

Urfolk og nasjonale minoriteter som samfunnsfagstema

Torjer A. Olsen og Kristin Evju

Gjennom Kunnskapsløftet 2020 (LK2020) er urfolk og nasjonale minoriteter blitt løfta som temaområde i skolen. I kapittelet ser vi på hvilken plass samene og de nasjonale minoritetene har i overordna del og i samfunnsfaglæreplanen, og diskuterer hva dette har å si for undervisninga i samfunnsfag. Artikkelen har to hoveddeler. For det første undersøker vi læreplanen ut fra hva den sier om samene som urfolk og de nasjonale minoritetene. Et viktig poeng her er å se og vise sammenhengene mellom de ulike delene av læreplanen, fra overordna del og til de forskjellige nivåene (relevans, kjerneelementer, tverrfaglige tema og kompetansemål) av læreplanen i samfunnsfag. Denne første delen er deskriptiv/analytisk og søker å kartlegge og forstå læreplanens bakgrunn og innhold. Ut fra denne gjennomgangen diskuterer vi hva det vil si å integrere urfolks- og minoritetsrelaterte tema i skolen. Til dette ligger tilknytninga til de tverrgående temaene og særlig til demokrati og medborgerskap. Denne delen er analytisk og preskriptiv – i den forstand at vi beveger oss i retning av å komme med anbefalinger basert på det vi finner i analysen.

Norge som stat er bygd på territoriet til to folk, samene og de norske. Fra 1990 har samene vært anerkjent som urfolk i Norge. Dette er uttrykt i lovverk og internasjonale avtaler. De fem nasjonale minoritetene, anerkjent som sådan sia 1999, har en annen status enn samene, men nevnes også spesifikt i læreplanen. Lov og rettigheter er en ting. Når det gjelder både samene og de nasjonale minoritetene i samfunn, familier og enkeltes liv, handler det også om språk, tilhørighet og noen ganger utenforskap. Skolens arbeid beveger seg dermed i et område med mange spenninger og muligheter.

Som teoretisk grep vil vi anvende Sara Ahmeds (2000) begreper om «strange encounters», fremmede møter, som et grep for å forstå hvordan samer og minoriteter i en norsk sammenheng er blitt «de andre» og «de fremmede», og hva dette har å si for implementeringa av læreplanene. I tillegg vil vi se til Martin Nakatas (2007) begrep om det kulturelle grensesnittet, som tar utgangspunkt i at skillet mellom ulike folk eller folkegrupper ikke er vanntett, men heller kan karakteriseres som et grensesnitt med en

rekke posisjoner tilgjengelig. Både for samene og for de nasjonale minoritetene kan relasjonene til majoritetssamfunnet karakteriseres som et kulturelt grensesnitt.

Bakgrunn

Norge er og har alltid vært et flerkulturelt og flerspråklig samfunn. Som stat er Norge bygd på territoriet til to folk, nordmenn og samer, i tillegg til at landet er hjem for en rekke minoriteter. Samene har aldri hatt en egen nasjonalstat. I dag finnes samene som folk i flere nasjonalstater (Finland, Norge, Russland og Sverige). Av de mange minoritetene har fem grupper status som *nasjonale minoriteter* på grunn av langvarig tilknytning til landet: kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere. Grunnlaget for å anerkjennes som nasjonal minoritet, er altså at ei gruppe har en særlig etnisitet, tilhører en religion eller snakker et bestemt språk. I tillegg er det et kriterium om historisk tilhørighet i den nasjonalstaten de skal ha sine rettigheter, og et krav har vært at gruppa må vise til minimum 100 års tilknytning til den aktuelle nasjonalstaten. I en norsk sammenheng er det Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter, ratifisert i 1999, som regulerer og setter premissene for politikken som omhandler de nasjonale minoritetene – også når det gjelder utdanning.

Samene er i Norge anerkjent som *urfolk*. Et urfolk er et folk som ser seg selv som og/eller er anerkjent som et urfolk, som har eller har hatt distinkt(e) språk og kultur(er), og som har bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser ble trukket. Dette er viktige kjennetegn på urfolk som det er bred anerkjennelse og støtte til både politisk og faglig (Broderstad, 2000; Niezen, 2003; Selle et al., 2015). Samtidig er det ingen entydig definisjon av urfolk nedfelt verken i juridisk eller faglig litteratur. LK2020 refererer eksplisitt til ILO-konvensjon 169 om urfolks og stammefolks rettigheter som Norge ratifiserte i 1990, Grunnlovens §108 som sikrer samisk språk, kultur og samfunnsliv, og opplæringsloven. Dette regulerer samiske rettigheter som urfolk. Når hele læreplanen er å anse som forskrift og dermed som del av lovverket, er forpliktelsen tydelig. Læreplanens forpliktelse har tre nivåer. For det første er den retta mot elever i samiske skoler og kommuner, som følger den samiske læreplanen og har rett til undervisning på samisk. Dernest er den retta mot samiske elever i landet for øvrig som har rett til undervisning i samisk. Til slutt er den retta mot alle elever i alle skoler når det gjelder

innhold. Elevene skal som nevnt ha både kunnskaper om samiske forhold og perspektiver fra og på samiske samfunn (Andreassen & Olsen, 2020a).

Det samiske samfunnet er mangfoldig på flere måter. Sápmi/Sábme/Saepmie er de offisielt anerkjente (i Norge) betegnelsene for området samene lever i. De tre navnene reflekterer språkene nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, som er offisielle språk i Norge. Antall samer er vanskelig helt sikkert å angi ettersom etnisitet ikke er en del av dagens folketellinger. Å bruke antallet innmeldte i Sametingets valgmanntall (20 545 i 2021) gir et anslag, men er begrensa til politisk sjølregistrering og teller kun dem over 18 år. Anslaget er at det er omtrent 50 000 samer i Norge og noe færre i de andre landene. Samtidig har fornorskinga gjort at et uvisst antall samer i løpet av den lange fornorskningsperioden på ulike måter og i varierende grad blei norske. På et formelt nivå er det uansett slik at valgmanntallet er knytta til skolen gjennom Opplæringslovens definisjon av en samisk elev: Paragraf 6-1 beskriver en same som en person som kan bli skrevet inn i Sametingets valgmanntall. Her er kravene både subjektive og objektive: Du må oppfatte deg som samisk og enten du, en forelder, en besteforelder eller en oldeforelder må ha hatt samisk som hjemmespråk. Et samisk barn er barn av minst en forelder som kan skrives inn. Dette innebærer at spennvidden er stor for hva som er en samisk elev.

Hver av de nasjonale minoritetene er tilsvarende mangfoldige. Tallmessig er de langt mindre enn samene, men også her er statistikk og nøye tallfesting komplisert. Ei innføring i hver av de nasjonale minoritetene er å finne i boka *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (Andreassen & Olsen, (red.) 2020).

Samla faglige framstillinger

En oversikt over forskningsstatusen viser at feltet ikke er omfattende, spesielt når vi avgrensner til samisk og minoritetsrelatert innhold i samfunnsfag. Det kan samtidig se ut til at det er økende interesse for samisk innhold i skolen som forskningstema. Den første boka som diskuterte alle de nasjonale minoritetene, var boka *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (Lund & Moen, 2010). I 2014 kom rapporten *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler*, med et uttalt lærer- og elevperspektiv (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Et overordna anslag som inkluderte samene, kom i 2017 med boka

Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016 (Brandal, Døving & Plesner, 2017). Her gis et innblikk i hvordan den politiske behandlinga av og diskusjonen knytta til disse gruppene har arta seg i Norge. Av mer samlende tekster retta spesifikt mot utdanningsfeltet fra de siste åra er boka *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (Askeland & Aamotsbakken, 2016) og søskenbøkene *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (Andreassen & Olsen, (red.) 2020) og *Samer og nasjonale minoriteter i barnehagen* (Aarre, 2020) interessante og nyskapende her fordi de på samlende vis behandler samiske og minoritetsrelaterte tema mellom samme permer. Går vi utover Norge, gjør boka *Minoritetspedagogik i Norden* (Gullberg & Björkgren, 2021) litt av det samme, men med et enda videre minoritetsperspektiv. Det denne kortfatta oversikten kanskje først og fremst viser, er behovet for mer forskning på og flere framstillinger av skolen generelt og samfunnsfaget spesielt når det gjelder samene og de nasjonale minoritetene. Særlig gjelder dette framstillinger som knytter sammen urfolks og minoritetsperspektiver med perspektiver på majoritetsskolen.

Samene og de nasjonale minoritetene i fagfornyelsen

Kunnskap om samene som urfolk og om nasjonale minoriteter skal etter innføringa av de nye læreplanene få større plass i undervisninga. Det betyr at lærere i større grad enn tidligere må ha kunnskaper om disse folkene og gruppene. I tillegg er det viktig at undervisningen ivaretar samenes og de nasjonale minoritetenes perspektiver.

Overordna del

Innledningsvis i Overordna del blir det slått fast at samer har status som urfolk, gjennom at Norge har ratifisert ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolksrettigheter. Videre nevnes grunnlovens paragraf 109, som gir samer rett til å sikre og utvikle språk, kultur og samfunnsliv. Overordna del slår deretter fast at skolen har ansvaret for å oppfylle samiske barns rettigheter til opplæring i og på samisk (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den sterke betoninga av urfolksstatusen blir med dette en del av skolens grunnsyn og gir en sterk forpliktelse til skolen som institusjon og til lærernes virke i skolen.

Overordna del vitner om et økt søkelys på mangfold og likeverd for det samiske samfunnet sammenlikna med tidligere læreplaner (Olsen & Andreassen, 2018). I delen om identitet og

kulturelt mangfold står det at: «Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge.» Videre er begrepet “vår felles kulturarv” også brukt. I samme del blir det også slått fast at de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk er likeverdige med norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Mangfold og variasjon er to begreper som igjen dukker opp, i beskrivelsen av hva elever skal lære om samisk kultur og samfunnsliv. «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal få lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Rettighetsdimensjonen er ny og dermed verdt å merke seg. Denne teksten er også mye tydeligere enn tidligere, med klare forventninger om hva elevene skal lære om samiske forhold.

Et annet nytt element i Overordna del er å finne i delen om demokrati og medvirkning, der det står:

Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Elevene skal altså opparbeide seg kunnskap om hvordan urfolk og minoriteter deltar i et demokratisk samfunn. Videre skal de ha kjennskap til et urfolksperspektiv i demokratiopplæringa, som er et nytt begrep i læreplansammenheng.

De nasjonale minoritetene er tatt inn i læreplanen både eksplisitt og implisitt. Det er likevel en klar forskjell mellom plass og status til henholdsvis samene og de nasjonale minoritetene. For en stor del blir de beskrevet som samla gruppe. I Overordna del, under punktet om identitet og mangfold, står det om de nasjonale minoritetene: «Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For øvrig er det bruken av «minoritet» og «minoritetsperspektiv» som er mest omfattende her. En slik begrepsbruk inkluderer de nasjonale minoritetene i en større kategori og sammenheng.

Samfunnsfagplanen

Læreplanen for samfunnsfag starter med 'Fagets relevans og sentrale verdier', som beskriver hvorfor faget er viktig og legger grunnlaget for resten av planen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2.) Dette henger tett sammen med de tverrfaglige temaene. Samfunnsfaget beskrives som å skulle bidra til å utvikle elevenes identitet og forståelse av samfunnet de lever i, noe som innebærer å «inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv, og særleg samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2). Derfor kan både den samiske og den minoritetsrelaterte tematikken anses som en del av selve grunnlaget for samfunnsfaget.

I samfunnsfaget sine kjerneelementer er det blant anna lagt vekt på områder som samfunnskritisk tenking og sammenhenger, samt metoder som undring og utforskning. Under kjerneelementene 'demokratiforståing og deltaking' og 'berekraftige samfunn' nevnes det eksplisitt at temaene skal forstås (blant annet) utfra et urfolksperspektiv (Udir, 2020a, 3).

De konkrete kompetansemålene i læreplan for samfunnsfag er mange, og det er ikke plass her til å gå igjennom alle. Det er verdt å understreke at det ikke bare er kompetansemål der samiske forhold er nevnt eksplisitt som har relevans for undervisninga om samiske forhold. Kompetansemålene kan også ses som å ha implisitt betydning for et samisk innhold. Etter andre trinn skal eleven kunne «beskrive og gi døme på mangfald i Noreg, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket» (Udir, 2020a, 6). Etter fjerde trinn skal elevene kunne «presentere årsaker til at samane har urfolksstatus i Noreg, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og no» (Udir, 2020a, 7). Verbene som brukes her, er fremdeles på et ganske enkelt nivå. Det er snakk om å «presentere» og «beskrive». Men innholdet konkretiseres gradvis og illustrerer på denne måten progresjonen i elevenes læring om samer. Fra å kunne beskrive «det samiske urfolket,» skal elevene nå forklare hvorfor samer er et urfolk, og gå mer i dybden ved å lære om samisk kultur- og samfunnsliv, både i fortid og nåtid. Etter sjuende trinn skal eleven kunne «utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag» (Udir, 2020a, 9). Her kommer rettighetsdimensjonen tydeligere inn. Etter endt sjuende trinn skal elevene

da ha fått opplæring i alle elementene som er beskrevet i overordna del: historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter.

I tillegg til det eksplisitte kompetansemålet for sjuende trinn, er det flere andre som bygger oppunder læring om samers og nasjonale minoriteters rettigheter. Elevene skal for eksempel beskrive hvordan det norske demokratiet har blitt til, drøfte betydninga av likeverd i et demokrati og komme med forslag som motvirker rasisme og diskriminering (Udir, 2020a, 9). Disse målene er generelle i ordbruk, men åpner også opp for å trekke inn samiske, urfolksrelaterte og minoritetsrelaterte perspektiver.

Etter endt grunnskole skal eleven kunne «utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd.» Hen skal også kunne «gjøre greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 10-11). Disse to målene utdyper det rettslige og historiske fokuset og setter det inn i større sammenhenger. At elevene skal kunne reflektere over konsekvenser av fornorskinga på både individ- og samfunnsnivå, illustrerer det mer overordna målet. Elevene skal kunne se sammenhenger mellom fortid og nåtid og mellom individer og samfunn.

Der samiske og urfolksrelaterte tema nevnes oftere eksplisitt, er det en mer overordna bruk av minoritetsbegrepet. Et eksempel er fra kjerneelementet «Demokratiforståing og deltaking»: «Innhaldet i dette kjerneelementet skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid». Her vil vi argumentere for at referansen til sted, til det lokale og globale, gir føringer for at de nasjonale minoritetene må tolkes inn. Tilsvarende gjelder for kompetansemålene. Det før nevnte kompetansemålet fra sjuende trinn er det første målet som eksplisitt tar opp nasjonale minoriteter. Sammenhengen er tydelig mellom dette og det tilsvarende fra tiende trinn om kunnskap om fornorsking og urett mot samer og nasjonale minoriteter. Her er målet at elevene skal kunne se dette i en større sammenheng. En klar

tendens som må nevnes, er at ingen av de nasjonale minoritetene nevnes eksplisitt. Dette skaper utfordringer.

Læreplanen i samfunnsfag samisk (SAF02-04) gjelder for skoler som følger samisk læreplan. Den har den samme overordna delen, har det samme oppsettet som andre læreplaner, men skiller seg ut hva tema, perspektiver og utforming av kompetansemål angår. Innafraperspektivet kommer fram på en annen måte. Beskrivelsen av fagets relevans er nokså lik som i den norske planen, men den samiske planen har et par interessante tillegg. Der SAF01-04 beskriver hvordan faget skal bidra til «forståelse av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i,» er det i SAF02-04 presisert med «fellesskapene vi mennesker inngår i både i og utenfor Sápmi/Sábme/Saepmie» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2). Elevene skal gjennom faget «kunne gjøre sammenligninger med andre urfolk.» Videre er det lagt til en siste setning som lyder følgende: «Læreplanen er forankret i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 2) Der læreplanen for den norske skolen inkluderer samisk kultur- og samfunnsliv som noe elevene skal opparbeide seg kunnskap om, er selve planen for den samiske skolen forankra i disse temaene.

De tverrfaglige temaene har også et potensielt samisk perspektiv. Elevene som følger samisk læreplan i samfunnsfag, skal blant annet utvikle kunnskap om demokratiske institusjoner i Sápmi/Sábme/Saepmie og om relasjoner til internasjonalt samarbeid og avtaler. Temaet bærekraftig utvikling har også fått et lokalt tilsnitt. Elevene skal ha forståelse for «hvordan natur forstås og forvaltes i Sápmi/Sábme/Saepmie i fortid og nåtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, 4). I mange av målene for den samiske planen er det trukket fram et eksplisitt samisk eller urfolksrelatert fokus. Flere av målene sidestiller Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie. En lesing av de to planene kan synliggjøre de ulike tilnæringsmåtene til tematikken. Elever som følger den norske læreplanen i samfunnsfag, skal lære om samer og opparbeide seg kunnskap om samiske perspektiver. Elever som følger den samiske planen, skal lære fra et samisk perspektiv (eller flere) og skal også opparbeide seg kunnskap om andre urfolk og om samarbeidet urfolk imellom.

Implementering: Fra ideell plan til praksis

LK2020 innebærer en betydelig endring i forhold til tidligere planer når det gjelder det samiske og minoritetsrelaterte innholdet. Dette innebærer klare utfordringer og muligheter for implementeringa. Etter alt å dømme vil det kreve tid for at ideene og føringene i læreplanen blir gjennomført i praksis. Her spiller læringsressurser en viktig rolle. For kunnskaper om samene og de nasjonale minoritetene har lærebøker hatt en tendens til å være mangelfulle. Dette gjør at digitale ressurser er nyttige og tilgjengelige. Samtidig krever bruk av digitale ressurser kompetanse og kildekritisk refleksjon. Å søke på internett etter kilder til kunnskap om samene og de nasjonale minoritetene gjør at du treffer på mange minefelt. Oppfordringa er at dette kan ses som en mulighet. Å finne kunnskap og være kritisk til kildene er en viktig samfunnsfaglig kompetanse. I dette kan det ligge ei bru mellom tidligere tiders forskning og trakassering og kunnskaper som er viktige i dagens samfunn.

De vanskelige kategoriene: «Urfolk», «nasjonal minoritet», «minoritet» og «mangfold»
Både samene og de fem nasjonale minoritetene har til felles at de alle har vært utsatt for diskriminering eller blitt omtalt som «de andre» i en norsk sammenheng (Døving, 2015). Et eksempel er de mange fortellingene både om romanifolket/taterne og om andre nasjonale minoriteter som grunnleggende annerledes og gjerne farlige i media (Lien & Stenhammer, 2015). Samtidig har romanifolket/taterne i liten grad vært omtalt i skolerelaterte tekster (Kalsås, 2020).

Sara Ahmed (2000) skriver om koloniale relasjoner som møter mellom folk. Ettersom disse på ingen måte er likeverdige eller symmetriske, men gjennomgående prega av makt og undertrykkelse, påvirker møtene relasjonene i seg sjøl. Møtene mellom folk blir i økende grad å se som «strange encounters»: «Through strange encounters, the figure of the 'stranger' is produced, not as that which we fail to recognize, but as that which we have already recognized as 'a stranger'» (Ahmed, 2000, 3). Den beste måten å oversette «strange encounters» på er kanskje «fremmedgjørende møter» eller «fremmede møter». Møtene er del av en prosess som skaper og styrker fremmedheten. Prosessen blir her viktig. Folk er ikke i seg sjøl grunnleggende annerledes fra hverandre eller fremmede for hverandre, men kan bli det gjennom koloniale relasjoner. Ahmed (2000, 6) argumenterer for at “den fremmede” eller “den andre” er et resultat av prosesser som handler om inkludering og

ekskludering, og for at nettopp dette blir en del av å (gjen)skape, styrke og uttale grensene mellom samfunn.

For samenes del, som urfolk, kan forholdet mellom folkegruppene sies å ha utvikla seg fra å ha vært mer jevnbyrdig til å bli koloniale. I Lappekodicillen, tillegget til grensetraktaten mellom Sverige og Danmark/Norge i 1751 som anerkjente og regulerte den grenseoverskridende praksisen til samene, blei samene omtalt som kjente og som å ha brukt området i uminnelige tider (Pedersen, 2021). I løpet av to hundre år med kolonisering og fornorsking endrer relasjonen seg mellom det norske samfunnet og de ulike «andre». I etterkant av den konkrete grensedragninga mellom land og folk kommer den i økende grad koloniale relasjonen som ekskluderer og gjør samene annerledes. I stadig større grad blir de «De andre» og fremmede for majoritetsbefolkninga. Forståelsen av hvem som er for eksempel samisk eller skogfinsk, endrer seg. Dette er særlig tydelig gjennom de vel hundre åra med fornorsking, der en betydelig del av den samiske befolkninga og av de nasjonale minoritetene blei norske.

En konsekvens av disse andregjørende prosessene er nettopp sterke ideer (og til en viss grad strukturer) om todeling. Fornorskinga er å forstå som nasjonalisering og dermed som styrkinga av norskhet som definerende og av ideen om Norge som et monokulturelt samfunn. Et resultat av dette er dikotomier der De Andre, hvem de måtte være, plasseres utafør den nasjonale orden. I rettighetskamper har tilsvarende dikotomier blitt en integrert del, med skillet mellom for eksempel samene og de norske som et utgangspunkt.

I etterkant av fornorskinga og i undervisning om samiske og minoritetsrelaterte tema er dikotomier ei generell utfordring. Et eksempel fra en samisk sammenheng: Ei utfordring når det gjelder undervisning om samiske forhold spesielt og urfolk generelt, er ideen om tilstedeværelsen av ei skarp todeling mellom samiske elever og norske elever. Hadi K. Lile (2011) har som premiss for sin analyse av lærere og elever sine kunnskaper om samiske forhold at samene og de norske som folk er grunnleggende adskilte og forskjellige fra hverandre. Når studenter og lærere som er forskingsdeltakere i Liles arbeid, sier at de opplever at forholdet mellom samer og nordmenn er mer nyansert enn som så, nærmest

latterliggjør han dette og slår fast at de ikke har skjønt noe grunnleggende i folkeretten (Lile, 2011, 198, 290, 429-431).

Kajsa Kemi Gjerpe (2021) diskuterer hvordan lærebøker i samfunnsfag på ulike måter kan bidra til, styrke og utfordre gruppebaserte fordommer. I analysen av ei samfunnsfagbok som er gitt ut på norsk og dernest oversatt og tilpassa samisk læreplan, viser Gjerpe at begge utgavene kan sies å målbære ei dikotomisk framstilling. Den norske boka er knapp og upresis i beskrivelsen av samiske forhold, og viser lite relevans for og tilknytning til det norske samfunnet. Den samiske boka er langt mer omfattende i beskrivelsen av samiske forhold, men har et avgrensa samisk område som norm og utgangspunkt for hva som er samisk. Dermed betones forskjellen mellom norsk og samisk, mens det samiske mangfoldet nedtones.

Vi argumenterer, med referanse til Martin Nakata (2007), for at virkeligheta er mer sammensatt. Nakata bruker begrepet «det kulturelle grensesnittet» for å beskrive at relasjonen og skillet mellom urfolk og ikke-urfolk er glidende mer enn skarp. Med dette gir han et bidrag til å tenke utover og utenom dikotomier, altså en situasjon der urfolk og ikke-urfolk forstås som å være grunnleggende ulike og adskilte fra hverandre. Te Kawehau Hoskins følger delvis langs samme linjer i sin analyse av māoriforskning. Hun argumenterer for at ideen om skarpe skiller følger samme logikk som kolonialismens djupt hierarkiske skille mellom folk. Dette er også i konflikt med sentrale og mer helhetsfokuserede ideer fra māorisamfunnet (Hoskins, 2017, 99). Hoskins tar dermed til orde for ei mer relasjonell tilnærming.

Ideene om det kulturelle grensesnittet og ei tilnærming som betoner det relasjonelle, innebærer i en norsk og samisk sammenheng et rom der grensene mellom å være norsk og samisk ikke nødvendigvis er entydige og skarpe. For personer som befinner seg i dette rommet, er det flere ståsteder eller posisjoner tilgjengelige. Du kan være samisk eller norsk og du kan være samisk og norsk. En viktig presisering: Denne åpninga for en relasjonell forståelse har ikke konsekvens for kollektive rettigheter verken til samer eller nasjonale minoriteter. Samene forblir et eget folk sjøl om grensene ikke ses som skarpe. Dette har også en juridisk dimensjon gjennom at også folk fra urfolks- eller minoritetssamfunn har et

statsborgerskap. Slik vil for eksempel samer og kvener/norskfinner i Norge være norske statsborgere, mens de er medborgere både i det norske og det samiske eller kvenske/norskfinske samfunnet.

Læreplanen har et nokså konsekvent skille mellom de ulike kategoriene. Samene omtales som urfolk og plasseres således i en egen kategori. De omtales dermed langt mer og med tyngre forpliktelse enn andre grupper. Allerede helt i starten av Overordna del kommer den rettighetsbaserte beskrivelsen av samene tydelig fram. Statusen som urfolk og implikasjonene av dette for skolen blir beskrevet med referanse til internasjonale avtaler, Grunnloven og opplæringsloven. Rettighetsdimensjonen har en veldig klar kollektiv tilnærming. Det handler om rettigheter og ordninger som er der for henholdsvis samene og de respektive nasjonale minoritetene som grupper. Samtidig er det, med Nakatas ideer om det kulturelle grensesnittet som bakgrunn, viktig å ha med også en individuell og mulig emosjonell dimensjon når læreplanen beveger seg fra politisk og ideelt dokument til praksis i klasserommet.

Fra begrep til klasserom

Den sterke betoninga av samene som urfolk og av urfolks rettigheter gir en god begrunnelse og begynnelse for læring og undervisning i samfunnsfag: Hva er et urfolk? Hva betyr det at samene er urfolk? Hvilke rettigheter har urfolk – i Norge og i andre deler av verden? Slike spørsmål kan samfunnsfaglæreren stille i undervisninga. Det vil gi både kunnskap og perspektiv, og ta opp tema som er både spesifikke for en norsk og samisk kontekst og generelle for en større samisk kontekst og en global urfolksverden. Samtidig handler det å være same også om noe annet enn urfolksstatus og rettigheter. For den enkelte er det snakk om identitet, tilhørighet, språk og hverdagsliv. Dette skaper noen dilemmaer for læreren, som må håndtere det kollektive og politiske på den ene sida og det individuelle og identitetsrelaterte på den andre sida. Hen bør dermed fare med varsomhet når det gjelder å ta utgangspunkt i enkeltelevers erfaringer, fortellinger og synspunkter.

Minoritetsbegrepet blir anvendt med et større fortolkningsrom og flertydighet i læreplanen. Oftest er det en generisk forståelse som ligger til grunn, der minoritet som mindretallsbetegnelse er det viktige. Begrepet «minoritet» er utfordrende i si flertydighet.

Det er mange grupper som kan ses som minoriteter i Norge, i betydninga å være i et mindretall. Innvandrere som gruppe kan omtales som en minoritet eller som flere minoriteter, men er ikke lenger nevnt eksplisitt som sådan i læreplanen slik de var både i 1987 og 1997 (Olsen & Andreassen, 2018). Som politisk begrep er «nasjonal minoritet» imidlertid en mer spesifikk og avgrensa størrelse som er knytta til offisiell anerkjennelse og status. Når det i læreplanen er nasjonale minoriteter spesifikt eller minoriteter mer generelt det handler om, kan framstå som noe uklart.

Begrepsbruk og omtale kan virke komplisert når det gjelder de respektive nasjonale minoritetene. Aller først – å omtale dem som gruppe er i seg selv ikke uten komplikasjoner. Det er fem ulike folkegrupper som skiller seg fra hverandre og majoritetsbefolkninga på ulikt vis. Det er for eksempel lite som forener kvenene/norskfinnene og jødene anna enn at begge er anerkjente som nasjonale minoriteter. Hver av de fem er i tillegg mangfoldige både i historie, kulturelle uttrykk, språk og situasjon i samtid og skole. Samtidig er det nettopp at disse fem er anerkjent som nasjonale minoriteter som gjør det mulig å snakke om dem på en spesifikk måte (Andreassen & Olsen, 2020b). Et dilemma her er at de kollektive betegnelsene på den ene sida bidrar til å løfte fram nasjonale minoriteter som størrelse og tema, mens de på den andre sida kan sies å nedtone interne forskjeller og mangfold (Plesner, Brandal & Døving, 2017). I en undervisningssammenheng kommer dilemmaet fram: Sjøl om nasjonale minoriteter er viktig som gruppe, er det viktig å snakke om hver enkelt minoritet for seg. En utfordring her er et åpenbart tidspress og konkurransen med mange tema som skal inn i skolen. Betoninga av tverrfaglighet som arbeidsmåte i læreplanen er ei mulig løysning når det gjelder de nasjonale minoritetene som tema (Andreassen & Olsen, 2020b). Her kan for eksempel framstillinger av hver av de nasjonale minoritetene belyse mer overordna tema.

Begrepsbruk og kategorisering er viktig. Det er ganske kjent at «samer» er det etablert aksepterte begrepet, og uttrykk som «lapp» og «finn» ikke lenger er i akseptabel bruk. Slik navnene på de nasjonale minoritetene skrives, kommer det fram at det er tvetydigheter å se. «Kvenene/norskfinnene» skrives på denne måten fordi det er ønskelig fra ulike deler av det kvenske/norskfinske organisasjonsmiljøet. Bruken av en parentes i uttrykket «rom (sigøynere)» peker på at begrepet sigøynere har vært i bevegelse, og har gått fra å være et

skjellsord til å bli et begrep brukt også internt. «Romanifolk/tatere» peker også på en tvetydighet. Både «tatere» og «reisende» er uttrykk som brukes av noen, også internt, mens andre vil ikke bruke dem. Hvilket uttrykk, hvilken betegnelse og hvilket navn vil folk bruke om seg sjøl? Disse spørsmålene har så klart også en skyggeside: Hva vil folk ikke bli kalt for? Felles for alle folkene vi her snakker om, er at det har vært i bruk en lang rekke utnavn og skjellsord, som parallelt med statlig assimilasjonspolitik har bidratt til skam, negative følelser og ei svekking av relasjonene mellom folk. Her kan det tolkes som å handle om andregjøringa og de fremmedgjørende møtene som Ahmed beskriver, samt om koblinga mellom det kollektive og det individuelle. Bruken av offisielt anerkjente begrep og navn er slik sett et uttrykk for å ville unngå andregjøring. Skolen får et ansvar for å bruke offisielt godkjente navn i sine dokumenter, og for ikke å bruke nedsettende utnavn i sin pedagogiske praksis.

Med de kriteriene som er juridisk og politisk etablert for nasjonale minoriteter, er det minoritetsgrupper i Norge som faller utafør. I Norge finnes en rekke grupper som er i mindretall når det gjelder etnisitet, religion og/eller språk. Av religiøse minoriteter er det bare jødene som er anerkjent som en nasjonal minoritet. Vietnamesere og polakker er, trass i et stort antall, ikke definert som nasjonale minoriteter, fordi de ikke kan sies å ha en «langvarig historie» i Norge. Hvordan skolen skal forholde seg til disse gruppene og andre minoriteter, er ikke sjølsagt. Læreplanen, verken i Overordna del eller spesifikt for samfunnsfag, gir ingen direkte føringer. Samtidig er både mangfold og minoriteter og minoritetsperspektiver behørig omtalt begge steder. Dermed vil samfunnsfaglæreren finne solid støtte for å lage undervisning som bygger på en omfattende forståelse av minoriteter, gjerne knytta både til lokale, regionale og nasjonale forhold. Igjen vil undervisningsopplegg om spesifikke minoritetsgrupper, gjerne lokalt funderte, kunne være interessante og gi kunnskaper i seg sjøl samtidig som de vil kunne skape ei bru til mer overordna og generelle tema.

Camilla Franziska Hansen (2021) skriver om mindretallspedagogikk og om noen utfordringer knytta til minoritetenes situasjon i samfunn og klasserom. Ei side ved dette er at det hun kaller mindretallspedagogikken, også når den utføres i egne institusjoner, tenderer til å knytte an til majoritetssamfunnet og -pedagogikken. Hansen argumenterer for at både

negative og positive forhold knytta til minoritetenes situasjoner blir forsterka i pedagogiske sammenhenger. Slik fungerer minoritetskonteksten gjerne som en form for loop som intensiverer de pedagogiske utfordringene (Hansen, 2021, 89). Dette er et mulig gjenkjennbart dilemma når det gjelder plassen til samene og de nasjonale minoritetene i en samfunnsfagsammenheng. Også Hoskins (2017) beskriver ei liknende utfordring ved at urfolk kan stå i fare for å bli redusert til ofre i en kolonial relasjon. Særlig gjelder dette dilemmaet knytta til hvordan undervisninga skal ta opp tema som undertrykking og fornorsking. For læreren som skal undervise om mangfold gir det mulighet til refleksjon og til å stille spørsmål om hvordan å undervise om minoriteter uten at det kun skjer gjennom relasjonen til majoriteten. Dette innebærer et normkritisk perspektiv.

Åse Røthing (2016) skriver om at mangfold som pedagogisk begrep må ses som å være knyttet til kompetanse. *Mangfoldskompetanse* innebærer for en lærer både kunnskap om mangfold, evne til å håndtere mangfold, og et normkritisk perspektiv. Til det siste ligger å forstå hvordan samfunn og historie har bidratt til at rådende framstillinger og kategoriseringer av folk ikke nødvendigvis er balanserte (Olsen & Andreassen, 2020). For samfunnsfagslæreren som ønsker å bygge og bruke sin normkritiske mangfoldskompetanse i undervisninga om samer eller minoriteter, må det refleksive spørsmålet handle om hvorvidt hen går inn i den samme fremmedgjørende prosessen eller ikke. Blir klasserommet arena for nye fremmedgjørende møter – eller for inkluderende prosesser?

Mangfold står sentralt som begrep og størrelse både i de nye læreplanene spesifikt og i samtidas utdanningsfelt mer generelt. Mangfold anvendes på flere måter. Det er et deskriptivt begrep til bruk for å si at skolen og samfunnet *er* mangfoldig. Det er et politisk normativt begrep til bruk for å si mangfold er en god tilstand å strebe etter. Det er også et faglig begrep til bruk i tekster om pedagogikk og samfunn. Kanskje flyter disse nivåene iblant over i hverandre. Både læreren og forskeren bør etterstrebe å avklare hvilken betydning som ligger til grunn for analyse, undervisning og normative ytringer.

Oppsummering

Et hovedpoeng innafor urfolksutdanning slik vi forstår det, er å løfte fram behovet for noen særlige refleksjoner knyttet til perspektiver og rettigheter. Her er det mulige linjer til

minoritetspedagogikk. Ståsted og perspektiv betyr noe. Læreren må altså reflektere over hvor hen står, hvor hen underviser fra, og hvilket perspektiv hen anvender – samt over hvor klasserommet og elevene står og hvilket perspektiv de anvender som læringspartnere. I dette er en historisk forståelse nødvendig for å opparbeide et ståsted og et perspektiv som er kritisk og balansert.

Med minoritetskonteksten som en nevnt form for loop som intensiverer de pedagogiske utfordringene og kan forsterke bestemte sider, har lærerrollen en viktig plass. Her har geografisk nærhet betydning, men ikke utelukkende. Fra vårt ståsted og erfaring nordfra, fra et område der særlig samiske og norske erfaringer og posisjoner er i større og mindre grad alltid til stede, vet vi at opplevelsen av inklusjon og eksklusjon kan gjøre seg bemerkta.

Samfunnsfaglæreren har en særskilt posisjon når det gjelder å følge opp tema som demokratiforståelse i undervisninga. Urfolks- og minoritetsperspektivene hører til her, og har potensialet til å gi mening og til å formidle viktige ting i samfunnet vårt ut fra et relasjonelt perspektiv. Folk henger sammen. Samfunnsfaget kan vise sammenhenger.

Litteratur og kilder

Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge.

Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2015). Religionsfaget i videregående skole. En læreplanhistorisk gjennomgang 1976-2006. *Prismet* 66.(2), 63-77.
<https://doi.org/10.5617/pri.4664>

Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2017). Hva skal vi med samisk innhold i læreplanene for religionsfagene? I M. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 70-86). Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2018). Samisk innhold i skolen - kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T. A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 130-146). Gyldendal Akademisk.

Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (red.) (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.

Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020a). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 9-34). Fagbokforlaget.

Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020b). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter – utfordringer og muligheter. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 141-166). Fagbokforlaget.

Askeland, N. & Aamotsbakken B. (red.) (2016). *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Portal forlag.

Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (red.) (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Cappelen Damm.

Broderstad, E. G. (2000). Indigenous rights and the limitations of the nation-state. I E. O. Eriksen & J. E. Fossum (red.), *Democracy in the European Union. Integration through deliberation?* (s. 230-255). Routledge.

Døving, C. A. (2015). Storsamfunnet og minoritetene – før og nå. I Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*, (s. 289-304). Cappelen Damm.

Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker. Konseptualiseringen av «lærebok Sápmi». I M. von der Lippe (red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, (s. 295-319). Universitetsforlaget.

Gullberg, T. & Björkgren, M. (red.) (2021). *Minoritetspedagogik i Norden*. Bottniska studier 7.

Hansen, C. F. (2021). Mindretalspedagogik. En definition. I T. Gullberg & M. Björkgren (red.), *Minoritetspedagogik i Norden* (s. 81-90). Bottniska studier 7.

Hoskins, T. K. (2017). A provocation for Kaupapa Māori. I T. K. Hoskins & A. Jones (red.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (s. 95-108). Huia Publishers.

Kalsås, V. F. (2020). Romanifolket/taterne. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 113-140). Fagbokforlaget.

Lien, L. & Stenhammer, M. Z. (2015). «De fremmede» i pressen. Omtale av nasjonale minoriteter og urfolk i media fra 1900 til andre verdenskrig. I N. Brandal, C. A. Døving, & T. Plesner, (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 45-62). Cappelen Damm.

Lile, H. K. (2011). *“FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk.”* PhD diss., Universitetet i Oslo.

Lund, A. B. & Moen, B. B. (red.) (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Lærer- og elevperspektiver*. Institutt for samfunnsforskning rapport 2014:11. Oslo.

Mortensen-Buan, A.-B. (2016). "Dette er en same": Visuelle framstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 93-112). Portal forlag.

Nakata, M. (2007). *Disciplining the Savages: Savaging the Disciplines*. Aboriginal Studies Press.

Niezen, R. (2003). *The Origins of Indigenism. Human Rights and the Politics of Identity*. University of California Press.

Olsen, T. A. (2019). Sámi issues in Norwegian curricula: A historical overview. I O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyyssönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi & D. Sjögren (red.), *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*, (s. 125-141). Palgrave MacMillan.

Olsen, T. A. (2020). Indigenizing education in Sapmi/Norway: Rights, interface and the pedagogies of discomfort and hope. I T. Koivurova, E. G. Broderstad, D. Cambou, D. Dorrough, & F. Stimmler (red.), *The Routledge Handbook of Indigenous Peoples in the Arctic* Routledge, (s. 30-46). Routledge.

Olsen, T. A., & Andreassen, B.-O. (2018). "Urfolk" og "mangfold" i skolens læreplaner. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), (s. 1-17).
<https://doi.org/10.7577/fleks.2248>

Pedersen, S. (2021). Folk med gamle rettigheter på kolonisert jord 1751-1814. I A. Andresen, B. Evjen & T. Ryymin (red.), *Samenes historie fra 1751 til 2010* (s. 79-93). Cappelen Damm.

Røthing, Å. 2016. *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm akademisk.

Selle, P., Semb, A. J., Strømsnes, K. & Nordø, Å. D. (2015). *Den samiske medborgeren*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Volum 99.(3-4) (s. 282-293).

Aarre, T. (2020). *Samer og nasjonale minoriteter i barnehagen*. Fagbokforlaget.