

Etnopolitiska utmaningar i historieförmedling – Grunnfortellningar om samfolket i Norge

Lise Kvande



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Etnopolitiske utmaningar i historieformidling – Grunnforteljingar om samefolket i Noreg

Lise Kvande

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Trondheim

Abstract: Ethno-political challenges in historical narratives: basic story lines about the Sami people in Norway

The article discusses the place and the status of the Sami people in historical narratives in Norway. It focuses on history as a school subject but this focus can only be understood by looking at changes in contexts. Of special interest here is the presentations of the Sami in Norwegian textbooks, the status of the Sami people in Norwegian society, and changes in the perspectives in historical research. History has played a significant role in the nation and state building processes in the Western countries, however in the last decades most European societies have seen immigration at a larger scale than before and, hence, new challenges concerning national identity and inclusion of new groups in the new histories of the nations. The indigenous people in Norway, the Sami, have lived both within and across the Norwegian borders. For centuries they were absent in the political and cultural narratives of Norway. After WW II they gradually achieved political recognition and legal rights but it was not until the 1970s they obtained space in Norwegian textbooks. The article shows how narratives about the Sami people have been presented and how they have changed in the last 40 years. The narratives first made the Sami visible, then they focused on the Sami as an object of oppression, and more recently they have presented the Sami as acting subjects in history. The question is not if, and to what extent, the Sami ought to be included in histories of Norway, but rather in what view the majority presents the indigenous people in the textbooks, for example. This discussion is relevant to debates on multiculturalism in general and it also offers a deeper understanding of how history works in (ethno)political contexts.

KEYWORDS: HISTORICAL NARRATIVES, NORWAY, SAMI PEOPLE, INDIGENOUS PEOPLE

About the author: Lise Kvande er dr. art. i historie og førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Program for lærarutdanning, Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet i Trondheim. Ho er med i det internasjonale prosjektet CLEAR: Concept Learning for Empowerment through Analysis and Reflection (frå 2010). Kvande deltar i Erasmus+-prosjektet “Strategies for Inclusion – Making high quality history and citizenship education more inclusive and accessible” (2015–2018) og eit anna prosjekt som er ein longitudinell studie av utvikling av begrepsforståelse i historie for 8.-10.-klassingar (2015–2018). Kvande er redaktør for samfunnsfag- og historiedidaktikk i tidsskriftet Acta Didactica Norge.

Året er 1977, og eg går i 3. klasse på barneskolen. Ein dag får vi ein gjest i klasserommet. Det er ein same, med samekofte, skallar på beina, og ein imponerende samekniv i beltet. Vi synst det er ein interessant gjest, men jammen var han framand og ganske merkeleg. Så det var sånn samane gjekk kledd! Det var fine klede, men dei virka litt upraktisk til kvardags. Noko slikt hadde vi ikkje sett før. Attpåtil snakka han både norsk og samisk, og vi fekk vite at samefolket faktisk budde i Noreg og nokre andre land. Men om han var norsk eller ikkje, det var slett ikkje lett å forstå for ein klasse med 10-åringar.

Av alle gjestar vi møtte i klasserommet gjennom grunnskolen, er det berre denne samene eg framleis hugsar. I ettertid har eg fått assosiasjonar til «raritetskabinett» ved dette møtet. Det vi ikkje visste, var at vi var det første årskullet som vart underviste etter den store læreplanreformen, Mønsterplanen av 1974, M74. M74 var den første læreplanen der samane kom inn som eit eige emne elevane skulle lære noko om. Det vil seie *reindriftssamar* som både då og no utgjer om lag 10 prosent av samefolket. Korleis kunne det ha seg at dei med nokre særns få unnatak ikkje hadde vore nemnt i læreplanar før? Korleis vart dei innlemma i nye læreplanar etter M74? Det er to av spørsmåla denne artikkelen vil ta opp.

Skolen som institusjon har alltid vore viktig i eit nasjonsbyggingsperspektiv. Det har også dei ulike skolefaga, som kvar på sitt vis har hatt som mandat å utdanne elevar til beste for nasjonen, nasjonalstaten eller helst baa delar. Særleg historiefaget har utgjort eit viktig grunnlag for nasjonsbygging. Faget har identifisert, skildra og gitt oss den felles fortida som har vore med på å gjere oss til ein eigen nasjon, og dermed vore med på å byggje opp om fellesskap og nasjonal identitet. Noreg har vore slik stilt at nasjon og stat i stor grad har vore samanfallande. Nasjonsbyggingsprosjektet har sånn sett kunne hatt som mål å byggje den nasjonale kulturen og folkeanda (*volksgeist*) samstundes som ein har støtt opp om medborgarskapsideala: det har ikkje vore naudsynt å skilje mellom dei.

I diskusjonane om historiefaget si rolle i nasjonsbygging før og no, blir det ofte oversett at Noreg ikkje har eitt, men fleire folk innanfor nasjonalstaten. Den mest markante minoriteten er samane som har fått status som urfolk. I tillegg kjem fleire som har fått status som nasjonale minoritetar, som kvener, skogfinnar, jødar, tatarar og romfolket (Lund & Moen, 2011) og fleire etniske minoritetar. Politisk vilje til å opne faget for nye grupper og fleire perspektiv, er viktig, men likevel ikkje alltid nok. Spørsmålet er ikkje berre *om*, men også *korleis* nye og eldre minoritetar kan få ein plass i dei offentlege historieforteljingane. Særleg handsaminga av samisk historie viser at problemstillingar knytt til integrering, innanfor- og utanforskap i historieformidling, ikkje er *heilt* nye – det er i det minste snakk om fleire tiår.

Eit nytt blikk for mangfald?

Utviklinga mot eit meir fleirkulturelt samfunn har tvunge fram spørsmål om kva historiefaget skal eller kan vere. På eitt eller anna nivå må eit kvart fag ha som utgangspunkt at det skal gje meining og relevant kunnskap til elevane. Korleis kan

historiefaget møte ei elevmasse som er sær s mangfaldig i kulturell, religiøs, sosial og politisk bakgrunn? Så langt er det to strategiar som særleg har vore framheva: For det første har faget opna seg meir mot verda ved å inkludere meir av andre verdsdelar og kulturar si historie. Forteljingane legg mindre vekt på norsk utvikling som eit isolert narrativ og meir på utviklinga i eller mellom andre land. For det andre har vi i aukande grad sett ei problematisering av tidlegare framstillingar av Noreg som eit monokulturelt samfunn. Som gamal handelsnasjon har landet og folket alltid hatt eit aktivt tilhøve til omverda gjennom reising og flytting, og den norske kulturen i brei tyding har alltid vorte påverka av utanlandske impulsar: Rosemålinga stiliserer arabiske akantusrankar, og den norske grunnlova av 1814 vart til under påverknad av den amerikanske og den franske revolusjonen, for å nemne to døme. Slik freistar ein å tilpasse historiefaget (skrive om eller omformulere historia) til det nye fleirkulturelle samfunnet. Kanskje kan slike strategiar hjelpe elevane til å sjå at nasjonen Noreg ikkje er ein fast, essensiell storleik ved å vise at nasjonen alltid har utvikla seg gjennom dynamiske prosessar med andre nasjonar og kulturar. Faget kan dermed byggje på fleire perspektiv og utvikle seg til å bli meir inkluderande andsynes nye landsmenn. Det kan bidra til ei viss attkjenning og underbyggje at vi i alle fall har ein god del sams røynsler frå fortida. Om det gjer historiefaget meir signifikant og relevant for elevgrupper med annan historisk og kulturell bakgrunn, er eit anna spørsmål.

Når det gjeld samane sin plass i historiefaget, er dette eit emne som har nokre sams drag med spørsmål om inkludering av nye grupper med ein annan kulturell bakgrunn enn «den norske». Også samefolket har vore framande i høve til den dominerande kulturen og historieskrivinga. Samstundes er det også visse skilnader. Samar og nordmenn har vore i landet om lag like lenge, om enn på til dels ulike stader. Samane har utgjort eit eige folk med sin eigen religion, språk og kultur som har levd side ved side med nordmenn. Den norske staten har også ført ein eigen politikk andsynes samane som gruppe og kyrkja har hatt ein delvis annan agenda andsynes dei enn dei har hatt for nordmenn. Dermed framstår samefolket sin plass i norsk historie som noko annleis enn spørsmålet om innskriving av nye landsmenn i dag, og av grunnar som nemnt over bør dei ha ein særeigen plass i historiene om Noreg.

Mykje forskning og publisering om fleirkulturelle skolar og klasserom har blitt gjort dei siste åra, også når det gjeld historiefaget. Eit hovudspørsmål her har vore korleis fleire kulturelle grupper enn den hegemoniske kan bli inkluderte i historieundervisninga. Denne forskinga er i all hovudsak sentrert kring ein kontekst av fleirkulturelle klasserom; korleis meir og mindre marginaliserte grupper skal kunne kjenne seg att, identifisere seg med, og finne det meiningsfulle i dei historieforteljingane dei får gjennom skolefaget (m.a. von Borries, 2011; Loewen, 2010; Symcox & Wilschut, 2009; Grever & Stuurman, 2007; Nordgren, 2006). Dette er sær viktige spørsmål når elevgruppene blir stendig meir heterogene og historieundervisninga skal opplevast som signifikant og relevant for alle elevane. Denne forskinga er viktig, men berre delvis relevant i vår samanheng. I mesteparten av landet er det ikkje samiske barn i klasseromma; det er først og fremst i Troms og Finnmark elevgruppene er blanda i same klasserom.

Samefolket sin plass i historiefaget før og no er eit emne som kan seie noko om historiefaget sjølv, som ein slags historiefagets historiografi. Historiefagets historiografi er eit viktig emne for både historikarar og historielærarar. Det bidrar til refleksjon over kva faget er og bør vere gjennom innsikt i- og vurdering av kva det har vore. Slik vil også denne historia vere relevant for spørsmålet om inkludering av nye grupper i historisk forskning og formidling.

Emnet for denne artikkelen er altså å undersøkje og drøfte kva plass samane har og har fått i historiefaget i skolen, og kva type «grunnforteljingar» (perspektiv og fokus) ein kan identifisere. Med denne problemstillinga vil eg drøfte nokre utfordringar knytt til identitets- og etnopolitiske funksjonar av ulike typar historieskriving. Etersom historia så å seie blir skriven på nytt av kvar generasjon, vil det vere viktig å vere medviten om slike funksjonar også i åra som kjem.

Desse spørsmåla er viktige fordi historiefaget (i stor grad) er med på å bygge ein identitet, både individuelt og kollektivt. Fokuset på ei felles fortid seier samstundes at denne fellesskapen er viktig i dag, og truleg i framtida også. Kven som er innanfor og utanfor desse fellesskapa handlar om korleis vi definerer oss sjølve – og dermed korleis vi definerer 'andre'. Samstundes er det eit opplagt mål – tydeleg stadfesta i dagens læreplanar - å ikkje ekskludere andre grupper enn det vi oppfattar som oss sjølve, men heller å respektere, inkludere og forstå menneske med ein annan historisk og kulturell bakgrunn. Det er viktig å setje ord på slike problemstillingar fordi det kan førebyggje og svekkje fordommar og meir eller mindre open rasisme som finst den dag i dag. Eit døme på slik rasisme kom sterkt til uttrykk i 2011, då ei rad namneskilt i Nord-Noreg med norske stadsnamn vart utvida med samiske namn i tillegg. Mediaoppslag om saka førte til ei rad sterkt hatske debattinnlegg, meir enn 500 berre i avisa Nordland, og der 10 prosent av desse innlegga vart fjerna fordi dei hadde rasistisk innhald (jf. Lile, 2011, s. 12). Historiefaget kan gi viktige bidrag til å styrkje eller svekkje merkelappar på «dei andre» gjennom sine ulike måtar å skildre likskapar og skilnader mellom folk på.

Sjølv er eg «heilnorsk» og har derfor eit utanfrå-perspektiv på samisk kultur og identitet. I det følgjande er det nettopp eit «norsk» blick på samane i norsk historie som vil bli presentert. I denne samanhengen vil eg presisere at korkje nordmenn eller samar kan bli forstått frå eit essensialistisk perspektiv, som om (alle) samar er slik og (alle) nordmenn er sånn. Særleg det å snakke om samefolket i bunden form er ikkje uproblematisk; dei er langt mindre homogene enn nordmenn som gruppe. Det finst heile 9 ulike samiske språk eller hovuddialektar som dels er særskilte. 6 av desse har eit skriftspråk og eigne læremiddel (Nystad & Lund, 2009, s. 162).¹ Både historisk og i samtida er det likevel relevant og signifikant å skilje mellom dei to folkegruppene, i ein del samanhengar, for å kunne analysere tilhøvet mellom dei.

¹ Disse seks er nordsamisk, lulesamisk, sørsamisk, skoltesamisk, enaresamisk og kildinsamisk.

Eit kort, selektivt narrativ om samefolket i Noreg

Tilhøvet mellom samar og den norske nasjonen har, i alle fall sidan tidleg nytid, aldri vore enkelt. For bygginga av ein statskonstitusjon og dei reguleringane som følgde med det, var den nordlegaste folkegruppa utfordrande ved at dei flytta på kryss og tvers på Nordkalotten og kryssa grensene mellom Russland, Finland, Sverige og Noreg året rundt. Særleg frå tidleg på 1800-talet vart dette i Sverige og Noreg sett som eit tryggingproblem i høve til å oppretthalde eigne statsgrenser (Solbakk, 1990, s. 68). Det vart vurdert slik at ein ikkje kunne lite på ei folkegruppe som ikkje følte truskap til den svenske eller norske staten. Samefolket vart med andre ord vurdert som ei geopolitisk utfordring. Ein assimilatorisk politikk i juridisk og kulturell forstand vart ei av løysingane på dette «problemet»; fornorsking og forsvensking vart svaret.² Kyrkja og skoleverket var særleg viktige i denne prosessen.

I Noreg skjedde den hardaste fornorskinga i perioden 1850 til 1950. Ein kongeleg resolusjon i 1851 førte til at «Finnefondet» vart oppretta som fekk årlege løyvingar til å lære samane norsk (Aas & Vestgården, 2014, s. 62; Sørensen, 2001, s. 281). I 1880 fekk lærarane instruks om å undervise *berre* på norsk. Det vart forbod mot å undervise på samisk og lærarane fekk bonusløn for kvar same og kven som lærte norsk. Staten festa grepet ytterlegare i tiåra som følgde, med oppretting av statlege internatskolar for samiske barn (særleg etter første verdskrigen), nedlegging av kurs i samisk og finsk ved lærarutdanninga i Tromsø for å nemne noko av det mest sentrale. Resultatet var m.a. ei grunnutdanning som vart vesentleg dårlegare for samiske enn for norske barn. Ein rapport frå 1955 slo fast at 15 prosent av rekruttane frå Finnmark var analfabetar og om lag halvparten av dei hadde kompetanse tilsvarande småskolenivå (Lund, 2005, s. 106).

Staten førte også ein aktiv busetnadspolitikkk i Finnmark og frå 1902 galdt retten til å eige jord berre dei som kunne det norske språket; denne reguleringa var først og fremst retta mot kvenane men galdt også samar (Solbakk, 1990, s. 70). Samane skulle bli «absorberte», assimilerte, inn i den norske kulturen. Dette synet vart grunna m.a. i den framveksande forskinga i fysisk antropologi (jf. Kyllingstad, 2004), som støtt kunne vise at samane i all hovudsak var primitive, underlegne, ukultiverte, usiviliserte med meir, og politiske utsegner med karakteristikkar av samane var ikkje snauare (Mathisen, 1989).

Oppmjuking av fornorskingstiltaka blir tidfesta til omkring 1950. Samane hadde vist seg som «gode nordmenn» i kampen mot tyskarane under andre verdskrigen og ein del ser dette som ei viktig årsak til oppmjukinga. Dette var også i tråd med arbeidet for internasjonale menneskerettar. I 1956 sette Stortinget ned den såkalla samekomiteen som skulle arbeide med ulike samespørsmål. I mandatet stod det at komiteen skulle greie ut «prinsipielle sider av de samfunnsspørsmål som knytter seg til samene, og foreslå konkrete tiltak av økonomisk og kulturell art for å gjøre det

² Lars Elenius har riktignok påpeikt at det har vore visse skilnader i korleis Sverige og Noreg har handsama samane gjennom historia: In Norway assimilation and integration dominated, while in Sweden segregation also appeared (Elenius, 2001, s. 148).

mulig for samene å dyktiggjøre seg og utfolde seg i samfunnet» (sitert etter Stordahl, 1996, s. 58). Dette innebar at det hadde skjedd eit reelt skifte i synet på samar og staten sitt ansvar andsynes denne folkegruppa. Resultatet av arbeidet kom nokre år etter: Stortingsmeldinga «Om kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samisktalende befolkning» (St.meld. nr. 21 (1962–1963) slo fast at samisktalende og norskstalende nordmenn skulle vere jamstilte medlemmer av det norske statssamfunnet (jf. Stordahl, 1996, s. 60). Med dette var Staten sin 100 år lange aktive og medvitne assimileringsspolitikk lagt bort. Ei så gjennomgripande omstilling let seg ikkje endre over natta; det tok tid å få den vedtatte politikken gjennomført til ny praksis i mange samanhengar (Nystad & Lund, 2009). Endringa i statleg politikk var likevel av stor tyding og fekk konsekvensar på mange statlege område, m.a. for framtidige læreplanar.

Det verkeleg store løftet for den samiske nasjonen innanfor det offisielle Noreg, blir vurdert å kome omkring 1980, i samband med dei store protestaksjonane mot utbygging av Alta-Kautokeinovassdraget i Finnmark. Stortinget vedtok i 1979 å byggje ut vassdraget, og miljøvernarar og samar innleidde eit kraftfullt samarbeid med m.a. massive protestaksjonar både i Finnmark og Oslo. I tillegg til miljødimensjonen vart spørsmålet om samane sin rett til vatn og land vitalisert. Historikar Berge Furre skildrar verknaden av desse aksjonane slik: «Slaget på Finnmarksvidda førte den norske minoritetspolitikken opp på den politiske saklista og inn i kritisk medielys. Ein ung generasjon av samar med utdanning, sjølvmedvit og visjonar hadde lenge stilt nye og utfordrande spørsmål til det norske storsamfunnet. No vart dei omsider høyrde.» (Furre, 2007, s. 249.) Denne saka blir så å seie alltid trekt fram som den viktigaste einskildfaktoren for at samefolket oppnådde viktige politiske sigrar i åra som følgde. I 1988 vart samiske rettar skrivne inn i Grunnlova, i 1990 ratifiserte Noreg, som ein av dei første statane, ILO-konvensjon 169 om urfolk og stammefolk sine rettar, og ikkje minst: i 1989 vart det første folkevalde Sametinget opna.

Definisjonen på same, som ein måtte vere registrert som for å kunne delta i sametingsvalet, kom i Sameloven (Lov 1987-06-12 nr 56: Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold). Her står det om kven som skal få lov til å registrere seg i samemantalet:

§ 2–6. Sametingets valgmanntall. Alle som avgir erklæring om at de oppfatter seg selv som same, og som enten

- a) har samisk som hjemmespråk, eller
- b) har eller har hatt forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk som hjemmespråk, eller
- c) er barn av person som står eller har stått i Sametingets valgmanntall, kan kreve seg innført i Sametingets valgmanntall.

Kriteria var altså knytt til det samiske språket (a, b) og/eller slektskap. Utover dette handlar det om kva ein sjølv ønskjer å identifisere seg med; ingen har plikt til å stå i samemantalet korkje av kulturelle eller juridiske grunnar. Dette samsvarar med ein av mange definisjonar på ein nasjon: Ein nasjon er eit kollektiv av dei som ønskjer å tilhøyre nasjonen (Østerud, 1994).

Samisk historie: overgripingar og offer – subjekt og objekt i forteljingane

For nokre år sidan bad eg elevane i ein 2. klasse i vidaregåande skole om å skrive ei kritisk vurdering av det som stod om samar i læreboka deira. I boka, Historie Vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet, har samane fått 3 sider: 1 side tekst, 1 side kart og 1 side illustrasjonar. Nokre av elevane tykte samane hadde fått for lite plass i boka. Det dei aller fleste kritiserte mest, var likevel at undertrykkinga av samane ikkje vart presentert som brutal nok. M.a. reagerte fleire på utsegna «Litt etter litt ble samene kristnet, og de omvendte oppfattet snart naturgudene som onde makter. Men for kulturminnene var kristningen en katastrofe.» (Libæk mfl, 2007, s. 261.) Elevane sakna ei meir innlevande, empatisk framstilling av dei lidningane den harde fornorskingspolitikken hadde ført til for samane.

Å tilfredsstillte elevane sine ønskje om eit større fokus på samar ved å skildre meir korleis samane har vorte undertrykte av den norske staten, er ei enkel oppgåve sett frå historiefagleg synspunkt. For ingenting i den korte skildringa av tilhøvet mellom nordmenn og samar som er presentert tidlegare, er feil. Når det gjeld den brutale fornorskingspolitikken er det uendeleg mange kjelder som kan fortelje kva som vart gjort og eventuelt korfor. At denne «grunnforteljinga» vart skapt på 1980-talet, er ikkje så merkeleg. For det første var det heilt på line med utviklinga innanfor andre «subdisiplinar» av historiefaget, gjerne dei som var skapte på grunnlag av eit fokus på marginaliserte grupper som t.d. kvinne- og psykiatrihistorie, der overgrep og makt/maktløyse stod i sentrum. For det andre var det ein type forteljing som passa særst godt i den vitaliserte kampen for samiske sosiale, politiske og kulturelle rettar: Den synleggjorte, italesette historia om assimilasjonspolitikken samla og kunne samle særst mange som definerte seg som utsett for overgrep og undertrykking i ei sams rørsle for samisk identitet og nye rettar for samefolket. I denne samanhengen er det neppe kontroversielt å hevde at historieforskinga endra si rolle som ein eigen og viktig etnopolitisk arena. For det tredje er det verd å merke seg at det største kjeldetilfanget om assimilasjonspolitikken kjem frå norske makthavarar; Storting, Regjering, skole- og helsestyresmakter, kyrkja, norske utdannings- og forskingsinstitusjonar. Ei medverkande årsak til denne dominansen av norske handlingar (fornorskingspolitikken) i ein tidleg fase av forskinga er truleg det faktumet at det finst relativt mykje mindre skriftleg kjeldetilfang frå samisk hald. Dermed vart også assimilasjonshistoria først og fremst ei historie om oss sjølve – kva vi (det norske folk og/eller norske styresmakter) hadde gjort mot *dei*, og lite om korleis samane sjølve hadde opplevd denne politikken og respondert på han. På ein måte kan ein sjå denne grunnforteljinga som nok ei utstøyting og eksklusjon frå det norske samfunnet ved at samane først og fremst vart framstilte som objekt for overgrep og ikkje subjekt i egne samfunn og liv. Grunntonen var såleis at makt(es)løysa deira var total.

Når samane sin plass i historiebøkene gjennom fleire år først og fremst handla om norske overgrep, må ein kunne gå ut ifrå at denne historia er godt kjent lærarar imellom. Ei doktoravhandling frå 2011 viser at det ikkje er tilfelle (Lile, 2011). Lile utførte eit rettsosjologisk prosjekt der han var opptatt av å finne ut kva ungar lærer

om samefolket.³ Lile la FN's barnekonvensjon til grunn for å vise at norsk skole har eit ansvar for å formidle samisk historie, ikkje minst om den brutale fornorskingspolitikken. Trass i at samefolket er mellom dei få emna som er nemnt konkret i læreplanane for historie, fann Lile at korkje elevar eller lærarar hadde særleg kunnskap om samisk historie. Ei spørjeundersøking gjennomført med 817 elevar og 190 lærarar i 9. klasse, der målet var å finne ut kva dei *kunne* om samisk historie og kva slags *haldningar* dei hadde i høve til det samiske folket, viste nedslåande resultat. Berre 9 prosent av lærarane meinte dei hadde fått ei tilfredsstillande eller god opplæring om det samiske gjennom lærarutdanninga, og særst få hadde fått etterutdanning om emnet. Berre 8 prosent av elevane svarte at dei hadde lært nokså mykje eller særst mykje om det samiske, mens 73 prosent svarte at dei ikkje hadde lært om emnet på skolen eller at undervisninga dei hadde fått om dette emnet var dårlig eller ikkje så bra (Lile, 2011, s. 366f).

Kunnskap og haldningar heng ofte, men ikkje alltid, i hop. Resultata frå Lile si undersøking var lite oppløftande også når det galdt haldningar til det samiske. Særst mange hadde problem med å svare på om samane er eit eige folk eller ein del av det norske, m.a. fordi dei hadde problem med å skilje mellom stat og nasjon (det juridiske vs det etniske nasjonsbegrepet). Noko av det mest interessante med spørsmåla om haldningar, var at dei klårt mest negative haldningane både hjå lærarar og elevar kom fram i Finnmark. Kort oppsummert meinte ein stor del (jamt over meir enn 20 prosent) at samane var for kravstore og sytete, mindre intelligente, at både Sametinget og reindrifta burde leggjast ned, og at samiske rettar var eit trugsmål mot demokratiet (Lile, 2011, s. 543f). Resultata frå lengst i nord var vesentleg meir negative enn dei i andre delar av landet.

Desse resultatata må tolkast slik at motsetnadene mellom nordmenn og samar er klårt størst i dei områda der dei lever side ved side, tettast på kvarandre. I Finnmark finst det ein del skolar som bruker samisk læreplan, men dei fleste nyttar den norske. Ut ifrå funna nemnt her, synast det avgjerande at lærarar i Finnmark som følgjer norske læreplanar treng både meir kunnskap og eit større fokus i undervisninga si på samane sin plass i norsk historie for å motverke harde motsetnader og rasisme.

Lile var altså særleg opptatt av om elevar og lærarar kunne 'nok' om fornorskingspolitikken, og svaret var eit klårt nei. Frå eit menneskerettsperspektiv kan denne mangelen sjåast som eit problem. På den andre sida har historiefaget også andre funksjonar, som t.d. at det skal føre til myndiggjering (*empowerment*) og identifikasjon. I dette perspektivet kan ein spørje om det er meir om lidning og undertrykking dei samiske og norske elevane treng for å kunne sjå samane sin plass i norsk historie og vurdere kva type forteljingar dei møter. Dei aller fleste elevane i den vesle, uformelle undersøkinga mi meinte altså at overgrep og lidningar ikkje har fått plass nok, medan berre éin elev kritiserte at det i det heile ikkje stod noko om fruktbar

³ Frå historiedidaktisk synsstad er det fleire sider ved denne avhandlinga som kan diskuteras, så som kontekstualisering i høve til norsk skolekvardag, reine kunnskapsmål i høve til forståing, metodisk gjennomføring m.m. For denne artikkelen er dei refererte funna likevel såpass robuste og relevante at dei er tatt med her.

økonomisk, sosial og kulturell utveksling og samhandling gjennom tidene. Den same problemstillinga er kjent frå andre land som har urfolk, og vi møter ho også i diskusjonar om kva plass nye innvandrargrupper skal ha i norske historiebøker – om dei i det heile skal ha ein plass. Bør dei stå under vignetten «urett og diskriminering», «positive tilskot til norsk kultur», «mangfaldet i den norske kulturen» eller rett og slett bli inkluderte i forteljingane om Noreg utan å få egne avsnitt som samar? Spørsmålet er altså ikkje berre om nye grupper skal skrivast inn i historia, men *korleis* dei kan og bør bli det. Spørsmålet er viktig fordi måtar å kategorisere «andre» på, og det å plassere dei innanfor eller utanfor eit meir eller mindre definert ‘vi’, må sjåast i samheng med at historie anten vi vil eller ikkje, er eit politisk fag. Historiefaget har både generelle identitetspolitiske og meir spesifikke etnopolitiske dimensjonar. Døme frå fleire land viser at historiepolitiske kanon-diskusjonar i vesentleg grad har handla om kven som er eller bør vere «innanfor» offentlege narrativ (Symcox, 2002; Haas, 2014; Grever & Stuurman, 2007). Noreg har så langt ikkje hatt så kraftige diskusjonar om ein eventuell kanon.⁴ Dersom vi hadde hatt det, er det god grunn til å tru at ulike synspunkt på samane sin plass i «den norske forteljinga» hadde blitt sagt ut og debattert.

Denne historia har vorte nemnt på mange måtar, m.a. som «et mørkt kapittel i norsk historie» (Kvande & Naastad, 2013), «Skammens historie» (Aas & Vestgården, 2014), «politisert elendighetshistorie» (Ryymän & Nyssönen, 2013). Den siste peikar på noko vesentleg i denne samanhengen: som i historieformidling generelt, handlar dette om ei historisk framstilling som har ein særskilt funksjon og får visse verknader, og som også kunne vore framstilt på ein annan måte.

Utvikling i norsk historisk forskning om samefolket

Samisk historie har aldri utgjort nokon viktig del av norsk historieskriving, og gjer det heller ikkje i dag. Samar som einskildpersonar har heller ikkje hatt nokon plass i denne historieskrivinga. Kva nordmenn veit og ikkje veit om samar, kva plass dei har og har hatt i norsk historie, er eit godt spørsmål. For dei fleste vil kunnskap og perspektiv i stor grad vere basert på kva dei møter gjennom media og ikkje minst kva dei har fått med seg frå opplæringa i skolen – det vil i all hovudsak seie frå historiefaget. Kva faget formidlar av kunnskap og perspektiv – det vi kan kalle ‘grunnforteljingar’ om samar – er derfor av stor tyding for korleis dei forstår samefolket som gruppe.

Historiografien til samisk historieforskning og -formidling er langt frå unik. Frå 1970-talet vart ”folk flest” så vel som marginaliserte grupper interessante som studieobjekt for historikarane. Det galdt også samefolket. I aller første omgang handla

⁴ Det finst ingen enkle forklaringar på korfor dette er tilfelle. Ei av dei moglege årsakene kan vere at innvandringa til Noreg har vore relativt mindre enn til andre land det er naturleg å samanlikne seg med og at talet på «framandkulturelle» i klasseromma for det meste har vore eit Oslo-fenomen, slik at utfordringar knytt til fleirkulturelle klasserom har kome på sakskartet om nasjonale læreplanar først i dei seinare åra.

dette om å synleggjere desse gruppene og freiste få dei «skrivne inn» i historiebøkene. Mykje av denne forskinga bar fort preg av å vere undertrykkings- og lidingshistorier (t.d. innan kvinnehistorie og arbeidarhistorie). Samehistorie var ikkje noko unnatak. Historikarane Teemu Ryymin og Jukka Nyssönen (2013) har gått gjennom norsk historieforskning om samar og kvenar frå 1970-talet og fram til i dag. Dei peikar på ei utvikling av fagfeltet som har gått frå synleggjering til forteljingar om assimilering, og deretter med ei vinkling mot det dei kallar agens. Feltet er prega av ein grunnleggjande intern konsensusorientering, meiner dei. Sjølv om ulike forteljingar lever side om side, meiner dei to at det går eit relativt tydeleg skilje mellom utviklinga av desse innfallsvinklane som kan knytast til kvart sitt tiår. 1970-talet var den første perioden der samar og kvenar fekk ein eigen plass i historisk forskning, og der synleggjering var det vesentlege (jf. den vesle historia som innleidde denne artikkelen). Assimilasjonshistorie vart utvikla på 1980-talet medan ein frå seint på 1990-talet og frametter har fått ei klårare innretting mot agenshistorie.⁵ Med agensforteljingar meiner Ryymin og Nyssönen «fortellinger som primært fokuserer på handlingen og valgene til de mennesker som ellers kan la seg kategorisere som tilhørende ulike etniske grupper (...) Handlingene det fokuseres på, kan dreie seg både om strategier for å unngå eller unndra seg assimilering på ulike måter eller tvert om fokusere på integrasjonsbestrebelse, språkskifte eller andre slike handlingsmønstre» (Ryymin & Nyssönen, 2013, s. 229).

Samisk agenshistorie: handlande menneske – subjekt i forteljingane

Ei anna grunnforteljing enn den som er presentert tidlegare i denne artikkelen, som ikkje set den undertrykkande assimilasjonspolitikken i sentrum, vil kunne vise fram andre sider ved samisk fortid. Her tenkjer eg på ei framstilling bygd på agenshistorie.

Denne retninga innbyr til ei anna framstilling av det samiske folket ikkje berre for samar sjølve, men også for norske elevar. Det finst sjølv sagt tallause døme på historisk viktige personar, rørsler og organisasjonar innanfor den samiske kulturen som er vel verd å framheve. Her kan nemnast nokre få døme på aktørar som burde vore godt kjende i noregshistoria: Ole Ravna og Samuel J. Balto som var med på Fridtjof Nansen si ferd over Grønlandsisen i 1888; det var langt i frå tilfeldig at Nansen ønskte samar med (Balto, 1980). Samane som vart inviterte og reiste til Alaska frå 1884 for å lære inuittane å utvikle reindrift der; eit arbeid som vart særskilt viktig for vidare utvikling av territoriet (Vorren, 1989). Elsa Laula Renberg som var eit særskilt aktivt og akta organisasjonsmenneske; ho starta m.a. ei samisk kvinneforeining som skipa til det første samiske landsmøtet i 1917 – verdien av dette arbeidet blir på symbolsk vis markert ved at opningsdagen for dette møtet, 6. februar,

⁵ Agenshistorie er eit relativt ukjent omgrep i Noreg, direkte omsett frå History of Agency. På sikt er det å vone at ei anna og klårare nemning vil bli tatt i bruk for å tale om det same fenomenet.

seinare vart Samefolkets dag (snl.no). Isak Saba, som vart den første samiske stortingsrepresentanten i 1906 m.a. gjennom eit samarbeid med Arbeidarpartiet. Nokre av desse forteljingane viser «heltar» i den samiske kampen, mens andre viser korleis det samiske folket, til liks med nordmenn, har utvikla seg og agert innanfor den perioden som ofte blir kalla organisasjonssamfunnet. Sist men ikkje minst handlar agenshistorie også om emne som kvardagsliv, handel og samarbeid/konflikt med nordmenn.

Når det gjeld endringa over mot det som her er kalla agensforteljingar, handlar det om å endre framstillinga av ei gruppe frå det å vere ei grå masse, utelukkande som objekt (og her: offer), til det å framheve korleis denne gruppa og/eller einskildindivid i ho, er og har vore subjekt; dei agerer og handlar ut ifrå sine føresetnader innanfor eit gitt *handlingsrom*. Dermed kan offer-rolla bli nyansert og vi kan få auge på (les: fokusere meir på) einskildindivid og -grupper innanfor den grå massa. Med ei slik endring blir det også mogleg å få auge på mangfaldet innanfor gruppa sjølv og korleis individ i gruppa har tenkt og handla på ulike vis. Dette poenget har lenge vore viktig i historiedidaktikken generelt fordi det heng tett i hop med utviklinga av eit historiemedvit: kort sagt ei sannkjenning av at vi er eit produkt av men også produsentar av historie. Der ligg eit av historiefaget sine aller viktigaste funksjonar, som eit element i utvikling av personleg identitet og eit aktivt medborgarskap. Det vil seie at faget må innby til refleksjonar over korleis historiske hendingar kan bli framstilte frå fleire perspektiv. Sagt på ein annan måte: «Det som gjelder både overgripere, helter og ofre, er at de må forstås i lys av sin historiske kontekst (sin samtid), og hvilke *handlingsrom* de hadde. Hvilke muligheter har enkeltmennesker hatt til å overskride «strukturene»? Hvordan kunne/ville de tilpasse seg strukturene, og hva gjorde de eller gjorde de ikke innenfor sitt handlingsrom? Da er vi straks over på «de grå massene» som handlende subjekter; som historieproduserte og historieproduserende – altså på de historiske aktørenes egen historiebevissthet» (Kvande & Naastad, 2013, s. 113f). Dette sitatet stammar frå ei generell drøfting av tilhøvet mellom heltar og tilskodarar i historiformidlinga, og det er også relevant om vi heilt konkret drøftar samane sin plass i historiefaget. Denne tilnærminga («agensforteljingar») må ikkje forvekslast med det å skrive historie «nedanfrå»; dét er ein annan type problemstilling. Subjektet i denne nyare typen forteljingar kan like gjerne vere ein maktperson som ein vanleg medlem av gruppa.

Samisk historie sin plass i det norske historiefaget

Ein ting er faghistorisk forskning. Eit anna spørsmål er korleis historier om samane har blitt ramma inn og fortald gjennom historiefaget i skolen; det er ikkje alltid samanfall mellom dei to sektorane. Innleiingsvis vart det nemnt at samane vart eksplisitt nemnt først i Mønsterplanen av 1974 (M74). Det kan lesast som skolestyresmaktene si oppfølging av den generelle utviklinga med meir aksept for

samane som folkegruppe etter Stortingsmeldinga frå 1963.⁶ Det kan også lesast som ei oppfølging av historikarane si nye interesse for å synleggjere marginaliserte grupper. I følgje historikaren Håkon Rune Folkenborg, som har studert korleis og i kva grad samefolket har vore nemnt i læreplanar og lærebøker, representerte innlemminga av samar i læreplanen M74 først og fremst eit gjennombrøt for reindriftssamane (Folkenborg, 2008, s. 42f). Folkenborg peikar også på at samane eigentleg blir nemnt som gruppe første gongen i 1960, i den nye *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole*. Som framlegg til ei arbeidsoppgåve i samfunnsfag (geografi), står følgjande: «Gjengi innholdet i en bok om a) samer, b) eskimoer, c) negrer i Afrika, d) negrer i Amerika» (Folkenborg, 2008, s. 40). Etter å ha vore usynlege og unemnde i skoleverket fram til då, vart dei altså nemnde her - som eitt av fleire fjerne og framande folkegrupper i verda. Eg vil ikkje konkludere bastant med at desse gruppene vart forstått som å stå utanfor sivilisasjonen. Her kan likevel nemnast at *primitive folk* (motsett kultiverte/siviliserte), og seinare *naturfolk* hadde vore nemnt i nokre fag i tidlegare læreplanar utan at samane var nemnde. I den grad døme på slike folk vart nemnde, var det eskimoane som vart trekte fram. Denne stoda gir kanskje mest meining dersom vi ser det i lys av styresmaktene sin aktive assimileringsspolitikk og manglande vørnad for samane som eit eige folk. Når dei då faktisk blir nemnde i 1960, er dette fire år etter at Stortinget hadde sett ned ein eigen samekommisjon.

Etter 1974 hadde det skjedd mykje når det galdt samefolket sin posisjon i det norske samfunnet. Når det gjeld samisk skoleutvikling, oppretta regjeringa eit Samisk utdanningsråd i 1975. Rådet arbeidde m.a. for å få på plass eigne læreplanar for samisktalande barn. Samisk vart endeleg lovfesta som opplæringsmål i 1985. I 1987 kom den første samiske læreplanen, parallelt med den nye Mønsterplanen av 1987 (M87). Da del 2 av M87 kom to år seinare, var det samiske læreplanar for sju fag i grunnskolen (Lund, 2012). Trass ein del motsetnader i åra som følgde, har eigne samiske læreplanar vore regelen sidan då.⁷ Den siste vesentlege endringa av norske læreplanar skjedde i 2006 (LK06; «Kunnskapsløftet»). Ein mindre revisjon vart gjort i 2013.

Kva plass har samisk historie i norske læreplanar i 2015?⁸ Først og fremst er det verdt å merke seg at kunnskap om det samiske folket er nemnt som kompetansemål for *alle* stadium som har definerte mål. Det vil seie etter det 4., 7. og 10. klassesteget i grunnskolen og etter det 2. og 3. året i vidaregåande skole.⁹

⁶ I følgje Svein Lorentzen kom den første læreboka med eit eige kapittel om samane sine levekår i 1969. Det var i samfunnsfagboka *Folk og samfunn før og nå* av Christensen, Gjermundsen og Holmboe. (Lorentzen, 2005, s. 145.)

⁷ At læreplanane formelt sett synst å vere greie, vil ikkje automatisk seie at den faktiske stoda i skolen er god. Sametingspresident Aili Keskitalo tok i sin nyttårstale 2016 opp fleire kritikkverdige tilhøve når det gjeld skoletilbodet for samiske elevar.

⁸ Alle norske læreplanar kan lastast ned frå Utdanningsdirektoratet sine nettsider; www.udir.no.

⁹ Heilt konkret er desse kompetansemåla formulerte slik: Etter 4. år «beskrive sentrale trekk ved samisk kultur og levemåte fram til kristninga av samane», 7. år «gjere greie for korleis dei nordiske statane og Russland trekte grensene på Nordkalotten mellom seg fram til første

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet har ei gruppe nyleg undersøkt i kva grad og korleis sentrale, spesifikke emne er presentert i norske lærebøker. Desse emna er urfolk; nasjonale, etniske og religiøse minoritetar; innvandring og fleirkulturelle samfunn; antisemittisme, framandfrykt; rasisme; ekstremisme; terrorisme og radikaliseringsprosessar. Grappa har kartlagt kor ofte og på kva måtar desse fenomena er omtalte i digitale ressursar og trykte lærebøker i historie, RLE (religion, livssyn og etikk) og samfunnsfag (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Ein hovudkonklusjon i rapporten er at «mens samer i Norge blir omtalt svært ofte, og gjennomgående i alle fag, står det vesentlig mindre om de andre minoritetsgruppene» (s. 124). Forfattarane skriv vidare at det er mykje fokus på den norske staten sine historiske overgrep mot samar og nasjonale minoritetar, særleg i historiefaget. Dette er interessant m.a. fordi formuleringane i fleire delar av læreplanen (jf fotnote 6) ikkje i og for seg krev at overgrepa skal vere det mest sentrale. Etter funna presentert i denne rapporten, kan det tyde på at offer- og lidingshistorie framleis er grunnforteljinga her. Eit interessant funn studiegruppa legg fram er også at ein del av tekstane gir inntrykk av at problema med slike overgrep er løyste; dei tilhøyrrer fortida.

Det vil seie at det ender som ei solskinshistorie for dei norske elevane: Tidlegare var staten ei overgrepsmakt, men historia har gått framover og no har vi kome dit vi skal. Dette er langt frå det einaste emnet i historie som gir inntrykk av ei lineær utviklingsline der vi no har kome til dei beste løysingane og forståingane av korleis verda «er». Fleire fagdidaktikarar har vist at dette skjer ikkje minst i framstillinga av minoritetsgrupper si historie (sjå t.d. Loewen, 2010; Barton, 2009; Barton & McCully, 2005). Frå eit historiedidaktisk perspektiv er dette problematisk, m.a. om desse funna blir kontrasterte med Lile sine konklusjonar som er presenterte tidlegare. Og vidare: for det første er denne framstillinga presentistisk, der forfattarane i særts liten grad freistar å gå inn i årsaker til overgrepa og korleis tidlegare forståingshorisontar kunne sjå slike handlingar (som i dag går under nemninga overgrep) som naturlege og rettmessige. Historiefaget si oppgåve med å øve elevane si evne til å historisere blir innanfor dette emnet lagt bort. For det andre blir det heller ikkje presentert og problematisert korleis samane sin plass i den norske historia har endra seg over tid, med andre ord gir ein slipp på høvet til å sjå våre eigne framstillingar innanfor ei ramme av historiebruk, som er eit anna føremål med historiefaget. Forteljingane om det samiske folket i norsk historieformidling er eit særts godt utgangspunkt for å følgje opp ikkje berre læreplanområdet «samfunn og mennesker i tid» (dvs empirisk historie), men også det andre sentrale området: «Historieforståelse og metoder». Dette området handlar m.a. om å få elevane til å reflektere over korleis visse

halvdelen av 1800-talet, og korleis dette påverka kulturen og levakåra til samane og forholdet samane hadde til statane», 10. år «presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanes kamp for rettane sine», VG2 «gjøre rede for sentrale trekk ved samisk historie og diskutere samenes forhold til stater med samisk bosetning fram til omkring midten av 1800-tallet», og VG3 «gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken».

historieframstillingar kunne vore annleis og korleis historie blir brukt i samfunnet. Som denne artikkelen har vist, er det nok av problemstillingar å ta tak i her, som kan skape auka forståing for samane sin plass i det norske samfunnet og/eller den norske staten generelt over tid, og innanfor historiefaget spesielt. På denne måten kan elevane bli inviterte til å reflektere over korleis historieframstillingar kan vere ein del av etnopolitiske diskursar over tid, og korleis historiefaget og historieformidling har visse funksjonar også i dagens samfunn.

Historiefaget som etnopolitisk arena

Historiefaget utviklar seg ikkje i eit sosialt vakum. Som denne artikkelen har vist, har utviklinga av samane sin plass i norsk historie gått frå at dei var eit ikkje-tema, deretter vart dei gradvis ein del av faget gjennom det som her er kalla offer- og lidingshistorie til det som pr. i dag blir omtalt som agenshistorie. Denne utviklinga har skjedd hand i hand med ei endring av samane sin status i det norske samfunnet og også relativt parallelt med historisk forskning. Kva som kjem først og sist – «høna eller egget» - har ikkje denne artikkelen presentert empiri for å kunne konkludere om. Ei kvalifisert gjetting vil vere at historiefaget i skolen på ingen måte har vore ein spydspiss i utviklinga mot eit meir integrerande historiefag men vel så mykje har vorte påverka av samfunnsmessige endringar som allereie har skjedd. At samane ikkje vart nemnde i læreplanar før i 1974, bør t.d. sjåast i samanheng med at ein generell ny politikk i høve til det samiske folket ikkje kom før med Stortingsmelding nr 21 i 1962–1963.

Når det gjeld den gradvise vridinga i fokus over frå undertrykking av samefolket til spørsmål om kva dei sjølve, som subjekt, har opplevd og gjort, har fleire verknader. For det første kan det bidra til å svekke den klåre inndelinga mellom «dei» og «oss» ved å framheve handlingsrom og handlingar som trass alt har ein del like trekk innanfor dei to gruppene slik som til dømes organisasjonsvekst for å fremje egne interesser via det etablerte politiske systemet og vegen frå naturhushald til pengehushald. For det andre, og det heng i hop med det første, har slike kategoriseringar alltid eit potensiale for å framandgjere og stigmatisere «dei andre» sjølv om meininga kan vere det motsette. (Dette problemet er tatt opp heilt konkret i nasjonale Forskningsetiske retningslinjer.) Eit tredje poeng er at den tidlegare sterke assimilasjonshistoria ber klårt preg av å vere deterministisk: 'Dei var undertrykte og hadde ikkje noko val anna enn å vere undertrykte'. Det vil seie at mange av desse framstillingane står fram som essensialistiske. For det fjerde, når ein slik essensialisme ligg i botnen og ein koplear det til eit underliggjande politisk ønskje om frigjerung frå denne undertrykkinga, ligg moralismen snublande nær: Samane, som undertrykt gruppe, har ikkje berre eit kollektivt men også eit individuelt ansvar for å kjempe mot denne undertrykkinga. Fleire som har arbeidd med samiske spørsmål har hevda at etniske samar som ikkje har/har hatt 'mot' til å stå fram som samar, er eit prov på at dei er så undertrykte at dei ikkje veit sitt eige beste. Det vil seie at ein kvar som kan definere seg som same på eit eller anna nivå får ei plikt til å definere seg som ein del av

samefolket og ta del i kampen mot undertrykkinga. Kanskje kan dette sjåast som ei samanblanding mellom empiriske og normative aspekt ved det å høyre til ei særskilt gruppe: Det blir lite rom for å velje gruppeidentitet sjølv – som eit normativt spørsmål – dersom ein empirisk sett høyrer til den essensielle gruppa «samar». Prosessen blir dermed også ei form for etnifisering. Ryymin og Nyysönen skriv følgjande om dette fenomenet: «Det har vært noen forsøk på å forklare den defaitistiske og fornorskede same med hensyn til forskjellige rasjonaliteter og strategier. Det er imidlertid denne emansipatoriske fortellingen, som stigmatiserer andre slags holdninger mot staten og konkurrerende aktører innenfor samebevegelsen, som åpenbart har preget tekster om samisk (etno)politikk frå 1970-årene til 1990-årene. I dette fortellingsmønsteret blir den moderate same dels et forstyrrende element på samenes vei til nasjonal og internasjonal seier, dels en underkommunisert utfordring» (Ryymin & Nyysönen, 2013, s. 222). Med den frigjerande (emansipatoriske) forteljninga siktar forfattarane her til assimilasjonshistoria, som m.a. kan sjåast som ei mothistorie med mål om å frigjere samefolket frå det undertrykkjande åket.

I denne samanhengen kan ein spørje om historiene om samar innanfor den norske staten ikkje må ha ulike fokus for å bli oppfatta som meningsfull for både samar og nordmenn. Fleire forsøk på å skape sams historiebøker på tvers av ulike kulturar har ikkje lukkast; historiene framstår som «tannlause» og mindre relevante for elevane innan dei ulike kultursfærane. Når det gjeld samisk historie i skolen er det grunn til å diskutere det same dilemmaet.

Etnopolitikk, også slik det kjem til uttrykk gjennom historiefaget, er del av ein breiare identitetspolitisk kontekst. Når det gjeld identitetspolitiske funksjonar meir allment, må det vere lov å påstå at samisk historie er langt viktigare for samiske elevar enn dei norske. Sjølv om det er og bør vere fokus på samar også i norske lærebøker, må ein tru at norske elevar har langt fleire perspektiv og relasjonar å forhalde seg til enn spørsmål om samefolket.¹⁰ Når det gjeld det som i denne artikkelen er kalla agenshistorie, vil dette fokuset kanskje først og fremst vere viktig for samane sjølve. På den andre sida er det også avgjerande at norske elevar lærer at samane har hatt andre røynsler og livsperspektiv enn berre det å vere offer for den norske staten; det siste er eit dårleg grunnlag for å kunne forstå det samiske folket som eit fullverdig og likeverdig folk innanfor statsgrensene.

Historiedidaktisk forskning frå andre land kan tyde på at det er vel så mykje bruk for positive forteljningar og framstillingar som det motsette – i alle fall om ein fokuserer på *kven si historie* som bør bli fortald. Dersom utgangspunktet er at store minoritets- eller marginaliserte grupper bør få noko av «si» historie fortald gjennom historiefaget, er det lett å oversjå denne problematikken. Keith Barton skriv om korleis amerikanske historielærarar som gjerne vil inkludere, ofte blir overraska over å sjå at afroamerikanske studentar slett ikkje er interesserte i å fordjupe seg i slaveriet: «*But*

¹⁰ Det er ikkje å seie at samiske elevar ikkje har hatt andre relasjonar å relatere seg til enn det norske; m.a. både gjennom dei ulike samiske kulturane og språka og gjennom den internasjonale identiteten som urfolk. I denne artikkelen er fokus lagt på norsk historieskriving; derfor denne formuleringa.

perhaps it should not be surprising that students are not always highly motivated to learn that their ancestors' most prominent appearance in the curriculum comes at a time when they were the objects of brutality and oppression» (Barton, 2009, s. 271). Eit mål med historie er at elevane skal kunne identifisere seg med delar av ho. Skal faget bli oppfatta som viktig og meiningsfylt, må det også vise korleis einskildmenneske og grupper har gjort ein innsats for å betre tilveret. Også heltar trengst, historier om folk som har utgjort ein skilnad – ikkje berre ei forteljing om makt og maktesløyse.

Samisk historie er, som den norske, mangfaldig. Like lite som vi kan snakke om norsk historie i bunden for eintal («den norske historia»), kan vi seie «den samiske historia». Denne artikkelen har presentert nokre måtar samisk historie har blitt – og kan bli – skriven på. Kva perspektiv eller «grunnforteljing» ein vel å ta utgangspunkt i som forskar eller lærebokforfattar, er ikkje likesælt. Gitt historiefagets funksjon for identitetsdanning, vil framstillinga ha verknad på korleis vi oppfattar oss sjølve. Sjølvopfatningar handlar (også) om å definere/måle seg i høve til «dei andre», dei som ikkje høyrer til vårt definerte «vi». Måten vi framstiller nordmenn og tilhøvet vårt til samar/samefolket, har derfor etnopolitiske verknader i dag, og for framtida. Tilsvarande funksjonar vil historie skriven frå ein samisk kontekst ha. Samanliknar vi dagens samiske og norske læreplanar i samfunnsfag og historie, ser vi at dei er relativt likelydande. Ein vesensskilnad er jo at der den første tar utgangspunkt i eit samisk «vi», er den andre tufta på eit norsk «vi». Samstundes er det viktig å ikkje bli for kategoriske i denne gruppeinndelinga. For det første vil forståinga av kven som er innanfor og utanfor ein gitt fellesskap vere avhengig om kva konteksten er til ei kvar tid. I nokre tilfelle er det relevant å skilje mellom dei to nasjonane, i andre er det det ikkje. Det ser vi m.a. i korleis omtale av samane etter kvart har vorte integrert i historiene om Noreg. Når vi snakkar om medborgarskap, har samefolket dei same politiske og juridiske rettane innanfor nasjonalstaten som majoriteten. For det andre vil ei kategorisk inndeling vere essensialistisk og såleis ikkje ta omsyn til at ein nasjon også handlar om kven som vel å identifisere seg med han kulturelt. Det handlar med andre ord om at historiefaget ikkje bør bidra til *etnifisering* av samar og andre minoritetar samstundes som ein må respektere at folk kan vere sterkare knytt til andre kulturar enn majoritetskulturen. Det er å vone at denne utfordringa blir mindre i åra som kjem, når meir av lærestoffet for elevane blir digitalisert. Internettet gir langt større høve til varierte framstillingar og spørsmål, også om samisk historie, enn det det er rom for innanfor ei lærebok.

I dagens lærebøker er samane stort sett nemnde i «den store forteljinga» om Noreg og ikkje skilt ut i egne kapittel. Det finst både positive og negative verknader av denne formidlinga. Ei av dei betre lærebøkene med omsyn til dette emnet er pr dato boka *Perspektiver. Historie Vg2-Vg3* (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen & Sæther, 2013). Etter hovuddelen av boka er det ymse essay som går djupare inn i problemstillingar boka elles tar opp. Bjørg Evjen, professor i historie ved Senter for samiske studiar i Tromsø, har skriva eit essay om samisk historie der ho avsluttar på ein måte som er relevant også for denne artikkelen:

I etterkrigstida har det (...) skjedd en etnopolitisk oppblomstring, først blant den samiske befolkningen, så den kvenske i tillegg til taterne og romanifolket. Også i det internasjonale samfunnet er urfolk blitt bevisst på hva som har skjedd tidligere, og på egne rettigheter basert på tradisjonelle historiske forhold. (...) Mer fokus på den flerkulturelle verden har gitt noen negative, men flest positive bivirkninger. I grove trekk har det skjedd en endring fra skam til stolthet over å tilhøre et urfolk, 'de andre' er en del av 'oss'. (Evjen, 2013, s. 576.)

Denne artikkelen har fokusert berre på samar og samisk historie i *norsk* historieformidling. Enkle søk på tilsvarande forskning på urfolkshistorie innanfor andre nasjonale kontekstar viser at det framleis står mykje forskning att for å få både breiare og djupare kunnskap om dette emnet. Ei naturleg forlenging av denne artikkelen vil vere å samanlikne stoda i Noreg med andre land. Kva er likt og ulikt? Komparative studiar vil kunne løfte fram andre perspektiv og formidlingspraksisar knytt til urfolk i ulike historiske kontekstar og på sikt bringe dette emnet opp på eit breiare og djupare analytisk nivå. Emnet er med andre ord langt frå uttømt og det er å vone at vidare forskning vil ta oss dit.

Litteratur

Aas, S. & Vestgården, T. (2014). *Skammens historie. Den norske stats mørke sider 1814–2014*. Oslo: Cappelen Damm.

Balto, S. J. (1980). *Med Nansen over Grønlandsisen i 1888. Min reise fra Sameland til Grønland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barton, K. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. I Symcox, L. & Wilshut, A. (red.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. Alabama: IAP, International Review of History Education.

Barton, K. & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (1), 85–116

von Borries, B. (2011). Coping with burdening history. I Bjerg, H. & Lenz, C. & Thorstensen, C. (red.), *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Benbassa, E. (2010). *Suffering as identity. The Jewish paradigm*. London: Verso.

Bromark, S. & Herbjørnsrud, D. (2005). *Norge – et lite stykke verdenshistorie*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Elenius, L. (2001). The role of ethnic minorities in nation building and education. Assimilation policies in Sweden and Norway. I Ahonen, S. & Rantala, J. (red.),

Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Evjen, B. (2013). «De andre». I Madsen, P. A., Killerud, I., Roaldset, H., Hansen, A. B. & Sæther, E. (2013). *Perspektiver. Historie Vg2-Vg3.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Folkenborg, H. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering.* Tromsø: Eureka Forlag.

Fulsås, N. (1997). Nordnorsk eigenart og nordnorsk identitet. I Thomassen, Ø. & Lorås, J. (red.), *Spenningenes land. Nord-Norge etter 1945.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Furre, B. (2007). *Norsk historie 1914–2000. Industrisamfunnet – frå voksterville til framtidstvil.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Grever, M. & Stuurman, S. (red.) (2007). *Beyond the canon. History for the twenty-first century.* Hampshire, NY: Palgrave Macmillan.

Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitikk mellom assimilation og livet i salatskålen.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hætta, O. M. (2002). *Samene. Nordkalottens urfolk.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Keskitalo, A. (2016). *Sametingspresidentens nyttårstale.*
<https://tv.nrk.no/serie/sametingspresidentens-nyttaarstale>. (31.01.2016)

Kjellebold, G. (2011). *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen.* Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Trondheim: NTNU/PLU.

Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kyllingstad, J. (2004). *Kortskaller og langskaller. Fysisk antropologi i Norge og striden om det nordiske herremennesket.* Oslo: Scandinavian Academic Press & Spartacus Forlag.

Libæk, I., Stenersen, Ø., Sveen, A. & Aastad, S. A. (2007). *Historie Vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet.* Oslo: Cappelen forlag.

Lile, H. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettsososiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk.* Oslo: Universitetet i Oslo.

Loewen (2010). *Teaching what really happened. How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history.* New York: Teachers College Press.

Lorentzen, S. (2005). *Ja vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Lund, S. (2005). Samer uten utdanning – 20 års kamp. I Lund, S., Boine, E. & Johansen, S.: *Samisk skolehistorie I (Sámi skuvlahistorjá)*. Karasjok: Davvi Girji.

Lund, S. (red.) (2012). Læreplaner – for fornorsking og for samisk skole.
<http://www.skuvla.info/minaigi27-n.htm> (11.02.2012).

Lund, A. B. & Moen, B. B. (red.) (2011). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Madsen, P. A., Killerud, I, Roaldset, H., Hansen, A. B. & Sæther, E. (2013). *Perspektiver. Historie Vg2-Vg3*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Mathisen, S. R. (1989). Den etniske grensen mellom samer og nordmenn. I *Norveg*. Oslo: Universitetsforlaget.

Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstads universitet.

Nystad, K. & Lund, S. (2009). Samisk lærebokhistorie – glimt frå ei uskriven historie. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.), *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus forlag.

Ryymin, T. & Nyysönen, J. (2013). Synliggjøring, assimilering, agens. Fortellinger i samisk og kvensk historie. I Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (red.), *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax forlag.

Solbakk, A. (red.) (1990). *The Sami People*. Kautokeino: Sámi instituhtta/Davvi Girji.

Stordahl, V. (1996). *Same i den moderne verden. Endring og kontinuitet i et samisk lokalsamfunn*. Kautokeino: Davvi Girji.

Store Norske Leksikon (SNL). https://nbl.snl.no/Elsa_Laula_Renberg. (31.01.2016)

St.meld. nr. 21 (1962–1963). Om kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samisktalende befolkning. Oslo: Stortinget.

Symcox, L. (2002). *Whose history? The struggle for national standards in American classrooms*. New York: Teachers College Press.

Symcox, L. & Wilschut, A. (red.) (2009). *National history standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. Alabama: IAP Publishing.

Sørensen, Ø. (2001). *Kampen om Norges sjel*. Oslo: Aschehoug.

Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.

ETNOPOLITISKE UTMANINGAR I HISTORIEFORMIDLING – GRUNNFORTELJINGAR OM
SAMEFOLKET I NOREG

Lise Kvande

Vorren, Ø. (1989). Samer, rein og gull i Alaska. Emigrasjon av samer frå Finnmark til Alaska. Karasjok: Davvi Girji.

Østerud, Ø. (1994). Hva er nasjonalisme? Oslo: Universitetsforlaget