<sup>1339</sup> Crandall, Christian S. og Laurie O'Brien (2002) *Social Norms and the Expression and Suppression of Prejudice: The Struggle for Internalization*. Journal of Personal and Social Psychology 2002, Vol. 82, No. 3, side 365.

<sup>1340</sup> Ford, Thomas E., Christie F. Boxer, Jacob Armstrong and Jessica R. Edel (2008) *More than "Just a Joke": The Prejudice-Releasing Function of Sexist Humor*. Personal and Social Psychology Bulletin 2008, 34, side 169.

<sup>1341</sup> Romero-Sánchez, Mónica, Mercedes Durán, Hugo Carretero-Dios, Jesús L. Megías og Miguel Moya (2010) *Exposure to Sexist Humor and Rape Proclivity: The Moderator effect of Aversiveness*. Journal of Violence 2010, 25, side 2339-23350.

5. De er stygge, korte, skitne og lukter dårlig, stygg kofte.
6. Samer er forferdelige.
7. Dem er fæle.
8. Nå må de slutte! Hadde det vært opp til meg skulle de fått et 50 meter høyt høyspentgjerde, så de kan holde seg der. De kunne også fått en masse sprit!
9. Trur ikke de har det like bra, men de er alt for store i kjeften (munnen), så de fortjener det!
10. Ja, samene burde ikke ha noen rettigheter. De skal ha et 10 meter høyt gjerde.

Disse kommentarene kom stort sett fra elevene i Finnmark-A og -B. Jeg fikk også inn en del kommentarer om at samene er kravstore og tar seg til rette. Eller at samene har urettferdig mange rettigheter. 15 kommentarer handlet om dette:

1. Samene tar seg til rette og trækker på "vanlige" folk.
2. Synes de bruker "makten" litt vel mye.
3. Krav om penger fra Norge.
4. Jeg synes at samer tar seg til rette og tror at de er spesielle. De forsøpler også, og forventer at andre skal rydde opp!
5. Jeg synes det er for drøyt at enkelte plasser må man gjerde inn eiendommen sin, hvis det var slik loven var.
6. De får 1 million i erstatning for én død rein.
7. Folk fra Sør-Norge tror alle i Finnmark er samer. Så det samene gjør, gjør de for hele Finnmark. De er alt for kravstore.
8. At de skal ha erstatning for alt og de får det.
9. Dem fikk 130 millioner til å bygge lekestua i Karasjok, men dem vil jo bare ha mer.
10. Jeg er kritisk til måten de skal kreve å få alt av Norge og fortsatt stadig kreve mer.
11. De får trygd, erstatning og alt.
12. Vi får ikke kjøre scooter overalt sånn som samene. De kjører jo overalt.
13. Jeg er kritisk til at samenes stemme i stortingsvalg teller mer enn andres.
14. Samene bor i Norge, og der bestemmer Stortinget, hvis de vil ha eget styre synes jeg de skulle hatt eget land.
15. Det er teit at samene "liksom" skal bo i sitt eget land og ha eget flagg og egen nasjonalsang når de er en del av Norge!
16. Jeg synes samene klager til oss.

Disse kommentarene kom stort sett fra elever i Finnmark-A og -B. I tillegg fikk jeg inn syv kommentarer som ikke var negative, men kunne karakteriseres som ganske uvitende:

1. De må leve med rein og rare telt.
2. De bor i telt

3. De bor jo i telt.
4. Jeg må ærlig innrømme at de har litt rare klær.
5. Samer er kule de. De bor jo i telt.

Alle disse siste kommentarene kom fra elever i Østfold eller Oslo. Det var flere elever som hadde litt rare forestillinger om hva det ville si å være samisk. Noen av dem trodde at samene stort sett bor i telt.

### **12.8 Intelligens**

I definisjonen av hva rasisme er, kom jeg fram til at rasisme mot samer var: *En doktrine, tro, filosofi, ideologi eller lære om samenes overlegenhet eller underlegenhet.*<sup>1342</sup> En viktig problemstilling for dette kapitlet er: *“Har elever i niende klassetrinn fordommer, rasistiske holdninger eller andre former for intolerante holdninger mot samer?”* Denne problemstillingen er tuftet på det samiske opplæringsmålet som er formulert slik: *“Opplæringen må bekjempe [...] rasisme og andre former for intoleranse mot samer.”*<sup>1343</sup>

Jeg har i dette kapitlet i hovedsak konsentrert meg om spørsmål som handler om negative holdninger, fordommer og lignende, uten å bevege meg over på rasisme. Men jeg har i spørreskjemaet for elevene inkludert ett spørsmål som er ment å skulle måle rasistiske tendenser. Spørsmålet er ganske enkelt: *“Tror du samer generelt er like intelligente som nordmenn?”* Alternativene var:

- Nei, samer er mindre intelligente
- Nja, de er litt mindre intelligente
- Ja, de er like intelligente/ ingen forskjell
- De er generelt mer intelligent enn nordmenn
- Vet ikke

Som forklaring på spørsmålet hadde jeg inkludert følgende setning. *“Tror du for eksempel at det er noe med samiske gener, kultur eller levesett som gjør at samer har en lavere intelligens sammenlignet med nordmenn?”* Denne ekstra setningen ble tatt med for at elevene skulle stoppe litt opp og reflektere over sitt svar før de krysset av.

---

<sup>1342</sup> Se punkt: 11.2.3 Rasebegrepet, side 444.

<sup>1343</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

De elvene som mener samene er mer eller mindre intelligente vil per definisjon passe inn i definisjonen av rasisme. Altså en tro på *samers overlegenhet eller underlegenhet*. Disse elevene vil derfor ha mer eller mindre rasistiske holdninger.

### 12.8.1 Intelligens: elever

Resultatene viser at det store flertall av elevene svarte “*ja, samene er like intelligente/ ingen forskjell*”. 523 av 807 elever svarte dette (64,8 prosent). Totalt var det 12,1 prosent (94 elever) som svarte enten “*nei, samene er mindre intelligente*” eller “*nja, de er litt mindre intelligente*”. Andelen elever som mente at samene er mindre intelligente var størst i Finnmark-A der 20,5 prosent (36 elever) svarte “*nja, litt mindre intelligente*” eller “*nei, mindre intelligente*”. Med unntak av Forvaltning-nord og -sør lå andelen i de andre kommunene på litt over eller under 10 prosent. I Forvaltning-sør var det ingen elever som mente at samene er mindre intelligente, mens i Forvaltning-nord var det én elev som svarte “*nja, litt mindre intelligente*”.

Relativt mange elever var usikre på spørsmålet. 144 elever (17,8 prosent) svarte “*vet ikke*”. Et litt overaskende resultat var at en relativt høy andel av elevene i Trøndelag, Forvaltning-nord og Østfold-testgruppa mente at samene var “*mer intelligente enn nordmenn*”. I Forvaltning-nord var det bare snakk om to elever, så det teller vel egentlig ikke, men i Trøndelag var det 15 elever (10,4 prosent) som svarte dette og i Østfold-testgruppa 8 elever (11,3 prosent).

Se oversikt over resultatene i tabell 12t:

Tabell 12t		Tror du samer generelt er like intelligente som nordmenn?					Total
		nei, mindre intelligente	nja, litt mindre intelligente	ja, like intelligente	mer intelligente	vet ikke	
Finnmark-A	Antall	16	20	104	4	32	176
	Prosent	9.1 %	11.4 %	59.1 %	2.3 %	18.2 %	100.0 %
Finnmark-B	Antall	2	6	53	5	12	78
	Prosent	2.6 %	7.7 %	67.9 %	6.4 %	15.4 %	100.0 %
Forvaltning-nord	Antall	0	1	12	2	1	16
	Prosent	.0 %	6.3 %	75.0 %	12.5 %	6.3 %	100.0 %
Trøndelag	Antall	4	11	90	15	24	144
	Prosent	2.8 %	7.6 %	62.5 %	10.4 %	16.7 %	100.0 %
Forvaltning-sør	Antall	0	0	26	1	6	33
	Prosent	.0 %	.0 %	78.8 %	3.0 %	18.2 %	100.0 %



Østfold	Antall	4	5	81	3	21	114
	Prosent	3.5 %	4.4 %	71.1 %	2.6 %	18.4 %	100.0 %
Oslo	Antall	7	11	118	4	35	175
	Prosent	4.0 %	6.3 %	67.4 %	2.3 %	20.0 %	100.0 %
Østfold- testgruppa	Antall	1	10	39	8	13	71
	Prosent	1.4 %	14.1 %	54.9 %	11.3 %	18.3 %	100.0 %
Total	Antall	34	64	523	42	144	807
	Prosent	4.2 %	7.9 %	64.8 %	5.2 %	17.8 %	100.0 %

### 12.8.2 Intervjuer med elevene om intelligens

Jeg intervjuet seks elever om intelligensen til samene. To av dem hadde svart “*nja, de er litt mindre intelligente*”. Den ene av disse to, en elev fra Østfold, ombestemte seg og mente at samene derimot var mer intelligente enn nordmenn. Hun forklarte at:

Der svarte jeg feil. Det husker jeg fordi jeg ombestemte meg rett etter, jeg tror faktisk de er mer intelligente.

*Mer intelligente?*

Ja, de går på samme skoler som oss. De lærer det samme som oss, men i tillegg lærer de mer, fordi de opplever andre ting som ikke vi gjør. De har reinsdyr og sånt og kan mye om det. Det kan ikke vi, men de kan det samme som oss også.<sup>1344</sup>

Den andre eleven som svarte “*nja, de er litt mindre intelligente*” ombestemte seg ikke. Det var en elev fra Finnmark-A, der over 20 prosent av elevene hadde svart at samene er mindre intelligente. “Ole” ville først ikke snakke om det, men åpnet seg litt etter hvert. Intervjuet med “Ole” om intelligens gikk slik:

*Du svarte: Nja litt mindre intelligente. Hva mener du?*

Nei, jeg skal ikke uttale meg der.

*Tullet du?*

Tja...

*Ja, du må svare ærlig.*

Dem viser nå ikke at dem er intelligente, i alle fall. Jeg har nå tenkt mest på reindriften når jeg svarte. Dem er bare der og steller med reinen. Dem er jo ikke noe, hva skal man si? Det er jo ikke som å være snekker, de må ikke regne matematikk akkurat.<sup>1345</sup>

<sup>1344</sup> “Lene” (elev) Østfold, 20. april 2009.

Begrunnelsen hans for at samene er mindre intelligente er knyttet til at reindriften som aktivitet ikke innebærer mye tenking ifølge “Ole”. Det sa han til tross for at han selv har vært med på reinflytting flere ganger.

I Trøndelag var det over 10 prosent av elevene som svarte at samene er “*mer intelligente enn nordmenn*”. En av elevene jeg intervjuet fra Trøndelag svarte dette. Hun forklarte at:

Nei, jeg har sett det på måten at dem bruker naturen som hjelpemiddel. Jeg tror kanskje vi nordmenn, ja jeg er ikke helt sikker, men vi bruker naturen mindre enn dem.

*Så du synes det er viktig å bruke naturen?*

Ja.

*Er det noen andre ting som gjør dem intelligente?*

Jeg vet ikke helt, men jeg beundrer måten de klarer å se merkene på reinen mens de springer i gjerdet når de skal merkes. For det greier ikke jeg!<sup>1346</sup>

“Hanne” trakk altså også fram reindriften og brukte det som referanse for å evaluere samenes intelligens. Hun mente derimot at reindriftssamenes naturforståelse var overlegen og derfor var de mer intelligente.

Hva elevene har lagt i begrepet intelligens er litt uklart. Det virker som flere av elevene jeg intervjuet ikke helt hadde kontroll på begrepet.

## **12.9 Mobbing**

En viktig problemstilling for dette kapittelet er: “*Bli elever mobbet fordi de er samisk eller assosieres med det samiske?*” Problemstillingen er forankret i følgende samiske opplæringsmål: “*Alle former for mobbing av barn fordi de er samisk eller assosieres med det samiske må forhindres.*”<sup>1347</sup>

Kunnskapsdepartementet definerer mobbing slik:

---

<sup>1345</sup> “Ole” (elev) Finnmark-A 26. mai 2009.

<sup>1346</sup> “Hanne” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009.

<sup>1347</sup> Se punkt: 8.1.1 Samiske opplæringsmål, side 301.

Ein person er mobba når han eller ho, gjentekne gonger og over tid, er utsett for negative handlingar frå ein eller fleire personar. Det er ei negativ eller aggressiv handling når nokon med vilje påfører ein annan person skade eller smerte - ved fysisk kontakt, ved ord eller på andre måtar. For å kunne bruke nemninga mobbing skal det også vere ein viss ubalanse i makt- og styrketilhøvet: den som blir utsett for dei negative handlingane, har vanskeleg for å forsvare seg og er noko hjelpelaus overfor den eller dei som plagar han eller henne.

Etter denne definisjonen, som også blir brukt internasjonalt, er mobbing kjenneteikna av desse tre kriteria: 1) Det dreier seg om aggressiv eller vondsinna åtferd, som 2) gjentek seg og varer ved over ei viss tid 3) i ein mellommenneskeleg relasjon som er prega av ein viss ubalanse i styrke- eller makttilhøvet. Ein kan leggje til at mobbing ofte inntreffer utan nokon openberr provokasjon frå offeret si side. Lovutkastet omfattar både direkte mobbing, med etter måten opne angrep på offeret, og indirekte mobbing, med sosial isolering og utestenging frå gruppa.<sup>1348</sup>

Jeg har intervjuet ni elever som fikk undervisning i samisk språk (samiskelever). Noen av disse var samisk selv, og spørsmålet var om noen av disse ble mobbet eller ertet fordi de er samisk? Det var en elev som hadde blitt ertet på grunn av sin samiske tilhørighet, men uten at jeg vil si det var mobbing, så var det to elever som helt klart var blitt mobbet. Den ene av disse hadde blitt mobbet på en svært stygg måte.

Det å intervjuere elever om mobbing skulle vise seg å være svært krevende og vanskelig. Det er et sensitivt tema som elevene helst ikke vil snakke om, og i alle fall ikke hvis de selv har blitt eller blir mobbet. For at en elev skulle fortelle meg om mobbing var det av stor betydning at jeg skapte en trygg atmosfære, at jeg som intervjuer var lyttende og tålmodig, at jeg ikke ga meg med ett eller to spørsmål, og at jeg først i intervjuet brukte tid på å gjøre meg kjent med eleven og skape fortrolighet. Det er krevende å oppnå den tryggheten og fortroligheten som trengs for snakke om temaet. Når man kommer på en fremmed skole og skal gjennomføre flere spørreundersøkelser og intervjuer er det mye stress. Jeg som forsker måtte gjøre flere feil før jeg fikk dette til.<sup>1349</sup>

I det aller siste intervjuet jeg gjorde fikk jeg en historie om mobbing som var så sår og hjerteskjærende at jeg vil bruke mest plass på den. Ingen andre historier kunne måle seg med historien til "Olav".

---

<sup>1348</sup> Ot.prp.nr.72 (2001-2002). Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, avsnitt 8.

<sup>1349</sup> Se mer om temaet i punkt: 8.5.5 *Intervju med samiskelever om mobbing*, side 324.

### 12.9.1 Intervjuet med “Olav”

I intervjuet med “Olav” begynte vi først å snakke om samiskundervisningen, om hans bakgrunn som same og om ulike fag på skolen. Jeg stilte 25 spørsmål før jeg begynte å spørre litt forsiktig om skolemiljøet. Her spurte jeg:

*Skolemiljøet her på skolen, hvordan er det?*

Ja, det er jo... (underforstått greit).

*Er dere venner?*

Ja

*Det er ingen som mobber hverandre?*

Ikke som jeg har sett.

*Så det er ingen som blir ertet for noe som helst?*

Nei, jeg tror ikke det.

*Det har aldri skjedd?*

Jo, det skjedde en gang på grunnskolen og sånn der, men jeg har ikke sett noe på denne skolen.

*Ok, så dette er en veldig bra skole?*

Ja.<sup>1350</sup>

Der kunne jeg ha stoppet, og jeg kunne ha konkludert med at “Olav” ikke hadde opplevd å bli mobbet eller sett noe til at andre hadde blitt mobbet. Men jeg stoppet ikke og spurte i stedet:

*Har du noen gang opplevd å bli ertet eller mobbet fordi du er samisk?*

Ja, et par ganger

*Hvordan da? (spør jeg nærmest viskende)*

Dem sier jo fjellfinn og sånn der.

*Ok... hvem som sier det?*

Dem sier ikke det nå mer, dem sa jo det jo før på grunnskolen og sånt.<sup>1351</sup>

---

<sup>1350</sup> “Olav” (Samiskelev) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1351</sup> Ibid.

“Olav” hadde opplevd å bli mobbet og blitt kalt for “*fjellfinn*” mens han var på grunnskolen, men det virket ikke som om det var noe problem nå lenger. Jeg fortsatte likevel å spørre:

*Var det her på skolen?*

Nei, det var jo på barneskolen, da jeg gikk på skole der.

*Hvordan var det?*

Nei, der var ikke så bra (“Olav” blir våt i øynene og tørker bort en tåre).

*Ble du lei deg?*

Ja...

*Varte det lenge?*

... Mm (rister på hodet)

*Var det noen som tok tak i det? Hva gjorde dem (lærerne) for at det skulle slutte?*

Jeg sa jo at han skulle slutte, også gjorde han det.

*Det var jo bra. Da var du jo ganske sterk!*

Ja!

*Det var akkurat nå i avisen om disse foreldrene som gikk ut og ...*

... (“Olav” begynner å gråte. Tårene triller ned over kinnene hans, han snufser og tørker seg med genseren sin).<sup>1352</sup>

Vi måtte vi ta en pause. “Olav” gråt og gråt mens jeg satt stille ved siden av ham og sa ingenting. Etter stund, sa jeg noe jeg kom til å angre på i ettertid. Jeg sa til “Olav” at: “*Du må fortelle meg! Du må fortelle meg alt. Det er ingen som får vite hvem du er. Hele skolen er anonym, så jeg kommer ikke til å fortelle noen hva du har sagt til meg.*”<sup>1353</sup> Der og da kunne jeg ikke vite at “Olav” fortsatt ble mobbet. Han hadde bare snakket om sine opplevelser fra barneskolen. Senere i intervjuet kom det fram at mobbingen ikke startet på barneskolen, men i syvende klassetrinn på ungdomsskolen. “Olav gikk i åttende klassetrinn da jeg intervjuet ham.

“Olav” gråt videre uten å si noe. Etter en stund (et halvt minutt) spurte jeg forsiktig:

---

<sup>1352</sup> Ibid.  
<sup>1353</sup> Ibid.

*Hva sa de mer enn fjellfinn da?*

Nei, de sa ikke så mye... At samene ikke skulle få leve i Norge!

*At samene ikke skulle få leve i Norge!?*

Mm (nikker)

*Hvorfor ikke det?*

... ("Olav" bare gråter, tårene triller nedover kinnene og snørra renner mens han forsøker å tørke det med ermet på genseren).<sup>1354</sup>

Etter noe flere forsiktige spørsmål og flere pauser kommer det fram at det er én gutt det er snakk om. "Olav" innrømmet at han fortsatt ble mobbet etter at jeg spurte ham:

*Du har ikke snakket med noen av de andre samiske elevene om det?*

Jo, jeg bruker jo... Altså onkelen min er jo stefaren til en som er her på andre siden, og vi bruker å være hos hverandre og han er også same. Så jeg sa jo det til ham før. Også hver gang vi brukte å gå i lag der så sa han jo "same" og "jævla fjellfinner" og ... ("Olav" klarer ikke fullføre setningen).

*Hvorfor tror du han sa det?*

Jeg vet ikke. Sikkert fordi faren hans ikke likte samer.

*Så det er foreldrene hans?*

Ja! Derfor gikk han rundt og sa det hele tiden!

*Har du truffet han etterpå da? Er han like jævlig nå?*

mm (nikker). Han bruker jo nå også å si det.<sup>1355</sup>

Etter hvert ble det også klart at "Olav" ble mobbet på internett. Han forklarte at:

Hvis jeg er på MSN og sånn der, når han er på, så bruker han å skrive "jævla fjellfinn" og sånn der (stemmen bryter).

*Hvor ofte skjer det at han skriver på MSN da?*

Vi bruker å spille mot hverandre på Counter Strike. Da bruker han å stå der i mikrofonen å rope "fjellfinn" og sånn der.

---

<sup>1354</sup> Ibid.

<sup>1355</sup> Ibid.

*Når dere spiller Counter Strike, er dere flere som spiller eller spiller du bare med han?*

Vi er flere. Også bruker han å joine meg sånn at han spiller mot meg og går dit jeg spiller.

*Hvem er det han tøffer seg for?*

Jeg vet ikke, men det er jo med mange folk hele tiden.

Det var altså mange som var vitne til mobbingen uten at noen forsvarte "Olav". Gutten som mobbet "Olav" sa også svært stygge ting om samer, og han hadde også truet "Olav". Jeg spurte "Olav" videre:

*Hva mer sier han mer enn fjellfinn?*

Han sier jo at alle samene burde vært død, og at ingen skulle bodd i Norge.

*Alle samene burde vært død og ingen burde bo i Norge. Hva andre ting sier han?*

Jeg vet ikke. Han sier at han skal utrydde alle samene. [...] Det har broren min også hørt. Han går i niende og er jo også same. Jeg og han bruker å spille i lag, så kommer han der, også begynner han å rope inn i mikrofonen. Også sier han at han skal banke meg også. Han klarer det jo ikke selv. Han må jo bare ha folk med seg (snufs).

*Tror ikke han kommer til å gjøre det, eller er det bare noe han sier?*

Ja hvis han prøver seg, da er han død! (snufs)... Han har sagt det nå i over ett år. Han har ennå ikke gjort det. ("Olav" gråter og gråter og ermet på gensen var nå nesten gjennomvått).

Etter dette gikk jeg for å hente litt papir til "Olav". Da jeg kom tilbake snakket vi om litt andre ting før vi igjen kom litt tilbake til mobbingen. Jeg spurte "Olav":

*Har du fortalt foreldrene dine om ham?*

Nei.

*Hvorfor ikke det?*

Jeg vet ikke

*Så du har ikke fortalt noen voksne?*

Nei

*Så du har bare fortalt andre barn. Hvilke andre har du fortalt?*

Bare til han andre fyren og til broren min.

*Vil du at jeg skal fortelle...*

Nei!

*... en lærer om det slik at han kan ta tak i det?*

Nei!

*Det er jo helt forferdelig at det er sånn.*

Jeg vet ikke

*Tror du det kan bli enda verre hvis man forteller det til noen?*

... (nikker, og begynner å gråte ingen).

Jeg var altså den første voksne som “Olav” fortalte dette til. Han hadde levd med denne mobbingen i over ett og et halvt år. Selv om jeg hadde lovet “Olav” ikke å fortelle noen om vår samtale kunne jeg ikke la være å hjelpe “Olav”. Da jeg ga “Olav” mitt løfte visste jeg ikke at “Olav” levde med mobbingen i hverdagen. “Olav” ville ha meg til å tro at det var noe som hadde skjedd på barneskolen, men som nå var over. I opplæringslova § 9a-3 står det at:

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Loven presiserer at tilsatte har en varslingsplikt. I forarbeidene er det forklart at: *“Tilsette vil i praksis oftast seie lærarar og miljøpersonale, men plikta gjeld i utgangspunktet også anna personale.”*<sup>1356</sup> Selv om jeg ikke var tilsatt ved skolen følte jeg likevel at jeg hadde en moralsk plikt til å si ifra om mobbingen. I de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* står det at:

Kravet om konfidensialitet gjelder også når barn er informanter i forskning. Samtidig kan det oppstå situasjoner hvor forskeren enten er juridisk eller etisk forpliktet til å formidle informasjon til- og eventuelt kontakt med barnets foreldre, voksne hjelpere eller barneverntjenesten. Dette vil

---

<sup>1356</sup> Ot.prp.nr.72 (2001-2002). Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, avsnitt 8.



for eksempel gjelde hvis forskeren får kjennskap til at barn utsettes for mishandling eller overgrep.<sup>1357</sup>

Jeg mener derfor at det var ingen tvil om jeg måtte bryte taushetsplikten overfor “Olav”. Jeg fortalte derfor skoleinspektøren om intervjuet og om hvordan “Olav” hadde blitt mobbet. Hun lovet å ta tak i saken og ordne opp. Jeg fikk derimot ingen tilbakemeldinger om hvordan det hadde gått. Jeg sendte derfor etter en stund en e-post til inspektøren der jeg spurte hvordan det hadde gått, om de hadde klart å løse problemet? Jeg fikk et kort svar der det stod: *“Det har vært samtaler med foresatte og gutten. Det går helt fint med han. Han har avsluttet samisk, men bedyrer om at årsaken ikke ligger i forhold til mobbing.”* Svaret til inspektøren opplevdes ikke som betryggende. I samtale med inspektøren før jeg dro fra skolen uttrykte hun en misnøye med at undersøkelsen min bare tok opp fordommer mot samer, og ikke omvendt. Hun mente det var viktigere å fokusere på hvilke fordommer samer hadde mot nordmenn. Jeg fikk bare inn syv besvarelser fra lærerne på denne skolen. Og rektoren på skolen skrev i en e-post blant annet at: *“Jeg har fått spørsmål rettet til meg om jeg ikke skal godkjenne den slags før de blir delt ut til besvarelse. Jeg forstår problemstillingen, for jeg stusset på noen av spørsmålene da jeg leste gjennom det du sendte.”* Mange lærere ved denne skolen virket svært negative til det samiske.<sup>1358</sup> Jeg ba derfor om å få kontakt med mor til “Olav”.

Samtalen med mor gikk slik:

*Hvordan har du opplevd kontakten med skolen i denne saken?*

Jeg har ikke hørt noe fra skolen om dette.

*Du har ikke hørt noe? Du visste ikke noe om at han har blitt mobbet?*

Nei, jeg har ikke hørt et pip om dette. Jeg har heller ikke fått noe beskjed om at han har sluttet på samisk. Men i sluttattesten med karaktervurderinger som jeg fikk i juni står det at “Olav” ikke har fått karakter fordi han ikke har vært på samisk siden november 2009.

*Ok, så du visste ikke noe om at han har sluttet på samisk heller?*

Jeg har villet at han skal gå på samisk. Han har hatt motstand mot det uten at han har villet fortelle det. Når han nå har vært borte så lenge fra samisk, uten at jeg har fått noe beskjed om det, er det ganske alvorlig. Når foreldrene ikke får noe beskjed fra skolen er det jo mange ting å ta tak i.

---

<sup>1357</sup> Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, retningslinje nr. 12.

<sup>1358</sup> Se mer om dette under punkt: 8.6 *Spørreskjema for lærerne*, side 324.

*I en e-post fra skoleinspektøren står det følgende: "Det har vært samtaler med foresatte og gutten. Det går helt fint med han. Han har avsluttet samisk, men bedyrer om at årsaken ikke ligger i forhold til mobbing." Hvordan kan det stemme?*

Jammen, dette er jo direkte løgn! Jeg har ikke hatt en eneste samtale med skolen om mobbing eller om at han har sluttet på samiskundervisningen. At vi ikke har fått noen tilbakemelding fra skolen er veldig rart. Det synes jeg er veldig merkelig at hun sier vi har hatt samtaler uten at det har skjedd!

*Kan hun ha hatt kontakt med faren til "Olav"?*

Faren bor i Sør-Norge. Han har ikke noen daglig oppfølging av "Olav". Han har ikke noen kontakt med skolen.<sup>1359</sup>

Inspektøren hadde altså sendt meg en direkte løgn. De hadde ikke fortalt mor om mobbingen og heller ikke gjort noe særlig for å hjelpe "Olav". Det verste er at "Olav" sin frykt for at jeg skulle fortelle noe om mobbingen faktisk medførte at han fikk det enda verre. Ikke bare måtte han utstå mobbingen fra en svært aggressiv gutt, men i tillegg måtte han tåle at skolens ledelse trivialiserte problemet. Moren til "Olav" fortalte meg også hvordan hans prestasjoner på skolen hadde blitt verre det siste året og at han var mindre motivert for skolen, spesielt i forhold til samiskundervisningen.

Etter samtalen med mor sendte jeg utskriften av intervjuet til henne. Hun svarte at: *"Dette var jo sterk lesing. I morgen vil jeg kontakte rektor på skolen, her er en del som bør tas tak i før nytt skoleår starter."* Noen måneder senere fikk jeg en e-post fra henne der det stod:

I løpet av høsten har vi hatt flere møter angående "Olavs" skolesituasjon. Skolen, med både fastlærer, undervisningsinspektør og rektor har tatt dette på alvor. De har lagt til rette for at "Olav" har en bedre hverdag i forhold til samisk og hverdagen rent generelt. Samisklærer har vært involvert i forhold til forventninger i faget. Det synes nå som "Olav" trives mye bedre på skolen. Dette gjenspeilte seg også i hans egen vurdering av skolesituasjonen. [...] Det tyder på at ting går rette veien. Skolen er selvsagt nå også mye mer lydhør og observant i forhold til "Olav" og det kan også ha innvirkning på trivselen. Alt i alt er jeg fornøyd med at dette ble tatt tak i og rydda opp i.

Historien fikk altså en lykkelig slutt. Den illustrerer likevel et par viktige ting i tillegg til selve mobbingen. For det første var det vanskelig å få "Olav" til å fortelle om mobbingen. Det satt langt inne og jeg måtte spørre 64 spørsmål før jeg kom til sannheten om at han fortsatt ble

---

<sup>1359</sup> "Inga" (moren til "Olav") Finnmark-A, 12. juli 2010.

mobbet, og at det ikke var over. Jeg tok mange pauser, snakket lavt og forsiktig og måtte være svært lydhør så jeg ikke misforstod “Olav”. Det kan ikke utelukkes at jeg i andre intervjuer med samiske elever har gått glipp av historier om mobbing fordi jeg ikke var lydhør nok, ikke var sensitiv nok, ikke hadde skapt en tygg nok atmosfære eller ga opp for tidlig å spørre spørsmål om temaet.

I tillegg er det verdt å trekke fram skolens håndtering av saken som var svært kritikkverdig og helt klart i strid med opplæringsloven § 9a-3. På den ene siden var ledelsen svært misfornøyd og skeptisk til at jeg ville gjennomføre en spørreundersøkelse om holdninger mot samer. Inspektøren mente det var viktigere å fokusere på samenes holdninger mot nordmenn. Det kan ikke utelukkes at det var en sammenheng mellom skolens håndtering av mobbesaken og skoleledelsen holdning mot spørreundersøkelsen. Jeg fikk inntrykk av at det var viktig for flere lærere ved skolen å bevise at det ikke finnes fordommer mot samer. En gutt som blir mobbet fordi han er samisk passer ikke helt inn i dette bildet.

### *12.9.2 Andre historier om mobbing*

I tillegg til “Olav” var det bare én annen samisk elev som fortalte at hun var blitt mobbet fordi hun var same. Det var “Linda” fra Trøndelag. Jeg visste på forhånd at hun hadde blitt ertet fordi en annen elev “Ronald” hadde fortalt om det.<sup>1360</sup> Jeg spurte derfor “Linda”:

*Blir du ertet mye på skolen?*

Nei, ikke så veldig mye, ikke nå lenger. I åttende klasse kom de til meg og sa “*samejævel*” og sånne ting til meg. Da sa jeg ifra til dem at det ikke var greit at de sa slike ting, vi er helt vanlige folk vi også. Da sluttet dem med det.

*Så det var du som måtte si det til dem?*

Ja

*Tok du det opp med lærerne?*

Ja jeg sa det til lærerne, men de sa at det ikke var greit at de holdt på sånn.<sup>1361</sup>

“Olav” startet også med å si at det var over nå, at han bare sa ifra selv og dermed sluttet mobbingen. “Linda” fortalte at hun hadde varslet lærerne, men da jeg spurte en av lærerne om det fikk jeg til svar at:

---

<sup>1360</sup> “Ronald” (elev) Trøndelag, 20.oktober 2009.

<sup>1361</sup> “Linda” (samiskelev) Trøndelag, 20.oktober 2009.

Ja, hvis hun har blitt ertet er det kanskje fordi hun er annerledes, ikke fordi hun er same. Om hun hadde vært noe annet tror jeg det hadde vært akkurat det samme. Jeg har aldri hørt noen som har sagt noe stygt til henne, og aldri klaget heller.

*Hun fortalte at i åttende klassen hadde hun litt problemer med mobbing. Da jeg stilte det spørsmålet her til de andre elevene nevnte en av elevene også dette med mobbing i forhold til "Linda". Hva tror du om det?*

De kan jo si mye rart som vi aldri får høre, men hun er så sterk i seg selv at jeg tror hun tar det.<sup>1362</sup>

Jeg synes lærer "Tone" tok litt for lett på dette. Det var ingen vil om at "Linda" hadde blitt mobbet fordi hun var samisk, ikke fordi hun var generelt "annerledes". Det er ingen tvil om at "Linda" var en sterk elev. Hun hadde holdt foredrag om det samiske folk for hele klassen noen dager før jeg kom. Men "Olav" var også en ganske tøff type som helst ville ordne opp selv. Spørsmålet er om "Linda" snakket sant om at hun hadde varslet en lærer? Jeg angrer i ettertid på at jeg ikke spurte henne flere spørsmål og prøve å komme litt mer under huden på problemet.

Den tredje eleven jeg traff, som fortalte om erting, var "Camilla" fra Forvaltning-nord. "Camilla" hadde gått på en ren samisk skole før hun kom på den skolen der hun var elev nå. På den samiske skolen hadde hun opplevd å bli mobbet i form av utfrysning, altså at hun ble holdt utenfor gjengen. Det handlet ikke om at hun var samisk. Mobbingen hadde derimot vært så alvorlig at hun hadde skiftet skole på grunn av det. Men så spurte jeg:

*Har du noen ganger opplevd å bli ertet på grunn av det samiske?*

Ja! Det kan jo være noen ord sånn som "du er jo same" og en del.

*Hvordan da?*

Jeg vet ikke helt hvordan man skal si det.

*Når skjer det?*

Det er ikke noe sånn skikkelig plaging, men det er jo sånn "du er same, det er ikke jeg, og jeg er bedre enn deg." Men det er bare sånn kødd.

*Hvem sier det, er det guttene?*

Nei, det er jentene.

---

<sup>1362</sup> "Tone" (lærer) Trøndelag, 20. oktober 2009.

*Var det her på skolen?*

Det har bare skjedd en gang, men det var bare kødd.

Har du blitt ertet for noe annet da?

Nei

*Det her "ja du er same", ikke noe mer enn det?*

Det er bare det at man er liten og litt sånt.

*At du er liten?*

Ja! Samene er jo små. De er jo ikke akkurat de største.

*Ok, så det er sånne småsamer?*

Ja, men det er koselig å være liten.<sup>1363</sup>

Det virket som om "Camilla" var opptatt av å få frem at ertingen ikke var alvorlig ment, og jeg tror ikke hun snakket usant eller prøvde å skjule sannheten.

I tillegg til intervjuene med samiskelevne kom jeg over noen få intervjuer der barn fortalte om hvordan andre barn var blitt ertet eller mobbet. Jeg har allerede fortalt om "Ronald" som fortalte om "Linda". I tillegg fikk jeg to historier fra tre forskjellige elever i Østfold. Den ene historien har jeg allerede nevnt og handlet om en jente med "samiske kinnbein". De andre elevene tullet med henne og kalte henne for same. Men ifølge "Knut" tok hun det ikke ille opp og syntes bare det var morsomt.<sup>1364</sup> Den andre historien handlet om en gutt i Østfold som var fra Nord-Norge. "Lene" fortalte at:

Han begynner å bli litt irritert når alle går rundt og mobber han for det, han er jo ikke same.

*Blir han mobbet fordi han er same?*

Ja!

*Hvordan da?*

Alle er sånn: "Jævla same!", og sånt, hele tiden. Det er dårlig gjort.

*Fortell litt mer hva de sier?*

---

<sup>1363</sup> "Camilla" (samiskelev) Forvaltning-nord, 30. september 2009.

<sup>1364</sup> "Knut" (elev) Østfold, 27. april 2009.

Dem disser han, på en måte. Sånn “*jævla same*” og setter ut bilder av ham på nettet og sånt. Men han er en gutt som har ganske mange venner. Vi er ganske glad i ham, alle sammen, men de tuller på en måte.

*Føler han det som ubehagelig? Blir han sint eller?*

Han sier at han ikke blir det, men jeg merker på en måte at han blir irritert.

*Er det et onde å være same?*

Nei! Han sier at han ikke bryr seg om hva de sier, men jeg ser det jo på han at han bryr seg. Han bare: “*nei nå gidder jeg ikke bry meg mer, samme det.*”

Er det ofte at han blir utsatt for det?

Ja! Hver gang jeg møter ham.<sup>1365</sup>

Det hørtes ut som denne gutten begynte å bli rimelig lei av å bli kalt “*jævla same*”. En annen elev jeg intervjuet forklarte derimot at: “*Han ble ikke mobbet akkurat, men dem tullet med ham. Han var veldig stor og sterk, så det var ingen som turte å mobbe ham. De kalte ham same og slikt.*”<sup>1366</sup> Det er vanskelig å vite hva som er sannheten, men hvis en gutt blir hengt ut på nettsider i form av bilder mener jeg at det er over streken.

### 12.9.3 Foreldres rop om hjelp

I 2009 gikk en rekke foreldre i Alta til NRK Sápmi og fortalte om til dels grove tilfeller av mobbing av samiske barn. De listet opp alt fra lettere former for sjikane til grove tilfeller av vold mot samiske barn.<sup>1367</sup> Kunnskapsdepartementet reagerte ikke på disse historiene.

Fire måneder senere laget NRK en reportasje om hvordan jødiske barn i Oslo blir mobbet av muslimske barn.<sup>1368</sup> Denne gangen reagerte Kunnskapsdepartementet med Kristin Halvorsen i spissen momentant, og satt straks ned en “*Arbeidsgruppe mot rasisme og antisemittisme*”.<sup>1369</sup> Arbeidsgruppen fikk ikke en eneste samisk representant eller noen representanter fra Nord-Norge. Rapporten de leverte het “*Det kan skje igjen*”, og inneholdt

---

<sup>1365</sup> “Lene” (elev) Østfold, 20. april 2009.

<sup>1366</sup> “Marco” (elev) Østfold, 20. april 2009.

<sup>1367</sup> NRK Sápmi (19.11.2009) Samiske barn utsettes for grov mobbing i Alta (23.4.2011): [http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.6873177](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.6873177)

<sup>1368</sup> NRK Nyheter (14.03.2010) – Lærerne tør ikke å ta tak (23.4.2011): <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7038008>

<sup>1369</sup> Kunnskapsdepartementet (04.05.2010) Pressemelding: Arbeidsgruppe mot rasisme og antisemittisme (23.4.2011): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemelder/pressemeldinger/2010/Arbeidsgruppe-mot-rasisme-og-antisemittisme-.html?id=603779>

flere referanser til det samiske folks plass i samfunnet. Men det sa ingenting om dagens fordommer mot samer eller om samiske barns situasjon i skolen. I rapporten kan man derimot lese at: *“Jævla jøde” var et mye brukt skjellsord, ifølge en lærer.*<sup>1370</sup> Jeg har selv opplevd å sitte på trikken da to ungdommer bak meg snakket om *“jævla jøder”*. Jeg kvapp til og kjente at sinnet kokte i meg. Tatt i betraktning jødernes historie og holocaust blir man nesten kvalm når man hører slike ting. Men det jeg lurer på er om det er verre å si *“jævla jøde”* enn *“jævla same”*?

### **12.10 Oppsummering av holdninger**

I dette kapitlet har jeg vurdert om barn lærer holdningsmessig det de skal om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1)? Jeg har stilt spørsmål om en rekke påstander basert på politiske debatter om samer og det samiske folk. I tillegg har jeg stilt mer direkte spørsmål om elevene og lærerne mener samene er kravstore og sytete. For elevene stilte jeg også direkte spørsmål om samenes intelligens. Elevene og lærerne har også blitt bedt om å si noe om sine opplevelser av fordommer mot samer. Til sist i dette kapitlet har jeg vurdert om elever blir mobbet fordi de er samiske eller fordi de assosieres med det samiske.

Det var tydelige geografiske skiller i forhold til flere av holdningsspørsmålene. Elevene og lærerne i Finnmark-A og -B pekte seg klart ut som mest negative, mens et flertall av elevene og lærerne i resten av landet ikke hadde noen formening om holdningsspørsmålene, eller var positive.

I Finnmark-A var 19,1 prosent av elevene *“nokså enig”* eller *“helt enig”* i at Sametinget burde legges ned. 24,4 prosent var *“nokså enig”* eller *“helt enig”* i at reindriften var en byrde. 12,1 prosent var *“nokså enig”* eller *“helt enig”* i at man burde avvikle reindriften. 42,2 prosent mente at samene var *“nokså”* eller *“veldig kravstore/ sytete”*. Og 20,5 prosent mente at samene var *“litt mindre intelligente”* eller *“mindre intelligente”* enn nordmenn.

Når det gjaldt lærerne i Finnmark-A var det også en relativt stor andel som var negative sammenlignet med resten av landet. 25 prosent av lærerne var *“nokså enig”* eller *“helt enig”* i påstanden om at Sametinget burde legges ned. 21,5 prosent av lærerne var *“nokså enig”* eller *“helt enig”* i at reindriften var en byrde for samfunnet. 47,8 prosent av lærerne svarte:

---

<sup>1370</sup> Kunnskapsdepartementet (12. januar 2011) Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen, side 9.

“ja, samene er veldig kravstore/ sytete” eller “ja, de er nokså kravstore/ sytete”. 39,2 prosent var “nokså enig” eller “helt enig” i at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet.

I Finnmark-B var 18 prosent av elevene “nokså enig” eller “helt enig” i at man burde legge ned Sametinget. 51,2 prosent var “nokså enig” eller “helt enig” i påstanden om at reindriften er en byrde for samfunnet. 19 prosent var “nokså enig” eller “helt enig” i at reindriften burde avvikles. Og 51,9 prosent mente at samene er “nokså kravstore/ sytete” eller “veldig kravstore/ sytete”.

45 prosent av lærerne i Finnmark-B var “nokså enig” eller “helt enig” i påstanden om at Sametinget burde legges ned. 12,9 prosent var “nokså enig” eller “helt enig” i at reindriften var en byrde for samfunnet. 50 prosent svarte: “ja, samene er nokså kravstore/ sytete”. Og 19,3 prosent var “nokså enig” eller “helt enig” i at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet.

I intervjuene med elevene om Sametinget hadde de aller fleste ingen formening om det. De visste ikke noe om Sametinget og kunne derfor ikke si noe om det burde legges ned eller ikke. Jeg intervjuet bare én elev som ville legge ned Sametinget. Hun mente samene ville klare å bli norsk hvis de bare prøvde litt hardere. En korrelasjonsanalyse viste også at 93,3 prosent av elevene som ville legge ned Sametinget var helt uenig i at samisk kultur beriker Norge. Man må derfor kunne si at disse elevene viste lite respekt, vennlighet, forståelse eller respekt for det samiske folk.

En av de lærerne jeg intervjuet som ville legge ned Sametinget mente at samene hadde fått alt for mange rettigheter og at ting var i ferd med å gå alt for langt. Han var samtidig indignert over at ingen forsvarte den norske siden mot samene. Han snakket om “oss” og “dem” og fortalte at han stod på den norske siden og “bekjempet de.” En annen lærer var kritisk til Sametinget på grunn av særrettigheter og samisk “grådighet”, men da han senere ble spurt hva han mente særrettigheter var, sa han at Sametinget var en særrettighet. Intervjuene ga meg et inntrykk av at: Lærerne som ville legge ned Sametinget i liten grad hadde forståelse, vennlighet eller respekt for det samiske folk.



Reindriften er en viktig del av samisk kultur. Opplæringsmålene om at barn må lære respekt for samiske rettigheter må også gjelde for reindriftssamer. Det kan ikke være slik at man respekterer bare “noen” samers rettigheter, men ikke andre.

Gjennom intervjuene kom det blant annet fram at flere elever i Finnmark-B følte seg som offer for reindriften. Reinen var skummel og skremte små barn, den forhindret trafikken, reinen gjorde fra seg i gatene og den spiste blomster i hagene til folk. Ifølge en elev burde reindriftssamene “*ta litt inn over seg*” at reinen var en stor plage. En annen elev fortalte at hun ikke likte samer fordi de hadde rettigheter til reindrift. En tredje elev fra Finnmark-B mente det var “*mye hat, i gåseøyne*” blant folk mot de som driver med rein. I resten av landet var ikke reindriften et like stort tema.

To av lærere jeg intervjuet fra Finnmark-B var skeptisk til reindriften. Den ene læreren mente det var viktig å skille mellom negativt fokus på reindrift og det samiske. Det var reindriften i det spesifikke området, der Finnmark-B lå, som var problemet. “*Få det vekk!*”, svarte han. Begrunnelsen var derimot de samme som for elevene. Det framstår for meg som litt rart at rein som spiser blomster i en hage eller stopper trafikk er et stort problem. Det fins husdyr over hele landet, i form av kyr og sauer, som gjør akkurat det samme. Det er vanlig å sette opp gjerder hvis man vil beskytte sine blomster. Men ifølge “Jens” hadde reinen lært å hoppe over gjerdene. Alt i alt intervjuet jeg ingen lærere eller elever, som mente at man burde legge ned reindriften eller mente at den var en byrde, som samtidig klarte å vise særlig stor forståelse eller respekt for reindriftsamers rettigheter.

Når det gjelder påstanden om at *samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet* sier det seg selv at en lærer som er enig i denne påstanden ikke samtidig kan hevde at de har respekt for samenes rettigheter. Jeg minner om at nesten 40 prosent av lærerne i Finnmark-A var “*nokså*” eller “*helt enig*” i denne påstanden. 32,1 prosent var “*helt enig*”. Da jeg presenterte denne påstanden for en del lærere i andre deler av landet reagerte de med forferdelse. En lærer utbrøt “*Nei, gud!*”<sup>1371</sup> Jeg intervjuet én lærer som var “*helt enig*” i denne påstanden. Han svarte at alle burde ha like rettigheter. Samene var ifølge ham ikke interessert i noen andres rettigheter enn sine egne.

---

<sup>1371</sup> “Nina” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009.

Over 40 prosent av elevene og lærerne i Finnmark-A, og over 50 prosent av elevene og lærerne i Finnmark-B mente at samene er “nokså” eller “svært kravstore/sytete”. I intervjuene med elevene om dette spørsmålet var det få elever som hadde sterke meninger om dette. De fleste hadde svart at samene er kravstore fordi de hadde hørt at andre hadde sagt det. Elevene i Finnmark-B begrunnet sitt standpunkt ut ifra reindriften, som de var svært negative til.

“Tore” mente at mange samer ikke egentlig var samiske, men bare var samer for å få økonomiske fordeler. Man var på mange måter per definisjon egoistisk og sytete hvis man kalte seg selv for samisk.<sup>1372</sup> En annen lærer mente at samene som sådan ikke var kravstore, men bare reindriftsutøverne. “Atle” svarte at: “Ja, jeg tror kulturen der oppfordrer til det, ja!”<sup>1373</sup>

At samene, eller bare reindriftssamer for den saks skyld, blir sett på som kravstore og sytete er en sterk indikasjon på at lærere og elever ikke har respekt for samenes rettigheter. Man kan enn videre spørre seg om ikke slike holdninger går ut over samenes rettssikkerhet. Hvis man blir stemplet som kravstor og sytete fordi man hevder sine lovpålagte rettigheter, er det klart at det kan oppfattes som en stor belastning. Ingen mennesker liker å bli kalt for kravstor eller sytete. Jeg mener derfor at denne påstanden er en indikasjon på fordommer, i tillegg til manglende respekt for samenes rettigheter.

En av påstandene i skjemaet var om samisk kultur beriker Norge. En stor andel av elevene i hele landet var veldig usikker på dette spørsmålet. 534 elever (65,4 prosent) svarte “vet ikke”, hoppet over spørsmålet eller svarte “både og”. I intervjuene kom det fram at flere elever ikke kunne skjønne hvorfor samisk kultur var noe å samle på. Det var i beste fall viktig for samene selv, men ikke for Norge eller samfunnet for øvrig. Dette må ses i sammenheng med at en stor andel av elevene mente det samiske folk er en del av det norske folk. Hvorfor skal samene insistere på å være annerledes? “Hanne” forklarte at: “Jeg synes de kan være som andre [...] norske folk.”<sup>1374</sup>

En stor andel av lærere og elever hadde opplevd tilfeller der kolleger eller andre elever hadde sagt fordomsfulle ting om samer. Tallene var vanskelig å tolke, i og med at de som var mest

---

<sup>1372</sup> “Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1373</sup> “Atle” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009.

<sup>1374</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.

fordomsfulle selv mente at de ikke hadde opplevd noen tilfeller. Det mest interessante var hva som sies om samer. I kommentarfeltene til spørreskjemaene fikk jeg inn 205 kommentarer. Det mest vanlige var å kalle samene for *“jævla same”*, *“jævla fjellfinn”* eller et eller annet banneord før ordet same eller fjellfinn. Mange mente at ordet same i seg selv var et skjellsord og ble brukt til å mobbe andre elever. I tillegg skrev de om at samer lukter ille, de er kravstore, stygge, dumme og umenneskelige. Noen få uttalelser var også av typen *“de er jo bare samer”*, eller *“Man kan ikke forvente mer av den eleven når vi vet at vedkommende har samisk bakgrunn.”* En elev skrev også at: *“En gang sa en lærer at jeg var mindre smart på grunn av genene mine.”*<sup>1375</sup>

I skjemaet var det også anledning til å si noe skriftlig om hva elevene selv mente om samene. Her skrev blant annet noen av elevene at de hatet samene, avskydde dem på det sterkeste, at samene er fæle, forferdelige, stygge, skitne, illeluktende og har liten hjerne med kråkespråk. Jeg mener slike uttalelser er fordomsfulle og til dels svært rasistiske. De verste uttalelsene kom fra Finnmark-A og -B. I Finnmark-A svarte for øvrig 20,5 prosent (36 elever) at samene er *“litt mindre intelligente”* eller *“nei, mindre intelligente”*. Dette var også en indikasjon på det som faller inn under definisjonen for rasisme. Altså en tro på at samer er underlegne i forhold til andre folk.<sup>1376</sup>

Jeg har vært forsiktig med å bruke ordet fordom eller rasisme, men mener at det er liten tvil om at det finnes en del fordommer og rasistiske holdninger blant elever og lærere i skolen. Spørsmålet er hvilke konsekvenser det har for samer og samiske barn.

Er det noen samiske barn som blir mobbet fordi de er samisk eller assosieres med det samiske? Det definitive svaret var ja. Jeg intervjuet to samiske elever som hadde blitt mobbet fordi de var samiske. I tillegg ble jeg fortalt, gjennom andre elever, om andre barn som ble mobbet fordi de lignet på samer eller på andre måter ble forbundet med det samiske. Jeg intervjuet en elev som gråt og gråt mens tårene trillet. Han fortalte om hvordan han ble mobbet av en annen gutt hver gang han traff vedkommende. Denne andre gutten kalte *“Olav”* for *“fjellfinn”* og mente at alle samer burde dø og utryddes. Mobbingen hadde foregått i over et år og inkluderte mobbing på internett. Da jeg fortalte skolen om mobbingen reagerte de ikke. De sendte meg en løgn om at de hadde kontaktet foreldre og ryddet opp, men da jeg fikk

---

<sup>1375</sup> Se slutten av punkt: *12.6.3 Kommentarer fra elevene*, side 508.

<sup>1376</sup> Se punkt slutten på punkt: *11.2.3 Rasebegrepet*, side 444.

tak i moren til “Olav” viste det seg at hun ikke visste noen ting om mobbingen. Jeg mener det er en sammenheng mellom holdningene til lærerne på denne skolen og måten de håndterte mobbesaken på. De mente at undersøkelsen min var for lite fokusert på hvilke holdninger samer hadde mot nordmenn. Det var en mye viktigere problemstilling, mente skoleinspektøren. At en elev ble mobbet fordi han var samisk passet ikke helt inn i denne forestillingsverden.

# Avsluttende oppsummering

### 13. Oppsummering

Denne avhandlingen handlet om å svare på følgende problemstilling: *Lærer barn i Norge det de skal om det samiske folk, jamfør FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring?* Problemstillingen innebar i hovedsak en juridisk analyse for å finne svar på spørsmålet hva barn *skal eller bør lære*, og en sosiologisk del som handlet om hva barn *faktisk lærer*.

Med utgangspunkt i problemstillingen om hva barn *skal eller bør lære* om det samiske folk måtte innholdet i BK artikkel 29 (1) analyseres. Innbakt i den juridiske analysen inngikk en analyse av BK artikkel 29 (1) sin juridiske rettsvirkning og tyngde i norsk lov. Jeg har i kapittel 6 vist hvordan bestemmelsen har en tung juridisk vekt og en klar juridisk rettsvirkning. Innholdet i *hva barn skal lære* om det samiske folk ble utdypet i to forskjellige kapitler. I kapittel 4 analyserte jeg BK artikkel 29 (1) fra et helhetlig opplæringsperspektiv. I kapittel 5 gikk jeg mer spesifikt inn på de delene av bestemmelsen som var mest relevant for hva barn skal eller bør lære om det samiske folk. I dette kapittelet *konkretiserte* jeg så spesifikt som mulig hva barn *må* eller *bør* lære om det samiske folk. Basert på en liste med konkrete opplæringsmål om hva barn *må* eller *bør* lære om det samiske folk, var det mulig å gå videre til en evaluering av hva barn *faktisk* lærer.

Før det var noen hensikt å se på hva barn konkret og faktisk lærer om det samiske folk i skolen var det nødvendig å vurdere hvilke forutsetninger som lå til grunn for utenom selve bestemmelsen. I den sammenheng var det først viktig å se på statens *vilje* til å gjennomføre bestemmelsen. Her var problemstillingen om BK artikkel 29 (1) har vært retningsgivende for å definere opplæringsmål for barn i Norge? Etter en gjennomgang av forarbeidene til opplæringsloven og spesielt forarbeidene til formålsparagrafen ble det klart at BK artikkel 29 (1) i svært liten grad hadde vært retningsgivende for opplæringen av barn i Norge. Til tross for kritikk fra ulike hold har Kunnskapsdepartementet likevel hevdet at Kunnskapsløftet er i tråd med alle folkerettslige forpliktelser som Norge har. Det ble derfor viktig å evaluere om Kunnskapsløftet, på en tilfeldig måte, fullt ut var i tråd med bestemmelsene i BK artikkel 29 (1). I siste del av kapittel 7 evaluerte jeg derfor om Kunnskapsløftet fullt ut var i tråd med de samiske opplæringsmålene jeg hadde konkretisert i kapittel 5. Og selvsagt var ikke Kunnskapsløftet fullt ut i tråd med de samiske opplæringsmålene jeg hadde definert gjennom BK artikkel 29 (1). For det første var det mange hull, altså opplæringsmål som burde vært

med, men som ikke var tatt med. Blant annet nevner ikke Kunnskapsløftet for grunnskolen fornorskingshistorien. Kunnskapsløftet hadde også inkludert flere opplæringsmål om hva barn skulle lære om samer som ikke var viktige i forhold til BK artikkel 29 (1).

Med dette som utgangspunkt gikk jeg løs på den sosiologiske delen av avhandlingen. Første del av den sosiologiske delen handlet fortsatt om å evaluere *forutsetninger* for opplæringen. En ting var om Kunnskapsløftet er i tråd med BK artikkel 29 (1), en annen ting var om undervisningen i skolen i praksis inkluderte det samiske på en god måte, og om lærerne følte seg kompetente nok til å undervise om det samiske. I kapittel 9 ble dette evaluert. Resultatene viste at en stor andel av lærerne mente at de hverken hadde fått en tilfredsstillende opplæring om det samiske på lærerutdanningen eller i form av etterutdanning. Et stort flertall av lærerne mente at de selv hadde en behov for mer opplæring om det samiske for å tilby en god undervisning. Et stort flertall av elevene hadde ikke fått noen undervisning om det samiske eller mente at den undervisningen de hadde fått var “*ikke så bra*” eller “*dårlig*”.

Med dette som utgangspunkt var det ikke mye håp for hva barn *faktisk lærer kunnskapsmessig* om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1). Men det kunne være interessant å se på hvor stort spriket er mellom idealene og virkeligheten. Jeg beregnet meg derfor til en minimumsstandard for en rekke kunnskapsspørsmål, basert på de samiske opplæringsmålene jeg hadde definert i kapittel 5. Og for et av spørsmålene, et spørsmål om Samefolkets dag, var faktisk andelen i de fleste kommunene innenfor minimumsstandarden. Men for de fleste spørsmålene var andelen langt under minimum. Det største spriket var i forhold til historieundervisningen, og da spesielt fornorskingshistorien. I tillegg var spriket svært stort i forhold til kunnskaper om samene som et folk. Her var også spriket også veldig stort når det gjaldt lærerne. Både lærerne og elevene var av den oppfatning at statsborgerskap var ensbetydende med begrepet folk. Samene ble i denne sammenheng sett på som en gruppe med individer som hadde en samisk kultur. Forståelsen av at samene er et selvstendig folk på lik linje med det norske folk manglet fullstendig. Den store mangelen på kunnskaper om fornorskingshistorien forsterket denne oppfatningen. Flere av lærerne og elevene mente at man ikke var likeverdig og hadde ikke en like sterk tilhørighet til Norge som land, med mindre man var norsk. Dette siste kunnskapsspørsmålet avslørte derfor en del uheldige oppfatninger som kan gi grobunn for fordommer og manglende respekt for det samiske folks rettigheter. Norge som stat er basert på territoriet til to folk, nordmenn og samer. Det samiske folk i Norge har en minst like sterk tilhørighet til Norge som det norske folk.

Til slutt gjenstod problemstillingen om barn lærer det de skal *holdningsmessig* om det samiske folk, jamfør BK artikkel 29 (1). Jeg har ikke kunnet si noe sikkert om hvor stor andel av elevene og lærerne som har fordommer eller rasistiske holdninger mot samer. Men jeg kan med større sikkerhet si at en stor andel av elevene og lærerne i Finnmark-A og -B ikke hadde holdninger basert på respekt for samenes rettigheter. Det var en betydelig andel elever og lærere i disse to kommunene som svarte at samene er “*nokså*” eller “*svært kravstore/sytete*”. Over 50 prosent av elevene og 50 prosent av lærerne i Finnmark-B mente samene var kravstore/sytete. Nesten 40 prosent av lærerne i Finnmark-A mente at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet. I tillegg vil jeg trekke fram at 534 elever (65,4 prosent) ikke ønsket å ha noen formening om samisk kultur beriker Norge. I intervjuene kom det fram at elevene ikke forstod hvorfor man burde ha samisk kultur. “Hanne” forklarte at: “*Jeg synes de kan være som andre [...] norske folk.*”<sup>1377</sup>

Et helt sentralt opplæringsmål er at barn skal lære respekt for andre menneskers rettigheter, inkludert samenes rettigheter. Dette er et opplæringsmål som kan folkerettslig forankres i FN-pakten og en lang rekke tungtveiende folkerettslige konvensjoner og avtaler. Det kan likevel synes som skolen i Norge har en lang vei å gå før man når dit. Ideelt sett bør barn som bor i samiskpåvirkede samfunn lære tilstrekkelig om urfolks rettigheter til å respektere, fremme og forsvare samenes rettigheter. Men da må lærerne først lære det. Hvis nesten 40 prosent av lærerne i en kommune mener samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet, er det ikke sannsynlig at barn skal kunne lære å fremme samenes menneskerettigheter.

Etter å ha etablert på det rene at det fantes en del fordommer mot det samiske folk, spesielt i Finnmark-A og -B var spørsmålet om dette hadde fått noen konsekvenser for samiske barn. Jeg intervjuet to samiske elever som hadde blitt mobbet fordi de var samiske. I tillegg ble jeg fortalt, gjennom andre elever, om andre barn som ble mobbet fordi de lignet på samer eller på andre måter ble forbundet med det samiske. Men den sterkeste historien om mobbing fikk jeg fra “Olav”, som var en elev på en skole i Finnmark-A. Han fortalte en sterk historie om mobbing etter at jeg hadde etablert tillit og insitert på å snakke om temaet. “Olav” gråt så tårene trillet og ermet på genseren hans ble gjennomvått av snør og tårer. Mobberen mente at ingen samer burde få bo i Norge og at alle samer burde dø. Det skal sies at skolens håndtering

---

<sup>1377</sup> “Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009.



av mobbesaken var sterkt kritikkverdig. Jeg mener også det var sterke indisier for at holdninger mot det samiske folk var en medvirkende årsak til den kritikkverdige håndteringen av saken fra skolens side.

## Referanser

### *Litteratur:*

- Advokatbladet. nr.4 – 2011, 91. årgang: For lite fokus på opplæring om samer
- Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press.
- Allot, Anthony (1980) *The Limits of Law*. Tononto: Butterworths
- Alston, Philip (1994) *The Best Interests Principle: Towards a Reconciliation of Culture and Human Rights*, i: Alston Philip (1994) *The Best Interest of the Child: Reconciling Culture and Human Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Andenæs, Kristian (1992) *Sosialomsorg i gode og onde dager*. Oslo: Tano
- Andenæs, Kristian (2003) *Retts sosiologi: En kort innføring i retts sosiologien og dens problemstillinger*. I Andenæs, Kristian og Thomas Mathisen (2003) *Introduksjon til retts sosiologien: To artikler*. Oslo: UiO Institutt for kriminologi og retts sosiologi, stensils serie nr. 94.
- Andersen, Erik André og Hans-Otto Sano (2006) *Human Rights Indicators at Programme and Project Level: Guidelines for Defining Indicators, Monitoring and Evaluation*. København: Danish Institute for Human Rights.
- Arajärvi, Pentti (1999) *Article 26*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher.
- Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson og Robin M. Akert (2010) *Social Psychology*. Syvende utgave. New Jersey: Pearson Education.
- Aubert, Vilhelm. Torstein Eckhoff og Knut Sveri (1952) *En lov i søkelyset: Sosialpsykologiske undersøkelser av den norske hushjelplov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aubert, Vilhelm (1972) *Retts sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bahá'u'lláh, *De Skjulte Ord*, Utgitt på norsk i 1988 i samarbeid med Gyldendal Forlag
- Banakar, Reza (1998) *The Identity Crisis of a Stepchild – Reflections on the Paradigmatic Deficiencies of Sociology of Law*. Oslo: Rettfærd 81/1998.
- Banakar, Reza (2001) *A Passage to "India": Toward a Transformative Interdisciplinary Discourse on Law and Society*. Retfærd Nr. 92, 24. Årgang 2001.
- Barker, Martin (1981) *New Racism*. London: Junction Books

- Befring, Edvard (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beiter, Klaus Dieter (2006) *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. International studies in human rights vol. 82. Leiden: Martinus Nijhoff Publisher.
- Berg, Bård A: *Elsa Laula Renberg – utdypning*. Norsk biografisk leksikon (16.september 2010): [http://www.snl.no/nbl\\_biografi/Elsa\\_Laula\\_Renberg/utdypning](http://www.snl.no/nbl_biografi/Elsa_Laula_Renberg/utdypning)
- Bertelsen, Marte (2007) *Au Pair-ordningen i søkelyset: Masteravhandling i Retts sosiologi om au pair-ordningen i Norge*. Oslo: Institutt for kriminologi og retts sosiologi ved UiO.
- Blank, Rebecca M., Marilyn Dabady og Constance F. Citro (2004) *Measuring Racial Discrimination: Panel on Methods for Assessing Discrimination*. Committee on National Statistics Division of Behavioural and Social Science and Education. Washington D.C.: The National Academic Press.
- Blom, Svein (2002) *Innvandrerne bosettingsmønster i Oslo*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Borrows, John (2000) *'Landed' Citizenship: Narratives of Aboriginal Political Participation*. I Kymlicka, Will og Wayne Norman (2000) *Citizenship in diverse Societies*. New York: Oxford University Press.
- Bostad, Inga (2008) *Synlige verdier og usynlig dobbeltmoral*. I Leirvik, Oddbjørn og Åse Røthing (2008) *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, Millward (2008) *Parents and Public continue to back Integration Education: The Millward Brown Report 2008*. Belfast: The Northern Ireland Council for Integrated Education.
- Brownlie, Ian (2003) *Principles of Public International Law*, sixth edition.
- Cashmore, Ellis (1994) *Prejudice*. I Cashmore, Ellis (1994) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. Tredje utgave. London: Routledge.
- Chen, Huey T. (2006) *A Theory-Driven Evaluation Perspective on mixed Methods Research*. Research in the Schools 2006, Vol. 13, No. 1
- Cingranelli, David and David L. Richards (2009) *Quantitative Studies*. I Forsythe David P. (2009) *Encyclopedia of Human Rights*. Oxford University Press
- Clark, Penny (2007) *Representations of Aboriginal People in English Canada History Textbooks: Toward Reconciliation*. I Cole, Elisabeth A. (2007) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield Publisher

- Cohen, Cynthia Price (1998) *International Protection of the Rights of Indigenous Children*, I:  
Cohen, Cynthia Price (1998) *Human Rights of Indigenous Peoples*. New York:  
Transnational Publishers.
- Cohen, Cynthia Price (2005) *Jurisprudence on the Rights of the Child*. Vol. I-IV. New York:  
Transnational Publisher.
- Cotter, Anne-Marie Mooney (2006) *Race Matters: An International Legal Analysis of Race  
Discrimination*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Craven, Matthew C. R. (1995) *The International Covenant on Economic, Social, and Cultural  
Rights: A Perspective on its Development*. Oxford: Clarendon Press.
- Craven, Matthew (2001) *The Committee on economic Social and Cultural Rights*. I Eide,  
Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights:  
A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International
- Creswell, John w., Ron Shope, Vicki L. Plano Clark og Denis O. Green (2006) *How  
Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research*. Research in  
Schools 2006, Vol. 13, No. 1
- Dahl, Helge (1957) *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*. Oslo:  
Universitetsforlaget.
- Dalberg-Larsen, Jørgen (2000) *Sociology of Law from a Legal Point of View*. Retfærd Nr. 89,  
23. Årgang 2000.
- Dalberg-Larsen, Jørgen (2005) *Loven og livet: En rettsociologisk grundbog*. 5. utgave.  
København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Dale, Erling Lars (2010) *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar*. Oslo:  
Universitetsforlaget.
- Deflem, Mathieu (2008) *Sociology of Law: Visions of a Scholarly Tradition*. New York:  
Cambridge University Press.
- Detrick, Sharon. Jaap Doek og Nigel Cantwell (1992) *United Nations Convention on The  
Rights of the Child: A Guide to the "Travaux Préparatoires"*. Dordrecht: Kluwer  
Academic Publisher
- Detrick, Sharon (1999) *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the  
Child*. Hague: Kluwer Law International
- Deux, Kay, F. C. Dane, L. S. Wrightman og C.K. Sigelman (1993) *Social Psychology in the  
90s*. 6 utgave. Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Eckhoff, Torstein og Jan E. Helgesen (2005) *Rettskildelære*, 5 utgave. Oslo:  
Universitetsforlaget.

- Eide, Asbjørn (1997) *Tro og livssyn i skolen – et historisk og menneskerettslig perspektiv på skolens formål*. I Høstmøling, Njål (1998) *Livssyns- og trosfrihet i et menneskerettsperspektiv: særlig om faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: Torkel Opsahls minneseminar 1997*. Oslo: Juristforbundets forlag i samarbeid med Institutt for menneskerettigheter.
- Eide, Asbjørn (1998) *Multicultural Education and Group Accommodation in the Light of Minority Rights*: I Åkermark, Sia Spilopoulou (1998) *Human rights Education: Achievements and Challenges*. Åbo: Institute for Human Rights at Åbo Academy University.
- Eide, Asbjørn (1999) *The Non-inclusion of Minority Rights: Resolution 217C (III)*. I Alfredson, Gudmundur og Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher.
- Eide, Asbjørn (2001) *Economic, Social and Cultural Rights as Human Rights*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International.
- Eide, Asbjørn (2007) *Interdependence and Indivisibility of Human Rights*, i: Donders, Yvonne and Vladimir Volodin (2007) *Human Rights in Education, Science and Culture*. Paris: UNESCO Publishing.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (2006): *Tospråkklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Eriksen, Knut Einar og Einar Niemi (1881) *Den finske fare: Sikkerhetspolitikk og minoritetsspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evans, Michael (2009) *Reliability and Validity in Qualitative Research by Teacher Researchers*. I Wilson, Elaine (2009) *School-based Research: A guide for education students*. London: SAGE Publications
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Oversatt av Myra Bergman Ramos. New York: Seabury Press
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos, Middlesex: Penguin Books.
- Freire, Paulo (1998) *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum Publishing Company.
- Gace, Clive og Philip Wilkinson (1978) *Social Action and Methodology for Sociology of Law*. Punkt 19 i Reasons, Charles E. og Robert M. Rich (1978) *The Sociology of Law: A Conflict Perspective*. Tononto: Butterworths.

- Gadamer, Hans-Georg (1960) *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen hermeneutik*. Tybingen: Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (2007) *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversettelse av Arne Jørgensen, København: Academica.
- Garbarino, James og Frances M. Stott (1997) *Hvad børn kan fortælle os: Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1997) *Sociology: third edition*. Cambridge: Polity Press
- Green, Maria (2001) *What We Talk About When We Talk About Indicators: Current Approaches to Human Rights Measurement*. Human Rights Quarterly 23.4, November 2001.
- Haraldsen, Gustav (1999) *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hasle, Jon Anders (1995) *Sist inn – først ut? Om etterlevelse av arbeidsmiljølovens oppsigelsesvernregler overfor innvandrere*. Særavhandling ved juridisk fakultet ved UiO, institutt for retts sosiologi.
- Hellevik, Ottar (2009) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellum, Anne (2000) *How to Improve the Doctrinal Analysis of Legal Pluralism: A comparison of Legal Doctrine About Custom and Local Law in Zimbabwe and Norway*. Retfærd Nr. 89, 23. Årgang 2000.
- Henriksen, John Bernard, Martin Scheinin og Mattias Ährén (2005): *Det samiska folkets rätt til självbestämmande* (Vedlegg 3). I *Utkast til Nordisk samekonvensjon*, Oslo: Arbeids og inkluderingsdepartementet.
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2009) *Learning about Students' Learning Strategies: Empirical and theoretical investigation of self-regulation and learning strategy questionnaires in PISA*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hustad, Richard (2010) *The Legalities of Poverty: Is Poverty a Violation of International Human Rights Law*. Paper presentert til midtveisevaluering ved Universitetet i Oslo.
- Hydén, Håkan (1999) *Even a Stepchild Eventually Grows up: On the Identity of Sociology of Law*. In *Retfærd* Nr. 85, 22. Årgang 1999.
- Hyden, Håkan (2002) *Rätts sociologi som rättsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Hætta, Odd Mathis (1998) *Sametinget i navn og tall: Høsten 1997- høsten 2001*. Karasjok: Sametinget.

- Høgmo, Asle (1986) *Det tredje alternativ: Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte*. Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 5/ 1986.
- Høgmo, Asle (1992) *Norske idealer og samisk virkelighet: Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal.
- Høstmæling, Njål (2001) *Bruken av menneskerettslige kilder i KRL-dommen, Rt-2001-1006*. Kritisk Juss 2001.
- Høstmæling, Njål (2003) *Internasjonale menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janis, Mark W., Richard S. Kay og Anthony W. Bradley (2000) *European Human Rights Law: Text and materials*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, R. Bruce., Anthony J. Onwuegbuzie og Lisa A. Turner (2007) *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. Journal of Mixed Methods Research Vol. 1 No. 2.
- Josefsen, Eva (2006) *Selvopplevd diskriminering blant samer i Norge*. Norut NIBR Finnmark rapport 2006:3
- Kelsey, Georg D. (1965) *Racism and the Christian understanding of man*. New York: Scribner.
- Kemp, Peter (2005) *Verdensborgeren som pedagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ketscher, Kirsten (2000) *Mod en agumentativ ret*. I Jussens venner nr. 5-6, 2000. Oslo: Universitetsforlaget.
- King, Martin Luther (1967) *Hva nå?* Originaltittel: *Where do we go from here: Chaos or Community?* Oversatt av Knut J. Andersen. Oslo: Norsk litteraturselskap.
- Kjelland, Morten (2000) *Hjemmearbeideres erstatningsrettslige vern*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kjønstad, Asbjørn (2009) *Tobakksrøyking på arbeidsplasser, på serveringssteder og i andre lokaler hvor allmennheten har tilgang*. I Aune, Helga (2009) *Arbeid og rett: festskrift til Henning Jakhellns 70-årsdag*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kolb, Robert (2006) *Article 38*. I Zimmerman, Andreas., Christian Tomuschat og Karin Oellers-Frahm (2006) *The Statutes of the International Court of Justice: A Commentary*. New York: Oxford University Press.
- Koskeniemi, Martti (2007) *The Fate of public International Law: Between Technique and Politics*. Modern Law Review, vol. 70, nr. 1, 2007.
- Kymlicka, Will og Wayne Norman (2000) *Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts*. I Kymlicka, Will og Wayne Norman (2000) *Citizenship in diverse Societies*. New York: Oxford University Press.

- Lanford, Malcolm og Jef A. King (2009) *Committee on Economic Social and Cultural Rights: Past, Present and Future*. I Langford, Malcolm (2009) *Social Rights Jurisprudence: emerging trends in international and comparative law*. New York: Cambridge University Press.
- Lantos, Tom (2002) *The Durban Debacle: An Insider's View of the World Racism Conference at Durban*. The Fletcher Forum of World Affairs Volume 26.1, Winter/Spring 2002. The Fletcher School of Law and Diplomacy, Tufts University (8.10.2010): [www.eyeontheun.org/assets/attachments/articles/568\\_durban\\_debacle.pdf](http://www.eyeontheun.org/assets/attachments/articles/568_durban_debacle.pdf)
- Larsen, Ann Kristin (2007) *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, Kjetil Mujezinovic (2010) *The European Convention on Human Rights and UN-Mandated Peace Operations: A Square Peg in a Round Hole?* Oslo: Juridisk fakultet, UiO. PhD-avhandling.
- Lile, Hadi Khosravi (2001) *Education for Peace in Northern Ireland: Featuring Citizenship Education as a new response to the conflict*. Derry: Masters dissertation. University of Ulster Magee College
- Lile, Hadi Khosravi (2006) *A New Era for Indigenous Peoples: The UN Permanent Forum on Indigenous Issues*. Gáldu Čála – Journal of Indigenous Peoples Rights Nr. 2/2006.
- Lile, Hadi (2008) *Barn av minoriteter og urfolk*. I Høstmøling, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lile, Hadi Khosravi (2008) *FNs menneskerettigheter og urfolks rettigheter: En innføring med fokus på samiske rettigheter*. Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 1/2008.
- Lile, Hadi Khosravi (2009) *Barnekonvensjonen og samiske barn i Norge*. Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter Nr. 1/2009.
- Lindholm, Tore (2010) *The Tenacity of Identity Politics in Norway: From Unabashed Lutheran Monopoly to Pseudo-Lutheran Semi-hegemony*. I Cristoffersen, Lisbeth, Kjell Å. Modéer og Sven Andersen, eds. (2010) *Law & Religion in the 21st – Nordic Perspectives*. København: DJØF Publishing.
- Malanczuk, Peter (1997): *Akerhurst's Modern Introduction to International Law* (syvende versjon). London: Routledge
- Mathiesen, Thomas (1998) *Is it all that bad to be a stepchild? Comments on the state of sociology of law*. Retfærd Nr. 83, 21. Årgang 1998.
- Mathisen, Thomas (1977) *Rett og samfunn*. Oslo: Pax forlag A/S



- Mathisen, Thomas (2005) *Retten i samfunnet: En innføring i rettssosiologi*. Oslo: Pax Forlag A/S
- McConahay, John B., Betty B. Hardee og Valerie Batts (1981) *Has Racism Declined in America?: It Depends on Who is Asking and What is Asked*. *Journal of Conflict Resolution* 1981; 25.
- Mehedi, Mustapha (1999) E/CN.4/Sub.2/1999/10: The content of the right to education: Paper presentert for Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities.
- Meløy, Lind L. (1980) *Internatliv i Finnmark: Skolepolitikk 1900-1940*. Oslo: Det Norske Samlag.
- Miles, Matthew B. og A. Michael Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis*. Second edition. California: Sage Publications.
- Miles, Robert og Malcolm Brown (2003) *Racism*. Andre utgave. London: Routledge.
- Miller, J.R. (2003) *Troubled Legacy: A history of Native Residential Schools*. *Saskatchewan Law Review*, Vol. 66, Issue 2 (2003).
- Minde, Henry (2005) *Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. *Kautokeino: gáldu čála - tidsskrift for urfolks rettigheter* Nr. 3/2005.
- Moland, Leif E. (1997) *Ingen grenser? Arbeidsmiljø og tjenesteorganisering i kommunene*. Oslo: Fafo-rapport 221
- Mordal, Tove (2000) *Som man spør får man svar: arbeid med survey-opplegget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moscovici, S. and Zavalloni, M. (1969) *The group as a polarizer of attitudes*. I *Journal of Personality and Social Psychology*. Volum 12, utgave nr. 2
- Norsk senter for menneskerettigheter (3.8.2010) *Kartlegging av menneskerettighetsundervisning i høyere utdanning i Norge*. Utarbeidet av Njål Høstmælingen.
- Nowak, Manfred (2005): *U.N. Covenant on Civil and Political Rights: CCPR Commentary*, 2<sup>nd</sup> revised edition. Strasbourg: Norbert Paul Engel
- Nussbaum, Martha (2000) *Woman and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004) *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*. Paris OECD.
- Patton, Michael Quinn (2006) *Forword: Trends and Issues as Context*. *Research in the Schools* 2006, Vol. 13, No. 1.

- Paulson, Stanley L. (1994) *Lon L. Fuller, Gustav Radbruch, and the "Positivist" Theses*. Law and Philosophy, Vol. 13, nr. 3. Special Issue on Lon Fuller.
- Pfannenstill, Annika (2002) *Rättsociologiska studier inom området autism: Rättsanvendingen i en kunskapskonkurrerende miljø*. Lund: Lund Studies in Sociology of Law.
- Ratner, Steven og Anne-Marie Slaughter (1999A) *Appraising the Methods of International Law*. American Journal of International Law, vol. 93, 1999.
- Redd Barna (1993) *Barnekonvensjonen: Rettigheter for barn i Norge*. Oslo: Tano A.S.
- Rishmawi, Mervat (2006) *Article 4: The Nature of States Parties' Obligations*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Rosenthal, Robert og Lenore Jacobson (1993) *Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils' Intellectual Competence*, i: Arson, Elliot and Anthony R. Pratkanis (1993) *Social Psychology Volume I*. New York: New York University Press.
- Rubin, Herbert J. og Irene S. Rubin (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Second edition. London: Sage Publications.
- S. Mehrotra, J. Vandemoortele og E. Delamonica (2000): *Basic services for all?* UNICEF Innocenti Research Centre.
- Samson, Helen og Michelle Thomas (2003) *Risk and Responsibility*. Qualitative Research 2003 vol. 3, 2: Sage Publications.
- Sand, Inger-Johanne (2000) *A Future or a Demise for the Theory of Sociology of Law: Law as a normative, social and communicative function of society*. Rættferd Nr. 90, 23 Årgang 2000.
- Sand, Inger-Johanne (2005) *Retten i det polykontekstuelle samfunn. Hvordan skal vi analysere den?* I Rættferd nr. 111, 2005.
- Sandberg, Kirsten (2008) *Barns rett til å bli hørt*. I Høstmæling, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandberg, Kirsten (2008) *Kapittel 3: Barns diskrimineringsvern, særlig om utdanning*. I Hellum, Anne og Kirsten Ketscher (2008) *Diskriminering og likestillingsrett*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sano, Hans-Otto (2005) *Human Rights Indicators. Purpose and Validity*. Turku: Expert Meeting on Human Rights Indicators (11-13. mars 2005).

- Sano, Hans-Otto and Hatla Thelle (2008) *The Need of Evidence Based Human Rights Research*:  
<http://web.abo.fi/institut/imr/nordforsk/activities/AR/HR%20methods%20article%202%20draft%20final.doc>
- Sattler, Jerome M. og Robert D. Hoge (2006) *Assessment of Children: Behavioural, Social, and Clinical Foundations*. Fifth edition. San diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Semb, Anne Julie (2009). *Gruppedifferensiert statsborgerskap: Sametinget og dobbelt politisk medlemskap i Norge*. I: Raino Sverre, Malnes (2009) *Prekær Politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sheffield, R. Scott (2004) *The red man's on the warpath: the image of the "Indian" and the Second World War*. Vancouver: UBC Press.
- Simma, Bruno (2002) *The Charter of the United Nations: A Commentary*. Second edition, volume I. New York: Oxofr University Press.
- Simma, Bruno et al. (2002) *The Charter of the United Nations: A Commentary*. Second edition, Volume II. New York: Oxford University Press.
- Skogly, Sigrun (1999) *Article 2*: i Alfredsson, Gudmundur and Asbjørn Eide (1999) *The Universal Declaration of Human Rights: A Common Standard of Achievement*. The Hague: Martinus Nijhoff Publisher.
- Skogvang, Susann Funderud (2002): *Samerett: Om samenes rett til en fortid, nåtid og framtid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Carsten (1999) *Fra konvensjon til lov*. I *Mennesker og rettigheter* nr. 3 1999. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Lucy (2003) *Human rights for children*. I: Bergsmo, Morten (2003) *Human Rights and Criminal Justice for the Downtrodden: Essays in Honour of Asbjørn Eide*. Leiden: Brill Academic Publisher
- Smith, Lucy (2008) *Kapittel 1: FNs konvensjon om barns rettigheter*. I *Høstmølingen*, Njål, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg (2008) *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, Lucy (2008) *Nyere utvikling i barneretten*. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål* 2008.
- Smith, Marianne og Marianne Glærum (1998) *Avhendingsloven – til hjelp eller besvær? En studie av boligkjøperes kjennskap til avhendingsloven og deres adferd under kjøpeprosessen*. Oslo: Institutt for retts sosiologi, Universitetet i Oslo. Skriftserie nr. 60.
- Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press.

- Stien, Laila (1976) *Elsa Laula Renberg*. I Solbakk, John T. og Aage Solbakk (1999) *Selve livet kalder os til kamp og vi kommer – vi kommer straks!* Karasjok: Cálliidlágádus, (Publisert første gang i Ottar 1976).
- Stjernquist, Per (1973) *Laws in the Forests: A Study of Public Direction of Swedish Private Forestry*. Lund: CWK Gleerup. Se også: Stjernquist, Per og Karin Widerberg (1989) *Rätten i Samhällsbyggandet*. Stockholm Norstedts.
- Stjernquist, Per og Karin Widerberg (1989) *Rätten i samhällsbyggandet*. Stockholm: Norstedts.
- Straus, Anselm og Juliet Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research: Ground Theory procedures and Techniques*. California: Sage Publications.
- Sverdrup, Sidsel M. (1997) *Evaluering av lovers tilsiktede virkninger: En case-studie av markedsføringsloven*. Doktorgradsavhandling ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sverdrup, Sidsel (1999) *Evaluering av lover med en plikt-del og en rettighetsdel*. I Rættferd nr. 84, 22. årgang 1999.
- Sverdrup, Tone (1982) *Mellom ekteskapskontrakt og lønnskontrakt*. Oslo: Rapport fra nordisk forskerkurs i kvinnerett. Skrift nr. 3 fra Institutt for offentlig rett.
- Sverdrup, Tone (1984) *Lovvern for arbeidstagere i private hjem*. Oslo: Kvinnerettslig arbeidsnotat nr. 31. UiO, Kvinneretten.
- Tajfel, Henri og Joseph P. Forgas (1981) *Social Categorization: Cognitions, Values and Groups*. Academic Press. Publisert med tillatelse i: Stangor, Charles (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press.
- Taylor, Charles (1991) *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thornberry, Patrick (2002): *Indigenous Peoples and Human Rights*. Manchester: Manchester University Press.
- Thornberry, Patrick (2007) *Education*. I Weller Marc (2007) *Universal Minority Rights: a Commentary on the Jurisprudence of International Courts and Treaty Bodies*. New York: Oxford University Press.
- Tomasevski, Katarina (2001) *Indikatorer*. I Eide, Asbjørn, Catarina Kraus og Allan Rosas (2001) *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Second edition. Hague: Kluwer Law International.
- Tomaševski, Katarina (2003) *Racism and education*: i Boyle, Kevin (2003) *Dimensions of Racism*. Geneva: OHCHR & UNESCO.

- Tomasevski, Katarina (2006) *Are we Educating Children as People With Rights or Just Talking About it?* I A. Alen et al. (2006) *The UN Children's Rights Convention: Theory Meets Practice*. Antwerpen: Intersentia.
- UNICEF (2007) *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (redigert av Hodgkin, Rachel og Peter Newell). Genève: UNICEF.
- Utdanningsdirektoratet (2007) Gávnos: Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnskolingen
- Verheyde, Mieke og Geert Goedertier (2006) *Article 43-45: The UN Committee on the Rights of the Child*. Leiden: martinus Nijhoff publisher.
- Wegner, Gregory P. (1991) *Schooling for a New Mythos: Race, Anti-Semitism and The Curriculum Materials of a Nazi Race Educator*. Paedagogica Historica, 27: 2. Routledge. Artikkelen er tilgjengelig på (01.11.2010): <http://dx.doi.org/10.1080/0030923910270201>
- Widerberg, Karin (1986) *Att undersöka lagars verkningar i vems perspektiv?* I Bratholm, Anders., Torkel Opsahl og Magnus Aarbakke (1986) *Samfunn, rett, rettferdighet: festskrift til Torstein Eckhoffs 70-årsdag*. Oslo: Tano.
- Wolf, Frieder (2010) *Enlightened Eclecticism or Hazardous Hotchpotch? Mixed Methods and Triangulation Strategies in Comparative Public Policy Research*. Journal of Mixed Methods Research 2010 Vol. 4 nr. 2.
- Wolfrum, Rüdiger (2001) *The Elimination of Racial Discrimination Achievements and Challenges*. I Matsuura, Koïchiro og Mary Robinson (2001) *United to Combat Racism: Selected articles and standard-setting instruments*. Paris: UNESCO.
- Würth, Anna og Frauke Lisa Seidensticker (2005) *Indices, Benchmarks, and Indicators: Planning and Evaluating*. Berlin: German Institute for Human Rights.
- Young, Katharine (2008) *The Minimum Core of Economic and Social Rights: A Concept in Search of Content*. Yale Journal of International Law, Vol. 33, Nr. 1, 2008.
- Zorgdrager, Nellejet (1997) *De rettferdiges strid: Kautokeino 1852*. Oversatt av Trond Kirkeby-Garstad. Nesbru: Vett og Viten AS.

### ***Avisartikler og nettsider***

- Aftenposten (17. desember 2009) Minaret-forbud opp for retten:  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/article3427235.ece>

Bahá'í-samfunnet i Norge (03.07.2010) Slik trollbinder hun ungdommen:

[http://www.bahai.no/798.0.html?&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=1712&tx\\_ttnews\[backPid\]=801&cHash=b9a296b7b24a062433450425d9ad376f](http://www.bahai.no/798.0.html?&tx_ttnews[tt_news]=1712&tx_ttnews[backPid]=801&cHash=b9a296b7b24a062433450425d9ad376f)

BBC (8. september 2001) Mixed emotions as Durban winds up (11.10.2010):

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/1530976.stm>

Dagbladet (24. juni 2010) - *Machogutta i politiet skyr saker med utviklingshemmede. De vil ha raske resultater:*

[http://www.dagbladet.no/2010/06/24/nyheter/utviklingshemmede/rettssikkerhet/overgrep/politiet/12277549/#comments\\_container](http://www.dagbladet.no/2010/06/24/nyheter/utviklingshemmede/rettssikkerhet/overgrep/politiet/12277549/#comments_container)

EDL: Hvorfor EDL? (16.2.2011): <http://edl.no/content/blogcategory/20/47/>

Europarådet: What is Education for Democratic Citizenship and Human Rights? (7.4.2011):

[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/What\\_20is\\_EDC\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_20is_EDC_en.asp#TopOfPage)

Finmark Dagblad (28.05.2008) Reindriften har ikke livets rett (15.2.2011):

<http://www.finmarkdagblad.no/nyheter/article3568789.ece>

Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet: Samepolitikk (12.2.2011):

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/tema/samepolitikk.html?id=1403>

Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet (9.3.2011) Et samfunn med det samiske og norske side om side (30.3.2011):

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/aktuelt/taler\\_og\\_artikler/minister/taler-og-artikler-av-fornyings--og-kirke/2011/Et-samfunn-med-det-samiske-og-norske-side-om-side.html?id=636948](http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/aktuelt/taler_og_artikler/minister/taler-og-artikler-av-fornyings--og-kirke/2011/Et-samfunn-med-det-samiske-og-norske-side-om-side.html?id=636948)

Franklin and Eleanor Roosevelt Institute's web site for the Universal Declaration of Human Rights (27. juli 2010): <http://www.udhr.org/history/Biographies/bioer.htm>

Fremskrittspartiet: Samepolitikk (5.4.2011):

<http://www.frp.no/?module=Files;action=File.getFile;ID=30487>

Innlegg i debattsidene til Avisa Nordland (3. februar 2011, kl. 24) Rolf S (28.3.2011):

<http://www.an.no/nyheter/article5476129.ece>

International Interdisciplinary Course on Children's Rights (21. januar 2011):

<http://www.iccr.be/>

Jagland, Thorbjørn (10.12. 2010) Tale av leder i Den Norske Nobelkomite (10.12.2010):

[http://nobelpeaceprize.org/nb\\_NO/laureates/laureates-2010/presentation-2010/](http://nobelpeaceprize.org/nb_NO/laureates/laureates-2010/presentation-2010/)

Journalisten (17.1.2006) VG-anmelder fornærmet Alta (18.4.2011):

<http://www.journalisten.no/node/5351>

NRK Nordnytt (14.08.2009) Lover å fjerne samiske rettigheter (15.2.2011):

[http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/valg\\_2009\\_troms\\_og\\_finnmark/1.6732037](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/valg_2009_troms_og_finnmark/1.6732037)

NRK Nordnytt (07.09.2009) Stor skepsis til samiske rettigheter (12.4.2011):

[http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/1.6762115](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.6762115)

NRK Nordnytt (17.9.2010) *FrP*: – Tull med samisk på mynter (4.10.2010):

[http://nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/1.7297022](http://nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.7297022)

NRK Sápmi (17.08.2009) – Frp driver misvisende politikk (12.4.2011):

[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/valg\\_2009\\_sami\\_radio/1.6734950](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/valg_2009_sami_radio/1.6734950)

NRK Sápmi (09.09.2009) Forventer mer presisjon av NRK (12.4.2011):

[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.6768120](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.6768120)

NRK Sápmi (8.2.2011) – Skremt over hat mot samene (28.3.2011):

[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7498612](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7498612)

NRK Sápmi (2.3.2011) – Samer har skjulte planer (30.3.2011):

[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7530627](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7530627)

NRK Sápmi (4.3.2011) Frykter samene (5.4.2011):

[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7534704](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7534704)

NRK Sápmi (12.3.2011) Frp-Hans har skiftet mening – igjen (14.3.2011):

[http://www.nrk.no/kanal/nrk\\_sapmi/1.7545931](http://www.nrk.no/kanal/nrk_sapmi/1.7545931)

NRK Østlandssendingen (11. mai 2005) Samiske flagg går unna:

<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.359864>

Regnskogsfondet: [www.regnskog.no/](http://www.regnskog.no/)

Sametinget: Om Sametinget (8.2.2011):

<http://www.samediggi.no/artikkel.aspx?Mid1=3377&Aid=3645&back=1&Mid2=3483>

Sametingets valgmanntall - endelig oversikt (2.1.2011):

<http://www.sametinget.no/Artikkel.aspx?Aid=2962&back=1&Mid1=3377&Mid2=3458&Mid3=&>

Samordna opptak: Samiske kvotar (16.2.2011):

[http://www.samordnaopptak.no/info/soeking\\_opptak/kvotar/samiske-kvotar/](http://www.samordnaopptak.no/info/soeking_opptak/kvotar/samiske-kvotar/)

The National Sorry Day Committee: Kevin Rudd's Apology (28. september 2010):

[http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64](http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64)

The National Sorry Day Committee: Kevin Rudd's Apology (12.10.2010):

[http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64](http://www.nsd.org.au/home/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=23&Itemid=64)

Truth and Reconciliation Commission: Our Mandate (12.10.2010):

<http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/index.php?p=7>

Truth and Reconciliation Commission: The Survivor Committee (12.10.2010):

<http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/index.php?p=6>

<http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/index.php?p=7>

### ***FN-dokumenter***

Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski (2001): E/CN.4/2002/60, avsnitt 36.

CERD/C/299/Add.3 (24. april 1996): Fourteenth periodic reports of States parties: India.

CERD/C/IND/19 (19. mars 2006) Nineteenth periodic reports of States parties due in 2006: India.

Commission on Human Rights Drafting Committee (1. juli 1947): E/CN.4/21

Commission on Human Rights Drafting Committee (27. mai 1948): E/CN.4/95

Commission on Human Rights (28. juni 1948): E/800

Commission on Human Rights (2004) E/CN.4/2005/50: The Right to Education: Report by the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz Villalobos.

Commission on Human Rights (2002) E/CN.4/2002/60: Annual report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski.

The Committee of Experts of the European Charter (2001) Report of the Committee of Experts on the Charter

Committee on Economic Social and Cultural Rights (1999) E/C.12/1999/10: General Comment No. 13: The right to education

Committee on Economic, Social and Cultural Rights (2005) E/C.12/1/Add.109: Concluding observations: Norway

Committee on the Elimination of Discrimination against Women (1987) General Recommendation No. 3 (sixth session, 1987).

Committee on the Rights of the Child (2010) CRC/C/4/Rev.2: Rules of procedure ECOSOC Resolution 1985/17 (28. mai 1985)

FNs barnekomité (1995) CRC/C/15/Add.38: Concluding observations: Belgium



FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.51: Concluding observations: Republic of Korea

FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.52: Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: Croatia

FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.58: Concluding observations: Guatemala

FNs Barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.56: Concluding observations: China

FNs barnekomité (1996) CRC/C/15/Add.63: Concluding observations: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: Dependent Territories (Hong Kong)

FNs barnekomité (1996) Day of General Discussion: The Child and the Media

FNs barnekomité (1997) CCPR/C/15/Add.68: Concluding observations: Panama

FNs barnekomité (1998) CRC/C/15/Add.90: Concluding observations: Japan

FNs barnekomité (1999) CRC/C/15/Add.98: Concluding observations: Australia

FNs barnekomité (2000) CRC/C/15/Add.126: Concluding observations: Norway

FNs barnekomité (2001) CRC/C/15/Add.148: Concluding observations: Saudi Arabia

FNs barnekomité (2001) CRC/C/15/Add.163: Concluding observations: Qatar

FNs barnekomité (2001) CRC/GC/2001/1: General Comment No. 1: The Aims of Education

FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.178: Concluding observations: Belgium

FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.183: Concluding observations: United Arab Emirates

FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.192: Concluding observations: Republic of Moldova

FNs barnekomité (2002) CRC/C/15/Add.194: Concluding observations: Poland

FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.196: Concluding observations: Estonia

FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.199: Concluding observations: Romania

FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.201: Concluding observations: Czech Republic

FNs barnekomité (2003) CRC/C/15/Add.215: Concluding observations: Australia

FNs barnekomité (2003) CRC/GC/2003/5: General Comment No. 5. General measures of implementation

FNs barnekomité (2004) CRC/C/15/Add.231: Concluding observations: Japan

FNs barnekomité (2004) CRC/C/15/Add.239: Concluding observations: Democratic People's Republic of Korea

FNs barnekomité (2005) CRC/C/15/Add.23: Concluding observations: Norway

FNs barnekomité (2005) CRC/C/15/Add.268: Concluding observations: Australia

FNs barnekomité (2005) CRC/C/15/Add.272: Concluding observations: Finland

FNs barnekomité (2005) CRC/GC/2005/6: general Comment No. 6

FNs barnekomité (2005) CRC/C/GC/7/Rev.1: General Comment No. 7: Implementing child rights in early childhood

FNs barnekomité (2006) CRC/C/HUN/CO/2: Concluding observations: Hungary

FNs barnekomité (2007) CRC/C/SVK/CO/2: Concluding observations: Slovakia

FNs barnekomité (2008) CRC/C/BGR/CO/2: Concluding observations: Bulgaria

FNs barnekomité (2008) CRC/C/GEO/CO/3: Concluding observations: Georgia

FNs barnekomité (2008) CRC/C/SRB/CO/1: Concluding observations: Serbia

FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/11: General Comment No. 11. Indigenous children and their rights under the Convention

FNs barnekomité (2009) CRC/C/GC/12: General Comment No. 12. The right of the child to be heard

FNs barnekomité (2010) CRC/C/15/Add.149: Concluding observations: Palau

FNs barnekomité (2010) CRC/C/BEL/CO/3-4: Concluding observations: Belgium

FNs barnekomité (2010) CRC/C/JPN/CO/3: Concluding observations: Japan

FNs barnekomité (2010) CRC/C/NOR/CO/4: Concluding observations: Norway

FNs generalforsamling (1995) A/RES/49/214: International Decade of the World's Indigenous People

FNs generalforsamling (6. oktober 1999) A/RES/53/243: Declaration on a Culture of Peace

FNs Generalforsamling (2. mars 2005) A/59/525/Rev.1: Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education

FNs komité for økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1990) E/1991/23: General Comment No. 3: The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1).

FNs komité for økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (1999) E/C.12/1999/5: General Comment No. 12: The right to adequate food (Art.11).

FNs menneskerettighetskomité (1994): CCPR/C/21/Rev.1/Add.5. General Comment no. 23: *The rights of minorities (Art. 27).*

FNs menneskerettighetskomité (1997) CCPR/C/70/D/736/1997: Malcolm Ross v. Canada.

FNs menneskerettighetskomité (2004) CCPR/C82/D/1155/2003 Leirvåg et al v. Norway. Communication No. 1155/2003.

FNs menneskerettighetskomité (15. april 2010) A/HRC/RES/13/15: United Nations declaration on human rights education and training.

FNs menneskerettighetskomisjon (10. juni 1948) E/CN.U/CR.67 Third Session

FNs menneskerettighetskomisjon (3. april 1985) E/CN.4/1985/64: Report of the Working Group on a draft convention on the rights of the child

FNs Rasediskrimineringskomité (1996) CERD/C/304/Add.13: Concluding observations:  
India

FNs rasediskrimineringskomité (1997) CERD 18/08/97: General Recommendation no. 23:  
Indigenous Peoples.

FNs Rasediskrimineringskomité (1999) General Recommendation No. 24: Reporting of  
persons belonging to different races, national/ethnic groups, or indigenous peoples

FNs Rasediskrimineringskomité (5. mai 2006) CERD/C/IND/CO/19: Concluding  
observations: India

Human Rights Committee (2004) CCPR/C/21/Rev.1/Add.13: General Comment No. 31:  
Nature of the General Legal Obligation Imposed on States Parties to the Covenant

Human Rights Council (2010) A/HRC/13/5: Report of the Working Group on the Universal  
Periodic Review: Norway

International Law Commission (1977) A/CN.4/SER.A/1977/Add.1 (Part 1): Yearbook 1977,  
Volume II

International Law Commission (2008) Draft articles on Responsibilities of States for  
International Wrongful Acts, with commentaries

International Law Commission: State Responsibility:  
[http://untreaty.un.org/ilc/summaries/9\\_6.htm](http://untreaty.un.org/ilc/summaries/9_6.htm)

OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume I*.  
Genève og New York: United Nations.

OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the rights of the Child, Volume II*.  
Genève og New York: United Nations.

OHCHR og UNESCO (2006) Plan of Action: World Programme for Human Rights  
Education. First phase:  
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf>

OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child. Volume I*.  
New York and Geneva: United Nations.

OHCHR (2007) *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child. Volume II*.  
New York and Geneva: United Nations.

OHCHR (2008) HRI/MC/2008/3: Report on Indicators For Promoting and Monitoring The  
Implementation of Human Rights.

OHCHR Complaining about human rights violations (26. januar 2011):  
<http://www2.ohchr.org/english/bodies/petitions/index.htm>

Open-ended Working Group to explore the possibility of elaborating an optional protocol to the Convention on the Rights of the Child (24.01.2011):

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/OEWG/index.htm>

Oversikt over medlemmene i FNs barnekomité og dere kompetanse (21. januar 2011):

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/members.htm>

Oversikt over medlemmene i FNs menneskerettighetskomité og dere kompetanse (21. januar 2011): <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrc/members.htm>

Oversikt over ØSK-komiteens medlemmer og deres kompetanse (21. januar 2011):

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/members.htm>

Sub-Commission on the Prevention of Discrimination and the Protection of Minorities, report on the prevention of discrimination (1949), E/CN.4/Sub.2/40 of 7 June 1949.

UNESCO: Peace and Human Rights Education: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=53145&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=53145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UN Permanent Forum on Indigenous Issues (2008) E/2008/43: Report on the seventh session (21 April-2 May 2008).

ØSK-komiteen (1989) General comment 1: Reporting by States parties.

ØSK-komiteen (1999) E/C.12/1999/10: General Comment No. 13, The right to education

### ***Den europeiske menneskerettighetsdomstol:***

EMD (25.02.1982) *Campbell and Consans v. The United Kingdom*. Application no. 7511/76; 7743/76

EMD (26.10.1984) *De Cubber v. Belgium*. Application no. 9186/80

EMD (12.02.1985) *Colozza v. Italy*. Application no. 9024/80

EMD (25.09.1995) *Case of Vogt v. Germany*. Application No. 17851/91

EMD (18.03.2011) *Lautsi and Others v. Italy*. Application no. 30814/06

EMD (29.06.2007) *Folgerø and Others v. Norway*. Application no. 15472/02

EMD (12.02.2008) Advisory opinion on certain legal questions concerning the lists of candidates submitted with a view to the election of judges to the European Court of Human Rights

### ***Høyesterettsdommer:***

Rt. 1982 s. 1729

Rt. 1992 s. 1037

Rt. 1994 s. 610 (Bølgepappkjennelsen)

Rt. 2000 s. 996 (Bøhlerdommen)  
Rt. 2001 s. 1006 (KRL-fagdommen)  
Rt. 2002 s. 557 (Dobbelstraff I-saken)  
Rt. 2003 s. 359  
Rt. 2008 s. 513 (Dahr-dommen)  
Rt. 2008 s. 1764  
Rt. 2009 s. 1261

***Underrettsdommer:***

Eidsivating lagmannsrett (2009-12-21): LE-2009-101574  
Gulating lagmannsrett (2009-06-12): LG-2008-105443

***Utenlandske dommer og rapporter:***

House of Commons (11. juni 2008) Official report: 39th Parliament, 2nd Session.  
(12.10.2010):

<http://www2.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?Language=E&Mode=1&Parl=39&Ses=2&DocId=3568890>

Human Rights and Equal Opportunity Commission (1997) *Bringing them Home*: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families (12.10.2010):

[http://www.hreoc.gov.au/pdf/social\\_justice/bringing\\_them\\_home\\_report.pdf](http://www.hreoc.gov.au/pdf/social_justice/bringing_them_home_report.pdf)

Minister of Indian Affairs and Northern Development Ottawa (1998) *Gathering Strength: Canada's Aboriginal Action Plan*. Tilgjengelig her (12.10.2010):

<http://www.austlii.edu.au/au/journals/AILR/2000/10.html>

Suprem Court of Canada (1996) *Ross v. New Brunswick School District No. 15*, [1996] 1 S.C.R. 825

***Offentlige dokumenter***

Arbeids og Inkluderingsdepartementet (2009) *Handlingsplan for samisk språk*

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006)

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, retningslinje.

Innstilling til lov om arbeidsvilkår for hushjelp m.fl. fra Hushjelpkomitéen oppnevnt ved kongelig resolusjon av 8. oktober 1954, Innstillingen ble avgitt 23. juni 1960

Innst. O. nr. 22 (2008-2009) Innstilling til Odelstinget frå kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.

Innst.O.nr.51 (1998-1999): Innstilling frå Justiskomiteen om lov om styrking av menneskerettane si stilling i norsk rett (menneskerettsloven)

Innst.O.nr.80 (2002-2003). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om frittstående skoler (friskolelova)

Innst.O.nr.92 (2002-2003). Innstilling fra justiskomiteen om lov om endring i menneskerettsloven mv. (innarbeiding av Barnekonvensjonen i norsk lov)

Klagenemnda for likestilling (22.1.2001) Sak nr. 1/2001.

Kunnskapsdepartementet (15.6.2005) Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag.

NOU 1984:18 Om samenes rettsstilling

NOU 1985: 14 Samisk kultur og utdanning

NOU 1993:18 Lovgivning om menneskerettigheter

NOU 1993: 34 Rett til forvaltningen av land og vann i Finnmark

NOU 1995:9 Identitet og dialog: Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning

NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring

NOU 2007: 6 Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen.

Ot. prp. nr. 3 (1998-99): Om Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettighetsloven)

Ot.prp.nr.33 (2002-2003). Om lov om frittstående skolar (friskolelova)

Ot.prp.nr.33 (2004-2005). Om lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv. (diskrimineringsloven)

Ot.prp.nr.104 (2008-2009) Om lov om endringer i barnelova

Sametinget (2007) Oversikt over samisk innhold i Kunnskapsløftet fastsatt av Sametinget

St.meld. nr. 25 (1998-99) om Morsmålsopplæring i grunnskolen

St.meld. nr. 55 (2000-2001): Om samepolitikken

Stortingsmelding 21 (1962-63)

Utdanningsdirektoratet: Den generelle delen av læreplanen

Utdanningsdirektoratet (20.11.2010) Kartlegging av temaer knyttet til menneskerettigheter og demokratiforståelse i læreplanverket. Oppdrag 34-2010. Saksbehandler: John Chr. Christiansen

### ***Intervjuer med elever***

“Lars” (elev) Finnmark-A, 26. mai 2009  
“Roy” (elev) Finnmark-A, 25. mai 2009  
“Peter” (elev) Finnmark-A 25. mai 2009  
“Ole” (elev) Finnmark-A 26. mai 2009  
“Anne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009  
“Simen” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009  
“Bjørn” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009  
“Anders” (elev) Finnmark-B, 20. mai 2009  
“Hanne” (elev) Finnmark-B, 19. mai 2009  
“Knut” (elev) Østfold, 27. april 2009  
“Trond” (elev) Østfold, 20. april 2009  
“Lene” (elev) Østfold, 20. april 2009  
“Pia” (elev) Østfold, 27. april 2009  
“Marco” (elev) Østfold, 20. april 2009  
“Kristin” (elev) Østfold, 24. april 2009  
“Neda” (elev) Oslo, 14. oktober 2009  
“Hung” (elev) Oslo, 14. oktober 2009  
“Harald” (elev) Oslo, 23. oktober 2009  
“Anne” (elev) Oslo, 23. oktober 2009  
“Lise” (elev) Oslo, 23. oktober 2009  
“Pia” (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009  
“Lise” (elev) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009  
“Maria” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009.  
“Jon” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009  
“Hanne” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009  
“Ronald” (elev) Trøndelag, 20. oktober 2009  
“Lone” (elev) Trøndelag, 20. oktober 2009  
“Olav” (elev) Trøndelag, 27. oktober 2009  
“Stian” (elev) Forvaltning-nord, 30. september 2009  
“Karin” (elev) Forvaltning-nord, 29. september 2009  
“Olav” (Samiskelev) Finnmark-A, 27. november 2009  
“Beate” (samiskelev) Finnmark-A, 25. mai 2009  
“Tore” (Samiskelev) Finnmark-B, 20. mai 2009

“Nora” (samiskelev) Finnmark-B, 19. mai 2009  
“Per” (samiskelev) Finnmark-B, 20. mai 2009  
“Linda” (samiskelev) Trøndelag, 20. oktober 2009  
“Veronica” (samiskelev) Østfold, 20. april 2009  
“Bente” (samiskelev) Forvaltning-nord, 29. september 2010  
“Camilla” (samiskelev) Forvaltning-nord, 30. september 2009

### ***Intervjuer med lærere***

“Jens” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009  
“James” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009  
“Anne” (lærer) Finnmark-B, 19. mai 2009  
“Kari” (lærer) Finnmark-B, 20. mai 2009  
“Tore” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009  
“Atle” (lærer) Finnmark-A, 27. november 2009  
“Åse” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009  
“Torgeir” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009  
“Siv” (lærer) Finnmark-A, 25. mai 2009  
“Tom” (lærer) Finnmark-A, 26. mai 2009  
“Marit” (lærer) Østfold, 20. april 2009  
“Janne” (lærer) Østfold, 24. april 2009  
“Knut”(lærer) Østfold, 20. april 2009  
“Anders” (lærer) Østfold, 20. april 2009  
“Martin” (rektor) Østfold, 20. april 2009  
“Inga” (lærer) Østfold, 27. april 2009  
“Nora” (lærer) Østfold, 24. april 2009  
“Torunn” (lærer) Østfold, 27. april 2009  
“Nina” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009  
“Beate” (lærer) Oslo, 14. oktober 2009  
“Marit” (lærer) Oslo, 14. oktober 2009  
“Silje” (lærer) Oslo, 23. oktober 2009  
“Inger” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009  
“Knut” (lærer) Forvaltning-sør, 26. oktober 2009  
“Bjarne” (lærer) Trøndelag, 20. oktober 2009  
“Vedad” (lærer) Trøndelag, 27. oktober 2009



“Tone” (lærer) Trøndelag, 20. oktober 2009

“Anne” (lærer) Trøndelag, 27. oktober 2009

“Torild” (lærer) Forvaltning-nord, 29. september 2009

“Irina” (lærer) Forvaltning-nord, 29. september 2009

“Vera” (lærer) Forvaltning-nord, 30. september 2009

“Nils” (lærer) Forvaltning-nord, 30. september 2009

# Vedlegg

## **Vedlegg 1: Brev til skolesjefen i Østfold**

**Mette Nordhus**

Sjef for oppvekst og kultur i Østfold kommune

**Norsk senter for menneskerettigheter**

P.b. 6706 St. Olavs plass

NO-0130 Oslo

Cort Adlers gt. 30

Telefon: +47 22 84 20 72

Telefaks: +47 22 84 20 02

E-post: h.k.lile@nchr.uio.no

Nettadresse: www.humanrights.uio.no

**Dato:** 18. mars 2009

Kjære "Anne". Mitt navn er Hadi Khosravi Lile, og jeg er stipendiat ved Norsk senter for menneskerettigheter. Jeg vil gjerne gjennomføre en retts sosiologisk undersøkelse blant alle tiendeklassene i Østfold kommune. Kommunen vil være helt anonym når den tid kommer for publisering, den kommer bare til å bli omtalt som "en kommune som er utenfor forvaltningsområdet som samisk språk i Sør". Jeg håper det er greit at jeg gjennomfører denne studien. I tillegg vil jeg gjerne ha mulighet til å henvise til deg hvis det oppstår vaskeligheter med å gjennomføre prosjektet på de enkelte skolene. Nedenfor følger litt informasjon.

**Utgangspunktet** (Hva dreier dette seg om og hvorfor er det interessant?)

FNs konvensjon om barns rettigheter (barnekonvensjonen) av 20. november 1989 har en tung internasjonal juridisk status og regnes som en av FN's viktigste menneskerettighetskonvensjoner. Ingen andre menneskerettighetskonvensjoner er ratifisert av flere stater (192). Barnekonvensjonen ble i 2003 inkorporert i *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21. mai 1999 nr.30* (menneskerettighetsloven). Det gir dens bestemmelser forrang framfor annen norsk lov (§ 3). Det vil si at barnekonvensjonen har en høyere rang enn opplæringsloven og skal ved motstrid gå foran. Konvensjonen har derfor fått en helt spesiell tyngde i norsk lov. Artikkel 29 handler om formålet med utdanning. Her nevnes også urfolk spesifikt. Studien har en retts sosiologisk metode der jeg tar utgangspunkt i loven og analyserer den. I neste omgang foretar jeg sosiologiske undersøkelser for å se om loven oppfylles. Det er staten som er ansvarlig for at menneskerettighetskonvensjoner etterleves, inkludert barnekonvensjonen. Ansvarer skal altså ikke falle på den enkelte skole eller kommune.

### **Anonymitet**

Skolene vil i utgangspunktet være anonyme, og det samme vil lærerne og elevene. Navnet på kommunen kommer heller ikke til å publiseres. Noen kommuner har status som såkalt forvaltningsområde for samisk språk. Det er de kommunene som ligger innenfor de samiske kjerneområdene. Her er rettighetene i forhold til undervisning om det samiske bredere og mer omfattende enn i kommuner utenfor forvaltningsområdene. Jeg har med utgangspunkt i dette delt inn i følgende kategorier:

1. Kommuner med status som forvaltningsområde for samisk språk i Nord
2. Kommuner med status som forvaltningsområde for samisk språk i Sør
3. Kommuner som ikke har status som forvaltningsområde i Nord
4. Kommuner som ikke har status som forvaltningsområde i Sør

Østfold kommune vil altså falle inn under kategori 4. Det er naturlig å tro at kunnskapsnivået og fokuset på det samiske vil være lavest i de kommuner som ligger utenfor forvaltningsområdene.

## Målgrupper

Det er tre hovedgrupper som jeg vil ha informasjon fra:

1. Ikke-samiske barn i tiende klasse
2. Samiske barn
3. Lærerne

## Ikke-samiske barn i tiendeklasse

Jeg bruker begrepet ikke-samiske barn som en forenkling. Jeg mener egentlig alle barn i tiendeklasse. Her vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse og i tillegg foreta noen dybdeintervjuer med et lite utvalg elever. Utvalget trekkes ut ved hjelp av loddrekning. En gutt og en jente i hver klasse.

Temaene (det jeg vil måle) for intervjuene vil være:

1. Vurdering av undervisningen om det samiske (eventuelt mangelen på undervisning)
2. Interesse/motivasjon: er det spennende med undervisning om det samiske?
3. Holdninger
4. Kunnskap

Tiende klasse er valgt ut fordi det er det siste årstrinn før videregående, fordi det er konkrete relevante mål i Kunnskapsløftet som angår tiendeklasse og fordi de kan se litt tilbake på hva de har lært. Det er også et poeng for meg å ikke snakke med de yngste elevene i og med at det vil by på spesielle utfordringer.

## Lærere

Jeg vil også foreta en undersøkelse blant lærerne på skolen. Her vil jeg gjerne snakke spesielt med de lærerne som er i tiende klasse. Her kan vi godt bruke loddtekningsprinsippet igjen. Eventuelt at jeg snakker med klasseforstanderne i hver klasse. I tillegg vil jeg gjerne prøve å gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærerne også. Her har jeg i likhet med tiende klasse laget et skjema med faste svaralternativer som lærerne skal fylle ut. Temaene for intervjuene og spørreundersøkelsen blant lærerne vil være:

1. Bruken av ressursheftet Gávnos<sup>1378</sup>
2. Utdanningsmålenes status i skolen
3. Opplæring om det samiske (før- og etterutdanning)
4. Holdninger og kunnskaper
5. Motivasjon

## Samiske barn

Temaene for intervju med samiske barn kommer til å spinne litt rundt dette med hvordan de opplever hverdagen og undervisningen på skolen.

## Tidsplan og gjennomføring

Jeg vil aller helst ha gjennomført intervjuer og spørreundersøkelser så fort og effektivt som mulig. Vil gjerne prøve å bli ferdig med mm skole i neste uke. Det vil bli den første skolen, og kan dermed regnes som en liten pilot. I slutten av neste uke reiser jeg bort og er borte fram til 9. april. Da vil jeg gjerne gå løs på resten av tiendeklassingene i Østfold. Jeg regner cirka et kvarter på hvert spørreskjema. Det er mulig det vil ta lenger tid. Jeg vet ikke helt siden jeg ikke har testet dette ennå, men uansett vil det ikke ta mer enn 30 minutter. Hvert av

---

<sup>1378</sup>Gávnos: <http://www.skolenettet.no/templates/Page.aspx?id=42576&epslanguage=NO>

dybdeintervjuene vil vare cirka 20-30 minutter. Et dybdeintervju er som en samtale der vi går igjennom de nevnte temaene. Spørreundersøkelsene for lærerne er omtrent like lang og intervjuene vil vare omtrent like lenge.

Vennlig hilsen

Hadi Khosravi Lile  
Stipendiat

### ***Vedlegg 2: Brev til rektorene i Østfold***

#### **Rektorer i Østfold**

#### **Norsk senter for menneskerettigheter**

P.b. 6706 St. Olavs plass  
NO-0130 Oslo  
Cort Adlers gt. 30

Telefon: +47 22 84 20 72/ 915 92 963

Telefaks: +47 22 84 20 02

E-post: h.k.lile@nchr.uio.no

Nettadresse: www.humanrights.uio.no

**Dato:** 28. mars 2009

#### **Kjære rektorer i Østfold**

Mitt navn er Hadi Khosravi Lile og jeg er stipendiat ved Norsk senter for menneskerettigheter. Torsdag 26. mars fikk jeg en telefon fra "Anne" som meddelte at hun hadde informert dere om undersøkelsene jeg ønsker å gjennomføre i Østfold. Ifølge min forståelse var dere ikke særlig begeistret for prosjektet. Brevet dere fikk fra "Anne" var skrevet til henne som en formell henvendelse til skolesjefen om støtte og hjelp til prosjektet. I et brev adressert til dere ville jeg nok formulert meg litt annerledes. Jeg beklager denne misforståelsen.

Jeg forstår at dere har en hektisk hverdag i skolen og at dette kommer på toppen av mange andre oppgaver. Denne forskningen er av stor betydning for samisk skoleforskning. Utdanningsdirektoratet, og Sametinget er også blant de instansene som er svært spente på resultatet. I utgangspunktet trenger det ikke å ta lang tid. Hver spørreundersøkelse tar maksimalt 15-20 minutter. Jeg kommer i klassen med en bunke spørreskjemaer som hver elev fyller ut for hånd. Hver klasse trenger altså ikke å bruke mer en 20 minutter på undersøkelsen. I tillegg vil jeg gjerne gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærerne og foreta noen intervjuer. Ettersom jeg har forstått, er tiende klasse en spesielt travel elevgruppe, har jeg derfor vurdert muligheten for å velge niende klasse i stedet for tiende. Her er jeg svært interessert i innspill fra dere. Nå på søndag reiser jeg utenlands og er borte fram til 9. april. Jeg er tilgjengelig på e-post.

Formålet med denne undersøkelsen er ikke å føre tilsyn med deres skoles gjennomføring av målene for kunnskap om det samiske i læreplanen. Jeg er primært interessert i hva regjeringen gjør. Om dere ikke har prioritert det samiske i undervisningen er det av stor interesse for mitt forskningsprosjekt å få vite hvorfor, samt å få deres innspill på hva som skal til for at dere skal prioritere det. Trengs det for eksempel mer ressurser til skolen? Er det mangel på lærekrefter? Mangel på tid? Eller er samiske utdanningsmål noe dere ikke anser som relevant for deres skole? Skolene som deltar i undersøkelsen skal ikke navngis, så deltagelsen er helt anonym. Uansett hva dere sier i undersøkelsen kommer det ikke til å få negative

konsekvenser for dere. Vedlagt er litt mer informasjon om undersøkelsesplanen som jeg håper dere finner interessant.

Håper på et godt samarbeid!

Vennlig hilsen

Hadi Khosravi Lile  
Stipendiat

### ***Vedlegg 3: Brev til Oslo-skoler***

**Oslo skole**

**Norsk senter for menneskerettigheter**

P.b. 6706 St. Olavs plass

NO-0130 Oslo

Cort Adlers gt. 30

Telefon: +47 22 84 20 72

Telefaks: +47 22 84 20 02

E-post: [h.k.lile@nchr.uio.no](mailto:h.k.lile@nchr.uio.no)

Nettadresse: [www.humanrights.uio.no](http://www.humanrights.uio.no)

**Dato:** 3. september 2009

### **Spørreundersøkelse**

Mitt navn er Hadi K. Lile og jeg er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Oslo. Jeg er i gang med en rettssosiologisk undersøkelse om hva barn generelt lærer om det samiske i grunnskolen. I den forbindelse vil jeg gjerne besøke deres skole. Jeg har utarbeidet et spørreskjema til niendeklassingene og et skjema til alle lærerne. Hver spørreundersøkelse tar omtrent 15-20 minutter, mens dybdeintervjuene med to av lærerne og en elev fra hver niendeklasse tar 20 minutter. Det er med andre ord ganske fort gjort. Skolen vil være anonym. Jeg er primært interessert i hva regjeringen gjør. Før sommeren ble jeg ferdig med en rekke skoler i Finnmark og i Østfold. Denne undersøkelsen er den første i sitt slag og vil ha stor betydning for norsk skoleforskning. Oslo skole er en av få skoler som er plukket ut til å være med i undersøkelsen. Jeg ønsker å ha med to skoler i Oslo. Det er bare 17 skoler som er med fordelt på hele landet. Undersøkelsen er den første som gjennomføres om temaet og deres svar vil derfor ha betydelig påvirkningskraft på politikken som føres på området.

Vedlagt er en oversikt over studiet og hvordan jeg har tenkt å gjennomføre det. Håper det høres greit ut og håper på et fint samarbeid.

Vennlig hilsen

Hadi Khosravi Lile  
Stipendiat

*Vedlegg 4: Spørreskjema for lærerne*

## **Spørreskjema om samisk innhold i undervisningen**

Svarene i dette skjemaet er anonyme. Spørsmål markert med \* er obligatoriske.

### **Generelt**

**1. Kjønn \***

- Mann
- Kvinne

**2. Hvilken kulturell bakgrunn har du? \***

Her kan du eventuelt krysse av for flere alternativer.

- Norsk
- Samisk
- Annet, hvilken: .....

**3. Er du fast ansatt som lærer? \***

- Ja, er fast ansatt (100 %)
- Ja, men jobber deltid
- Nei, er tilkallingsvikar
- Nei, er midlertidig ansatt
- Annet, presiser: .....

**4. Hvor lenge har du jobbet som lærer? \***

- 0-2 år
- 3-5 år
- 6-8 år
- 9-12 år
- Mer enn 13 år

**5. Hvilke klassetrinn underviser du mest på?**

(Her kan du eventuelt krysse av for flere)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10



## Opplæring

**5. Hvordan var opplæring om det samiske på lærerutdanningen før du startet som lærer?\*** (Begrepet ”det samiske” betyr samisk kultur, historie og samfunnsliv)

- Meget bra (både i mengde og kvalitet)
- Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)
- Litt opplæring med bra kvalitet
- Mye opplæring med dårlig kvalitet
- Litt opplæring med dårlig kvalitet
- Ingen opplæring

Presiser gjerne hvis kategoriene ikke passer:

.....

**6. Hvordan har opplæring om det samiske vært etter at du startet som lærer? \***  
(i form av kurs og lignende)

- Meget bra (både i mengde og kvalitet)
- Ganske bra/ tilfredsstillende (både i mengde og kvalitet)
- Litt opplæring med bra kvalitet
- Mye opplæring med dårlig kvalitet
- Litt opplæring med dårlig kvalitet
- Ingen opplæring

**7. Føler du et behov for å lære mer om det samiske for å tilby elevene en god undervisning? \***

- Ja, stort behov
- Tja, litt behov
- Nei, ingen behov
- Annet, presiser gjerne:

.....

**8. Hvordan har du lært det du kan om det samiske?\***

- Utdannelse/ kurs
- Massemedia (TV, radio, avis, film og lignende)
- Selvlært
- Bøker/ litteratur
- Gjennom samtaler med andre
- Annet, presiser gjerne:

.....

.....

## *Gávnos*

### **9. Har du mottatt et ressurshefte fra Utdanningsdirektoratet som heter *Gávnos*?\***

- Ja
- Nei
- Vet ikke

(hvis du svarer nei eller vet ikke, kan du hoppe videre til spørsmål 12)

### **10. Hva synes du om *Gávnos*?**

- Et meget bra ressurshefte
- Ganske bra
- Delvis/ både og
- Ikke så bra
- Et dårlig ressurshefte
- Vet ikke

Har du eventuelt noen ytterligere kommentarer om *Gávnos*:

.....

.....

### **11. Hvordan har du benyttet deg av *Gávnos*?**

- Bruker det ofte for å forberede undervisningen
- Har brukt det av og til
- Har sett på det, men ikke brukt det noe særlig
- Har ikke lest

Har du eventuelt noen andre kommentarer:

.....

.....

## ***Kunnskaper***

I denne delen kommer noen spørsmål som er viktig for å kartlegge kunnskapsnivået blant lærere i Norge om det samiske. Det er en kombinasjon av ganske lette spørsmål og noen litt vanskeligere.

### **12. Hvem var Lars Levi Læstadius? \***

- En samisk dikter
- Svensk prest
- En norsk skolesjef
- Samisk politiker
- Vet ikke

**13. Hvor mange samiske språk finnes? \***

- 1
- 3
- 5
- 10
- Vet ikke

**14. Når ble det første Sametinget åpnet? \***

- Oktober 1989
- September 1992
- September 1984
- Oktober 1997
- Vet ikke

**15. Hva betyr "bures" på norsk? \***

- Bukse
- Hvor mye
- God dag
- Takk
- Vet ikke

**16. Hvorfor er 6. februar en viktig dato for samene? \***

- Det er soldagen
- Samefolkets dag
- Den internasjonale urfolksdagen
- Samisk-ortodoks nyttårsfeiring
- Vet ikke

**17. Hva het den første sametingspresidenten? \***

- Nils Mattis Hætta
- Mikkel Sara Gaup
- Ole Henrik Magga
- Aili Keskitalo
- Vet ikke

**18. Hva heter den nåværende sametingspresidenten? \***

- Sven-Roald Nystø
- Odd Mattis Hætta
- Nils Gaup
- Egil Olli
- Vet ikke

**19. I hvilke land finner vi samisk språk? \***

- Bare i Norge
- Norge og Sverige
- Norge, Sverige, Finland og Russland
- Norge, Sverige, Finland og Danmark
- Vet ikke

**20. Hvor lenge varte fornorskningspolitikken? \***

- I mer enn 100 år
- I mer enn 50 år
- I mer enn 30 år
- I mer enn 20 år
- Vet ikke

**21. Hvorfor ville norske myndigheter fornorske samene? \***

- Det var ment som en slags humanitær bistand til samene slik at de kunne bli mer siviliserte
- Samisk språk og kultur var ansett som skadelig for sjelen
- Samisk språk var ansett som djevelens språk
- Det var en økonomisk reform som skulle skape flere arbeidsplasser
- Vet ikke

***Påstander***

I det følgende kommer noen påstander som du skal si om du er enig i eller ikke. Svarene er viktig for å kunne si noe om kunnskaper og holdninger blant lærere omkring det samiske.

**22. "Det samiske folk er en del av det norske folk" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**23. "Sametinget bør legges ned" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**24. "Samisk kultur beriker (tilfører noe verdifullt til) Norge" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**25. "Samene bør ikke ha noen særrettigheter (rettigheter som ikke folk flest har)" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**26. "Reindriften er en belastning (byrde) for samfunnet" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**27. "Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**28. "Samiske rettigheter er i realiteten en trussel mot demokratiet" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**29. "Det samiske folk er Skandinavias eneste urfolk hvis vi utelukker den danske kolonien Grønland" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**30. "Reindriften bør ikke lenger ha livets rett (bør avvikles) i Norge" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**31. ”Samene er flinke til å kreve (forlange eller mase)” \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**32. Synes du samene stiller for store krav/ burde samene slutte å syte? \***

- Ja, samene er veldig kravstore/ sytete
- Ja, de er nokså kravstore/ sytete
- Tja, de er ikke verre enn andre
- Nei, de er mindre kravstore/ sytete enn andre
- Nei, de er mye mindre kravstore/ sytete enn andre
- Vet ikke

***Fordommer***

**33. Har du opplevd tilfeller der elever har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?\***

- Svært mange tilfeller
- Ganske mange tilfeller
- Noen tilfeller
- Svært få tilfeller
- Aldri

Har du eventuelt noen eksempler:

.....

.....

**34. Har du opplevd tilfeller der kolleger eller andre lærere har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer? \***

- Svært mange tilfeller
- Ganske mange tilfeller
- Noen tilfeller
- Svært få tilfeller
- Aldri

Har du eventuelt noen eksempler:

.....

.....

### ***Utdanningsmålets betydning***

I denne delen kommer noen spørsmål om hvor viktig det samiske er i undervisningen. Det har stor betydning for å si noe om utdanningsmålenes status blant lærere i Norge.

**35. Synes du det er viktig at barn generelt i Norge lærer om samisk kultur? \***

(Med "barn generelt" menes norske barn og andre ikke-samiske barn)

- Svært viktig
- Ganske viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig
- Vet ikke

**36. Synes du det er viktig at barn generelt i Norge lærer om samisk historie? \***

- Svært viktig
- Ganske viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig
- Vet ikke

**37. Er du enig i følgende utsagn: "Opplæring i det samiske angår mest samiske barn" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig

Har du eventuelt noen kommentarer:

.....

**38. Er du enig i følgende utsagn: "Opplæring om det samiske er ikke relevant for norske barn og andre barn som ikke er samiske" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig

Har du eventuelt noen kommentarer:

.....

**39. I opplæringen av barn generelt, hvor viktig mener du det samiske perspektivet er i faget historie? \***

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig

**40. Samfunnsfag generelt? \***

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig

**41. Norsk? \***

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig

**42. Religion, livssyn og etikk (RLE)? \***

- Svært viktig
- Nokså viktig
- Ikke så viktig
- Svært lite viktig

***Til slutt***

**43. Har du noe å tilføye?**

.....

.....

.....

**44. Hva synes du om denne spørreundersøkelsen?**

.....

.....

.....



## Spørreskjema om samisk innhold i undervisningen

Svarene i dette skjemaet er anonyme. Spørsmål markert med \* er obligatoriske.

### Generelt

**6. Kjønn \***

- Gutt
- Jente

**7. Hvilken kulturell bakgrunn har du? \***

Her kan du eventuelt krysse av for flere alternativer.

- Norsk
- Samisk
- Annet, presiser: .....

### Vurdering av undervisningen

**45. Hvordan har du lært det du kan om det samiske? \***

Begrepet ”det samiske” betyr samisk kultur, historie og samfunnsliv (her kan du krysse av for flere alternativer)

- Gjennom undervisningen på skolen
- Massemedia (TV, aviser, film og lignende)
- Internett
- Selvlært
- Bøker/ litteratur
- Samtaler med venner og andre
- Annet, forklar med dine egne ord:

.....  
.....

**46. I hvilket fag har du lært mest om det samiske? \***

- Samfunnsfag
- Historie
- Geografi
- Norsk
- Religion, livssyn og etikk (RLE)
- Ingen fag/ har ikke lært noe om det samiske
- Annet, forklar med dine egne ord:

.....  
.....

**47. Hvor mye har du lært på skolen om det samisk? \***

- Svært mye
- Nokså mye
- Både og
- Nokså lite
- Ingenting

(hvis du svarer ”ingenting” på dette spørsmålet kan du hoppe til spørsmål 51)

**48. Hva synes du om undervisningen i det samiske?**

Er kvaliteten på undervisningen om det samiske bra?

- Veldig bra
- Ganske bra
- Ikke så bra
- Dårlig
- Vet ikke

**49. Synes du det er spennende å lære om samisk kultur og historie?**

- Ja, det er kjempespennende
- Ja, det er ganske spennende
- Tja, det er ikke så spennende
- Nei, det er kjedelig

Har du eventuelt noen andre kommentarer:

.....

.....

**50. Hvordan vil du vurdere kunnskapsnivået hos lærerne om det samiske?**

Hvis det er noen som har mye kunnskap mens andre har lite svarer du "blandet/delvis"

- De har svært mye kunnskap
- Nokså mye
- Blandet/ delvis
- Lite kunnskap
- Svært lite kunnskap
- Vet ikke

Hvis du trenger å utdype kan du notere her:

.....

.....

**51. Er du enig i følgende påstand: ”Lærerne kan lite om det samiske”\***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**52. Synes du det er viktig å lære om det samiske? \***

Det kan hende det er kjedelig å lære om det samiske fordi undervisningen ikke er bra eller fordi lærebøkene er for dårlige. Men her skal du vurdere om du synes temaet i seg selv er viktig. Anser du det som verdifullt for deg å lære noe om det samiske?

- Svært viktig
- Viktig
- Ikke så viktig
- Meningsløst

***Kunnskaper***

**53. Hvem var Lars Levi Læstadius? \***

- En samisk dikter
- Svensk prest
- En norsk skolesjef
- Samisk politiker
- Vet ikke

**54. Hvor mange samiske språk finnes? \***

- 1
- 3
- 5
- 10
- Vet ikke

**55. Når ble det første sametinget åpnet? \***

- Oktober 1989
- September 1992
- September 1984
- Oktober 1997
- Vet ikke

**56. Hva betyr "bures" på norsk? \***

- Bukse
- Hvor mye
- God dag
- Takk
- Vet ikke

**57. Hvorfor er 6. februar en viktig dato for samene? \***

- Det er soldagen
- Samefolkets dag
- Den internasjonale urfolksdagen
- Samisk-ortodoks nyttårsfeiring
- Vet ikke

**58. Hva het den første sametingspresidenten? \***

- Nils Mattis Hætta
- Mikkel Sara Gaup
- Ole Henrik Magga
- Aili Keskitalo
- Vet ikke

**59. Hva heter den nåværende sametingspresidenten? \***

- Sven-Roald Nystø
- Odd Mattis Hætta
- Nils Gaup
- Egil Olli
- Vet ikke

**60. I hvilke land finner vi samisk språk? \***

- Bare Norge
- Norge og Sverige
- Norge, Sverige, Finland og Russland
- Norge, Sverige, Finland og Danmark
- Vet ikke

**61. Hvor lenge varte fornorskningspolitikken? \***

- I mer enn 100 år
- I mer enn 50 år
- I mer enn 30 år
- I mer enn 20 år
- Vet ikke

**62. Hvorfor ville norske myndigheter fornorske samene? \***

- Det var ment som en slags humanitær bistand til samene slik at de kunne bli mer siviliserte
- Samisk språk og kultur var ansett som skadelig for sjelen
- Samisk språk var ansett som djevelens språk
- Det var en økonomisk reform som skulle skape flere arbeidsplasser
- Vet ikke

## *Samer og samfunnet*

**63. Er det noe du er kritisk til i forhold til det samiske? Er det noe med samer eller samisk kultur du ikke liker? \*** (Her kan du krysse av for flere alternativer)

- Reindriften begrenser andres muligheter til å bruke naturen
- Jeg er kritisk til samiske særrettigheter (rettigheter som ikke folk flest har)
- Jeg er kritisk til samiske landrettigheter
- Jeg er kritisk til Sametinget
- Jeg er kritisk til samiske privilegier som andre ikke får
- Jeg er kritisk til samisk selvbestemmelse
- Jeg er kritisk til diskriminering av nordmenn på etnisk grunnlag
- Ingenting
- Vet ikke
- Annet

Hvis du ønsker å utdype ditt svar her kan du gjøre det her:

.....

.....

**64. Synes du samene stiller for store krav/ burde samene slutte å syte? \***

- Ja, samene er veldig kravstore/ sytete
- Ja, de er nokså kravstore/ sytete
- Tja, de er ikke verre enn andre
- Nei, de er mindre kravstore/ sytete enn andre
- Nei, de er mye mindre kravstore/ sytete enn andre
- Vet ikke

**65. Tror du samer har det like bra som nordmenn? \***

- Nei, mye bedre
- Nei, litt bedre
- Ja, like bra
- Nei, ikke like bra
- Nei, mye verre

Har du eventuelt noen kommentarer:

.....

.....

**66. Har du opplevd tilfeller der andre elever har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer? \***

- Svært mange tilfeller
- Ganske mange tilfeller
- Noen tilfeller
- Svært få tilfeller
- Aldri

Har du eventuelt noen eksempler? (hva sier de?):

.....

.....

**67. Har du opplevd tilfeller der lærere har sagt fordomsfulle (stygge) ting om samer?\***

- Svært mange tilfeller
- Ganske mange tilfeller
- Noen tilfeller
- Svært få tilfeller
- Aldri

Har du eventuelt noen eksempler? (hva sier de?):

.....

.....

**68. Tror du samer generelt er like intelligente som nordmenn? \***

- Nei, samer er mindre intelligente
- Nja, de er litt mindre intelligente
- Ja, de er like intelligente/ ingen forskjell
- De er generelt mer intelligent enn nordmenn
- Vet ikke

***Påstander***

I det følgende kommer noen påstander som du skal si om du er enig i eller ikke. Svarene er viktig for å kunne si noe om kunnskaper og holdninger blant elever om det samiske.

**69. ”Det samiske folk er en del av det norske folk” \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**70. "Sametinget bør legges ned" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**71. "Samisk kultur beriker (tilfører noe verdifullt til) Norge" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**72. "Samene er flinke til å kreve (forlange eller mase)". \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**73. "Samene bør ikke ha noen særrettigheter (rettigheter som ikke folk flest har)"\***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**74. "Reindriften er en belastning (byrde) for samfunnet" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**75. "Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk" \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**76. ”Samiske rettigheter er i realiteten en trussel mot demokratiet” \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**77. ”Reindriften bør ikke lenger ha livets rett (bør avvikles) i Norge” \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

**78. ”Det samiske folk er Skandinavias eneste urfolk hvis vi utelukker den danske kolonien Grønland” \***

- Helt enig
- Nokså enig
- Både og
- Nokså uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

Eventuelt hvorfor ikke:

.....

.....

***Til slutt***

**79. Har du noe å tilføye?**

.....

.....

.....

**80. Hva synes du om denne spørreundersøkelsen?**

.....

.....



