

## Kapittel 16. Urfolksperspektiver i engelskfaget

*Stefan Holander og Knut Øystein Høvik*

*Siden 2006 har kunnskap om urfolk inngått som en del av engelskfaget i norsk skole. Særlig litteratur, film og andre kulturelle uttrykk om urfolk fra Nord-Amerika, Australia og New Zealand har fått prege engelskundervisningen, lærebøker og eksamenssett. Med en revidert læreplan, nå også med fokus på samisk kultur, er tida moden for å utvide og variere utvalget av tekster, reflektere over selve urfolksbegrepet, men også tenke gjennom hvordan det samiske kan finne sin naturlige plass i engelskfaget.*

### Innledning

Vektleggingen av samisk historie og kultur i det reviderte læreplanverket vil også påvirke og utfordre engelskfaget, både i skolene og i lærerutdanningen. Fram til nå har engelsk kunnet koble seg mot det samiske via fagets «indre» tverrfaglige karakter som et språk- og kulturfag, men også som områdestudium: Engelsklærere har ofte nærmet seg urfolkssituasjoner gjennom studium av USA og det britiske samveldets postkoloniale historie, samfunn og politikk. Den langvarige koblingen mellom urfolk verden over og det samiske har ofte, men kanskje ikke alltid, vært artikulert i teori og praksis i skolesammenheng.

Det å se det samiske sammen med «lignende» kulturer og folk i andre deler av verden via det globale urfolksbegrepet, innebærer nødvendigvis ulike former av «oversetting», og forutsetter dermed noen bevisste og muligens ubevisste former for sammenligning. Sammenligninger av denne typen ligger allerede i det transnasjonale og relativt nye begrepet «urfolk», «Indigenous» på engelsk, slik det har vokst fram i løpet av de siste tiårene. Begrepet har vist seg å være godt egnet for felles gjenkjennelse og synlighet for et mangfold av kulturer og historier, og har vært et viktig redskap for å oppnå bevissthet om felles historiske og kulturelle særtrekk. Dermed har det også bidratt til å gi urfolk verden over, i politisk og juridisk fellesskap, en sjanse til å hevde sine rettigheter til språk, kultur og autonomi, og har fungert i både politiske og juridiske sammenhenger.

Men urfolksbegrepets transkulturelle innhold medfører også nødvendigvis generaliseringer, som i sin tur kan lede til stereotypier og føre blikket vekk fra det spesifikke ved ulike kulturer og situasjoner, ekskludere mindre gjenkjennelige urfolk og gjøre at negative stereotypier

følger med og naturaliseres. Her har Helen Murray (2020) et godt poeng i sin kritikk av læreplanens bruk av «urfolksperspektivet» i entall. Det kan gi et inntrykk av et entydig og statisk perspektiv på verden, går på tvers av planverkets fokus på mangfold og kan være direkte misvisende. Murray påpeker også at forståelsen av mangfold i perspektiv hos urfolk «krever en god del av lærerne», som må bevege seg ut fra læreplanens ganske enkle formuleringer til en kompleks pågående diskusjon om identitet, legitimitet og grensetrekning i nåtida. Dette krever, slik som Murray antyder, mer enn gode didaktiske strategier og bra tekstbøker. En lærer trenger også en tilstrekkelig grad av historisk bevissthet og kunnskap, som ikke garanteres av å følge de ganske fåordige instruksene i læreplanen (noe som for øvrig også gjelder læreplanenes fokus på demokrati og demokratiske verdier). Samtidig er det viktig å være bevisst på at en engelsklærer ikke kan forventes å være en ekspert på mange ulike kulturer – at lærerens rolle i stor grad består i å velge temaer og tekster som fremmer nysgjerrighet og engasjement hos elevene (Munden & Sandhaug, 2017, s. 356).

Heldigvis har engelsklæreren gjennom det engelske språkets globale spredning tilgang til mangfoldige ressurser ut over det som tilbys i lærebøkene, ikke minst en rik samling litterære, filmatiske og andre kunstneriske uttrykk av kunstnere med urfolksbakgrunn. I dette kapitlet reflekterer vi over didaktiske utfordringer og muligheter som ligger i det å formidle kunnskap om urfolk, og presenterer noen kulturelle uttrykk som kan bidra til faglig variasjon og en helhetlig integrering av urfolkstematikk i engelskfaget. Vi ønsker også å bidra med en grunnleggende innføring i pågående og helt sentrale diskurser om samer og andre urfolks historier og rettighetskamper, som i sin tur kan være viktige for å forstå det som vi finner i våre læremidler og ellers.

### Engelskfaget og det samiske

Forskning på urfolkstematikk i engelskfaglige læremidler i norsk skole viser at de ofte er preget av framstillinger som kan forsterke stereotyper og fremmedgjøring (Brown & Habegger-Conti, 2017; Lund, 2016). Men det er også viktig å være klar over at selv om lærebøkene unngikk ensidige framstillinger av urfolk, så finnes det stereotypiske bilder og at elevene sannsynligvis uansett vil møte disse. Derfor spiller læreren en helt avgjørende rolle når det gjelder å diskutere, balansere og nyansere framstillinger av urfolk på lik linje med andre grupper i samfunnet (Dypedahl, 2020, s. 66).

Selv om urfolk ikke var eksplisitt nevnt i tidligere læreplaner, var påvirkningen fra Hollywood og den sterke tradisjonen for undervisning i amerikansk kulturkunnskap (Risager, 2007) lenge av en slik art at det ikke var unaturlig å behandle temaer som omhandlet nordamerikanske urfolksgrupper. Med Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble kunnskap om urfolk framhevet i kompetansemål om «samisk kultur» på mellomtrinnet og den noe uheldige avgrensningen «urfolk i engelskspråklige land» på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. I den reviderte læreplanen for engelskfaget presiseres det nå at elevene skal «utforske og reflektere over situasjonen til urfolk i den engelskspråklige verden», men også «i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019). De tverrfaglige mulighetene for å inkludere samisk tematikk kan også sies å forsterkes gjennom det engelske språkets voksende globale status, som ikke bare innebærer at engelsk trenger seg inn på flere arenaer, men også at faget samtidig opplever en indre oppløsning av sin identitet, som lenge har hatt sitt grunnlag i spesifikke språk- og kulturbærende regioner. Denne forandringen i fagets karakter og omfang åpner også delvis for at det samiske i seg selv kan bli et tema innenfor engelskfaget.

En undersøkelse av engelskfaget i grunnskolelærerutdanningene i Norge i 2014 fant ingen spor av samisk kultur ved noen av institusjonene (Moi et al., 2014, s. 3–4). Noe av utfordringen har lenge vært å finne litteratur om samer på engelsk, enten oversatt til eller skrevet på engelsk. Men det finnes noen eksempler, og den engelskspråklige litteraturen om samisk kultur er stadig voksende. For eksempel har studenter ved lærerutdanningen i Tromsø lest den australske forfatteren Margaret Baldersons *When Jays Fly to Barbmo* (1968), en roman hvor handlingen går for seg i et flerkulturelt øysamfunn i Nord-Norge bosatt av samer, nordmenn og kvener under andre verdenskrig (Larsen, 2018).

Litteratur skrevet på samisk kan like godt leses oversatt til engelsk som til norsk. *Inari Sámi Folklore* (Koskimies et al., 2019) er en omfattende samling av muntlig samisk fortellertradisjon fra Inari i Nord-Finland, samlet inn i perioden 1886–1914. Dikt av den store samiske poeten og multikunstneren Nils-Aslak Valkeapää er oversatt til engelsk, blant annet med hjelp av Shawnee/Cherokee-poeten Ralph Salisbury, i *The Sun, My Father* (1997), *Trekways of the Wind* (1994/2003) og *The Earth, My Mother* (2017). *Sámi Stories* (Gullickson & Lorentzen, 2014) er en utstillingsbok myntet på et hovedsakelig engelskspråklig publikum. Boka, som er utgitt av Nordnorsk Kunstmuseum, presenterer

samisk kunst, kultur og identitet. Johan Turis klassiker *Muitalus sámiiid birra* om samisk kultur, tradisjoner og levesett i Jukkasjärvi i Nord-Sverige rundt begynnelsen av forrige århundre ble i 2010 oversatt til engelsk under tittelen *An Account of the Sámi*. Av nyere litteratur kan også nevnes at Máret Ánne Saras ungdomsroman *Doaresbealde doali* (2014) om søskenparet Sanne og Lemme finnes oversatt til engelsk under tittelen *In between worlds* (2016).

Film kan også være en fin inngang til å lære om det samiske. Akkurat her ligger noe av utfordringen i at det ikke finnes så mye engelskspråklig filmmateriale tilgjengelig, og at det heller ikke vil være veldig autentisk. Når det er sagt kan samiskspråklige filmer fint brukes i engelskundervisningen, særlig med tanke på hva som står i læreplanen for faget og om de tverrfaglige temaene og overordnede verdiene. En film som kan sees med engelske eller samiske stemmer, uten at det nevneverdig endrer seeropplevelsen, er Disneys animasjonsfilm *Frost II* (Buck & Lee, 2019). Filmen låner tungt fra samisk kultur, og gir således muligheten til å utforske framstillinger av det samiske for et globalt publikum gjennom populærkulturen. Det samme gjelder for den animerte julefilmen *Klaus* (Pablos, 2019), hvor hovedpersonen Jesper og den lille samiske jenta Márgu evner å kommunisere til tross for at den ene snakker engelsk og den andre samisk. Scener fra filmen kan brukes til å understøtte flerspråklighet i det engelskspråklige klasserommet og fremme kunnskap om samisk språk.

Når man skal nærme seg urfolkstematikk, bør man være klar over at de fleste lærere og elever ikke har samisk eller annen urfolksbakgrunn, og at det vil påvirke både undervisning og læring. I debatten rundt framstilling og kunnskap om urfolk er et viktig punkt at media, kunst og kunnskapsformidling ofte savner «urfolks-» eller «samiske perspektiver». Mye av samtalen rundt litteratur og film produsert av urfolk, både i filmpolitikk og i akademia, er preget av en revisjonistisk idé: Når urfolk endelig har mulighet til å fortelle sine egne historier og skildre sin egen virkelighet, får man en sjanse til å bryte med århundrer av stereotypiserende og nedverdiggende framstillinger, som også har inngått blant ideologiske fundament som har legitimert overgrep og krenkelser av urfolk. Men selv om et av de vanskeligste spørsmålene er å finne ut hva slike perspektiver består av og hvem som har rett til å bestemme det, ligger det i sunn fornuft å anta at perspektiver *fra* urfolk – og ikke bare *om* urfolk – er en viktig forutsetning for kunnskapstilegnelse i spørsmål som berører dem.

## Urfolk som fellesskap og mangfold

Det er ikke usannsynlig at en lærer kan bli spurt om selve begrepet urfolk – hva urfolk er og hvor grensen går for hvem som er urfolk og hvem som ikke er det. Da gjelder det å være best mulig forberedt, ikke minst siden begrepet, og det tilsvarende engelske begrepet «Indigenous», er relativt nytt og veldig spesifikt slik det brukes politisk og juridisk (International Labour Organization, 1989). Begrepet brukes om hvem som kan sies å tilhøre et urfolk eller et stammefolk, men handler også om landrettigheter og forvaltning av naturressurser.

Mange forbinder begrepet urfolk med fangst- og samlersamfunn i pakt med naturen, ofte med en nomadisk levemåte. Slike oppfatninger har også vært viktig for urfolk sin egen oppfatning om sitt globale fellesskap. Man har da også ønsket at begrepet «urfolk»/ «Indigenous peoples» skal være noe mer enn bare et pragmatisk redskap for et nytt fellesskap og ha et reelt innhold med både kulturelle og politiske konsekvenser. Vi ser mange ulike kunstneriske og akademiske forsøk på å veve sammen felles teoretiske og kulturelle koblinger, slik som i Allen Chadwicks (2012) forsøk på å formulere en «trans-Indigenous» litteraturteori. Nils-Aslak Valkeapääs diktsamling *The Earth, My Mother* (2017) er et eksempel på en kunstnerisk utforskning av en slik kulturell og åndelig samhørighet. Enhver lærer som vil forstå de allianser mellom samene og andre urfolk som har blitt etablert i de siste tiårene, kan også med fordel lese Siv-Ellen Krafts forskning om moderne urfolksreligiøsitet og koblinger mellom felles ideer om åndelighet og urfolksaktivisme (se f.eks. Kraft 2009, 2020).

I sin kamp for overlevelse og selvbestemmelse har urfolk ofte måttet gå en balansegang mellom strategier for rask og tydelig gjenkjennelighet, som appellerer til former for ytre «godkjenning», og å hevde et rom for selvdefinisjon som er uavhengig av det som er umiddelbart og konvensjonelt synlig. Urfolksgrupper som har mistet sitt språk, det meste av sin tradisjonelle levemåte og som ikke visuelt skiller seg ut gjennom hudfarge, slik som f.eks. de tasmanske aboriginene, står ofte svakere politisk og juridisk, og har måttet finne andre måter å synliggjøre og hevde sin eksistens og kulturarv på. Noe tilsvarende finner vi også hos sjøsamene, den store delen av den samiske befolkningen som bor på kysten og som tradisjonelt har levd av en blanding av fiske og landbruk. Her kan en lærer vise hvordan de visuelt og språklig har hatt en mer komplisert vei til kulturell gjenkjenning som samer,

naturligvis mye på grunn av akkurat den assimileringspolitikken som de fornyede læreplanene skal motvirke.

### Didaktiske refleksjoner

En ensidig framstilling av urfolk gjennom eldgamle tradisjoner, fangstmetoder, instrumenter og folkedrakter kan fort lede til en eksotiserende og reduksjonistisk framstilling, ikke minst fordi mange *de facto* urfolkssubjekter ikke kan oppvise de egenskapene. En måte å utforske dette for elever og lærere på kan være å se på hvordan ulike urfolk lever i dag (Dypedahl, 2020, s. 66). Hjemmesiden til National Museum of the American Indian har mange gode forslag til undervisningsopplegg om urfolk i dagens Amerika. Sterlin Harjo og Taika Waititis bejublete TV-serie *Reservation Dogs* (2021), om tenåringstilværelsen på et reservat i Oklahoma, kan være et fint utgangspunkt for å reflektere rundt hva det vil si å være ung og tilhøre en minoritet i dagens amerikanske samfunn. Samtidig gir serien anledning til å belyse betydningen av humor i indianerkulturer (Deloria, 1988). En lett tilgjengelig, men utfordrende visuell tekst som Thomas Kings poetiske kortfilm *I'm not the Indian You Had in Mind* (2007) kan gi mulighet til å diskutere elevenes egne oppfatninger om amerikanske indianere og hvor de kommer fra. Kings både humoristiske og alvorlige uttrykk gir også mulighet til å utforske meningsforholdet mellom den poetiske teksten og det visuelle uttrykket.

Flere eksempler på relativt lett tilgjengelige fortellinger med unge hovedpersoner har de siste tiårene blitt tatt i bruk i norske skoler, særlig på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Den populære og i stor grad selvbiografiske ungdomsromanen *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (2007) av Spokane-indianeren Sherman Alexie gir en både humoristisk og alvorlig innføring i historie og nåtid for nordamerikanske indianere, med bruk av lett gjenkjennelige troper og virkemidler fra amerikansk populærkultur, som for eksempel idrett og high school-drama. Hovedpersonen og fortelleren Arnold Spirit Jr. sine selvbiografiske illustrasjoner kan være en utmerket måte å utforske og skape sammensatte tekster med utgangspunkt i romanen på, eller i et videre perspektiv som kan inkludere elevenes egen verden.

Niki Caros film *Whale Rider* (2002), basert på maoriforfatteren Witi Ihimaeras roman fra 1987, viser indre spenninger i en utsatt urfolkskultur og den smertefulle, men livsnødvendige bevegelsen mot en utviding av tradisjon og identitet i et maorisamfunn i New Zealand. Phillip

Noyces *Rabbit-Proof Fence*, også den fra 2002, er basert på Doris Pilkingtons (1996) slektshistorie og tar et kraftig oppgjør med australsk rasepolitikk. Filmen skildrer tvungen familieatskillelse og tre jenters flukt gjennom den brennhete vestaustralske ørkenen for å finne hjem igjen. Her kan læreren med fordel la elevene lære om Australias politikk overfor de såkalte «Stolen Generations». Den australsk-aboriginske filmskaperen Warwick Thorntons praktfulle, men langt mer krevende film drama *Samson and Delilah* (2009) gir elever mulighet til å konfrontere en hard og traumatisk sosial virkelighet, men også oppleve hovedpersonenes samhold og vilje til overlevelse. Gjennom sitt bildespråk og karakterenes taushet og sårbarhet gir filmen også mulighet for å diskutere hvordan oppfatninger om ulike individer og folkegrupper kan skapes av visuelle inntrykk.

En fordel med denne typen sterke og innholdsrike tekster og filmfortellinger er at de fint klarer å frammane en egen narrativ verden og skape engasjement på sine egne vilkår. Selv om lærere, slik som den didaktiske litteraturen ofte anbefaler, ofte vil at elever på forhånd skal settes inn i et tema gjennom forberedende aktiviteter eller lesning, kan noe av den litterære eller filmatiske opplevelsen gå tapt når man gjør det. En lærer kan selvfølgelig forberede elevene på *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* gjennom undervisning om folkemordet og tvangsforflyttingen av de amerikanske indianerne til reservater. Men det kan fort skape forventninger om hva teksten går ut på og hvordan den skal fortolkes, og kan gjøre at møtet med fortellingen ikke blir på de vilkår som teksten selv vil etablere, og på den måten bli mindre fengende. En annen vei å gå kan være å la en god fortelling begynne og ta fart på egen hånd, og vekke interesse og undring uten å omgis av en ramme som har blitt etablert på forhånd: En elev som lar seg fenges av Arnold Spirit Jr. sin fortelling i det første kapitlet av *The Absolutely True Diary*, kan begynne å undre seg over den sosiale verdenen som omgir hovedpersonen på en helt annen måte, og kan gjennom sitt engasjement i selve historien få lyst til å forstå historien(e) bak det liv som leves på Spokane-indianernes reservat.

Åpningsscenen i filmen *Ten Canoes* (De Heer & Djigirr, 2006), hvor den kjente Yolngu-aborigineren David Gulpilil har fortellerstemmen, kan etter det samme prinsippet være et fint utgangspunkt for å fremme aktiv lytting og samtidig skape forventninger og undring. Scenen viser et naturlandskap fra et fugleperspektiv mens vi hører Gulpilil begynne beretningen. Uten forhåndsinformasjon om hva filmen handler om, eller hvor handlingen finner sted, vil elevene benytte lyttestrategier og kulturell forståelse mens de prøver å finne ut hva slags fortelling dette er.

## Bortom den «gode» teksten

Men den politiske rammen som ofte omgir slike uttrykk, da som «gode» tekster, kan ikke være et sluttunkt i utforskningen av den samiske eller andre urfolkskulturer – av to årsaker. Den første er at det ikke er tekstenes politiske rolle eller implikasjoner som gjør dem til gode tekster rent estetisk, eller som engasjerende eller lesverdige framstillinger i en skolesammenheng. Den australske filmforskeren Steve Gaunson (2013) har koblet en mangelfull og uinspirerende pedagogisk bruk av urfolksfilm til en tendens til – så vel utenfor som inne i klasserommet – å se urfolksuttrykk bare ut fra sitt politiske innhold eller implikasjoner, og ikke som noe som kan nytes, roses eller kritiseres som kunst. En lignende observasjon har vært gjort av Therese Davis (2010), også fra Australia, som oppdaget at reaksjonene på en urfolksfilm, Ivan Sens *Beneath Clouds* (2002), ble mye mer positiv når man byttet kurstittelen fra «Indigenous Teen Film» til «Teen Road Movies in Australia». Hennes konklusjon er at innrammingen som urfolksfilm medførte en rekke politiske og etiske forventninger til hvordan filmen skulle fortolkes og en følelse av historisk basert plikt og soning istedenfor et møte med en filmfortelling på dens egne vilkår. Et trolig lignende funn ble gjort i Norge av Marit Elise Lyngstad (2019) som, i en intervjubasert doktoravhandling om engelsklærere i videregående skoler og deres forhold til litteratur, fant at en stor del av engelsklærerne hun intervjuet hadde et sterkt eget forhold til litteratur om raseproblematikk, og mange egne ideer om litteraturutvalg, men virket å ha inkludert urfolkslitteratur mest fordi det sto i læreplanene og var tema i tekstbøkene.

Den andre årsaken til at det ikke er nok å finne fram «gode», «autentiske» eller «riktige» framstillinger av urfolk finner vi i læreplanenes forståelse av det liberale demokratiets verdier. Der inngår ikke bare toleranse og inkludering, men også kritisk tenkning som et fundament for det menneske som skal utdannes for å delta i et demokratisk fellesskap. En av de viktigste sidene ved kritisk tenkning er at man er i stand til å innta en kritisk tilnærming til ulike framstillinger, enten det er i tekst og bilder, i media, sosiale medier og ellers i samfunnet generelt, noe som ofte omtales som *kritisk literacy*. For å trene denne typen av kritisk lesning kan vi ikke bare la elevene lese «med» tekster, og da gjerne forbilledlige eller «gode» tekster som ser ut til å gi en rettferdig og positiv presentasjon av ulike folkegrupper. Vi må klare å møte tekster og andre framstillinger på en kritisk måte, for på den måten å lære oss å gjenkjenne når ulike grupperinger blir presentert på måter eller i situasjoner som tenderer til å forminske, degradere eller lage en karikatur av dem. Det finnes få ting som samene og andre



urfolk, og for så vidt også andre minoriteter, er mer opptatt av i nåtida enn å finne en vei ut av en lang historie av koloniale framstillinger. Det finnes gode argumenter for at dette ikke bare kan gjøres med nye bilder og fortellinger alene, men også krever større historisk bevissthet og kritisk kapasitet hos oppvoksende generasjoner.

Men dette kan være en stor utfordring. Helt fra Sokrates' angst i Platons *Staten* for å slippe løs ukontrollerte og usanne fortellinger blant forsvarsløse barn, har lærere vært redde for å ikke kunne kontrollere utfallet av «onde» tekster blant elever. Man må naturligvis være godt forberedt og bevisst på hva man gjør, samt ta elevenes modenhet og klassedynamikk med i betraktningen, og eventuelt gi tilgang til kompletterende perspektiver. En vei inn til dette er å vise fram en bevissthet om det ytre samfunnets blikk på urfolk som finnes i mange filmer og tekster: I *Samson and Delilah* inntar katedralinsen perspektivet til en sikkerhetsvakt i Alice Springs som fotfølger Samson med mistenksomhet gjennom en matbutikk; i *The Absolutely True Diary* er mediebildet av den ville og alkoholisererte indianeren noe som Arnold er veldig bevisst på, og både føler seg fanget av og benytter i deler av handlingen. For et dypere historisk blikk på film kan Cree-indianeren Neal Diamonds *Reel Injun* (2009), om indianernes rolle i Hollywood-filmens historie, fungere som en god og lett tilgjengelig innføring i dette såre og komplekse temaet. Sammen med et studium av urfolksfigurer i populærkultur og reklame kan en lærer iscenesette refleksjon og hjelpe elever å artikulere hva som foregår i visuelle og tekstuelle framstillinger av urfolk og andre minoriteter, og hvordan de både kan lede til spesifikke oppfatninger eller bekrefte de som allerede finnes.

Til denne diskusjonen hører en bevissthet om kulturell appropriering. Er Disneys animasjon *Pocahontas* (Gabriel & Goldberg, 1995) en passende film for å lære om urfolk? Hva med idrettsklubber med urfolk i sine navn, emblemer eller brukt som maskoter? I 2020 så det amerikanske fotballaget Washington Redskins seg nødt til å bytte navn, men fortsatt framstiller flere klubber – som Atlanta Braves, Kansas City Chiefs, Chicago Blackhawks og en rekke andre idrettsklubber rundt om i verden – seg med indianske navn og symboler. Bruken av maskoter minner om karikaturer og avleggse ideer om den edle ville (*the noble savage*), og kan bidra til å forevige en slags symbolsk, abstrakt form for rasisme (Roppolo, 2003). Elever kan med fordel utforske pågående debatter om idrettsklubbers og andre institusjoners symbolbruk. Dette kan være utgangspunkt for fine aktiviteter for å fremme digital kompetanse og kildekritikk. Men det kan også være en innfallsvinkel til å utforske

hvordan ulike historiske personer med urfolksbakgrunn har blitt mytologisert, dyrket, appropriert, misforstått osv.

Samtidig advarer den amerikanske nestoren innen flerkulturell pedagogikk, James A. Banks (1993), mot fokus på eksotisering og det han kaller «heroes and holidays», hvor stereotype oppfatninger ofte befestes. Her i Norge feires samenes nasjonaldag den 6. februar på skoler rundt om i landet. Symbolbruk og ulike kulturelle aktiviteter inngår som en viktig del av denne dagen. Noen viktige refleksjoner lærere bør gjøre seg, er om formålet med dagen er *markering* eller *feiring* (Andreassen & Olsen, 2020, s. 153). For engelsklærerens del er det her mulig å se sammenhenger med andre merkedager i deler av den engelskspråklige verden. For eksempel er 6. februar også New Zealands nasjonaldag. Waitangi Day, som ikke er helt ukontroversiell, markerer avtalen som ble inngått i 1840 mellom representanter for den britiske kronen og maorihøvdingene. Halvannen uke tidligere feirer Australia sin nasjonaldag. Australia Day minner om ankomsten til de første britiske kolonistene i Sydney Cove den 26. januar 1788. Dagen er kontroversiell, og mange har tatt til orde for å endre datoen, som for eksempel i låta «Change the Date» (2020) av det australske rockebandet Midnight Oil i samspill med de aboriginske artistene Gurrumul Yunupingu og Dan Sultan. I USA er Columbus Day, som markerer Christofer Columbus' (gjen)oppdagelse av Amerika, en føderal fridag. Men til tross for at noen delstater har sin Native American Day, er det ingen nasjonal høytidsdag for landets urbefolkning. Merkedager som disse byr på muligheter for tverrfaglig arbeid og formidling om kulturkunnskap, og kan stimulere til refleksjoner og debatter knyttet til identitet. Her kan også FNs internasjonale urfolksdag den 9. august være med på å fremme interkulturell forståelse og læring. En studie av internasjonal uke i norsk barneskole viser at feiring med et fokus på minoriteter framstår som alternative arenaer hvor marginaliserte stemmer blomstrer i møte med skolens storsamfunn (Dewilde et al., 2017).

### Urfolk i den videre engelskspråklige verden

Forenklet består undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter av en kunnskapsside, som tilgodeser læreplanenes krav på interkulturell læring, og en holdningsskapende side (Andreassen & Olsen, 2020, s. 159). Gjennom møter med urfolk fra ulike deler av verden – enten det er masaier i dagens Kenya og Tanzania, vedda-folket på Sri Lanka eller inuitter i Canada – vil elever også kunne utvikle en økt forståelse for globale utfordringer, og da ikke minst den pågående klimakrisen. Selv om FNs erklæring om urfolks rettigheter (2007) slår

fast «at respekt for urfolks kunnskaper, kultur og tradisjonsbundne praksis vil bidra til en bærekraftig og rettferdig utvikling og til en ordentlig forvaltning av miljøet», lider urfolk ofte av «miljørasisme» (Thornber, 2016; Welham, 2018) og er uforholdsmessig påvirket av den globale klimakrisen (Tsosie, 2013).

Innenfor engelskfaget har elever ofte møtt urfolkskulturer i historiske og samfunnsfaglige sammenhenger, gjerne gjennom lærebøkene som brukes i skolen, men også – slik som har skjedd her – i litteratur og film fra de mest gjenkjennelige urfolkssituasjonene, som ofte er fra Nord-Amerika, Australia og New Zealand. Men engelsklæreren bør også være bevisst på at urfolk befolker andre regioner i det som læreplanen omtaler som den «engelskspråklige verden». Mennesker har bebodd øystatene i Melanesia, Mikronesia og Polynesia i Stillehavsregionen i over 45 000 år. Antologien *Nuanua* (Wendt, 1995) inneholder et rikt utvalg skjønnlitterære tekster som skildrer mennesker og kulturer i denne delen av verden. Deler av Afrika og det indiske subkontinent byr også på mange muligheter for å utforske urfolkskulturer fra ulike perspektiver. Et eksempel er Lesley Beakes *Song of Be* (1995), en ungdomsroman om en san-jente og hennes bestrebelser i overgangen fra en naturbasert kultur til et moderne levesett i Namibia midt under overgangen fra apartheidstyre til demokrati – en fortelling som også kan muliggjøre tverrfaglig arbeid med demokrati og medborgerskap. Videre er hjemmesiden til Indigenous Peoples of Africa Co-ordinating Committee en fin ressurs for å lære mer om urfolk på det afrikanske kontinentet.

Mange forbinder urfolk med minoriteter med historisk tilhørighet til et område, og som over tid – i møte med en hvit, «vestlig» og ofte kristen majoritetskultur – har blitt utsatt for utestengelse, rasisme og marginalisering. Men et utforskende blikk på urfolksbegrepet i betydningen av kolonisert og marginalisert minoritet kan føre til en utvidet forståelse om forholdet mellom majoritets- og minoritetskulturer. I noen land, som for eksempel Bolivia, Guatemala og Fiji, utgjør urfolk majoriteten av befolkningen. I en afrikansk kontekst blir det engelske begrepet «Indigenous» ofte brukt i en videre forstand, og forstås ut fra en annerledes verdensanskuelse enn den vestlige og ofte med en felles historie med kolonisering og undertrykkelse (Breidlid, 2013, s. 30–31). I det sørlige Afrika er folkegrupper som himba, khoikhoi og san utsatt for marginalisering både fra det hvite mindretallet som fortsatt besitter den økonomiske makten, men også fra det afrikanske flertallet som innehar den politiske makten.

## Avslutning

I dette kapitlet har vi framfor alt ønsket å bidra til engelsklærerens kunnskapsbase og bevissthet om noen grunnleggende forhold i diskursene om urfolk, historie og rettigheter og mulige måter å koble det samiske elementet i læreplanene til læring om urfolk mer generelt. Vi har også ønsket å gi læreren et godt utgangspunkt for å oppsøke og bruke innholdsrike, stimulerende og utfordrende tekster, filmer og annet didaktisk materiale i undervisningen. Derimot har vi i mindre grad rettet oss mot mer konkrete didaktiske refleksjoner, mer enn å vektlegge at selv undervisning av ofte alvorlig og holdningsskapende tematikk bør være mest mulig interessant, spennende, gledeskapende og kreativt. Vi har framfor alt vist til muligheter for å ta i bruk engelskfagets etablerte styrker: fagets globale perspektiv, med utvidet rom for kulturelt og språklig mangfold samt tradisjonelle fokus på kritisk og kreativ forståelse av ulike former for tekst.

Det kan også være berettiget å spørre seg om hvorvidt den sterkere tilstedeværelsen av samer og andre urfolk i våre læreplaner også bør påvirke selve didaktikken, og om vårt læringsyn og metode kan bli gjenstand for «indigenisation», slik som det har blitt i urfolkssituasjoner andre steder, som for eksempel på Aotearoa/New Zealand. Dette er et langt videre og vanskeligere spørsmål som kanskje heller ikke primært egner seg for to pedagoger som selv ikke tilhører en urfolksgruppe å svare på. Heldigvis bidrar andre kapitler i denne boka med tanker om hvordan en slik påvirkning kan finne sted og se ut.

Det er mulig å se det nasjonale og det samiske læreplanverket som både en veiledning, som en juridisk bindende forskrift og som en politisk tekst. Men en bevissthet om samisk historie og rettighetskamp kan også føre til en forståelse av læreplanen som en kolonial tekst, der samisk kultur og historie nå har fått noe større plass, men fortsatt er underordnet de allmenne føringene som gis og de begreper og utgangspunkter som brukes. Dette inntil videre uunngåelige strukturelle maktforholdet i selve rammen for vår undervisning bør ikke sees som demotiverende: Vi kan isteden la det inspirere og oppfordre oss til mer og bedre synliggjøring og en mer innholdsrik og bevisst diskusjon om urfolk verden over.

## Kilder

Alexie, S. (2007). *The absolutely true diary of a part-time Indian*. Little, Brown and Company.

- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). 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. 141–163). Fagbokforlaget.
- Balderson, M. (1968). *When Jays Fly to Barbmo*. The World Publishing Company.
- Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural reform. I J. Banks & C. Banks (Red.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (s. 242–263). Allyn & Bacon.
- Beake, L. (1995). *Song of Be*. Puffin.
- Breidlid, A. (2013). *Education, Indigenous knowledges and development in the Global South: Contesting knowledges for a sustainable future*. Routledge.
- Brown, C. W. & Habegger-Conti, J. (2017). Visual Representations of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1), 16–34. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v5i1.369>
- Buck, C. & Lee, J. (2019). *Frozen II* [Film]. Walt Disney Pictures.
- Chadwick, A. (2012). *Trans-Indigenous: Methodologies for global native literary studies*. University of Minnesota Press.
- Caro, N. (2002). *Whale rider* [Film]. Pandora Film.
- Davis, T. (2010). Beyond good/should/bad: Teaching Australian Indigenous film and television. *Continuum (Mount Lawley, W.A.)*, 24(5), 799–804. <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.505329>
- De Heer, R. & Djigirr, P. (2006). *Ten canoes* [Film]. Palace Films and Cinema.
- Deloria, V. (1988). *Custer died for your sins: An Indian manifesto*. University of Oklahoma.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T. A. (2017). International week in a Norwegian school. A qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474–486. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- Diamond, N. (2009). *Reel Injun* [Film]. Domino Film.
- Dypedahl, M. (2020). Culture studies for intercultural learning. I M. Dypedahl & R. E. Lund (Red.), *Teaching and learning English interculturally* (s. 58–68). Cappelen Damm Akademisk.
- FN-sambandet- (2007, 13. september). *FNs erklæring om urfolks rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/fns-erklæring-om-urfolks-rettigheter>
- Gabriel, M. & Goldberg, E. (1995). *Pocahontas*. Walt Disney Pictures.
- Gaunson, S. (2013). Re-reading Indigenous cinema: Criticism, white liberal guilt and otherness. *Continuum (Mount Lawley, W.A.)*, 27(6), 763–769. <https://doi.org/10.1080/10304312.2013.794192>
- Gullickson, C. & Lorentzen, S. (2014). *Sámi stories: Art and identity of an Arctic people*. Orkana Akademisk.
- Harjo, S. & Waititi, T. (2021). *Reservation dogs* [Film]. FXP.
- Indigenous Peoples of Africa Co-ordinating Committee (u.å.). <https://www.ipacc.org.za/about/>
- International Labour Organization (1989). *C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169)*. [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)
- King, T. (2007). *Not the Indian you had in mind* [Film]. Big Soul Productions.
- Koskimies, A., Itkonen, T., Laitinen, L. & Frandy, T. (2019). *Inari Sámi folklore*. University of Wisconsin Press.
- Kraft, S. E. (2009). Sami Indigenous spirituality: Religion and nation-building in Norwegian Sápmi. *Temenos*, 45(2), 179–206. <https://doi.org/10.33356/temenos.7900>

- Kraft, S. E. (2020). Spiritual activism. Saving mother earth in Sápmi. *Religions (Basel, Switzerland)*, 11(7), 342. <https://doi.org/10.3390/rel11070342>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsen, A. B. (2018). An Intertextual Approach to Reading Literary Texts in English in Teacher Education. *Acta Didactica Norge*, 12(2), Art. 5. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5578>
- Lund, R. (1016). Searching for the Indigenous: Urfolk i engelskverket *Searching*. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 15–33). Portal Forlag.
- Lyngstad, M. E. (2019). *English teachers' choices and beliefs about literature in the Norwegian upper secondary classroom* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Midnight Oil (2020). *The Makarrata Project* [Album]. Sony.
- Moi, R., Bjørhovde, G., Jakobsen, I. K., Larsen, A. B. & Guldal, T. M. (2014). *Evaluering av engelskfaget i GLU 1–7 og GLU 5–10*. I Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving: Delrapport 1 – 2014. Universitetet i Stavanger.
- Munden, J. & Sandhaug, C. (2017). *Engelsk for secondary school*. Gyldendal Akademisk.
- Murray, H. (2020, 12. april). Urfolksperspektiver i fagfornyelsen. *Bedre skole*, 1, 32–35.
- National Museum of the American Indian (u.å.). <https://americanindian.si.edu/>
- Noyce, P. (2002). *Rabbit-proof fence* [Film]. Becker Entertainment.
- Pablos, S. (2019). *Klaus* [Film]. Netflix Animation.
- Pilkington, D. (1996). *Follow the Rabbit-Proof Fence*. University of Queensland Press.
- Platon (ca. 375 f.Kr./1946). *Staten: 1* (Vol. 1). Dreyer.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Roppolo, K. (2003). Symbolic racism. History and reality: The real problem with Indian mascots. I M. J. Moore (Red.), *Genocide of the mind: New Native American writing* (s. 187–198). Nation Books.
- Sara, M. A. (2016). *In between worlds* (L. A. Janda, Overs.). DAT. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Sen, I. (2002). *Beneath clouds* [Film]. Australian Film Finance Corporation, New South Wales Film & Television Office, Axion Film.
- Thornber, K. (2016). Humanistic environmental studies and global indigenities. I K. Thornber & T. Havens (Red.), *Global indigenities and the environment* (s. 1–11). MDPI - Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Thornton, W. (2009). *Samson and Delilah* [Film]. Madman Entertainment.
- Tsosie, R. (2013). Climate change and Indigenous peoples: Comparative models of sovereignty. *Tulane Environmental Law Journal*, 26(2), 239–257. <https://www.jstor.org/stable/24673668>
- Turi, J. (2010). *An account of the Sámi* (T. A. DuBois, Overs.). ČálliidLágádus. (Opprinnelig utgitt 1910).
- Valkeapää, N.-A. (1997). *The Sun, My Father*. University of Washington Press.
- Valkeapää, N.-A. (2003). *Trekways of the Wind* (R. Salisbury, Overs.). DAT. (Opprinnelig utgitt i 1994).
- Valkeapää, N.-A. (2017). *The Earth, My Mother*. DAT

- Welham, C. (2018). Indigenous food sovereignty is a public health priority. I J. Markides & L. Forsythe (Eds.), *Looking back and living forward: Indigenous research rising up* (Vol. V. 125, Transgressions: Cultural Studies and Education) (s. 61–69). Brill.
- Wendt, A. (1995). *Nuanua: Pacific writing in English since 1980*. Auckland University Press.