

## **Forteljingar om eigenart og undertrykking**



**Vidar Fagerheim Kalsås**

**Forteljingar om eigenart og undertrykking**  
**Ein studie av undervisningstekstar om minoritetane romanifolket**  
**og romar**

Avhandling for graden doctor philosophiae doctor (ph.d)

Universitetet i Agder  
Fakultet for fakultet for humaniora og pedagogikk  
2018

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 211

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-910-6

© Vidar Fagerheim Kalsås, 2018,

Trykk: 07 Media,  
Oslo

## Innhald

Samanfatning.....	8
Summary .....	10
Forord .....	12
Forkortingar .....	14
Kapittel 1: Spørsmål, sentrale omgrep og avgrensingar .....	15
1.1 Ambisjon og føremål .....	15
1.2 Studieobjekt, empiri og forskingsspørsmål .....	17
1.3 Sentrale omgrep og føresetnader .....	21
1.3.1 Forteljingsomgrepet .....	22
1.3.2 Forteljing, historiebruk og talehandling .....	26
1.3.3 Historiemedvit .....	36
1.4 Forskingsfelt .....	46
1.4.1 Det fleirkulturelle samfunnet og historiefaget i skulen .....	46
1.4.2 Minoritetar i læremiddel .....	50
1.4.3 Skuleverket og minoritetane romar og romanifolket .....	54
1.4.4 Romar og romanifolket si historie .....	55
1.5 Empiri: Undervisningstekstar .....	58
1.5.1 Undervisningstekstar om romanifolket.....	63
1.5.2 Undervisningstekstar om romar.....	67
1.6 Val av minoritetsgrupper, komparasjon og hermeneutisk situasjon .....	73
1.6.1 Namn og nemningar .....	75
1.6.2 Hermeneutisk situasjon og analytiske avgrensingar .....	77
1.6.3 Kvifor minoritetshistorie og historie i skulen? .....	81
Kapittel 2: Historiske forteljingar om romar og romanifolket.....	84
2.1 Narratologi: Tekst, forteljing og fabula .....	85
2.3 Undervisningstekstar om romar.....	90
2.3.1 <i>Antiziganismen i Sverige: Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag</i> .....	90
2.3.2 Forum för levande historia .....	100
2.3.3 <i>Vi läser om romer og Romernas historia</i> .....	106
2.3.4 Grunnforteljing om romar? .....	111
2.4 Undervisningstekstar om romanifolket.....	115
2.4.1 Utdanningsdirektoratet/ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring .....	115
2.4.2 Heftet <i>Duri drom: Romanifolkets historie</i> .....	120
2.4.3 Grunnforteljinga om romanifolket .....	126

2.5 Grunnforteljingar om romar og romanifolket: Undertrykking og eigenart .....	128
Kapittel 3: Forteljingar om eigenart og undertrykking som handling .....	131
3.1 Tekst, kontekst, aktør og handling .....	131
3.2 Grunnforteljing om undertrykking og politikk for historisk rettferd.....	137
3.2.1 Romanifolket og historisk rettferd .....	138
3.2.2 Romar og spørsmålet om historisk ansvar .....	141
3.2.3 Undertrykkingsforteljinga som handling i konteksten for historisk rettferd .....	144
3.2.4 Den historiske domstolen: Undervisningstekstane som argument for skuld og uskuld....	148
3.3 Eigenartsforteljing og omgrepet «nasjonale minoritetar» .....	155
3.3.1 Europarådet sin rammekonvensjon om vern av nasjonale minoritetar .....	158
3.3.2 Forteljinga om eigenart som svar på kontekst om nasjonale minoritetar.....	160
3.3.3 Forteljinga om eigenart som handling i kontekst om nasjonale minoritetar.....	162
3.3.4 Eigenart som handling.....	168
3.4 Grunnforteljingane som minoritetspolitikk.....	169
3.4.1 Undertrykkingsforteljing og <i>Strategi för romsk inkludering</i> .....	170
3.4.2 Norsk minoritetspolitikk og forteljinga om eigenart.....	174
3.4.3 Grunnforteljingane som minoritetspolitisk arbeid.....	177
3.5 Antisiganisme som handling.....	177
3.5.1 Antisiganisme som minoritetspolitisk problem.....	178
3.5.2 Antisiganisme som historievitskapeleg omgrep.....	183
3.6 Oppsummering.....	186
Kapittel 4: Forteljingar om romar og romanifolk som historiedidaktiske forteljingar .....	187
4.1 Skulefagskontekst.....	187
4.2 Læreplanar i historie og historiemedvit .....	188
4.2 Historiemedvit, historisk forteljing og narrativ kompetanse .....	192
4.3 Undervisningstekstane og utvikling av historiemedvit .....	195
4.3.1 Tradisjonelt historiemedvit .....	195
4.3.2 Eksemplarisk historiemedvit .....	197
4.3.3 Kritisk historiemedvit .....	201
4.3.4 Genetisk medvit.....	202
4.4 Lærarrettleiing, arbeidsoppgåver og leksjonsforslag .....	204
4.4.1 Kjeldeoppgåver i <i>Nasjonaleminoriteter.no</i> .....	205
4.4.2 Oppgåver om romanifolket på <i>Minstemme.no</i> .....	209
4.4.3 Forum för levande historia .....	211
4.4.4 Oppgåver på <i>Romernas historia</i> .....	214
4.4.5 Lærarrettleiing til <i>Antiziganismen i Sverige</i> .....	214

4.4.6 Lærarretteiing, arbeidsoppgåver og historiemedvit .....	215
4.5 Verktøy for å utvikle historiemedvit?.....	216
Kapittel 5: Forteljingar om eigenart og undertrykking.....	218
5.1 Undervisningstekstar som konfliktfylte og komplementære handlingar .....	221
5.2 Minoritetshistorie og skulefaget historie .....	225
5.2.1 Kva er alternativet? .....	230
Undervisningstekstar.....	234
Litteratur.....	236
Dokument.....	256
Medieoppslag.....	262

## Samanfatning

Denne avhandlinga undersøker korleis minoritetshistorie blir handsama i det norske og svenske skulefaget historie, med dei nasjonale minoritetane romanifolket og romar som tilfelle. Desse minoritetane blei særskilt aktualisert med publiseringa av den svenske regjeringa sin rapport om historiske overgrep overfor minoriteten romar frå 2014, og Tater-/romaniutvalget sin rapport om norsk politikk overfor romanifolket frå 2015. Rundt denne perioden blei det også produsert ei rekke undervisningstekstar som omhandla romar og romanifolket sin historie og som skulle veie opp for manglande omtale av minoritetane i lærebøker. Eit utval av desse undervisningstekstane har utgjort studien sitt empiriske material. På bakgrunn tekstane forsøker eg i avhandlinga å svare på tre forskingsspørsmål:

Det første forskingsspørsmålet rettar seg mot tekstane sitt innhald og spør; *Kva historiske forteljingar om romer og romanifolket er det som blir formidla i undervisningstekstane?* Forteljingsomgrepet dannar slik ei teoretisk ramme for avhandlinga. Med å spørje etter historiske forteljingar, har eg retta merksemda mot kva konfigurerande grep som er nytta for å binde saman undervisningsteksten til ein heilskap, samt kva tema eller poeng som denne heilskapa formidlar. Ved å samanlikne forteljingane er det særskilt to narrative mønster som har blitt synlege og som eg har samla under omgrepet grunnforteljing. Det eine er ei grunnforteljing om *eigenart*, der romar og romanifolket opptrer som avgrensa grupper med ein særeigen kultur som er forankra i fortida. Den andre grunnforteljinga kan skildrast som ei forteljing om *undertrykking*. I denne forteljinga finn ein ei rekke aktørar som handlar overfor romar og romanifolket, vis handlingar blir skildra i termar av overgrep og undertrykking. Romanifolket/romar sin agens er enten fråværande eller kjem som ein respons på handlingane dei blir utsett for.

For å kunne forklare kvifor det er desse forteljingane som er formidla, er det andre forskingsspørsmålet: *Kva er det forteljingane gjer og kva intensjonar uttrykker dei?* For å svare på spørsmålet har eg tilpassa idehistorikar Quentin Skinner sin teori om talehandlingar med historiebruk og forteljingsomgrepet. Eg har identifisert to kontekstar som undervisningstekstane handlar inn mot. Grunnforteljinga om undertrykking peikar mot ein kontekst om historisk rettferd, der spørsmål om unnskyldningar og oppreising for historiske overgrep mot romar og romanifolket har vore pågåande både i Noreg og Sverige. Forteljinga om undertrykking skriv seg inn mot denne konteksten ved at handlingar av overgrep blir skildra og eit kollektiv av offer blir identifisert. Samstundes skil handlingane i undervisningstekstane om romanifolket seg frå dei om romar. I tekstane om romanifolket blir styresmaktene sine intensjonar og skyld for dei historiske overgrepa framheva, mens det i tekstane om romar opptrer eit mangfald av aktørar, og det lar seg dermed ikkje identifisere eit ansvarleg subjekt for overgrepa.



Ut frå grunnforteljing om eigenart har eg identifisert ein kontekst rundt omgrepet «nasjonale minoritetar», som tekstane også handlar inn mot. Omgrepet blei ein del av norsk og svensk minoritetspolitikk rundt årtusenskiftet, og forteljinga om eigenart rettar seg inn mot konteksten ved at romar og romanifolket blir framstilt som historisk avgrensa grupper med ein tradisjonell kultur. Samstundes omformar undervisningstekstane noko av tydinga til omgrepet, frå å være ein kategori som skal gi bestemte minoritetsrettar, til at det blir eit etnonym på bestemte og avgrensa grupper med ein stabil kulturell identitet.

Det siste forskingsspørsmålet tar høgde for at undervisningstekstane er retta inn mot skuleverket. Det er eit utalt mål for det norske og svenske skulefaget historie at det skal medverke til at elevane utviklar sitt historiemedvit, og eg har derfor stilt spørsmålet: *Korleis fremjar undervisningstekstane utvikling av historiemedvit?* Eg har nytta Jörn Rüsen sin teori om ontogenetisk utvikling av historiemedvit for å vurdere den historiedidaktiske utforminga av undervisningstekstane. Analysane viser at tekstane er utforma på måtar som vil kunne utvikle eit tradisjonelt og eksemplarisk historiemedvit, men at dei manglar element som kan utfordre elevane i retning av eit kritisk og genetisk historiemedvit.

Som ein heilskap skildrar avhandlinga kva og korleis det blir fortalt om minoritetar i undervisningstekstar, kva samanhengar som har forma forteljingane og korleis forteljingane kan vurderast ut frå målsetjinga om å utvikle elevane sitt historiemedvit. Dermed kastar avhandlinga ljøs over korleis minoritetshistorie blir handsama innan skulefaget historie. Avhandlinga skildrar korleis måtane det blir fortalt om minoritetar i historiefaget, er forma av at minoritetsgrupper sin historie er ein del av minoritetspolitiske prosessar som går føre seg utanfor skuleverket, og at desse forteljingsmåtane skaper utfordringar for målsetjinga om å utvikle elevane sitt historiemedvit. Dette synleggjer ei spenning i temaet minoritetshistorie for skulefaget historie, mellom minoritetspolitiske intensjonar for faget sitt innhald og fagdidaktiske intensjonar om elevane sin faglege utvikling.

## Summary

This thesis explores how minority history is dealt with in the Norwegian and Swedish school subjects of history, with the national minorities the Romani people and Roma as cases. These minorities were particularly highlighted in 2014, with the publication of the Swedish government's report on historical atrocities towards the Roma, and in 2015 with The Tater/Romani Committee's report on the Norwegian policies towards the Romani people. This period saw the production of several educational texts about Roma and Romani people's history, which aimed at countering the lack of recognition in traditional history textbooks. A selection of these texts constitutes the empirical material for this study. Based on these texts, the thesis tries to answer three research questions.

The first research question focuses on the texts' content: *What historical narratives about the Roma and Romani people are conveyed in the educational texts?* By asking about the historical narratives, I have directed my attention towards the forms of configuration that are used to bind the text together as a whole, and what theme or point this whole conveys. The concept of narrative constitutes the theoretical framework for the thesis. By comparing the texts, two narrative patterns have become visible, and I have categorized these as two master narratives. The first master narrative is a narrative of *uniqueness*, in which the Roma and Romani are portrayed as a distinctly demarcated groups with a particular culture that is rooted in the past. The other master narrative can be described as a narrative of *oppression*. This narrative contains several actors who act towards the Roma and Romani, and whose actions are described in terms of abuse and oppression. The Roma and Romani people's agency is either lacking, or it is expressed in the form of a response to the actions that they are subjected to.

In order to explain why these specific narratives are conveyed, the second research question is: *What do the narratives do, and what intentions do they express?* To answer this question, I have adapted the intellectual historian Quentin Skinner's theory about *speech acts* with the concepts *use of history* and *narrative*. I have identified two contexts which the educational texts are engaging with. The master narrative of oppression points towards a context of historical justice, where questions about apologies and reparations for historical abuse against the Romani people and the Roma have been ongoing in Norway and Sweden. The narrative relates to this context by describing abuse and identifying a collective of victims. The actions of the educational texts about the Romani people are somewhat different from those about the Roma. In the texts about the Romani, the government's intentions are highlighted, and thereby the government is also blamed for the oppression. In the texts about the Roma, one finds a range of different actors present and it is therefore not possible to identify a culpable subject for the oppression.

The master narrative about uniqueness can be linked to a context from the term “national minority”. The term became part of Norwegian and Swedish minority policies from around the turn of the millennium, and the narrative of uniqueness relates to the context by portraying the Roma and Romani as historically bounded groups with a traditional culture. The texts are acting in this context by transforming the term from a category which will secure certain minority rights, to an ethnonym for certain bounded groups with a stable cultural identity.

The last research question addresses the texts as *educational* texts that is designed for use in the school system. It is an explicit aim for the Norwegian and Swedish subjects of history to develop the pupils` historical consciousness, and I have therefore asked: *How does the educational texts promote the development of historical consciousness?* I have used Jörn Rüsen`s theory of ontogenetic development of historical consciousness to evaluate the history-didactical design of the educational texts. The analysis shows that the texts are designed in ways that can develop a traditional and exemplary historical consciousness, but that they are lacking elements that can challenge the pupils in the direction of critical or genetical historical consciousness.

By exploring these research questions, the thesis describes what is being narrated about minorities in educational texts and how; which contexts that have influenced the narratives, and finally, how the narratives can be evaluated considering the intention of developing pupils` historical consciousness. The thesis thereby illuminates how minority history is being treated within the school subject of history. It describes how the narration of minorities in the school subject is shaped by the ways in which minority history is part of political processes outside of the school system. These ways of narrating minority history pose a challenge to the educational aim of developing the pupils` historical consciousness. Finally, the thesis reveals a tension between minority political intentions for the subject`s content and subject didactical intentions about pupils` development.

## Forord

Hausten 2015 byrja eg i stillinga som doktorgradsstipendiat ved Institutt for religion, filosofi og historie ved Universitetet i Agder. Dei tre åra som stipendiat har gitt meg ei rekke mogelegheiter; til fagleg utforsking, til å møte spennande og dyktige forskarar og til å diskutere og undrast over ei rekke interessante spørsmål. For min del har det også innebore å bli kjent med ein ny arbeidsplass, ein ny stad og nye menneske. Det har i så måte vore eit privilegium å være stipendiat ved UiA desse tre åra.

Avhandlinga du nå lesar er det mest handfaste resultatet av prosessen som stipendiat, og det er ei rekke personar og miljø som skal ha takk for at eg kom i mål med avhandlinga. Det første som må nemnast er Institutt for religion, filosofi og historie ved Universitetet i Agder som gav meg tillit som doktorgradsstipendiat. Takk til PhD-seminaret i religion, etikk, historie og samfunn, som har vore ein verdifull arena for å utvikle min lese- og kommenteringskompetanse. Særskilt vil eg takke dei mange dyktige stipendiatane som har vore ein del av seminaret dei siste tre åra, og som eg har lært mykje av. Det gode miljøet blant stipendiatane på instituttet og på fakultetet har vore viktig for å halde ut kvardagen med avhandlingsarbeid. I den samanhengen må også Universitetsbiblioteket ved campus Kristiansand takkes. Både for førsteklases forskingsstønad og for å skape møteplassar for stipendiatane på fakultetet.

Rettleiar May-Brith Ohman Nielsen har vore viktig for min faglege utvikling desse tre åra. Den rette kombinasjonen av å bli pushet og heiet framover var viktig for at eg kom i mål med avhandlinga. May-Brith har heile vegen uttrykt engasjement for prosjektet, men alltid i kombinasjon med å understreke at det er kandidaten som skal styre og utvikle prosjektet vidare. Vi har hatt mange gode diskusjonane gjennom desse tre åra, og dei har alltid vore fruktbare for å utvikle prosjektet.

Min birettleiar Teemu Ryymin skal ha takk for svært god rettleiing gjennom heile avhandlingsprosessen. At eg stadig har kunne sende utkast av varierende kvalitet og har fått fruktbare lesingar og kommentar tilbake, var viktig for utviklinga av prosjektet. Teemu skal også ha særskilt takk for å ha gitt råd og rettleiing i etterkant av at eg leverte min masteravhandling ved Universitetet i Bergen. Utan denne oppfølginga hadde eg nok aldri enda opp som stipendiat.

Hausen 2017 hadde eg eit tre månaders forskaropphald ved den Historiska institutionen ved Lunds Universitet. Dette var fagleg utviklande og ein produktiv periode i arbeidet med prosjektet. Takk til Historiska institutionen som inviterte meg inn i fagmiljøet og stilte arbeidsplass til disposisjon. Særskilt takk til Klas-Göran Karlsson som gjorde opphaldet mogeleg og gav verdifull rettleiing. Stor takk går også til Ulf Zander og Malin Arvidsson for interessante og produktive diskusjonar under mitt opphald. Anette Warring

og forskingsgruppa Erindring og fortidsbrug ved Roskilde Universitet må også takkes for å gi meg mogelegheit til presentere og diskutere prosjektet. Til slutt vil eg også takke Fakultet for humaniora og pedagogikk ved UiA for å gi finansiering til opphaldet.

Takk til Bjørg Evjen for lesing av mitt arbeid og gode kommentarar på mitt sluttseminar. Bjørg sine innspel var viktig for å arbeide fram mot eit endeleg punktum. Eg vil også takke Olav Refvem for å ha gjort ein grundig språkvask og korrekturlesing av avhandlinga.

Tilværet som stipendiat er ofte einsamt, der ein sitt aleine med sitt prosjekt. Nokre dagar har det vore tungt å sitje over tastaturet og stundom har det kjentest som den mest meiningslause aktivitet ein kan ta seg til. I tillegg til at ein treng gode og inspirerande fagmiljø for å ferdigstille ei avhandling, er det mi oppleving at gode sosiale miljø er vel så viktig. Gjennom dei tre åra som eg har haldt til i Kristiansand, har eg hatt privilegiet av å bli kjent med mange fine menneske som har gjort tilværet mindre einsamt og som har minna meg på at det finst andre ting i verda enn «den store stilen». Eg ønsker å nytte høvet til å løfte fram nokre av dei.

Særskilt vil eg takke Sivert Skålvoll Urstad som eg har delt kontor med det meste av tida som stipendiat. Å ha ein god ven til å diskutere både faglege og ufaglege spørsmål, og til å dele oppturar og nedturar med har vore uvurderleg. Det blir heller ingen god forskning utan gode folk å fjase med. Stor takk til Gunhild Kvåle, Adrian Førde, Hilde Johannessen og Ingrid Galtung for å haldt ut med mine vestlandske sarkasmar og påfunn. Takk til Aleksandra Wilkus-Wyrwa, Solbjørg Tormodsdotter Nes og Ingvild Bergan for mange fine samtalar gjennom desse tre åra, og til Rebecca Schröder for stønad under innspurten med avhandlingsarbeidet.

Til slutt vil eg også takke mine foreldre, Willy Kalsås og Jenny Margrethe Fagerheim, og mine søsken Eirik Fagerheim Kalsås, Øyvind Reehorst Kalsås og Toril Reehorst Kalsås. Sjølv om eg har budd eit stykke unna og haldt på med litt uforståelege ting, har eg alltid kunne regne med stønad frå dykk når det var trong for det.

Kristiansand, august 2018.

Vidar Fagerheim Kalsås.

## Forkortingar

ERNM: Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoritetar

FFLH: Forum för Levande historia

LOR: Landsorganisasjonen for Romanifolket

NMH: Norsk misjon blant hjemløse

NAFO: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

TL: Taternes Landsforening

Udir: Utdanningsdirektoratet

## Kapittel 1: Spørsmål, sentrale omgrep og avgrensingar

### 1.1 Ambisjon og føremål

Den 24. mars 2014 presenterte integreringsminister Erik Ullenhag den svenske regjeringa sitt dokument Ds 2014:8 *Den mørke och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet* under ein seremoni for 250 inviterte gjester ved Norra Latin i Stockholm. Blant gjestene var både prinsesse Victoria og ei rekke representantar for ulike delar av det romske sivilsamfunnet. Integreringsminister Ullenhag var ved lanseringa av utgreiinga nøgd med at dei historiske overgrepa og krenkingane var blitt belyst:

Många av de fördomar som lever kvar mot romer i dag och mycket av det utanförskap vi fortfarande ser är en följd av de historiska övergreppen. Vitboken är en del av regeringens arbete för ökad inkludering av romer. Ett första steg för att i dag bekämpa antiziganism och fördomar är att erkänna den historia som vi länge förtigit.<sup>1</sup>

Men om denne historia skulle vere eit «førsta steg for att i dag bekämpa antiziganism», slik Ullenhag uttrykte, var det også naudsynt at historia blei anerkjent også utanfor regjeringskontora. Den svenske regjeringa sitt tiltak for å oppnå ei breiare erkjenning av denne historia var å gi den nyleg nedsette Kommissjonen mot Antiziganism eit oppdrag om å lage eit undervisningsmateriell retta mot skuleverket:

Kommissionen får nu även i uppdrag att ta fram och sprida ett material som utgår från vitboken [Ds 2014:8] till skolor och andra delar av samhället som berörs av innehållet i vitboken. Materialet ska vara av hög kvalitet och kunna användas som undervisningsmaterial inom skolan.<sup>2</sup>

Året etter skjer noko tilsvarande i Noreg. Den 1. juni 2015 overrekte Tater-/romaniutvalet sin utgreiing NOU 2015:7 *Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag* til kommunal- og moderniseringsminister Jan Tore Sanner under ein høgtideleg seremoni ved Universitetet i Oslo. I talen sin ved overrekkinga peika Sanner på behovet for kjennskap til fortida for å komme vidare: «Rapporten er viktig. Fordi det er nødvendig å kjenne fortiden for å kunne forstå nåtiden – og det er nødvendig å ta et oppgjør med fortiden for å kunne bygge tillit for fremtiden.»<sup>3</sup>

I sjolve utgreiinga blir det igjen peika mot skuleverket for å motverke diskriminering og ekskludering av romanifolket i dagens samfunn. Men heller enn at det er historia om

---

<sup>1</sup> Ullenhag 2014: 6.

<sup>2</sup> Dir. 2014:121: 1.

<sup>3</sup> Regjeringen.no, 1.6.2015, <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-ved-overrekkelse-av-utredning-fra-utvalg-som-har-undersokt-gjennomforingen-av-politikken-overfor-taterneromanifolket/id2414372/>.

assimilasjon som var viktig å få formidla, blir det peika på kunnskap om minoriteten, både historisk og i samtida:

Basert på utvalgets funn, men også på funn fra annen forskning, ser utvalget det som helt sentralt at kunnskapen i skolen om nasjonale minoriteter generelt, og tatere/romanifolk spesielt, bør økes. I dag tegner det seg et landskap av usynliggjøring av de nasjonale minoritetene ved at det er lite kunnskap om eller interesse for dem i storsamfunnet, det står lite om dem i læremidler, og lærere har liten kunnskap om nasjonale minoriteter i vår felles historie og nåtid. Denne typen usynliggjøring kan være med å forsterke fordommer mot folkegruppen.<sup>4</sup>

Det er fleire påfallande likskapar som kjem til syne når ein ser desse to hendingane i ljøs av kvarandre. Dei er begge publiseringar av statleg initierte utgreiingar om tidlegare tiders overgrep og assimilering av ei minoritetsgruppe, dei er publiserte med kort tidsintervall, og begge lanseringane skjer under høgtidelege seremoniar der leiande politikarar offentleg tek avstand frå fortidige overgrep. Tekstane som blir presenterte, og sjølve hendingane er interessante døme på fenomenet historiebruk, der ytringane til både Ullenhag og Sanner viser korleis fortida blir nytta for å forstå samtidige problem og for å arbeide mot ei endra framtid.

Den svenske regjeringa sitt oppdrag til Kommissjonen mot Antiziganism og NOU 2015:7 sine observasjonar om læremiddel og situasjonen i skulen peikar mot at historier om romar og romanifolket også skal formidlast innan skuleverket. Dermed peikar dokumenta mot ein institusjonell samanheng som forskingsfeltet historiedidaktikk særskilt har interessert seg for: historiefaget i skulen.

Dei ovannemnde hendingane og måten det blir peika mot skuleverket på som ein viktig arena for å formidle bestemte historier om desse gruppene, har danna min inngang til dette forskingsarbeidet. Grunnen til at eg finn dette interessant og verdig ei grundig utforsking gjennom ei doktorgradsavhandling, er korleis kategoriane romar og romanifolket ser ut til å utgjere interessante tilfelle der skulefaget historie blir forma av ei rekke faktorar som opererer utanfor skuleverket. Ei særskilt undersøking av desse kategoriane i det norske og svenske historiefaget vil dermed kunne gi kunnskap om korleis historiefaget blir forma både av interne faktorar som klasseromskontekst og læreplanar, men også av faktorar som står institusjonelt utanfor skulen, som til dømes statlege utgreiingar om overgrep og assimilering. På same tid vil ein slik studie også kunne seie noko om den motsette rørsla, altså korleis skulefaget historie verkar, formar eller agerer i samanhengar som ligg utanfor skuleverket. Eg har dermed ein spesifikk ambisjon med denne avhandlinga, nemleg å kunne

---

<sup>4</sup> NOU 2015:7: 132.



seie noko om korleis det norske og svenske skulefaget historie har handtert minoritetskategoriane romar og romanifolket. Men eg har også ein meir generell ambisjon om å kaste ljøs over korleis skulefaget historie har handtert tematikken minoritetshistorie, og korleis denne tematikken har påverka kva skulefaget historie er i dag.

## 1.2 Studieobjekt, empiri og forskingsspørsmål

Før eg klargjer kva forskingsspørsmål eg har stilt for å nærme meg ambisjonen for avhandlinga, er det naudsynt å klargjere kva objekt skulefaget historie utgjer, og kva empiri som kan analyserast for å granske det. Kor er dette faget lokalisert? Det som skjer i klasserommet, lèt seg ikkje avgrense til eit sjølvstendig fag utan rammer som ein faginndelt skulepolitikk med eigne læreplanar, samstundes som dei institusjonelle rammene ikkje gir meining utan den praksisen som går føre seg i klasserommet. Skulefaget historie er altså mangefasettert og kan ikkje reduserast verken til praktisk undervisning eller institusjonelle rammer.

Dette gjer det dermed vanskeleg å studere skulefaget historie i sin heilskap, mellom anna fordi det er vanskeleg å finne noko empirisk materiale som vil kunne dekkje ein slik heilskap. Ein etnografisk klasseromsstudie vil kunne seie noko om historiefaget som ein bestemt type sosial praksis lokalisert i tid og stad, men ikkje noko om korleis praksisen blir forma av bestemte intensjonar som kjem til uttrykk utanfor klasserommet. Kva empirisk materiale ein vel å studere for å få innblikk i skulefaget, vil dermed også påverke kva delar av skulefaget som blir synlege, og kva delar som blir verande usynlege. Utveljinga av empirisk materiale må dermed også gjerast med sikte på kva ein ønskjer å undersøkje og finne svar på. For å kunne utforske det eg ovanfor formulerte som min ambisjon, har eg funne det fruktbart å studere undervisningstekstar som rettar seg mot skulefaget historie.

Etter at romanifolket blei gitt status som nasjonal minoritet rundt tusenårsskiftet i Noreg og romar i Sverige, blei «nasjonal minoritet» også ein kategori i læreplanane for samfunnsfag og historie. Med den innføringa, og særskilt etter rapportane eg nemnde over, kan ein observere at det er publisert fleire undervisningstekstar som i hovudsak skal formidle romar og romanifolket si historie, og som rettar seg spesifikt mot undervisning i skuleverket. Eg gir ein gjennomgang av dette materialet og mitt utval seinare i kapittelet,<sup>5</sup> men tek no utgangspunkt i at det eksisterer eit materiale av undervisningstekstar som vil kunne kaste ljøs over temaet for avhandlinga. Kva spørsmål kan dette materialet gi svar på?

---

<sup>5</sup> Sjå s. 59–73.

Som ein inngang til ei spørsmålsgenerering har eg nytta tre av dei fire kjernespora som innan didaktikken ofte blir stilt til skulefaga: *kva*, *kvifor* og *korleis*.<sup>6</sup>

1. *Kva historiske forteljingar om romar og romanifolket er det som blir formidla i undervisningstekstane?*
2. *Kva er det forteljingane gjer og kva intensjonar uttrykkjer dei?*
3. *Korleis fremjar undervisningstekstane utvikling av historiemedvit?*

Det første spørsmålet tek utgangspunkt i *kva* og handlar om kva historier det er desse undervisningstekstane inneheld. Omgrepet «forteljing» i spørsmålet markerer her ei operasjonalisering av spørsmålet om kva historie er, samstundes som det markerer den teoretiske tilnærminga som eg har nytta i møte med undervisningstekstane. Ein teoretisk diskusjon av omgrepet kjem i neste underkapittel, mens ei vidare operasjonalisering er gjort i kapittel 2, der eg også har den narrative analysen som undersøker dette forskingsspørsmålet.

Når spørsmålet om kva forteljingar undervisningstekstane formidlar, er undersøkt, har eg kunna gå eit steg vidare med spørsmålet om *kvifor* det er nettopp desse forteljingane, med sine bestemte narrative grep og utformingar, som tekstane formidlar. Ordet «gjer» i dette forskingsspørsmålet impliserer at eg har studert forteljingane som handlingar med intensjonar. Å kaste lys over kvifor forteljingane er som dei er, blir her svart på ved at dei er utforma med intensjonar om å gjere noko i bestemte samanhengar. Dette er samanhengar som ligg utanfor skuleverket, og forskingsspørsmålet vil dermed også få fram det som eg uttrykte som ein ambisjon ovanfor, nemleg å sjå korleis historiefaget blir forma av forhold utanfor skulen og på same tid er med på å forme verda utanfor skulen. Dette har eg kunna utforske gjennom ei tilpassing av Quentin Skinner sitt talehandlingsomgrep til den narrative analysen.<sup>7</sup> Analysen som forsøker å svare på dette forskingsspørsmålet, finn ein i kapittel 3.

Det didaktiske spørsmålet om *korleis* er tradisjonelt eit spørsmål om undervisningsmetodikk, altså kva metodar og verkemiddel som fører til læring eller utvikling av fagspesifikke kunnskapar eller ferdigheiter. I denne avhandlinga har eg teke utgangspunkt i at skulefaget historie i Sverige og Noreg har bestemte kunnskapsmål som kjem til uttrykk i læreplanane. Som eg vil vise i kapittel 4, er det eit felles trekk ved læreplanane i Noreg og Sverige at eit overordna mål for faget er å utvikle elevane sitt historiemedvit. I dette kapitlet ser eg dermed nærare på dei skulefaglege rammene som læreplanen legg for undervisningstekstane. Spørsmålet om *korleis* har eg derfor valt å

---

<sup>6</sup> Kvande 2014: 20.

<sup>7</sup> Sjå teoretisk diskusjon på s. 26–36, og vidare operasjonalisering i kap. 3, s. 131–137.

formulere slik: *Korleis fremjar undervisningstekstane utvikling av historiemedvit?* Omgrepet «historiemedvit» er heilt sentralt innan det historiedidaktiske forskingsfeltet og vil bli vidare diskutert i dette kapitlet, mens ei vidare operasjonalisering av det for tekststudiar blir gjort med hjelp av Jörn Rüsen sin teori om utvikling av historiemedvit.<sup>8</sup>

Dei tre forskingsspørsmåla rettar seg mot å kunne svare på spørsmål om *kva*, *kvifor* og *korleis* om kategoriane romar og romanifolket innan skulefaget historie. Dette gjer eg i hovudsak gjennom to analytiske nivå, der eg først gjer ei tekstnær narrativ lesing av undervisningstekstane, og på bakgrunn av den analysen kontekstualiserer eg tekstane, først mot kontekstar utanfor skuleverket, og så gjennom den didaktiske analysen mot ein skulekontekst. I det siste kapitlet har eg gjort eit forsøk på å løfte analysen til eit tredje nivå, ved å utforske om og korleis dei handlingane og intensjonane som forteljingane uttrykker mot kontekstar utanfor skuleverket, også verkar inn på den didaktiske utforminga som tekstane har med sikte på å utvikle historiemedvit. Med andre ord utforskar eg i kapittel 5 relasjonen mellom spørsmålet om *korleis* og spørsmålet om *kvifor*.

Avhandlinga består altså av tre forskingsspørsmål som blir utforska i kvart sitt kapittel, og eit siste kapittel der funna frå dei tidlegare analysane blir diskutert opp mot kvarandre. Det første forskingsspørsmålet blir utforska i kapittel 2, som utgjer det tekstnære analysenivået, mens kapittel 3 og 4 går over til eit kontekstuel nivå og byggjer vidare på funna frå kapittel 2. Til saman meiner eg denne spørsmålsstillinga og analysane har gitt innsikt i korleis skulefaget historie handsamar minoritetshistorie.

Med undervisningstekstar som studien sitt empiriske materiale og med forskingsspørsmål som rettar seg mot dette materialet, er det naudsynt å klargjere tydelegare kva eg legg i omgrepet «undervisningstekst», og kva avgrensing og mogelegheiter eit slikt empirisk materiale vil kunne gi for å kaste ljøs over temaet. Omgrepet «undervisningstekst» består av to delar, «tekst» og «undervisning». «Tekst»-delen av omgrepet definerer eg i retning av eit såkalla utvida tekstomgrep. Tekst blir i denne samanhengen ikkje avgrensa til berre skriftlege uttrykk, men også til andre semiotiske uttrykk som historie kan formidlast gjennom. Tekstomgrepet eg har nytta i denne studien, er inspirert av eit utvida tekstomgrep som ein mellom anna finn innan det sosial-semiotiske og multimodale forskingsfeltet. Professor Gunther Kress har gitt ein definisjon som også rammar inn tekstomgrepet i denne samanhengen:

[A] text is a multimodal semiotic entity, seen as “having completeness”, by those who engage with it. Its sense of completeness derives from a (shared) understanding of the social occasions in which it was produced, in which it functions or to which it alludes. The text

---

<sup>8</sup> Sjå s. 36–46 og 192–195.

has features of internal and external cohesion and, as an integrated meaning-entity, of coherence.<sup>9</sup>

Det sentrale i ein slik multimodal tekstdefinisjon, er at ein tekst innehar ulike semiotiske uttrykk, til dømes fotografi og lyd, og at ein tekst skapar mening gjennom eit samspel mellom desse ulike semiotiske uttrykka. Med dette tekstomgrepet opnar eg for at meir enn berre skriftlege tekstar vil kunne utgjere det empiriske materialet. Vidare markerer definisjonen grenser for kva som utgjer éin tekst, altså spørsmålet om å kunne identifisere og avgrense ein tekst frå andre semiotiske uttrykk og frå andre tekstar. Eigenskapane av internt samhald er noko eg vil studere empirisk i tekstane sine narrative grep,<sup>10</sup> mens dei eksterne eigenskapane peikar mot «undervisnings» leddet av omgrepet undervisningstekst.

Med å nytte ein tekstdefinisjon frå det multimodale forskingsfeltet, markerer eg at lesinga av tekstane tar høgde for korleis samspelet av semiotiske uttrykk i ein tekst er med på å skape mening, og at eg ikkje på førehand har gitt dei verbaltekstlege uttrykka i teksten prioritet over andre uttrykk. Det multimodale samspelet kan utgjere ein sentral del av teksten sin narrative utforminga og i etableringa av ei bestemt forteljing, noko som Ruth Page påpeikar i antologien *New perspectives on narrative and multimodality*: «Put simply, stories do not consist of words alone».<sup>11</sup> Dette multimodale perspektiv er noko som eg har hatt med i den narrative analysen av undervisningstekstane.

«Undervisning»-delen av omgrepet viser til tekstar som eksplisitt er produsert og retta mot ein bestemt brukskontekst i klasserommet. Med termen «undervisning» avgrensar eg dermed kva type «multimodal semiotic entity» som er av interesse, og avgrensar meg frå dei vidaste definisjonane av tekst, der til dømes kroppslig handling blir lest tekstleg.<sup>12</sup> Dette vil la seg identifisere i sjølve tekstane, ved at det eksplisitt blir formulert som tekstane sitt føremål, men det vil også la seg synleggjere ved å sjå nærare på tekstane sin produksjon og distribusjon. Vidare impliserer «undervisning» at tekstane har ei didaktisk utforming, at dei er utforma som eit middel for fagspesifikk læring. Ein «undervisningstekst» er i denne avhandlinga altså å forstå som ei multimodal semiotisk eining som er retta mot å bli nytta i ein undervisningssituasjon i skuleverket.

Kva sider ved det mangefasetterte skulefaget historie kan undervisningstekstar som empirisk materiale gi innsikt i? Korleis kan det vere med på å realisere forskingsmåla eg har

---

<sup>9</sup> Kress 2010: 148.

<sup>10</sup> Sjå operasjonalisering av den narrative analysen på s. 85-90.

<sup>11</sup> Page 2010: 1.

<sup>12</sup> Med eit utvida tekstomgrep henta frå den multimodale tradisjonen er det potensielt svært mykje som fell inn under og kan analyserast som tekst. Sjå Jewitt 2009 for ulike døme. For denne studien er det først og fremst interessant med eit tekstomgrep som utvidar kva som utgjer semiotisk relevante uttrykk for analyse.

uttrykt? Det første som då kan nemnast, er at om undervisningstekstane blir nytta i klasserommet, så kan dei seie oss noko om kva historisk innhald som undervisninga byggjer på, og noko om didaktisk utforming og tenking. På den måten kan tekstane seie noko om kva faget består av. Samtidig kan eg forsøkje å følgje det tekstlege innhaldet og forma på tekstane over til andre tekstar som ein finn utanfor skuleverket, og slik spore ein relasjon mellom skulefaget historie og kontekstar utanfor. Undervisningstekstar som empirisk materiale utgjer dermed eit grunnlag for å kunne studere korleis faget blir forma av samfunnsprosessar utanfor skuleverket, samt korleis faget sitt innhald er utforma med sikte på å verke attende på ulike prosessar utanfor skulen.

Det er også naudsynt å nemne kva avgrensingar undervisningstekstar gir som empirisk materiale og kva eit slikt materiale *ikkje* kan seie noko om. Det første som bør understrekast, er at dette ikkje er ein resepsjonsstudie, og at eg dermed ikkje kan seie noko om korleis tekstane blir lesne eller kva verknad dei har på lesarane sine. Når eg her har ein ambisjon om å sjå korleis tekstane verkar attende på samfunnet, er det eit spørsmål om tekstane er utforma på måtar som kan lesast som forsøk på å verke i bestemte samanhengar, og ikkje eit spørsmål om dei faktisk har hatt innverknad eller effekt i desse samanhengane. Denne avgrensinga gjer at eg ikkje vil kunne seie noko om kva som går føre seg i klasserommet, og dermed heller ikkje vil kunne få bekrefta eller avkrefta om og korleis undervisningstekstane blir nytta som ein del av undervisning i historiefaget. Med denne avhandlinga har eg med andre ord ikkje ambisjonar om å seie noko om historiefaget som ein tids- og stadavgrensa undervisningspraksis. Det vil også seie at avhandlinga kviler på ein føresetnad: at undervisningstekstar blir nytta i undervisning, og at det dermed finst ein relasjon mellom historiefaget slik det utspelar seg i undervisning, og undervisningstekstane som rettar seg mot historieundervisninga som ein institusjonelt avgrensa arena. Tidlegare forskning på korleis historiefaget blir utøvd i klasserommet, og på lærarar sin fagutøving gir grunnlag for å byggje på ein slik føresetnad.<sup>13</sup>

### 1.3 Sentrale omgrep og føresetnader

«Å lete og samle er noe helt for seg selv, fordi man ser ikke annet enn det man leter etter. Hvis man plukker tyttebær, ser man bare det som er rødt, og hvis man leter etter knokler,

---

<sup>13</sup> Sjå til dømes Boel Englund og Ann-Christine Juhlin Svensson sine studiar av korleis lærebøker blir nytta i klasserommet (Juhlin Svensson 2000, 2011; Englund 2011). Sjå også Hans Olofsson om læreboka si tyding som ein del av utøvd historieundervisning (Olofsson 2010), og vidare Jessica Jarhall, som kjem inn på læreboka som ein del av læraren sin praksis (Jarhall 2012). Relevant grunnlag for føresetnaden er også Ingmarie Danielsson Malmros sin studie av forteljingar i svenske lærebøker i historie og forteljingar av svenske elevar (Danielsson Malmros 2012).

ser man bare det hvite; hvor man enn går, ser man ikke annet enn knokler».<sup>14</sup> Sitatet har eg frå Tove Jansson sin roman *Sommerboken*, og det tydeleggjer også ei tilbakevendande utfordring for all fortolkande forskning. Kva teoretisk perspektiv ein nyttar, vil forme kva det er ein leitar etter i teksten, og dermed også kva ein ikkje leitar etter. Eit viktig vitskapeleg ideal er derfor å ikkje berre vise fram kva ein har funne, men også kva ein har leita etter, og ikkje minst korleis ein har leita. I dette underkapittelet vil eg prøve å få fram kva det er eg har leita etter i desse undervisningstekstane, ved å klargjere nokre sentrale omgrep og formuleringar som er uttrykt i forskingsspørsmåla. Korleis eg så har gått fram for å leite, presenterer eg i innleiinga for kvart av analysekapitla, for slik å synleggjere korleis måten eg har leita på, har leda meg fram til det eg har funne.

I det følgjande vil eg avklare omgrepet «forteljing», som er sentralt i det første forskingsspørsmålet, og som markerer den primære teoretiske tilnærminga til undervisningstekstane. Vidare vil formuleringa om kva «forteljinga gjer», og omgrepet «intensjon» bli klargjort ved å vise deira relasjon til talehandlingsteori og perspektivet om historiebruk. I det siste forskingsspørsmålet er det så omgrepet «historiemedvit» som er sentralt, og som eg vil avklare tydinga av ved å diskutere det opp mot ulike posisjonar innan ein nordisk historiedidaktisk tradisjon. Gjennom å klargjere desse omgrepa er målsetjinga også å synleggjere kva teoretiske tradisjonar omgrepa kjem frå, kva føresetnader dei byggjer på, og korleis eg forstår desse omgrepa i denne avhandlinga. På den måten vil eg forsøkje å synleggjere korleis eg teoretisk kan utforske forskingsspørsmåla, samt kva avgrensingar desse tilnærmingane vil innebere.

### 1.3.1 Forteljingsomgrepet

Kva er ei historisk forteljing? Med eit forskingsspørsmål som spør etter kva historiske forteljingar som blir formidla, er det naudsynt å avklare kva eg her legg i omgrepet «forteljing», og kva samanstillinga med omgrepet «historisk» har for tyding. For å klargjere korleis eg her forstår omgrepet, vil eg byrje med å kort nemne debatten om narrasjon og forteljing innan historiefaget, og særskilt filosofen Paul Ricoeur sitt bidrag til å forstå forteljinga sin plass i historikarane sitt virke. Mi forståing av forteljingsomgrepet i denne avhandlinga byggjer her på Ricoeur sine diskusjonar. Denne gjennomgangen vil klargjere korleis eg forstår og nyttar omgrepet, og kva konsekvensar det har for mine analysar.

Spørsmål om narrasjon og forteljinga si rolle i historieskriving og i historievitskapen fekk auka interesse på 1970-talet, under det som gjerne har blitt omtala som den narrative

---

<sup>14</sup> Jansson 1973: 25.

vendinga. Sentral i å initiere debattane om historia sine narrative sider var Hayden White, med verket *Metahistory* frå 1973, der han la vekt på dei narrative trekka ved historieskriving og «innplotting» som sentralt i historikaren sin praksis.<sup>15</sup> Det sentrale for White var den historiske forteljninga sitt forhold til den fortidige røynda, og dermed spørsmålet om sanning i historievitskapen. Då eg i denne studien ikkje har ambisjonar om å undersøkje forteljningane om romar og romanifolket sin sanningsgehalt, lèt eg også debatten om relasjonen mellom historisk narrasjon og sanning ligge i denne omgang.<sup>16</sup>

Meir relevant er korleis filosofen Paul Ricoeur førte diskusjonen vidare ved å utforske fenomenet tid i trebindsverket *Time and Narrative*.<sup>17</sup> Ricoeur forsøker i dette arbeidet å finne eit alternativ til psykologiske teoriar om opplevd tid, som han identifiserer i Augustin sine tekstar om problemet,<sup>18</sup> og kosmologiske teoriar om tid, som han finn hos Aristoteles.<sup>19</sup> Ricoeur utarbeidde ein tredje teori om tid, om historisk tid, som skapar ei bru mellom den opplevde og den kosmiske tida. I verket forsøker Ricoeur å svare på dette spørsmålet: «På hvilket vis omformes vår ordinære opplevelse av tiden, som bæres av daglig handling og lidelse, når den går gjennom fortellingenes såld?»<sup>20</sup> Det sentrale svaret Ricoeur finner til dette spørsmålet, er at «time becomes human to the extent that it is articulated through a narrative mode, and narrative attains its full meaning when it becomes a condition of temporal existence».<sup>21</sup> Ricoeur sitt sentrale poeng er altså at det er gjennom narrasjon at mennesket kan sameine den kosmiske tida, som utgår frå rørsle, og den levde og opplevde tida, ved at dei to lèt seg omfigurere i historiske narrativ eller fiksjonsnarrativ, og slik kan skape det Ricoeur omtalar som ei menneskeleg tid.<sup>22</sup>

Diskusjonen om tid og narrativ dannar også utgangspunktet når Ricoeur utforskar spørsmålet om sjølvst og personleg identitet. Ricoeur viser til at det særskilt er i møte med tid at spørsmålet om identitet blir synleg, fordi endringar over tid vil leie til spørsmål om det framleis er den same personen. Ricoeur nyttar ein distinksjon i identitetsomgrepet, mellom likskap og eigenart, som han hentar ut frå dei latinske orda «idem» og «ipse». Desse to omgrepa utgjer to polar som begge er til stades i personleg identitet.<sup>23</sup> Dette kjem til syne i to aspekt ved den personlege identiteten: I form av karaktertrekk, som gjer at ein kan kjenne att den same personen på to ulike tidspunkt, der likskap og eigenart faller saman.

---

<sup>15</sup> White 1973.

<sup>16</sup> For ei oversikt over sentrale posisjonar i denne debatten, sjå Danielsson Malmros 2012: 28–51.

<sup>17</sup> Ricoeur 1984, 1985, 1988.

<sup>18</sup> Ricoeur 1984: 5–30.

<sup>19</sup> Ricoeur 1984: 31–51.

<sup>20</sup> Ricoeur 1999: 161.

<sup>21</sup> Ricoeur 1984: 352.

<sup>22</sup> Ricoeur 1999: 54, 180.

<sup>23</sup> Ricoeur 1992: 2–3.

Og i form av det «å halde ord», der det først er over tid at utfordringa i å halde eit løfte oppstår.

Ricoeur sine tankar om tid og narrativ og om narrativ identitet utgjer viktige føresetnader for dette prosjektet, føresetnader som får fram relevansen av det å spørje etter forteljingar om romar og romanifolket. Det er gjennom å konstruere forteljingar at mennesket etablerer eit sjølv og dermed ein identitet i relasjon av andre.<sup>24</sup> Slike forteljingar har ei grunnleggjande temporal dimensjon, ved at forteljinga inneheld noko om kven dette sjølv var, kven det er i dag, og kven det kan bli i framtida. På den måten gir forteljinga sjølv et ein permanens i møte med tid. Og det er vidare gjennom konstruksjonen av ei personleg forteljing at individet kan relatere eller distansere sin personlege identitet til kollektive grupper og einingar. Som ein del av denne prosessen blir dermed også dei forteljingane som sirkulerer rundt det enkelte mennesket, viktig, då det er gjennom å relatere si eiga forteljing til forteljingar om til dømes nasjonen, klassa eller kjøn at ein kan forstå seg sjølv som ein del av slike førestilte fellesskap.<sup>25</sup>

Kva forteljingar som blir formidla om fellesskap som romanifolk og romar, kan dermed ikkje forståast som nøytrale forteljingar, men vil mellom anna vere forteljingar som er med på å stadig forme desse førestilte fellesskapa. Det er då også viktig å påpeike at forteljingane ikkje berre er identitetsformande for individ som identifiserer seg med det fellesskapet som forteljinga omhandlar, men at førestilte fellesskap også blir konstituert i kontrast til andre førestilte fellesskap, slik at forteljingar om «dei andre» også vil kunne konstituere eit «vi». Som Edward Said viser i verket *Orientalismen*, blei Europa også definert ved at Orienten blei konstruert som ein kontrast.<sup>26</sup>

Å spørje etter ein tekst si *forteljing*, vil innebere at ein leiter etter ein tekstleg heilskap som handterer temporalitet – at ein undersøker korleis teksten sine hendingar og aktørar er ordna etter ein bestemt sekvensiell orden. Analysen vil dermed vere retta mot å identifisere og skildre dei tekstlege elementa som bind delane saman til ein heilskap. At det er ei *historisk* forteljing, seier noko om denne forteljinga sitt innhald og pretensjonar, der forteljinga omhandlar hendingar i tid, og då fortrinnsvis i fortid. Vidare inneber det at forteljinga uttrykkjer nokre pretensjonar om at desse hendingane faktisk har hendt og aktørane har eksistert. Analysen av historiske forteljingar vil dermed vere retta mot korleis forteljinga handsamar tid, og kva hendingar og aktørar som forteljinga omhandlar.

---

<sup>24</sup> Ricoeur 1999: 231–235.

<sup>25</sup> Anderson 1996.

<sup>26</sup> Said 1979: 1–2.



Omgrepet «historisk forteljing» utgjer slik eit analytisk omgrep i denne studien og peikar mot mi lesetilnærming til tekstane. Ei slik narrativ tilnærming vil kunne delast i to delar: For det første handlar det om å identifisere dei grepa av «innplotting» og narrasjon som er nytta i teksten. Dette kan ein gjere ved å identifisere ulike narrative element i teksten, til dømes aktørar, hendingar, narratør og sekvensiell organisering,<sup>27</sup> og ved å undersøkje korleis desse elementa er knytt saman for å skape ein tekstleg heilskap. Det andre handlar så om å lese ut den overordna meininga eller ideen som forteljinga formidlar, som Ricoeur peikar på: «[T]he entire plot can be translated into one ‘thought’, which is nothing other than its ‘point’ or ‘theme’.»<sup>28</sup> Når eg først har identifisert kva grep av narrasjon som er nytta i ein tekst, har eg også eit utgangspunkt for å skilje sentrale frå mindre sentrale hendingar, og slik nærme meg den overordna ideen eller temaet som teksten forsøker å formidle.

Som sett av definisjonen er forteljingsomgrepet innretta mot tekstleg heilskap, og byggjer slik på tekstens autonomi<sup>29</sup> og på tekstleg holisme.<sup>30</sup> Men når forteljingsomgrepet er innretta mot tekstleg heilskap, gir det da noko grunnlag for å samanlikne fleire ulike tekstar? Kan ein eigentleg nytte ein slik analyse til å seie noko utover den enkelte tekst og kva som bind han saman? Eg forsøker å gjere det ved å introdusere ein distinksjon mellom hovudforteljing og grunnforteljing. Mens «hovudforteljing» viser til forteljinga i ein bestemt tekst, det som bind den enkelte teksten saman til ein heilskap, vil eg for omgrepet «grunnforteljing» hente ein definisjon frå det historiografiske verket *Fortalt fortid: Norske historieskriving etter 1970*:

«Grunnfortellinger» er fortellinger som kan deles av flere tekster. De kan forstås som «narrative rammer», eller fortellingsmønstre som kan bli gjentatt, reproduisert og bekreftet gjennom høyst forskjelligartede historiske praksiser. Slike skjematisk narrative rammer kan dermed prefigurere konkrete, mer avgrensede historier og gi dem struktur, mening og legitimitet; og man kan identifisere dem ved å lete etter delte sentrale fortellingselementer i en rekke historiske tekster.<sup>31</sup>

På bakgrunn av ein analyse som siktar mot å identifisere den enkelte teksten sin hovudforteljing, har eg kunna gå vidare og undersøkje om det har vore liknande måtar å konfigurere historiske forteljingar om romar og romanifolket på, og om desse forteljingane dermed også har hatt liknande poeng eller tema. Med omgrepet «grunnforteljing» opnar eg

---

<sup>27</sup> Sjå vidare operasjonalisering i kap. 2, s. 85–90.

<sup>28</sup> Ricoeur 1984: 67.

<sup>29</sup> Ricoeur 1999: 137–160; Danielsson Malmros 2012: 28.

<sup>30</sup> Kuukkanen 2015: 44–49.

<sup>31</sup> Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 25. Sjå også Lise Kvande sin bruk av omgrepet «grunnforteljing» for læremiddelanalyse i Kvande 2015.

dermed også analysen opp for komparasjon og for å generalisere på tvers av dei enkelte tekstane.

### 1.3.2 Forteljing, historiebruk og talehandling

I det andre forskingsspørsmålet er det kva forteljingane gjer, og omgrepet om intensjonar som treng ei klargjering. Dette vil eg gjere ved først å vise til omgrepet «historiebruk» og det forskingsfeltet som er etablert rundt dette omgrepet. Eg vil så introdusere Quentin Skinner si teoretisering rundt omgrepet «talehandling», som eg her forsøker å setje i dialog med historiebruksfeltet. Dette har leidd meg fram til ei teoretisk tilnærming som tek i bruk ressursane frå talehandlingsteorien for å utforske historiebruk. I denne gjennomgangen vil eg også klargjere korleis forskingsspørsmålet er utforma, med utgangspunkt i talehandlingsteorien, og korleis eg vil kunne svare på dette spørsmålet. Mot slutten av denne diskusjonen vil eg prøve å synleggjere korleis det å knyte teoriar om talehandlingar til feltet om historiebruk vil kunne generere forklaringar på kvifor forteljingane i undervisningstekstane er utforma slik som dei er.

Innan nordisk historiedidaktikk har omgrepa «historiemedvit», «historiebruk» og «historiekultur» blitt etablert som heilt sentrale omgrep. Dei tre omgrepa bør forståast i relasjon til kvarandre, og historikar Peter Aronsson meiner dei bør forståast som grunnleggjande kategoriar på linje med sosial, kultur, mentalitet og kjønn i historiefaget. Aronsson har kort definert dei tre omgrepa på ein måte som synleggjer relasjonen mellom dei:

Historiekultur är de artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid. I undantagsfall utgör de direkta och uttryckliga tolkningar av detta samband. Historiebruk är de processer då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter. Historiemedvetande är de uppfattningar av sambandet mellan dåtid, nutid, och framtid som styr, etableras och reproduceras i historiebruket. Ett visst urval av historiekulturen iscensätts i ett historiebruk och formerar ett historiemedvetande.<sup>32</sup>

Med desse kategoriane peikar Aronsson også ut kva som utgjer studieobjekta av interesse: Menneske sitt individuelle historiemedvit og det kollektive uttrykket for historiemedvit i ein historiekultur. Studiet av historiebruk ser då på konkrete prosessar eller tilfelle der historiekultur kjem til uttrykk og formar historiemedvit. For å summere opp det

---

<sup>32</sup> Aronsson 2002: 189.

vitskapelege prosjektet i ei enkel formulering, kan ein seie at historiedidaktikken forsøker å forstå dei ulike måtane menneske og samfunn nyttar referansar til fortida på.

Dette avhandlingsprosjektet skriv seg inn i dette feltet ved at eg her studerer undervisningstekstane som historiebruk: Undervisningstekstane kan forståast som ein historiekulturell artefakt, der ulike delar av historiekulturen er iscenesett i forteljingane som tekstane formidlar, og der iscenesetjinga av fortida er gjort med bestemte føremål. Målet med undersøkinga, sett i dette perspektivet, er altså å skildre iscenesetjinga av fortida og vidare forklare den ved å undersøkje kva føremål ei slik iscenesetjing kan ha hatt.

Eg vil vise korleis dette kan la seg undersøke, men vil først understreke ei analytisk avgrensing som dette perspektivet på historiebruk inneber: Som historiske tekstar uttrykkjer undervisningstekstane sanningspretensjonar. Det tekstane uttrykkjer om fortida, blir presentert som faktisk riktig. Korleis skal ein studie som rettar merksemda mot bruken og føremålet med referansane til fortida, gå fram i høve til at desse referansane har sanningspretensjonar? Historikar Marc Ferro har eit svar på dette i sin studie av lærebøker frå ulike nasjonar, *The Use and Abuse of History: Or How the Past Is Taught to Children*:

Thus I am not trying to express a universally valid historical truth, which would be absurd and imaginary; I am trying only to put together the diverse images of the past, as it is seen in various countries of the world. It might, of course, be that these images represent the exact opposite of others and are even factually wrong: in this case I hope I shall be allowed, when necessary, to restore the truth, as a humble professional exercise.<sup>33</sup>

Ferro si tilnærming kan høyrast tilforlateleg ut, men eg vil gjerne peike på to analytiske problem. Det første er kva som avgjer når det er naudsynt å rette på ein faktisk gal påstand, og når det ikkje er det. Sjølv med tydelege kriterium for kva som utgjer ei grense, vil det i møte med konkrete framstillingar kunne ende med ein noko tilfeldig praksis for kva påstandar som blir retta på, og kva påstandar som ikkje vil bli det. Det andre er at det å stille seg som dommar over sanninga, og slik skilje mellom bruk og misbruk av historia, er ei analytisk avsporing for kva ein forsøker å undersøkje i eit historiebruksperspektiv: Det er ikkje om ein referanse til fortida var rett eller gal, som er interessant, men kva føremål referansen hadde i den samanhengen den blei nytta. I denne avhandlinga vel eg derfor å ikkje vurdere sanningsgehalten i undervisningstekstane sine historiske forteljingar.<sup>34</sup>

At eg her ikkje undersøker grunnlaget for framstillingane sine sanningspretensjonar, tyder ikkje at den historiefaglege forskinga knytt til romar og romanifolket er uinteressant

---

<sup>33</sup> Ferro 2003: xii–xiii.

<sup>34</sup> Eg legg meg dermed på same analytiske avgrensing som fleire andre innan studiar av historiebruk, til dømes nemnde Peter Aronsson, sjå Aronsson 2002: 7–8.

for analysen. Denne forskinga vil kunne utgjere ein del av den historiekulturen som blir mobilisert i undervisningstekstane, og det er dermed interessant å undersøkje om tekstane har henta referansar og måtar å fortelje om fortida frå denne forskingsfronten, eller om det er henta frå andre stader.<sup>35</sup> Det sentrale analytiske poenget er at den historiefaglege forskinga ikkje utgjer den plattformen som historiebruken blir vurdert frå.

Om ein forstår dei tre historiedidaktiske omgrepa som eit forsøk på å gripe menneske og samfunn si handsaming av fortid, kan ein observere at dette er eit tema som fekk auka interesse utover på 1990-talet, og frå ei rekke ulike disiplinar som sosialantropologi, etnologi og arkeologi, for å nemne nokre. I nokon grad har dei historiedidaktiske omgrepa også flytta seg på tvers av disiplingrensar, men dei har ikkje fått like brei tilslutning som omgrepa «minne» og «kollektivt minne», og som har danna grunnlaget for forskingsfeltet minnestudier.<sup>36</sup> I dette breie forskingsfeltet av menneske og samfunn si handsaming av tid vil eg peike på at historiedidaktikken, med omgrepa «historiemedvit», «historiekultur» og «historiebruk», rammar inn ein avgrensa del av dette landskapet. Innan historiedidaktikken har ein særskilt interessert seg for korleis menneske og samfunn nyttar det Ricoeur omtalar som «historisk tid», der historiske narrativ skapar kontakt mellom fenomenologisk levd tid og universell tid.<sup>37</sup>

Innan nordisk historiedidaktikk er Klas-Göran Karlsson ein av dei som har gitt viktige bidrag til det ovannemnde perspektivskiftet. Eit av Karlsson sine bidrag har vore ein typologi over ulike typar av historiebruk for å få fram den intensjonelle, funksjonelle og kulturelle karakteren i ulike tilfelle av historiebruk.<sup>38</sup> Karlsson har delt historiebruk i seks ulike typar: vitskapeleg, eksistensiell, moralsk, ideologisk, ikkje-bruk og politisk-pedagogisk.<sup>39</sup> Desse historiebrukstypane kjem ikkje i vegen for kvarandre og kan overlape eller eksistere ved sida av kvarandre.<sup>40</sup> Typologien har blitt nytta som eit utgangspunkt for fleire empiriske studiar, men ofte med ei vidare operasjonalisering og tilpassing. Dette er tilfelle både i Ulf Zander, Marianne Sjöland og Kenneth Nordgren sine historiedidaktiske avhandlingar.<sup>41</sup> Karlsson sin typologi har slik vist seg fruktbar for å synleggjere korleis

---

<sup>35</sup> Sjå gjennomgangen av den historiefaglege forskinga på romar og romani på s. 55–59.

<sup>36</sup> Feltet har si eigen foreining i Memory Studies Association og eit internasjonalt tidsskrift i *Memory Studies*. Maurice Halbwachs, Pierre Nora og Raphael Samuel blir gjerne henta fram som sentrale utviklarar av feltet. Sjå Halbwachs 1980; Nora 1996; Nora og Kritzman 1997, 1998; Samuel 2012.

<sup>37</sup> Ricoeur 1988: 104–126.

<sup>38</sup> Innan nordisk historiedidaktikk finn ein også to alternative typologiar, ein utvikla av Bernard Eric Jensen, sjå Jensen 2003: 66–70, og ein utvikla av Peter Aronsson, sjå Aronsson 2004: 40–46.

<sup>39</sup> Sjå tabell over typologien i Karlsson og Zander 2014: 72. Typologien eksisterer i noko ulike utgåver, til dømes er kommersiell historiebruk også teken med i ein tidlegare versjon, sjå Karlsson og Zander 2009: 59.

<sup>40</sup> Karlsson og Zander 2014: 78.

<sup>41</sup> Zander 2001: 52–57; Nordgren 2006: 41–44; Sjöland 2016: 30–43.

historiske framstillingar i ei rekke ulike samanhengar kan ha forskjellig intensjonell og funksjonell bruk.

I dette prosjektet kunne typologien ha blitt nytta for å undersøkje kva type historiebruk som kjem til uttrykk i forteljingane om romar og romanifolket. Det er til dømes ikkje usannsynleg at det kjem ein moralsk historiebruk til uttrykk, med eit implisitt krav om oppreising for historisk urett. Det vil i og for seg vere ei interessant påpeiking, men det ser også ut til å vere så langt som ein analyse med denne typologien vil kunne nå. Spørsmålet som typologien ikkje vil kunne gi svar på, er kvifor ein bestemt type historiebruk er nytta i ein spesifikk tekst eller ytring, produsert på ei bestemt tid og ein bestemt stad. For å komme nærare det partikulære i korleis historie er nytta i ein bestemt tekst, ser det ut til å trengast andre teoretiske verktøy.

Heller enn å typologisere ulike former for historiebruk i nokre grunntypar, ønskjer eg her å komme nærare det partikulære i kva føremål referansar til fortida har hatt i desse undervisningstekstane. For å gjere det er mitt utgangspunkt at det å bruke historie ikkje berre handlar om å aktivere delar av ein historiekultur, men at det å iscenesetje fortid har som føremål å virke i ein eller fleire samanhengar, og dermed også å endre på noko i desse samanhengane. Studerer ein bruken av historie, bør ein derfor også rette merksemda mot den eller dei samanhengane som historia blir nytta i, og undersøkje korleis ei bestemt iscenesetjing også er retta mot å virke og endre på noko i desse samanhengane.

For å nærme meg kva føremål ulike historiske forteljingar kan ha hatt, har eg funne det fruktbart å ta vegen innom talehandlingsteori og setje det i dialog med forskingsfeltet historiebruk. Ordet «iscenesetjing», som Aronsson nytta som ein del av definisjonen sin, impliserer at det er nokon som set saman fortida på ein bestemt måte for bestemte føremål. Ei slik iscenesetjing utgjer ei handling i tid og rom. For å kunne gi forklaringar på bestemte iscenesetjingar av fortida, eller for å nytte terminologien frå Ricoeur: ein bestemt narrativ konfigurasjon, er det ressursar å hente frå talehandlingsteorien sitt fokus på språklege ytringar som handlingar i bestemte samanhengar. Med inspirasjon frå talehandlingsteorien er målet mitt å rette fokus mot korleis iscenesetjingar av fortida ikkje berre tek i bruk delar av ein historiekultur, og slik kan typologiserast som ein bestemt type historiebruk, men korleis iscenesetjingar av fortida også er meint å verke i ein partikulær samanheng, der iscenesetjinga er gjort mellom anna med sikte på å endre eller påverke denne samanhengen. Med andre ord vil det å knytte talehandlingsteori til historiebruk kunne gi ein teori om korleis historie er med på å endre og påverke den verda der historie blir teken i bruk.

For å få fram korleis talehandlingsteorien kan vere relevant å setje i dialog med historiebruk, er det naudsynt å først få fram kva føresetnader og teoretisk grunnlag som

talehandlingsteori byggjer på. Det sentrale grunnlaget er Ludwig Wittgenstein sin filosofi om språk. Wittgenstein representerer ei ganske anna tilnærming til forståelsen av språk enn kva ein finn hos Ferdinand de Saussure og språkfilosofien hans, som danna mykje av grunnlaget for den språklege vendinga innan humaniora. Saussure sitt grunnleggjande poeng var at det å produsere meining var avhengig av språket, der språket blir forstått som eit system av teikn. Teikna i dette systemet består av eit uttrykk og eit innhald, der eit uttrykk, til dømes eit ord, må korrelere med innhaldet. Språket som heilskap utgjer då eit system av teikn.<sup>42</sup> For Wittgenstein er derimot det å redusere språket til eit system av teikn og representasjonar, ei feilvurdering. Det sentrale i språk er ikkje at uttrykk står i eit bestemt høve til eit innhald, men korleis teikna blir nytta. «Et ords betydning er dets anvendelse i språket»,<sup>43</sup> som Wittgenstein ofte blir sitert på. Eg har ikkje her tenkt å gå vidare inn i motsetjingane mellom dei to retningane, men påpeike ein analytisk implikasjon ut frå kva retning ein tek utgangspunkt i. Mens analysar med utgangspunkt i Saussure vil ta utgangspunkt i at det eksisterer eit (meir eller mindre) fast system av representasjonar som kan nyttast til å avdekkje meininga i ein bestemt tekst,<sup>44</sup> vil analysar ut frå Wittgenstein rette seg mot å undersøkje korleis språket er nytta i teksten, ved å plassere teksten i ein kontekst av relevant bruk.<sup>45</sup>

Talehandlingsteorien kan lesast som ei vidareutvikling av Wittgenstein sin filosofi, der sjølve omgrepet «talehandling» gjerne blir knytt til filosofen John L. Austin. Omgrepet blei først lansert i ei førelesningsrekke i 1955 som seinare blei gitt ut i boka *How to Do Things with Words*.<sup>46</sup> Austin er særskilt interessert i å nærme seg kva ein aktør gjorde med å ytre ei bestemt ytring, og kva partikulær kraft ytringa kan ha hatt i ein bestemt samanheng. Austin si tilnærming og omgrepet «talehandling» inspirerte ei rekke forskarar til å sjå språklege ytringar ikkje berre som representasjonar, men også som handlingar.

Blant dei som lét seg inspirere av Austin, finn ein idéhistorikaren Quentin Skinner, som har introdusert talehandlingsteorien i historiefaget. Som idéhistorikar er det klassiske tekstar av forfattarar som Niccolò Machiavelli og John Stuart Mill som har utgjort Skinner sitt studieobjekt. Heller enn å studere desse tekstane som formidlarar av idear om tidlause moralske, politiske og/eller religiøse spørsmål har Skinner sitt prosjekt vore å nærme seg kva forfattarane av klassiske tekstar gjorde når dei skreiv tekstane sine.<sup>47</sup> Dette forsøker

---

<sup>42</sup> Hall 1997: 31.

<sup>43</sup> Wittgenstein 1997: 53.

<sup>44</sup> Med «fast system» meiner eg her at det er kulturelle og lingvistiske kodar som held systemet relativt stabilt. Det tyder ikkje at det er permanent låst og utanfor historisk endring, sjå Hall 1997: 31–32.

<sup>45</sup> Moi 2017: 37–39.

<sup>46</sup> Austin 1975.

<sup>47</sup> Skinner 1969: 31.

han ved å dele språket inn i to dimensjonar, ein av meining og ein av lingvistisk handling, der det er å nærme seg handlinga som er Skinner sitt primære mål:

[I]f we want a history of philosophy written in a genuinely historical spirit, we need to make it one of our principal tasks to situate the texts we study within such intellectual contexts as enable us to make sense of what their authors were doing in writing them. My aspiration is not of course to enter into the thought-processes of long-dead thinkers; it is simply to use the ordinary techniques of historical enquiry to grasp their concepts, to follow their distinctions, to appreciate their beliefs and, so far as possible, to see things their way.<sup>48</sup>

For å kunne svare på kva ein forfattar gjorde når han/ho skreiv det han/ho skreiv, må ein studere teksten som ei handling av kommunikasjon, ei handling som alltid inngår som eit argument og ein posisjon i allereie eksisterande og pågåande samtalar. Ein bestemt tekst kan dermed lesast som eit svar på ein bestemt *situasjon*, der situasjonen er gitt av dei pågåande samtalan som teksten forsøker å svare på. For å nærme seg ein tekst som ei talehandling set dette dermed føre at ein identifiserer kva argumentative samtalar som har utgjort situasjonen som teksten svarer på, og kva posisjon og argument teksten gir i relasjon til desse samtalan.<sup>49</sup>

Når eg i denne studien har formulert eit forskingsspørsmål som spør etter kva forteljingane gjer, og kva intensjonar dei uttrykkjer, viser det til at forteljingane blir undersøkt som talehandlingar som svarer på ein bestemt situasjon, og som uttrykkjer ein intensjon i relasjon til denne situasjonen. Det å ta i bruk talehandlingsteori med utgangspunkt i Skinner inneber at ein må nytte ein bestemt måte å kontekstualisere undervisningstekstane på for å nærme seg den situasjonen dei svarer på. Diskusjonen om tilhøvet mellom tekst og kontekst, dei metodiske implikasjonane og ei vidare operasjonisering av forskingsspørsmålet har eg valt å ta i kapittel 3, der sjølv analysen også blir presentert.<sup>50</sup> I det følgjande vel eg å klargjere intensjonsomgrepet, som eg har henta frå Skinner, og drøfte spørsmålet om forfattaren sin posisjon i analysen. Når det er klargjort, kan eg vende attende og klargjere korleis talehandlingsteorien kan gi eit konstruktivt bidrag til studiet av historiebruk, og korleis det lèt seg sameine med den narrative tilnærminga som eg nyttar i det første forskingsspørsmålet.

I talehandlingsteorien sin bringer Skinner inn omgrepa «motiv» og «intensjon», omgrep som har komme under mykje kritikk frå poststrukturalistisk hald.<sup>51</sup> Hos Skinner er forfattaren sine intensjonar derimot ein viktig del av fortolkinga: «[W]hatever an author was

---

<sup>48</sup> Skinner 2002: 3.

<sup>49</sup> Skinner 2002: 115–116.

<sup>50</sup> Sjå s. 131–137.

<sup>51</sup> Asdal et al. 2008: 223–260.

*doing in* writing what he or she wrote must be relevant to interpretation, and thus that *among* the interpreter's tasks must be the recovery of the author's intentions *in* writing what he or she wrote.»<sup>52</sup> Mykje av kritikken mot motiv- og intensjonsomgrepa har teke utgangspunkt i at omgrepa viser til noko mentalt hos forfattaren, noko som dermed ligg utanfor sjølve teksten. Skinner forstår derimot intensjonar som nedfelte i den kommunikative handlinga.<sup>53</sup> Ein viktig distinksjon går dermed mellom motiv, som viser til omstende som går forut for produksjon og publisering av teksten, og intensjon, som viser til det å skape ein bestemt type tekst i ein samanheng, og der intensjonane kan identifiserast i teksten sin relasjon til denne samanhengen.

Sjølv om Skinner arbeida med klassiske tekstar, vil eg her forsøke å vise at rammeverket hans også er relevant i min studie av undervisningstekstar retta mot skuleverket. Sjølv om eg ikkje er interessert i typiske idéhistoriske konsept som staten, fridom eller religion, vil eg likevel kunne spørje korleis dei historiske forteljingane som kjem til uttrykk i undervisningstekstane, kan forståast som rasjonelle svar på bestemte situasjonar. Ei utfordring som likevel oppstår med å hente inn Skinner sitt intensjonsomgrep, er korleis han knyter intensjonen til ein bestemt forfattar, der målet for fortolkinga også må vere «the recovery of the author's intentions *in* writing what he or she wrote».<sup>54</sup>

Dette gjer det naudsynt å klargjere kva rolle forfattaren spelar for mi fortolking av undervisningstekstane og kven sin intensjon desse tekstane uttrykkjer. I Skinner sine arbeid får dette eit relativt enkelt svar. Når Skinner skriv om teksten *Fyrsten*, er det forfattaren Machiavelli som handlar og Machiavelli sine intensjonar Skinner forsøker å nærme seg.<sup>55</sup> Dette verkar som ei logisk tilnærming ved klassiske tekstar, men i møte med samtidig sakprosa oppstår det metodiske problem. Det første problemet er at tekstane ofte ikkje er signert av ein eller fleire forfattarar, og dermed ikkje vitnar om kven som er den handlande forfattaren. Dei fleste tekstane i denne studien er merka med ein logo frå institusjonen der teksten har blitt produsert – og i ein del tilfelle også blitt distribuert frå. I fleire tilfelle har desse institusjonane fått oppdraget og finansieringa frå eksternt hald, i tillegg til at produksjonen har skjedd i samarbeid med organisasjonar og individ utanfor institusjonen. Spørsmålet om kven som handlar i talehandlinga, blir dermed komplisert i møte med undervisningstekstane i denne studien. Er det den eller dei individa som faktisk har utført skrivinga, som handlar? Er det institusjonen som har «signert» teksten? Er det departementet som gir retning gjennom styringsdokument og har finansiert produksjonen?

---

<sup>52</sup> Skinner 2002: 101.

<sup>53</sup> Skinner 2002: 94–97.

<sup>54</sup> Skinner 2002: 101.

<sup>55</sup> Skinner 2002: 118–159.



Eller er det interesseorganisasjonar som gjennom konsultasjon og medverknad har gitt uttrykk for kva historisk forteljing dei ønskjer å formidle?<sup>56</sup> Men i tillegg til desse metodiske problema har spørsmålet om forfattaren også ei teoretisk side.

Dei metodiske problema eg har møtt i forsøket på å identifisere forfattar(ane), produsenten eller aktøren som utøver talehandlinga, har leidd meg til å sjå på dette problemet i ljøs av Bruno Latour og aktør-nettverksteori (ANT), som særskilt har problematisert det å skulle lokalisere opphavet til handlingar hos enkeltstående aktørar. Eit overordna poeng hos Latour har vore at det i kvar handling vil vere ei rekke ulike aktørar, både medvitne og umedvitne, som har gjort handlinga mogeleg, og at det å knyte handlingar til enkeltstående medvitne subjekt dermed er problematisk:

Action is not done under the full control of consciousness; action should rather be felt as a node, a knot, and a conglomerate of many surprising sets of agencies that have to be slowly disentangled [...]. An 'actor' in the hyphenated expression actor-network is not the source of an action but the moving target of a vast array of entities swarming towards it [...]. By definition, action is *dislocated*. Action is borrowed, distributed, suggested, influenced, dominated, betrayed, translated. If an actor is said to be an actor-network, it is first of all to underline that it represents the major source of uncertainty about the origin of action.<sup>57</sup>

I eit aktør-nettverksperspektiv blir dermed sjølve handlinga forstått som aktøren, i den forstand at det utgjer ei samling av agensar som gjer handlinga mogeleg, og som kan stamme frå ei rekke ulike samanhengar. I eit slikt perspektiv kan eg omformulere Skinner sitt sentrale forskingsspørsmål om kva forfattaren gjorde med å skrive ein tekst, og spørje: *Kva var det teksten gjorde?*

Innan ANT er målet med analysane å spore og skildre kva agens som er til stades i ei bestemt handling, mens spørsmålet om intensjonar med handlinga ikkje blir vurdert som relevant. Dette vil ikkje vere målet med mine analysar i denne avhandlinga. Eg ønskjer derimot å halde på Skinner sitt intensjonsomgrep der intensjonen kan identifiserast mellom teksten og relevante kontekstar, men utan å skulle kople intensjonen til ein bestemt forfattar eller produsent. Dette er ein bruk av intensjonsomgrepet som Skinner sjølv også opnar for.

Spørsmålet om kven som handlar i ei talehandling, drøfter Skinner i relasjon til Roland Barthes og Michel Foucault sin deklarasjon av forfattaren sin død,<sup>58</sup> og meiner at også han «leaves the traditional figure of the author in extremely poor health».<sup>59</sup> Han viser

---

<sup>56</sup> Sjå gjennomgang av produksjon og distribusjon av undervisningsmateriella på s. 63–73.

<sup>57</sup> Latour 2005: 44, 46.

<sup>58</sup> Barthes 1977; Foucault 1980.

<sup>59</sup> Skinner 2002: 118.

vidare til at hans metode kan innrettast på to måtar: Ein måte er å fjerne forfattaren frå likninga, og nøye seg med å vise til at teksten ein studerer, var ei handling i relasjon til tidlegare posisjonar. Den andre, som Skinner sjølv føretrekk, er å forsøkje å minske gapet mellom intensjonen i ytringa og forfattaren til ytringa, mellom anna ved å undersøkje om forfattaren uttrykte det same argumentet også i andre ytringar og dermed har ein koherent posisjon.<sup>60</sup> I denne avhandlinga har eg altså valt den første innrettinga, både fordi det å skulle påvise forfattaren eller forfatarane sine intensjonar etter Skinner sin metode vil vere svært utfordrande med dette tekstmaterialet, men også fordi det er meir interessant og relevant å synleggjere korleis bestemte uttrykk i ein tekst kan seiast å uttrykkje intensjon i relasjon til konteksten, heller enn at intensjonen skal lokaliserast hos ein eller fleire forfattarar.

Når eg her avgrensar meg frå forfattaren i mi eiga fortolking og analyse, vil det som med alle avgrensingar føre med seg eit tap ved at nokre fortolkingar av undervisningstekstane ikkje vil bli utforska. Mellom anna vil ikkje forfattaren sin identitet ha autoritet over fortolkinga, og eit konsept som sjølvrepresentasjon, at personar som identifiserer seg med ein bestemt identitetskategori, har særskilt autoritet i å representere denne identiteten, vil ikkje bli utforska i denne studien.<sup>61</sup> Samstundes er det viktig å presisere at det som ikkje blir irrelevant, er korleis forfattarar eller avsendarar blir nytta som tekstlege einingar i teksten. Det vil med andre ord vere viktig om ein tilkjenner sin eigen avsendar som tilhøyrande minoriteten romar, og om teksten pretenderer å vere skriven i eit romar-perspektiv. Med andre ord er tekstane sine presentasjonar av avsendarane og forfatarane også ein potensielt viktig del av ei talehandling. Dette vil særskilt vere tilfellet om teksten sin forfattersignatur også er å finne att i dei kontekstane som eg identifiserer som ein del av situasjonen. Det andre som det også vil vere verdt å merkje seg, er at sjølv om eg ikkje her interesserer meg for forfattaren, vil opphavssituasjonen og dei ulike institusjonelle rammene som tekstane blei produserte under, vere interessante. Dette er grunnen til at eg seinare i dette kapittelet nyttar plass på å skildre kvar av dei ulike undervisningstekstane sin særeigne produksjon og institusjonelle tilknytning.

Korleis lèt så teorien om talehandlingar seg sameine med forteljingsomgrepet, som eg tidlegare har nemnt utgjer min primære måte å lese tekstane på? I motsetjing til ein del andre metodar for å kontekstualisere, der ein på førehand definerer kva kontekst ein

---

<sup>60</sup> Skinner 2002: 119–120.

<sup>61</sup> Spørsmålet om kven som har produsert kunnskapen, er til dømes eit sentralt spørsmål innan retninga dekoloniserande metodologi. Sjå Smith 2012 for ein introduksjon til feltet. Ei tilnærming forankra i denne teoriretninga ville til dømes vere å spørje kven som har skapt desse forteljingane. Dette ville innebere ein annan type prosjekt og ville måtte vere forankra i ein annan tradisjon. Sjå også diskusjonen om mi eiga situering som forskar i relasjon til tradisjon og studieobjekt på s. 77–83.

interesserer seg for, og les teksten med det som inngang, bed Skinner oss om å gå direkte til teksten for å identifisere kva den handlar om, for så å identifisere den relevante konteksten ut frå lesinga.<sup>62</sup> Det er for denne primære tilgangen til tekstane at nettopp forteljingsomgrepet og ein narrativ lesemane kjem inn som eit nyttig verktøy. Ved å først undersøkje korleis teksten er konfigurert, og kva narrative verkemiddel som er nytta, og gjennom det identifisere ei forteljing, vil eg få fram det sentrale innhaldet i undervisningsteksten. Med det utgangspunktet kan eg spørje etter kva andre kontekstar dette innhaldet kan relaterast til. Ved å nytte dei samla funna frå den narrative analysen i omgrepet «grunnforteljing» kan eg omformulere spørsmålsstillinga til Skinner på nytt, og spørje: *Kva var det forteljingane gjorde?*

Etter å ha gått vegen om talehandlingsteori og korleis eg har tilpassa teorien til det som er prosjektet i denne avhandlinga, kan eg vende attende til korleis dette kan gi ein inngang til forskingsfeltet historiebruk. Ved å ta i bruk talehandlingsteorien i denne studien, legg eg dermed eit bestemt blikk på studiet av historiebruk, der eg særskilt prøver å nærme meg korleis iscenesetjingar av fortida rommar intensjonalitet og korleis denne intensjonaliteten ikkje berre er retta mot å passe inn i bestemte kontekstar, men også mot å endre dei. Med dette perspektivet ønskjer eg dermed å komme nærare det partikulære i føremålet med iscenesetjinga av fortida og korleis den har verka i relasjon til ein bestemt situasjon. Dette perspektivet lèt meg dermed undersøkje historiebruk med eit anna perspektiv enn kva Karlsson sin typologi opnar for. Der ein analyse med utgangspunkt i typologien vil undersøkje korleis ein bestemt historisk tekst tek i bruk ein eller fleire av grunntypane, og ut frå det kan seie noko om korleis historie er brukt i den konkrete teksten, rettar min analyse seg mot korleis teksten var utforma for å svare på ein konkret situasjon, der situasjonen kan vere med på å forklare utforminga av historia i teksten.

Noko av det eg har forsøkt å gjere i denne avhandlinga, er å knyte saman narrasjonsanalyse og talehandlingsteori for å studere historiebruk. Mens forteljingsomgrepet gir verktøy for å studere og skildre iscenesetjingar av fortida, gir talehandlingsomgrepet verktøy for å forklare føremålet og intensjonen med denne iscenesetjinga. Noko av denne avhandlinga sitt bidrag til det historiedidaktiske feltet er dermed å utforske om det å nytte talehandlingsteori som ein inngang til å studere historiebruk er ein fruktbar teoretisk strategi som kan takast opp av andre seinare. Dette vil analysane i kapittel 3 gi ein indikasjon på.

---

<sup>62</sup> Skinner 2002: 40.

### 1.3.3 Historiemedvit

Historiemedvit utgjer som vi har sett eit sentralt omgrep i det siste forskingsspørsmålet. I det følgjande vil eg derfor sjå nærare på utviklinga og teoretiseringa omkring dette omgrepet innan historiedidaktikken, samt kva forståing av omgrepet eg legg til grunn i denne avhandlinga. Omgrepet «historiemedvit» kan lesast som eit forsøk på å konseptualisere kva historisk kunnskap er, og kva rolle det spelar i eit menneskes liv og i samfunnet, og eg vel derfor først å posisjonere omgrepet opp mot liknande konseptualiseringar innan historiedidaktikken. Vidare har eg valt å sjå nærare på omgrepet i ein nordisk forskingssamanheng, der to ulike forståingar av omgrepet kjem til syne i arbeida til Ulf Zander og Klas-Göran Karlsson på den eine sida og Bernard Eric Jensen på den andre. For å synleggjere kva omgrep eg sjølv legg til grunn, har eg valt å kontrastere desse to historiemedvitsomgrepa og ut frå det diskutere fram ei omgrepsavklaring. Denne gjennomgangen vil dermed også gi eit innblikk i nokre brytningspunkt innan internasjonal og nordisk historiedidaktikk. Den vidare operasjoniseringa av omgrepet for tekstanalyse og korleis omgrepet er forankra i skulefaget historie, blir klargjort i kapittel 4.<sup>63</sup>

Historiedidaktikken kan på den eine sida skildrast som eit internasjonalt forskingsfelt som kan forståast ut frå eit sett med delte forskingsinteresser, til dømes spørsmål om kva historisk kunnskap er, korleis det kjem til uttrykk, og korleis det kan utviklast. Samstundes kan ein observere nasjonalt avgrensa forskningstradisjonar med eigne forskingsdiskursar og ulike omgrepsapparat og konseptualiseringar for å nærme seg liknande type spørsmål. I dei nordiske landa kan ein i tillegg til nasjonale avgrensingar observere ein tydeleg nordisk forskingsdiskurs på tvers av landegrensene. Konferansen Historiedidaktikk i Norden, som blei arrangert åtte gongar mellom 1982 og 2004, var ein viktig arena for å utvikle eit nordisk forskingsfellesskap.<sup>64</sup> «Sedan 1990-talet har historiemedvetande etablerats som historiedidaktikkens absoluta nyckelbegrepp»,<sup>65</sup> skriv Klas-Göran Karlsson i boka *Historien är närvarande*, og skildringa er særskilt treffande for den nordiske historiedidaktikken. Omgrepet blei først introdusert av den tyske historiedidaktikaren Karl-Ernst Jeismann i 1979, og det har særskilt blitt utvikla i og knytt til ein tysk historiedidaktisk tradisjon, men omgrepet blei også etablert innan nordisk historiedidaktikk på 1980- og 1990-talet.<sup>66</sup> Omgrepet sin posisjon i Norden uttrykkjer dermed også korleis det nordiske feltet har vore nært knytt til den tyske tradisjonen.

---

<sup>63</sup> Sjå s. 188–195.

<sup>64</sup> Paper frå konferansen har blitt trykt i serien Historiedidaktikk i Norden. Det siste nummeret i serien kom ut i 2012, med reviderte bidrag frå ein historiedidaktisk sesjon ved det nordiske historikarmøtet i Tromsø 2011

<sup>65</sup> Karlsson og Zander 2009: 48.

<sup>66</sup> Karlsson 2009: 48.

Om ein utvidar det geografiske perspektivet frå Tyskland og Norden, så er ikkje Karlsson si skildring like treffande. I diskusjonar om den internasjonale utviklinga av historiedidaktikken blir den britiske tradisjonen gjerne framheva i kontrast til den tyske med omgrepet «historiemedvit». Den britiske tradisjonen har vore meir direkte knytt til historieundervisninga som eit praksisfelt, mens den tyske tradisjonen har vore prega av ei meir historiefilosofisk og teoretisk tilnærming. Ifølgje Peter Seixas kan den britiske tradisjonen sporast til Schools Council History Project 13–16, som byrja i 1972, og kor ein sentral idé var at elevane skulle vere aktive utøvarar av historiefaget, og der det å meistre metodane i faget var idealet.<sup>67</sup> I den britiske tradisjonen utvikla ein etter kvart ideen om «first» og «second order concepts», der sistnemnde viste til omgrep som «kontinuitet» og «endring», «årsak» og «verknad», «kronologi» osv., altså omgrep som er nytta for å konstruere historisk kunnskap også innan historievitskapen. Den amerikanske historiedidaktikken har ei rekke likskapar med den britiske tradisjonen, mellom anna i fokuset på elevane sitt møte med primærkjelder.<sup>68</sup>

I seinare tid har det også skjedd ei utvikling innan kanadisk historiedidaktikk, der omgrepet «historisk tenking» («historical thinking») har blitt sentralt og eit alternativ til både den tyske og britiske tradisjonen. Peter Seixas har vore sentral i teoriutviklinga av dette omgrepet, og deler det inn i seks underkonsept: historisk signifikans, primærkjelder, kontinuitet og endring, årsak og verknad, historisk perspektiv-taking og den etiske dimensjonen.<sup>69</sup> Konseptane skal først og fremst forståast som problem, spenningar og utfordringar, der det å studere historie handlar om å arbeide med desse problema, utan at dei nokon gong kjem til ei endeleg løysing. Elevane sine evner i det å tenke historisk kan samstundes forståast som kompetansen deira i det å produsere svar på problema.<sup>70</sup> Som den britiske og amerikanske tradisjonen byggjer også den kanadiske på ein praksis nær teoriutvikling, der historieundervisning og utvikling av historie som tenking og ferdigheit har stått i sentrum.

Kvifor har eg i denne studien likevel valt å nytte omgrepet «historiemedvit», heller enn til dømes «historisk tenking»? Det er to hovudgrunnar for dette. Det første er at omgrepet som nemnt har hatt stor oppslutnad innan den nordiske historiedidaktikken og etter kvart også blitt eit sentralt omgrep innan skulefaget historie, mellom anna i faget sine

---

<sup>67</sup> Seixas 2015: 594.

<sup>68</sup> Sam Wineburg har særleg utmerka seg som eit sentralt namn i den amerikanske tradisjonen. Sjå Wineburg 2001.

<sup>69</sup> Sjå særleg Peter Seixas sitt prosjekt «The Historical Thinking Project: Promoting Critical Historical Literacy for the 21st Century», <http://historicalthinking.ca/>. Lasta ned 12.1.2018.

<sup>70</sup> Seixas 2015: 597.

læreplanar.<sup>71</sup> Den andre grunnen til at eg her har valt historiemedvitsomgrepet er at det er nært knytt til dei alt nemnde omgrepa «historiebruk» og «historiekultur». Til saman har desse omgrepa gjort at den nordiske historiedidaktikken har utvida sitt interessefelt, til ikkje berre å interessere seg for historisk læring innan ein avgrensa undervisningskontekst, men for kva rolle og meining historie har i menneske sitt levde liv og dermed også alle samfunnsområda der historisk bruk og kultur kjem til uttrykk. Ved å spørje etter historiemedvit knyter eg dermed prosjektet opp til det historiedidaktiske feltet i Norden, samstundes som omgrepet er forankra i faget sin læreplan.<sup>72</sup>

Sjølv om historiemedvit er eit nøkkelomgrep innan nordisk historiedidaktikk, finn ein ingen autoritativ definisjon som det er konsensus om på feltet. Det er heller ikkje semje om kva implikasjonar omgrepet har for empirisk forskning. Historiemedvitsomgrepet utgjer med andre ord også eit omstridt omgrep og eit brytningspunkt innan historiedidaktikken, og ei nærare undersøking av omgrepet vil dermed kunne seie meg noko om ulike posisjonar og argument innan den nordiske historiedidaktikken.

I tidsskriftet *Scandia* har Bernard Eric Jensen ein bokmelding med tittelen «Sydsvensk historiedidaktik – på slingrekurs» som gir eit godt bilete på korleis omgrepet «historiemedvit» blir forstått ulikt. Jensen ser dei tre bøkene han melder, som eit uttrykk for det historiedidaktiske miljøet som har vakse fram i Sør-Sverige, ved Lunds Universitet og Malmö Högskola. Klas-Göran Karlsson og Ulf Zander har vore sentrale aktørar i dette miljøet sidan 1990-talet og er medredaktørar for høvesvis tre og to av bøkene.<sup>73</sup> Som tittelen indikerer, er Jensen kritisk til den retninga og det historiedidaktiske prosjektet som det sørsvenske miljøet har utforma, og bokmeldinga peikar på eit fagleg skilje mellom ei sørsvensk retning, med Karlsson og Zander som sentrale namn, og ein dansk retning prega av Jensen sjølv, som har vore aktiv på feltet sidan 1980-talet, og som var sentral i å introdusere og utvikle omgrepet «historiemedvit» for det nordiske miljøet.<sup>74</sup> I det følgjande vil eg derfor først teikne opp Jensen sitt historiemedvitsomgrep og det historiedidaktiske prosjektet som han har argumentert for, før eg presenterer Karlsson sitt omgrep og den sørsvenske retninga. På bakgrunn av det kan eg peike på forskjellar og skildre Jensen sin kritikk av den sørsvenske retninga samt mine egne innvendingar mot Jensen sitt prosjekt.

---

<sup>71</sup> Sjå til dømes Warring 2012; Ludvigsson et al. 2015.

<sup>72</sup> Forankringa i læreplanen gjennomgår eg i kap. 4, sjå s. 188–192.

<sup>73</sup> Karlsson og Karlegård 1997; Karlsson og Zander 2009; Karlsson og Zander 2014.

<sup>74</sup> Som alle forsøk på å skildre forskingsfelt er også dette skiljet mellom ei sørsvensk og ei dansk retning ei forenkling og reduksjon, og det vil kunne nemnast ei rekke sørsvenske og danske arbeid som i større eller mindre grad har brote med Karlsson eller Jensen sine prosjekt og argument.

Dette vil lede fram til ei synleggjering av korleis eg forstår og nyttar omgrepet «historiemedvit» i denne avhandlinga.

Bernard Eric Jensen har hatt ei markant stemme i det nordiske historiedidaktikkmiljøet, der han har argumentert for omgrepet «historiemedvit» og det han har omtala som «historiemedvitsdidaktikk». <sup>75</sup> Jensen definerer omgrepet «historiemedvit» slik:

Ved historiebevidsthed skal derimod forstås menneskers bevidsthed om historie som et livsvilkår – altså om histories proceskarakter. Det drejer sig altså om deres bevidsthed om forholdet mellom fortid, nutid og fremtid – eller sagt lidt mere uddybet: hele samspillet mellom deres fortidsfortokning, samtidsforståelse og fremtidsforventning. <sup>76</sup>

Omgrepet «livsvilkår» utgjer her ein viktig del av Jensen sin definisjon og fortel at historiemedvit er ein grunnleggjande del av det å vere menneske. Som ein prosess og ein del av mennesket sine livsvilkår er det også noko alle menneske utviklar. Eit anna sentralt element i Jensen sin definisjon er den siste setninga, der omgrepet viser til menneske sitt medvit om dei tre tidsdimensjonane. Denne delen av definisjonen er inspirert av Reinhart Koselleck sine to omgrep «erfaringsrom» og «forventningshorisont», <sup>77</sup> og det sentrale er samspelet mellom dei tre tidsdimensjonane.

Denne definisjonen av historiemedvit har særskilt to implikasjonar for det historiedidaktiske prosjektet til Jensen. For det første peikar det ut historiedidaktikken sitt studieobjekt: «Historiebevidsthed må forstås som en begrepsliggørelse og italesættelse af et sagforhold, nemlig at der i levet menneskeliv (og dermed samfundsliv) indgår samspil mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger.» <sup>78</sup> Det saksforholdet som omgrepet forsøker å gripe, er korleis dette samspelet utspelar seg i menneske sitt levde liv, og historiedidaktikken sitt prosjekt vil dermed handle om å gripe og gjere forståeleg dette samspelet i ulike samanhengar. <sup>79</sup> Eit slikt prosjekt har Jensen omtala som ein «historiemedvitsdidaktikk» eller ein «historiebruksdidaktikk». <sup>80</sup> Når historiemedvit er ein del av menneskets livsverd, inneber det også at fenomenet kan studerast i ei rekke

---

<sup>75</sup> Jensen 2012: 18–22.

<sup>76</sup> Jensen 1994: 11.

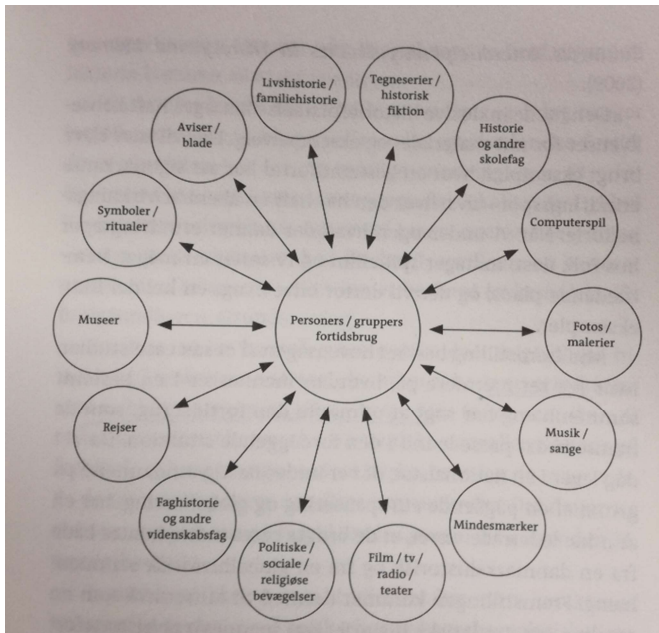
<sup>77</sup> Jensen 2003: 59 (på tysk: «Erfahrungsraum» og «Erwartungshorizont»).

<sup>78</sup> Jensen 2012: 16.

<sup>79</sup> Jensen har argumentert for at historiedidaktikken bør forske på korleis menneske nyttar historiemedvitet sitt i kvardagssamanhengar, sjå Jensen 2012: 28. Anne Brædder har i avhandlinga si frå 2016, *Kroppen: Et medium til fortid*, påpeika at det meste av forskinga på menneske sin bruk av historie har hatt eit «top down-perspektiv», mens det har vore gjort lite på historiemedvit som ein utøvd praksis i ulike samanhengar. Sjø Brædder 2016: 36–42, 49–50. Av andre studiar som interesserer seg for historiemedvit som eit uttrykk i menneskeleg levde liv, kan ein nemne Poulsen 1999; Kruse og Warring 2015.

<sup>80</sup> Stugu 2004: 15–16.

ulike situasjonar og institusjonelle samanhengar, der historievitskapen og skulefaget historie berre er to av mange moglege områder:



Figur 1: Historiemedvitets sitt danning- og bruksstadar. I Jensen 2010: 9.

Den andre implikasjonen kjem ut av «samspillet mellom deres fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning», der ordet «samspel» er viktig. Det sentrale er at dei tre tidsdimensjonane spelar inn på kvarandre. Om ein skal studere historiemedvit, er det for Jensen viktig at ein ikkje gir fortidsdimensjonen prioritet eller at ein studerer dimensjonane kvar for seg.<sup>81</sup>

I Sverige har Klas-Göran Karlsson spela ei sentral rolle i å byggje opp det som i ein nordisk samanheng er eit relativt stort historiedidaktisk miljø.<sup>82</sup> Også i Karlsson sitt virke står omgrepet «historiemedvit heilt sentralt, og han definerer det kort som: «Historiemedvetande är med andra ord den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling.»<sup>83</sup> I likskap med Jensen sin definisjon ser ein at Karlsson også forstår historiemedvit som ein prosess av det å orientere seg i tid, der også han skil mellom dei tre tidsdimensjonane. Karlsson legg også vekt på at omgrepet er

<sup>81</sup> Jensen 2003: 390; 2012: 17–18.

<sup>82</sup> For ei oversikt over dei historiedidaktiske miljøa i dei nordiske landa, sjå Ludvigsson et al. 2015. Karlsson hadde mellom anna ei leiande rolle i utarbeidinga av Forskarskolan i historia och historiedidaktik ved Lunds Universitet og Malmö högskola. Antologien *Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle* gir ei viss oversikt over prosjekta som blei gjennomførte under forskarskulen sin eksistens (Karlsson et al. 2010).

<sup>83</sup> Karlsson og Zander 2009: 49.



refleksivt og utgjør individ sin eigenskap av å reflektere over eigen historisk identitet. Det er dermed i slekt med sjølvmedvitet.<sup>84</sup>

Historiemedvitsomgrepet til Karlsson er særskilt påverka av den tyske historikaren Jörn Rüsen, som knyter historiemedvit opp til det han omtalar som narrativ kompetanse, og på bakgrunn av det har utarbeidd ein kvalifiserande typologi over fire typar av historiemedvit.<sup>85</sup> Inspirasjonen frå Rüsen er også medverkande på korleis Karlsson knytt historiemedvitsomgrepet til omgrepet «historiekultur»:

Historiemedvetandet är ett alltigenom mentalt fenomen som inte kan studeras empiriskt. Dess centrala funktion är heuristisk, att underlätta för oss att vidga den traditionella historiska sfärens räckvidd och att förskjuta perspektivet från vad en historisk företeelse var till vad den är. Det lämnar däremot avtryck som vi kan analysera i ett samhälles historiekultur, i vad Rüsen har beskrivit som en ”medvetandepaxis” eller en ”medvetandeaktivitet”.<sup>86</sup>

Omgrepet «historiekultur» har utgjort eit sentralt konsept i Karlsson sitt historiedidaktiske virke, då det i stor grad har konstituert forskingsobjektet som han har interessert seg for. Eit døme er prosjektet «The Holocaust in European Historical Cultures», som Karlsson var leiar for, og der målet var å undersøkje Holocaust sin posisjon innan den europeiske historiekulturen.<sup>87</sup>

Både Jensen og Karlsson sin definisjon og forståing av omgrepet «historiemedvit» kan framstå som svært like, og begge forstår det som grunnleggjande i mennesket si orientering i tid. Men ein sentral ulikskap mellom Jensen og Karlsson går på deira forståing av ordleddet «historie-». <sup>88</sup> Som nemnt legg Jensen særskilt vekt på samspelet mellom tidsdimensjonane, som han meiner fører til problem for historievitskapen sitt historieomgrep, der han meiner det blir sett likskapsteikn mellom historie og fortid.<sup>89</sup> Historiedidaktikken sitt historieomgrep bør derimot vere eit aktørhistorisk historieomgrep:

historie = når nogen bruger noget fortidigt til noget → historie er altid nogens fortid(er)  
→ det er teoretisk illegitimt at tale om historie, uden at det specificeres, hvis historie der er

---

<sup>84</sup> Karlsson og Zander 2014: 59.

<sup>85</sup> Rüsen 2004a; Karlsson og Zander 2014: 60–61. Sjå også min bruk av Rüsen sin typologi i kap. 4.

<sup>86</sup> Karlsson 2005: 725.

<sup>87</sup> Sentrale resultat blei publiserte i antologiane *Holocaust Heritage: Inquiries into European Historical Cultures* og *Echoes of the Holocaust: Historical Cultures in Contemporary Europe* (Karlsson og Zander 2003, 2004).

<sup>88</sup> Dette er Jensen sitt sentrale poeng i den nemnde bokmeldinga, sjå Jensen 2015.

<sup>89</sup> Jensen har markert seg som kritisk til historievitskapen sitt historieomgrep. Sjå mellom anna diskusjonen om omgrepet i dansk *Historisk Tidsskrift* mellom Jensen og Carsten Due-Nielsen (Jensen 2004b, 2004c, 2011; Due-Nielsen 2004a, 2004b) og i svensk *Historisk Tidsskrift* mellom Jensen og Ulrika Holgersson og Cecilia Persson (Jensen 2002; Holgersson og Persson 2002a, 2002b).

tale om. Når ettertrykket legges på, at nogen bruger noget fortidigt til noget, er en samtids- og fremtidsdimension samtidigt indbygget heri.<sup>90</sup>

Den historiemedvidtsdidaktikken som Jensen har argumenter for, inneber eit radikalt brudd med det som har blitt omtala som ein historiefagsdidaktikk. Der historiefagsdidaktikken har utgangspunkt i vitskapsfaget historie, vil historiemedvidtsdidaktikken avvise historievitskapen si fortidsretta tilnærming, då den gir prioritet til fortida i staden for samtids- og framtidsdimensjonen.<sup>91</sup>

Også Karlsson argumenterer for eit utvida historieomgrep innan historiedidaktikken:

Vårt historiemedvetande präglas av att historia som artefakt är en del av en större historiekultur, bestämd inte bara av produktionens utan också av kommunikationens och receptionens skiftande villkor, att historia skapas av långt fler producenter än bara historiker, påverkas av långt fler faktorer än de idémässiga och teoretiska, förekommer i långt fler genrer än bara den vetenskapliga monografen och har långt fler mottagare än dem som läser Historisk tidskrift.<sup>92</sup>

Det er likevel substansiell avstand mellom Jensen og Karlsson sitt historieomgrep, noko Jensen klargjer i den nemnde bokmeldinga. Jensen viser der til at det først kan sjå ut som Karlsson nyttar historieomgrepet som er grunnlaget for historiemedvidtsdidaktikken, men at det samstundes er eit anna historieomgrep til stades:

Men når jeg ser nærmere efter, er det ikke det eneste historiebegreb, der cirkulerer i disse bøger. Der gøres tillige flittigt brug af et fortidsfikseret historiebegreb, der sætter lighedstegn mellem 'historie(n)' og 'fortid(en)' – det begreb, der ligger til grund for en traditionel historiefags- og -undervisningsdidaktik, og det, der hører sammen med forestillingen om historie som en decideret fortidsvidenskab. [...] Den implicite antagelse i Karlsson og Zanders projekt er altså, at det drejer sig om supplerende og dermed kompatible historiebegreber.<sup>93</sup>

Med eit slikt historieomgrep med på lasset meiner Jensen at forståinga av historiemedvitsomgrepet også blir fortidstungt, i den tydinga at det legg ekstra vekt på fortidsdimensjonen i omgrepet. Dette er ein kritikk som Jensen også rettar mot Jörn Rüsen og hans omgrep «historiekultur», der nokre delar av kulturen vil vere prega av historiekultur og andre ikkje.<sup>94</sup> Heller enn at historievitskapen sine band til fortida får dominere

---

<sup>90</sup> Jensen 2012: 30.

<sup>91</sup> Ols Svein Stugu har skissert opp eit slikt skilje i den nordiske historiedidaktikken i artikkelen «Historiedidaktikkens dilemmaer» (Stugu 2004).

<sup>92</sup> Karlsson 2005: 724.

<sup>93</sup> Jensen 2015: 116.

<sup>94</sup> Jensen 2015: 117–120.

argumenterer Jensen for historiemedvit som eit ope skalaomgrep som kontinuerleg er verksamt i menneske sitt liv: «[H]vis man forstår ‘historiebevidsthed’, således som jeg gør, udgør historiebevidsthed noget centralt og afgørende i alle mulige livssammenhænge.»<sup>95</sup>

Jensen har på ei side eit poeng i kritikken. Om ein faktisk skal ta samspelet mellom tidsdimensjonane i historiemedvitsomgrepet på alvor, vil det implisere eit omgrep som dekkjer mennesket sitt forhold til tid i sin heilskap, og all kulturell praksis vil med andre ord innebere ein stendig bruk av historiemedvit. Men dette poenget illustrerer også det problematiske med Jensen sitt historie- og historiemedvitsomgrep som utgangspunkt for eit historiedidaktisk forskingsfelt. Omgrepet vil ikkje berre bryte radikalt med gjeldande historievitskap, historiedidaktikk og historieundervisning, noko Jensen også sjølv påpeikar,<sup>96</sup> men sidan mennesket kontinuerleg lever i og med tid, er det vanskeleg å sjå korleis ein skal avgrense og identifisere kva som utgjer interessante tilfelle av historiebruk og historiekultur. All menneskeleg aktivitet blir potensielt eit relevant empirisk grunnlag å studere.

Heller enn eit disiplinoverskridande felt, ein historiemedvitsdidaktikk, med ambisjon om å skildre og forklare korleis mennesket lever i og med tid, vil eg slutte meg til ein historiefagsdidaktikk som held på ein relasjon til historiefaget. Det tyder ikkje at ein skal avvise den innsikta som historiemedvitsomgrepet gir om samspelet mellom tidsdimensjonane, men eg trur Klas-Göran Karlsson trekker fruktbare implikasjonar når han gir omgrepet ein heuristisk funksjon: «Dess centrala funktion är heuristisk, att underlätta för oss att vidga den traditionella historiska sfärens räckvidd och att förskjuta perspektivet från vad en historisk företeelse *var* till vad den *är*.»<sup>97</sup> Med å gi omgrepet ein slik heuristisk funksjon, vil ein kunne avgrense historiedidaktikken sitt interessefelt ved å identifisere fortidsdimensjonen i historiemedvitet som den dimensjonen historiedidaktikken særskilt rettar interessa si mot. Historiedidaktikken bør altså ta utgangspunkt i fortidsfortolkingane for å studere samspelet med samtidsforståingar og framtidsforventingar.

Kvifor bør dette vere utgangspunktet for historiedidaktikken? Dersom historiemedvit viser til samspelet mellom fortidsfortolking, samtidsforståing og framtidsforventing, er det ein føresetnad at kvar av desse tre dimensjonane vil måtte innehalde ulike sær eigenheiter som skil dei frå kvarandre. Ein vitskapeleg strategi for å studere fenomenet som omgrepet forsøker å fange, vil dermed vere å ta utgangspunkt i

---

<sup>95</sup> Jensen 2004a: 55.

<sup>96</sup> Jensen 2015: 120.

<sup>97</sup> Karlsson 2005: 725.

særtrekka til ein av dimensjonane, for å kunne studere korleis den verkar i eit samspel med dei to andre dimensjonane. Med ein historiedidaktikk som held fast på ein tilknytning til historievitskapen, som nettopp har fortidsfortolking som sitt prosjekt, vil ein altså ha avgrensa inngangen til studiet av historiemedvit. Ei slik avgrensing vil kunne tydeleggjere kva som er historiedidaktikken sitt bidrag til det som fleire vitskapsdisiplinar interesserer seg for: korleis menneske lever i og med tid.<sup>98</sup>

Dermed blir også historievitskapen sitt historieomgrep relevant, men med eit anna innhald enn det Jensen meiner det har innanfor historievitskapen. Jensen sin påstand om at historiefaget sitt historieomgrep set eit likskapsteikn mellom historie og fortid, bør problematiserast, i det minste fordi det ikkje er det einaste historieomgrepet innanfor faget. Edward Hallett Carr fremja i den kanoniserte introduksjonsboka si frå 1961, *What is History?*, eit syn på historiske fakta som alltid subjektivt utvalde og tolka av historikaren.<sup>99</sup> Carr si introduksjonsbok fremjar altså eit ganske anna historieomgrep enn kva Jensen tillegg historievitskapen. Diskusjonane som har komme i etterkant av Carr si bok, under merkelappar som «den språklege vendinga» og «den narrative vendinga», må også kunne seiast å ha ført til vidare refleksjon om at historie alltid er produsert av nokon på ei spesifikk tid og stad, og at historikarane sin rekonstruksjon av fortida alltid vil byggje på bestemte val som historikaren gjer i samtida.<sup>100</sup> Jensen sin påstand er slik prega av ein viss stråmannsargumentasjon, der det rett og slett ikkje er dekning for den konklusjonen han trekkjer. Heller enn eit likskapsteikn mellom fortid og historie vil nok mange historikarar setje eit avrundingsteikn eller eit spørjeteikn. Eg vil her heller påpeike at diskusjonane om historievitskapen sine grunnlagsproblem nettopp kan vere ein produktiv inngang til å studere den menneskelege erfaringa av tid.

Ein annan konsekvens som Jensen hentar ut av sitt omgrep om historiemedvit, er kva rolle det bør få for skulefaget historie. Jensen meiner det bør «påbegynde en radikal omtenkning af skolens historiefag»,<sup>101</sup> der historiemedvit blir faget sitt overordna føremål og dermed bryt koplingar til historievitskapen.<sup>102</sup> Diskusjonen om Jensen sitt

---

<sup>98</sup> Til dømes har ein innan sosialantropologien lenge interessert seg for temporalitet, sjå til dømes *Norsk Antropologisk Tidsskrift* sitt temanummer *Fremtidsforestillinger*, nr. 3–4, 2015 (Austdal og Helgesen 2015). Det bør også nemnast at Jensen har argumentert for omtenkning om tradisjonelle disiplingrenser og historiemedvit som eit mogeleg fagoverskridande omgrep, sjå Jensen 2012.

<sup>99</sup> Carr 1990: 7–30.

<sup>100</sup> Knutsen 2002: 239–241; Fulsås 2005.

<sup>101</sup> Jensen 2012: 19.

<sup>102</sup> Det beste dømet på ei slik omforming av skulefaget historie fann stad då danske skular innførte omgrepet i sine læreplanar i 1988 for gymnasen og 1995 for grunnskulen. Dette blei igjen reversert i 2009, då føremålet for faget var satt til å utvikle elevane sitt kronologiske overblikk. Sjø Andresen 2001; Jensen 2003: 87–94; Nielsen 2012. Historiemedvitsomgrepet har etter kvart også etablert seg som eit overordna føremål i norske og

historiemedvitsomgrep som eit omdreiingspunkt for skulefaget historie og undervisning har i stor grad handla om omgrepet lèt seg operasjonisere for bruk til undervisning, og vidare om det lèt seg kvalifisere slik at det kan nyttast innan skuleverket sitt system av vurdering.<sup>103</sup>

I ljøs av tematikken for dette prosjektet, kan ein også stille spørsmål med kva posisjon ulike minoritetsgrupper vil få i det skulefaget som Jensen her skisserer. Om ein avgrensar skulefaget historie frå historievitskapen, avgrensar ein også faget frå den minoritetshistoriske kunnskapen som denne vitskapen har produsert gjennom dei siste 10åra. Det blir dermed eit spørsmål om kor kunnskap om til dømes minoritetar skal kunne komme inn i Jensen sitt historiefag, om det ikkje skal komme frå den vitskapen som har hatt det som eit vitskapeleg prosjekt å skrive fram desse tidlegare gløymde gruppene frå fortida.

Mi hovudinnvending mot Jensen sitt prosjekt om ei radikal omtanking av skulefaget historie, er at noko sentralt potensielt vil gå tapt i eit radikalt brot med historievitskapen og prioriteringa av fortidsfortolkingar. Her vil eg på ny hente inn Paul Ricoeur sitt poeng om at narrasjon er den måten mennesket kan gjere erfaringa av tid meiningsfull på, gjennom ein narrativ modus som sekvensielt strukturerer fortid, samtid og framtid.<sup>104</sup> Eg les då også Jörn Rüsen si konseptualisering av historiemedvit som ei vidareføring av ei slik innsikt: «The linguistic form within which historical consciousness realizes its function of orientation is that of the narrative.»<sup>105</sup> Om ein konseptualiserer historiemedvit som ein mental, narrativ prosess, altså at samspelet mellom fortidsfortolking, samtidsforståingar og framtidspårestillingar handlar om å skape eit narrativt samspel, vil ein kunne operasjonisere og kvalifisere historiemedvitsomgrepet som narrativ kompetanse.<sup>106</sup> Med ei slik konseptualisering av historiemedvit er det også relevant å halde på relasjonen til historievitskapen og fortidsdimensjonen, då det gir utgangspunkt for ei undervisning som er retta mot utvikling av narrativ kompetanse.

Det historiemedvitsomgrepet som eg legg til grunn i denne studien, er dermed eit omgrep som har sitt utgangspunkt i det som er delte forståingar i Klas-Göran Karlsson og Bernard Eric Jensen sine definisjonar: at det viser til korleis det samtidige mennesket orienterer seg i tid, gjennom eit samspel mellom fortidsfortolking, samtidsforståing og

---

svenske læreplanar, men i ei form der sentrale element frå historievitskapen framleis er til stades. Sjå gjennomgangen av desse læreplanane på s. 188–192.

<sup>103</sup> Til dømes har Erik Lund og Bernard Eric Jensen debattert dette, og Lund har uttrykt seg kritisk til historiemedvit som utgangspunkt for skulefaget, sjå Lund 2009; Jensen 2012.

<sup>104</sup> Ricoeur 1984: 52.

<sup>105</sup> Rüsen 2005: 26.

<sup>106</sup> Rüsen 2004a.

framtidssforventing.<sup>107</sup> Dette samspelet meiner eg vidare bør forståast som ein narrativ operasjon, noko som impliserer at fenomenet kan kvalifiserast som ein narrativ kompetanse.<sup>108</sup> Kva historiske narrativ elevar møter i ein undervisningssituasjon, har dermed eit potensial for å forme historiemedvitet deira. Korleis eit slikt omgrep lèt seg operasjonalisere for å vurdere den didaktiske utforminga av undervisningstekstar, er noko eg vil gå vidare og klargjere i kapittel 4.

## 1.4 Forskingsfelt

I gjennomgangen av Quentin Skinner si teoretisering omkring talehandlingsomgrepet viste eg til korleis tekstar kan tolkast som svar på ein bestemt situasjon, der situasjonen utgår frå ein eller fleire argumentative kontekstar.<sup>109</sup> Slik vil også denne avhandlinga kunne lesast. I den teoretiske gjennomgangen har nokre av desse kontekstane som avhandlinga skriv seg inn mot, blitt forsøkt synleggjort, nemleg der avhandlinga svarer og argumenterer inn mot diskusjonar om omgrepa «historisk forteljing», «historiemedvit» og «historiebruk». I det følgjande vil eg forsøkje å synleggjere nokre vitskapelege felt og studiar som denne avhandlinga svarer på. Desse felta har forsøkt å kaste ljøs over nokre av dei same objekta som denne avhandlinga. Nokre av felta og studiane som eg presenterer, har ikkje nøyaktig dei same studieobjekta som eg har forsøkt å nærme meg, men objekt som kan relaterast til eller er i slekt med dei som denne studien granskar. Målet i det følgjande er å skildre desse felta og korleis dei relaterer seg til temaet for avhandlinga, samt kva ny kunnskap denne studien kan komme med til desse felta, og å tydeleggjere kva svar den ikkje gir. Felta eg undersøker nedanfor, er studiar som har undersøkt spørsmål om det fleirkulturelle innan historiefaget i skulen, framstillingar av minoritetar innan historiefaget i skulen, romar og romanifolk sin situasjon innan skuleverket og historiefagleg forskning på romani-historie.

### 1.4.1 Det fleirkulturelle samfunnet og historiefaget i skulen

Innan det historiedidaktiske forskingsfeltet i Norden har det frå 2000-talet komme ei gruppe med forskarar som har interessert seg for korleis historiefaget kan medverke i det som har blitt eit overordna mål for skulen: at skulen skal utdanne elevane til å bli borgarar i eit fleirkulturelt samfunn. Det overordna spørsmålet som dette feltet har arbeidd med, er korleis historiefaget særskilt kan medverke til at elevane utviklar interkulturell kompetanse.

I Noreg har historiedidaktikar Halvdan Eikeland interessert seg for dette spørsmålet i forskingsprosjektet «Historieundervisning og interkulturell læring».<sup>110</sup> Eikeland har i

---

<sup>107</sup> Jensen 1994: 11; Karlsson og Zander 2009: 49.

<sup>108</sup> Her byggjer eg på Jörn Rüsen sitt omgrep om historiemedvit. Sjå Rüsen 2004a, 2004b.

<sup>109</sup> Sjå til dømes Jouni-Matti Kuukkanen sin argumentasjon for å lese utviklinga av historievitskapeleg historiografi som talehandlingar, i Kuukkanen 2015: 158–166.

<sup>110</sup> Resultata av prosjektet blei publiserte i to rapportar, sjå Eikeland 2004a, 2004b.

prosjektet undersøkt korleis interkulturell læring kjem til uttrykk i norske og tyske læreplanar for historie. Han konkluderer med at det er ei rekke likskapar mellom norske og tyske læreplanar, mellom anna at dei speglar at samfunnet er fleirkulturelt, men at det i liten grad blir uttrykt konkrete konsekvensar av dette. Både norske og tyske læreplanar er vidare prega av ein nasjonal og vestleg innhaldskanon.<sup>111</sup> Han har så gått vidare og undersøkt om norske lærebøker i historie legg til rette for ein interkulturell læringsprosess.

Eikelands lærebokanalyse tek opp lærebøker frå både mellomtrinnet, ungdomsskulen og den vidaregåande skulen. Bøker frå dei ulike trinna held sjølvstilt ulikt fagleg nivå, men eit felles trekk ved dei er at alle utfordrar til refleksjon og kritikk rundt etnosentrisme, nasjonalisme og rasisme, men at dei alle gir lite mogelegheit for det Eikeland omtalar som «fremmedrefleksjon»: «evne til å sette seg inn i forståelseshorisont og verdensbilder som har preget andre folkeslag».<sup>112</sup> I lærebøkene for ungdomsskulen konkluderer Eikeland til dømes med at «[d]et dominerende perspektivet i framstillingene er europeisk og vestlig. Historien til etniske minoritetsgrupper i Europa blir hovedsakelig sett utenfra, og det skapes små muligheter til opplevelse gjennom deres øyne».<sup>113</sup> Eit interessant spørsmål ut frå Eikeland sine funn er om framveksten av eigne undervisningstekstar om minoritetsgrupper fører til at perspektivet i tekstane er «gjennom deres øyne», eller om det også i desse tekstane er sett utanfrå.<sup>114</sup>

I Sverige har Kenneth Nordgren teke perspektivet om det interkulturelle og historiefaget i skulen vidare i avhandlinga *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* frå 2006. Ein del av analysen i avhandlinga handlar om korleis det fleirkulturelle er handsama i det svenske skulefaget historie, ved å studere korleis det er handtert i lærebøker for gymnasiet. Nordgren har gjennom sin studie funne at læreboktekstane er prega av eit særskilt eurosentrisk perspektiv, der andre ikkje-svenske kulturar blir handsama som ei form for «tillægsperspektiv» som kjem på sida av den nasjonale historia om Sverige.<sup>115</sup> Nordgren meiner vidare at det mest truleg vil skje ei endring i skulefaget, og at eit fag som går i retning av ei interkulturell historie, ikkje treng å forlate den nasjonale forteljinga: «Sveriges historia kan fortsätta att berättas, den intressanta frågan är dock vilket eller vems Sverige som skall framträda.»<sup>116</sup> Eit spørsmål som Nordgren sin studie dermed stiller ein framfor, er om produksjonen av eigne undervisningstekstar for

---

<sup>111</sup> Eikeland 2004b: 79–80.

<sup>112</sup> Eikeland 2004b: 149.

<sup>113</sup> Eikeland 2004b: 149.

<sup>114</sup> Spørsmålet om frå kva perspektiv eller synsvinkel historiene er uttrykt, er noko eg undersøker i den narrative analysen i kap. 2, sjå operasjonaliseringa av det på s. 88.

<sup>115</sup> Nordgren 2006: 208–209.

<sup>116</sup> Nordgren 2006: 210.

å undervise om nasjonale minoritetar endrar på denne tendensen til at spørsmål om fleirkultur blir eit «tillegg», eller om det medverkar til å integrere minoritetane, til dømes inn i ei nasjonal forteljing.

I artikkelen «Intercultural Historical Learning: A Conceptual Framwork» har Kenneth Nordgren og Maria Johansson teke utgangspunkt i at skulefaget historie har blitt gitt i oppgåve å utvikle elevane til å kunne orientere seg i eit fleirkulturelt samfunn. Artikkelen byggjer vidare på Nordgren si avhandling og på Maria Johansson si lisensiatavhandling, og i artikkelen set dei saman eit rammeverk for å oppnå interkulturell historisk læring innan skulefaget historie.<sup>117</sup> Nordgren og Johansson nyttar Jörn Rüsen si konseptualisering av historiemedvit som narrativ kompetanse, som kan delast i tre element: å erfare fortida, å fortolke henne som historie og å nytte historie til å orientere seg i temporære situasjonar. Dette knyter dei så til tre interkulturelle kompetansar: kunnskap om sosiale og kulturelle prosessar, å fortolke representasjonar frå andre kulturar og å desentrere egne verdiar og praksisar.<sup>118</sup> Teorien kan slik nyttast både analytisk og som utgangspunkt for praktisk utøving av skulefaget historie med sikte på å utvikle interkulturell kompetanse.

Minoritetshistorie peikar seg i denne samanhengen ut som eit tema med eit særskilt potensial for å utvikle interkulturell kompetanse. Det kan knytast til kultur møte, til å utvide mangfaldet av stemmer og til samtida sitt fleirkulturelle samfunn.<sup>119</sup> Eg kunne altså ha nytta eit omgrep om interkulturell historisk læring også i denne avhandlinga, og undersøkt i kva grad undervisningstekstane gav eit grunnlag for ein slik læringsprosess. Når eg ikkje har nytta det her, er det fordi eg ikkje finn interkulturell kompetanse tydeleg uttrykt i læreplanane for historiefaget i Noreg og Sverige. Sjølv om det blir sagt at den norske og svenske skulen skal utdanne elevar til å leve i eit fleirkulturelt samfunn, les eg ikkje læreplanane i historiefaget som ei likefram operasjonalisering av eit slikt mål. Eg har derfor valt å ikkje avgrense den historiedidaktiske analysen av undervisningstekstane til å undersøkje om og korleis dei fremjar interkulturell kompetanse, men teke utgangspunkt i eit breiare historiemedvitsomgrep.<sup>120</sup>

I ein dansk samanheng har lektor i historie- og samfunnsfagsdidaktikk ved Aarhus Universitet, Claus Haas, synleggjort at det fleirkulturelle ikkje er eit læringsmål med politisk konsensus, men at det derimot er eit felt med pågåande minne- og identitetspolitisk strid rundt. I boka *Staten, eliten og 'os': Erindrings- og identitetspolitikk mellom assimilation og livet i salatskålen* skriv Haas om diskusjonane om kva førestilte fellesskap dansk

---

<sup>117</sup> Nordgren og Johansson 2015: 2.

<sup>118</sup> Nordgren og Johansson 2015: 4–9.

<sup>119</sup> Nordgren og Johansson 2015: 8.

<sup>120</sup> Sjå tolkinga av læreplanar og operasjonalisering av historiemedvitsomgrepet på s. 188–195.



historieundervisning skal førebu elevane til å leve i, og skil mellom eit demokratisk, eit fleirkulturelt og eit nasjonalt minnefellesskap. Gjennom analysane sine meiner Haas å ha avdekka ein maktkamp om det danske folket sitt historiemedvit og kollektive identitet, ein kamp som har dreidd seg om to motstridande politiske mål: mellom assimilasjon og «livet i salatskålen».<sup>121</sup> Utgangspunktet for Haas sin studie er innføringa av ein obligatorisk historiekanon i den danske folkeskulen i 2009, i lag med den nye læreplanen *Fælles Mål 2009: Historie*.

Med inspirasjon frå Pierre Bourdieu og hans omgrep om felt har Haas så studert ei rekke ulike felt kor historieundervisninga si minne- og identitetspolitiske rolle har blitt diskutert: staten, partipolitikarane, historielærarane, lærebokforfattarane, historiedidaktikarane, kulturforskarane. Haas sitt føremål med å undersøkje fleire ulike felt er som følgjer: «Jeg forsøker på sät og vis at klarlægge relationer mellom offentlige erindrings- og identitetspolitiske handle- og tenkemåder i det statslige og partipolitiske felt, og mellom (mulige) oppositionelle tilgange blandt forskellige grupper af fagfolk i de andre felter.»<sup>122</sup> Haas har i studien sin fått fram korleis kampen om eit nasjonalt, fleirkulturelt og demokratisk minnefellesskap har komme til uttrykk på eim rad ulike felt, og at dei fellesskapa som er framheva i statlege styringsdokument og blant partipolitikarar, ikkje er identisk med dei som er uttrykt blant historielærarar og læremiddelprodusentar.

Ei relevant innsikt å ta med seg frå Haas sin studie er korleis innhaldet i historiefaget i skulen, og særskilt dei delane av innhaldet som er relatert til identitets- og minnepolitikk, blir diskutert på ei rekke ulike felt og involverer eit mangfald av aktørar. Haas sine analysar byrjar med dei statlege og partipolitiske felt, og ser så om det er dei same posisjonane som kjem fram hos mellom andre historielærarar og læremiddel. Denne analysestrategien får fram at historielærarar og læremiddel ikkje blindt reflekterer dei identitets- og minnepolitiske intensjonane som er uttrykt på det statlege eller partipolitiske feltet, men analysen vil ikkje kunne utdjupe kvifor det her ikkje skjer ein rein refleksjon. Undervisningstekstane om romar og romanifolket kunne eg ha lese inn i ein kontekst av identitets- og minnepolitikk som Haas teiknar opp i studien sin. Eg har derimot valt å byrje analysen i motsett ende av det Haas gjer. Eg vil byrje analysen med utgangspunkt i læremiddeltekstane, for så å undersøkje kva ulike kontekstar, mellom anna styringspolitiske, dei kan ha handla inn mot.<sup>123</sup> Ved å byrje analysen i den enden har eg kunna identifisere fleire kontekstar som tekstane har relatert seg til, og dermed kaste eit ljøs over kvifor denne

---

<sup>121</sup> Haas 2014: 10.

<sup>122</sup> Haas 2014: 41.

<sup>123</sup> Sjå dei kontekstualiserande analysane i kap. 3.

typen undervisningstekstar ikkje berre gir ein refleksjon av dei politiske måla som kjem til uttrykk i ein politiske kontekst av «*assimilation og livet i salatskålem*».<sup>124</sup>

Med utvalet eg har gjort av undervisningstekstar om romar og romanifolket, vil det bli tydeleg at desse tekstane også handsamar kultur, identitet knytt til kultur og tilhøvet mellom ulike «vi» og «dei andre». Også denne avhandlinga vil vere innom korleis kultur blir handsama innan historiefaget i skulen. Men som forklart i gjennomgangen av forskingsspørsmåla har ikkje spørsmålet om interkulturalitet vore min inngang til denne studien. Gjennom å kontekstualisere tekstane som talehandlingar har eg i analysen likevel nærma meg korleis bestemte måtar å framstille kultur i tekstane på kan relaterast til politiske spørsmål om det «fleirkulturelle samfunnet».<sup>125</sup>

#### 1.4.2 Minoritetar i læremiddel

Eit anna forskingsfelt er studiar av korleis kulturelle, etniske og nasjonale minoritetar har blitt og blir framstilte i læremiddel. Dette feltet bør sjåast på som ein del av eit større felt av læremiddelstudiar, der ein særskilt har interessert seg for læremiddel som eit innblikk i eit samfunn sine ideologiske og politiske førestillingar.<sup>126</sup> Når ulike minoritetskategoriar etter kvart også blei ein del av historiefaget sine læreplanar, har fleire forskarar interessert seg for kva framstilling av minoritetane som blir gitt i lærebøkene.

I Sverige har pedagogen Jörgen Mattlar granska korleis dei nasjonale minoritetane har blitt framstilt i lærebøker for historie, i artikkelen «De nationella minoriteterna i läroplan och läroböcker» frå 2014. Mattlar viser i artikkelen til at det er tydeleg uttrykt i dei gjeldande svenske læreplanane (Lgr 11 og Gy 11) at elevane skal undervisast om nasjonale minoritetar. På tross av dette syner Mattlar at enkelte lærebøker heilt ignorerer denne tematikken. Fråværet blir særskilt tydeleg i lærebøkene for høgstadiet, som også har dei tydelegaste læreplanmåla om nasjonale minoritetar. Mattlar konkluderer dermed med at lærebøkene ikkje leverer på læreplanen sine mål, og at konsekvensen vil vere at historieundervisninga heller ikkje vil leve opp til målsetjinga i læreplanen.<sup>127</sup>

Ein liknande studie har Arnfinn Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing ved Institutt for samfunnsforskning gjennomført i Noreg. Rapporten *Beskrivelser av etniske og*

---

<sup>124</sup> Eit anna poeng å ta med frå Haas sin studie, er korleis den identitets- og minnepolitiske konteksten rundt skulefaget historie i Danmark ser ut til å skilje seg frå den norske og svenske konteksten. Den danske historiekanon i *Fælles Mål 2009: Historie* går ifølgje Haas langt i å uttrykkje ei nasjonal forteljing og etniske danskar si felles fortid. Sjå Haas 2014: 85–89.

<sup>125</sup> Sjå særskilt analysen knytt til omgrepet «nasjonal minoritet» på s. 155–169.

<sup>126</sup> Karlsson 2011.

<sup>127</sup> Mattlar 2014: 50–52. Den manglande omtalen om nasjonale minoritetar blir også påpeika hos Runblom 2006.

*religiøse minoriteter i læremidler* frå 2014 var gjort på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. I rapporten er læremiddel i historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag for ungdomstrinnet og vidaregåande skule analysert med sikte på kva skildring dei har av urfolk, nasjonale minoritetar og etniske minoritetar. Det er særskilt tre ulike høve som blir undersøkt: omfang, kompleksitet og nyansar, og inkluderande bruk av omgrep og endringar over tid.<sup>128</sup>

I analysen syner Midtbøen, Orupabo og Røthing at samar og til dels jødar blir nemnde relativt ofte i lærebøkene, mens det er vesentleg mindre om dei andre minoritetsgruppene,<sup>129</sup> og at det er svært varierende kor mykje og korleis minoritetane er handsama i lærebøker for 10. trinn, mens minoritetsgruppene i større grad blir framstilt differensiert i lærebøkene for vidaregåande, og at bøkene inneheld gode forsøk på å få elevar til å reflektere over samtidige prosessar som liknar på dei historiske overgrepa staten har påført dei nasjonale minoritetane.<sup>130</sup> Eit slikt varierende bilete gjeld også for bøkene si omtale av romanifolket; dei blir omtala godt i enkelte bøker og svært lite i andre.<sup>131</sup> Eit generelt problem som forfattarane peikar på i historielærebøkene si handsaming av rasisme og diskriminering, er at det blir framstilt som eit fenomen som høyrer fortida til, og som i dag berre kjem til uttrykk hos ekstreme grupperingar.<sup>132</sup>

Rapporten viser at det er relativt lite å hente i lærebøkene for lærarane som skal undervise om minoritetar generelt og nasjonale minoritetar spesielt. Dette funnet, i lag med Mattlar sitt funn om nasjonale minoritetar i svenske lærebøker, illustrerer at den typen undervisningstekstar som eg her interesserer meg for, har ei rolle å spele i historiefaget ved at dei dekkjer delar av læreplanen som lærebøkene så langt ikkje har inkludert og handtert i tilstrekkeleg grad. Min studie av undervisningstekstane utvidar dermed kunnskapen om kva tekstleg ressursgrunnlag som er tilgjengeleg om dei nasjonale minoritetane romar og romanifolket i skuleverket, og meir sentralt kva innhald desse tekstane har.

Særskilt relevant for denne avhandlinga har eg funne Lise Kvande sin artikkel «Etnopolitiske utmaningar i historieformidling: Grunnforteljingar om samefolket i Noreg», der ho har sett nærare på korleis samane har blitt handsama i skulefaget historie. Samane utgjør eit interessant tilfelle i den samanhengen, fordi dei har vore til stades i faget sine læreplanar sidan Mønsterplanen av 1974 og illustrerer i så måte at minoritetsproblematikken

---

<sup>128</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 16–17. Sjå også ei samanfatning av rapporten i Brandal, Døving og Plesner 2017.

<sup>129</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 37.

<sup>130</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 46.

<sup>131</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 58–59.

<sup>132</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 127.

ikkje er ny innan skulefaget historie. Kvande viser til at samane har gått frå å vere eit ikkje-tema til å bli ein del av faget gjennom ei offer- og lidingshistorie som grunnforteljing der samane først og fremst var eit objekt for overgrep. Seinare har det skjedd ei gradvis vending mot ei agensforteljing der samane som aktørar står i fokus.<sup>133</sup> Kvande visar vidare til at denne utviklinga har skjedd parallelt med endringar i samane sin status i det norske samfunnet og parallelt med endringar i den historiefaglege forskinga. Ho ser i artikkelen ikkje nærare på denne relasjonen, men lanserer ein hypotese: «Kva som kjem først og sist – ‘høna eller egget’ – har ikkje denne artikkelen presentert empiri for å kunne konkludere om. Ei kvalifisert gjetting vil være 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.»<sup>134</sup> Nettopp relasjonen mellom skulefaget historie og samfunnet utanfor er noko av det eg siktar mot å kunne kaste lys over i denne avhandlinga, men heller enn å ta føre meg spørsmålet om «først eller sist», har eg her valt å undersøkje om forteljingane kan seiast å *gjere* noko i dei pågåande samfunnsendringane, og om historiefaget dermed kan vurderast som ein del av samfunnsendringane, og ikkje noko meir distansert som berre «diltar etter».

Eit anna poeng eg har teke med meg frå Kvande sin artikkel, er måten ho formulerer det overordna spørsmålet for artikkelen: «Spørsmålet er ikkje berre *om*, men også *korleis* nye og eldre minoritetar kan få ein plass i dei offentlege historieforteljingane.»<sup>135</sup> Nettopp denne vendinga frå om minoritetane er til stades og kor mykje plass dei blir gitt i faget som heilskap, til å spørje etter kva historier som blir formidla, og korleis dei er utforma, er ei vending eg forsøker å nærme meg ved å spørje etter kva historiske forteljingar som blir formidla om romanifolket og romar. Samla er dermed noko av ambisjonen å kunne gi eit vidare bidrag til den diskusjonen som Kvande her inviterer til, nemleg om korleis minoritetsgrupper kan bli ein integrert del av skulefaget historie.

I tillegg til studiar av korleis nasjonale og etniske minoritetar har blitt framstilte i lærebøker, finst det også nokre studiar som spesifikt omhandlar romar i svenske lærebøker. I antologien *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*, redigert av Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken, blir det sett nærare på ulike framstillingar og tilgjengelege ressursar om samar og nasjonale minoritetar i ein norsk og svensk skulekontekst.<sup>136</sup> For denne studien er artikkelen «Ett folk utan land? Den nationella minoriteten romer i svenska läroböcker» av Jörgen Mattlar av særskilt interesse. I denne

---

<sup>133</sup> Kvande 2015: 92, 99.

<sup>134</sup> Kvande 2015: 99.

<sup>135</sup> Kvande 2015: 87.

<sup>136</sup> Askeland og Aamotsbakken 2016.

artikkelen har Mattlar avgrensa lesinga si ytterlegare frå den tidlegare nemnde artikkelen, til berre å sjå på framstillinga av romar i 13 lærebøker innan samfunnsfag og historie som kom ut etter den svenske læreplanreforma i 2011. Eit sentralt funn i Mattlar sin lærebokstudie er dette:

Många av läroböckernas avsnitt om romerna är så kortfattade att nyansering och problematisering inte är möjlig att göra. Framförallt i historieämnet och i samhällskunskapsämnet framträder en skarp skuldbeläggning av den svenska staten och majoritetssamhället, vilket främst kommer till uttryck genom orsaksbeskrivningar av varför romerna varit ett kringresande folk. Med ett undantag beskrivs ambulerandet som en konsekvens av majoritetssamhällets restriktioner och regelverk.<sup>137</sup>

Ein annan relevant studie i denne samanhengen er Aleksandra Indzic Dujso si lisensiatavhandling frå 2015, der ho har sett nærare på den svenske Utbildningsradion sine program om romar mellom 1975 og 2013. I studien har Indzic Dujso funne ein bratt auke i radioprogram om romar i perioden 2000–2013, med 19 ulike tv-program som har omhandla romars kultur og historie. Indzic Dujso viser at det særskilt er to diskursive kategoriar som har prega programma frå denne perioden, ein om likestilling og ein om diskriminering.<sup>138</sup> Ei viktig styrke og eit viktig bidrag frå Indzic Dujso sin studie er at ho nyttar ein diakron analyse som går over ein periode på nesten 40 år og dermed får fram at det har vore ei endring i korleis romar har blitt omtala, og at det i nokon grad også har vore ein auke i omtalen av romar hos Utbildningsradion. I Noreg finn ein ingen studiar som eksklusivt har sett på omtalen av romanifolket i læremiddel.

Som nemnt utvidar denne studien det empiriske grunnlaget, ut frå det som tidlegare har vore gjort av læremiddelstudiar om nasjonale minoritetar. Utover det empiriske grunnlaget vil eg peike på den måten eg har tilpassa Quentin Skinner sitt talehandlingsomgrep, som eit bidrag til forskingsfronten innan læremiddelstudiar. Som det vil komme fram i dei seinare analysane, har denne tilnærminga eit potensial for å kunne generere forklaringar på kvifor læremidla formidlar dei historiske forteljingane som dei gjer. Å nytte talehandlingsteori som forklaringsstrategi vil eg meine gir ein analyse som tydeleg skildrar korleis læremiddelteksten relaterer seg til bestemte og spesifikke kontekstar. Dette gir dermed andre og meir partikulære forklaringar enn om ein på førehand definerer breie kontekstar, som til dømes nasjonsbygging eller kolonialisme, som læremiddeltekstane så blir lest og forklart i ljøs av.

---

<sup>137</sup> Mattlar 2016: 221.

<sup>138</sup> Indzic Dujso 2015: 78–95.

### 1.4.3 Skuleverket og minoritetane romar og romanifolket

Eit anna forskingsfelt som også har ein viss relevans for denne avhandlinga, er spørsmålet om tilhøvet mellom skuleverket og minoriteten romar/romanifolket. Historikar David Sjögren har sett historisk på dette forholdet i avhandlinga *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913-1962*, som handsamar utdanningspolitikken som blei ført overfor «tattare», «zigenare» og nomadiske samar. Sjögren viser mellom anna korleis desse gruppene blei forsøkt segregert ut av den vanlege undervisninga og inn i spesialtiltak, som eigne sommarskular for «zigenare».<sup>139</sup>

Pedagogen Christina Rodell Olgaç har studert om tilhøvet mellom romar og den svenske majoriteten har forma romar sin situasjon innan skuleverket, frå midten av 1900-talet og fram til 2000-talet. Det gjer ho i avhandlinga *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: Från bot till möjlighet*. Rodell Olgaç deler tida som er granska, inn i tre periodar. Det første er perioden fram til 1970, som er prega av overgangen frå at romar blei ekskluderte frå skulen, til at det blei forventat at romske barn skulle gå i skulen som alle andre.<sup>140</sup> I perioden 1970 til 2000 hadde romar rett til skulegang, men ansvaret for denne retten blei ofte lagt over på familiane. Skulesystemet dei romske barna møtte, var prega av ulike kulturelle førestillingar om romane og av at det i periodar gjekk føre seg ei systematisk diskriminering av romske elevar. Resultatet var at mange romar enda opp med ufullstendige utdanningsløp, samstundes som elevane og familiane sjølve, og ikkje utdanningssystemet, fekk skulda for den manglande utdanninga.<sup>141</sup> Den siste perioden er frå 2000 til 2005, den første perioden då romar var anerkjende som ein nasjonal minoritet i Sverige. Rodell Olgaç peikar på at det i denne perioden er teikn til ein endring blant den romske minoriteten frå å sjå skulen som ein trugsel til å vurdere han som ein mogelegheit. I det svenske skulesystemet er det derimot lite endring i perioden; skuleverket følgde til dømes ikkje opp fråværet blant romske elevar.<sup>142</sup>

Pedagogane Bente Bolme Moen og Anne Bonnevie Lund har sett på situasjonen i den norske skulen for barn med tilhøyrse til romanifolket i artikkelen «Taterne og skolen: Hva må til for å bedre taterbarnas skolesituasjon?». Moen og Lund peikar særskilt på behovet for og utfordringane ved ein god relasjon mellom skulen og foreldre med romani-identitet.<sup>143</sup> Dei peikar vidare på at det er naudsynt med anerkjenning av elevar sin identitet

---

<sup>139</sup> Sjögren 2010: 231–234.

<sup>140</sup> Rodell Olgaç 2006: 105–106.

<sup>141</sup> Rodell Olgaç 2006: 119–122.

<sup>142</sup> Rodell Olgaç 2006: 151–152.

<sup>143</sup> Lund og Moen 2013: 265–266. Sjå også Moen 2009.

som romani for å oppnå inkludering, samt kunnskap om romanifolket blant lærarar og rektorar.<sup>144</sup>

At skuleverket historisk har vore ein del av den statlege minoritetspolitikken, og at førestillingar og stereotypar om romar/romanifolket har prega skulen sin praksis, er ei relevant innsikt å ha med i denne avhandlinga, sidan skulen i dag har fått i oppdrag å formidle eit innhald om desse minoritetane. Eg har samstundes ingen ambisjonar om å seie noko om dette forskingsfeltet si primære interesse: forholdet mellom minoritetane romanifolket/romar og det norske/svenske skulesystemet.<sup>145</sup> Likevel kan funna i avhandlinga vere av interesse for feltet. I fleire av dei ovannemnde studiane blei det peika på ein bestemt faktor i tilhøvet mellom romanifolket/romar og skuleverket: I Rodell Olgaç sin studie var kulturelle førestillingar om romar ein faktor i skulen sine praksisar overfor romar, og i Moen og Lund sin artikkel blei manglande kunnskap blant lærarar og rektorar problematisert. Når historiske forteljingar om romanifolket og romar no er del av skuleverket sitt innhald, vil ein kunne forvente at desse forteljingane også påverkar korleis barn og foreldre som identifiserer seg som romani/romar, oppfattar møtet med skulen, samt at forteljingane påverkar korleis skuleleiing, lærarar og elevar oppfattar elevar som presenterer seg som romani/romar.

#### 1.4.4 Romar og romanifolket si historie

I tillegg til det historiedidaktiske forskingsfeltet er det også relevant å gi ei kort skildring av den historiefaglege forskinga om romar og romanifolket. Det er i hovudsak to grunnar til å skildre dette forskingsfeltet. Den første grunnen heng saman med forskingsspørsmålet om kva forteljingane gjer. Som eg vil vise i kapittel 3, kan ein spore element frå forteljingane i undervisningstekstane til den historievitskapelege kunnskapsproduksjonen, og det har dermed vore analytisk nyttig å ha ein viss oversikt over dette forskingsfeltet.<sup>146</sup> Innsikt i dette forskingsfeltet har gjort det enklare å få auge på denne relasjonen. Samstundes skal det nemnast at målet ikkje har vore å gjennomføre ei systematisk gransking av tilhøvet mellom den historievitskapelege kunnskapsproduksjonen kring romar/romanifolk og den kunnskapen som blir formidla i skuleverket.

Den andre grunnen er at denne avhandlinga også kan gi eit bidrag til dette forskingsfeltet. Bidraget vil vere å synleggjere kva historiske forteljingar om romar og

---

<sup>144</sup> Lund og Moen 2013: 261, 266–267.

<sup>145</sup> Sjå også dei kommande artiklar om den finske praksisen med romske mediatorar i skulen, Helakorpi, Lappalainen og Sahlström 2018, og samanlikninga av den nordiske minoritetspolitikken overfor romar og romanifolket innan skuleverket, i Helakorpi, Lappalainen og Mietola 2018.

<sup>146</sup> Sjå særskilt analysane på, s. 183–186.

romanifolket som sirkulerer utanfor historievitskapen, og kva samanhengar desse forteljingane kan knytast til. Ei slik synleggjering kan medverke til ein diskusjon innan feltet, om den kunnskapen og dei forteljingane som feltet produserer også får verknad utanfor den interne fagdiskursen, samt kva verknad og kva form denne kunnskapen får utanfor faget sine grenser.<sup>147</sup>

Spørsmål knytte til dei nordiske romanigruppene si fortid har hatt akademisk interesse lenge før gruppene blei eit aktuelt tema innan historievitskapen.<sup>148</sup> Den historiefaglege interessa for gruppene kan ein først observere utover på 1990-talet, med auka interesse utover på 2000-talet. Etableringa av forskarnettverket *Romers och resandes historia i Norden (RORHIN)* i 2010 kan tolkast som eit uttrykk for ein auka historievitskapeleg interesse for ulike romanigrupper i Norden. Det er også verdt å merkje seg at nettverket identifiserer «romer och resande» som sitt studieobjekt, og at nettverket dermed identifiserer ein likskap mellom desse gruppene, samstundes som dei anerkjenner ein ulikskap og noko partikulært ved kvar gruppe.

For å gi ei oversikt over dette feltet har eg valt å utforme tre idealtypiske kategoriar over dei dominerande perspektiva som har prega forskinga. Dei tre idealtypene har eg namngitt som «minoritetspolitiskperspektiv», «agensperspektiv» og «interaksjonsperspektiv».<sup>149</sup> Som idealtypar finn ein aldri desse perspektiva i rein form, og dei vil heller ikkje komme i vegen for kvarandre i konkrete arbeid, men dei vil kunne nyttast for å synleggjere kva perspektiv som dominerer i eit arbeid, og dermed også få fram tendensar på feltet.

Det idealtypiske minoritetspolitiske perspektivet vender blikket mot ulike aktørar sine haldningar og handlingar overfor romar og reisande. I dette perspektivet er det dermed ikkje personar eller kollektivet romar og reisande som er av interesse, men korleis det har blitt utforma ulike former for politikk overfor desse gruppene. Dette perspektivet har

---

<sup>147</sup> Det har vore lite forskning på ulike former for bruk av romar og reisande si historie i samtida. Antologien *Vägskälens kulturarv – kulturarv vid vägskäl* kan nemnast i denne samanhengen. Den rettar fokus mot romar og reisande sin posisjon i den svenske kulturarven, sjå Holmberg 2014.

<sup>148</sup> Spørsmålet om opphav har over lengre tid vore eit sentralt spørsmål for samfunnsforskarar som interesserte seg for romanifolket eller romar. Spørsmålet blei til dømes diskutert av Eilert Sundt på midten av 1800-talet i hans studiar av romanifolket. Sjå Minken 2011 for diskusjon av denne forskinga.

<sup>149</sup> To av idealtypene, minoritetspolitikk og agens, har teke inspirasjon frå Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen sin historiografiske studie av samisk og kvensk minoritetshistorie, sjå Ryymin og Nyysönen 2012: 545; Ryymin og Nyysönen 2013: 208–209. Den siste idealtypen, interaksjon, har blitt utforma med utgangspunkt i Miika Tervonen sitt perspektiv i doktoravhandlinga *“Gypsies”, “Travellers” and “Peasants”: A Study on Ethnic Boundary Drawing in Finland and Sweden, c. 1860-1925* (Tervonen 2010). Tervonen har henta inspirasjon til sitt interaksjonsperspektiv frå det som har blitt omtala som den nederlandske skulen innan europeiske romanistudiar, med historikarane Leo Lucassen og Wim Willems som sentrale namn. Deira tilnærming blir lagt fram i Lucassen, Willems og Cottaar 1998; Lucassen og Willems 2003.



utgjort den mest dominerande tilnærminga innan den nordiske forskinga.<sup>150</sup> Eit døme på eit slikt arbeid er historikar Jan Selling si bok *Svensk antiziganism: Fördomens kontinuitet och förändringens förutsättningar* frå 2012. I boka studerer Selling utviklinga av antiziganisme som diskurs og konstruksjonen av konseptet «zigenar».<sup>151</sup> Med eit slikt perspektiv har Selling ingen ambisjonar om å seie noko om dei menneska som blei identifiserte som «zigenar» eller identifiserte seg sjølve som dette. Eit anna døme som også fell inn under dette perspektivet, er historikar Per Haave sitt arbeid om steriliseringa av romanifolket i Noreg. Haave har studert innføringa av steriliseringslova i Noreg samt i kva grad den blei nytta overfor personar som blei identifiserte som romani i perioden 1934–1977.<sup>152</sup> Haave skil seg samstundes frå Selling ved ikkje å nytte ei diskursanalytisk tilnærming, men derimot å fokusere på ein konkret medisinsk og politisk praksis som ramma gruppa.

I ei agensperspektivet er blikket retta mot personar eller kollektiv som identifiserte seg som romar eller reisande, og korleis dei handla i fortida. Dette perspektivet er tydeleg til stades i ein del kulturhistoriske arbeid, til dømes folkloristen Thor Gotaas si bok *Taterne: Livskampen og eventyret* og i meir populærvitskapelege arbeid, som journalisten Bo Hazells *Resandefolket: Från tattare till traveller*.<sup>153</sup> I alle desse verka er det hovudsakeleg gruppene si livsverd og deira kulturelle praksisar som blir skildra. Av historievitskapelege arbeid er det relativt få døme der dette perspektivet dominerer, men ein finn det enkelte stader som eit tillegg til det minoritetspolitiske, der fokuset då er på korleis romar og reisande agerte i møte med ulike formar for minoritetspolitikk.<sup>154</sup>

I det siste idealtypiske perspektivet er det interaksjonen mellom romar/reisande og majoritetssamfunnet, og korleis både minoritet og majoritet blei forma av desse møta, som

---

<sup>150</sup> I Noreg var forskingsprogrammet «Romanifolket og det norske samfunnet: Følgene av hundre års politikk for en nasjonal minoritet» eit tidleg og viktig bidrag, sjå Hvinden 2000. Av norsk forskning på politikken overfor romanifolket, sjå Bastrup og Sivertsen 1996; Niemi 2003; Sogner 2003; Pettersen 2005; Minken 2011; Kaveh 2016; Haave 2017. Av norsk forskning på politikken overfor rom har det komme viktige bidrag frå HL-senteret: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, sjå Rosvoll, Lien og Brustad 2015; Brustad et al. 2017. Innan svensk historieforskning om politikken overfor romar var Norma Montesino sin doktoravhandling, *Zigenarfrågan: Intervention och romantik* frå 2002 eit viktig nybrottsarbeid (Montesino 2000). Dei siste åra har det komme fleire doktorgradsavhandlingar om dette temaet, sjå Sjögren 2010; Ohlsson Al Fakir 2015, i tillegg til andre bidrag som Montesino og Al Fakir 2015; Ohlsson Al Fakir 2013; Selling 2013, 2017; Westin et al. 2014; Wiklander 2015. I tillegg kjem Martin Ericsson si forskning på politikken overfor resandefolket, sjå Ericsson 2015, 2017a, 2017b. I Finland vil historikar Panu Pulmasin si bok *Suljetut ovet: Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan* (Closed Doors: Nordic Romani Policy from the 16th Century to the EU Era) gå under denne kategorien, sjå engelsk samandrag i Pulma 2006: 215–232.

<sup>151</sup> Selling 2013: 12–13.

<sup>152</sup> Haave 2000.

<sup>153</sup> Gotaas 2000; Hazell 2011. Sjøå også Anders Enevig si bok *Sigøjnere, Tater og danske Rejsende*. Originalen er frå 1965, den reviderte utgåva frå 2007 (Enevig 2007).

<sup>154</sup> Sjøå til dømes Karen-Sofie Pettersen si avhandling, *Tatere og Misjonen: Manfold, makt og motstand*, der Pettersen også interesserer seg for uttrykk av motstand mellom romanifolk og Norsk Misjon blant Hjemløse (Pettersen 2005).

står i fokus.<sup>155</sup> Historikar Miika Tervonen si avhandling “*Gypsies*”, “*Travellers*” and “*Peasants*”: *A Study on Ethnic Boundary Drawing in Finland and Sweden, c. 1860-1925* er eit godt døme på ei slik tilnærming. I avhandlinga interesserer Tervonen seg for «inter-ethnic relations and the maintenance, problematization and transgression of ethnic boundaries».<sup>156</sup> Fredrik Barth si teoretisering omkring etnisitet er eit sentralt utgangspunkt for studien. Med Barth blir etniske grupper forma gjennom grensedraging mot andre grupper.<sup>157</sup> Tervonen syner at det var viktig, både for finske romar og svenske reisande, å halde god kontakt med lokalbefolkninga i dei områda dei reiste i. Denne relasjonen gav gruppene tilgang på livsnødvendige ressursar som gjorde det mogeleg for dei å overleve under dei harde klimatiske forholda som rådde i dei nordiske landa.<sup>158</sup> I Norden er det først og fremst innan den finske forskinga at dette perspektivet har slått gjennom.

Denne gjennomgangen av den tidlegare historiske forskinga på romar og reisande i Norden har vist at sjølv om det er nytta ulike perspektiv, er det særskilt eit minoritetspolitisk perspektiv som har dominert. For min eigen analyse er det dermed relevant å vurdere om dei forteljingane som blir formidla i undervisningstekstane, også nyttar eit tydeleg minoritetspolitisk perspektiv, om dei nyttar ei blanding av ulike perspektiv, eller om dei nyttar heilt andre perspektiv enn det som er til stades i historieforskinga. Om det første er tilfelle, vil det indikere at forskingsfeltet sin kunnskapsproduksjon også har hatt ein innverknad på det som blir formidla i skuleverket.

### 1.5 Empiri: Undervisningstekstar

Som vist i gjennomgangen ovanfor er det alt gjort nokre lærebokstudiar av lærebøkene sin omtale av nasjonale minoritetar, samt nokre studiar av korleis romar blir portrettert. Noko kunnskap om dette temaet eksisterer det altså allereie, og det generelle biletet som studiane over har fremja, er at nasjonale minoritetar tek opp lite plass i lærebøkene, og at dei ofte får ei enkel framstilling. Er det då eigentleg meir å seie om denne tematikken? I NOU 2015:7 *Assimilering og motstand* blir det peika på eit interessant forhold som tidlegare studiar ikkje har teke opp. Utvalet viser til at det er manglande omtale av romanifolket i norske læreverk,

---

<sup>155</sup> Interaksjonsperspektivet var også eit viktig utgangspunkt i det finske forskingsprosjektet om finske romar, finansiert av det finske undervisningsdepartementet og organisert av Finske Litteraturselskapet (SKS). Resultatet av prosjektet var boka *Suomen romanien historia* frå 2012, redigert av Panu Pulma og omsett til svensk i 2015 under tittelen *De finska romernas historia från svenska tiden till 2000-talet*. I Noreg har historikar Arnvid Lillehammer argumentert for og nytta ei tilnærming som fokuserer på møtet mellom romanifolket og fastbuande, sjå Lillehammer 2004. Den eine av to delar i Anne Minken si avhandling har også eit interaksjonsperspektiv, sjå Minken 2011.

<sup>156</sup> Tervonen 2010: 1.

<sup>157</sup> Tervonen 2010: 15–16.

<sup>158</sup> Tervonen 2010: 261–262.

og at det utgjer eit problem. Utvalet peikar samstundes på eit alternativ: «Samtidig er det de senere år blitt utviklet enkelte læremidler for bruk i skolen. Tatere/romanifolk har medvirket til utarbeidelsen av flere av disse. [...] Dersom skolene gjør bruk av slike nye ressurser, vil det bidra til å synliggjøre folkegruppen som en del av norsk historie og dagens mangfold.»<sup>159</sup> Ifølgje NOU 2015:7 ligg det altså føre læremiddel som kan utfylle dei manglane som ein finn i lærebøkene. Dette har leidd meg til å studere undervisningstekstar som er utforma som supplement eller alternativ til læreboka, som empirisk materiale for analyse i dette prosjektet. Med eit slikt materiale har eg kunna stille andre spørsmål enn tidlegare lærebokstudiar, som har fokusert på kva posisjon og kor mykje plass som er gitt til minoritetane innan læreboka som heilskap. I staden vil eg rette fokus mot kva historier som blir formidla om gruppene, når dei blir gitt ein eigen tekstleg heilskap.

Eit sentralt kriterium eg har nytta for å identifisere relevante undervisningstekstar, er at dei tydeleg skal uttrykkje ein ambisjon om å formidle noko om romar eller romanifolket. Det har vidare vore viktig at teksten tydeleg rettar seg mot skuleverket og historiefaget, og at teksten slik kan identifiserast som ein didaktisk tekst meint som eit grunnlag for fagspesifikk undervisning. Det er også eit poeng at tekstane skal vere retta universelt mot skuleverket, og ikkje mot ei spesiell gruppe elevar. Det er med andre ord ikkje tekstar som berre er meint for elevar med rett til opplæring i nasjonale minoritetsspråk. Når det kjem til klassetrinn, har eg ikkje gjort nokre eksplisitte avgrensingar. Formuleringar om nasjonale minoritetar er til stades i læreplanane frå grunnskulen og til gymnas/vidaregåande skule både i Noreg og Sverige, og eg har dermed valt ut undervisningstekstar som rettar seg mot heile spekteret.

Det kan i denne samanhengen også vere verdt å minne om den brukskonteksten som undervisningstekstane er retta inn mot. Norske og svenske skular og klasserom har i aukande grad blitt omtala og karakterisert som mangfaldige eller fleirkulturelle.<sup>160</sup> Dei elevane og lærarane som eventuelt nyttar desse undervisningstekstane, kan med andre ord ikkje berre delast i kategoriane romanifolk/minoritet og norsk/majoritet, men vil ha eit mangfald av kulturelle bakgrunnar og uttrykkje eit mangfald av ulike identitetar. Sjølv om eg i denne studien ikkje studerer bruken av tekstane i undervisning eller læringssituasjonar, er det relevant å ta med denne innsikta inn i tekstanalysen – både fordi elevar og lærarar sin kulturelle diversitet vil påverke lesinga og fortolkinga av tekstane, og fordi det er analytisk interessant å ha for auge korleis tekstane stiller seg til det kulturelle mangfaldet i

---

<sup>159</sup> NOU 2015:7: 132–133. Sjå også SOU 2017: 60: 237–238, der ein også peikar på manglande innhald om nasjonale minoritetar i svenske læreverk.

<sup>160</sup> Moen 2014; Westrheim og Tolo 2014; Bakken og Solbue 2016.

klasserommet. Blir det teke høgde i undervisningstekstane for at dei tilsikta lesarane ikkje berre består av ein homogen majoritet eller minoritet, men består av eit mangfald av lesarar?

Det går føre seg ein stadig produksjon og revidering av lærebøker og undervisningstekstar. Eit relevant spørsmål til utvalet av tekstar er dermed når dei blei produsert og distribuert. Med eit håp om at denne avhandlinga skal kunne medverke til eit felt som er i utvikling, har det vore eit poeng å velje undervisningstekstar som framleis er tilgjengelege og potensielt framleis nytta i skuleverket. Eg har derfor forsøkt å finne undervisningstekstar som blei publiserte relativt nær i tid, og der publiseringa av Ds 2014:8 («vitboken») og NOU 2015:7 i høvesvis 2014 og 2015 har utgjort eit tidsmessig «sentrum» for utvalet.<sup>161</sup> I den narrative analysen i kapittel 2 har eg gjennomført ein synkron analyse, der dato for publisering eller produksjon ikkje har spela inn på analysen. I kontekstualiseringa som eg gjennomfører i kapittel 3, blir derimot tidsdimensjonen ein faktor for korleis tekstane kan forståast som handlingar.

I utveljingsprosessen har det vidare vore eit mål å velje eit mangfald av tekstar, for å undersøkje om det også blir formidla eit mangfald av forteljingar, eller om det er eitt forteljingsmønster som går att på tvers av tekstar produserte av ulike aktørar. Dette målet har samstundes måtta vektast mot målsetjinga om å gjere grundige nærlesingar av kvar undervisningstekst, noko som har gjort at eg har måtta avgrense utvalet. Avhandlinga dekkjer med andre ord ikkje alle undervisningstekstar som omhandlar romar og romanifolket, og dette har heller ikkje vore ambisjonen. Eg vil derimot meine å ha gjort eit utval som dekkjer eit sett med sentrale tekstar, med vektlegging av avsendar og distribusjon.

For å leite fram relevante undervisningstekstar som fell inn under nemnde kriterium, byrja eg først med å sjå nærare på kva materiale om romanifolket som blir nemnt i NOU 2015:7. Dette gav ei viss oversikt over relevante tekstar og eit utgangspunkt for å vidare søk. For tekstar om romar nytta eg Skolverket si informasjonsside om å undervise om nasjonale minoritetar som ein oversikt.<sup>162</sup> Vidare har eg forsøkt å halde meg oppdatert på eventuelle nye publiseringar og relevant materiale frå institusjonar som er nær knytt til skuleverket, som Utdaningsdirektoratet (Udir), Skolverket, Nasjonalt senter for flerkulturell

---

<sup>161</sup> Sjå tidslinje over publisering av tekstar på s. 73.

<sup>162</sup> Skolverket.se, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nationella-minoriteter/romer>, lasta ned 5.12.2016. Merk at denne nettsida har blitt erstatta av ei ny utgåve, publisert i 2018: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kampanj-stodpaket-undervisa-om-romer>, lasta ned 7.8.2018.

opplæring (NAFO) og Forum för levande historia (FFLH), samt institusjonar og aktørar som er aktive på det minoritetspolitiske området.<sup>163</sup>

I byrjinga av prosjektet var det også ei målsetjing å undersøkje undervisningstekstar om minoriteten romar i Danmark, retta mot den danske skulen. Min idé med å inkludere danske tekster heng saman med at Danmark ikkje har anerkjent romar som ein nasjonal minoritet, og at fråværet av denne statusen dermed kunne gi ein interessant kontrast til Noreg og Sverige. Med eit dansk materiale kunne eg dermed utforske kva innverknad statusen som nasjonal minoritet har hatt på utforminga og forteljingane i undervisningstekstar. Søket etter danske undervisningstekstar gav lite resultat etter mine kriterium, noko som førte til at eg måtte gi opp intensjonen om å ha med tekstar frå Danmark i studien.<sup>164</sup> Dette fråværet av undervisningstekstar som eksplisitt omtalar danske romar, er samstundes også eit interessant funn. Fråværet av ein slik nasjonal minoritetspolitisk status ser altså ut til å føre til at minoriteten også blir fråverande i skulen sitt innhald. Dette er eit funn eg vil trekkje inn i kapittelet der eg undersøker dei norske og svenske tekstane som handlingar. I ein nordisk samanheng har også Finland anerkjent ein romsk nasjonal minoritet, og eg har med hjelp av kontaktar i Finland fått gjort eit raskt søk etter materiale som ville falle inn under mine kriterium.<sup>165</sup> Språkforskjellane har hindra meg frå å implementere dei finske tekstane som ein del i denne studien.

Som nemnt gav søket etter undervisningstekstar eit for stort utval til å gjennomført dei analysane som var målsetjinga. Før eg gjer ein gjennomgang av tekstane eg har valt ut, vil eg først nemne nokre undervisningstekstar som fell inn under kriteria eg nemnde over, men som eg likevel valde å ikkje studere som ein del av dette prosjektet. Ettersom det å velje ut og avgrense det empiriske materialet har stor innverknad på kva studie som faktisk kan og vil bli gjennomført, håper eg denne delen kan vere med å synleggjere nokre av dei vurderingane eg har gjort gjennom utveljinga. Som det vil bli tydeleg nedanfor, har vurderingane rundt val av material både vore av teoretisk og metodisk karakter, men pragmatiske omsyn har også spela inn.

---

<sup>163</sup> For å halde meg oppdatert på kva som skjer på dette feltet, kan eg mellom anna nemne mi deltaking på workshopen «Romer och resande i det nordiska kulturarvet» i Uppsala og NAFO sitt «Seminar om undervisningsressurser om nasjonale minoriteter» i Oslo, begge i løpet av hausten 2016. Hausten 2017 hadde eg også eit møte med Romskt informations- og kunskapscenter i Malmö.

<sup>164</sup> Av tekstar som nærma seg mine kriterium, fann eg læreboka *Forskellighed og fordomme*, av Stine Thuge og Tine Brøndum frå 2015, der romar fleire stader blir nemnt som døme på ein utsett minoritet (Thuge og Brøndum 2015). I tillegg finst romnet.dk, som er ei uavhengig nettside på dansk, som har føremålet å spreie kunnskap om romar i Danmark, mellom anna til skuleverket.

<sup>165</sup> Av relevante undervisningstekstar har eg funne nettsida <http://www.romanit.fi/>, produsert av Innanriksdepartementet, der delar av sida er retta mot elevar på 7.–9. trinn, læreboka *Drom, romanien tie*, av Leena Laulajainen, Malla Pirttilahti og Kari Lindgren, og heftet *Romanien Reitit*, produsert av Föreningen för kulturarvsfostran i Finland.

I Noreg har Glomdalsmuseet hatt ein sentral posisjon i formidling av romanifolket si historie og kultur, særskilt etter at den faste utstillinga om romanifolket, *Latjo-Drom*, opna i 2006. Finansieringa av utstillinga var mellom anna knytt opp mot norske styresmakter si offisielle orsaking for historiske overgrep overfor romanifolket.<sup>166</sup> Av tiltak som særskilt er retta mot skuleverket, har Glomdalsmuseet dei siste åra særskilt hatt to typar av tilbod. Det eine er to vandreutstillingar som skular kan tinge og stille ut i skulebygget. Det andre er tre ulike opplegg der skuleklassar er på besøk ved museet.<sup>167</sup> Eit av desse opplegga er eit rollespel der elevane skal kle seg ut og dramatisere korleis livet var for romanifolket på 1950-talet.<sup>168</sup> Med det utvida tekstomgrepet og den narrative teoretiske tilnærminga som eg nyttar i dette prosjektet, kunne eg ha inkludert dette rollespelet som ein del av empirien. Det ville til dømes vore mogeleg å gjere ein narrativ analyse av denne typen av rollespel, og slik svare på kva forteljing som blir formidla gjennom det. Det er likevel metodiske og teoretiske grunnar til ikkje å ta med dette materialet. For å studere rollespelet i si rette form måtte ein gjennomføre ein etnografisk observasjon av rollespelet når det blir utført.<sup>169</sup> Med andre ord ville det innebere eit metodisk brot med korleis eg nærmar meg dei andre tekstane. Det teoretiske rammeverket eg nyttar her, er heller ikkje i tilstrekkeleg grad tilpassa det å kaste ljós over dei ulike performative og kroppslege dimensjonane som eit slikt rollespel rommar.

I Sverige gjennomførte Göteborg Stadsmuseum prosjektet «Rom San – Är du Rom?» mellom 2012 og 2013. Prosjektet resulterte i vandreutstillinga *Möt oss romer – människorna bakom myten*, som har blitt stilt ut i ulike versjonar ved ei rekke museum og kulturinstitusjonar rundt om i Sverige.<sup>170</sup> Utstillinga rettar seg mot allmenta, men trinna 7–9 og gymnaset blir særskilt nemnde som målgruppe, og ein har hatt særskilte omvisingsopplegg for skulebesøk. Grunnane til ikkje å velje opplegga frå Glomdalsmuseet er også grunnane til at eg ikkje har studert denne utstillinga.

---

<sup>166</sup> Eg har tidlegare studert den faste utstillinga i eit historiebruksperspektiv, sjå Kalsås 2011, 2015. For meir om produksjonsprosessen av utstillinga, sjå Møystad 2009.

<sup>167</sup> Glomdalsmuseet sin brosjyre om skuletilbod for 2015/2016.

<sup>168</sup> Sjå ei skildring av dette opplegget i Larsen, Bækkevold og Fætten 2014. Opplegget byggjer vidare på eit tidlegare prosjekt, med namnet «Taterfolket fra barn til voksen», som gjekk mellom 2004 og 2009, og var eit samarbeid mellom Dronning Mauds Minne Høgskole, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Taternes Landsforening. Dette prosjektet blei i stor grad vidareført under eit nytt namn, «Formidling av taterkultur i barnehage og skole» (2010–2015), men samarbeidet blei utvida til også å omfatte Glomdalsmuseet. Sentral i desse prosjektet var førstelektor Anne-Marie Larsen, som også har medverka i det skuleretta formidlingsarbeidet ved Glomdalsmuseet. Sjå Larsen 2014, 2015.

<sup>169</sup> I tillegg til det metodisk/teoretiske hadde spørsmålet også ei praktisk side. Når eg først var i kontakt med Glomdalsmuseet om dette på hausten 2016, var dette formidlingsarbeidet mellombels satt på vent på grunn av konflikter i samband med høyringsrunden etter NOU 2015:7.

<sup>170</sup> Sjå også fotoboka *Vi är romer*, som byggjer på det same prosjektet (Köljning, Nylander og Hultqvist 2014). Eg besøkte sjølv utstillinga då den stod utstilt ved Forum för levande historia sine lokal i Stockholm våren 2016.

I 2016 lanserte Sveriges utbildningsradio to tv-program på heimesida si om romar si historie – det eine med namnet «Romernas nittonhundratalet», for nivå 4–6, og det andre med namnet «Romernas historia 1900-tal», for 7–9 nivå.<sup>171</sup> Programma fell inn under kriteria for relevant materiale, men eg valde likevel å ikkje ta med desse programma av to grunnar. Det eine var at Aleksandra Indzic Dujso alt hadde gjennomført ein studie om Utbildningsradion sin framstilling av romar,<sup>172</sup> og den andre var at eg på det tidspunktet programma blei publiserte, alt hadde gjort eit tekstutval og byrja med analysane.

I det påfølgjande vil eg gi ein gjennomgang av dei tekstane som eg her har valt ut, samt gi ei kort oversikt over produksjonsprosessen, kva aktørar som var involvert, og korleis bøkene blei distribuerte. Som nemnt har det vore ei målsetjing å oppnå eit visst mangfald av tekstar, samstundes som eg har måtta avgrensa mengda av tekster for å kunne gjennomføre nærlesing og ulike nivå av analysar av tekstane.

### 1.5.1 Undervisningstekstar om romanifolket

*Oslo byarkiv og Duri drom: Romanifolkets historie*



Bilete 1: Framside til Duri drom.

Oslo byarkiv høyrer til den kommunale arkivsektoren i Noreg, der den primære funksjonen er å drive dokument- og arkivhandsaming. Samstundes har Oslo byarkiv utmerka seg med ei utoverretta formidlingsverksemd om Oslo si byhistorie, mellom anna gjennom fagtidsskriftet *Tobias*. Dei siste 15 åra har norske styresmakter sin politikk overfor arkivsektoren også vore prega av at institusjonen har ei rolle å spele i den nasjonale minoritetspolitikken. I Stortingsmelding nr. 22 (1999–2000) *Kjelder til kunnskap og oppleving* blir institusjonane arkiv, bibliotek og museum gitt eit særskilt ansvar for å synleggjere det

<sup>171</sup> Sveriges Utbildningsradio, <https://urskola.se/Produkter/200462-Romernas-nittonhundratalet>, og <https://urskola.se/Produkter/198783-Romernas-historia-1900-tal-En-bostad-at-alla>, lasta ned 28.3.2018.

<sup>172</sup> Indzic Dujso 2015.

fleirkulturelle i samfunnet: «Det bør i framtida vera eit hovudprinsipp at kulturelt mangfald òg skal syna att i arkiv-, bibliotek- og museumssamanheng.»<sup>173</sup> Oslo byarkiv var tidleg ute med å forsøkje å leve opp til dette, gjennom prosjektet «Oslos multikulturelle arkiver», som gjekk føre seg mellom 2004 og 2007. I prosjektet blei det samla inn arkivmateriale som kastar ljøs over den fleirkulturelle historia i Oslo.<sup>174</sup> Som ei vidareføring av innsamlinga av minoritetsarkiv har byarkivet også teke inn to privatarkiv med materiale frå romanifolket si eigen organisering og motstand mot norsk assimilasjonspolitik. <sup>175</sup> I 2012 hadde *Tobias* eit temanummer om fattigdom i byen, og arbeidet med heftet førte også til ei synleggjering av romanifolket i byrommet frå slutten av 1800-talet.

I 2015 gav Oslo byarkiv ut undervisningsheftet *Duri drom: Romanifolkets historie*. Heftet var ei vidareføring av arbeidet med romanifolket si historie i Oslo, der dei nemnte privatarkiva utgjorde ein viktig del. Motivasjonen bak arbeidet med heftet var å gi eit bidrag til det som var ein mangelfull situasjon når det gjeld ressursar om romanifolket for skuleverket. I tillegg gjekk heftet inn i Byarkivet sitt oppdrag om å formidle byhistorie om Oslo, der minoritetar sine stemmer i byen blei vurdert som ein viktig del av denne historia.<sup>176</sup> Heftet blei distribuert til alle barne-, ungdoms- og vidaregåande skular i Oslo, og det er i tillegg tilgjengeleg på internett.<sup>177</sup> Heftet har også vore nytta som ein del av byarkivet si generelle formidling og har blitt distribuert til ei rekke privatpersonar som har vore i kontakt med arkivet.

Heftet er i trykt i fargar, er på til saman 55 sider og er supplert med ei fire siders lærarrettleiing, der forankringa i læreplanen blir tydeleggjort. Lærarrettleiinga blei utarbeidd saman med Utdanningsetaten i Oslo kommune. Hovudforfattarane av heftet er Johanne Bergkvist og Kai-Samuel Vigardt ved Oslo byarkiv, men det har også ei rekke artiklar signert av andre forfattarar. Sjølv om heftet har hatt ein geografisk avgrensa distribusjon, først og fremst mot skuleverket i Oslo, er det likevel ein interessant tekst fordi den særskilt ser ut å ha forsøkt å svare på eit av funna i NOU 2015:7, nemleg at romanifolket har blitt oversett i tradisjonelle lærebøker.

---

<sup>173</sup> St.meld. nr. 22 (1999–2000): 19.

<sup>174</sup> Røsjø et al. 2007.

<sup>175</sup> Bergkvist og Vigardt 2012.

<sup>176</sup> Opplysningar frå intervju med arkivar Johanne Bergkvist, Oslo, 26.4.2018.

<sup>177</sup> *Duri drom*: <https://www.oslo.kommune.no/OBA/publikasjoner/duridrom.pdf>





Bilete 2: Framside til *Våre nasjonale minoriteter*.

Det har dei seinare åra blitt publisert ei samling av tekstar om nasjonale minoritetar som er retta mot skuleverket, initiert og finansiert av Utdanningsdirektoratet (Udir). Ein del av sjølve produksjonen og distribusjonen har blitt gjort av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Tekstane rettar seg mot ulike skuletrinn og er distribuert på ulike plattformer, men det er likevel gode grunnar til å sjå tekstane i samanheng, både fordi dei er knytte saman gjennom ei felles institusjonell ramme gitt av Udir og NAFO, men også fordi dei dekkjer heile utdanningsløpet frå grunnskule til vidaregåande.

Eit par ord bør dermed også seiast om aktørane Utdanningsdirektoratet og NAFO, og tilhøvet mellom dei. Udir sin primære funksjon er å iverksetje regjeringa sin utdanningspolitikk for barnehagen, grunnskulen og vidaregåande skule, og direktoratet får oppdraga sine gjennom årlege tildelingsbrev. NAFO er eit eige kompetansesenter under Udir, oppretta i 2004. Senteret har i hovudsak arbeidd med kompetanseheving retta mot skule og barnehage på spørsmål om fleirkulturell opplæring, og då med eit særskilt fokus på språkopplæring.<sup>178</sup> Udir gir senteret årlege oppdragsbrev og økonomiske løyvingar, men administrativt er det knytt til Høgskulen i Oslo og Akershus.<sup>179</sup> Begge institusjonane kan i så måte seiast å vere nært knytte til den politiske styringa av skuleverket gjennom ein nasjonal utdanningspolitikk.

Den første teksten eg har valt ut, er Udir sitt hefte *Våre nasjonale minoriteter: Til ansatte i barnehager og skole*. Som tittelen indikerer, er ikkje denne teksten meint for direkte bruk blant elevar, men derimot som ei innføring til lærarar, både for å kunne forstå bakgrunnen

<sup>178</sup> Gjervan og Svolsbru 2014.

<sup>179</sup> Årsrapport for nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) 2015. Merk at Høgskulen i Oslo og Akershus skifta namn til OsloMet – storbyuniversitetet i 2018.

til elevar med tilknytning til dei nasjonale minoritetane og for å kunne undervise om nasjonale minoritetar.<sup>180</sup> Teksten skil seg i så måte noko frå resten av tekstgrunnlaget mitt. Eg har likevel inkludert denne teksten fordi innhaldet framleis vil danne utgangspunktet for undervisning, og fordi den har utgjort eit heilt sentralt grunnlag for NAFO sine tekstar som er retta mot elevar, noko som vil bli synleg i analysen.<sup>181</sup>

Det skal i denne samanhengen også nemnast at Udir gav ut heftet *Om tater som minoritet i et flerkulturelt samfunn: Kulturformidling i barnehage og skole* i 2010,<sup>182</sup> som inneheldt ei lengre innføring i romanifolket si historie og kultur, og ei rekke forslag til undervisningsopplegg. Heftet var eit resultat av prosjektet «Taterfolket fra barn til voksen», men produsert på oppdrag av Udir. Dette heftet blei hausten 2016 fjerna frå direktoratet sine nettsider, då det var komme reaksjonar på innhaldet.<sup>183</sup> Reaksjonane kan nok setjast i samheng med høringsrunden til NOU 2015:7, der ei rekke høringssvar stilte spørsmål ved undervisninga om romanifolket i skulesamheng.<sup>184</sup>

I tillegg til denne teksten produsert av Utdanningsdirektoratet sjølv har eg også valt ut to tekstar som NAFO har produsert på oppdrag og med finansiering frå Udir. Den første av desse tekstane er filmen *Mormors fortelling* med tilhøyrande undervisningsopplegg. Opplegget er publisert på nettstaden Minstemme.no, som er ei plattform med undervisningsmaterieil med mål om å «fremme demokrati og deltagelse i barnehage og skole», utvikla av Senter for IKT i utdanningen.<sup>185</sup> Materiellet om romanifolket finn ein under fana «Nasjonale minoriteter», der det ligg filmar og oppgåver om alle dei fem norske nasjonale minoritetane. Dette er materieil som er retta mot bruk i barnehage eller grunnskulen sine trinn 1–7.

Den andre teksten ligg på nettsida Nasjonaleminoriteter.no, som NAFO sjølv har utvikla, og blei publisert i 2016. Nettsida rettar seg mot ungdomsskulen og vidaregåande, med oppgåver delt inn etter dei to nivåa. Nettsida er delt inn i undersider, med ei for kvar av dei fem nasjonale minoritetane, og vidare ei side med temaet «identitet», «diskriminering»

---

<sup>180</sup> Utdanningsdirektoratet 2014: 3.

<sup>181</sup> Sjå s. 119–120.

<sup>182</sup> Larsen et al. 2010

<sup>183</sup> Dette var grunngevinga som Utdanningsdirektoratet gav på mine førespurnader om heftet, hausten 2016.

<sup>184</sup> Sjå høringssvar, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---oppfolging-av-tater-romaniutvalgets-rapport/id2464464/>, lasta ned 10.8.2016. Sjå også Kommunal- og moderniseringsdepartementet sin nettside for informasjon rundt spørsmål som oppstod under høringsprosessen. Eit av spørsmåla er her kva undervisningsressursar om romanifolket som eksisterer, <https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kmd/hoeringer/hoeringsdok/2015/horing---oppfolging-av-tater-romaniutvalgets-rapport/sporsmal-og-svar-i-horingen-av-tater-romaniutvalgets-rapport/id2484766/#Undervisning>, lasta ned 10.8.2016.

<sup>185</sup> Minstemme.no, <http://www.minstemme.no/om-nettstedet>, lasta ned 12.4.2018.

og «typisk norsk». Vidare er det ei side retta mot læraren med ei klargjering av opplegget si forankring i læreplanen og forslag til utforming av undervisning.

Ei tekstleg klargjering som er naudsynt å gjere for dette tekstutvalet, er at tekstane ikkje berre rettar seg mot å formidle romanifolket si historie, men mot nasjonale minoritetar som ein felles kategori av minoritetsgrupper. Samstundes er alle desse tekstane delte inn etter minoritetsgruppe, der kvar gruppe blir handsama for seg. Kwart kapittel kan i så måte seiast å utgjere ein integrert heilskap, som kan lesast uavhengig frå dei andre delane av teksten.<sup>186</sup> Dei ulike delane som omhandlar romanifolket, rommar dermed «features of internal and external cohesion and, as an integrated meaning-entity, of coherence».<sup>187</sup>

### 1.5.2 Undervisningstekstar om romar

#### *Forum för levande historia*

To av tekstane som eg studerer her, blir formidla gjennom Forum för levande historia (FFLH) sine nettsider, der FFLH har tilpassa tekstane til det svenske skuleverket. Det er derfor naudsynt å gi ein kort introduksjon til denne institusjonen før eg presenterer sjølve tekstane.

FFLH er ein statleg etat, med det hovudføremålet å skulle «informera om Förintelsen och kommunistiska regimers brott mot mänskligheten» og «sträva efter att stärka människors vilja att aktivt verka för alla människors lika värde».<sup>188</sup> Bakgrunnen for opprettinga av FFLH var ein rapport som viste at svært mange svenske skuleelevar var usikre på om Holocaust hadde funne stad.<sup>189</sup> Dåverande statsminister Göran Persson sette i etterkant av rapporten både i gang nasjonale og internasjonale tiltak for å adressere dette. Mellom anna blei det arrangert fire konferansar med namnet Stockholm International Forum, som leidde til at politiske leiarar og representantar frå over 40 nasjonar og underteikna Stockholmsdeklarasjonen om å minnes ofra frå Holocaust.<sup>190</sup> I tillegg blei prosjektet «Levande historia» starta i Sverige, for å informere familiar med barn på grunnskulen om Holocaust. I 2003 blei prosjektet omforma til ein fast etat innan det svenske statsapparatet.

For å arbeide mot målsetjingane sine har FFLH dermed vore særskilt retta mot å verke i skuleverket. Samstundes skil etaten seg tydeleg frå Skolverket, som under utdanningsdepartementet skal gi ein heilskapleg utvikling av svensk utdanningspolitikk,

---

<sup>186</sup> Dette vil bli synleg i den narrative analysen på s. 116–118.

<sup>187</sup> Kress 2010: 148.

<sup>188</sup> Forum för levande historia, <http://www.levandehistoria.se/om-oss>, lasta ned 12.4.2018.

<sup>189</sup> Ludvigsson 2001: 146–147.

<sup>190</sup> The Stockholm International Forum Conferences (2000–2004) 2005.

mens FFLH har eit langt snevrare oppdrag og er plassert under kulturdepartementet. FFLH har arbeida med spørsmål om antisiganisme og folkemordet mot romar under andre verdskrigen sidan oppstarten. I 2014 sette FFLH i gang ei treårig satsing for å adressere diskriminering mot romar. Satsinga blei av FFLH sett i samanheng med den påbyrja nasjonale politiske prosjektet «En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032». Som ein del av denne satsinga blei det laga særskilte undervisningsopplegg med sikte på å undervise om romsk historie og om folkemordet mot romar i skulen.<sup>191</sup> Tekstane eg her har valt å studere frå FFLH, er resultatet av denne satsinga.

Sofia Z-4515



Bilete 3: Framside til Sofia Z-4515.

*Sofia Z-4515* er eit teikneseriehefte som er digitalt tilgjengeleg gjennom FFLH sine nettsider, men som også kan tingast i trykt utgåve. Heftet er først og fremst retta mot trinna 4–9 og kjem supplert med eit leksjonsopplegg.

Sjølve utarbeidinga av *Sofia Z-4515* skjedde heilt uavhengig av FFLH, og hadde først og fremst sitt utgangspunkt i eit privat kjennskap mellom forfattar Gunilla Lundgren, som alt hadde skrive fleire bøker i samarbeid med personar frå den romske gruppa, og Sofia Taikon. Ideen om å lage ei bok kom først etter mange samtalar om Taikon sine opplevingar under Holocaust, og sjølve arbeidet med boka var også ein tidkrevjande og vanskeleg prosess, då det var ei rekke diskusjonar om kva som kunne og burde bli ein del av boka. Det å velje teikneserie som medium var då med på å forenkla denne prosessen, ettersom mengda tekst som var naudsynt, blei redusert. Amanda Eriksson blei dermed ein del av prosjektet som illustratør. Til saman tok arbeidet med serieheftet ca. 3 år, og det blei først gitt ut i 2006. Under arbeidet med heftet var tanken at det skulle rettast mot eit allment interessert publikum, og ikkje berre barn og ungdom.<sup>192</sup> Heftet har sidan publisering blitt omsett til romsk/kelderash, norsk, engelsk og rumensk, og det blei nytgitt av den ideelle

<sup>191</sup> «Årsredovisning 2014», Forum för levande historia 2015: 7–8.

<sup>192</sup> Telefonintervju med forfattar Gunilla Lundgren, 16.10.2017.

organisasjonen Folk er Folk og selt som gatemagasin, der det selde rundt 60 000 eksemplar i Sverige og 2500 i Noreg.<sup>193</sup>

Når FFLH på ny gir ut heftet i 2014, tek dei teksten inn i ein ny samanheng og gir han ei tydelegare målgruppe – skuleelevar – og gjer han eigna til bruk i undervisning. Dette gjer dei ved at heftet blir distribuert digitalt på FFLH sine nettsider, under kategorien «För klassrummet», at det følgjer med ei lærarrettleiing og undervisningsforslag, og at det blir vist til opplegget si forankring i læreplanen for trinna 4–9. Noko av det FFLH dermed gjer med serieheftet *Sofia Z-4515*, er å omforme det frå å vere ein tekst retta mot ei brei allmente, til ein *undervisningstekst* med eit avgrensa tilsikta publikum og til bruk i ein bestemt institusjonell samanheng.

#### Romer under Förintelsen

Den andre undervisningsteksten som FFLH tilbyr, er *Romer under Förintelsen* og består av eit leksjonsopplegg der det tilhøyrer ei historisk framstilling over historia fram mot og under folkemordet mot romar under andre verdskrigen. Leksjonsopplegget er tilpassa for niande trinn og gymnaset.

Opplegget til *Romer under Förintelsen* er ein omsett del av ei større nettside, [www.romasintigenocide.eu](http://www.romasintigenocide.eu), som har som føremål å formidle om folkemordet mot romar og sinti. FFLH hadde sett seg føre å omsetje heile denne nettsida til svensk, men det er per dags dato ikkje gjennomført.<sup>194</sup> Nettsida er produsert av det austerriske prosjektet «Erinnern.at – Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart», som ligg under det austerriske utdanningsdepartementet. Nettsida var produsert i samarbeid med International Holocaust Remembrance Alliance og The Memorial of the Shoah. Teksten er tilgjengeleg på tysk, fransk og engelsk, og nettsida har blitt nytta som undervisningsgrunnlag i fleire europeiske land.<sup>195</sup> Opplegget er med andre ord produsert i ein austerrisk og europeisk samanheng, før det så er omsett og presentert i ein svensk kontekst av FFLH.

---

<sup>193</sup> Tall oppgitt av organisasjonen Folk er Folk etter førespurnad på e-post.

<sup>194</sup> OSSE 2015: 48–49.

<sup>195</sup> OSSE 2015: 19.



Bilete 4: Framside til Antiziganismen i Sverige: Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag.

Undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige: Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag* blei gitt ut i 2015 og sendt ut til alle lærarar i samfunnsfag på både høgstadiet og gymnaset, med medfølgjande lærarrettleiing. Det blei vidare gitt mogelegheit for å tinge eit klassesett kostnadsfritt. Heftet blir presentert slik: «Kommissionens förhoppning är att skriften ska fungera som ett komplement och en fördjupning till befintliga läromedel. Att den ger värdefull kunskap om den gemensamma historia som vi står på och en ökad insikt om på vilket sätt det förflutna präglar vår syn på nutiden.»<sup>196</sup>

Undervisningsteksten er produsert av Kommissionen mot Antiziganism, som mellom 2014 og 2016 hadde i oppdrag å motverke antisiganisme i det svenske samfunnet. Kommisjonen blei nedsett den 20. mars 2014, samstundes som regjeringa publiserte Ds 2014:8 *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*. Både denne utgreiinga og Kommissionen mot Antiziganism var ein del av den pågåande politikken overfor romar, «Strategi för romsk inkludering 2012–2032».<sup>197</sup>

Kommisjonen sitt oppdrag var på den eine sida retta mot kunnskapssamling og produksjon, då den skulle samle kunnskap om antisiganisme, om registrering av romar på etnisk grunn og om gode dømme på tiltak som motverka antisiganisme. Men oppdraget var også intervenserande, ved at kommisjonen skulle delta i samfunnsdebatten, medverke i utdannings- og informasjonsverksemd, samt ta stilling til kva tiltak kommisjonen kunne utføre for å motverke antisiganisme innan den offentlege forvaltninga og i skulen.<sup>198</sup> Regjeringa påpeika også forankringa av kommisjonen: «Kommissionen ska ha en bred

<sup>196</sup> Arkivert nettside frå Kommissionen mot Antiziganism, <http://www.minoritet.se/user/motantiziganism/antiziganismen-i-sverige-2/index.html>, lasta ned 14.6.2018.

<sup>197</sup> Skr. 2011/12:56: 7, 10.

<sup>198</sup> Dir. 2014:47: 1.

sammansætning med bl.a. personer som har god förankring i den romska gruppen. Vidare ska representanter för romska organisationer utgöra en referensgrupp till kommissionen.»<sup>199</sup>

Den 21. august 2014 vedtok regjeringa eit tilleggsdirektiv til kommissionen:

Kommissionen får nu även i uppdrag att ta fram och sprida ett material som utgår från vitboken [Ds 2014:8] till skolor och andra delar av samhället som berörs av innehållet i vitboken. Materialet ska vara av hög kvalitet och kunna användas som undervisningsmaterial inom skolan. I uppdraget ingår även att ta fram och sprida en lärarhandledning.<sup>200</sup>

Resultatet av dette blei heftet *Antiziganismen i Sverige: Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag*, som har nytta mykje av strukturen frå «vitboken», men omforma innhaldet av omsyn til undervisninga. Arbeidet med heftet blei halde innanfor kommisjonen, men for utarbeidinga av lærarretteiinga blei det henta inn ein lærar for å knytte innhaldet til læreplanen.<sup>201</sup>

Vi läser om romer: Av och om romer i Sverige og Romernas historia



Bilete 5: Framside til Vi läser om romer.

Boka *Vi läser om romer: Av och om romer i Sverige* blei publisert i 2013 og består av 19 intervju med romske personar, samt ei framstilling om romsk kultur og historie. I tillegg til boka blei nettsida *Romernas historia* ([www.romernashistoria.se](http://www.romernashistoria.se)) lansert. Nettsida supplerer boka og er særskilt retta mot trinna 4–9, med referanse til læreplanmåla om nasjonale minoritetar, men det er også eit mål å nå eit publikum utanfor skuleverket. På nettsida finn ein også dei same intervju, men dette er supplert med eit interaktivt innhald om romsk historie og kultur.

<sup>199</sup> Dir. 2014:47: 10–11.

<sup>200</sup> Dir. 2014:121: 1.

<sup>201</sup> Opplysningar henta frå e-post med kommisjonen sitt «kanselli».

Boka *Vi läser om romer* er redigert av Erland Kaldaras Nikolizsson, Kerstin Gidfors og Gunilla Lundgren. Boka har inga bestemt institusjonell tilknytning, men var finansiert av Ungdomsstyrelsen, Skolverket og Romska Ungdomsförbundet. I 2014 var boka ein del av ei gratis bokpakke for skulebibliotek, som Skolverket sendte ut. Nettsida Romernas historia er det Romska Ungdomsförbundet og Romska Kulturscenteret i Malmö som står bak.<sup>202</sup> Det er dermed verdt å merkje seg at desse tekstane har mindre institusjonell tilknytning til statlege institusjonar enn kva som er tilfelle for dei tidlegare nemnde tekstane. At aktørane som står bak desse tekstane, kan omtalast som meir aktivistiske, er noko som gjer det interessante å inkludere desse to tekstane. Samstundes blir det linka vidare til desse undervisningstekstane på Skolverket si nettside med oversikt over materiell for å undervise om romar.<sup>203</sup> Undervisningstekstane blir dermed distribuert gjennom ein sentral aktør i det svenske utdanningssystemet.

#### *Oppsummering om utvalet av undervisningstekstar*

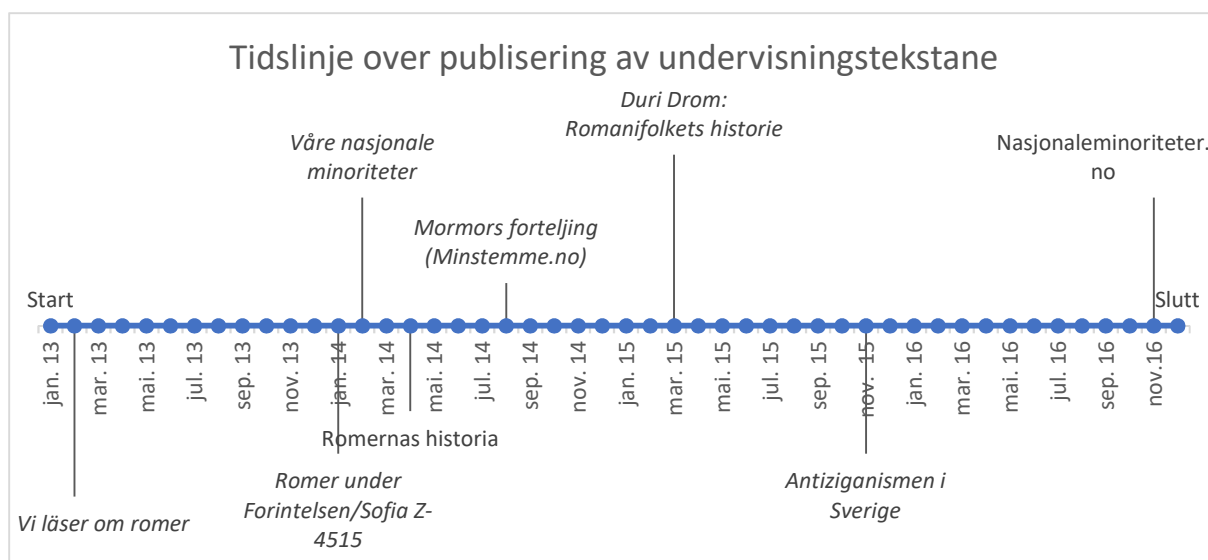
Samla meiner eg dette tekstutvalet har klart å oppretthalde ein balanse som har vore utfordrande i dette prosjektet. På den eine sida har det vore eit mål å undersøkje om det er nokre mønster i korleis romar og romanifolket blir framstilt innan skulefaget historie. Med dette utvalet har eg hatt fleire tekstar om kvar minoritet, og det har dermed vore mogeleg å undersøkje om det kjem til syne ei eller fleire grunnforteljingar om kvar av minoritetane, eventuelt om det er mogeleg å identifisere ei felles grunnforteljing på tvers av minoritetsgrupper og nasjonale grenser. På den andre sida har ikkje utvalet vore større enn at eg har kunna gjennomføre grundige individuelle lesingar med vurdering av den didaktiske utforminga deira og analysar av kva handling og intensjon dei utfører. Tekstutvalet er slik eit resultat av ei vektlegging av begge desse sidene.

---

<sup>202</sup> Eg gjorde fleire forsøk på å opprette kontakt med Romska Ungdomsförbundet og Romska Kulturscenteret i Malmö for å få fleire detaljar om bakgrunnen for nettsida, men dessverre utan å lukkast.

<sup>203</sup> Skolverket, «Undervisa om romer», <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kampanj-stodpaket-undervisa-om-romer>, lasta ned 7.8.2018.





Figur 2: Tidslinje over publisering av undervisningstekstar.

## 1.6 Val av minoritetsgrupper, komparasjon og hermeneutisk situasjon

Kvifor har eg valt å studere tekstar som særskilt vil seie noko om minoritetsgruppene romar og romanifolket? Det er jo også mogeleg å undersøkje korleis minoritetshistorie blir handsama i undervisningstekstar, utan å avgrense seg til ei bestemt minoritetsgruppe. Ein slik studie vil potensielt synleggjere om det er narrative mønster som går att på tvers av minoritetsgruppene det blir fortalt om. Eg har vurdert det slik at fordelene med å avgrense seg til bestemte minoritetsgrupper er at potensialet for å identifisere meir konkrete grunnforteljingar knytt til den bestemte gruppa er større. Det same gjeld dermed også potensialet for å kunne identifisere avgrensa kontekstar som forteljinga kan seiast å handle i.

Kvifor har eg så valt å sjå på tekstar som spesifikt omhandlar romar og romanifolket? Valet er både grunna i det historiedidaktiske feltet og i pragmatiske omsyn med tanke på metodisk gjennomføring. Grunngivinga ut frå det historiedidaktiske ligg i dei to statleg initierte rapportane om politikk og overgrep overfor dei to minoritetsgruppene. I samband med rapportane blei det peika på naudsynet for å formidle kunnskap om denne historia, særskilt i skuleverket.<sup>204</sup> På bakgrunn av at den nordiske historiedidaktikken har peika på historiemedvit, historiekultur og historiebruk som sine mest interessante studieobjekt, har nettopp publiseringa av desse rapportane gjort at romar og romanifolket har peika seg ut som særskilt interessante tilfelle. Når det i ein minoritetspolitisk samanheng blir gjennomført granskingar av fortida, og så peika på skuleverket som ein viktig arena for

<sup>204</sup> Sjå s. 15–16.

kunnskapsformidling, er det også historiedidaktisk interessant å undersøkje kva historie som blir forsøkt formidla innan skulen.

I tillegg har valet av romar og romanifolket vore eit metodisk val, der den historiefaglege forskinga knytt til desse minoritetsgruppene har ein nær dialog. Som vist i gjennomgangen over har ein etablert forskarnettverket «Romers och resandes historia i Norden», der både romar og romanifolket ligg innanfor nettverket sitt interessefelt. Dei ulike forskingsbidraga knytt til desse minoritetsgruppene har dermed ofte referert til kvarandre, og dette har gjort det gunstig å sjå på nettopp desse minoritetsgruppene på tvers av dei nasjonale grensene.

Eit vidare spørsmål som melder seg, er kvifor eg har valt å studere undervisningstekstar om to ulike nasjonale minoritetar innanfor to ulike nasjonalstatar. Då undervisningstekstar kan forståast som relativt like og samanliknbare einingar, har dette valet gitt studien eit komparativt potensial som eg har forsøkt å utnytte i analysane. Med tekstar om to ulike minoritetsgrupper, retta mot to ulike nasjonale skulekontekstar, har det komparative operert på to synkrone nivå i denne studien. Det eine er at det har gitt ei mogelegheit for å tekstleg samanlikne historiske forteljingar på tvers av minoritetsgruppene, og dermed kaste ljøs over likskapar og forskjellar i korleis minoritetshistoriske forteljingar blir konfigurert. Omgrepet «grunnforteljing» har her særskilt gjort at eg har retta merksemda mot likskapar i narrative verkemiddel og innhald. Samstundes har eg valt å først undersøkje om det lèt seg identifisere grunnforteljingar om kvar minoritetsgruppe, for så å sjå på tvers av nasjonal/gruppe inndelinga.<sup>205</sup> Dermed har eg også kunne få fram kontrastar i forteljingane om romar og romanifolket. På det andre nivået har det gitt mogelegheit for kontekstuell samanlikning, men med ei nasjonal ramme prega av relativ likskap; både Noreg og Sverige kan karakteriserast som demokratiske velferdsstatar med eit offentleg og politisk styrt skulesystem. I den kontekstuelle analysen har eg dermed kunna identifisere «like» kontekstar innan kvar nasjon, men med nasjonale ulikskapar.<sup>206</sup>

Desse relativt like kontekstane har eit analytisk forklaringspotensial. Forklaringar på likskapar i narrativ utforming på tvers av minoritetsgruppa romar/romanifolket kan søkjast etter i det som har vore felles for dei to nasjonale kontekstane, mens ulikskapar i forteljingane vil ein potensielt kunne finne forklaringar på i det partikulære ved kvar kontekst. Det er samstundes fleire utfordringar med eit komparativ perspektiv. Særskilt relevant i denne samanhengen er utfordringa med å vere situert som forskar i den eine

---

<sup>205</sup> Sjå analysar i kap. 2, s. 111–115, 126–130.

<sup>206</sup> Sjå underkapittel 3.2 og 3.3.

nasjonale storleiken som inngår i samanlikninga.<sup>207</sup> Med utdanning frå det norske historiefaget og med norsk som morsmål og som språkleg framstillingsform i avhandlinga har eg stått i ein hermeneutisk horisont med betre utsyn over dei norske tekstane om romanifolket enn over dei svenske om romar. Dette er samstundes noko eg har forsøkt å vere medviten om i analysane, og gjennom ei tekstnær kontekstualisering har eg forsøkt å motverke at dei norske kontekstane skulle bli definerande for dei svenske; innan begge dei nasjonale rammene har eg måtta påvise korleis narrative val i undervisningstekstane har utgjort handlingar i kvar sine nasjonale kontekstar.

Det komparative elementet i denne avhandlinga har dermed først og fremst utgjort ein kontrasterande og analytisk ressurs, som har hjelpt meg med å få auge på det særeigne i forteljingane om romar og det særeigne i forteljingane romanifolket, samt hjelpt i den kontekstuelle analysen ved å identifisere kva narrative element som har utgjort bestemte handlingar. Det inneber samstundes at eg ikkje har gjort ein systematisk komparasjon med strenge kriterium for kva krav som blir sette til einingane.

#### 1.6.1 Namn og nemningar

Så langt i dette kapittelet har eg nytta nemningane «romanifolket» og «romar» utan å klargjere kva nemningar det er og kva dei viser til. Dette treng ei klargjering. Historikar Martin Ericsson viser i avhandlinga *Exkludering, assimilering eller utrotning? "Tattarfrågan" i svensk politik 1880–1955* at det gjennom 500 år har vore mennesker i Sverige som har blitt utpeika som «tattare», mens det i periodar har blitt nytta nemningar som «skojare» eller «kältring», og at det i dag eksisterer menneske som identifiserer seg som «resande». Spørsmålet for gjennomføringa av ein historisk studie er då korleis ein skal handtere dei ulike nemningane.<sup>208</sup> For å løyse dette har Ericsson henta inspirasjon frå den nederlandske skulen av *romani studies*, og viser til Leo Lucassen sin distinksjon:

Although nowadays the (politically correct) term 'Roma' is fashionable, in this article I deliberately use the term 'Gypsies' or 'Zigeuner' because I primarily analyse the attitude of authorities versus people who for various reasons were labelled as 'Gypsies' (England) or 'Zigeuner' (Germany). Whereas these 'object' terms reflect the perspective of (repressive) state officials (without necessarily having an ethnic overtone), the term 'Roma' (or 'Sinti') refers to the subjective self-definition of certain groups in contemporary western and eastern Europe.<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> Melve 2009: 75–76.

<sup>208</sup> Ericsson 2015: 16. Ericsson byggjer her på ein distinksjon som historikar Leo Lucassen har nytta i sine studiar av korleis styresmakter gav ulike menneske merkelappen «gypsies», sjå Lucassen 2008: 429.

<sup>209</sup> Lucassen 2008: 429.

I denne avhandlinga har eg nytta ein liknande distinksjon som Lucassen og Ericsson, mellom menneske si sjølvdefinering og ekstern namngiving. Forskjellen på denne studien og dei to ovannemnde er at eg her har interessert meg for korleis romar og romanifolket har komme til uttrykk som tekstlege einingar i undervisningstekstane, og es les ikkje desse einingane som eit direkte uttrykk for styresmaktene sine haldningar. Nemningar som blir nytta i undervisningstekstane, og måtane dei blir framstilte på, treng altså ikkje å samsvare med korleis menneske som identifiserer seg som romar/romanifolk, sjølve omtalar seg eller forstår identiteten sin. Dette vil ikkje denne studien ha noko grunnlag for å seie noko om. Nemningane som blir nytta i undervisningstekstane, treng heller ikkje samsvare med korleis dei blir nytta i styresmaktene sine styringsdokument, men relasjonen mellom desse to er noko eg forsøker å undersøkje i kapittel 3.

Med denne avgrensinga har eg i analysane i avhandlinga forsøkt å reflektere den bruken av nemningar som blir nytta i undervisningstekstane. I dette innleiingskapittelet har eg teke utgangspunkt i at «romar» og «romanifolket» er nemningar som blir nytta i svensk og norsk minoritetspolitikk. Eg har her nytta nemninga «romanifolket», men kunne også ha nytta «taterane» eller «dei reisande», som også blir brukt i norske styresmakter sine styringsdokument.<sup>210</sup> Nemninga «romanifolket» er i innleiinga nytta for halde på ei nemning.

Det er vidare eit analytisk poeng å hente ut frå Ericsson si betraktning om tilhøvet mellom fortidige nemningar som ofte ber på negative konnotasjonar, og samtidige nemningar, samt mellom ekstern namngiving og intern sjølvidentifikasjon. Det vil vere interessant å undersøkje korleis undervisningstekstane har stilt seg til denne problematikken, om dei klargjer nemningane, korleis dei handterer fortidige nemningar, og om dei gjer eit skilje mellom intern identifikasjon og ekstern kategorisering.<sup>211</sup>

Avgrensinga som denne distinksjonen inneber, er på den eine sida gjort med bakgrunn i kva spørsmål eit materiale som undervisningstekstar kan gi svar på, men det er også eit val som er gjort ut frå kva posisjon eg som forskar kan lese og tolke desse undervisningstekstane frå. For å vidare underbygge dette valet og synleggjere nokre vidare avgrensingar for prosjektet vil eg i det følgjande også forsøkje å seie noko om den hermeneutiske situasjonen som eg har lest undervisningstekstane under.

---

<sup>210</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 33–35.

<sup>211</sup> I analysen vil det komme fram at dette har vore løyst på svært ulike måtar. Sjå til dømes korleis det i *Sofia Z-4515* blir nytta ein liknande distinksjon som Ericsson og Lucassen, s. 112, mens ein i *Antiziganismen i Sverige* definerer dei historiske nemningane «zigenare» og «tattare» som antisiganistiske, sjå s. 91.

### 1.6.2 Hermeneutisk situasjon og analytiske avgrensingar

Tekstanalyse, som all annan forskingspraksis, inneber at forskaren som gjennomfører analysen, er situert i bestemte kulturelle, historiske og institusjonelle samanhengar og i bestemte vitskapelege tradisjonar. Alle desse omstenda påverkar korleis forskaren vil lese og tolke tekstane som hen har valt ut. Samstundes er desse omstenda også ein grunnleggjande føresetnad for tolking, noko Hans-Georg Gadamer påpeika med omgrepa «fordom» og den hermeneutiske «situasjon». Vi står alltid i ein situasjon når vi møter ein tekst, kor vi har teke med oss ei rekke fordommar til fortolkinga.<sup>212</sup> Vi kan forsøkje å klargjere denne hermeneutiske situasjonen, men klarer det aldri fullt ut: «Å være historisk betyr å aldri kunne ha en fullstendig viten om seg selv.»<sup>213</sup> Eg vil gjere eit forsøk på å skildre og reflektere over kva hermeneutisk situasjon eg har stått overfor i denne studien, og korleis eg på bakgrunn av det har forsøkt å avgrense lesinga og fortolkinga av undervisningstekstane. For å gjere det har eg valt å først diskutere det opp mot ulike vitskapelege prosjekt som har komme til uttrykk under forskingsfeltet romanistudier.<sup>214</sup> Dette er eit felt kor spørsmål om refleksivitet og normativitet har blitt mykje diskutert, og som det kan vere relevant å sjå til i denne samanhengen. Her har eg særskilt teke utgangspunkt i dei skiljelinjene som har komme til fram i ein debatt innan European Academic Network on Romani Studies sine e-postlister i 2014, og som i etterkant blei redigert av Judith Durst.<sup>215</sup>

Ein studie av undervisningstekstar som omhandlar minoritetane romar og romanifolket, vil kunne gi forventingar om at tekstanalysen også vil innehalde eksplisitte vurderingar av framstillingane av romar/romanifolket. Med andre ord: at representasjonane av romar/romanifolket blir vurdert opp mot ein bestemt standard for korleis romar/romanifolket bør representerast. Ut frå forskingsfeltet romanistudier kan ein identifisere to ulike utgangspunkt som representasjonar kan vurderast opp mot. Det første vil vere ut frå det som kan omtalast som eit realistisk utgangspunkt: At romar/romanifolket som gruppe har ein uomtvisteleg og observerbar eksistens i verda.

Denne første standarden kan ein lede ut av det prosjektet som Yaron Matras, professor i lingvistik og tidlegare redaktør for tidsskriftet *Romani Studies*, har skissert opp. Ifølgje Matras eksisterer det ein etnisk romani-identitet som består av eit bestemt kulturelt og språkleg innhald, og som kryssar dei europeiske landegrensene. Det er derfor ei viktig

---

<sup>212</sup> Gadamer 2012: 314–322, 338–345.

<sup>213</sup> Gadamer 2012: 340.

<sup>214</sup> Det kan diskuteras i kva grad dette faktisk er eit samla forskingsfelt, då dei vitskapelege prosjekta ser ut til å sprike i ulike retningar. Det er samstundes mogeleg å identifisere ein felles tradisjon frå The Gypsy Lore Society og i kritikken mot den retninga frå 1970-talet av, som ei felles referanseramme.

<sup>215</sup> Durst 2014.

oppgåve for feltet romanistudiar å utarbeide ein etnisk merkelapp som treffer denne etniske gruppa. Ein slik presis merkelapp vil mellom anna vere viktig for akademikarar som medverkar i utforming av politikken.<sup>216</sup> Ifølgje Matras er vide og pragmatiske romanikategoriar problematiske: «[T]he insistence on ‘diversity’ and ‘umbrella terms’ amounts to a denial of Romani ethnicity, which I personally find both empirically wrong and morally and politically discriminatory.»<sup>217</sup>

For Matras handlar det om å finne ein merkelapp som treffer ei etniske gruppe som deler kulturelle element som normer, tradisjonar, språk og historie.<sup>218</sup> I boka *I Met Lucky People: The Story of the Romani Gypsies* opererer Matras med kategoriane «gypsy» og «rom». Mens «gypsy» er ein kategori skapa av folk på utsida av gruppa, og der representasjonane ofte ligg langt frå røynda, representerer «rom» eit innanfråperspektiv som viser til eit eksisterande etnisk fellesskap med delte element av språk og kultur.<sup>219</sup> Matras siktar dermed mot å avsløre myta om «the gypsies» og slik få fram den autentiske romani-identiteten. Gjennom det prosjektet ønskjer han også å medverke til ei styrking av romani sin marginaliserte posisjon i europeiske samfunnet.<sup>220</sup>

Ut frå det vitskapelege prosjektet Matras skisserer, vil ein kunne vurdere om forteljningane formidlar ulike myter om romar og romanifolket, eller om dei derimot har ei riktig framstilling av gruppene sine kulturelle element. Analysen kan dermed byggjast opp rundt skiljet mellom omgrepa «myte» og «autentisitet», der undervisningstekstane sine representasjonar blir vurdert opp mot den faktiske eksistensen av det dei representerer.

Matras har samstundes møtt motstand mot prosjektet sitt, mellom anna frå forskarar som har vore inspirert av retningar som postkolonialisme og *cultural studies*. Kritikarane til Matras meiner at vitskapeleg kunnskapsproduksjon også er forma av maktrelasjonar, og at etniske nemningar og merkelappar dermed heller aldri vil kunne reduserast til berre å reflektere empirisk eksisterande kulturelle element. I polemikk mot Matras finn ein mellom andre Thomas Acton, som argumenterer mot Matras sitt mål om å definere romanistudiar med utgangspunkt i det å identifisere ei felles nemning. Særskilt påpeikar Acton det problematiske med generaliseringar: «We all need generalisations and definitions. We can’t react to any personal or political dilemma without deciding what line to take, what narrative to use to make sense of it; but when we start treating those lines as facts, as uncomplicated

---

<sup>216</sup> Durst 2014: 2–4, 9–10.

<sup>217</sup> Durst 2014: 16.

<sup>218</sup> Matras 2015: 67–95, 101–127, 174–183.

<sup>219</sup> Matras 2015: 13–20, 23.

<sup>220</sup> Matras 2015: 25–29.

truth, that is when judgement becomes prejudice.»<sup>221</sup> Eit vidare poeng hos Acton er at romani-identiteten og grensene for denne er i stadig endring, og at forsøka på å skape definisjonar og generaliseringar derfor alltid kviler på ustabil grunn. Som han retorisk svarer på Matras sitt spørsmål om kven romani er: «Who are we? You may never work out the answer; we keep changing it!»<sup>222</sup>

Acton retta sin interesse mot kunnskapsproduksjonen rundt romanigrupper, og studerte på 1970-talet korleis Gypsy Lore Society har produsert forestillingar om «gypsies» i England.<sup>223</sup> Det som har blitt kjent som den nederlandske skulen innan romanistudiar, tok dette perspektivet noko vidare på 1990-talet og arbeidde med korleis forskarar og vitskapeleg kunnskapsproduksjon har medverka til politikkkutforming overfor kategorien «gypsy». Eit sentralt namn innan denne skulen er Wim Willems, som har framheva korleis måtane «gypsies» har blitt definert på hos forskarar, også har hatt stor påverknad på korleis dei har blitt definert av styresmaktene, og dermed også på kva politikk som har blitt utforma.<sup>224</sup> Vidare konkluderer Willems med at den vitskapelege interessa for «gypsies» som oppstod på slutten av 1700-talet, og der arbeida til Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann utgjorde autoritative tekstar, skapa «gypsis» som eit sameint folk: «In short, he [Grellmann] created an image of mutually related, alien heathens who lived parasitic, highly mobile lives. They might be called by different names in different places, but Grellmann gathered them all under the label of ‘Gypsies’. In so doing he made them into one people, endowed with a general ethnographic profile.»<sup>225</sup>

Både Acton sine innvendingar mot Matras og Willems si forskning på kategorien «gypsy», synleggjer det problematiske med å skulle vurdere undervisningstekstane ut frå eit skilje mellom myte og autentisitet. Perspektivet ein kan leie ut av kritikken mot Matras, er at uansett kva framstilling som blir gitt av romar og romanifolket, vil ho romme etiske og politiske implikasjonar. Framstillingane bør derfor vurderast ut frå eit konstruktivistisk utgangspunkt, der førestilte fellesskap som romar og romanifolket stadig blir konstruert gjennom dei ulike forteljingane som sirkulerer om desse fellesskapa. Analysen av undervisningstekstane vil då vere retta mot å få fram kva politiske implikasjonar forteljingane om romar/romanifolket har.

---

<sup>221</sup> Durst 2014: 96.

<sup>222</sup> Durst 2014: 97.

<sup>223</sup> Sjø Acton 1974, 2004, 2015.

<sup>224</sup> Willems 1997. Av andre sentrale bidrag frå den nederlandske skulen, sjå Lucassen, Willems og Cottaar 1998; Willems og Lucassen 2000.

<sup>225</sup> Willems 1997: 293.

Feltet romanistudiar kan dermed grovt skiljast i to ulike og inkompatible retningar, der Matras vil kunne stå som representant for ei realistisk retning og Willems for ei sosialkonstruktivistisk. Innan den sosialkonstruktivistiske delen av romanistudiar har det dei seinare åra vore ei vending som har gått andre vegar enn den nederlandske skulen, og kor konsept som «empowerment» og samarbeid har blitt fremja som viktige mål. Med innsikta om at vitskapeleg kunnskapsproduksjon har politiske implikasjonar, har ei rekke forskarar peika på at det vitskapelege prosjektet sitt føremål også bør vere ei styrking av romanigrupper sin marginaliserte posisjon i samfunnet, og at forskinga derfor bør gå føre seg i samarbeid med romanimiljø og aktivistar.<sup>226</sup> Innan denne retninga har spørsmålet om kven som forskar og produserer kunnskap, blitt vurdert som eit heilt sentralt spørsmål.<sup>227</sup>

Med utgangspunkt i denne sistnemnde retninga vil spørsmålet mot undervisningstekstane vere kva emansipatorisk potensial desse forteljingane har, og korleis dei kan medverke til å styrkje romar og romanifolket sin posisjon i samfunnet. Vidare er det relevant å spørje kva forankring forteljingane har hos gruppa. Kven er det som fortel desse forteljingane? Desse spørsmåla må også stilles reflektivt, altså korleis ein analyse av undervisningstekstar kan medverke til eit (eller fleire) emansipatorisk prosjekt, og kva forankring prosjektet har i romar-/romanimiljøa. Ei slik spørsmålsstilling og eit slikt forskingsprosjekt føreset samstundes at forskaren anten er situert med nærleik til miljøa som forskinga omhandlar, eller at forskaren er ein del av den politiske rørsla og slik har eit tydeleg standpunkt i spørsmålet om emansipasjon.

Dette er ein posisjon som eg ikkje har hatt i dette prosjektet, noko som vil seie at eg ikkje har kunna vurdere dei historiske forteljingane ut frå korleis dei medverkar til eit bestemt emansipatorisk prosjekt, eller om dei styrkar romar/romanifolket sin posisjon i samfunnet. Det vil også innebere at eg ikkje har hatt ambisjonar om at avhandlinga skal utgjere eit bidrag til eit bestemt emansipatorisk prosjekt. Avhandlinga utgjer altså ikkje ei «innanfrå-analyse» av undervisningstekstane, men ein analyse frå ein hermeneutisk situasjon med distanse til den politiske rørsla knytt til identitetane romar og romanifolket.<sup>228</sup> Eit slikt utanfråperspektiv har nødvendigvis påverka min horisont i fortolkinga av undervisningstekstane.

---

<sup>226</sup> Bogdán, Ryder og Taba 2015. Tidsskriftet *Critical Romani Studies*, som starta opp i 2018, kan lesast som eit uttrykk for ei slik retning.

<sup>227</sup> Sjå til dømes Le Bas og Acton 2010; Bogdán et al. 2015.

<sup>228</sup> Ein distinksjon bør samstundes klargjerast. Det er mogeleg å vere situert «innanfor/utanfor» ei bestemt politisk rørsla, men det vil ikkje vere mogeleg å vere situert utanfor den verda der kollektive identitetar som romar/romanifolket er verksame. Det kan vere verdt å minne på hugseregelen om at ein som humanistisk forskar er ein del av det samfunnet som ein studerer, og dermed også er vikla inn i det objektet ein forsøker å undersøke.



Kva kunnskap skapar så denne avhandlninga, når eg her har vore situert med distanse til romar og romanifolket som politiske rørsler? Heller enn å skulle vurdere forteljingane ut frå ein bestemt posisjon innan ei slik rørsle, har målet mitt i dette prosjektet vore å forklare kvifor det er desse forteljingane som kjem til syne i undervisningstekstane, gjennom å analysere dei som talehandlingar. Quentin Skinner sine metodiske reglar har då utgjort eit viktig utgangspunkt: «The golden rule is that, however bizarre the beliefs we are studying may seem to be, we must begin by trying to make the agents who accepted them appear as rational as possible.»<sup>229</sup> I mine analysar har ambisjonen dermed vore å få fram kva som har gjort det rasjonelt å fortelje om romar og romanifolket på dei måtane som det er gjort, heller enn å vurdere om dei medverkar positivt eller negativt til eit bestemt politisk prosjekt. Dette er eit anna, men likevel vitskapeleg relevant prosjekt å forfølge. Samstundes vil eg freiste å vurdere den didaktiske utforminga av desse undervisningstekstane, noko som utgjer eit prosjekt som også treng ei grunngiving.

### 1.6.3 Kvifor minoritetshistorie og historie i skulen?

Tidlegare i kapittelet gav eg ei grunngiving for kvifor det er historiedidaktisk interessant å studere nettopp undervisningstekstar om romar og romanifolket. Historikaren sitt val av studieobjekt har samstundes alltid ein etisk dimensjon, der forskaren vel ut noko som blir løfta fram, mens noko anna blir valt bort. Med det i mente, kvifor har eg då valt å sjå nærare på nettopp korleis minoritetshistorie blir handsama i skulen? Kva er det som gjer dette til ein viktig tematikk å studere nærare?

For å grunngi dette valet vil eg påpeike korleis historiefaget kan seiast å ha to ulike normative dimensjonar. Den eine dimensjonen kan knytast til historiemedvitsomgrepet som eit mål for historiefaget i skulen. Innan det historiedidaktiske feltet er May-Brith Ohman Nielsen ei blant fleire som har argumentert for dette:

Når vi skal forklare det historiske ved mennesket, handler dette om at mennesket er et vesen som lever, erfarer og tenker i tid. Vi bruker fortid til å forme og forstå nåtid, både som individer og grupper. Historiebevissthet er derfor oftest definert som: forståelse av forholdet mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og fremtidsforventninger. Og selve *bevissthetsgraden* har vært nært knyttet til vår refleksjon over egen forståelse av historie. Alle har en historiebevissthet, men den kan være mer eller mindre bevisst, mer eller mindre konsistent og mer eller mindre reflektert. Erkjennelsen av *forskjellen mellom før og nå, mellom fortid som fortid og fortid som historie, og forståelsen av at synet på historiske forhold og hendelser endrer seg over tid, – at de er historiske –, er en viktig del av en utviklet historiebevissthet. [...]* Utvikling av

---

<sup>229</sup> Skinner 2002: 40.

reflekterte, dynamiske og robuste historiebevisstheter hos individer og grupper, krever trening og faglig læring. Dette er en viktig del av historiefagets oppgave i skolen.<sup>230</sup>

Eg kan i stor grad slutte meg til Ohman Nielsen si framheving av historiemedvit som ei viktig oppgåve for historiefaget, men også leggje til ei betraktning om kvifor eg meiner utvikling av historiemedvit er ei særskilt viktig målsetjing for historiefaget. Medvitet om at både menneske og samfunnet er historiske, og dermed også noko som er i endring, vil dermed også vere grunnleggjande knytt til etisk og politisk handling. Å utvikle «reflekterte, dynamiske og robuste historiebevisstheter» vil dermed også handle om å utvikle elevane sitt grunnlag for etisk og politisk handling, og såleis vere ein viktig del av utviklinga av demokratiske borgarar.

Historiefaget i skulen har også ein annan normativ dimensjon, som dreier seg om kva forteljingar som blir formidla innan skulefaget. Med innsikta frå Paul Ricoeur og omgrepet «narrativ identitet»<sup>231</sup> kan ein postulere at dei historiske forteljingane som elevar møter i skulefaget også påverkar kva forteljingar elevane konstruerer om seg sjøve og om samfunnet rundt seg. Med andre ord har innhaldet i historiefaget også eit anna ideologisk potensial, nemleg at forteljingane som blir formidla, anten kan legitimere beståande førestilte fellesskap eller utfordre det beståande. Uansett kva forteljingar som blir formidla i faget, vil det kunne oppstå spenningar mellom det å utvikle elevane sitt historiemedvit og den retoriske overttydingskrafta i dei forteljingane som blir formidla i faget. Eller sagt på ein annan måte: Om elevane utviklar eit reflektert, dynamisk og robust historiemedvit, minskar også moglegheita for at faget enkelt kan nyttast for å forme elevane sin narrative identitet etter bestemte ideologiske føremål.

Korleis passar så temaet minoritetshistorie saman med dei ovannemnde normative dimensjonane til skulefaget historie? Frå gjennomgangen av den historiefaglege forskinga på romanihistorie<sup>232</sup> kan ein sjå at feltet mellom anna tek opp maktforhold i samfunnet, politikk overfor marginaliserte grupper, og inkludering og ekskludering frå førestilte fellesskap, men også menneske sine ulike former for motstand og handling i møte med ekstern kategorisering og undertrykkjande politikk. Eg vil derfor meine at det ligg eit særskilt potensial i tematikken minoritetshistorie for å utvikle elevar sitt historiemedvit, og særskilt med sikte på deira politiske og etiske agens i samfunnet: I møte med minoritetshistorie kan elevane bli medvitne om at både maktforhold og fellesskap er

---

<sup>230</sup> Ohman Nielsen 2011: 273–274.

<sup>231</sup> Sjå s. 23–25.

<sup>232</sup> Sjå s. 55–59. Sjå også tendensane Ryymin og Nyssönen peikar på i nordnorsk minoritetshistorie i Ryymin og Nyssönen 2012.

historiske einingar, og at dei dermed også er opne for endring gjennom individuell og kollektiv handling.

Samstundes kan det sjå ut til at minoritetshistorie i skulen vil ha nokre særskilte utfordringar som potensielt vil kunne trekkje det i ein annan retning. Sidan det går føre seg politiske diskusjonar rundt minoritetar i samfunnet, i dette tilfellet knytt til minoritetane romar og romanifolket, vil det også seie at dei historiske forteljingane som sirkulerer om minoritetane, ikkje er utan samtidig politisk innverknad. Som ein del av desse politiske prosessane vil det potensielt vere rasjonelt å ikkje få fram at fellesskap er historiske einingar som lèt seg endre, men derimot som sementerte einingar som er gitt. Med erkjenninga om at ved å fortelje om «dei andre» konstituerer ein også eit «oss»,<sup>233</sup> vil det ligge eit stort potensial for å sementere identitetskategoriar gjennom minoritetshistoriske forteljingar.

Det er på bakgrunn av denne vurderinga av potensialet og dei potensielle utfordringane temaet minoritetshistorie stiller for skulefaget historie, at eg meiner det er verdt å gjere ein empirisk undersøking av korleis dette er handsama i samtidige undervisningstekstar. Gjennom ein analyse av kva minoritetshistoriske forteljingar som blir formidla, og korleis dei er didaktisk utforma med sikte på historiemedvit, og ved å peike på nokre faktorar som har medverka til korleis forteljingane er utforma som dei er, vil avhandlinga potensielt kunne medverke til kunnskap blant aktørar som utviklar undervisningstekstar for skulen, og utvikle diskusjonen om minoritetshistoria sin posisjon i skulefaget historie.

---

<sup>233</sup> Sjå til dømes Said 1979.

## Kapittel 2: Historiske forteljingar om romar og romanifolket

Med det empiriske materialet, i form av undervisningstekstar, kartlagt i introduksjonskapittelet, vil eg stille følgjande forskingsspørsmål til materialet i dette kapittelet: *Kva historiske forteljingar om romar og romanifolket er det som blir formidla i undervisningstekstane?* I førre kapittel klargjorde eg kva eg legg i omgrepet «historisk forteljing» i denne avhandlinga. Før eg går i gang med analysen, er det likevel naudsynt å klargjere korleis dette omgrepet kan operasjoniserast metodisk. Korleis kan eg altså identifisere kva historiske forteljingar som blir formidla i undervisningstekstane?

I innleiingskapittelet viste eg til Paul Ricoeur si forståing av forteljingsomgrepet, der han mellom anna viser til at «the entire plot can be translated into one ‘thought’, which is nothing other than its ‘point’ or ‘theme’». <sup>234</sup> I det tidlegare nemnde historiografiske verket *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970* har ein også forsøkt å lese etter forteljinga sitt poeng, og definert historisk forteljing slik:

Historiske tekster har alltid en konfiguratív dimensjon, som anviser hvordan tekstenes forskjellige bestanddeler skal ordnes innbyrdes i forhold til hverandre. En slik konfigurasjon bidrar med et ordnende grep som gir delene og helheten – altså fortellingen – mening. Dette skjer ved at delene organiseres i en sammenheng gjennom etableringen av en sammenbindende idé, et perspektiv eller en synsmåte som preger utvelgelsen av de relevante forholdene som skal til for å fortelle den aktuelle historien. <sup>235</sup>

Ein slik definisjon av historisk forteljing medfører to metodiske utfordringar i dette prosjektet.

Det første er korleis definisjonen over er retta mot å analysere historievitskapelege tekstar. Det er dermed tekstar som i utgangspunktet har ei rekke delte trekk i termar for medium og sjanger og der tekstane sine kontekstar lét seg følgje gjennom noteapparat og litteraturliste. Dette er ikkje tilfellet for undervisningstekstane som eg studerer. Med «historie» forstår eg her ikkje tekstar som har fenomen i fortida som eit objekt for vitskapeleg undersøking. Med inspirasjon frå utviklinga innan historiedidaktikken vil eg heller nytte eit utvida omgrep om historie. <sup>236</sup> Når eg her spør etter kva historiske forteljingar undervisningstekstane formidlar, er det ikkje berre eit forsøk på å få fram *kva historie* tekstane formidlar, men også kva som utgjer *det historiske* i desse tekstane.

Den andre og heilt sentrale metodiske utfordringa med å lese etter historiske forteljingar, er korleis ein kan identifisere denne konfigurative dimensjonen i tekstane som

---

<sup>234</sup> Ricoeur 1984: 67.

<sup>235</sup> Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 26.

<sup>236</sup> Sjå diskusjonane om omgrepa «historiebruk» og «historiemedvit» på s. 26–29, 36–46.

gir delane og heilskapa mening. Korleis identifisere ein «sammenbindende idé, et perspektiv eller en synsmåte som preger utvelgelsen av de relevante forholdene som skal til for å fortelle den aktuelle historien?»<sup>237</sup> For å skulle identifisere dette har eg måtta analysere tekstane med tanke på kva narrative delar dei består av og korleis dei er knytte saman. Og for å oppnå dette har eg henta omgrep og analytiske verktøy frå narratologien, som har hatt som prosjekt å få fram den narrative forma sine ulike bestanddelar. Fleire av narratologien sine analytiske verktøy har dermed vist seg fruktbare for å analysere undervisningstekstane med sikte på å kunne svare på forskingsspørsmålet. Særskilt har eg nytta litteraturteoretikaren Mieke Bal si samanstilling av narratologien, og eg vil i det følgjande presentere det omgrepsapparatet og dei analyseverktøya eg har henta frå denne retninga.

Når den metodiske klargjeringa er på plass, presenterer eg så næranalysar av kvar enkelt undervisningstekst, med sikte på å synleggjere kva narrative val og grep som er gjort i tekstane, og gjennom det vise kva hovudforteljing som lèt seg identifisere i kvar tekst. Dette er organisert slik at analysen av undervisningstekstane om romar er presenterte først, før eg så ser om det er mogeleg å identifisere noko grunnforteljing om romar på tvers av undervisningstekstane. Det er så ei lik struktur for undervisningstekstane om romanifolket. Til slutt i kapittelet undersøker eg så om det er mogeleg å identifisere nokre grunnforteljingar på tvers av gruppe og nasjonale grenser, altså om det er nokre felles forteljingsmønster både i undervisningstekstar om romar retta mot det svenske skuleverket og om romanifolket mot norsk skule. Gjennom denne strukturen har eg fått svart på forskingsspørsmålet på fleire måtar, både ved å få fram det særeigne i kvar enkelt tekst sin måte å konfigurere forteljingar på, og i det generelle mønsteret som går att på tvers av tekstutvalet.

## 2.1 Narratologi: Tekst, forteljing og fabula

Sentralt i Mieke Bal si utvikling av narratologien er inndelinga i tre analytiske nivå: narrativ tekst, forteljing («story») og «fabula». Ein *narrativ tekst* er definert som ein tekst der ein agent formidlar ei forteljing til ein adressat i eit bestemt medium eller i ein kombinasjon av fleire medium. Ei *forteljing* er innhaldet i den narrative teksten og produserer ein bestemt manifestasjon og «fargelegging» av ei fabula, der ei *fabula* kan definerast som ein serie av logisk og kronologisk relaterte hendingar som er forårsaka eller opplevd av aktørar. Bal utdjuar desse distinksjonane slik: «This distinction is based on the difference between the way in which the events are presented and the sequence of events as they ‘occur’ in the imaginative world of the fabula. [...] The fabula, understood as material or content that is

---

<sup>237</sup> Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 26.

worked into a story, has been defined as a series of events. This series is constructed according to certain rules. We call this the logic of *events*.»<sup>238</sup> Dei tre omgrepa og nivåa har eg nytta for å gi ei tredelt analytisk struktur.

På nivået narrativ tekst er Bal interessert i å identifisere den «narrative agenten» som fortel eller formidlar forteljinga i teksten, som også kan omtalast som narratør eller «forteljarstemma» i teksten. Narratøren kan delast i to hovudkategoriar, karakterbunden narratør og ekstern narratør, eventuelt i dei meir kjende omgrepa «førsteperson» og «tredjeperson».<sup>239</sup> På nivået av narrativ tekst er det vidare relevant å skildre kva type tekst dette er, i form av kva medium (eit eller fleire) den er uttrykt i og kva ulike semiotiske modalitetar som pregar den. Vidare er det relevant å skildre korleis den er presentert, og om den synleggjer teksten sitt opphav i form av forfattarar eller institusjonar.

Nivået fabula i teksten kan enkelt omtalast som teksten sitt innhald i form av elementa hendingar, tid, aktørar og stader. *Hending* kan definerast som «‘the transition from one state to another state, caused or experienced by actors.’ The word ‘transition’ stresses the fact that an event is a process, an alteration».<sup>240</sup> I analysen er det relevant å identifisere dei hendingane som er omtala, og gjerne særskilt hendingar som inneheld endring, val og konfrontasjon, og som dermed verkar inn på hovudforteljinga sin progresjon. Utvalet av hendingar kan vidare leie til eit spørsmål om kva hendingar som dermed også er valde bort, og korleis teksten si hovudforteljing har forma utveljinga av hendingar.

*Tid* utgjør eit element i nær relasjon til elementet hending: «Events have been defined as processes. A process is a change, a development, and presupposes therefore a succession in time or a chronology.»<sup>241</sup> Ein distinksjon i bruk av tid kan gjerast mellom kriser, som viser til korte tidsspenn kor hendingane har blitt komprimert, og utvikling, som viser til ein lengre periode der noko utviklar seg. Desse formane kan oppnåast tekstleg gjennom teknikkar som eliminasjon, forstått som gap i kronologisk sekvens, ved konsentrasjon av varigheit eller ved parallell utvikling. Det analytiske grepet for å gjere tida analyserbar er å ta utgangspunkt i sekvensiell kronologi som eit logisk konsept. Sjølv om teksten sin orden ikkje er sekvensiell, vil ein kunne lese ut ein kronologi av hendingane i fabula.<sup>242</sup>

Eit slikt grep vil kunne vere med å identifisere endring. Kva endringar skjer med aktørar/aktantar og stader over den kronologiske tida som fabula omhandlar? Ei

---

<sup>238</sup> Bal 2009: 6–7.

<sup>239</sup> Bal 2009: 15–28.

<sup>240</sup> Bal 2009: 189.

<sup>241</sup> Bal 2009: 214.

<sup>242</sup> Bal 2009: 215–219. Sjå til dømes korleis dette er gjort i *Antiziganismen i Sverige* og i *Duri drom*, s. 91–92, 121.

identifisering av endring vil i nokre tilfelle også kunne vere med på å synleggjere kausalitet, og dermed også kva formar for historiske forklaringar som er til stades i teksten, samt synleggjere aktørar/aktantar sin agens. Er det aktørane sine handlingar som fører til endringane, eller kjem endringane frå usynlege eller abstrakte krefter utanfor aktørane, som aktørane eventuelt må handle i møte med? Ei slik kronologisk ordning av fabula er dermed også eit verktøy for analysen av aktørar.

Elementet *aktør* er dermed definert i relasjon til ei hending, ved at dei anten skapar eller gjennomgår hendingane. For å undersøkje aktørar i fabula vidare har Bal henta inn litteraturvitaren Algirdas Julien Greimas sin modell,<sup>243</sup> som skil mellom aktørar og klasser av aktørar, namngitt som *aktantar*:

[T]he model starts from a teleological relation between the elements of the story. The actors have an intention; they aspire towards an aim. That aspiration is the achievement of something pleasant, agreeable or favourable, or the evasion of something unpleasant, disagreeable or unfavourable [...]. An actant is a class of actors that shares a certain characteristic quality. That shared characteristic is related to the teleology of the fabula as a whole. An actant is therefore a class of actors whose members have an identical relation to the aspects of telos which constitutes the principle of the fabula. That relation we call the function.<sup>244</sup>

Mens det i fleire av tekstane mine kan identifiserast ei rekke individuelle aktørar som anten er med på å skape eller blir utsett for hendingar, gjer omgrepet «aktant» det mogeleg å klassifisere aktørane ut frå funksjonen deira i forteljinga.<sup>245</sup> Analysen av aktør/aktant kan vidare utvidast ved å vurdere statusen deira som subjekt, som har bestemte intensjonar artikulert i teksten som dei handlar mot, og aktør-/aktant-objekt som er målet for subjektet sine handlingar. Ei fabula kan ha fleire subjekt som har ulike og eventuelt motstridande objekt, slik at det kjem til uttrykk som ein konflikt.<sup>246</sup> Det siste elementet i fabula er *sted*, som anten kan skildrast eksplisitt eller indikerast i teksten. Eit spørsmål for analyse er kva stader hendingane utspelar seg, og kva rolle det har i fabula. Bal peikar på at lokasjon i skjønnlitteratur ofte blir ordna i form av motsetjingar, som høgt–lavt, ønska–uønska osv. Slike motsetjingar finn ein også i undervisningstekstane som eg analyserer.<sup>247</sup>

---

<sup>243</sup> Sjå Greimas 1983: 275–304.

<sup>244</sup> Bal 2009: 202.

<sup>245</sup> Sjå døme på s. 95–98, 102, 108–109, 119, 125.

<sup>246</sup> Bal 2009: 209.

<sup>247</sup> Sjå s. 95, 101.

På det analytiske nivået av forteljing<sup>248</sup> handlar det om å undersøkje korleis fabula er organisert og «fargelagd» i teksten, gjennom å studere korleis aspekt som sekvensiell ordning, karaktereffektar, rom og fokaliserings er med på å skape ei bestemt manifistering av fabula sine hendingar, tid, aktørar og stader.

Mens eg på nivået av fabula organiserer hendingane etter ein kronologisk orden som vi tek for gitt i vår «daglegdagse» interaksjon med verda, vil hendingane ofte bli presentert etter ein annan ordning i teksten. I kva rekkefølge og orden ein ordnar hendingane, vil også kunne gi ei rekke effektar på korleis ein les teksten:

Playing with sequential ordering is not just a literary convention; it is also a means of drawing attention to certain things, to emphasize, to bring about aesthetic or psychological effects, to show various interpretations of an event, to indicate the subtle difference between expectation and realization, and much else besides.<sup>249</sup>

Eit anna aspekt som spelar inn på manifisteringa av fabula, er det Bal omtalar med omgrepet «fokalisering»:

In a story, elements of the fabula are therefore necessarily presented in a certain way. We are confronted with a vision of the fabula. [...] I shall refer to the relations between the elements presented and the vision through which they are presented with the term *focalization*. Focalization is, then, the relation between the vision and that which is 'seen', perceived.<sup>250</sup>

Fokalisering viser til ein relasjon, fokalisor er det subjektet som ser hendingane, og fokalisert objekt er det eller dei forholda som fokalisoreren rettar merksemda si mot og ser. Eit vidare skilje går mellom intern fokalisor, der perspektivet ligg hos karakterar i forteljinga, og ekstern, der det ligg hos ein anonym agent som er situert utanfor fabula.<sup>251</sup> Både fokalisor og fokalisert objekt vil kunne skifte gjennom ein tekst, eller det vil kunne halde seg stabilt. Opp mot mine forskingsspørsmål vil spørsmålet om fokalisering særskilt vere relevant når det gjeld minoritetane sin identitet. Er det med andre ord romani/romar som er det fokaliserde objektet, som blir «sett» i teksten, og/eller er det aktørar med romani-/romaridentitet som «ser»?<sup>252</sup> Eit nærliggjande omgrep her er aspektet *rom*, som viser til korleis skildring av stader også er knytt opp til persepsjon: «These places seen in relation to their perception constitute the story's space.»<sup>253</sup> Om staden blir skildra av karakterar som er

---

<sup>248</sup> Det er viktig å understreke at «forteljing» her viser til eit analytisk nivå og ikkje til det som tidlegare har blitt omtala som «historisk forteljing» eller «hovudforteljing».

<sup>249</sup> Bal 2009: 81.

<sup>250</sup> Bal 2009: 145.

<sup>251</sup> Bal 2009: 149–153.

<sup>252</sup> Sjå døme på dette på s. 104, 120, 125, 128-129.

<sup>253</sup> Bal 2009: 136.



situerte i rommet, vil det gi ei anna vurdering av han enn om han er skildra frå eit anonymt punkt.

Ein vidare distinksjon går mellom aktør som ein strukturell posisjon i fabula og korleis desse aktørane blir omtala og gitt bestemte identitetar og eigenskapar på nivået av forteljing. Her kjem omgrepa «karakter» og «karaktereffektar» inn:

The character-effect occurs when the resemblance between human beings and fabricated figures is so great that we forget the fundamental difference: we even go so far as to identify with the character, to cry, to laugh, and to search for or with it, or even against it, when the character is a villain.<sup>254</sup>

Er det med andre ord bestemte grupper av aktørar som blir gitt karaktereffektar, til dømes aktørar som er identifisert som romani/romar? Og er det forskjell på karaktereffektar nytta på romani/romar og på aktørar som ikkje er knytte til denne identiteten?<sup>255</sup> For å kunne svare på kva forteljingar som blir formidla om romar og romanifolket, har det i dette prosjektet vore særskilt relevant å sjå etter mønster av aktørar og karaktereffektar for å få fram kva rolle og skildring desse einingane blir gitt i forteljingane.

Med omgrepet «karaktereffektar» kjem også den visuelle utforminga av undervisningstekstane i forgrunnen, der element som fotografi og andre visualiseringar er nytta for å skildre aktørar i teksten. «Put simply, stories do not consist of words alone»,<sup>256</sup> skriv Ruth Page i introduksjonen til antologien *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. Dette er særskilt tydeleg i tekstutvalet i denne studien. For å ta det på alvor har eg henta inn inspirasjon frå forskingsfeltet multimodalitet, der spørsmålet om korleis ulike både verbalspråklege og andre semiotiske element verkar i eit samspel og formidlar meining i ein tekst, står sentralt.<sup>257</sup> Professor i media og kommunikasjon, Theo van Leeuwen, sine verktøy for å analysere visuelle representasjonar av sosiale aktørar, som han legg fram i boka *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, har vist seg nyttige i denne samanhengen. To spørsmål er retningsgivande for denne analysen: Korleis er menneske avbilda? Og korleis er dei avbilda menneska relatert til han eller ho som ser?<sup>258</sup> Van Leeuwen lanserer vidare ei rekke verktøy for å analysere bilete og visualiseringar for å gi svar på desse spørsmåla.<sup>259</sup> Mitt poeng i denne samanhengen er å få fram at van Leeuwen si analytiske

---

<sup>254</sup> Bal 2009: 113.

<sup>255</sup> Sjå døme på analyse av karaktereffektar på side s. 98–99, 103–104, 118.

<sup>256</sup> Page 2010: 1.

<sup>257</sup> Samspelet mellom ulike semiotiske «modalitetar» er eit av kjernepunktta i det multimodale forskingsfeltet, og ei rekke ulike analysetilnærmingar har blitt utvikla. For ein oversikt, sjå Kress og Van Leeuwen 2001; Jewitt 2014.

<sup>258</sup> Van Leeuwen 2008: 137.

<sup>259</sup> For ei utdjuing av denne tilnærminga, sjå Van Leeuwen 2008: 136–148.

tilnærming til visualiseringar vil kunne vere med å identifisere ulike former for karaktereffektar i desse tekstane.<sup>260</sup>

Kva hjelp gir dette tredelte analytiske rammeverket og det narratologiske omgrepsapparatet til å svare på forskingsspørsmålet og den vidare operasjonaliseringa i kategoriane hovud- og grunnforteljing? Eg vil her først peike på korleis dette rammeverket vil kunne leie ein fram til å identifisere ei hovudforteljing, som tidlegare vist, inneheld ein konfiguratív dimensjon. Denne konfiguratíve dimensjonen rommar samstundes fleire element, og ein del av han handlar om å velje ut innhaldet, altså mellom anna kva hendingar, aktørar, stader og tidsperiodar som teksten skal omhandle, og dermed også kva element teksten ikkje skal omhandle. Denne sida av konfigurasjonen kan eg med andre ord nærme meg gjennom nivået av fabula i analysen. Vidare vil denne konfiguratíve dimensjonen romme ordnande grep som gir delane og heilskapen ei meining, noko eg nærmar meg gjennom nivået av forteljing. Ved å analysere korleis hendingar blir ordna, samt korleis og frå kva perspektiv hendingar, aktørar og stader blir skildra, vil eg kunne nærme meg svar på om det er ein bestemt logikk som går att i desse elementa, og om det er ein samanbindande idé eller synsmåte som bind saman teksten til ein heilskap, ei hovudforteljing,<sup>261</sup> eller om teksten heller kan seiast å ha fleire forskjellige forteljingar innanfor same tekst.

Korleis gir dette rammeverket eit grunnlag for å identifisere grunnforteljingar på tvers av individuelle tekstar? Ved å nytte den tredelte inndelinga i nivå, har eg først kunna vurdere om tekstane har valt å omtale dei same hendingane, aktørane og stadene, altså om det er eit mønster i tekstane sin fabula. Vidare har analysen kunna vurdere om det også er likskap i korleis tekstane har organisert desse elementa, og om det er eit mønster i kva funksjon romanifolket og romar har i tekstane og i måten dei blir framstilte på.<sup>262</sup> Eg vil derfor meine at det narratologiske omgrepsapparatet eg her har henta inn, har danna ein relevant inngang til å analysere desse undervisningstekstane, både med tanke på kvar tekst sin partikularitet og nyansar, men også for å få fram det komparativt like på tvers av kvar enkelt tekst, og på tvers av tekstar som handlar om romanifolket og romar.

## 2.3 Undervisningstekstar om romar

### 2.3.1 *Antiziganismen i Sverige: Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag*

Tittelen på undervisningsheftet fattar godt saman den hovudforteljinga som blir formidla av teksten; det er ei forteljing om antisiganismen i Sverige, der nettopp omgrepet

---

<sup>260</sup> Til dømme analysar på s. 98–99, 103–104.

<sup>261</sup> Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 26.

<sup>262</sup> Sjå analyse som leier opp til grunnforteljing på s. 111–115, 126–128.

«antisiganisme» utgjer eit sentralt konfigurierende grep i teksten. Definisjonen av antisiganisme i byrjinga av heftet er med på å etablere dette:

Rasismen mot romer kallas för antiziganism. Den bygger på fördomar om att romer ser ut och uppför sig på ett visst sätt. Den kommer till uttryck genom fiendliga handlingar mot eller åsikter om romer. Antiziganism utgår från en ojämlig värdering av människor och kränker principen om alla människors lika värde och rättigheter. Begreppen ”zigenare” och ”tattare” är nedlåtande och kränkande begrepp på romer och resande.<sup>263</sup>

Omgrepet «antisiganisme» er det som formar utveljinga av hendingar, stader og aktørar. Hendingane består av fem ulike kategoriar av fiendtlege handlingar mot romar, og stadene er der slike handlingar har funne stad, eller der fordommar mot romar har blitt skapa og spreitt. Aktørane i teksten kan vidare kategoriserast i to hovudaktantar: dei som har uttrykt fordommar eller utøvd fiendtlege handlingar mot romar, og som kan omtalast som ein antisiganistisk aktant, og romane som har blitt utsette for desse handlingane. Det blir alt i innleiinga klargjort at diskriminering per definisjon er eit brot på menneskerettane, noko som dannar eit grunnlag for ei skildring av hendingane som «övergrepp och kränkningar».<sup>264</sup>

Forteljinga sitt sentrale innhald kan oppsummerast ved at antisiganismen blei etablert i Sverige på byrjinga av 1900-talet, då det blei skapt ei rekke fordommar mot romar gjennom rasebiologien. Antisiganismen kom så til uttrykk på ei rekke område som innvandringspolitikk, utøvinga av steriliseringslova, på bustadmarknaden og i skulane, og var dermed synleg hos ei rekke aktørar og institusjonar som kommunale og statlege styresmakter, forskarmiljø, politivesenet, borgarar og skuleelevar. Sjølv om dei verste uttrykka av antisiganismen er forsvunne, kan ein framleis finne antisiganismen som eit problem i samfunnet, og Skåne politidistrikt sitt register over romar er nytta som eit døme på dette.<sup>265</sup>

I tillegg til hovudforteljinga lèt det seg identifisere ei sideforteljing om romske aktivistar som kjempar for minoritetsrettar og for menneskerettar. Bruken av karaktereffektar om desse aktørane er med på å skape ei identifikasjon med kampen deira. I denne sideforteljinga utgjer antisiganismen, og dermed dei aktørane som handlar antisiganistisk, den antagonismen som aktivistane kjempar mot for å nå målet. Denne sideforteljinga kan skildrast som ei motforteljing, då den står i ein kommenterende eller utfordrande posisjon mot hovudforteljinga. I den vidare analysen vil eg vise kva narrative

---

<sup>263</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 4.

<sup>264</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 5.

<sup>265</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 15.

grep og val som er nytta og som har leidd fram til etableringa av denne hovudforteljinga om antisiganisme.

Tekst, fabula og forteljing i *Antiziganismen i Sverige*

*Antiziganismen i Sverige* er eit hefte på til saman 62 sider som presenterer seg som først og fremst retta mot 7.–9. trinn, men som også nyttast på gymnasnivå. Heftet kjem også med ei lærarrettleiing med oppgåver. Forordet er signert ordføraren og hovudsekretæren i Kommissjonen mot Antiziganism, og kommisjonen sin logo er trykt på baksida og identifiserer dermed ein avsendar. Eg har identifisert modalitetane verbaltekst, fotografi, faksimilar og font som sentrale, men verbalteksten får i stor grad ha ei dominerande rolle. Den visuelle utforminga av heftet er særskilt prega av grått; fleirtalet av fotografia er trykt i svart-kvitt, og tekstboksar har ein grå bakgrunn. Fotografiet som dekker for- og baksida, er også trykt i svart-kvitt og er med på å gi heftet eit preg av noko dystert og alvorleg.<sup>266</sup> Narratøren i teksten fortel i tredjeperson og er anonym heile teksten igjennom, med unntak av ein del tekstboksar, der individuelle romar kjem til orde i første person.

Kva hendingar er valde ut i heftet? Heftet si inndeling i tematiske kapittel er med på å etablere fem kategoriar av hendingar, og kvart kapittel er internt strukturert kronologisk, slik at eit nytt kapittel også startar ei ny kronologisk framstilling. Fabula består dermed av fem hendingskategoriar som utspelar seg meir eller mindre parallelt. Eg vel her ganske kort å gi att det eg vurderer som hovudelement i kvart av dei fem kapitla:

Kapittelet «Kartläggningar» byrjar med rasebiologien sin framvekst i Sverige og korleis førestillingar om den «nordiska rasen» og «rasblanding» fekk utbreiing blant politikarar og i samfunnet. Det blir vidare vist til korleis rasebiologiske idear medverka til at det blei gjennomført registreringar av romar: «Med kartläggningarna ville man definiera och vetenskapligt belägga vilka som var romer och hur de skiljde sig från den svenska befolkningen.»<sup>267</sup> Teksten tek også opp registreringane som byrja på 1920-talet, og viser til avsløringa av Skåne politidistrikt sitt register over romar i 2013 som det siste dømet på slik registrering.

Lova som frå 1914 til 1954 forbaud romar innreise til Sverige, er utgangspunktet i kapittelet «Inreseförbud». Her blir det gitt mykje omtale av konsekvensane av innreiseforbodet: «Romer som flydde från förföljelser i andra europeiska länder eller var överlevande från Förintelsen fick inte komma in i Sverige.»<sup>268</sup> Størstedelen av kapittelet

---

<sup>266</sup> Sjå faksimile og analyse av fram- og baksida på s. 95.

<sup>267</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 10.

<sup>268</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 20.

omhandlar utryddinga av romar under Holocaust, med eit eige underkapittel om «Zigeunerlager» i Auschwitz-Birkenau.<sup>269</sup> I kapitlet «Steriliseringspolitikken» blir det vist til at 63 000 personar mellom 1934 til 1976 blei sterilisert, og at rundt halvparten fekk inngrepet gjort mot sin vilje. Det er først mot slutten av kapitlet at koplinga mellom steriliseringspolitikken og romar blir klargjort: «Ån i dag är det inte helt klarlagt hur många av de drabbade som var romer, de som steriliserades registrerades ofta inte med etnisk tillhörighet. I arkiven görs emellertid hänvisningar till ‘tattare’ i en rad fall. Det tyder på att en av de romska grupperna i Sverige, resandefolket, blev särskilt utsatt för tvångsterilisering.»<sup>270</sup>

I motsetnad til dei føregåande kapitla, som har tydelege tidsavgrensingar ut frå bestemte lover eller registreringar, manglar det i kapitlet «Bostad» eksakte tidfestingar: «Många romer tvingades ända fram till 1960-talet att bo i tält, husvagnar och läger runt om i Sverige. Sällan fick de stanna någon längre period i en kommun, utan drevs iväg till nästa kommun.»<sup>271</sup> Mot slutten av kapitlet blir det nemnt at kommunane sin praksis med å fordrive romar tok slutt rundt midten av 1900-talet. Samstundes blir det påpeika at romar også møtte problem rundt spørsmålet om bustad utover i andre halvdel av 1900-talet, og at mange framleis blir utsett for diskriminering på bustadmarknaden. Dette blir illustrert med konkrete døme og med faksimil frå aviser som omtalar rumenske og bulgarske romar sine bustadtilhøve i Sverige.<sup>272</sup>

I kapitlet «Utbildning» handlar det om skuleverket sine skiftande måtar å handtere den romske minoriteten på. Teksten viser til at det blei sett i gang eigen undervisning i romske leirar og at romar blei plasserte i spesialklasser. Innføringa av 9-årig grunnskule i 1962 blir eksplisitt nemnd, men det blir understreka at det ofte blei forsøkt å finne særloysingar for romske barn også etter dette, og at mange romar blei og framleis blir møtte med diskriminering på skulen.<sup>273</sup> Det siste kapitlet, «Romers kamp för de mänskliga

---

<sup>269</sup> «Förintelsen» er det svenske ordet for nazistane sitt folkemord under den andre verdskrigen. På norsk blir ordet «Holocaust» nytta for å vise til dei same hendingane. Innan historieforskinga på nazistane sine utryddingar er det diskusjonar om omgrepet «Holocaust» berre bør vise til forsøket på å utrydde jødane og «det jødiske», eller om det også omfattar forsøket på utrydding av andre kategoriar som romar og homoseksuelle, eller om det også bør inkludere alle offer for nazistane sine statleg organiserte massedrap. Sjå Michman 2014 for ei drøfting av ulike avgrensingar av omgrepet. Eg nyttar i denne studien omgrepet «Holocaust», ikkje for å ta eit standpunkt i denne debatten, men for å spegle omgrepsbruken i tekstane eg her studerer.

<sup>270</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 31.

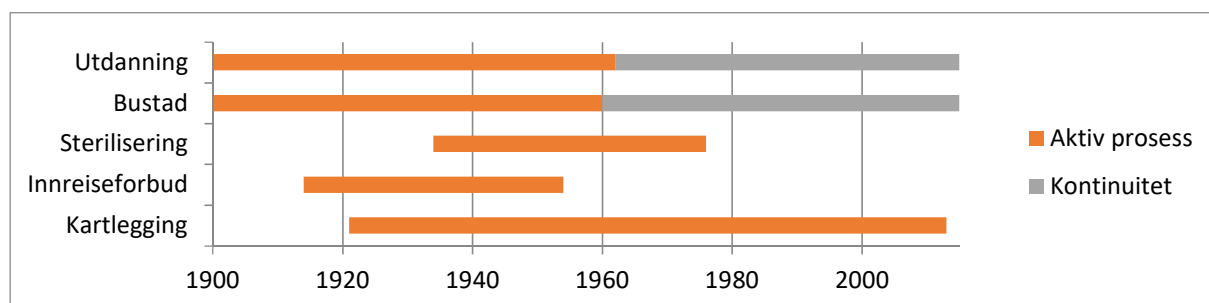
<sup>271</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 36.

<sup>272</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 40.

<sup>273</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 44–46.

rättigheterna», skil seg markant frå dei andre. Etter ein kort introduksjon får fem romske aktivistar plass til å presentere si eiga røynsle med antisiganisme og arbeidet sitt mot det.<sup>274</sup>

For å synleggjere den kronologiske utviklinga av hendingane har eg her utforma ein enkel figur:



Figur 3: Prosessar omtala i Antiziganismen i Sverige.

Dei oransje linjene markerer den perioden der heftet omtalar tematikken som ein pågåande prosess, mens dei grå markerer at prosessen framleis var pågåande, men i mindre omfang eller i tilbakegang. I kapitla om sterilisering, innreiseforbud og kartlegging kan dette tydeleg avgrensast, då det blir vist til bestemte lovparagrafar og konkrete registreringar. Dette blir meir uklart når det gjeld utdanning og bustad, der fokuset er på hendingane i første del av 1900-talet, men der teksten også viser til at antisiganismen heldt fram også i andre del. Figuren illustrerer korleis heftet formidlar antisiganismen med ein historisk «høgde» rundt midten av 1900-talet, før den så hadde ein relativ tilbakegang. Den nemnde omtalen av Skåne politidistrikt sitt register over romar blir samstundes nytta til å illustrere fenomenet sin kontinuitet og fortsette eksistens.

Denne oversikta over kronologi synleggjer også teksten sin bruk av historiske forklaringar – og manglande bruk av det same. I kapitlet om kartleggingar blir antisiganismen gitt ei historisk forklaring, då den blir knytt til rasebiologien sin framvekst og dei ulike vurderingane av menneske som følgde av det. I dei andre kapitla er det vidare antisiganismen som fungerer som ei forklaring. Når eg stiller spørsmål om *kvifor* til ulike hendingar i teksten, som til dømes: «många romer tvingades ända fram till 1960-talet att bo i tält, husvagnar och läger runt om i Sverige»,<sup>275</sup> eller: «Många romska barn har utsatts för diskriminering i skolan»,<sup>276</sup> gir teksten ingen eksplisitte svar. Det finst derimot ei narrativ forklaring der antisiganismen, som forteljinga sitt sentrale grep, også forklarar diskrimineringa av romar både frå kommune, politi og innan skulevesenet.

<sup>274</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 50–55.

<sup>275</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 36.

<sup>276</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 44.

Utvalet av stader i teksten kan også lesast på bakgrunn av antisiganisme som konfigurierende grep. Det er i teksten ei rekke stader der romar anten blir forsøkt nekte tilgjenge, til dømes i kapittelet om innreiseforbod, som handlar om å nekte romar tilgjenge til Sverige, eller stader romar blir jaga eller pressa bort frå, som i kapittelet om bustad. Dei stadene der ein finn romar, er ofte i fotografisk form: Ved eit telt i ein park, utanfor ei husvogn, og i eit provisorisk klasserom i ein leir. Lokasjonane og situasjonane som er fotograferte, kan lesast som ein konsekvens av antisiganismen. Romar sin nomadiske livsførsel er dermed ikkje eit særeige kulturelt trekk ved romar, men ein konsekvens av antisiganismen si stadige regulering av romar sitt tilgjenge til stader. Fotografiet som dekkjer fram- og baksida av heftet, er ein tydeleg illustrasjon på dette; det viser ein familie som går nedover ein aude veg, mens det ved sida av vegen står eit gjerde. Gjerde har funksjonen å anten halde nokon innanfor eller å stengje nokon ute. Her kan det dermed lesast som ein metafor for den antisiganistiske segregeringa, der familien si vandring blir ein konsekvens av antisiganismen.



Bilete 6: Bak- og framside på heftet *Antiziganismen i Sverige*.

Det lèt seg identifisere ei rekke aktørar i heftet, og omgrepet «aktant» har vist seg nyttig for å få fram eit mønster. To aktantar lèt seg identifisere, og begge spelar sentrale roller i utviklinga av forteljinga om antisiganisme. Den første aktanten har eg gitt namnet «den antisiganistiske aktanten». I denne kategorien finn ein alle aktørane som utøver antisiganistiske handlingar i teksten. Nokre av aktørane i kategorien blir tillagde intensjon; til dømes blir Riksdagen si innføring av steriliseringslova i 1934 tillagd ein intensjon om å fremje «den goda rasen» i samfunnet.<sup>277</sup> Samstundes blir fleirtalet av aktørane ståande utan

<sup>277</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 28–29.

artikulerte intensjonar. Det er dermed ikkje snakk om eitt aktant-subjekt, men ei samling av aktørar som handlar overfor aktant-objektet romar. Dette aktant-objektet blir først og fremst omtala som ein kollektiv storleik, men enkelte individuelle romar kjem også til syne i teksten.

I tillegg har eg identifisert ein tredje aktant som eg har gitt namnet «aktivist-romar». Den kjem først til syne i omtalen av aktivisten Katarina Taikon i kapittelet «Bostad», men er mest dominerande i det siste kapittelet, «Romers kamp för de mänskliga rättigheterna». Aktanten utgjer her aktørar som aktivt handlar for rettar og menneskerettar for romar og dermed mot antisiganisme. Denne aktanten vil også kunne skildrast som eit aktant-subjekt, ved at aktørane blir tillagde ein delt intensjon i romar sine rettar og i menneskerettane, som utgjer aktant-objektet. Mottakaren av dette objektet er ikkje berre aktivist-romar, men romar som eit kollektiv og dermed også den romske aktanten som er nemnd over. Aktivist-romane kjempar med andre ord for noko utover seg sjølve som individ. Denne aktanten sine motstandarar utgjer den antisiganistiske aktanten, som står i vegen for menneskerettar for romane. Heller enn at aktivist-romar har oppnådd sitt objekt, blir det formidla eit bilete av dette som ein framleis pågåande kamp, der antisiganisme framleis er ei utfordring.

Aktanten aktivist-romar er langt mindre nemnd enn den antisiganistiske aktanten, og han kjem i hovudsak fram i eit kapittel til slutt. Aktivist-romar sin verknad på fabula er også uklar, da det ikkje blir klargjort om det er aktanten sine handlingar som har ført til nedgangen i antisiganismen i andre del av 1900-talet, eller om det har andre årsaker. Det næraste ein kjem til å nytte aktivist-romar som årsaksforklaring, er i avsnitta om Katarina Taikon: «Hon var en av de ledande aktivisterna som väckte den debatt som tvingade staten ock kommunerna att erkänna romers rätt til bostad, utbildning och arbete.»<sup>278</sup> Delen om Taikon utgjer samstundes berre tre avsnitt av heftet. Eg les dette slik at den sentrale aktanten i heftet er den antisiganistiske, der aktørane er med på å etablere antisiganismen som historisk fenomen. Aktant-subjektet aktivist-romar etablerer ei sideforteljing der romar sin motstand og agens blir løfta fram, men står noko på sida av hovudforteljinga.

Korleis er elementa i fabula organiserte og «fargelagde» på nivået av forteljing? Den tematiske inndelinga skapar her ei særskilt organisering, der fortida blir plassert inn i ulike kategoriar. Denne kategoriseringa blir vidare først meiningsfull i relasjon til det overordna omgrepet «antisiganisme», som fortel korleis dei fem kategoriane kan fortolkast som uttrykk for antisiganisme, og som dermed også knytter dei saman til ein heilskap. Det er vidare verdt

---

<sup>278</sup> *Antiziganismen i Sverige: 38.*



å merkje seg at teksten gir størst plass til hendingar frå byrjinga og midten av 1900-talet,<sup>279</sup> og skapar dermed ei utviding av denne perioden, mens andre del av 1900-talet blir forkorta.

Korleis er hendingane skildra? I hovudsak er språket i heftet halde nøytralt og med distanse til hendingane, og det er i liten grad nytta vurderande utsegn. Dette språket blir samstundes kontrastert med ei rekke mindre tekststykke som deler opp hovudteksten. Desse tekststykkka markerer seg med ein annan font, ei raud overskrift, og dei er skrivne i førsteperson og presenterer ei framstilling av tematikken ut frå korleis det vart opplevd for individuelle romske personar. Det er i desse tekststykkka at ei tydelegare vurdering og moralsk fordømming av hendingane kjem til syne, og dei utfordrar lesaren til også å ta eit moralsk standpunkt til hendingane som er skildra. Undervisningsteksten nyttar på den eine sida eit distansert og nøytralt språk som gir eit preg av objektivitet, men på den andre sida også eit tydeleg subjektivt språk med tydelegare moralsk avstandstaking.

Av karakterar er det berre eit tilfelle der ein aktør både bli tillagd tydelege karaktereffektar og samstundes har hatt ein funksjon med verknad på teksten sin fabula. Karakteren er den romske aktivisten Katarina Taikon, som omtalast under kapittelet om bustad. Framstillinga av Taikon er prega av personalisering, samstundes som hennar agens står i sentrum: «Liksom för många romer i samma generation fick hon inte gå i skola, utan fick lära sig att läsa och skriva som vuxen. Hon var en av de ledande aktivisterna som väckte den debatt som tvingade staten och kommunerna att erkänna romers rätt till bostad, utbildning och arbete.»<sup>280</sup> To fotografi av Taikon er vidare med på å styrkje karakterbygginga:

---

<sup>279</sup> Sjå tidslinja over hendingar på s. 94.

<sup>280</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 38.

Foto: Lef Engberg/NTT Nyhetsbyrå



Katarina Taikon uppvaktade politiker för att se till att romers villkor i Sverige skulle bli bättre. På bilden står Katarina Taikon tillsammans med dåvarande statsministern Olof Palme och författaren Per Anders Fogelström.



Katarina Taikon, aktivist som kämpade för romers mänskliga rättigheter

Bilete 7: Fotografi av Katarina Taikon. Antiziganismen i Sverige: 38, 48.

Det første fotografiet er trykt på sida av underkapittelet om Taikon. Mens statsminister Palme her har blikket vendt mot kameraet, står Taikon med eit fast blick mot Palme og eit alvorleg uttrykk i andletet. Blikket kan lesast som ei handling, der ho held maktpersonar ansvarleg for romar sin situasjon. Biletteksten forankrar ei slik meining i fotografiet. Det andre fotografiet er trykt på ei heil side og står som introduksjon til kapittelet «Romers kamp för de mänskliga rättigheterna». Sett i eit urbant miljø med Taikon i forgrunnen og ei forsamling menneske i bakgrunnen, indikerer det at Taikon har ei leiande rolle for folkemassen. Den utstrekke handa som peikar mot kameraet, viser Taikon som handlande i fotografiet. Biletteksten er: «Katarina Taikon, aktivist som kämpade för romers mänskliga rättigheter.» I begge fotografia blir dermed Taikon som handlande subjekt framheva, der handlinga på den eine sida var retta mot maktthavarane og på den andre sida forankra i ei folkeleg rørsle.

Sjølv om det berre er Taikon som peikar seg ut som ein karakter i forteljinga, er det nytta ei rekke karaktereffektar i heftet. Det kjem først og fremst fram i ein rad individuelle forteljingar av romar, som ein finn ulike stader gjennom heftet.



Hans Caldaras.

## 77 Jag är Z-173

– Romers möjligheter att få bostad och arbete skulle undersökas, men istället kom det att skapas ett etniskt register.

Hans Caldaras fick beteckningen Z-173. Han ser tydliga likheter med det register som Skånepolisen upprättade över romer och som avslöjades år 2013.

Hans Caldaras övertalades att delta i undersökningen 1962, då han var 14 år gammal. Han intervjuades, lämnade blodprov och gjorde intelligens-tester. Forskarna mätte hans huvud och händer. Han fick bygga med klossar och göra ståltrådsfigurer för att de ville mäta hans begåvning. I dag anser Hans Caldaras att undersökningen innebär att han utsattes för en kränkning. I akten finns myndigheternas bedömningar och värderingar av honom från det han föddes till dess han var 17 år.

– I akten beskrivs jag som "halvzigenare" och mitt utseende värderades. Även mina personliga egenskaper värderades och kopplades till en bedömning av min framtid. Jag tänker på koncentrationslägret Auschwitz, på den tid då romer och judar fick ett nummer tatuert på sina armar.

Bilete 8: Døme på individuell forteljing. Antiziganismen i Sverige: 14.

I desse tekstutsnitta finn ein framstillingar som individualiserer og personaliserer. I nokon grad blir dei også representerte i form av nominasjon, der aspekt som gir dei unik identitet, blir framheva, slik som fullt namn, familierelasjonar, bestemte eigenskapar eller personlege opplevingar og kjensler. Bruken av portrettfotografi ved desse tekstutsnitta skapar eit bestemt multimodalt samspel. Portretta er tekne i andletshøgde, med den avbilda sitt blikk vendt mot kameraet, noko som inviterer til involvering med den avbilda. Fotografia er dermed med på å skape ein identifikasjon med den avbilda personen, og gjer det lettare å identifisere seg med den personlege forteljinga og dei opplevingane som er skildra. Det er eit trekk ved teksten at det i hovudsak er aktørar som blir identifiserte som romar, som blir gitt karaktereffektar som innbyr til identifikasjon.

Det er på dette nivået av forteljinga at ein kan få auge på korleis fabula sitt innhald er skildra på ein måte som gjer at teksten lever opp til underoverskrifta «övergrepp och kränkningar». Teksten si moralske avstandstaking frå antisiganismen ligg nettopp i at han byggjer identifikasjon med personar som blei utsette for antisiganismen og lét dei skildre opplevingane sine. Dette gjer at det elles så nøytrale språket som hendingane blir presenterte gjennom, likevel målber ei tydeleg fordømming, og at ein slik synleggjer korleis antisiganismen utgjer eit brot mot menneskerettane.

Det er altså på bakgrunn av denne analysen at eg vil peike på omgrepet «antisiganisme» som eit heilt sentralt konfigurerande grep i denne undervisningsteksten. Utvalet av hendingar og aktørar kan forståast ut frå dette omgrepet; hendingane som er valde ut, blir døme på antisiganisme, og aktørane blir anten utøvarar eller offer for antisiganisme. Måten desse hendingane blir skildra på, gjer det vidare tydeleg at dette er ei forteljing om overgrep. Teksten knyter slik ei rekke negative historiske hendingar til omgrepet og oppmodar implisitt til å ta moralsk avstand frå det. Forteljinga kan dermed

karakteriserast som relativt deterministisk og dystert. Alt i innleiinga blir det peika framover mot kva type forteljing som blir presentert: «Sverige har en mörk historia när det gäller hur romer har behandlats.»<sup>281</sup>

### 2.3.2. Forum för levande historia

Forum för levande historia har to ulike sett undervisningsmateriell som omhandlar romar. Det første er teikneserien *Sofia Z-4515: Ett seriealbum om romer under Förintelsen* samt tilhøyrande undervisningsoppgåver, retta mot 4.–9. trinn. Det andre er *Romer under Förintelsen*, som er sett saman av ei samling fordjupingstekster og undervisningsopplegg som er samla på FFLH sine nettsider og er retta mot 9. trinn og gymnaset.

#### Sofia Z-4515

Teikneserien *Sofia Z-4515* presenterer ei karakterbunden hovudforteljing, der narratøren Sofia fortel retrospektivt om hovudkarakteren Sofia sine opplevingar frå oppveksten i Polen, frå å gjennomleve Holocaust og om livet i Sverige etter krigen. Eit sentralt narrativt grep i teksten er rammeforteljinga, som etablerer Sofia som narratør og dermed framhevar forteljinga som ei levd livsforteljing. Den karakterbundne forteljingsforma synleggjer dermed de-humaniseringa i dei nazistiske konsentrasjonsleirane, men også kampen for å finne attende til ein identitet etter krigen. Den sentrale utviklinga i forteljinga ligg i tittelen: Sofia blir først introdusert som eit individ i ein romsk familie, før ho blir forsøkt redusert til «Z-4515» under Holocaust, for så å kjempe seg attende til ein identitet som Sofia i Sverige etter krigen.

#### Tekst, fabula og forteljing i Sofia Z-4515

Teksten *Sofia Z-4515* er formidla gjennom mediet teikneserie,<sup>282</sup> men er supplert med ein utdjupande skriftleg tekst om Holocaust og om Sofia Taikon sin medverknad i produksjonen mot slutten av heftet. Kvar rute skildrar her ei hending, slik at rutene er plasserte etter kvarandre og skapar ein sekvensiell orden som fører til narrativ utvikling i teksten. Det verbalspråkelege innhaldet er delt mellom karakterbunden dialog i teikningane og ein narratør som skildrar hendingane i teikningane. Narratøren er også karakterbunden, til hovudkarakteren Sofia, men forteljarstemma er situert i etterkant av hendingane ved at det er nytta fortidsform av verba. Det er den innleiande rammeforteljinga som etablerer Sofia som narratør i teksten. Heftet byrjar med desse orda: «Först ville jag inte berätta, men barnbarnen frågade...»<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 4.

<sup>282</sup> Wolk 2008: 11–12.

<sup>283</sup> *Sofia Z-4515*: 5.

Første del av fabula er med på å markere ei tydeleg byrjing i forteljinga, der sentrale aktørar, stader og tid blir etablerte. Sofia og familien hennar blir introduserte gjennom eit familiefoto som viser familielivet deira i Polen før andre verdskrigen:



Bilete 9: Introduksjon av sentrale karakterar i forteljinga. Sofia Z-4515: 8.

Familien blir så utsett for ei rekke hendingar som dei sjølv ikkje har kontroll over. Polen blir okkupert av Tyskland og familien blir i 1942 plassert i ein getto. I 1943 blir dei transporterte til Auschwitz-Birkenau. Sofia blir etter kvart separert frå familien sin og blir send til Ravensbrück mot slutten av krigen. Då Tyskland nærmar seg samanbrot, flyktar ho og blir teken med av dei kvite bussane til Sverige.<sup>284</sup> Her blir Sofia flytta rundt på ulike flyktningmottak, men får etter kvart ein jobb og treffer sin ektemann. Når det gjeld tid er fabula konsentrert om hendingane under krigen, i Auschwitz-Birkenau og Ravensbrück, og i Sofia sin første periode i Sverige. Mot slutten av fabula akselererer tida, og Sofia sitt familieliv i Sverige blir skildra raskt, før vi endar opp der rammeforteljinga byrja forteljinga.<sup>285</sup> Fabula kan dermed delast i tre overordna delar: Sofia og familien sitt liv før krigen, Sofia sine opplevingar av Holocaust og til slutt Sofia sine opplevingar i Sverige etter krigen. Denne oppdelinga følgjer også stadene som forteljinga utspelar seg på: Første del finn stad i Polen, andre del i gettoen og konsentrasjonsleirar og siste del i Sverige.

Det viktigaste aktør-subjektet i teksten er Sofia, som blir presentert som «jag», mens resten av familien blir presentert ut frå relasjonane deira til Sofia. Objektet for aktør-subjektet Sofia endrar seg gjennom dei tre delane av fabula. I først del er det interesse for gutar og for å gå i skulen.<sup>286</sup> Då Tyskland okkuperer landet og familien blir deportert til

<sup>284</sup> Sofia Z-4515: 16–78.

<sup>285</sup> Sofia Z-4515: 79–108.

<sup>286</sup> Sofia Z-4515: 6–15.

Auschwitz-Birkenau, endrar dette seg til å skulle overleve,<sup>287</sup> og då krigen er over, endrar målet seg til å oppnå eit vanleg liv med familie.<sup>288</sup> Aktanten nazistane utgjør dermed ein viktig faktor i endringa av Sofia sine mål og fungerer som ein motstandar for at ho kan oppnå dei: Det er den tyske invasjonen som gjer at Sofia må endre måla under oppveksten, og det er nazistane sine handlingar som gir etterverknader under livet i Sverige. Teksten utbroderer ikkje nazistane sin motivasjon, men viser kort til raseideologien:<sup>289</sup>



Bilete 10: Serieheftet sin introduksjon av nazismen. Sofia Z-4515: 17.

I teksten opptrer det også ei rekke aktørar som fungerer som hjelparar mot Sofia sine mål. I konsentrasjonsleirane får ho til dømes hjelp av broren og medfangar til å overleve, mens ho i Sverige får hjelp av ein svensk familie, ei venninne og to romske kvinner til å finne attende til eit normalt liv. Utover Sofia og familien hennar er det i hovudsak to typar aktantar i teksten: nazistane, som fungerer som motstandarar og konfliktskaparar, og ulike aktørar som hjelper Sofia og familien.

Utover den nemnde rammeforteljinga som bind saman byrjinga og slutten, følgjer den sekvensielle oppbygginga av teikneserieruter også den kronologiske utviklinga i fabula. Rammeforteljinga er samstundes viktig for teksten sin integrasjon, og forteljinga sluttar også på same tid og sted som den byrja. Rammeforteljinga og etableringa av Sofia som narratør er sentralt for kva og kven ein ser i hendingane som blir omtala. Som hovudkarakter er det Sofia og hennar verd som tekstens «blikk» er retta mot. Samstundes fører rammeforteljinga og etableringa av Sofia som narratør til at det er Sofia som eldre kvinne og bestemor, situert i samtida, som utgjør punktet hendingane blir «sett» frå.

<sup>287</sup> Sofia Z-4515: 16–78.

<sup>288</sup> Sofia Z-4515: 79–108.

<sup>289</sup> Sofia Z-4515: 17.

Med Sofia som aktør-subjektet i forteljinga utgjer karakterbygging og karaktertransformasjon sentrale aspekt i teksten. I den første delen av fabula blir det nytta ei rekke karaktereffektar for å etablere Sofia som hovudkarakter og skape identifikasjon med karakteren.

#### UTANFÖR WARSZAWA 1938.



Bilete 11: Døme på karakterbygging. Sofia Z-4515: 7.



Bilete 12: Døme på ønsker og plassering i romsk familie. Sofia Z-4515: 15.

Sofia blir her tillagd individuelle identitetstrekk, artikulerte ønskje og sjølvstendige handlingar, samstundes som ho tydeleg er plassert i ein familie med romsk identitet. Då Sofia så blir deportert, er ho alt ein karakter med individuelle menneskelege trekk som eg som lesar identifiserer meg med. I delen om Holocaust handlar mykje om dei dehumaniserande handlingane Sofia blir utsett for. Særskilt to hendingar er sentrale. Då Sofia får klipt bort håret sitt, som tidlegare var etablert som eit av hennar individuelle trekk, og då ho blir tatovert med «Z-4515». Tatoveringa av Sofia blir eit tydeleg uttrykk for dehumaniseringa; identiteten hennar som menneske er teken frå henne:



Bilete 13: Tatoveringa markerer transformasjonen av karakteren Sofia frå individuelt menneske til eit nummer. Sofia Z-4515: 49.

I den siste delen, då Sofia er kommen til Sverige etter krigen, handlar det om Sofia si utvikling for å finne att identiteten sin som Sofia og takle tapet av familien. At håret veks ut, og at ho gifter seg og stiftar familie, får fram at ho etter kvart finn attende til ein normalitet og sjølvstendig identitet.

Den aktørnære og karakterdrivne forteljingsforma gjer at dei menneskelege konsekvensane av nazistane sin utryddingspolitikk overfor romar kjem fram. Med andre ord presenterer teksten Holocaust frå offeret sitt perspektiv. At teksten også presenterer forteljinga i form av ei livsforteljing og ikkje som ein historiefagleg rekonstruksjon, er også med på å styrkje dette. Bortsett frå doktor Mengele er det ingen av nazistane som blir individualisert eller gitt særskilte karaktereffektar. Ei slik forteljingsform gir heller ingen utvida årsaksforklaringar på Holocaust eller at romar blei offer. Spørsmålet om *kvifor* blir derimot stilt av Sofia sitt barnebarn mot slutten av forteljinga, der karakteren Sofia svarer: «Kära du, det är den svåraste frågan av alla. Jag kan inte svara på den.»<sup>290</sup>

I *Sofia Z-4515* blir ein altså presentert for ei personleg forteljing, der ein følgjer og identifiserer seg med karakteren Sofia sine opplevingar, kjensler og handlingar. Som i *Antiziganismen i Sverige* kan også denne forteljinga karakteriserast som dyster og mørk, der historiske overgrep utgjer dei sentrale hendingane. Den personlege utforminga av forteljinga gjer samstundes at offeret Sofia sin agens blir langt meir synleg og at forteljinga ikkje utelukkande omtalar det dystre, men også får fram lyse relasjonar til vener og familie.

#### Romer under Förintelsen

*Romer under Förintelsen* består av eit sett med oppgåver og ein tilhøyrande faktatekst som er delt i fem tematiske kapittel. Her vil eg gjere ein kort narrativ analyse av faktateksten og

<sup>290</sup> *Sofia Z-4515*: 105.



komme attende til oppgavesettet i kapittel 4.<sup>291</sup> Det første kapitlet, «Romer i Europa före andra världskriget», handlar om romar si lange historie i Europa, og viser til at dei fleste romar var bufaste, men at det utover på 1800-talet blei vanleg med stereotype framstillingar av romar som omreisande.<sup>292</sup> I «Diskriminering och förföljelse» blir det peika på auka merksemd mot romar frå styresmaktene i Europa frå 1890-talet av, og at den økonomiske krisen på 1930-talet særskilt gjorde romar sin situasjon vanskeleg.<sup>293</sup> «Under Naziststyret» tek opp den tyske politikken mot romar før andre verdskrigen, med det rasebiologiske forskingsprosjektet om romar og sinti, stigmatiserande lover og tvangssterilisering.<sup>294</sup> «Folkemordet på romar» viser til dei første deportasjonane av romar i 1938, dei første massedrapa med gass i 1941 og Heinrich Himmler sin ordre om deportasjon av alle «Zigeuner» til Auschwitz.<sup>295</sup> Det siste kapitlet har korte biografiar om to romar som overlevde folkemordet, Sofia Taikon og austerrikaren Karl Stojka.<sup>296</sup>

Det som bind saman dei forskjellige tematiske kapitla, er at dei gir ein kronologisk og tematisk bakgrunn for og omhandlar folkemordet mot romar og sinti under den andre verdskrigen. Holocaust utgjer, som tittelen peikar mot, det sentrale elementet i teksten si hovudforteljing. Dei tre kapitla som kjem før hendingane under Holocaust blir skildra, er med på å setje hendingane inn i ein lengre historisk tradisjon av stigmatisering og overgrep mot romar i Europa og set dermed folkemordet inn i ein meningsfull samanheng. Når ein les om deporteringa av romar til Auschwitz i kapittel 4, veit ein alt at romar er eit folk som har ei lang historie i Europa, og at dei blei meir diskriminert utover på 1900-talet. Og motsett får dei tre føregåande kapitla si meining ut frå ein teleologi der dei er med på å forklare folkemordet mot romar.

Forteljarstemma i denne teksten er retrospektiv og i tredjeperson. Endringar som blir omtala, er sjeldan utførte av aktørar eller gitt forklaringar, men blir presenterte som konstateringar. Eit døme: «Under 1800-talet blev stereotypa föreställningar om romer vanliga i tidningar, böcker och fotografier.»<sup>297</sup> Teksten konstaterer her berre at ei endring finn stad, utan å vise til kven eller kvifor dette skjedde. I kapitla om den nazistiske politikken endrar dette seg i nokon grad, då «nazisterna» opererer som ein aktant og individuelle aktørar som rasebiologen Robert Ritter og Reichsführer-SS Heinrich Himmler kjem til syne. Forutan ei viss skildring av romsk agens i det første kapitlet, presentert i generaliserte

---

<sup>291</sup> Sjø s. 214.

<sup>292</sup> *Romer under Förintelsen*: 6.

<sup>293</sup> *Romer under Förintelsen*: 7.

<sup>294</sup> *Romer under Förintelsen* 8.

<sup>295</sup> *Romer under Förintelsen*: 9.

<sup>296</sup> *Romer under Förintelsen*: 10.

<sup>297</sup> *Romer under Förintelsen*: 6.

former, så er det eit frávær av romar som aktørar i denne teksten. Fleire av fotografia illustrerer dette.



Rasbiologen Robert Ritter (till høger) och en av hans assistenter tar blodprov på en ung tysk sintikvinna. Fotografiet togs 1936 som dokumentation av forskningsarbetet.

Tyska förbundsarkivet i Koblenz/Tyskland

Bilete 14: Fotografi som dokumenterer nazistane og Robert Ritter sitt virke. Romer under Förintelsen: 8.

Både fotografiet og den tilhøyrande teksten er eit illustrerande døme på agens i teksten. Fotografiet viser ein namngitt Ritter som handlar overfor ei anonym «sintikvinna». Det siste kapittelet blir så ein kontrast til dei føregåande, då to individuelle romar som overlevde Holocaust, blir presenterte.<sup>298</sup>

Det er vidare verdt å nemne teksten si geografiske avgrensing. Som overskrifta i det første kapittelet viser, handlar teksten om romar i Europa, og omgrepet «romar» er nytta i bestemt form. Det tyske omgrepet «sinti» og «roma» blir samstundes gitt ei forklaring: «(begrepp som i tyskspråkiga länder används på samma sätt som vi i Sverige i dag använder ordet romer för att täcka in flera olika romska språk- och kulturgrupper)».<sup>299</sup> Nemninga «romar» blir dermed nytta på ein brei og innforstått måte, der det verken blir klargjort kva som konstituerer ei romsk språk- eller kulturgruppe, eller kva, om noko, som skil romar i ulike europeiske land frå den nasjonale minoriteten romar i Sverige.

### 2.3.3 Vi läser om romer og Romernas historia

Læreboka *Vi läser om romer: Av och om romer i Sverige* blei gitt ut i 2013 av Romska Ungdomsförbundet i samarbeid med Skolverket og Redd Barna. Erland Kaldaras Nikolizsson, Kerstin Gidfors og Gunilla Lundgren var redaktørar for boka. I tillegg har Romska Ungdomsförbundet og Romska Kulturcentret i Malmö lagt fram nettsida *Romernas historia*, som nyttar ein del av det same materialet som boka, men som også har fleire interaktive delar som utvidar innhaldet frå boka. Med overlapp av innhald og produsentar har eg dermed valt å sjå desse to tekstane i relasjon, og gjer først ein analyse av læreboka *Vi*

<sup>298</sup> *Romer under Förintelsen*: 10.

<sup>299</sup> *Romer under Förintelsen*: 8.

*läser om romer*. I analysen av nettsida vil eg så klargjere korleis den skil seg frå, og korleis den supplerer innhaldet i boka.

Vi läser om romer: Av och om romer i Sverige

Boka *Vi läser om romer* er delt i to delar, der den første delen er sett saman av intervju av individuelle romar og utgjer det største sidetalet, mens den andre delen er ei historisk og kulturell framstilling av romar under overskrifta «Fakta». Eg har valt å nytte også denne oppdelinga i analysen.

Den største delen av teksten består av intervju med 19 eldre romar, utførte av 10 yngre romar.<sup>300</sup> Intervjua har to strukturerande trekk. Dei er delte inn i tema med eigne overskrifter, men dei følgjer samstundes ei livsbiografisk linje, der teksten byrjar med intervjuobjektet sin barndom og sluttar med personen sitt tilvære i dag. Intervjua er vidare utforma med fotografi, der enkelte er av den intervjua, mens andre er eldre fotografi der biletteksten knyter fotoet til romane. Dei ulike intervjua kan slik ha særeigne trekk, men har samstundes ei ganske så lik narrativ og kronologisk form.

Intervjua får fram individuelle romske stemmer, og løyser opp den kollektive forma som aktanten romar er framstilt med i den seinare historiske gjennomgangen. Samstundes blir det romske hos dei intervjua framheva ved at tematikkane i stor grad samsvarer med dei som er presenterte under delen om historie: Tilhøvet til skulen, familien sitt arbeid og levebrød, helse og hygiene, religion, musikk og kulturelle trekk er tema som kjem opp i mange av intervjua. Sjølv om intervjua dermed får fram noko individuelt og unikt i kvar person, ligg fokus i teksten på element som kan knytast til ein felles romsk identitet. Sjølv om undervisningsteksten er tydeleg delt opp i éin del med intervju og éin med ei historisk framstilling, kan dei seiast å stø opp under kvarandre, ved at den historiske delen viser fram element som hygiene og musikk som romske, mens intervjua gir individuelle stadfestingar på at romar faktisk praktiserer eller praktiserte desse kulturelle elementa.

Eit fellestrekk ved intervjua er at personane har ein relativt høg alder. Eit tilbakevendande tema hos fleire er at den yngre generasjonen har mista eller forlate den romske kulturen. I eit av intervjua er dette uttrykt slik: «Men i dagens läge har detta tyvärr försvunnit, inte bara i Sverige, utan i alla länder tror jag. Vi som är lite äldre har oftast frågat oss varför det har blivit så här. Det är synd om barnen, de pratar inte längre romanés och de glömmer bort traditionerna. Jag tror inte det tar lång tid till innan det romska försvinner.»<sup>301</sup> Formuleringane stadfestar framstillinga frå «Historia», der det romske er definert ut av det fortidige og sett på som tradisjonar som må vidareførast, heller enn at det

---

<sup>300</sup> *Vi läser om romer*: 4–80.

<sup>301</sup> *Vi läser om romer*: 16.

er noko som nye generasjonar må skape. Det romske blir slik ein uforanderleg kultur, som anten kan haldast i live ved at tradisjonane blir vidareførte – eller forsvinne. Teksten opnar dermed ikkje for at det romske blir vidareført gjennom at det blir endra.

Framstillinga under overskrifta «Fakta» er presentert gjennom ekstern narratør, som enkelte stader gjer seg særskilt synleg i teksten ved å vende seg direkte til lesaren. Teksten er vidare delt inn med tematiske underoverskrifter, og det er nytta ei rekke teikningar som står i relasjon til temaet. Det blir presentert to separate fabula, som er sekvensielt organisert etter kvarandre i teksten. Dei to kan vurderast separat, då dei har ulik geografisk avgrensing. Den eine handlar om romar som ei internasjonal og europeisk folkegruppe, mens den andre er avgrensa til Sverige. I den europeiske fabulaen er det romar sitt opphav i India og Holocaust som utgjer dei to sentrale hendingane,<sup>302</sup> mens det i den svenske særskilt er den første framkomsten til Sverige, kongen og kyrkja si forfølging, innreiseforbodet av 1914 og protester mot forfølginga av romar som står sentralt.<sup>303</sup> Teksten er samstundes lite retta mot hendingar, og meir mot å skildre fortidige kulturelle aspekt ved romar.

Det er i teksten ein tydeleg dikotomi mellom romar og ikkje-romar. Dette blir særskilt forsterka av at teksten nyttar omgrepet «gadje», ei nemning som viser til personar som ikkje er romar. Og som utvalet av hendingar indikerer, er det «gadje» som er den primære handlande aktanten og der agens er lokalisert i framstillinga. Det inneber likevel ikkje at romar ikkje også handlar i teksten, for ein finn også uttrykk for motstand hos romane.

Korleis framstår aktanten romar i teksten? På den eine sida blir det framheva at romar er eit transnasjonalt folk, og det blir vist til ei rekke nasjonale symbol som nasjonaldag og nasjonalflagg, og nasjonalsongen «Gelem Gelem» blir gitt att og omsett til svensk.<sup>304</sup> Eit felles opphav i India er noko av det som konstituerer romar som eitt folk, men også det som deler det opp i undergrupper: «Uppgiften att romerna lämnade Indien redan på 500-talet bygger på en undersökning av arvsmassan hos romer som idag lever på olika platser i världen. Från resultatet i denna undersökning kan man räkna ut när de ursprungliga romerna lämnade Indien och när olika romska grupper sedan har 'knoppats av' från det ursprungliga stamträdet.»<sup>305</sup> Det blir vidare peika på at ein i Sverige også har fem ulike undergrupper av romar som kvar har sine særtrekk. Romar blir tillagde ei rekke kulturelle og tradisjonelle element, som ei bestemt økonomisk verksemd, reinslegheitsreglar, matkultur, klede, musikk og dans. Nokre av desse kulturtrekka blir i nokon grad forklarte

---

<sup>302</sup> *Vi läser om romer*: 84–87.

<sup>303</sup> *Vi läser om romer*: 88–95.

<sup>304</sup> *Vi läser om romer*: 82.

<sup>305</sup> *Vi läser om romer*: 84.

gjennom historisering, til dømes reinslegheit, som kan forklarast med nomadisme, butilhøve og utfordringane med å tilkalle lege.<sup>306</sup>



Bilete 15: Illustrasjon på romers reinslegheit. Vi läser om romer: 96.

Andre stader blir dei kulturelle elementa derimot essensialiserte, sett som definerande for kva det romske er. Til dømes blir musikk og dans gjort til noko særeige romsk: «Romerna bruka säga att det inte finns någon rom i världen som inte kan antingen sjunga, dansa eller spela. Eller så kan han eller hon göra alla tre sakerna. Musiken finns med i vardagen, sången finns med både vid glädje och sorg och dansen är en förutsättning för att en fest ska vara en fest.»<sup>307</sup> Undervisningsteksten etablerer slik at romar har ein felles kultur som kan omtalast i eintal.

Hovudforteljinga eg les ut av teksten, er i stor grad konstituert av den romske aktanten, som her utgjer det grepet som bind saman heterogene hendingar og kulturelle element i fortid og samtid: reinslegheit, mat og klede blir gjort til ein heilskap ved at dei blir tillagde ein romsk identitet. Hendingar som uroa i India på 500-talet,<sup>308</sup> Holocaust<sup>309</sup> og Katarina og Rosa Taikon si politiske agering på 1900-talet<sup>310</sup> blir ein meningsfull heilskap ved at dei utgjer hendingar i ei utviklingsforteljing om romar, med eit opphav, eit traumatisk forfall og ei politisk og kulturell revitalisering. Eit implisitt spørsmål som er drivande for forteljinga, er: Kven var og er romar? Teksten er retta mot å skildre det romske, forankre det i fortida, og å presentere dette frå ein romsk posisjon. Dermed blir romar og det romske i mindre grad ein aktør for endring i forteljinga, mens «gadje» er den dominerande agenten som skapar endring, og som handlar overfor romar. Eit viktig unntak frå dette mønsteret er samstundes forbetringa romane opplevde frå 1960-talet, som blir tilskriven den romske politiske handlinga i denne perioden.<sup>311</sup>

<sup>306</sup> Vi läser om romer: 96.

<sup>307</sup> Vi läser om romer: 101.

<sup>308</sup> Vi läser om romer: 84.

<sup>309</sup> Vi läser om romer: 86.

<sup>310</sup> Vi läser om romer: 94.

<sup>311</sup> Vi läser om romer: 94–95.

Forteljinga i undervisningsteksten kan slik lesast som ei etnonasjonal forteljing som fortel om ei folkegruppe sitt opphav, den felles, samanbindande kulturen samt undertrykkinga som folket har blitt utsett for. Aktanten «gadje» utgjer «dei andre» som romar kan konstituerast i kontrast til, og er med på å skape ei forteljing der alle aktørane kan plasserast anten i den eine eller andre kategorien.

#### Romernas historia

Romska Ungdomsförbundet og Romska Kulturcentret i Malmö har produsert læremiddelet *Romernas historia*, som er tilgjengeleg på <http://www.romernashistoria.se>. Materiellet er først og fremst laga med sikte på læreplanen sine formuleringar om nasjonale minoritetar for trinna 4–6 og 7–9, men har også eit artikulert mål om å nå eit breitt publikum som interesserer seg for nasjonale minoritetar.

Nettsida har ei startside med ei fane for ulike tematiske undersider, delt inn i historie, intervju, språk og oppgåver. Under intervju finn ein dei same intervjuane som i *Vi läser om romer*. Fana om historie er vidare delt i undersider om kart, husvogna, garderobe og historie. Den mediale forma og utforminga av nettsida påverkar også kva leseinngang ein kan møte teksten med. Det er til dømes ikkje mogeleg å lese sekvensielt frå første til siste side. Utforminga fører derimot til at ein som lesar kan velje tema etter kva som passar og verkar interessant. Dette påverkar også mogelegheitene for å nytte sekvens for å skape narrativ integrasjon.

Under fana «Historia» er det ei framstilling som i stor grad overlappar med den ein finn i *Vi läser om romer*, men i ein noko nedkorta form. Det er dermed meir interessant å sjå på dei andre fanene på nettsida og korleis dei supplerer framstillinga i boka. Ei rekke interaktive verkemiddel er nytta på nettsida. Ein finn eit interaktivt kart, der ein kan trykkje på ulike europeiske land for å få vidare informasjon om romar, ei interaktiv husvogn, der ein kan trykkje på gjenstandar for å få vite meir om tydinga deira i romsk kultur, og ein interaktiv garderobe, der ein kan laste opp eit bilete av seg sjølv for så å kle seg ut i tradisjonelle romske klede. Dei interaktive delane av nettsida kan lesast som ei utviding av enkelte aspekt i den forteljinga som blir presentert under «Historia».

I introduksjonen til det interaktive kartet kan ein lese at «[r]omerna finns i hela världen. Omkring 20 miljoner romer lever i världens alla kontinenter. Romerna har förflyttat sig över hela världen i deras sökande efter ett bättre liv».<sup>312</sup> Igjen er det spørsmålet om «kven er romer?», som kartet er med å gi eit svar på ved å vise at romar er ei

---

<sup>312</sup> *Romernas historia*, <http://www.romernashistoria.se/kartan/>.

transnasjonal folkegruppe. Sjølve kartet er avgrensa til Europa, og ved å trykkje på ulike europeiske land kan ein lese om romar sitt tilvære i landet og situasjonen deira. I dei fleste tekstane er det fokus på romar sine manglande rettar og diskrimineringa av dei.

Dei interaktive delane av nettsida kan også seiast å leggje til element til det romske. På undersida «Garderoben» blir klede tillagde ein romsk verdi og sett som eit tradisjonelt element som skil gruppa ut. Det same er tilfellet for den interaktive husvogna, som blir presentert som «en traditionell romsk vagn». Vogna og dei ulike gjenstandane som blir presenterte der, utgjer dermed fleire særigne og autentiske kulturuttrykk frå den romske historia. Dei interaktive sidene er slik med på å forankre det romske i bestemte kulturelle gjenstandar som klede og innreiinga i husvogna. Igjen er det ulikskapen som blir framheva. Om ein til dømes trykkjer på ein kortstokk i husvogna, kan ein lese at «[d]e romska kvinnorna spådde oftast i kort men även i folks händer, kaffesump eller i de mer mystiska spåkulorna. Spåkvinnorna berättade om folks framtid och historia».<sup>313</sup> At teksten her også gir ein kjønnsidentitet til denne delen av romsk kultur, er eit mønster ein finn att i teksten, og som ein og finn att i «garderoben», der dei tradisjonelle kleda er delt inn i mann- og kvinneklede.

Eg vil til slutt ta fram att den hovudforteljinga som eg identifiserte i *Vi läser om romer*, og som ein også kan finne på nettsida *Romernas historia*. Sidan nettsida manglar den sekvensielle ordenen som ein finn i hefter og bøker, kan ein også spørje kor integrerande hovudforteljinga verkar. Det kan vere verdt å merkje seg at både enkeltståande intervju og ulike undersider kan lesast som meiningsberande heilskapar i seg sjølve. At teksten manglar den sekvensielle ordninga med ei tydeleg byrjing, midtdel og avslutting, fører også til at det manglar ein tydeleg narrativ progresjon, der nokon eller noko gjennomgår ei endring i løpet av teksten. Denne mangelen på narrativ progresjon medverkar til teksten si hovudforteljing, der det nettopp er romar som ein konstant eining, uavhengig av temporal endring, som er det sentrale konstituerande elementet.

#### 2.3.4 Grunnforteljing om romar?

Analysen av undervisningstekstane om romar har synt at det er nokre openberre forskjellar på utforminga av tekstane. Mest tydeleg er nok det at dei er publiserte i ulike medium, og at det blir nytta noko ulike avgrensingar og perspektiv. Det kan samstundes vere grunn til å spørje om dei ulike hovudforteljingane deler nokre narrative grep og element. Spørsmålet eg vil undersøkje her, er om det er mogeleg å identifisere delte forteljingselement, og om dei til saman kan seiast å utgjere ei grunnforteljing om romar. For å kunne nærme meg dette

---

<sup>313</sup> *Romernas historia*, <http://www.romernashistoria.se/vagnen/>.

har eg valt å ta utgangspunkt i eit element som opplagt sameinar tekstane, nemleg at dei alle vil seie noko om romar. Ut frå det kan eg stille to spørsmål til tekstane: Kva innhald blir det romske i tekstane gitt, og kva narrativ funksjon har romar i tekstane?

Det første spørsmålet gir tekstane ganske ulike svar på. I *Romernas historia* blir romar tillagde ei rekke kulturelle trekk og tradisjonar som blir gitt ein «romsk» identitet og definerer kven romar var og er. Desse kulturelle trekka og tradisjonane utgjer dermed ein romsk essens som avgrensar romar frå resten av samfunnet og gjer at gruppa blir uforanderleg over tid.<sup>314</sup> I heftet *Antiziganismen i Sverige* blir ikkje romar tillagde bestemte eigenskapar, men kjem til syne som den gruppa som blei lidande under antisiganistiske handlingar. Romsk agens kjem til syne som ein respons på den antisiganismen som gruppa er utsett for, og antisiganismen blir dermed også konstituerande for romar som gruppe i teksten.<sup>315</sup> I heftet *Sofia Z-4515* blir Sofia og familien hennar først presentert slik: «Min familj var en vanlig polsk familj».<sup>316</sup> Det er først i møte med diskriminerande handlingar og at ho ikkje får gå i skulen, at Sofia blir medviten om at «min familj inte var så vanlig som jag trott».<sup>317</sup> Då nazistane arresterer Sofia og familien, er det vidare på bakgrunn av at dei peikar dei ut som «zigenar». I heftet blir det altså gjort ein distinksjon mellom Sofia sin romske identitet, som består av ein positiv identifikasjon med den familien ho veks opp i og med dei romske kvinnene ho møter i Sverige, og den påtvinga identiteten «zigenare», som ho blir gitt av det polske samfunnet og av nazistane. Det ligg altså føre tre ganske ulike måtar som det romske blir konstituert på i desse tekstane, og det er med andre ord ikkje mogeleg å identifisere ein felles forståing av romar. Nemninga «romar» er delt på tvers av tekstane, men innhaldet i nemninga er ganske ulik.

På spørsmålet om kva narrativ funksjon romar har i forteljingane, kjem det derimot fleire likskapar til syne. Både i *Romernas historia*, *Romer under Förintelsen* og *Antiziganismen i Sverige* utgjer romar det aktant-objektet som ulike aktørar, som samfunnet eller styresmaktene, har handla overfor. Handlingane er i spekteret frå diskriminering til overgrep. Eit fellestrekk ved tekstane er dermed at romar utgjer ein kategori av offer for historiske overgrep, og at dikotomien mellom romar og det som kan skildrast som ein antiromsk aktant, utgjer eit sentralt og tilbakevendande narrativt element.<sup>318</sup>

Er spørsmålet om romar sin posisjon dermed avklart, kan det vere verdt å gå vidare og spørje etter kva andre narrative likskapar og forskjellar som lèt seg identifisere mellom

---

<sup>314</sup> Sjå s. 108–109.

<sup>315</sup> Sjå s. 91, 95–96.

<sup>316</sup> *Sofia Z-4515*: 8.

<sup>317</sup> *Sofia Z-4515*: 14.

<sup>318</sup> Sjå s. 96, 102, 105, 108.



tekstane. Avgrensinga av tid og sted, samt utvalet av hendingar er då relevante element. I geografisk avgrensing skil tekstane seg frå kvarandre. *Antiziganismen i Sverige* er, som tittelen indikerer, avgrensa til Sverige, mens *Vi läser om romer* og *Romernas historia* har sitt primære fokus på Sverige, men har også delar som handlar om romar som ei global gruppe.<sup>319</sup> I begge tekstane frå Forum för levande historia, *Romer under Förintelsen* og *Sofia Z-4515*, finn ein ei europeisk avgrensing av romar. Tekstane har også ei ulik tidsavgrensing, men eit felles trekk er at eldre historie har blitt vald bort til fordel for nyare, og då særskilt 1900-talet. I alle tekstane endar også den kronologiske utviklinga i samtida og med ei skildring av romar sin situasjon i dagens svenske samfunn. Det er dermed eit felles trekk at fortid og samtid blir knytte saman ved at den samtidige situasjonen for romar blir ein del av forteljinga.

Hendingane som dominerer tekstane, er som nemnt hendingar med ein diskriminerande og undertrykkjande karakter. Dei konkrete hendingane og handlingane varierer ein del frå tekst til tekst, men eit felles trekk er at Holocaust peikar seg ut i alle tekstane med fyldig omtale. Holocaust ser også ut til å ha ein relativt lik narrativ funksjon i forteljingane. Det blir i alle tekstane introdusert på ein stad i teksten der overgrep og diskriminering av romar alt er eit etablert historisk fenomen. Folkemordet mot romar blir dermed satt inn i ein historisk samanheng, der det inngår i ei lengre historisk utvikling med diskriminering og overgrep mot romar. I alle tekstane kan Holocaust dermed tolkast som eit narrativt toppunkt i ei forteljing om overgrep og diskriminering.

På bakgrunn av dei likskapane eg har identifisert mellom tekstane, vil eg trekkje fram det som kan omtalast som ei grunnforteljing i tekstane, konstituert av dikotomien mellom aktanten romer og ein anti-romsk aktant, ein dikotomi som utgjer ein narrativt drivande antagonisme i tekstane. Forteljinga sin agens ligg primært hos den anti-romske. Aktanten romar blir forteljinga sitt objekt, som anten berre opptre passivt eller med ein agens som består i reaksjonar på handlingane dei blir utsette for.<sup>320</sup> Samstundes blir det skapa ein identifikasjon med aktanten romar, og handlingane overfor aktanten blir skildra som «övergrepp och kränkningar»,<sup>321</sup> eller «[d]iskriminering och förföljelse».<sup>322</sup> Dikotomien mellom romar og anti-romar får ein narrativ kulminasjon i den sentrale hendinga Holocaust.<sup>323</sup> Slutten på forteljinga blir lagt til samtida, men det blir i ulik grad framheva brot eller kontinuitet i undertrykkinga som er skildra.<sup>324</sup> Grunnforteljinga kan dermed

---

<sup>319</sup> Sjå særskilt *Vi läser om romer*: 107–110.

<sup>320</sup> Sjå s. 96, 102, 105, 108.

<sup>321</sup> *Antiziganismen i Sverige*.

<sup>322</sup> *Romer under Förintelsen*.

<sup>323</sup> Sjå s. 92–93, 103–105, 108.

<sup>324</sup> I *Romernas historia* og *Antiziganismen i Sverige* peikar ein på endring i minoritetspolitikk, men kontinuitet i haldningar og diskriminering. I *Sofia Z-4515* og *Romer under Förintelsen* blir dei sentrale hendingane i Holocaust gitt ei avslutning i fortida.

oppsummerast i omgrepsparet offer og overgripar, og ho kan skildrast som ei mørk og dystert forteljing om undertrykking.

Det varierer mellom tekstane kor dominerande og synleg denne grunnforteljinga er, samstundes som overgrepshandlingar og antagonismen mellom romar og ein anti-romsk aktant er eit sentrale element i alle tekstane. Det er dermed mogeleg å lese dei ulike tekstane som ulike måtar å konfigurere denne grunnforteljinga på. I *Antiziganismen i Sverige* blir romsk agens gitt særskilt merksemd ved å leggje til ein aktant om romske aktivistar, i *Sofia Z-4515* utgjør grunnforteljinga eit element i ei meir kompleks livsforteljing der det også er andre narrative drivkrefter, og i *Romernas historia* blir den voven saman med ei forteljing om kva som utgjorde romsk kultur og livsform.

Korleis framstår den grunnforteljinga eg har identifisert her, i høve til resultata frå andre studiar av undervisningstekstar om romar? I den tidlegare nemnde artikkelen «Ett folk utan land? Den nationella minoriteten romer i svenska läroböcker» har universitetslektor Jörgen Mattlar sett nærare på framstillinga av romar i 13 lærebøker innan samfunnsfag og historie som kom ut etter den svenske læreplanreformen i 2011. Eit sentralt funn frå Mattlar sin lærebokstudie er dette:

Många av läroböckernas avsnitt om romerna är så kortfattade att nyansering och problematisering inte är möjlig att göra. Framförallt i historieämnet och i samhällskunskapsämnet framträder en skarp skuldbeläggning av den svenska staten och majoritetssamhället, vilket främst kommer till uttryck genom orsaksbeskrivningar av varför romerna varit ett kringresande folk. Med ett undantag beskrivs ambulerandet som en konsekvens av majoritetssamhällets restriktioner och regelverk.<sup>325</sup>

Ein annan relevant studie i denne samanhengen er Aleksandra Indzic Dujso si lisensiatavhandling frå 2015, der Indzic Dujso har sett nærare på den svenske Utbildningsradion sine program som omhandlar romar.<sup>326</sup> I studien har Indzic Dujso nytta diskrimineringsproblematikk som ein eigen diskursiv kategori, og peiker på at den særskilt blei dominerande i perioden frå 2000 til 2013:

Vid sidan om jämställdheten är diskrimineringsproblematiken den i särklass största diskursiva kategorin under studiens sista undersökningsperiod. Diskrimineringsdiskursen har således utvecklats från att, under den första tidsperioden, vara en till utrymme obefintlig diskursiv kategori till att, avslutningsvis, bli ett variationsrikt, nyanserat och betydelsefullt inslag i UR:s representation av den romska etniska och kulturella identiteten. Diskrimineringsdiskursen fokuserar här främst på den svenska statens och majoritetssamhällets diskriminering av den romska och resande minoriteten. I historiskt

---

<sup>325</sup> Mattlar 2016: 221.

<sup>326</sup> Sjå også min diskusjon av Mattlar og Dujso i kap. 1, s. 53.

perspektiv riktas oppmærksamheten främst till det så kallade svenska folkhemmets uppbyggnad. Den romska minoritetens erfarenheter av diskrimineringen framställs också som en del av dess kulturella och etniska gruppidentiteten som, under den här perioden, på ett tydligt sätt integreras i den gemensamma historiska berättelsen.<sup>327</sup>

Grunnforteljinga om undertrykking som eg har identifisert, ser med andre ord også ut til å peike mot eit mønster som også går att i dei lærebøkene som Mattlar har studert, og i Utbildningsradion sine program. Som eg også har peika på, opptrer det ikkje berre éin aktør som utøver denne diskrimineringa, men det vekslar mellom fleire ulike aktørar. Noko av det same peikar både Mattlar og Indzic Dujso på når dei viser til at det er «den svenska statens och majoritetssamhället» som står i fokus. Når det kjem til Indzic Dujso sitt funn om opplevinga av diskriminering som ein del av den etniske gruppeidentiteten, så er dette noko som også er til stades i *Antiziganismen i Sverige* og i nokon grad i tekstane frå Forum för levande historia, mens det derimot står i kontrast til boka *Vi läser om romer*. I sistnemnde tekst er den romske identiteten gitt ut frå kulturelle særtrekk, noko Indzic Dujso også har identifisert som ein diskurskategori i Utbildningsradion sine program i perioden.<sup>328</sup>

## 2.4 Undervisningstekstar om romanifolket

### 2.4.1 Utdanningsdirektoratet/ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

I dette underkapittelet vil eg sjå nærare på tre ulike tekstar, som alle likevel heng saman ved at dei er initierte og finansierte av Utdanningsdirektoratet (Udir). Ein av dei er produsert og distribuert av direktoratet, mens to av dei er produserte og distribuerte av Nasjonalt senter for fleirkulturell opplæring (NAFO).<sup>329</sup> Det som sameinar tekstane, er dermed at dei er skipa og distribuerte innan ei felles institusjonell ramme. Til saman siktar tekstane mot å dekke læreplanen sine formuleringar om nasjonale minoritetar frå grunnskulen til vidaregåande, i tillegg til at ein av tekstane er meint å gi bakgrunnsstoff til lærarar som skal undervise om emnet. Til saman utgjer tekstane det utvalet som Utdanningsdirektoratet tilbyr for undervisning om nasjonale minoritetar. I det følgjande har eg dermed valt å presentere kvar tekst og gi ein kort narrativ analyse av dei delane som omhandlar romanifolket, før eg til slutt spør om det er ei forteljing som går att i dei tre tekstane. Spørsmålet er altså om det er ein konfigurierende idé eller perspektiv som dominerer i alle undervisningstekstane som kan knytast til Udir, eller om det er ulike forteljingar som er retta mot ulike nivå innan skuleverket.

---

<sup>327</sup> Indzic Dujso 2015: 114–115.

<sup>328</sup> Indzic Dujso 2015: 112.

<sup>329</sup> For utdyping av utval og produksjonen av tekstane, sjå kap. 1, s. 59-73.

### *Heftet Våre nasjonale minoriteter*

Heftet *Våre nasjonale minoriteter* blei gitt ut i 2014 med sikte på å betre kompetansen om nasjonale minoritetar blant tilsette i barnehagen og skulen. Materiellet er som tidlegare nemnt altså ikkje eit læremiddel for elevar, men er meint å gi lærarane kompetanse om tematikken og som eit grunnlag for å utforme undervisning. Heftet er tilgjengeleg på [udir.no](http://udir.no) og ligg føre både som ein integrert del av nettsida og som ei nedlastbar pdf-fil. Heftet gir først ein kort introduksjon til dei politiske styringsdokumenta som fortel om nasjonale minoritetar sine rettar, og vidare til kva forankring kunnskapsformidling om nasjonale minoritetar har i læreplanen. Hovuddelen av heftet består så av fem kapittel som tek føre seg kvar av dei fem nasjonale minoritetane som Noreg har anerkjent.

Kapittelet om romanifolket består av til saman seks sider, der teksten under overskrifta «Historie» og «Tradisjonelt levesett» utgjer lengre delar, mens «Språk», «Romanifolket/tatere i dag» og «Offentlig beklagelse» får mindre plass. Teksten nyttar ekstern fokalisator og skildrar hendingar og aktørar med distanse. Teksten består vidare av ein dikotomisk aktørstruktur der det i hovudsak er styresmaktene, samt i enkelte tilfelle Den norske kyrkja og Norsk misjon blant hjemløse (NMH), som handlar overfor romanifolket/taterane. Under «Historie» er ei rekke hendingar og handlingar presenterte i ei oppramsande og kronologisk form. Den byrjar med utvisningsordren frå 1536 og nemner ei rekke lover og tiltak retta mot romanifolket fram til Svanviken arbeidskoloni blei avvikla i 1989. Omgrepet «fornorskingspolitikken» blir sett inn i ein samanheng av kontinuitet: «1800-tallet var preget av den framvoksende nasjonalismen med tankene om én nasjon og ett folk – med lite plass for å være annerledes. Overgrepene fortsatte, men i form av en fornorskingspolitikk.»<sup>330</sup> Under «Offentlig beklagelse» viser heftet til at norske styresmakter har gitt ei offisiell orsaking for korleis romanifolket har blitt handsama, og markerer dermed eit brot mellom dei 500 åra med overgrep som den historiske delen formidlar, og politikken i Noreg i dag.<sup>331</sup>

Sjølv om aktanten romanifolket ikkje blir tillagt nokon agens i teksten, blir dei gitt ei rekke kulturelle sær eigenheiter under overskrifta «Tradisjonelt levesett»: «Romanifolket/taterne har alltid vært et vandrende folk. Den reisende livsformen har vært, og er fortsatt viktig for både økonomi og identitet».<sup>332</sup> I tillegg til reising blir romanifolket tillagt ei rekke eigenskapar som dyktige handverkarar, musikarar, spådomskunstnarar og ein sær eigen kledestil. Forutan det å leggje takrenner, noko som kom som eit resultat av

---

<sup>330</sup> *Våre nasjonale minoriteter*: 37.

<sup>331</sup> *Våre nasjonale minoriteter*: 40.

<sup>332</sup> *Våre nasjonale minoriteter*: 38.

industrialiseringa, er ingen av desse tradisjonelle aspekta forankra i tid og rom. Teksten gir dermed romanifolket ein tidlaus karakteristikkk, der den reisande livsforma er eit vedvarande og sentralt trekk hos gruppa, uavhengig av tid og stad, og eit element som ikkje blir påverka av styresmaktene sine handlingar. I delen om romanifolk i dag kjem det samstundes fram at det har skjedd endringar: «I de senere årene har mer moderne handelsvirksomhet, for eksempel kjøp og salg av antikviteter og skrapmetall samt håndverkstjenester blitt en viktig inntektskilde for noen, mens andre har ordinært lønnet arbeid.»<sup>333</sup>

[Nettsida Nasjonaleminoriteter.no](http://Nettsida.Nasjonaleminoriteter.no)

Nettsida om nasjonale minoritetar blei laga av NAFO på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Ressursen blei publisert i 2016 og er retta inn mot ungdomsskulen og den vidaregåande skulen. Nettsida består av ei startside der Noreg sine fem nasjonale minoritetar kort blir introduserte, og er vidare delt inn i ti ulike undersider. Tre av sidene er bygde opp rundt ein film, der seks ungdommar med bakgrunn frå dei nasjonale minoritetane diskuterer identitet og diskriminering. Det er også ei side med oppgåver om kjelder og ei side med informasjon til læraren om korleis materiellet dekkjer læreplanmåla og kan nyttast i undervisning.<sup>334</sup> I tillegg er det ei side for kvar av dei nasjonale minoritetane. Trykker ein inn på dei ulike sidene, blir ein møtt av overskrifta «Hvem er [minoritet x]», med ein påfølgjande tekst som er retta inn mot å svare på dette spørsmålet:



Bilete 16: Framsida på nettside om romanifolket/taterane: <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/om-romanifolkettaterne/>.

Nettsida om romanifolket/taterane blir introdusert med eit bilete av ei gammal vogn, som kan lesast som ein referanse til romanifolket sin nomadiske kultur. Bortsett frå fotografiet er teksten omtrent identisk i struktur og innhald med heftet utgitt av Udir. Analysen av heftet ovanfor dekkjer med andre ord også det sentrale i denne teksten. Den er delt i tematiske og kronologiske tema, og teksten byrjar med å ta opp tesen om romanifolket si utvandring frå India og innvandringa til Noreg på 1500-talet. Under «Forfølgelse» nemner

<sup>333</sup> *Våre nasjonale minoriteter*: 39.

<sup>334</sup> Desse delane ser eg nærare på i kap. 4, s. 205–209.

teksten hendingar som avrettingsordren i 1589, «fantejakter», nasjonalismen, etableringa av NMH og organisasjonen sitt virke fram til 1989. Også her finn ein dermed den same dikotomiske aktørstrukturen mellom romanifolket og styresmaktene, der romanifolket manglar historisk agens, men blir tillagt ein tradisjonell nomadisk kultur.

*Nettsida Minstemme.no og filmen Mormors fortelling: En reise i romanifolkets/taternes verden*

Materiellet som er produsert av NAFO og retta mot barneskulen og barnehagen, er distribuert på nettsida Minstemme.no. På sida er det ein eigen kategori for nasjonale minoritetar som består av ein kort film om kvar av minoritetane samt nokre artiklar som supplerer filmen. I tillegg er det ei samling av oppgåver og forslag til korleis ein kan arbeide med spørsmål om nasjonale minoritetar.<sup>335</sup> Eg vel her å analysere animasjonsfilmen om romanifolket, *Mormors fortelling: En reise i romanifolkets/taternes verden*, som utgjør eit utgangspunkt for oppgåvene og forslaga til undervisning som nettsida også presenterer.

I byrjinga av filmen blir det etablert ei rammeforteljing der karakterane Sonia, Fredrik og mormor blir introdusert. Då Sonia og Fredrik finn eit brev som mormor har skrive som liten, leier det til at mormor byrjar å fortelje om romanifolket si historie og hennar eigen familie som ein del av denne historia. Rammeforteljinga etablerer dermed ein karakterbunden narratør i mormor, men er også med på å etablere ei todelt tidsinndeling i teksten, der karakterane mormor, Sonia og Fredrik er plasserte i samtida, mens det mormor fortel om, er plassert i ei uspesifisert fortid der både barndom hennar og romanifolket si opphavshistorie blir skildra.



Bilete 17: Klipp frå *Mormors fortelling: En reise i romanifolkets/taternes verden*.

*Mormors fortelling* har ein kronologisk handlingsgang som byrjar med romanifolket si utvandring frå India og innvandring til Noreg. Etter at ut- og innvandringshistoria er fortalt,

<sup>335</sup> Dette ser eg nærare på i kap. 4, s. 209–211.

blir ein introdusert for mormor og familien hennar, som teksten følgjer vidare, og som utgjer teksten sin inngang til levemåte og kultur hos romanifolket.

Romanifolket er den sentrale aktanten i teksten ved at det er romani-aktørar filmen har sitt fokus på. Utvandringa frå India og det å reise rundt i Noreg blir her omtala som medvitne handlingar og val som folkegruppa bestemmer seg for. I mykje av teksten handlar det om å skildre kva som særmerkte romanifolket: at dei var flinke handverkarar og handelsfolk, og at dei reiste rundt med ulike framkomstmiddel. Forutan romanifolket er også aktanten «bønder» synleg i to scener. Den eine syner bønder som lèt familien overnatte, og den andre skildrar ei hending der ein bonde jagar bort familien med eit gevær. I tillegg er det ein usynleg aktør til stades: «Men så ble det bestemt at romanifolk/tatere ikke hadde lov å bruke hest for å frakte varer eller mennesker. Det var fryktelige trist, for hesten betydde mye for oss, og vi var så glad i den! Men etter en stund kjøpte pappa bil.»<sup>336</sup> Sitatet synleggjer to element i teksten. Det første er at aktøren styresmaktene blir usynleggjort, og det andre er ei framheving av romanifolket sin agens i respons til handlingar dei blei utsette for.

#### *Hovudforteljing i tekstane frå Udir og NAFO*

I analysane over handsamar eg tre ulike tekstar som er retta mot ulike lesargrupper og distribuert på ulike nettsider. Det som sameinar tekstane, er samstundes at dei alle kan knytast til Udir og NAFO. Spørsmålet er dermed om det er mogeleg å identifisere ei meir eller mindre identisk forteljing som går att i alle dei tre tekstane?

Analysen av heftet *Våre nasjonale minoriteter* og nettsida *Nasjonaleminoriteter.no* har vist at den sistnemnde har ein imiterande struktur og mykje av innhaldet til den førstnemnde. Eg har lese ut ei identisk hovudforteljing i dei to tekstane. Det sentrale integrerande grepet i denne forteljinga er det innleiande spørsmålet i tekstane «Hvem er romanifolket/taterne?». Svaret på spørsmålet kjem i form av romanifolket sitt tradisjonelle levesett, som definerer kven gruppa er også i dag. Forteljing handlar vidare om korleis denne folkegruppa blei utsett for kontinuerlege overgrep frå styresmaktene sidan 1500-talet og fram til 1989, og romanifolket utgjer eit passivt aktant-objekt for styresmaktene sine handlingar. Det blir så understreka at styresmaktene i dag har bedde om orsaking for desse overgrepa.

Romanifolket framstår dermed som ein essensialistisk storleik i dei to tekstane, ved at romanifolket er ein avgrensa entitet med eit bestemt opphav og med ein bestemt kulturell

---

<sup>336</sup> *Mormors fortelling.*

essens som skil gruppa ut og gjer den til noko eige. Den kulturelle essensen står utanfor tid og rom og gjer folkegruppa upåverka av historiske hendingar og handlingar. Avsnitta om «Romanifolket/taterne i dag» synleggjer særskilt den essensialistiske forma, der folkegruppa kan delast mellom dei som ønskjer å fremje romanifolket sine interesser ved å holde tradisjonane i hevd, og dei som er «forsiktige med å vise sin identitet utad».<sup>337</sup> Denne delinga uttrykkjer dermed ein identitetsforståing der identitet er noko menneske har og som ein vidare kan velje om ein vil vise offentleg eller ei, og der det å uttrykkje identiteten sin handlar om å uttrykke ein identitet som er forankra i fortidige tradisjonar. Vidare formidlar tekstane ein forståing av romanifolket som noko fullt og heilt fråskilt frå andre grupper, der mogelegheita for å krysse etniske grenser ikkje er synleg.

Kva så med filmen *Mormors fortelling: En reise i romanifolkets/taternes verden*? Også hovudforteljinga her deler eit sentralt trekk med dei andre tekstane, idet filmen forsøker å gi eit svar på kven romanifolket var. Og som i tekstane over knyter ein romanifolket til mykje av det same essensialistiske innhaldet i eit felles opphav og ein tradisjonell nomadisk kultur. Det er samstundes to sentrale forskjellar. For det første at styresmaktene sine overgrep er tona ned, og at det dermed er gitt rom for romanifolket sin agens, og for det andre at teksten har eit fokusert perspektiv frå ein romani-karakter i teksten. Mens dei to andre forteljingane er fortalde utanfrå og med distanse til hendingane, er filmen fortald nedanfrå og med nærleik til romanifolket sine opplevingar. *Mormors fortelling* vil dermed kunne seiast å ha ei meir sjølvstendig hovudforteljing, samstundes som den deler ei rekke av dei same narrative trekka med dei to førstnemnde tekstane.

#### 2.4.2 Heftet *Duri drom: Romanifolkets historie*

Heftet *Duri drom: Romanifolkets historie* blei gitt ut av Oslo byarkiv i 2015 og distribuert til alle barne- og ungdomsskular i Oslo kommune.<sup>338</sup> Heftet er i trykt i fargar og er på 55 sider, delt inn i 22 artiklar. Med omgrepet «artikkel», heller enn «kapittel», ønskjer eg her å peike på eit bestemt trekk ved teksten. Kvar artikkel omhandlar eit eige tema og har ei oppbygging med ei innleiing og ein konklusjon. Det er også nytta sjangertrekk frå nyhendeartikkelen, som ingress og forfattarsignatur. Kvar artikkel framstår meir frittstående og uavhengig av kvarande enn kva ei kapittelinnending vil implisere. Dei fleste artiklane i heftet kan kategoriserast i to hovudkategoriar, der den eine er artiklar som gir historiske framstillingar, og det andre er portrettintervju med enkeltpersonar frå samtida. Dei historiske framstillingane utgjer tolv artiklar og intervju utgjer sju. Av dei sju intervju er fem med personar som blir presenterte som tilhøyrande romanifolket, mens dei to siste intervju er

---

<sup>337</sup> *Nasjonaleminoriteter.no*: <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/om-romanifolkettaterne/>.

<sup>338</sup> Sjå utdypande om heftet og Oslo byarkiv i kap. 1, s. 63–64.



med ein historikar og ein forfattar. Heftet opererer i hovudsak med ekstern narratør i dei historiske artiklane, men skiftar til intern narratør i intervju. Av signerte forfattarar er det særskilt to namn som går att, og som kan karakteriserast som dei to hovudforfattarane av heftet.<sup>339</sup>

Av historiske hendingar som dei ulike artiklane tek opp, finn ein mellom anna utvandringa frå India mellom år 500–1000 og innvandringa til Noreg på 1500-talet, romanifolket som ein del av det svenske militærvesenet på 1700-talet, framveksten av «fornorskingspolitikken» frå 1850-talet, romanifolk si busetjing i Oslo på slutten av 1800-talet, gryande motstand mot fornorskinga på byrjinga av 1900-talet, situasjonen under andre verdskrigen og forholda på barneheimar. Tidsmessig omhandlar dermed heftet først og fremst perioden frå midten av 1800-talet og framover, og det skjer ei gradvis geografisk avgrensing til Noreg, med eit særskilt fokus på Oslo. Av viktige endringar som teksten omhandlar er fornorskingspolitikken, som fungerer som ei overordna hending som ei rekke meir konkrete uttrykk kan samlast under, som til dømes rettsavgjerder, barneheimar og Svanviken arbeidskoloni. Det blir også understreka at fornorskingspolitikken har blitt avvikla, og at den norske stat har bedt om orsaking for overgrepa overfor romanifolket.<sup>340</sup> Sjølv avviklinga av politikken og årsakene til avviklinga blir ikkje skildra.

Romanifolket framstår som den sentrale aktanten i teksten og er omtala som ei tydeleg avgrensa gruppe. Under denne aktanten kjem samstundes ei rekke individuelle aktørar til syne. Dei fleste av artiklane kan skildrast som mikrohistorisk innretta, ved at det er eit enkelt individ og individet sin familie som står i fokus. Den individuelle personen blir så nytta til også å seie noko om eit bestemt tema, som barneheimar eller forholda under den andre verdskrigen. Forutan aktanten romanifolket finn ein ei rekke aktørar i teksten som blir knytt til fornorskingspolitikken. I byrjinga av heftet er det ei kort og introduserande skildring av omgrepet «fornorskning»:

Fra midten av 1800-tallet ble norske myndigheter opptatt av de ulike minoritetene i Norge – og særlig samer, kvener og romanifolk/tatere skulle registreres og fornorskes. Den private stiftelsen Norsk misjon blant hjemløse (1897–1989) fikk i nesten hundre år oppgaven av den norske staten å integrere romanifolket/taterne gjennom arbeidskolonier og barnehjem. Målet var å utslette deres kultur og egenart. Menneskerettighetsorganisasjonen Den norske helsingforskomiteen mente i 2009 at denne tvangsassimileringen grenset mot forsøk på folkemord.<sup>341</sup>

---

<sup>339</sup> Sjå også kap 1, s. 63–64.

<sup>340</sup> *Duri drom*: 2.

<sup>341</sup> *Duri drom*: 7.

Norske styresmakter utgjer dermed subjektet som utøver fornorskingspolitikken, og politikken blir utført med intensjonen om å utslette romanifolket sin kultur og eigenart. Styresmaktene blir dermed også gitt det overordna moralske ansvaret for politikken. Norsk misjon blant Hjemløse (NMH) blir i hovudsak gitt ein underordna aktørposisjon og redusert til eit verktøy for styresmaktene. I artikkelen om barneheimar blir samstundes også NMH gitt ein meir sjølvstendig subjektposisjon med tilhøyrande intensjon, som når styraren ved Svanviken arbeidskoloni er sitert slik: «Det vi gjør, er bevisst å utrydde et folks egenart.»<sup>342</sup>

Fornorskingspolitikken definerer romanifolket som det objektet styresmaktene som subjekt handlar ovanfor. Romanifolket sin agens blir dermed ståande som eit svar på dei handlingane dei blir utsette for, anten i form av tilpassing eller i form av motstand. Artikkelen om Godin Hagvald Nikolaysen og arbeidet hans for romanifolket sine rettar er interessant i den samanhengen, då Nikolaysen blir gitt ein subjektposisjon: «Han var opptatt av reisendes rettigheter og krevde en omlegging av Misjonens arbeid.»<sup>343</sup> Intensjonane som han blir tillagd i sitatet, blir likevel først forståelege i ljøs av fornorskingspolitikken som teksten omhandlar. Eit interessant unntak frå dette mønsteret finn ein i artikkelen som handlar om romaniar som byrja å busetje seg i Oslo frå slutten av 1800-talet. I denne artikkelen er ikkje busetjinga eit svar på styresmaktene sin politikk, men eit resultat av dei økonomiske mogelegheitene som byen gav i denne perioden.

Korleis blir aktanten romanifolket skildra? I byrjinga av heftet er det ein kort tekst med overskrifta «Romanifolket/taterne – et eget folk». I det eine av dei to avsnitta står det:

Romanifolket/taterne er i dag en nasjonal minoritet i Norge bestående av flere tusen personer. Selv kaller de seg gjerne reisende eller vandri fordi de tradisjonelt har levd et nomadisk liv med omreisende handel og håndverk. Romanifolket/taterne har røtter tilbake til India og har en 500 års lang historie i de nordiske landene, først omtalt i Danmark i 1505.<sup>344</sup>

Dette avsnittet illustrerer korleis heftet gir romanifolket eit bestemt innhald: eit folk med ein tradisjonell livsførsel og eit bestemt opphav. Den nomadiske livsførselen med handel og handverk er eit gjennomgangstema i heftet. I ei rekke av artiklane blir dei individuelle familiane eller individa nytta som døme på ein slik kultur. I artikkelen om soldatsonen Petter kan ein lese: «Om sommeren kjørte faren og moren til Petter, Pehr Jönsson Hellbom og

---

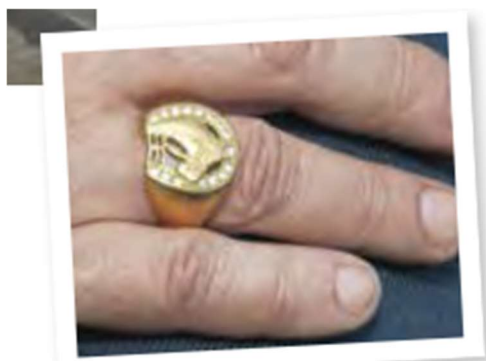
<sup>342</sup> *Duri drom*: 50.

<sup>343</sup> *Duri drom*: 32.

<sup>344</sup> *Duri drom*: 4.

Anna, som var fra Gamlebyen i Christiania, rundt med hest og kjerre fra gård til gård og solgte hekter som familien selv hadde laget.»<sup>345</sup>

I fleire artiklar blir romanifolket sitt forhold til hestar skildra. Til dømes blir det i avsnittet «Romanikulturen» framheva at «[h]esten har vært et viktig dyr for romanifolket/taterne, og på grunn av det var flere av yrkene i eldre tid nettopp med hest».<sup>346</sup> Den tilbakevendande omtalen av tilhøvet mellom romanifolket og hestar gjer at eg tolkar hesten til å ha ein metonymisk funksjon. At hesten alt er kjent som eit transportmiddel og dermed gir konnotasjonar til mobilitet, gjer at hesten i denne tekstlege samanhengen kan fortolkast til å stå som eit symbol for romanifolket sin tradisjonelle nomadisme. Eit av intervjuar styrkar ei slik lesing, der eit nærbilete av den intervjuar sin ring er trykt:



Bilete 18: Nærbilete av ring med hest og hestesko.

I den tilhøyrande bildeteksten står det: «For mange reisende er gullring med hest et viktig symbol.»<sup>347</sup> Som symbol *hos* dei reisande blir det i denne tekstlege samanhengen også eit symbol *på* dei reisande.

I to av portrettintervjuar med personar som identifiserer seg som romaniar, blir reising omtala som ein del av barndomsminna og ein del av det å vekse opp med romani-identitet.<sup>348</sup> Men reising blir ikkje lenger sett på som ein sentral del av identiteten, og i det eine portrettet blir det sagt slik: «Med utdanning og fast jobb har jeg sklidd vekk fra nomadekulturen siden jeg er blitt mer bundet til stedet jeg jobber, men det forandrer ikke på hvordan jeg føler om historien og kulturen min. Det er ikke reisingen som gir meg identitet som reisende.»<sup>349</sup> I eit av dei andre intervjuar blir reising framheva som eit viktig aspekt med det å vere romani, men avgrensa til ein aktivitet for sommarhalvåret.<sup>350</sup>

---

<sup>345</sup> *Duri drom*: 16.

<sup>346</sup> *Duri drom*: 7.

<sup>347</sup> *Duri drom*: 42.

<sup>348</sup> *Duri drom*: 38, 44.

<sup>349</sup> *Duri drom*: 38.

<sup>350</sup> *Duri drom*: 28.

Sjølv om nomadismen utgjer ein del av romanifolket sin tradisjon, illustrerer intervjua at det ikkje lenger er konstituerande for identiteten som romani. I fire av dei fem intervjua blir språk omtala som ein del av det å vere romani, men får samstundes ein noko ambivalent posisjon. I eit av portretta blir det til dømes uttalt at «[s]pråket er en viktig del av det å være reisende, men ikke det som gjør meg til reisende. Det handler om blod, opphav og hvor jeg kommer fra».<sup>351</sup> Den siste setninga indikerer at det er eit anna element som her er viktigast i romani-identiteten.

Tydinga av familie og slekt blir teken opp i alle dei fem portretta og blir understreka som eit sentralt element i romani-identiteten. Dette blir særleg tydeleg i eit av portrettintervjua. På spørsmål om kvifor slektsforsking er viktig for han, blir det svart: «Slektstilhørighet og familie er viktig for reisende [...]. Slekten gir deg tilhørighet og er med på å definere deg som person. Jeg føler at reisende har litt større familietilhørighet enn andre i det norske samfunnet. Siden vi er en liten gruppe kjenner mange hverandre. De fleste reisende er i slekt, nært eller fjernt.»<sup>352</sup> Den samtidige romani-identiteten blir her gitt av slektskap, heller enn av ein bestemt kulturell tradisjon som må utøvast.

Tydinga av slektskap er også til stades i enkelte av dei historiske artiklane, og då særskilt i den tidlegare nemnde artikkelen om Godin Hagvald Nikolaysen. Artikkelen er skriven i førsteperson, med ei framheving av den familiære relasjonen mellom tekstforfattar, tippoldefar Nikolaysen og morfar Ludvig Karlsen, mellom anna illustrert med eit slektstre. Slekt utgjer vidare eit av elementa i fornorskingspolitikken: «Minst 1500 romanibarn ble tatt fra foreldrene gjennom 1900-tallet. Barna ble plassert i barnehjem, skole hjem og hos norske familier. Hensikten var å ødelegge romanikulturen gjennom å bryte opp familiebandene.»<sup>353</sup> Med romani-identiteten forankra i slekt og familie vil også tiltak som er retta mot familien, framstå som spesielt grove og nettopp byggje opp om skildringa av fornorskinga som «på grensen til folkemord».

At fornorskingspolitikken blir skildra som særskilt retta mot familien, leier ein over til å spørje korleis dei ulike hendingane som heng saman med fornorskingspolitikken, blir skildra. Den mikrohistoriske innrettinga på artiklane er eit sentralt grep, då det er med på å skape identifikasjon med individet og familien som er skildra. At teksten først og fremst følgjer individuelle romanifolk, gjer at hendingane får ei skildring med utgangspunkt i aktørane som det blei handla overfor, heller enn hos dei som utførte handlingane. Eller for å seie det på ein annan måte: Perspektivet på fornorskingspolitikken er forankra hos offera

---

<sup>351</sup> *Duri drom*: 38.

<sup>352</sup> *Duri drom*: 29.

<sup>353</sup> *Duri drom*: 50.

for politikken, heller enn hos utøvarane eller utformarane av politikken. Dette grepet av fokaliserings og strukturering er dermed med på å skape ei forteljing ut frå romanifolkets sine historiske røynslar med fornorskingspolitikken.

Teksten inneheld dermed ei rekke etiske vurderingar av hendingane som er skildra. Alt i innleiinga blir dei gitt ein overordna karakteristikk, ved at det blir referert til Helsingforskomiteen si fråsegn om fornorskingspolitikken som «på grensen til folkemord».<sup>354</sup> Det etiske perspektivet på hendingane blir mot slutten av heftet forankra i FN si verdsfråsegn om menneskerettane, der artikkel 7, 12 og 16 blir siterte.<sup>355</sup> Mens artikkel 7 viser til prinsippet om likskap for lova, viser 12 og 16 til familien sin rett på beskyttelse. Referansane til menneskerettane utgjer slik eit grunnlag for å skildre fornorskingspolitikken som overgrep og urett.

#### *Hovudforteljing i Duri drom*

På tross av at heftet *Duri drom* er bygd opp av ei rekke meir frittstående artiklar og portrettintervju, er det gjort ei rekke narrative grep i teksten som bind han saman til ein heilskap og gjer det mogeleg å identifisere ei hovudforteljing. Sentralt i denne forteljinga er dikotomien mellom aktanten romanifolket og styresmaktene. Romanifolket blir definert som eit eige folk med eit felles opphav og ein tradisjonell kultur der handverksarbeid og handel utgjer viktige element, i tillegg til eit felles språk. Først og fremst er likevel romani-identiteten konstituert gjennom slektskap som bind saman fortidige og samtidige individ til å utgjere den same folkegruppa. Motsett kjem det ingen særskilt skildring av styresmaktene, men aktøren får subjektstatus ved at fornorskingspolitikken blir tillagt ein bestemt intensjon: «utslette deres kultur og egenart».<sup>356</sup> Forteljinga handlar i hovudsak om korleis styresmaktene utøvde ein politikk med overgrep «på grensen til folkemord» overfor offeret romanifolket. Gjennom ei mikrohistorisk utforming blir politikken skildra med utgangspunkt i romanifolkets sine opplevingar, og svarer slik til heftet sin undertittel, «Romanifolkets historie».

På bakgrunn av desse narrative grepa kan eg skape ei forkorta rekonstruksjon av det sentrale innhaldet i hovudforteljinga: Romanifolket kom frå India og vandra inn til Noreg på 1500-talet. Her levde dei nomadisk av handel og handverk. Frå 1850-talet forverra situasjonen for romanifolket seg då dei blei utsette for styresmaktene sin fornorskingspolitikk. Ei rekke tiltak utførte av styresmaktene og NMH forsøkte å øydeleggje den tradisjonelle kulturen og familiebanda. Sjølv om politikken ikkje lukkast og styresmaktene no har bedt om orsaking, skapa politikken liding som framleis pregar gruppa.

---

<sup>354</sup> *Duri drom*: 2.

<sup>355</sup> *Duri drom*: 53.

<sup>356</sup> *Duri drom*: 7.

Det finst enno i dag ei mengd menneske som identifiserer seg som romani i Noreg, der slektskap er den mest markante felles faktoren for identifisering.

#### 2.4.3 Grunnforteljinga om romanifolket

For å spørje etter ei grunnforteljing i tekstane om romanifolket vil eg også her ta utgangspunkt i kva rolle romanifolket har i tekstane. I motsetnad til det svenske materialet, der romar opptrer på ulike måtar, er dei norske tekstane prega av at romanifolket blir framstilt på ganske like måtar. At tekstane tillegg romanifolket ei rekke felles element, illustrerer dette. Reising, handel, handverk og slekt utgjer sentrale element som står i ein nær relasjon til kvarandre, og der reising ikkje kan skiljast frå handel eller handverk, men der dei til saman utgjer romanifolket sin avgrensa og særleine kultur og tradisjon.<sup>357</sup> I alle tekstane blir romanifolket presentert med denne særleine og avgrensa kulturen som kan summerast opp i desse omgrepa. Dette har også ei rekke metonymiske uttrykk, som at visuelle representasjonar av til dømes hestar eller kjerrer står som eit teikn på heilskapen i denne tradisjonelle kulturen. Denne tradisjonelle kulturen er dermed ikkje berre ei skildring av kva romanifolket gjorde, som ein kultur utøvd i tid og stad; den er også det som utgjer og definerer romanifolket som ei folkegruppe. Omgrepet «slekt» blir også gitt ei særskilt tyding, då det står for eit individ si tilhøyrse til romanifolket. Å vere romani er gitt gjennom det å stamme frå ei romanislekt. Romanifolket blir dermed gitt ut frå kombinasjonen av slektskap og ei essensialisert kulturell tradisjon frå ei ikkje-definert fortid. Forteljinga seier dermed kva som i dag bør haldast i hevd, og kven som bør gjere det. Undervisningstekstane rommar dermed alle ein felles idé om kva og kven romanifolket er, som kan seiast å utgjera ei felles grunnforteljing. Med fokus på kva som skil romanifolket ut som ei gruppe, vil eg namngi kalle grunnforteljinga ei forteljing om eigenart.

Ei slik grunnforteljing er også interessant å sjå i samband med ein tidlegare studie som eg har gjort av Glomdalsmuseet si faste utstilling *Latjo drom: Romanifolket/taternes kultur og historie*, der eg analyserte den historiske framstillinga i ljøs av Anthony Smith si konseptualisering av omgrepet «opphavsmyte».<sup>358</sup> Det eg fann i den analysen, og som har relevans i denne samanhengen, er korleis utstillinga formidlar ei opphavsmyte der reising utgjer ein essensialisert kjerne, og der ei rekke gjenstandar i museumsrommet kan lesast metonymisk for ein kultur knytt til det å reise.<sup>359</sup> Dette indikerer at sentrale element i denne grunnforteljinga også er uttrykte i andre historiske tekstar som er verksame utanfor skuleverket.

---

<sup>357</sup> Sjå s. 116–118, 122–124.

<sup>358</sup> Sjå Kalsås 2011, 2015.

<sup>359</sup> Kalsås 2015: 36–38.

At reising er eit heilt sentralt element i grunnforteljinga om romanifolket, står i sterk kontrast til forteljingane om romar. Mens reising er sentralt for romani-identiteten i tekstane om romanifolket, er samanknytninga mellom romar og nomadisme derimot ein myte som tekstane om romar forsøker å avkle. Mest tydeleg er dette artikulert i *Vi läser om romer*:

Men det fanns också vid denna tid gadjé som menade att romerna hade ”vandringen i blodet“ och därför inte skulle tvingas att bli bofasta. Romerna själva ville ha fast bostad, skola och arbete. Romernas kamp för ett bättre liv gav resultat. Situationen för romerna i Sverige förbättrades då de på 1960-talet kunde bli folkbokförda och skaffa sig en fast bostad. Nästan alla romer slutade att bo i husvagn när de fick möjlighet, vilket visar hur fel de personer hade som påstod att romerna hade ”vandringen i blodet”.<sup>360</sup>

Mens det å bli gjort «bufast» er ein del av fornorskingspolitikken i tekstane om romanifolket i Noreg, er fast bustad ein rett som romar har måtta kjempe seg til i Sverige.

I tillegg til denne forteljinga om eigenart finn ein også i desse tekstane dikotomien mellom aktanten romanifolket og ein anti-romani-aktant, der norske styresmakter er den dominerande aktøren. Romanifolket sin agens er anten ikkje synleg<sup>361</sup> eller uttrykt i respons til overgrepshandlingane som er skildra.<sup>362</sup> Vidare fungerer styresmaktene som eit subjekt i tekstane, ved at overgrepa deira mot romanifolket er utførte med ein intensjon, artikulert gjennom fornorskingspolitikken. Det er altså mogeleg å også identifisere ein grunnforteljing om undertrykking i tekstane om romanifolket.

Finst det ei kopling mellom desse to grunnforteljingane? Korleis lèt begge seg uttrykkje innan same tekst? Det første å merkje seg er at sentrale element i kvar av tekstane ofte er oppdelte, slik at enkelte delar av tekstane fokuserer på romanifolket sin tradisjonelle kultur, mens andre delar omhandlar styresmaktene sine overgrep. Samstundes vil eg også peike på at dei har ei kopling til kvarandre. Dette kan ein sjå i korleis fornorskingspolitikken blir skildra som ei motsetjing til det som utgjer romanifolket sin kulturelle kjerne. Målet i politikken blir skildra som å gjere romanifolket norske, der det blir forklart nærare som å gjere dei bufaste, altså det motsette av omreisande, og ved å ta barna frå romanifamiliar, og slik bryte slektsrelasjonar. Med andre ord er det på bakgrunn av forteljinga om eigenart at forteljinga om undertrykking gir mening i desse tekstane. Det er først når romanifolket eksisterer som kollektiv entitet, definert av ein avgrensa og særeigen kultur, at ein politikk med sikte på å fjerne denne kulturen vil vere ein eksistensiell trugsel mot gruppa og kan skildrast som «på grensen til folkemord».<sup>363</sup>

---

<sup>360</sup> *Vi läser om romer*: 94.

<sup>361</sup> Sjå s. 116, 121–122.

<sup>362</sup> Sjå s. 119, 122.

<sup>363</sup> *Duri drom*: 2.

Det er samstundes individuelle forskjellar i korleis denne grunnforteljinga manifesterer seg i dei ulike tekstane. Til dømes er overgrepstilfelle mindre sentrale i *Mormors fortelling* enn kva dei er i *Våre nasjonale minoriteter*, mens *Mormors fortelling* legg større vekt på den tradisjonelle kulturen. Det er også her ein viktig forskjell i korleis grunnforteljingane er utforma. I *Mormors fortelling* blir grunnforteljingane vovne saman med ei personleg livsforteljing. Eit liknande grep finn ein også i *Duri drom*, der dei historiske hendingane blir skildra frå synsstaden til individuelle personar med romani-identitet. I begge desse tekstane blir grunnforteljingane dermed skildra frå eit perspektiv som er forankra hos romanifolket, og som dermed framhevar røynslene frå undertrykkinga. Og i begge tekstane er agens lokalisert hos romanifolket. I *Våre nasjonale minoriteter* og på [Nasjonaleminoriteter.no](http://Nasjonaleminoriteter.no) er grunnforteljinga derimot formidla frå ein posisjon utanfor, og romanifolket blir ståande utan agens i forteljinga.

## 2.5 Grunnforteljingar om romar og romanifolket: Undertrykking og eigenart

Som eg har vist i analysane ovanfor, har eg identifisert nokre likskapar i dei ulike hovudforteljingane som eg meiner utgjer ei grunnforteljing om undertrykking av romar og romanifolket. Det leider meg også til å spørje om det ikkje då også kan bli identifisert ei felles grunnforteljing om undertrykking på tvers av dei nasjonale grensene og på tvers av temaet romar og romanifolket. Felles narrative element i tekstane peikar mot dette. Ein finn i tekstane eit felles skilje i det som kan omtalast som ein anti-romsk/anti-romani-aktant og aktanten romar/romanifolket, der det er førstnemnde som handlar, mens sistnemnde i hovudsak framstår som eit objekt det blir handla overfor. Med andre ord er det eit delt narrativt mønster med overgripingar og offer, der handlingar og hendingar er skildra på måtar som legg opp til moralsk avstandstaking.

Funnet av ei felles grunnforteljing om undertrykking er interessant i ljøs av den historiefaglege forskinga på romar og reisande i Norden, som eg gav eit overblikk over i introduksjonskapittelet.<sup>364</sup> Som eg viste i gjennomgangen, er det eit minoritetspolitisk perspektiv som har dominert innan denne forskinga, der blikket har blitt retta mot ulike former for politikk som har blitt utforma overfor desse gruppene. Også i den historiefaglege forskinga har det altså vore eit tydeleg trekk at ein har undersøkt korleis ulike aktørar har handla overfor gruppene, mens ein i liten grad har undersøkt korleis aktørar som har identifisert seg som romar/romani, har agert. Det kan indikere at det har

---

<sup>364</sup> Sjø s. 55–59.



vore nokre felles perspektiv som har dominert både i historieforskning og i denne typen av undervisningstekstar.

I analysen av undervisningstekstane om romanifolket fann eg også ei grunnforteljing om eigenart. Spørsmålet eg her vil stille, er om det også er mogeleg å finne element frå denne grunnforteljinga i nokre av undervisningstekstane om romar. Det sentrale i denne grunnforteljinga var avgrensinga av gruppa i fortida, slik at ho blir konstituert av eit felles opphav og ein tradisjonell kultur. Gruppa blir tillagd ein kulturell kjerne som står utanfor historisk tid og rom, og der bestemte kulturelle praksisar kan skildrast som særskilt romani. I tekstane om romar er ikkje denne grunnforteljinga eit felles mønster i alle tekstane, men den er samstundes tydeleg til stades i nettsida *Romernas historia* og i heftet *Vi läser om romer*. Ein finn også element av den i *Romer under Förintelsen* og i *Sofia Z-4515*, men i liten grad i *Antiziganismen i Sverige*. Det lèt seg altså identifisere ei grunnforteljing om eigenart også hos romar, men ho er ikkje like utbreidd og synleg som i tekstane om romanifolket.

Med påpeiking av likskapane i forteljingane om romar og romanifolket, i form av to grunnforteljingar, vil eg her også oppsummere nokre av dei sentrale forskjellane. To forskjellar er særskilt tydelege. Den eine er korleis romanifolket framstår på relativt lik måte og blir gitt noko av det same innhaldet i dei ulike undervisningstekstane, mens romar framstår på relativt ulike måtar i dei forskjellige tekstane. Den andre er korleis den anti-romske/anti-romani-aktanten, som eg identifiserte som ein del av grunnforteljinga om undertrykking, opererer på relativt ulike måtar. I tekstane om romanifolket blir norske styresmakter tillagde ein intensjon bak handlingane og slikt gitt ein tydeleg subjektposisjon. I tekstane om romar er det derimot eit større mangfald av anti-romske aktørar, men handlingane deira blir i liten grad blir kopla til nokon intensjon.

I den tidlegare nemnde artikkelen til Lise Kvande, om det norske skulefaget historie si handsaming av samisk historie, peika ho på korleis det hadde vore ei vending frå ei offer- og lidingshistorie til ei agensforteljing, der det blir retta merksemd mot samane sine røynsler og handlingar.<sup>365</sup> Analysen eg har gjort, viser her at det norske og svenske historiefaget si handsaming av romanifolket og romar er prega av ei undertrykkingsforteljing som har klare parallellar til det Kvande omtalar som ei offer- og lidingshistorie. Som eg også har forsøkt å vise i analysane over, inneber ikkje det at tekstane totalt overser romanifolket sine røynsler og agens. Det kjem mellom anna til uttrykk gjennom element i eigenartsforteljinga, ved at gruppene har utgjort ei bestemt eining med særeigenheiter i fortida, men også i form av respons til former for undertrykking. Samstundes meiner eg det her er ein viktig distinksjon å ha for auge: At tekstane får fram agens lokalisert hos romar/romanifolket, tyder ikkje at

---

<sup>365</sup> Kvande 2015: 99.

denne agensen blir knytt til ein sentral funksjon i den utviklinga som forteljinga omtalar. I desse undervisningstekstane blir romar og romanifolket sin agens først og fremst ein respons på historia av undertrykking, men ikkje ein agens som fører til substansiell endring av den verda som teksten skildrar.<sup>366</sup> Med andre ord er det også tendensar til ei vending mot agensforteljingar i dette tekstmaterialet, men eg meiner det ikkje kan skildrast som eit sentralt narrativt element i tekstane.

På bakgrunn av analysane i dette kapitlet kan eg gi eit ganske kort svar på forskingsspørsmålet om *kva historiske forteljingar om romar og romanifolket som blir formidla i undervisningstekstane*. Det blir formidla forteljingar om eigenart, der romar og romanifolket utgjer særigne grupper i historia med sitt eige opphav og kultur, og det blir formidla forteljingar om undertrykking, om korleis romanifolket og romar har blitt utsette for overgrep og ekskluderande haldningar. Spørsmålet eg står att med etter denne analysen, er dermed kvifor det er nettopp desse forteljingane undervisningstekstane formidlar, og ikkje nokre heilt andre forteljingar. Dette vil eg forsøkje å svare på i det neste kapitlet ved å undersøkje kva desse forteljingane *gjer*.

---

<sup>366</sup> Eit unntak frå dette biletet må eg samstundes nemne: I heftet *Antiziganismen i Sverige* sin omtale av Katrina Taikon blir aktivismen hennar gitt ei årsaksforklaring knytt til romane sin forbetra situasjon. *Antiziganismen i Sverige*: 38.

## Kapittel 3: Forteljingar om eigenart og undertrykking som handling

I dette kapitlet går eg eit steg vidare ved å stille spørsmålet: *Kva er det forteljingane gjer, og kva intensjonar uttrykkjer dei?* Dette forskingsspørsmålet byggjer altså vidare på resultata av den narrative analysen i det førre kapitlet, og eg forsøker i dette kapitlet å forklare kvifor nettopp desse forteljingane har blitt formidla i nettopp denne perioden. Dette har eg forsøkt å svare på ved å få fram forteljingane sin intensjon. I dette kapitlet nyttar eg Quentin Skinner sitt omgrep om intensjon, og som tidlegare vist skil hans intensjonsomgrep seg noko frå den konvensjonelle forståinga av intensjon innan historiefaget.<sup>367</sup>

Forskingsspørsmålet spør også etter kva forteljingane gjer. Med andre ord rettar eg også merksemda mot kva forteljingane bringer med seg, kva som utgjer det nye når desse forteljingane blir produsert og korleis dei forsøker å endre den verda og den situasjonen dei er retta inn mot. Med dette forskingsspørsmålet har eg altså ein todelt ambisjon; å forklare kvifor nettopp desse forteljingane blei formidla i denne perioden, men også å utforske om og korleis forteljingane var retta inn mot å virke og endre noko i den situasjonen som dei blei formidla ut mot. I første del av dette kapitlet vil eg først klargjere korleis eg metodisk har forsøkt å nærme meg dette, og synleggjere nokre av dei teoretiske og metodiske problema eg har støtt på.

Funna frå den narrative analysen i førre kapittel, med identifiseringa av ulike narrative grep og to grunnforteljingar, dannar eit utgangspunkt for dette kapitlet. I første del av kapitlet vil eg klargjere dei metodiske implikasjonane av å nytte Quentin Skinner sin talehandlingsteori, og klargjere korleis eg har gått fram for å undersøkje korleis forteljingane kan forståast som handlingar med intensjonar.

### 3. 1 Tekst, kontekst, aktør og handling

Mens det førre kapitlet har greidd ut om kva forteljingar som blir formidla i undervisningstekstane, vil det krevje ei anna tilnærming for å nærme seg kva intensjonar som ligg i desse forteljingane. Mens spørsmålet om forteljing rettar seg særskilt mot tekstane og innhaldet deira, er spørsmålet om intensjon noko som peikar utover tekstane og mot dei samanhengane som tekstane var produserte og verksame i. I introduksjonskapitlet gjorde eg greie for Quentin Skinner og teorien om talehandling som ein måte å nærme seg dette på, der Skinner har utarbeidd ein bestemt måte å kontekstualisere på. I det følgjande vil eg skissere opp korleis Skinner meiner ein kan kontekstualisere på ein måte som får fram kva

---

<sup>367</sup> Sjå til dømes korleis Ottar Dahl omtalar intensjonelle forklaringar, Dahl 1986: 44–47.

ein forfattar gjorde då hen skreiv det hen skreiv. Her vil eg også vise korleis eg har valt å ta i bruk denne metoden. Tilhøvet mellom tekst og kontekst er også eit grunnleggjande spørsmål for historiefaget, og det er det spørsmålet der Skinner sin talehandlingsteori særskilt har blitt møtt med kritikk.<sup>368</sup> I tillegg til ein metodisk gjennomgang diskuterer eg derfor også nokre av dei teoretiske innvendingane mot Skinner si kontekstuelle tilnærming.

For å kunne svare på kva ein forfattar gjorde då hen skreiv det hen skreiv, meiner Skinner at vi må studere teksten som ei handling som alltid inngår som eit argument og ein posisjon i ein allereie eksisterande og pågåande samtale. Ein bestemt tekst kan dermed lesast som eit svar på ein bestemt *situasjon*, der situasjonen er gitt av dei pågåande samtalan som teksten eller ytringa forsøker å svare på. Å nærme seg ein tekst som ei talehandling føreset at ein identifiserer kva argumentative samtalar det er teksten svarer på, og kva posisjon teksten tek og kva argument han nyttar i møte med desse samtalan.<sup>369</sup> Med andre ord: å identifisere ein eller fleire kontekstar.

Skinner har formulert ein metodisk regel for å oppnå dette: «The golden rule is that, however bizarre the beliefs we are studying may seem to be, we must begin by trying to make the agents who accepted them appear as rational as possible.»<sup>370</sup> Denne regelen har tre steg. Det første er å identifisere ideen ein ønskjer å studere, det andre er å ta denne ideen seriøst, og det tredje er å setje ideen inn i ein intellektuell kontekst som stør han og gjer at han kan forståast som rasjonell for aktørane som fremja han. Utfordringa i denne metoden er å identifisere konteksten, å skulle setje ideen i samband med andre tekstar som omhandla det same eller liknande tema, og som dermed delte ei rekke konvensjonar. Gjennom ei slik kontekstualisering vil ein kunne få auge på om forfattaren aksepterte og stødde rådande føresetnader og konvensjonar, eller om forfattaren sette spørsmålsteikn ved dei og utfordra dei.<sup>371</sup> Med andre ord vil ein kunne etablere kva posisjon forfattaren, med teksten sin, tek i den argumentative konteksten.

Omgrepet «konvensjon» er sentralt i Skinner sin teori og viser til vanlege språklege einingar for å teste kunnskapspåstandar. For å kunne forstå om ei handling gjekk inn og stødde eller utfordra gjeldande konvensjonar, må ein tolke henne ut frå dei konvensjonane som låg rundt handlinga, og gjennom det grepet kan ein avgjere kor original handlinga var. Ved å endre nokre av konvensjonane i ein ideologi vil det også endre korleis ei politisk handling blir mottatt og tolka. Eit metodisk steg vil dermed vere å samanlikne korleis ei politisk handling blir vurdert ut frå konvensjonane i ein ideologi, og korleis det blir vurdert

---

<sup>368</sup> Sjå til dømes Tully 1988; Jay 2011.

<sup>369</sup> Skinner 2002: 115–116.

<sup>370</sup> Skinner 2002: 40.

<sup>371</sup> Skinner 2002: 40–42; Tully 1988: 9–10.

ut frå dei manipulerte konvensjonane i ein gitt tekst.<sup>372</sup> Har ein klart å kartleggje konvensjonane i ein kontekst, vil ein dermed også kunne få fram korleis teksten relaterer seg til desse konvensjonane. Med mitt perspektiv om historiebruk, er det verdt å merkje seg at desse konvensjonane kan vere av historiekulturell art. Samstundes er det nok meir sannsynleg at undervisningstekstar held seg innanfor gjeldande historiekulturelle konvensjonar, og at dei kjem med bestemte synspunkt som passar innanfor desse konvensjonane, enn at dei forsøker å endre etablerte konvensjonar.

Som nemnt har mykje av kritikken mot Skinner, samt mot den idéhistoriske retninga den cambridgske kontekstuelle skulen, som Skinner ofte blir knytt til, retta seg mot konseptualiseringa og bruken av kontekst. Eg har her valt å sjå nærare på to sentrale innvendingar: identifiseringa av kontekst og teksten som rasjonell i ljøs av konteksten.

Ein av kritikkane mot Skinner si kontekstualisme rettar seg mot ambisjonen om å rekonstruere ein presis kontekst av føresetnader og oppfatningar. Somme har påpeika at konteksten, på tross av at det er eit sentralt konsept i historiefaget, framleis er eit uklart konsept, og at konstitueringa og avgrensinga av det ofte varierer.<sup>373</sup> Det vil også variere i kva grad historikaren har mogelegheit til å rekonstruere konteksten på ein adekvat måte.<sup>374</sup> Historikar Peter E. Gordon meiner at den kontekstuelle skulen byggjer på ein føresetnad om kontekstuell holisme: «[F]or every idea, principle, or ideology there is one and only one native context in which it is properly understood. The exclusion of multiple contexts follows from the notion that a context is like a domestic space, a holistic sphere of self-contained and enclosed meanings.»<sup>375</sup> Det vil altså berre vere éin heilskapleg og sjølvstendig kontekst der ein idé kan ha si riktige mening, noko som ifølgje Gordon ser ut til å byggje på ein føresetnad om kultur som ein sjølvstendig og organisk eining med logisk samanknytte delar.<sup>376</sup> Eg meiner Gordon sin kritikk berre delvis treffer Skinner på dette punktet. Skinner skriv rett nok om tekst og kontekst i eintal, men han påpeikar også at ein tekst kan ha ei rekke intenderte meningar.<sup>377</sup> Skinner er her ute etter å kartleggje situasjonen som teksten kan forståast som eit svar på. Denne situasjonen kan ha blitt skapa av ei rekke avgrensa kontekstar.

I artikkelen «Contexts in Action: And the Future of the Past in STS» undersøker historikar Kristin Asdal konseptet kontekst, og fører Skinner sin talehandlingsteori inn i

---

<sup>372</sup> Tully 1988: 9–11.

<sup>373</sup> Asdal 2012; Shogimen 2016.

<sup>374</sup> Shogimen 2016: 237–238.

<sup>375</sup> Gordon 2014: 38.

<sup>376</sup> Gordon 2014: 39.

<sup>377</sup> Skinner 2002: 123–124.

dialog med aktør-nettverksteori, ei teoriretning som i utgangspunktet er kritisk til kontekstualisering. Asdal argumenterer her mot ei forståing av kontekst som noko som omgir teksten, og meiner konteksten heller bør forståast som ein integrert del av talehandlinga.<sup>378</sup> På bakgrunn av dette skildrar ho tilhøvet mellom tekst og kontekst slik:

“Text” comes from the Latin *texere*, meaning to weave, and context derives from *contexere*, meaning to weave together or to weave with (Janssen 1985). Context then can rather be seen as that with which a text is woven together.

The strategy then, I argue, is simply to begin tracing such weavings. The place from where we ought to start is the relevant *text* in question, and to take what that text utters literally. In doing this, we need to bear in mind that contexts, situations or that which we from an actor-network perspective could also call collectives do not always come in the singular. As I will aim to demonstrate through the case below, radically conflicting contexts may *interact* within a text and *together* produce an issue, a concern, a sensibility—hence, a particular situation.<sup>379</sup>

Asdal sin metafor om tekst og kontekst som vovne saman, kan forståast som eit tydeleg alternativ til ei holistisk kontekstualisering. I dette kapittelet har eg dermed forsøkt å nærme meg undervisningstekstane som samanvovne i ei rekke kontekstar, og analysen har handla om å identifisere ulike kontekstar som har konstituert den situasjonen som teksten svarer på. Dette tyder ikkje at analysane mine har påvist alle relevante kontekstar som kan identifiserast i teksten, men vonleg nok til at det blir mogeleg å forstå kvifor undervisningstekstane sine historiske forteljingar var rasjonelle å formidle på det tidspunktet dei blei publiserte.

Ein annan kritikk mot Skinner sin kontekstualisme rettar seg mot ambisjonen om å få fram ytringa sin rasjonalitet gjennom kontekstualisering. Historikar Martin Jay har mellom anna peika på at den tilnærminga ber med seg eit vidare spørsmål om kva standard av rasjonalitet ein då nyttar:

[S]uch a response opens up the question of which standard of rationality we are attributing to the past agent and which standard we are employing in judging his actions as irrational today. For surely, there is no self-evident transcendental version of rationality that can be applied ahistorically and across cultures under all circumstances.<sup>380</sup>

Det blir då eit spørsmål om det ikkje er historikaren og samtida hans som blir definerande for standardane av rasjonalitet som ytringane blir vurderte opp mot, då det å skulle

---

<sup>378</sup> Asdal 2012: 382, 388.

<sup>379</sup> Asdal 2012: 388.

<sup>380</sup> Jay 2011: 561.

rekonstruere fortidige standardar av rasjonalitet er langt meir ambisiøst enn den rekonstruksjonen av kontekst som Skinner talar om.

Dei to kritikkane mot Skinner sin talehandlingsteori som eg her har referert til, peikar begge attende mot grunnleggjande spørsmål i historiefaget. Spørsmål om kva posisjon historikaren har til å nærme seg studieobjektet og om historikaren projiserer sine eigne verdiar og standardar på fortida. Skinner sitt prosjekt byggjer på ein føresetnad om at historikaren kan rekonstruere ein fortidig kontekst der ein idé blei ytra og at denne konteksten vil gjere det synleg korleis denne ideen var rasjonell for personen som ytra han. At Skinner meiner vi som historikarar har mogelegheit til å rekonstruere dei samanhengane der fortidige idear blei skapa, tyder ikkje at Skinner meiner at dette er direkte tilgjengeleg for historikarane. Det handlar framleis om historikaren si fortolking.<sup>381</sup> Slik eg les Skinner, held han seg dermed framleis innanfor ein hermeneutisk tradisjon og rammeverk. Når Skinner meiner at ein skal kunne lese konteksten ut av teksten, les eg ikkje det som eit forsøk på å bryte ut av lesaren sine fordommar og ein hermeneutisk fortolking.<sup>382</sup> Eg les det derimot som eit metodisk grep som gjer det mogeleg for meg å kunne identifisere kontekstar som eg gjerne ikkje hadde fått auge på om eg alt hadde definert konteksten å lese teksten i ljøs av. Mot Martin Jay sin nemnde kritikk vil eg innvende at Skinner sin ambisjon om å rekonstruere kontekstuelle konvensjonar er eit forsøk på å nærme seg fortidige standardar av rasjonalitet, men det er ikkje eit postulat om at ein fullt og heilt vil nå desse standardane. At eg artikulere det som ein ambisjon for forskinga mi, tyder ikkje at eg dermed overser grensene for hermeneutisk fortolking.

Analysen i dette kapitlet handlar dermed om å vise relasjonane mellom innhaldet i forteljingane og korleis bestemte kontekstar kan lesast ut av dette innhaldet. Ei kartlegging av desse kontekstane leier fram mot ei synleggjering av den *situasjonen* som undervisningstekstane var eit svar på. Det er knytt til denne situasjonen at forteljinga kan forståast som ei talehandling. Intensjonen med ein tekst kan først lesast ut av teksten sin relasjon til individuelle argumentative kontekstar, men vil bli vidare nyansert når situasjonen er kartlagd, slik at teksten sine ulike intensjonar vil kunne komme til syne. Denne analysen byggjer dermed også opp mot ei forklaring på kvifor det er nettopp desse forteljingane som er formidla, og kvifor dei er utforma og konfigurert slik dei er.

Tilnærminga og ambisjonen kan også uttrykkjast ved å bruke Asdal sin metafor om tekst som det å veve og strategien om å spore trådar. Den narrative analysen i det førre kapitlet kan omtalast som det å sjå etter mønster i fleire tekstar, eller i metaforens språk:

---

<sup>381</sup> Skinner 1988; 2002: 103–127.

<sup>382</sup> Gadamer 2012: 314–328.

i eit utval *tekstilar*. I det førre kapittelet identifiserte eg korleis det særskilt er to mønster, eller grunnforteljingar, som går att i desse tekstilane. Ein måte å byrje ei oppsporing av trådane på vil dermed vere å undersøkje om nokre av dei same trådane har blitt nytta til å danne dette mønsteret i alle tekstilane. Når det er gjort, kan eg så vende meg til nokre av tekstilane for å undersøkje korleis desse delte trådane også er vovne saman med andre trådar, og dermed har skapt tekstilar (tekstar) som også har klare individuelle trekk, og der kvar av tekstilane har vore eit svar på ein konkret situasjon.

Bruken av talehandlingsteori i denne studien har sjølvstundt også nokre avgrensingar. Ein enkelt tekst vil til dømes alltid ha ei uhandterleg mengd potensielle kontekstar som han kan knytast til, fleire enn eg metodisk vil kunne handsame eller identifisere. Skildringa av situasjonen som talehandlinga ytrast i, vil dermed alltid vere ei ufullstendig skildring. Heller enn å skildre «heile» intensjonen til ein tekst er mitt mål å få fram nokre av intensjonane som teksten har hatt. Det bør i denne samanhengen også nemnast at min inngang til dette prosjektet var ei undring over formuleringar i to offentlege utgreiingar omkring romanifolket og romar.<sup>383</sup> Med andre ord har eg hatt enkelte forventingar, eller fordommar, til å nytte Gadamer sin terminologi, om å finne bestemte kontekstar i desse undervisningstekstane. Utfordringa i analysane har samstundes vore å faktisk påvise relasjonar mellom utgreiingane som eg refererte til i innleiinga, og undervisningstekstane som eg har studert.

Dette kapittelet er vidare delt opp i fire underkapittel. I dei to første underkapitla tek eg utgangspunkt i kvar av dei to grunnforteljingane og identifiserer to ulike argumentative kontekstar som kan lesast ut av dei. Desse to kontekstane skildrar dermed delar av den situasjonen som tekstane svarer på og handlar opp mot. I den tredje delen vender eg så perspektivet noko, og tek utgangspunkt i enkelte av dei politiske styringsdokumenta som eg omtala i dei to første delane. I desse styringsdokumenta blir det særskilt peika på skuleverket og undervisning om historie, og spørsmålet eg undersøker, er korleis undervisningstekstane svarer på den oppgåva som styringsdokumenta etterspør. I den siste delen av kapittelet snevrar eg så ned tekstutvalet til berre éin av undervisningstekstane, *Antiziganismen i Sverige*, og undersøker kva kontekstar omgrepet «antisiganisme», som utgjer eit sentralt konfigurativt grep, kan relaterast til, og kva handling bruken av omgrepet kan seiast å utgjere. Samla kastar dermed dei fire underkapitla ljøs over fleire sider av forskingsspørsmålet om kva det er forteljingane gjer, og kva intensjonar dei uttrykkjer.

---

<sup>383</sup> Sjå avhandlinga sitt føremål på s. 15–16.



### 3.2 Grunnforteljing om undertrykking og politikk for historisk rettferd

I det førre kapittelet identifiserte eg ei grunnforteljing som var til stades både i det norske og det svenske materialet, og som eg gav merkelappen «undertrykkingsforteljing». Det sentrale i denne grunnforteljinga sitt innhald er romar og romanifolket som eit historisk offer for overgrep. Dermed kan ein spørje etter kva som kan forklare at alle undervisningstekstane eg studerer, har ei forteljing om offer og overgripar. Kva intensjon kan liggje i slike forteljingar, kva situasjon var dei eit svar på, og var denne situasjonen identisk i Noreg og Sverige?

Å sjå innhaldet i tekstane som ei undertrykkingsforteljing har ført meg mot ein internasjonal politisk trend med initiativ som adresserer historiske overgrep. Trenden byrja etter andre verdskrigen, men har særskilt vakse seg stor frå tidleg 1990-tal. Historikar Klaus Neumann og filosof Janna Thompson skildrar utviklinga slik:

In the past twenty-five years, citizens and leaders all over the world have been forced to come to terms with the gross injustices of their nations' past. Historical acts of genocide, slavery, apartheid, systematic persecution of presumed enemies of the state, colonialism, and the oppression of or discrimination against ethnic or religious minorities have all become the focus of demands for apology or reparations by victims or their families.<sup>384</sup>

Krava om rettferd har variert i form, frå symbolske handlingar til praktisk politikk og etablering av særskilte domstolar.<sup>385</sup> Denne utviklinga har også gitt opphav til vitskapeleg merksemd rundt fenomenet, og eit eige forskingsfelt har etablert seg med fenomenet historisk rettferd som studieobjekt.<sup>386</sup>

Grunnforteljinga om undertrykking kan lesast inn i ein slik brei kontekst, der den tematiserer uretten mot romar og romanifolket innan ei norsk og svensk nasjonal ramme. For å få fram handlinga i denne forteljinga, kva ho *gjer*, er det naudsynt å sjå meir spesifikt på korleis ei form for rettferdspolitikk utvikla seg i Noreg og Sverige, og korleis den blei artikulert når det gjeld romar og romani. Målet er altså å skildre deler av den argumentative konteksten som forteljinga svarer på, og kva forteljinga kan seiast å gjere i denne konteksten.

Framveksten av historisk rettferd som eit politisk saksfelt er noko ein også kan observere i Noreg og Sverige frå 1990-talet av og framover. I Noreg kom det utover 1990-talet fleire initiativ som kravde ulike formar for anerkjenning, orsaking, oppreising og/eller

---

<sup>384</sup> Neumann og Thompson 2015: 6.

<sup>385</sup> Bevernage 2015: 334.

<sup>386</sup> Sjå Arvidsson 2016b for ei oversikt over utviklinga av dette feltet. Merk også at noko ulike nemningar blir nytta for å omtale fenomenet. Berber Bevernage nemnar «historical justice», «politics of regret», «reparation politics» og «retrospective politics» som ulike nemningar på omtrent det same fenomenet. Sjå Bevernage 2015: 334.

kompensasjon på vegner av grupper som historisk hadde blitt utsette for overgrep. Spørsmål om historisk rettferd for etniske minoritetar byrja også først å få konkrete uttrykk på 1990-talet, sjølv om spørsmålet om historisk urett hadde vore ein dimensjon i samepolitiske spørsmål frå 1970-talet av.<sup>387</sup> Eit uttrykk for denne forma for politikk er dei offisielle orsakingane frå norske styresmakter. Kong Harald beklaga den norske uretten mot samane i 1997, statsråd Ragnhild Queseth Haarstad bad om orsaking overfor romanifolket i 1998, statsminister Jens Stoltenberg beklaga deportasjonane under krigen overfor jødane i 2012, og i 2015 beklaga statsminister Erna Solberg ekskluderingspolitikken overfor rom.<sup>388</sup> I tillegg blei det beklaga for fornorskingspolitikken overfor alle dei nasjonale minoritetane i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001).<sup>389</sup>

Også i Sverige har spørsmål om historisk rettferd og skuld blitt debattert, mellom anna i Riksdagen, der spørsmålet om steriliseringslova og overgrep mot barn som var underlagde statleg omsorg, var to viktige politiske prosessar på slutten av 1990-talet.<sup>390</sup> Ser ein bort frå ei orsaking til resandefolket og at jordbruks- og sameminister Annika Åhnberg bad samane om orsaking i 1998, har den svenske staten vore meir reservert med å gå ut med offisielle orsakingar for fortidige handlingar.<sup>391</sup>

### 3.2.1 Romanifolket og historisk rettferd

Spørsmålet om historisk rettferd utgjorde ein stor del av norske styresmakter sin politikk overfor romanifolket sidan slutten av 1990-talet.<sup>392</sup> Spørsmålet blei første gong teke opp i eit dokument 8-forslag av stortingsrepresentant Erling Folkvord frå Raud Valallianse i 1996.<sup>393</sup> Forslaget fekk i første omgang ingen vidare konsekvensar, men blei teke med i regjeringa sitt pågåande arbeid med ratifiseringa av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoritetar.<sup>394</sup> Som ein del av prosessen mot ratifisering, gav kommunal- og regionalminister Ragnhild Queseth Haarstad ei offisiell orsaking på vegner av styresmaktene i 1998. Denne orsakinga blir teken opp att i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg*, under overskrifta «Eit moralsk og historisk oppgjær i forhold til romanifolket»:

---

<sup>387</sup> Andresen 2017: 147–149.

<sup>388</sup> NTB 1997; Stoltenberg 2012; Solberg 2015.

<sup>389</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 14.

<sup>390</sup> Arvidsson 2016a.

<sup>391</sup> Hjelm-Wallén og Engqvist 2000; Lindmark og Sundström 2016: 105–106.

<sup>392</sup> Parallelt med prosessen innan norske styresmakter, gjekk det også føre seg ein parallell prosess innan Den norske kyrkja frå rundt tusenårsskiftet. Sjå Haugen 2017 for ei framstilling av den prosessen.

<sup>393</sup> Dok. 8:62 (1995–1996).

<sup>394</sup> Innst. S. nr. 39 (1996–1997).

Etter Regjeringa si oppfatning må det takast eit oppgjær med overgrepa mot romanifolket, i forlenginga av den orsakinga daverande kommunalminister Ragnhild Queseth Haarstad gav romanifolket på vegner av norske styresmakter i februar 1998. *Regjeringa ber om orsaking for dei grove overgrepa romanifolket har vore utsett for av eller med aktiv støtte frå legale norske styresmakter.*

Overgrepa mot romanifolket var særst grove og ramma ei etnisk gruppe hardt. Tiltak for å styrkje kulturen til romanifolket kan sjåast som ei form for kompensasjon for kontroll- og fornorskingspolitikken, særleg for dei verknadene denne politikken har hatt for å svekkje kulturen. *Regjeringa vil derfor gjere framlegg om at det blir etablert eit senter for dokumentasjon og formidling av kulturen og historia til romanifolket. Senteret vil bli plassert på Glomdalsmuseet på Elverum med sikte på byggjearbeid i 2002.*<sup>395</sup>

I undervisningstekstane om romanifolket blir det referert til denne offisielle orsakinga frå regjeringa, og orsakinga får ein dobbel funksjon i teksten.<sup>396</sup> På den eine sida markerer orsakinga eit brot mellom dagens minoritetspolitikk og den undertrykkjande politikken som er skildra, men samstundes formulerer den også eit element av kontinuitet og ansvar, der styresmaktene blir ein aktør med historisk kontinuitet som derfor står ansvarleg for den politikken som blei ført i fortida.

I stortingsmeldinga blir tiltak for romanifolket sin kultur vurdert som ei form for kompensasjon for den historiske uretten, og det blir direkte knytt til senteret ved Glomdalsmuseet, som opna i 2006.<sup>397</sup> Utover på 2000-talet kom det også fleire andre former for oppreising til romanifolket. Gjennom to stortingsmeldingar i 2004 og 2005 kom det moglegeheiter for romanifolk til å søkje individuell godtgjersle for overgrep og omsorgssvikt,<sup>398</sup> og i tilleggsløyvingane i statsbudsjettet i 2004 blei det gitt 75 millionar kroner til Romanifolkets fond, som ei kollektiv godtgjersle.<sup>399</sup> Stiftelsen Romanifolkets/Taternes Kulturfond blei etablert 2007 for å forvalte fondet. Etter mediemerksemd rundt mishøve i styret for fondet og fleire tilsynsrapportar frå Lotteri- og stiftelsestilsynet,<sup>400</sup> trekte regjeringa fondet attende og erstatta det med årlege midlar over statsbudsjettet frå 2014.<sup>401</sup> Med grunngiving i at departementet tvilte på styret si evne til å forvalte tilskotet på ein forsvarleg måte, stoppa Kommunal- og

---

<sup>395</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 55.

<sup>396</sup> *Duri drom: 2; Våre nasjonale minoriteter*: 40.

<sup>397</sup> Eg har tidlegare skrivne om Glomdalsmuseet si utstilling og produksjonen av denne, sjå Kalsås 2011, 2015. Sjå også Møystad 2009.

<sup>398</sup> St.meld. nr. 44 (2003–2004). Den tilpassa ordninga for å søkje rettfærdsvederlag for barneheimsbarn kom med St.meld. nr. 24 (2004–2005). Fleire kommunale oppreisningsordningar var også relevante for nokre med bakgrunn frå romanifolket. Sjå Simonsen og Pettersen 2015.

<sup>399</sup> St.prp. nr. 63 (2003–2004): 53–54.

<sup>400</sup> Hustadnes 2010. Det blei gjennomført tilsyn av Lotteri- og stiftelsestilsynet i 2010/2011 og 2013/2014. Etter oppmoding frå Kommunal- og moderniseringsdepartementet blei det opna nytt tilsyn den 17. mars 2015.

Rapporten frå tilsynet blei publisert 13. februar 2017 (Lotteri- og stiftelsestilsynet 2017).

<sup>401</sup> Gillesvik 2013.

moderniseringsdepartementet utbetalingane frå 2015, fram til Lotteri- og stiftelsestilsynet sitt påbyrja tilsyn var ferdigstilt.<sup>402</sup>

Spørsmålet om historisk rettferd for romanifolket blei på ny aktualisert i 2009, då Den norske Helsingforskomité publiserte rapporten *Norsk romani-/taterpolitikk: Fortid, nåtid, fremtid*, der dei vurderte den norske politikken overfor gruppa i ljøs av Noreg sine menneskerettslege forplikningar. I rapporten kjem Helsingforskomiteen med eit forslag om ein sanningskommisjon for å «gjør[e] opp status når det gjelder Norges overgrep mot romanifolket/taterne».<sup>403</sup> Same år arrangerte Falstadsenteret sitt årlege seminar med «norsk romani/taterpolitikk i fortid og samtid» som tema. I samband med seminaret blei det sendt ei fråsegn, signert av mellom anna Landsorganisasjonen for Romanifolket (Lor), Taternes Landsforening (TL) og Den norske Helsingforskomité. Fråsegna var adressert til statsminister Jens Stoltenberg og inneheldt fire punkt som dei meinte var av stor verdi for romanifolket: Skulegang som lèt seg kombinere med ei reisande livsform, retten til språk, eit kultursenter og oppretting av ein sanningskommisjon for å granske Noreg sine overgrep mot romanifolket.<sup>404</sup>

Den norske regjeringa sitt svar på fråsegna var å nedsette eit utval, kjent som Tater-/romaniutvalet, for å granske den fortidige politikken overfor romanifolket. Utvalet blei nedsett i 2011, men støtte på problem i den organisatoriske delinga mellom utvalet sine ordinære medlemar og representantar frå interesseorganisasjonar for romanifolket som berre hadde observatørstatus. I 2013 blei utvalet si samansetjing og leiing endra, og det blei gitt eit nytt mandat med etableringa av ei ressursgruppe sett saman av representantar frå romaniorganisasjonane. Utvalet sin rapport, NOU 2015:7 *Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*, blei overrekt til statsråd Jan Tore Sanner under ein høgtideleg seremoni i aulaen til Universitetet i Oslo den 1. juni 2015. I talen sin stilte Sanner seg også bak tidlegare orsakingar, og uttala at «[m]itt håp er at arbeidet som nå er gjort vil bidra til å bedre tillitsforholdet mellom romanifolket/taterne og myndighetene. Slik kan forsoningsprosessen mellom oss fortsette på en god måte».<sup>405</sup> Med Tater-/romaniutvalet si granskning av overgangen mellom nedlegginga av Norsk Misjon blant

---

<sup>402</sup> Prop. 28 S (2015–2016): 5. Det har ikkje blitt utbetalt midlar frå departementet sidan utbetalinga blei stoppa i 2015. I februar 2017 kom Stiftelsestilsynet med sin tilsynsrapport. I juli 2017 oppretta departementet ein midlertidig tilskotsordning som er styrt av departementet, <https://www.regjeringen.no/no/dep/kmd/kmd-tilskudd/tiltak-for-romanifolkettaterne/id2564081/>, lasta ned 9.11.2017.

<sup>403</sup> Den norske Helsingforskomité 2009: 70.

<sup>404</sup> Falstadseminaret 2009.

<sup>405</sup> Sanner 2015.

Hjemløse og opprettinga av organisasjonen Kirkens Sosialteneste<sup>406</sup> førte publiseringa av NOU 2015:7 til at også Kirkens Sosialteneste bad om orsaking på vegner av NMH.<sup>407</sup>

Mitt poeng med å vise til prosessen med orsaking og ulike former for symbolsk og økonomisk oppreising er at det har gått føre seg ein diskusjon om den historiske uretten overfor romanifolket, der først og fremst staten, men også Den norske kyrkja og NMH/Kirkens Sosialteneste, har blitt identifiserte som aktørar med ansvar for denne historiske uretten. Spørsmålet om orsaking og oppreising har også utgjort ein viktig del av styresmaktene sin politikk overfor romanifolket, særskilt i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001).<sup>408</sup> Denne argumentative konteksten har med andre ord utgjort ein del av den situasjonen som tekstane svarer på, og etter å ha presentert ein diskusjon rundt liknande problemstillingar i Sverige vil eg komme attende til korleis grunnforteljninga og dei ulike tekstane gir eit svar på denne konteksten og dermed handlar i situasjonen.

### 3.2.2 Romar og spørsmålet om historisk ansvar

Spørsmålet om historisk rettferd for romar blei først aktualisert på eit nasjonalt politisk nivå av Delegationen för romska frågor, som blei nedsett i 2006.<sup>409</sup> I sluttrapporten, SOU 2010:55 *Romers rätt: En strategi för romer i Sverige*, kjem delegasjonen med forslag om ein sannings- og forsoningskommisjon:

Delegationen för romska frågor föreslår att en sannings- och försoningskommission inrättas för att kartlägga och dokumentera de övergrepp, försummelser och diskriminerande åtgärder som begåtts mot den romska minoriteten från år 1900 fram till år 2000 [...]. Särskild vikt bör läggas vid att belysa övergreppen och åtgärderna i förhållande till de internationella åtaganden som Sverige anslutit sig till vad gäller mänskliga rättigheter.<sup>410</sup>

I rapporten er det eit kapittel som utdjupar forslaget, og der ein viser til røynsler frå sannings- og forsoningskommisjonar i Canada, Australia og Sør-Afrika, samt prosessen rundt historisk rettferd for romanifolket i Noreg og Den norske Helsingforskomité sitt

---

<sup>406</sup> Sæther 2015.

<sup>407</sup> Dehli og Liessem 2015. Kirkens Sosialtjeneste kom også med lovnadar om ei kollektiv kompensasjon, noko som i første omgang ikkje materialiserte seg. Sjå Lindvåg 2015.

<sup>408</sup> Halvorsen 2004: 46.

<sup>409</sup> Visestatsminister Lena Hjelm-Wallén og sosialminister Lars Engqvist hadde samstundes gitt ei orsaking til resandefolket i år 2000, for dei forfølgjingane og overgrepa frå styresmaktene som gruppa har vore utsett for (Hjelm-Wallén og Engqvist 2000). Bakgrunnen for denne orsakinga var SOU 2000:20, der det kom fram at personar namngitt som «tattare» var overrepresenterte i steriliseringssaker. Som i Den norske kyrkja har det også gått føre seg ein prosess for historisk rettferd innan Svenska kyrkan, med ei orsaking overfor romar i 2000 og eit eige inkluderingsarbeid retta mot det romske samfunnet i Sverige. Sjå Kyrkokansliet 2013; Ohlsson Al Fakir 2013.

<sup>410</sup> SOU 2010:55: 511.

forslag om ein sanningskommisjon.<sup>411</sup> Dokumentet knyter seg dermed eksplisitt opp mot den internasjonale trenden av sannings- og forsoningskommisjonar samt mot den norske konteksten. Av delegasjonen sine hovudargument for ein sannings- og forsoningskommisjon er det dei har observert som eit tillitsgap mellom majoritetssamfunnet og den romske minoriteten. Delegasjonen vurderte ein sannings- og forsoningskommisjon som ei innleiing til ein forsoningsprosess, der kommisjonen kunne medverke til å spreie kunnskap om marginaliseringa av romar, med følgjande mål:

En sannings- och försoningskommission kan på sikt bidra till att majoritetssamhället tar avstånd från och ansvar för historiska övergrepp. Det är en långsiktig process som kan resultera i en uppgörelse med romers erfarenheter av kränkningar genom historien. Processen är nödvändig för att majoritetssamhället och allmänheten ska kunna vinna en förståelse för det förtryck romer utsatts för och som varit en del av det officiella Sveriges politik, för att romer ska få del av sina mänskliga rättigheter och för att antiziganismen i Sverige ska kunna utrotas.

För att garantera romernas mänskliga rättigheter och för att säkra effekten av förslag till förbättringar av romers situation via lagar, regeringens direktiv och den statliga budgeten måste den ömsesidiga misstron överbryggas och antiziganismen tillbakamotas.<sup>412</sup>

SOU 2010:55 utgjorde førearbeidet til Regeringens skrivelse 2011/12:56 *En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032*. I dette dokumentet tek regjeringa utgangspunkt i nokre av delegasjonen sine argument for ein sannings- og forsoningskommisjon, men peikar også på problematiske aspekt som kom fram i høyringsrunden til delegasjonen sin rapport. I dokumentet blir det vist til at ein sanningskommisjon vil rette fokus mot overgrep i fortida heller enn å fokusere på å forbetre romar sine levekår og motverke diskriminering i dag. Det blir også argumentert mot delegasjonen si bedømming av naudsynet for godtgjersle og ein forsoningsprosess, og det blir argumentert til fordel for ei «vitbok» der arbeidet kan organiserast innan regjeringskanselliet.<sup>413</sup>

Ds 2014:8 *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*, gjerne berre omtala som «Vitboken», blei dermed den svenske regjeringa sitt svar på kravet om ein sannings- og forsoningskommisjon. Historikar David Sjögren, som også var delaktig i arbeidet med boka, har peika på at målet for Vitboken endra seg i løpet av arbeidsprosessen. Det originale oppdraget også hadde med denne formuleringa: «Boken ska identifiera och belysa vilken roll och vilket ansvar olika samhällsinstitutioner

---

<sup>411</sup> SOU 2010:55: 517–532.

<sup>412</sup> SOU 2010:55: 536.

<sup>413</sup> Skr. 2011/12:56: 8–9.

haft i övergreppen.»<sup>414</sup> Ansvarsspørsmålet blei så tona ned under arbeidet og er heilt fjerna frå den ferdige teksten.

Syftet med vitboken är att ge ett erkännande åt offren och deras anhöriga och att skapa förståelse för den romska minoritetens situation i dag genom att i ett historiskt sammanhang belysa de övergrepp romer blivit utsatta för och hur stereotyper och fördomar vuxit fram och levt vidare från generation till generation samt hur dessa har fått ligga till grund för den statliga politiken.<sup>415</sup>

Sjögren peikar vidare på at denne endringa førte til at anerkjenning for offera og forståing for situasjonen i dag blei det sentrale fokuset i Vitboken, i staden for det å identifisere samfunnsinstitusjonar sitt ansvar.<sup>416</sup>

Under ein høgtideleg seremoni i Stockholm, og med kronprinsesse Victoria til stades, lanserte integrasjonsminister Erik Ullenhag Vitboken den 24. mars 2014. Dagen etter lanseringa skreiv Ullenhag ein kronikk i Dagens Nyheter der han sette Vitboken i samheng med den pågåande strategien for romsk inkludering:

Många av de fördomar som lever kvar mot romer i dag och mycket av det utanförskap vi fortfarande ser är en följd av de historiska övergreppen. Vitboken är en del av regeringens arbete för ökad inkludering av romer. Ett första steg för att i dag bekämpa antiziganism och fördomar är att erkänna den historia som vi länge förtigit.<sup>417</sup>

Fleire representantar for romske organisasjonar uttrykte seg positivt til publiseringa av Vitboken, men var skuffa over at regjeringa ikkje kom med noka offisiell orsaking til romar eller lovnadar om kompensasjon.<sup>418</sup> Dagen etter lanseringa av Vitboken nedsette regjeringa Kommissjonen mot Antiziganism, med denne målsetjinga: «Syftet med kommissjonen är att åstadkomma en kraftsamling i arbetet mot antiziganism och att överbrygga den förtroendeklyfta som finns mellan den romska gruppen och samhället i övrigt.»<sup>419</sup> I den svenske konteksten har spørsmålet om historisk rettfærd først og fremst blitt ramma inn som ein del av strategien for romsk inkludering, der det å dokumentere overgrep i fortida ikkje blei gjort for å stille bestemte aktørar til ansvar, men for at ei erkjenning av historia kunne medverke til å kjempe mot antisiganisme i samtida.

---

<sup>414</sup> Sjögren 2016: 143.

<sup>415</sup> Ds 2014:8: 12

<sup>416</sup> Sjögren 2016: 143. Samstundes tok komiteen som arbeidde med Vitboken, kontakt med eit utval statlege etatar som historisk hadde hatt kontakt med romar, og bad dei granske si eiga fortid. Hos Socialstyrelsen førte dette til ein eigen granskingsrapport i Westin et al. 2014, som også blei publisert i 2014.

<sup>417</sup> Ullenhag 2014.

<sup>418</sup> Svenska Dagbladet 2014.

<sup>419</sup> Dir. 2014:47.

### 3.2.3 Undertrykkingsforteljinga som handling i konteksten for historisk rettferd

Gjennomgangen av spørsmålet om historisk rettferd for romanifolket/taterane og romar har vist at det har vore nokre parallelle prosessar som har gått føre seg i Noreg og Sverige. Begge stader oppstår spørsmålet om historisk rettferd for minoritetane på slutten av 1990-talet og utover på 2000-talet. Særskilt har prosessane fått ei lik form frå slutten av 2000-talet, då det i både Noreg og Sverige kjem krav om ein sannings- og forsoningskommisjon, eit krav som til dels blei reist og stødd av etnopolitiske interesseorganisasjonar. I begge landa blir dette svart på med mindre omfattande utgreingar i form av Vitboka og NOU 2015:7, og arbeidet med desse utgreiingane har i nokon grad gått føre seg parallelt.<sup>420</sup> Desse to dokumenta peikar seg med andre ord ut som sentrale i den politiske prosessen for historisk rettferd, og dokumenta er på kvar sin måte tydeleg til stades i sjølve undervisningstekstane. For heftet *Antiziganismen i Sverige* blir det til dømes synleggjort i forordet at heftet byggjer på Vitboken, mens ein i *Duri drom: Romanifolkets historie* har trykt ein kronikk av Tater-/romaniutvalet sin leiar Knut Vollebæk, der han skriv om utvalet sitt arbeid.<sup>421</sup>

Så langt har eg teikna opp ein kontekst for historisk rettferd som grunnforteljinga om undertrykking har peika meg mot, men som eg så langt har handsama uavhengig av tekstane som eg studerer. I det følgjande vil eg forsøkje å vise korleis den utviklinga som eg har skildra over, kan forståast som argumentative diskusjonar som har leidd fram mot og har utgjort ein del av den situasjonen som tekstane har svart på. Eg vil vidare forsøkje å få fram korleis grunnforteljinga gir bestemte svar på denne situasjonen.

I grunnforteljinga om undertrykking var eit sentralt element at agensen i forteljinga var lokalisert utanfor aktanten romar/romanifolket, og hos ein anti-romsk aktant i det svenske tilfellet og hos norske styresmakter i det norske.<sup>422</sup> At ein finn ein slik forskjell mellom forteljingane om romar og om romani, peikar mot at dei også har romma noko ulike handlingar og at dei må ha svart på noko ulike situasjonar. Nettopp denne ulikskapen er relevant for å kunne identifisere kva handling desse forteljingane romma.

For å først sjå nærare på korleis undertrykkingsforteljinga om romar kan forståast, vil eg minne om at saka endra seg frå ein sanningskommisjon i SOU 2010:55 til ei «vitbok» i regjeringa sitt vedtak, der det endelege syftet hadde fjerna kravet om å plassere ansvar hos samfunnsinstitusjonar. I førre kapittel peika eg på at tekstane om romar inneheldt eit mangfald av aktørar som kunne samlast under ein anti-romsk aktant som blir gitt historisk

---

<sup>420</sup> Sjå også tidslinje over politiske dokument og undervisningstekstane på s. 157.

<sup>421</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 1; *Duri drom*: 8–10.

<sup>422</sup> Sjå kap. 2, s. 111–115, 128–131.



kontinuitet, men der aktørane ikkje blir tillagde intensjon.<sup>423</sup> Forteljingane lever i så måte også opp til det som blei det endelege syftet til Vitboken, nemlig å få fram den historiske kontinuiteten i fordommar og konsekvensane deira. Mangfaldet av ulike aktørar som ein finn i forteljingane om romar, er også gjennomgåande i Vitboken, der teksten går gjennom ei rekke ulike institusjonar og aktørar på ulikt nivå, som har handla overfor romar. Dikotomien mellom romar og ein anti-romsk aktant er tydeleg til stades, noko som kjem til uttrykk i oppsummeringa:

Ett genomgående tema under hela 1900-talet är att andra aktörer än romer har formulerat vad som var problemet och vilka åtgärder som skulle stävja problemet. Romer har i stor utsträckning stått utanför de demokratiska processerna och har inte haft möjlighet att delta i formuleringen av frågor som direkt berör dem.<sup>424</sup>

Romar sin manglande agens overfor forhold som råka dei sjølv, er nettopp eit sentralt trekk ved grunnforteljinga om undertrykking.

I den narrative samanlikninga mellom tekstane om romar og romanifolket peika eg på at ein sentral forskjell var korleis tekstane om romanifolket var prega av aktør-subjektet norske styresmakter, som i tekstane blir tillagde ein intensjon med handlingane sine.<sup>425</sup> Grunnforteljinga om undertrykking av romanifolket har slik det same handlande subjektet, norske styresmakter, som ein finn i NOU 2015:7. I den overordna konklusjonen heiter det at «[t]aterne-/romanifolket ble på 1900-tallet utsatt for en hardhendt assimileringpolitikk fra norske myndigheter».<sup>426</sup> At norske styresmakter her er den ansvarlege aktøren for denne politikken, ser ein også i korleis teksten gjer ein distinksjon mellom Norsk Misjon blant Hjemløse (NMH) og styresmaktene sitt ansvar for politikken: «Selv om Misjonen også var en pådriver i å definere målgruppen og utforme politikken, konkluderer utvalget med at den utførte sitt arbeid på vegne av staten.»<sup>427</sup> Denne distinksjonen med omsyn til ansvaret, der NMH blir ståande som eit verktøy for norske styresmakter, blir også spegla i undervisningstekstane. I *Duri drom* er det ein eigen informasjonsboks om NMH, der organisasjonen blir introdusert slik: «En privat stiftelse som i nesten hundre år fungerte som et statlig ‘taterdirektorat’ og sto for gjennomføringen av den statlige assimileringpolitikken mot romanifolket/taterne.»<sup>428</sup> Relasjonen mellom styresmaktene og NMH blir altså definert på same måte i NOU 2015:7 og i undervisningstekstane.

---

<sup>423</sup> Sjø kap. 2, s. 113.

<sup>424</sup> Ds 2014:8: 289.

<sup>425</sup> Sjø kap. 2, s. 127.

<sup>426</sup> NOU 2015:7: 5.

<sup>427</sup> NOU 2015:7: 5.

<sup>428</sup> *Duri drom*: 53.

Måten NOU-en definerer norske styresmakter på, er relativt brei:

‘Norske myndigheter’ inkluderer staten – ikke minst ved Stortinget og regjeringen – og kommuner. Utvalget har derfor undersøkt både statens og enkelte kommuners rolle i politikken overfor taterne/romanifolket. I tillegg omfatter denne delen praksis innenfor offentlige institusjoner og etater som vergeråd/barnevern, sykehus, politi og straffeapparat og skolevesen.<sup>429</sup>

I undervisningstekstane kjem det ingen definisjon på kven «norske styresmakter» er, men gjennom bruken teiknar det seg også opp ein slik brei forståing av styresmaktene, der det nokre gonger også blir vist konkret til staten, kommunar og offentlege institusjonar, andre gonger berre til «styresmaktene».

I NOU-en har ein periodisert 1850 til 1986 som perioden med assimileringpolitikk, der perioden frå byrjinga av 1900 til 1970 var assimileringpolitikken sitt høgdepunkt og stabile periode. I denne perioden inneheldt assimileringpolitikken «tiltak som tok sikte på å frata taterne/romanifolket sin [sic!] reisende livsform og gjøre dem sosialt og kulturelt lik den norske majoritetsbefolkningen».<sup>430</sup> Eit sentralt poeng i NOU-en er at denne assimileringspolitikken var intensjonell: «Utvalget mener at myndighetene i ulike sammenhenger la for dagen holdninger og traff beslutninger som legitimerte en målbevisst assimilering av taterne/romanifolket. På flere områder finner utvalget at myndighetenes politikk var direkte rettet mot å ramme deres kultur og levesett.»<sup>431</sup> Ein av måtane som NOU-en fremjar dette synet på, er ved å lese ytringar frå representantar for NMH som eit uttrykk også for norske styresmakter sine intensjonar:

Så sent som i 1957 formulerte daværende generalsekretær Olav Bjørnstad i Misjonen politikken mål på følgende måte: «De skal ikke utgjøre noen egen gruppe i folket lenger, de skal assimileres i det vanlige folkeliv». Dette var i tråd med det samfunnsoppdraget Misjonen hadde fått gjennom regjeringsresolusjonen i 1907. Misjonens forståelse ble enten direkte eller indirekte bekreftet av den norske staten gjennom direktiver, bevilgninger og offentlige uttalelser fra statsråder og andre myndighetsrepresentanter. I størstedelen av den aktuelle perioden (1907–1986) uttrykte myndighetene stor tilfredshet med Misjonens virksomhet.<sup>432</sup>

Mitt poeng er at NOU 2015:7 opererer med «norske styresmakter» som eit historisk subjekt med ein uttalt intensjon for assimileringspolitikken, og at dette subjektet dermed også står ansvarleg for dei handlingane det har utført. Denne subjektiveringa av norske styresmakter finn ein også i det tidlegare nemnde kravet om ein sannings- og

---

<sup>429</sup> NOU 2015:7: 11.

<sup>430</sup> NOU 2015:7: 40.

<sup>431</sup> NOU 2015:7: 40.

<sup>432</sup> NOU 2015:7: 40.

forsoningskommisjon og i orsakinga overfor romanifolket som blei gitt i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001). I NOU-en blir det samstundes gitt meir rom for å påvise den historiske intensjonen og kontinuiteten i politikken enn det ein finn i tidlegare dokument.

På nettsida Nasjonaleminoriteter.no kan ein til dømes lese at «[r]omanifolket/taterne har helt fra de kom til Skandinavia, blitt utsatt for krenkelser. Myndighetene betraktet dem som uønsket i samfunnet». <sup>433</sup> I *Duri drom* finn ein vidare formuleringar som: «Fra midten av 1800-tallet ble norske myndigheter opptatt av de ulike minoritetene i Norge – og særlig samer, kvener og romanifolk/tatere skulle registreres og fornorskes. [...] Målet var å utslutte deres kultur og egenart.» <sup>434</sup> Her ser ein korleis tekstane skapar eit bilete av styresmaktene som eit intensjonelt aktør-subjekt. Tekstane handlar her på ein måte som vidarefører NOU 2015:7 sin måte å tillegge norske styresmakter historisk ansvar.

Dei ulike nasjonale kontekstane for historisk rettferd kan dermed gi ei forklaring på kvifor tekstane om romanifolket så tydeleg identifiserer ein ansvarleg aktør for undertrykkinga, mens tekstane om romar ikkje gjer det. For det første hadde styresmaktene alt komme med ei orsaking og påteke seg ansvar, uttrykt i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001), og i NOU 2015:7 blir dette ansvaret vidare understreka ved at styresmaktene blir tillagde historisk intensjon. Spørsmålet om kven som var ansvarleg for undertrykkinga, var med andre ord ikkje noko ein diskuterte i denne perioden, og framstod dermed heller ikkje som eit aktuelt spørsmål å ta stilling til i den situasjonen som undervisningstekstane svarer på. Det var ein gitt føresetnad for tekstane. Mandatet for Tater-/romaniutvalet illustrerer dette, ved at målet deira ikkje var å undersøkje om styresmaktene utførte politikken med ein bestemt intensjon eller om dagens styresmakter må stå til ansvar for assimilasjonspolitikken, men å dokumentere: «Målsettingen med undersøkelsen er å dokumentere de faktiske forhold når det gjelder politikk og tiltak overfor taterne/romanifolket fra norske myndigheter, og fra organisasjoner, institusjoner og virksomheter i Norge.» <sup>435</sup> Mandatet kvilte på ein føresetnad om at det hadde gått føre seg ein assimilasjonspolitikk som styresmaktene stod ansvarleg for. Når læremidla vidare tillegge styresmaktene intensjon og ansvar for politikken, er dette ei ukontroversiell handling i denne situasjonen.

Noko anna var tilfellet i forteljningane om romar, og eg har forsøkt å vise at det var ein pågåande diskusjon om svenske styresmakter og institusjonar sitt ansvar for den historiske undertrykkinga av romar. Mens SOU 2010:55 *Romers rätt* ønskte ein kommisjon

---

<sup>433</sup> Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring 2016.

<sup>434</sup> *Duri drom*: 7.

<sup>435</sup> Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet 2013.

som tydeleg skulle fordele historisk ansvar, endra ein det til ei «vitbok» der ansvar og intensjon ikkje stod sentralt, men som retta fokus mot anerkjening av offera for undertrykkinga.<sup>436</sup> Grunnforteljinga om undertrykking som eg har identifisert, og særskilt slik den kjem til uttrykk i *Antiziganismen i Sverige* og *Vi läser om romer*, kan slik lesast som ei handling som tek stilling i den pågåande diskusjonen om styresmaktene sitt historiske ansvar for undertrykkinga. Ved at desse tekstane heller ikkje tillegg staten eller styresmaktene intensjon, og ved at tekstane fokuserer på dei negative førestillingane om romar heller enn identifiserte aktørar sine handlingar, kan desse tekstane seiast å utgjere ei handling som gir støtte til Regjeringens skrivelse 2011/12:56, som avviser naudsynet for ein sannings- og forsoningskommisjon, og som framhevar at ein må anerkjenne den undertrykkinga som offera hadde opplevd.<sup>437</sup> Dermed handlar tekstane også imot SOU 2010:55, som framheva at svenske styresmakter og andre institusjonar måtte ta eit tydeleg ansvar for undertrykking og overgrep.<sup>438</sup>

### 3.2.4 Den historiske domstolen: Undervisningstekstane som argument for skuld og uskuld

I boka *Historia som domstol: Historisk värdering och retorisk argumentation kring "68"* nyttar historikaren Martin Wiklund ein analogi frå rettsvesenet for å reflektere over offentlege historiske tolkingskonflikter. Ettersom det juridiske systemet og rettssaka spesielt er retta inn mot å oppretthalde rettferd i eit samfunn, peikar analogien seg ut som relevant for å synleggjere korleis undervisningstekstane kan lesast som handlingar i konteksten for historisk rettferd. Wiklund peikar i boka på kva analytiske styrkar ein slik analogi kan ha:

[Domstolen] förstådd som en analogi kan utgöra en inspirationskälla för att tänka historisk kunskap och historikerns uppgift på ett sätt som ger förutsättningar för en fruktbar bearbetning av historiska tolkningskonflikter. En intressant aspekt av domstolen som modell är att den rymmer olika roller (åklagare, försvarsadvokat, domare, vittne etc.), som kan jämföras med hur historiker agerar. En annan intressant sida av domstolen som analogi är idealet om rättvisa [...]. Vid sidan av domstolsanalogiens eventuelle värde som en vägledande modell för historiskt tänkande och historievetenskap kan den ha ett analytiskt värde som modell för att analysera och bearbeta historiska tolkningskonflikter.<sup>439</sup>

Wiklund er i boka ute i eit anna ærend enn det eg er i dette prosjektet. Han ønskjer å nytte domstolsanalogien for å synleggjere historikaren sine potensielt ulike roller i offentlege historiske tolkingskonflikter og korleis historiefaget kan reflektere over normative og etiske

---

<sup>436</sup> Ds 2014:8: 12.

<sup>437</sup> Skr. 2011/12:56: 8–9.

<sup>438</sup> SOU 2010:55: 536.

<sup>439</sup> Wiklund 2012: 15, 31.

problemstillingar i sitt virke.<sup>440</sup> Eg har her teke i bruk Wiklund sin analogi for eit anna føremål, nemleg å synleggjere den situasjonen som forteljingane kan forståast som eit svar på og som ei handling innan. Eg har dermed forsøkt å tilpasse analogien til dette føremålet.

#### *Idealet om rettferd: Minoritets- og menneskerettar*

Det første eg vil sjå nærare på med utgangspunkt i analogien, er «idealet om rättvisa». I rettssaker er dette idealet etablert i lovteksten, som skal danne grunnlaget for vurderingar om visse handlingar er eit brot på rettferd, og kva sanksjonar som skal idømmast for å oppnå rettferd i bestemte saker. Om domstolsanalogien skal vere relevant i denne samanhengen, må tekstane dermed innehalde, anten eksplisitt eller implisitt, eit grunnlag for å vurdere kva som er rett og galt, og kva som utgjer idealet om rettferd. Enkelte av undervisningstekstane gir eit eksplisitt uttrykk for dette ved å vise til menneskerettane, og då særskilt til FN si verdsfråsegn om menneskerettane frå 1948. Både i *Antiziganismen i Sverige* og i *Duri drom* blir relevante artiklar siterte.<sup>441</sup> Særskilt blir første del av artikkel 2 og artikkel 7 peika på som eit etisk grunnlag for skildringane i desse tekstane:

Artikkel 2: Kvar einskild har krav på all den rett og fridom som fråsegna nemner, utan skilnad av noko slag på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk syn eller anna mening, nasjonalt eller sosialt opphav, eigedom, fødsel eller andre tilhøve. [...]

Artikkel 7: Alle er like for lova og har krav på same rettsvern, utan skilnad av noko slag. Alle har krav på same vern mot at det blir gjort skilnad på folk i strid med denne fråsegna, og vern mot tiltak som ber i seg ein slik fare.<sup>442</sup>

Artiklane definerer eit prinsipp om ikkje-diskriminering, mellom anna på bakgrunn av etnisk identitet. Nettopp brotet på dette prinsippet utgjer også eit fellestrekk i korleis tekstane skildrar historiske handlingar overfor romar og romanifolket. Anten det er NMH sine barneheimar eller registreringa av romar, er begge tilfelle der individa som blir utsette for handlingane, blir utsette for dei på bakgrunn av identiteten som romani eller romar. At handlingane utgjer eit brot på prinsippet om ikkje-diskriminering, gjer dei dermed også til eit brot på menneskerettane.

Sjølv handlingane som er skildra i tekstane, baserer seg i tillegg på allment delte forståingar av kva som utgjer eit overgrep. Til dømes vil det å frata foreldre omsorga over eit barn med tvang, også vere eit brot på det som i dag er allment aksepterte prinsipp om familien sin rett til vern frå statlege inngrep. Men i denne samanhengen er det eit poeng at forteljingane si innramming, der familiane blir tillagde ein identitet som romar eller romani,

---

<sup>440</sup> Wiklund 2012: 19–21, 23–48.

<sup>441</sup> I *Antiziganismen i Sverige* er heile fråsegna gitt att til slutt, mens artikkel 2 og 7 blir refererte i innleiinga, for å vise korleis diskriminering er eit brot på menneskerettane. I *Duri drom* blir artikkel 7, 12 og 16 direkte siterte.

<sup>442</sup> Verdsfråsegna om menneskerettane (De forente nasjoners generalforsamling 1948).

også utgjør ein del av den moralske skildringa av hendingane. Tekstane skildrar altså ikkje berre handlingane som eit overgrep i seg sjølv, men det at handlingane var retta mot ein bestemt kollektiv identitet, utgjør også ein del av det moralsk problematiske og ein del av sjølv overgrepet.

Fleire av tekstane viser også til Noreg og Sverige sine internasjonale forpliktingar når det gjeld minoritetsrettar.<sup>443</sup> I nokre av tekstane blir ikkje menneske- eller minoritetsrettar eksplisitt tematiserte, til dømes i *Sofia Z-4515* og *Mormors fortelling*. Også i desse tekstane er det likevel eit sentralt poeng at overgrepshandlingar og undertrykking som blir gjort overfor individ i forteljinga, blir gjort fordi dei er identifisert som romani eller romar. Eit fellestrekk som går att i alle tekstane, er dermed at dei byggjer dei historiske forteljingane på ei tolking av dei menneske- og minoritetsrettar som har vakse fram i Europa etter andre verdskrigen. Særskilt sentralt har prinsippet om ikkje-diskriminering stått, der romar og romani utgjør den identitetskategorien som tekstane vurderer prinsippet ut frå. Vidare blir nasjonale minoritetar den kategorien som minoritetsrettar blir forstått ut frå, der «minoritetsrett» tyder retten til å halde ved like og utvikle kulturelle særtrekk som skil minoriteten frå majoriteten.

Eit slikt etisk grunnlag forankra i menneske- og minoritetsrettar finn ein også som eit eksplisitt utgangspunkt for vurderingane i NOU 2015:7 og i Vitboken. For Tater-/romaniutvalet var det å vurdere den norske politikken opp mot norsk lovgiving og Noreg sine folkerettslege forpliktingar ein del av mandatet. I NOU-en finn ein eit eige kapittel som drøfter desse forpliktingane, der menneskerettane, forstått både juridisk, politisk og etisk, blir framheva som eit grunnlag for utvalet sine vurderingar.<sup>444</sup> I drøftinga og vurderinga av politikken legg NOU-en samstundes vekt på at relevante konvensjonar, som FN si fråsegn om menneskerettane av 1948, den Europeiske menneskerettskonvensjonen av 1950 og FN sin konvensjon om sivile og politiske rettigheter frå 1966, berre var gjeldande for delar av den perioden som utvalet har undersøkt. Vidare blir det peika på at fortolkinga av desse konvensjonane har endra seg over tid. I NOU-en blir vurderinga av politikken dermed gjort ut frå to standardar. Den blir forsøkt vurdert ut frå fortida si fortolking av menneskerettane og datida sine gjeldande konvensjonar, og den blir vurdert ut frå dagens fortolking av menneskerettane. Dette leier NOU-en til å vurdere forholda ved Svanviken arbeidskoloni som eit brot med dagens forståing av menneskerettane, samstundes som utvalet ikkje har grunnlag for å vurdere det som eit brot ut frå samtida si forståing.<sup>445</sup> I undervisningstekstane

---

<sup>443</sup> Det blir vist til Europarådet sin rammekonvensjon om vern av nasjonale minoritetar i *Duri drom*, i Utdanningsdirektoratet sin *Våre nasjonale minoriteter*, i *Antiziganismen i Sverige* og i *Vi läser om romer*.

<sup>444</sup> NOU 2015:7: 29–38.

<sup>445</sup> NOU 2015:7: 77–78.

om romanifolket er dette skiljet derimot ikkje til stades, og fortiden sin politikk ser gjennomgåande ut til å vere vurdert ut frå samtida sine menneskerettslige standardar. Det er til dømes ikkje synleg nokon stad i tekstane at Svanviken arbeidskoloni var verksam også i perioden før menneskerettane blei ein del av norsk lovgiving, eller at arbeidskolonien ikkje nødvendigvis var i strid med samtidig fortolking av menneskerettane. Mangelen på historisering av menneske- og minoritetsrettane gjer dermed at dei blir ståande som universelle og dermed utanfor historisk tid.

Vitboken manglar den utdjupande drøftinga av det juridiske, etiske og politiske grunnlaget som ein finn i NOU 2015:7. I ei kort klargjering av desse vurderingane ser ein at prinsippet om likebehandling har styrt kva som konstituerer krenkingar: «Principen om likabehandling såsom den erkänns i internationella konventioner om mänskliga rättigheter vägleder tolkningen av vad som kan anses ha varit kränkande och särbehandlade åtgärder mot romer.»<sup>446</sup> Kva konvensjonar det her er bygd på, blir ikkje klargjort. Samstundes står det slik om oppdraget til Vitboken: «En uppgift för vitboken är att sätta in de förhållanden som beskrivs i ett historiskt sammanhang med en redovisning av dåtidens synsätt och politiska kontext. Det betyder att denna bok så långt som möjligt redovisar den tidens värderingar, synsätt och ställningstaganden.»<sup>447</sup> Ordet «redovise» er sentralt i denne samanhengen, då ambisjonen ikkje er å forsøkje å vurdere hendingane ut frå fortidige standardar for etikk, politikk og juss, som det var i NOU-en, men derimot å gi att kva som var datida sine standardar. Som framstillinga under den avsluttande diskusjonen om omgrepet «antisiganisme» viser, så blir derimot datida sin synsmåte vurdert ut frå andre standardar, der mellom anna prinsippet om likebehandling ser ut til å ha stått sterkt.<sup>448</sup> Når undervisningstekstane om romar byggjer framstillingane på samtidige standardar for kva som konstituerer overgrep og krenkingar, så byggjer dei framstillinga på liknande premisser som det Vitboken har gjort.

At alle undervisningstekstane har eit relativt likt etisk grunnlag for framstillinga og vurderinga av dei fortidige hendingane, forankra i ei samtidig fortolking av menneske- og minoritetsrettar, kan frå eit historiefagleg perspektiv problematiserast som eit anakronistisk trekk ved tekstane. I ljøs av domstolsanalogien er poenget derimot at menneske- og minoritetsrettane, og då særskilt prinsippet om likebehandling og ideen om minoritetsvern, har danna den lovteksten og dei paragrafane som saken har blitt dømt etter.<sup>449</sup> Det

---

<sup>446</sup> Ds 2014:8: 15.

<sup>447</sup> Ds 2014:8: 15.

<sup>448</sup> Ds 2014:8: 285–292.

<sup>449</sup> Måten det anakronistiske kan problematiserast på i ljøs av domstolsanalogien, er ut frå prinsippet om retroaktiv juss, altså at handlingar som har blitt gjort i tida før ei bestemt lov blei vedteken, heller ikkje kan dømmast etter at lova har blitt vedteken.

problematiske ut frå ein juridisk tankemodell er ikkje det anakronistiske, men at menneske- og minoritetsrettane blir gitt tilbakeverkande kraft, då ei rekke av dei historiske handlingane som omtales, blei gjort før dei ulike konvensjonane blei innført.

Når alle undervisningstekstane gir vurderingar av fortidige hendingar ut frå prinsipp forankra i menneskerettane, og særskilt prinsippet om likebehandling, kan ein spørje om ikkje det å vurdere fortidige hendingar ut frå menneskerettane var ein historiekulturell konvensjon i denne perioden. Sjølv om slike vurderingar vil vere historievitskapeleg problematiske og bryte med idealet om historisering, kan det vere ein av måtane som fortida blei handtert på på ei rekke andre område i samfunnet. At menneskerettane pretenderer å vere universelle, gjer også at dei gjerne er særskilt godt egna som eit utgangspunkt for etisk vurdering av fortidige hendingar. Ved å vurdere fortidige hendingar ut frå menneskerettane, kan ein få historiske argument for kvifor ein treng eit politisk og juridisk system som sikrar menneskerettane. Dei fortidige brota på menneskerettane illustrerer kvifor ein treng eit system som sikrar universelle menneskerettar, og då særskilt for minoritetar som har vist seg særskilt sårbare for brot på likebehandlingsprinsippet.

#### *Undervisningstekstar som aktor og forsvarar*

Om ein går vidare med domstolsanalogien og vurderer situasjonen som tekstane svarer på, vil eit vidare spørsmål vere kven som har dei ulike rollene og korleis dei utspelar seg. Det første ein kan spørje etter, er kven som er skulda og kven som er den fornærma parten i saka. Dette kan seiast å vere gitt forut for saka, til dømes i ytringa frå Falstadsenteret i 2009,<sup>450</sup> der det ligg ei tydeleg skuldning mot norske styresmakter, og der romanifolket tydeleg er artikulert som offeret. I den svenske samanhengen er det ei utfordring å finne ei like eintydig skuldning. I den svenske konteksten vil eg peike på SOU 2010:55 *Romers rätt* som konstituerande for saka. I forslaget til ein sanning- og forsoningskommisjon heiter det her:

En dokumentation av övergreppen mot romer i Sverige utgör en viktig del av ett officiellt erkännande av myndigheternas ansvar. Kartläggningen av majoritetssamhällets tidigare agerande kan dessutom utgöra en viktig del för förståelsen av romernas utsatta situation och vilken roll och ansvar som myndigheterna haft i skapandet av utanförskapet [...]. Delegationen för romska frågor ser som sannings- och försoningskommissionens primära uppdrag att utreda begångna övergrepp mot romer i Sverige, belysa samhällets, såväl beslutsfattarnas som myndigheternas ställningstagande, roll och ansvar för dessa, skapa förutsättningar för en offentlig ursäkt samt identifiera lämpliga former för gottgörelse.<sup>451</sup>

SOU 2010:55 rettar seg dermed mot to ulike tiltala: samfunnet som ein heilskap, og avgjerdstakarar og styresmaktene. Begge sit i så måte på tiltalebenken.

---

<sup>450</sup> Falstadseminaret 2009.

<sup>451</sup> SOU 2010:55: 537–538.



Om ein ser situasjonen som undervisningstekstane svarer på, i analogi med ei rettssak, blir forteljingane som handlingar særskilt synleg. Det er mogeleg å lese dei som anten aktor eller forsvarar sin prosedyre og argumentasjon, altså som handlingar i ein bestemt situasjon. Tekstane om romanifolket kan lesast i analogi med aktor sin prosedyre, altså ei forteljing om kva lovbrøt den tiltala parten, norske styresmakter, har gjort overfor den fornærma, romanifolket. I denne prosedyren etablerer aktor eit motiv hos den tiltala, i fornorskingspolitikken og målet om å gjere romanifolket bufaste og dermed norske. Dei kriminelle handlingane blir lagde fram, i form av arbeidskoloni, bortsetting av barn osv. I tillegg blir det vist til den lidinga og dei seinverknadane som dette har påført den fornærma. Til slutt viser prosedyren også til at den tiltala har komme med ei form for tilståing, ved å vise til orsakinga som staten har gitt til romanifolket. Prosedyren sin konklusjon er med andre ord at ein urett har blitt gjort, ein urett som bryt med gjeldande lovtekst, i form av menneske- og minoritetsrettar.

I tekstane om romar vil forteljingane framstå noko ulikt, alt etter kven ein plasserer på tiltalebenken. Om eg stiller opp det svenske samfunnet som tiltalt, kan ein lese både *Antiziganismen i Sverige*, *Vi läser om romer* og *Romernas historia* på same måte som tekstane om romanifolket, altså som aktor sine argument for kvifor det svenske majoritetssamfunnet er skuld i brot og overgrep mot minoriteten romar. Om eg derimot set svenske styresmakter på tiltalebenken, snur saka seg. Heller enn at tekstane utgjer aktor sitt innlegg, kan ein lesa det som forsvaret sitt innlegg. Martin Wiklund har nytta lingvisten Ludger Hoffmann sine analysar av talehandlingar i ein domstolssamanheng til å synleggjere likskapar mellom rettssaken og tolkingskonfliktar rundt historie. Av strategiane som forsvaret kan nytte, er det å sikte mot ei mildare straff: «hävda att han inte gjort det avsiktligt eller med annan intention, eller hävda att handlingen inte bör ge något eller bara ett litet straff».<sup>452</sup> Som eit svar på SOU 2010:55 si skuldning kan særskilt *Antiziganismen i Sverige* lesast som eit slikt strategisk forsvar for styresmaktene. Teksten nektar på ingen måte for at sjølve ugjerningane har funne stad, men peikar på at det var eit mangfald av skuldige partar som deltok i dei, frå Nazi-Tyskland og ned til individuelle forskarar, lærarar og elevar. I tillegg unngår teksten spørsmålet om motiv for handlingane og nøyer seg med å konstatere handlingane som svenske styresmakter har utført. På den måten kan teksten også lesast som eit strategisk forsvar for styresmaktene.

Domstolsanalogien synleggjer slik ein sentral forskjell mellom dei nasjonale politiske kontekstane. I Noreg var situasjonen som tekstane svarte på, prega av at norske styresmakter var etablerte som «tiltala» i den pågåande prosessen om historisk rettferd. I

---

<sup>452</sup> Wiklund 2012: 33.

Sverige var derimot spørsmålet om kven som burde haldast ansvarleg, eit langt meir uavklart spørsmål, der den svenske regjeringa, gjennom Skr. 2011/12:56, og Delegationen för romska frågor, gjennom SOU 2010:55, utgjorde to ulike posisjonar i dette spørsmålet. Desse ulikskapane i nasjonale kontekstar kan dermed også vere med på å forklare nokre av forskjellane eg har vist til i forteljingane om romanifolket og romar. I Noreg var det ukontroversielt å «føre sak» mot norske styresmakter, mellom anna fordi styresmaktene på sett og vis alt hadde innrømt skuld og bede om orsaking. I Sverige var det ukontroversielt at det hadde gått føre seg handlingar som braut med menneske- og minoritetsrettane, men spørsmålet om kven som var ansvarleg for desse handlingane, var uavklart. Delar av undervisningstekstane sine handlingar har dermed her bestått i å anten tillegge, eller å la vere å tillegge, svenske styresmakter eit ansvar for uretten.

Eit anna moment som rettssaksanalogien også synleggjer, er utvalet og bruken av kjelder og intervju i undervisningstekstane. At historiske framstillingar nyttar og refererer til eit kjeldemateriale for å byggje opp om den historiske forteljinga, kan seiast å vere ein historiekulturell konvensjon. Referansar til kjelder frå den tida som ei framstilling handlar om, kan vere eit element som er med på å gjere at ein tekst blir identifisert som historisk i offentlegheita. Domstolsanalogien synleggjer samstundes ein annan type funksjon desse kjeldene har i denne samanhengen. Individuelle intervju og forteljingar, som er aktivt nytta i tekstane både om romar og romanifolket, kan her lesast som vitneprov som skal få fram den uretten som er gjort, og korleis den fornærma parten har lidd som følge av den tiltala sine handlingar. På same måte kan skriftleg kjeldemateriale som blir gitt att i tekstane, som kyrkjebøker og avisutklipp, forståast som fysiske prov for at den tiltala er skuldig. Heller enn at attgivingar av kjelder i desse tekstane berre er meint som synleggjering av framstillinga sitt kjeldegrunnlag, eller som eit didaktisk verkemiddel for refleksjon over relasjonen mellom kjelde og historisk tekst, kan utvalet forståast som ei bevisføring for å etablere skuld i ei sak om rett og galt.

Kva roller er det ein saknar i denne «rettssaka»? I tekstane om romanifolket er den tydelegaste rolla som manglar, forsvararen. Mens forteljingane gir ei rekke argument for norske styresmakter si skuld, gir ikkje tekstane noko forsvar for styresmaktene. Det er inga problematisering av den tiltala sitt tilhøve til handlingane, rettferdiggjering av dei eller alternative motiv. I tekstane om romanifolket er det med andre ord berre aktor som kjem til syne. Ein liknande tendens er også til stades i tekstane om romar, sjølv om *Antiziganismen i Sverige* kan lesast som eit strategisk forsvar for styresmaktene.

Vidare manglar rollene som dommar og jury i desse tekstane. Men om forteljingane kan lesast i analogi med aktors prosedyre, kan ein spørje om ikkje rolla som dommar og

jury blir ein førestilt lesar i teksten. Når relevante lovtekstar er klargjorte og argumenta for skuld er ført fram, overlèt teksten det til lesaren, altså elevane og lærarane, å vurdere kva som er ein rettvis dom. Utan å kunne seie noko sikkert om korleis tekstane blir lesne, vil eg her meine at dette peikar mot at lesarane sin «dom» også vil vere prega av at det i stor grad berre er «aktor» sine argument som blir lagde fram.

Med domstolsanalogien til Wiklund har eg her forsøkt å få fram korleis forteljingane om romar og romanifolket, slik dei er formidla i undervisningstekstane, ikkje berre kan forståast i ljøs av, eller som å inngå i, ein kontekst for historisk rettferd, men at sjølve situasjonen som tekstane svarer på, mellom anna har vore konstituert av dette spørsmålet om historisk urett og eit krav om rettferd. Med analogien har eg forsøkt å få fram at tekstane ikkje berre er eit produkt eller resultat av denne konteksten, men at dei også kan forståast som ein del av den situasjonen som tekstane har handla i. Noko av handlinga har då vore å tillegge bestemte aktørar ansvar og dermed skuld for historiske handlingar. Ein annan del av handlinga, som gjeld for alle tekstane eg har studert her, er at dei inneheld individuelle forteljingar fortalde av offera. Noko av måten som desse tekstane dermed svarer på situasjonen på, og som domstolsanalogien ikkje fangar opp, er at dei framhevar individuelle stemmer frå offera. Det at dei sjølve får fortelje om erfaringane av undertrykking og overgrep, kan også lesast som eit svar på spørsmålet om historisk rettferd, der handlinga å skape slike forteljingar er ein måte å anerkjenne den historiske uretten og ein måte for offera å få historiene sine anerkjende på. Ein kan dermed også lese situasjonen slik at det var det å gi offera ei stemme og anerkjenning som var det sentrale og allmenne for desse tekstane, mens det å fordele skuld var mindre viktig.

### 3.3 Eigenartsforteljing og omgrepet «nasjonale minoritetar»

Eg vil her ta føre meg den andre grunnforteljinga som eg identifiserte i tekstane, forteljinga om eigenart. Sentralt i denne forteljinga var avgrensinga av romanifolket og romar som folkegrupper med eit bestemt opphav og ein særeigen kultur som skilde seg frå andre folkegrupper og kulturar. Denne kulturen blir gitt ein romsk eller romani-identitet, med ei vilje til å halde den ved like. Grunnforteljinga kan slik forståast som ein kollektiv identitetskonstruksjon, der dei særeigne kulturtrekka og opphavet teiknar opp grensene for kva som utgjer romanifolket/romar, og kva som fell utanfor.

Desse elementa i grunnforteljinga leier meg dermed mot ein diskusjon om kollektive identitetar. Sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen har peika på at etnisk og nasjonal identitet har hatt veksande politisk innverknad sidan andre verdskrigen, og at det sidan 1990-talet har vore forhandlingar og diskusjonar rundt fenomen som nasjonal og etnisk

identitet i vestlege samfunn.<sup>453</sup> Diskusjonane har mellom anna komme på bakgrunn av politisk mobilisering blant etniske minoritetar, med krav om minoritetsrettar for å særskilt tryggje borgarar som tilhøyrer etniske minoritetar. Denne politiske kampen har mellom anna medverka til at det er etablert eit sett med internasjonale konvensjonar og avtalar som skal sikre minoritetar sine rettar og verne mot etnisk diskriminering.<sup>454</sup> Eigenartsforteljinga fører meg dermed i retning av ein kontekst om minoritetsrettar innan to nordiske velferdsstatar, der det å konstruere romar og romanifolket som avgrensa identitetar i kontrast til ein majoritet kan forståast som ei handling som svarer på denne konteksten.

I alle undervisningstekstane finn eg omgrepet «nasjonale minoritetar» nytta, og det blir understreka i alle tekstane at romanifolket/romar er nasjonale minoritetar. Dette omgrepet fører meg mot det som kan forståast som ein avgrensa og meir konkretisert del av konteksten om minoritetsrettar enn det eg kort skisserte over. Omgrepet peikar mot ein meir konkret kontekst ved at det i enkelte av tekstane blir referert direkte til grunnlaget for bruken av dette omgrepet, til Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoritetar. I gjennomgangen av relevante læreplanmål blir det også synleggjort at omgrepet «nasjonale minoritetar» er eit omgrep som er til stades i læreplanane for samfunnsfag på grunnskulen. Spørsmålet i denne samanhengen blir dermed kva tyding omgrepet «nasjonale minoritetar» har i ein norsk og svensk samheng, og korleis omgrepet kan ha utgjort ein del av den situasjonen som desse tekstane svarer på.

Styringsdokumenta for nasjonale minoritetar kan dermed vere ein stad å byrje. Omgrepet «nasjonale minoritetar» blir innført i Noreg med St.prp. nr. 80 (1997–98) og Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg : Om statleg politikk overfor jodar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*, og i Sverige med Prop. 1998/99:143 *Nationella minoriteter i Sverige*.<sup>455</sup> Den parallelle innføringa av denne kategorien i både Noreg og Sverige har bakgrunn i at begge landa hadde underteikna og ratifisert Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om vern av nasjonale minoritetar (i det følgjande omtala som ERNM). Det er dermed ein bestemt sekvensiell orden for tekstane i denne konteksten, der ERNM blir utarbeidd på midten av 1990-talet, men først implementert i Noreg i 1999 og i Sverige i 2000 gjennom nemnde styringsdokument. Den tekstlege relasjonen mellom undervisningstekstane og kontekst kan dermed skildrast slik: ERNM – styringsdokument – undervisningstekstar. Eg vel derfor først å sjå nærare på omgrepet

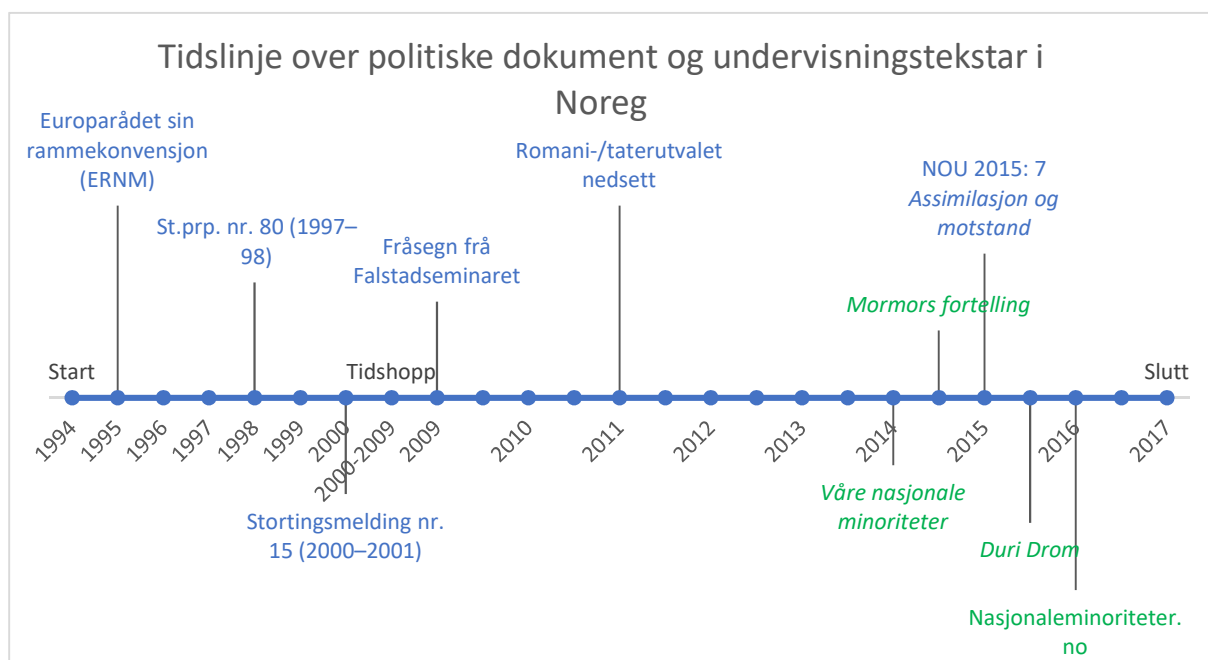
---

<sup>453</sup> Eriksen 2010: 2–3, 174–185.

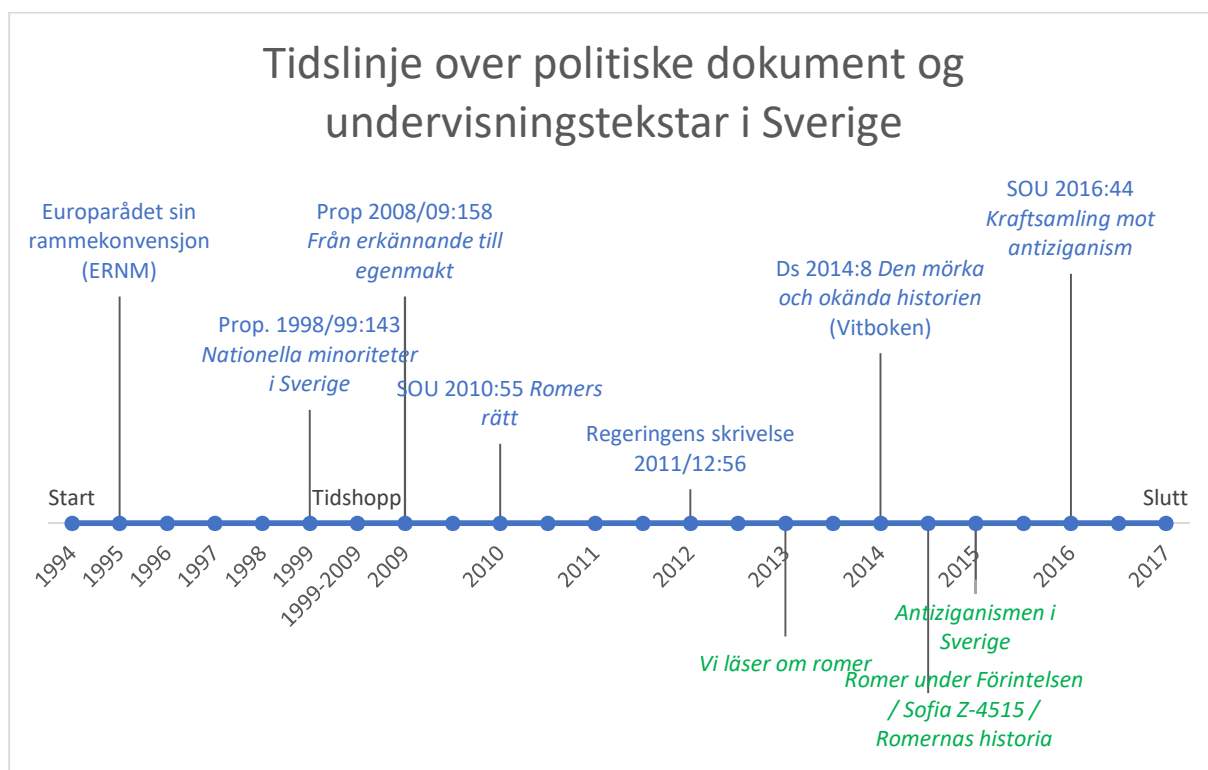
<sup>454</sup> Dei internasjonalt mest anerkjende er FN sin internasjonale konvensjon om sivile og politiske rettar frå 1966, og Generalforsamlinga i FN sin minoritetsdeklarasjon frå 1992.

<sup>455</sup> St.prp. nr. 80 (1997–98); St.meld. nr. 15 (2000–2001); Prop. 1998/99:143.

«nasjonale minoriteter» i Europarådet sin rammekonvensjon, før eg så ser på implementeringa gjennom styringsdokumenta.



Figur 4: Tidslinje over politiske dokument og undervisningstekstar i Noreg. Blå = politisk dokument. Grøn = undervisningstekst.



Figur 5: Tidslinje over politiske dokument og undervisningstekstar i Sverige. Blå = politisk dokument. Grøn = undervisningstekst.

### 3.3.1 Europarådet sin rammekonvensjon om vern av nasjonale minoritetar

Omgrepet «nasjonale minoritetar» blei ved signeringa av Helsingfors-fråsegna i 1975 ein del av eit internasjonalt avtaleverk for sikring av menneskerettane og samstundes ein del av forholdet mellom aust og vest under den kalde krigen.<sup>456</sup> Etter at Muren fall i 1989, fekk spørsmålet om minoritetar sine rettar ny aktualitet, mellom anna på bakgrunn av krigane og etnisk reinsing på Balkan, og omforminga av dei politiske systema i Sentral- og Aust-Europa. Spørsmålet om minoritetsrettar blei etter kvart også ein del av forhandlingane rundt utvidinga av EU på 2000-talet.

ERNM kan lesast som eit svar på desse endringane i Europa. Institusjonelt blei konvensjonen utarbeida innan rammene for Europarådet og arbeidet deira rundt Den europeiske menneskerettskonvensjonen og Den europeiske menneskerettsdomstolen. Den første artikkelen i konvensjonen knyter også ERNM til det alt etablerte rammeverket av vern for menneskerettane.<sup>457</sup> Konvensjonen trådde i kraft i 1998 og etablerte då ein minimumsstandard for minoritetsvern, men statane skulle også setje i verk ytterlegare tiltak som var tilpassa for minoritetane som tilhørde den respektive stat. Av sentrale prinsipp i konvensjonen er vern mot diskriminering og retten til å halde ved like og vidareutvikle sin minoritetskultur.

Artikkel 12 i Rammekonvensjonen rommar også formuleringar som omhandlar undervisning om nasjonale minoritetar i skulesystemet i statane som underteikna:

1. Partene skal, der det er aktuelt, treffe tiltak på utdannings- og forskningsområdet for å fremme kunnskap om såvel sine nasjonale minoriteters som majoritetens kultur, historie, språk og religion.
2. I denne forbindelse, skal Partene [sic] blant annet sørge for tilfredsstillende muligheter for læreropplæring og tilgang til lærebøker, samt lette kontakten mellom elever og lærere fra ulike samfunn.<sup>458</sup>

At omgrepet «nasjonale minoritetar» har blitt etablert i norske og svenske læreplanar, og undervisningstekstane som eg studerer her, kan tolkast som eit svar på denne artikkelen.

Det er viktig å leggje merke til at konvensjonen ikkje er juridisk bindande for statane, men at den etablerer nokre prinsipp for vern av nasjonale minoritetar som det så er opp til statane å implementere. Handhevinga av konvensjonen skjer gjennom eit rapporteringssystem, der kvar stat må gi jamlege rapportar om tiltaka sine, som så blir evaluerte av ministerkomiteen til Europarådet med assistanse frå ein rådgivande komité.<sup>459</sup> Eit særtrekk med ERNM er at han ikkje inneheld nokon felles definisjon av ein nasjonal

---

<sup>456</sup> Wright 1998: 3.

<sup>457</sup> Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoritetar (ETS No. 157): art. 1.

<sup>458</sup> ETS No. 157.

<sup>459</sup> Shoraka 2010: 144.

minoritet, og at han dermed har pålagt dei underteiknande statane å sjølv definere og klargjere kva grupper som konvensjonen er gjeldande for.<sup>460</sup> Det inneber at to statar som begge har ratifisert konvensjonen, kan ha ulike definisjonar av kva som utgjer ein nasjonal minoritet.

I denne samanhengen er det interessant at omgrepet «nasjonal minoritetar» fekk tilnærma identisk formell definisjon i Noreg og Sverige. Her vel eg derfor å utdjupe korleis omgrepet er definert i den norske ratifiseringa av konvensjonen, gjennom St.prp. nr. 80 (1997–98). Proposisjonen inneheld ei relativt grundig gjennomgang og definering av omgrepet «nasjonal minoritet», der omgrepa «minoritet» og «nasjonal» blir klargjorte kvar for seg. For omgrepet «minoritet» blir det vist til grupper som er talmessig mindre enn majoriteten, i tillegg til at gruppa må vere ikkje-dominerande i samfunnet. Vidare må ho ha

etniske, språklige, kulturelle og/eller religiøse særtrekk, som gjør at de i vesentlig grad atskiller seg fra den øvrige befolkning i den aktuelle stat. [...] Det oppfattes som et krav at personene selv må ha et ønske om å bevare de ovennevnte særtrekk («det subjektive element»). Dersom dette elementet mangler, vil personene ikke ha behov for særskilt beskyttelse som en minoritetsgruppe. Denne viljen behøver imidlertid ikke å komme til uttrykk eksplisitt, men kan eksempelvis fremkomme ved at en gitt gruppe faktisk har bevart sine særtrekk over tid.<sup>461</sup>

Når det gjeld leddet «nasjonal», viser dokumentet til eit krav om statsborgarskap. I tillegg heiter det at gruppa må ha opphavsleg eller langvarig tilknytning til staten sitt territorium. Dokumentet viser her til ein debatt i Europarådet i 1993 der 100 års tilknytning blei diskutert som eit krav. I proposisjonen blir det vidare understreka at nettopp denne formuleringa om langvarig tilknytning er det som skil ein nasjonal minoritet frå minoritetsomgrepet og dermed også det som ekskluderer nyare innvandrargrupper frå kategorien. I den svenske implementeringa av rammekonvensjonen blir spørsmålet om definisjon diskutert i den eine av proposisjonen sine to førearbeid, SOU 1997:193 *Steg mot en minoritetspolitikk*. Definisjonen som ender opp i Prop. 1998/99:143 *Nationella minoriteter i Sverige*, er omtrent identisk med den norske.<sup>462</sup>

At ein finn nesten identiske definisjonar, tyder ikkje at dei har blitt nytta eller fortolka på same måte for å identifisere grupper som fell inn i kategorien. I Sverige anerkjende Riksdagen samar, sverigefinnar, tornedalingar, romar og jødar som nasjonale minoritetar, mens Stortinget anerkjende samar, kvenar, skogfinnar, romanifolket/taterane, romar og

---

<sup>460</sup> Weller 2005: 16.

<sup>461</sup> St.prp. nr. 80 (1997–98): kap. 3.

<sup>462</sup> SOU 1997:193; Prop. 1998/99:143. Ein forskjell mellom definisjonane er at den norske proposisjonen nemner 100 år som langvarig tilhøyrslse, mens den svenske seier at gruppa bør ha vore i Sverige sidan 1900.

jødar. Men verken anerkjenninga av romanifolket/taterane eller romar gjekk føre seg problemfritt. I St.prp. nr. 80 (1997–98) blir ytringar frå høringsrunden gjennomgatte, og det blir vist til at fleire av romanifolket sine interesseorganisasjonar var skeptiske til konvensjonen og til å bli definert som ein nasjonal minoritet.<sup>463</sup> I Sverige var mangfaldet innan den romske gruppa eit problem som blei løyst ved at proposisjonen vidare nemner fem ulike underkategoriar av romar, der kvar underkategori er definert ut frå sitt opphav. Ein underkategori som særskilt skil seg ut, var resandefolket: «Härutöver finns även resande som liksom romerna levtt ett kringresande liv. De har funnits i Sverige lika länge som romerna och flera anser sig ha släktskap med romerna inte minst eftersom de talar en varietet av romani chib kallad svensk romani. De resande uppgår i dag till ca 20 000 personer.»<sup>464</sup>

Når omgrepet «nasjonale minoritetar» så tydeleg er til stades i desse tekstane, ser det også ut til å ha utgjort ein del av den situasjonen som dei har vore eit svar på. I det følgjande vil eg derfor forsøkje å gjere særskilt to ting. Det første er å undersøkje korleis tekstane kan lesast som eit svar på den minoritetspolitiske konteksten som blir etablert med omgrepet «nasjonale minoritetar» og ratifiseringa av ERNM. Når eg har gitt ei skildring av det, vil eg forsøkje å få fram kva det er desse tekstane gjer i relasjon til denne konteksten.

### 3.3.2 Forteljinga om eigenart som svar på kontekst om nasjonale minoritetar

For å først vurdere korleis tekstane relaterer seg til konteksten rundt omgrepet nasjonale minoritetar, vil eg undersøkje korleis romar og romanifolket, slik dei blir skildra i tekstane, lever opp til definisjonen på ein nasjonal minoritet slik det er uttrykt i styringsdokumenta. Ein stad å byrje er då definisjonen sitt krav om *forskjell*. Ein nasjonal minoritet må i «vesentlig grad atskille seg frå den øvrige befolkning». I den narrative analysen har eg alt vist at både romanifolket og romar blir knytte til ein særeigen kultur.<sup>465</sup> I denne samanhengen er det interessant at denne særeigne kulturen blir kontrastert mot «den øvrige befolkning». Dette meiner eg er særskilt tydeleg i tekstane om romanifolket, der gruppa sin heilt sentrale eigenart, det å reise, blir kontrastert mot eit fastbuande majoritetssamfunn. Med dikotomien mellom nomadisme og fastbuande blir romanifolket dermed svært tydeleg ei eiga gruppe utanfor majoriteten. Også i tekstar om romar, som *Vi läser om romer* og

---

<sup>463</sup> St.prp. nr. 80 (1997–98): kap. 6. Det skal også nemnast at prosessen fram mot det å anerkjenne romanifolket/taterane som ein nasjonal minoritet også handla om oppreising for historiske overgrep, noko eg gjekk gjennom tidlegare i kapittelet. Spørsmålet om minoritetsstatus og spørsmålet om oppreising kan forståast som to dimensjonar av den same prosessen, der eg deler dette i to ulike kontekstar for å gjere det analyserbart.

<sup>464</sup> Prop. 1998/99:143: 25.

<sup>465</sup> Sjø kap. 2, s. 128–130.



*Romernas historia* blir kulturelle element kontrasterte mot det svenske, men her finn ein eit mangfald av element som blir kontrasterte, som reinslegheitsreglar, klede og ekteskap.<sup>466</sup>

Det andre elementet i definisjonen som er verdt å merkje seg, er «det subjektive element», at personar frå gruppa sjølv må ha eit ønske om å ta vare på det som skil gruppa ut. Dette ønsket kan etter definisjonen komme til uttrykk gjennom kontinuitet i gruppa sine særtrekk. Når undervisningstekstane legg fram romanifolket og romar sine fortidige kulturelle særtrekk som konstituerande for gruppene i dag, og dermed framhevar kontinuitet i gruppene si kulturelle sær eigenheit, vil det også vere eit uttrykk for at gruppa har eit ønske om å bevare særtrekka og dermed treng vern som ein nasjonal minoritet.

Framhevinga av kontinuitet i særtrekka spelar også inn på kravet om langvarig tilknytning til eit bestemt statleg territorium, der 100 år var nytta som ei førande norm. Ein slik definisjon av «langvarig tilknytning» vil inkludere ein føresetnad om at minoritetsgrupper skal vere kontinuitetsbærande entitetar. Ein skal altså kunne identifisere den same gruppa i 1900 og i 2000. Menneska som identifiserte seg som tilhøyrande ei minoritetsgruppe i år 1900, vil sjølv sagt ikkje vere dei same i år 2000, og dei kan dermed ikkje vere kontinuitetsbærande for minoriteten. Ei gruppe sin samanbindande identitet må dermed vere grunna i noko utanfor dei individuelle menneska, i noko som kan halde seg stabilt over tid.<sup>467</sup> I tekstane om romar og romanifolket finn ein dette i ting som reising, handverk, musikktradisjonar osv. Ved å gjere desse kulturelle elementa til ein tradisjonell kjerne hos romanifolket og romar, kan ein også gi gruppene kontinuitet på ein stat sitt territorium over meir enn 100 år.

Ein del av dei sentrale elementa i det eg har namngitt som eigenartsforteljinga, kan slik lesast som svar på ERNM og omgrepet «nasjonale minoritetar», der det å knyte romanifolket og romar til ein sær eigen og tradisjonell kulturell kjerne som konstituerande for gruppene også gjer at dei fell inn i definisjonen på ein nasjonal minoritet. Tekstane kan på den måten seiast å halde seg innanfor det som Skinner ville ha omtala som konteksten sine konvensjonar,<sup>468</sup> der dei minoritetspolitiske styringsdokumenta sin definisjon av nasjonal minoritet har vore ein føresetnad i den situasjonen som tekstane svarte på. Men utover å halde seg innanfor konvensjonane i den minoritetspolitiske konteksten, kva er det desse tekstane gjer? Kva bringer dei med seg eller endrar på i denne konteksten? Korleis handlar dei i relasjon til politikken om nasjonale minoritetar?

---

<sup>466</sup> Sjå kap. 2, s. 108–111.

<sup>467</sup> Det å skape ein samanheng mellom den stadige suksesjonen av generasjonar er eit av historikaren sine instrument som Ricoeur peikar på som ei sentral kopling mellom fysisk og levd tid, og dermed som viktig i det å skape historisk tid. Sjå Ricoeur 1988: 109–114.

<sup>468</sup> Sjå s. 132–133 og Tully 1988: 9–11 .

### 3.3.3 Forteljinga om eigenart som handling i kontekst om nasjonale minoritetar

For å nærme meg desse spørsmåla, vil eg sjå litt nærare på styringsdokumenta si kategorisering av romanifolket og romar som nasjonale minoritetar. Eit aspekt med både Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg* og Prop. 1998/99:143 *Nationella minoriteter i Sverige* er at gruppene som blir gitt status som nasjonal minoritet, først og fremst blir presenterte gjennom ei historisk framstilling. I den svenske proposisjonen er dette på ca. ei side for kvar minoritetsgruppe, der ein viser til romar sitt opphav og innvandring til Sverige, og at romar har ein særeigen kultur:

Romerna levde ofta ett kringresande liv, inte minst på grund av att de hade svårt att få permanenta alternativ. Först under det senaste århundradet har romerna och de resande blivit bofasta på en rad olika orter i landet. Romerna har ett eget språk, romani chib, en egen kultur och egna traditioner som skiljer sig från majoritetsbefolkningens.<sup>469</sup>

I den norske stortingsmeldinga er det ei tre siders historisk oversikt over den norske staten sin politikk overfor romanifolket, under kapittelet «Historia til dei nasjonale minoritetane i Noreg». Den historiske framstillinga handlar ikkje om kulturelle særtrekk ved romanifolket, men byggjer implisitt på at romanifolket hadde ein særeigen kultur som skilde dei frå majoriteten, og som blei sett på som eit problem for styresmaktene: «Etter krigen blei romanifolket langt på veg pressa ut av dei tradisjonelle omreisande næringsvegane, som resultat av reguleringar frå styresmaktene si side.»<sup>470</sup>

Ut frå styringsdokumenta blir det altså slått fast at romar og romanifolket har og har hatt ein særeigen kultur, utan at det i særskild grad blir spesifisert nærare kva den inneheldt, og korleis den skilde seg frå majoriteten. Når tekstar som *Vi läser om romer* og *Romernas historia* tillegg romar bestemte kulturelle særtrekk som kontrasterast mot majoriteten, er noko av det som tekstane gjer, å konkretisere korleis romar har tilhørt det svenske samfunnet, men samstundes har skilt seg kulturelt frå majoriteten. Det same er også tilfellet i tekstane om romanifolket. Når romanifolket blir konstituert av ein kulturell tradisjon rundt nomadisme, er grunnforteljinga om eigenart med på å etablere ein føresetnad for undertrykkingsforteljinga, sidan det er denne kulturelle forskjellen styremaktene forsøker å fjerne. Noko av det tekstane gjer, er dermed å gå frå abstrakte definisjonar av nasjonal minoritet i styringsdokumenta til å etablere kva ein nasjonal minoritet faktisk var i fortida og dermed er i samtida.

---

<sup>469</sup> Prop. 1998/99:143: 25.

<sup>470</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 34.

Men det kan også spørjast om ikkje tekstane gjer noko meir enn berre å konkretisere omgrepet «nasjonale minoritetar», og om dei ikkje samstundes også er med på å omforme innhadlet i omgrepet. Dette ser særskilt ut til å vere tilfellet for tekstane som kjem frå Udir og NAFO, der omgrepet også er med i den overordna innramminga av heftet *Våre nasjonale minoriteter* frå Udir og nettstadene som NAFO har produsert på oppdrag frå Udir.<sup>471</sup> Det første ein kan merkje seg, er Udir sin tittel på heftet, med bruk av eigepronomenet «våre» før «nasjonale minoritetar». I innleiinga byrjar heftet med å svare på spørsmålet om kva ein nasjonal minoritet er: «Norge har, i tillegg til samene, flere folkegrupper som har århundrelang tilknytning til landet. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den kulturarven vi har i Norge, og vi kaller dem nasjonale minoriteter. Vi har fem nasjonale minoriteter: jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere.»<sup>472</sup> Ei tilnærma lik formulering finn ein også som introduksjon på nettsida Nasjonaleminoriteter.no og Minstemme.no. Desse formuleringane er talande for korleis desse tekstane nyttar omgrepet «nasjonale minoritetar», og skildrar korleis omgrepet her har fått ei ny tyding: Frå å vere ein politisk kategori, der gruppane som fell inn under kategorien, blir gitt bestemte rettar, viser det i desse tekstane til noko som «Norge» og «vi» har. Ei slik eigepronomen impliserer at ein nasjonal minoritet er ein fast substans, at det er noko som ein nasjon som Noreg kan ha.

Eit anna aspekt med formuleringane er bruken av personleg pronomen «vi». Andre setning utdjupar kven dette «vi» refererer til, då det bind «vi» saman med kulturarven i Noreg og dermed impliserer eit nasjonalt vi. I neste ledsetning går det så føre seg ei ekskludering, der det er vi som kallar dei for nasjonale minoritetar, og påfølgjande setning blir så innleidd med verbet «har», som uttrykkjer et slags eiendomsforhold. Måten desse tekstane dermed svarer på den situasjonen som ERNM og omgrepet «nasjonale minoritetar» har utgjort, er ved å omforme meininga av omgrepet frå ein minoritetspolitisk kategori som skal sikre rettar for bestemte grupper, til eit eksonym på bestemte grupper som tilhøyrer Noreg og eit nasjonalt vi.

Måten omgrepet «nasjonale minoritetar» fungerer på i tekstane som er knytte til Udir og NAFO, står dermed i kontrast til korleis omgrepet fungerer i ERNM, der konvensjonen sine artiklar i stor grad nyttar formuleringar som «personer som tilhøyrer nasjonale minoriteter». Omgrepet «nasjonale minoritetar» har slik gått frå å innehalde ein dimensjon kor individet sin identifikasjon med minoritetsgruppa er utgangspunktet for individuelle og kollektive rettar, til at kollektiva er eksisterande einingar, uavhengig av individuell

---

<sup>471</sup> Sjå oversikten over desse tekstane og korleis dei blei til, i kap. 1, s. 65–67.

<sup>472</sup> *Våre nasjonale minoriteter*: 6

identifikasjon. Eg tolkar dette som ei radikal omforming av omgrepet, på den måten at sentrale aspekt ved meiningsinnhaldet i omgrepet slik det er uttrykt i konvensjonen, er endra i korleis det kjem til uttrykk i desse undervisningstekstane.

Kva vil det seie at undervisningstekstane omformar omgrepet på denne måten? Kva handling er det? Dette ser særskilt ut til å gjere to ting. Det første er at det endrar kven som utgjer det politiske subjektet, frå individet, der spørsmålet er individet sitt val av å identifisere seg med ein minoritetsidentitet, til det kollektive, der det er gruppa som utgjer det handlande subjektet, og som har ein vilje til å halde på den kulturelle eigenarta. Når gruppa så blir konstituert av den fortidige tradisjonen, vil det også innebere at det er gruppa og kultur hennar som blir gitt verdi og eksistens, utanfor dei individuelle menneska som utøver kulturen. Det andre som omforminga av omgrepet inneber, er at det går frå å vere ein kategori som gir særskilte rettar og vern, til at det blir ein kategori som homogeniserer dei gruppene som fell inn i han. I tekstane frå Udir og NAFO blir romanifolket ein av fem nasjonale minoritetar, der det som sameinar gruppene er at dei alle har ein særeigen kultur og historie som blir kontrastert opp mot majoriteten.

Den same posisjonen og radikale omforminga av omgrepet «nasjonale minoritetar» finn ein ikkje i *Duri drom*, *Vi läser om romer* eller i *Romernas historia*. Samstundes ser ein også her at kulturen blir ein statisk størrelse som ein kan ha eller miste, og som kan knytast til bestemte identitetar som ein anten tilhøyre eller ikkje tilhøyre. Også i desse tekstane blir omgrepet «nasjonale minoritetar» dermed eit omgrep som viser til eit kollektivt gruppenivå.

Med grunnforteljinga om eigenart overser ein at ERNM og omgrepet «nasjonale minoritetar» var og er eit politisk svar på eit kontinuerleg politisk spørsmål: Korleis handtere etniske, kulturelle, religiøse og språklege forskjellar innan dei europeiske nasjonalstatane? Heller enn at omgrepet «nasjonale minoritetar» står fram som eit svar på denne problematikken, blir det i tekstane først og fremst eit etnonym på bestemte grupper i samfunnet, der gruppene er konstituert av ein statisk og relativt uforanderleg kulturell kjerne. Dette får også didaktiske konsekvensar, då det avgrensar moglege framtidspårestillingar om korleis dette spørsmålet kan handterast, og dermed også moglegheita for å diskutere tematikken som eit politisk spørsmål.<sup>473</sup>

Ein annan måte å nærme seg kva det er tekstane gjer som svar på den situasjonen som ERNM og minoritetspolitikken dannar, vil vere ved å kontrastere korleis einingane romar og romanifolket fungerer i styringsdokumenta og i undervisningstekstane. Har romanifolket/romar i undervisningstekstane andre kvalitetar enn i styringsdokumenta? Eit

---

<sup>473</sup> Sjå didaktiske implikasjonar i kap. 4, s. 200, og vidare drøfting i kap. 5, s. 222–224.

trekk ved kva rolle romar og romanifolket har i eigenartsforteljinga, er som nemnt at dei er ei klart avgrensa gruppe med ein historisk uforanderleg kultur, der grensene for kva og kven som er romar/romani, er trekte tydeleg opp. Dette leier meg til spørsmålet om grensene for kva som utgjer romar og romanifolket, er like eintydige i styringsdokumenta.

Med den spørsmålsstillinga er det interessant å observere at Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg* har kategorisert romanifolket i lag med minoriteten romar i den historiske gjennomgangen og handsamar gruppene sitt opphav under eitt. Dokumentet uttrykkjer ulike tolkingsmogelegheiter:

I kjeldematerialet frå 1600- og 1700-talet er det likevel svært problematisk å skilje romanifolket (taterane/dei reisande) frå rom. Det viktigaste materialet som omtaler dei, er lover og føresegner som tek sikte på å kontrollere og regulere omreisande grupper.

Ein del historieforskarar støttar ein teori om at romanifolket (taterane/dei reisande) og rom (sigøynarane) er av same opphav. Dette blir gjerne grunngitt med språklege studiar. Andre forskarar går inn for den motsette teorien, det vil seie at gruppene har ulikt opphav, og at likskapane mellom språka romanes og romani har si årsak i kulturmøtet mellom rom og romanifolket.<sup>474</sup>

Det tvisynet som stortingsmeldinga formidlar om forholdet mellom rom og romanifolket på 1600- og 1700-talet er derimot ikkje moegeleg å finne att i undervisningstekstane, der romanifolket blir presentert med ei eiga opphavsforteljing uavhengig av rom. I *Duri drom* blir rett nok relasjonen til rom kommentert, men grensene mellom gruppene blir tydeleg oppretthaldne.<sup>475</sup>

I stortingsmeldinga sitt kapittel om minoritetane sin situasjon i dag blir det tematisert at det er ei rekke personar som ikkje ønskjer å bli identifisert som romani, mellom anna av frykt for diskriminering.<sup>476</sup> Dette er også ein problematikk som blir teken opp i undervisningstekstane, og som blir framstilt som ei deling innan minoriteten mellom dei som ønskjer og dei som ikkje ønskjer å stå fram med sin minoritetsidentitet, der sistnemnde gruppe skjuler identiteten sin av frykt for diskriminering. Stortingsmeldinga og undervisningstekstane sine formuleringar nærmar seg ein problematikk som ligg i konvensjonen, og som handlar om kven som kan identifisere seg eller bli identifisert som ein nasjonal minoritet. I artikkel 3 i ERNM blir det slått fast at «[e]nhver person som tilhører en nasjonal minoritet, skal ha rett til fritt å velge å bli behandlet eller ikke å bli behandlet som sådan, og det skal ikke oppstå noen ulempe som følge av dette valg eller av utøvelsen

---

<sup>474</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 32.

<sup>475</sup> *Duri drom*: 4.

<sup>476</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 45.

av de rettigheter som er knyttet til dette valg». <sup>477</sup> I undervisningsmateriellet blir dette valet delt mellom dei som fryktar diskriminering og ny undertrykking, og dei som med stoltheit står fram med identiteten sin. Dermed gjer undervisningstekstane identitetsforståinga i omgrepet «nasjonale minoritetar» langt meir statisk enn korleis det framstår i konvensjonen. Heller enn at minoritetsidentiteten kan veljast av individet, blir det i undervisningstekstane noko som individet har, og som det så kan velje anten å stå fram med eller å skjule.

Historikar Einar Niemi har i artikkelen «National Minorities and Minority Policy in Norway» studert prosessen fram til implementeringa av ERNM i Noreg, og viser der til at det under høyringsrundane var ei rekke innspel frå romanimiljøet som protesterte mot forslaget om å gi romanifolket status som ein nasjonal minoritet. <sup>478</sup> Sosiologen Rune Halvorsen har vidare studert den etnopolitiske mobiliseringa blant romanifolket, og registrerte også ei motrørsle blant romanifolk rundt 1997 og 1998, som særskilt var kritisk til forslaget om status som nasjonal minoritet. <sup>479</sup> I perioden etter at ERNM var signert, men før konvensjonen var implementert i Noreg, ser det ut til å ha gått føre seg ein diskusjon om kategoriseringa av romanifolket som ein nasjonal minoritet. Med Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg* blir spørsmålet avklart på eit nasjonalt nivå. Undervisningstekstane vidarefører dermed konklusjonen frå stortingsmeldinga, men med meir eintydige formuleringar. At personar som identifiserer seg som romani, skulle vere politisk ueinig i kategoriseringa som ein nasjonal minoritet, er ikkje synleg i undervisningstekstane, der valet blir redusert til anten å stå fram med eller å skjule identiteten sin.

Som nemnt er det først og fremst i *Vi läser om romer og Romernas historia* at eigenartsforteljinga kjem til syne i det svenske materialet, der romar blir knytte til ein bestemt historisk kultur. I tekstane frå Forum för levande historia utgjer heller ikkje romsk kultur eit like dominerande aspekt, og det er i liten grad synleg i *Antiziganismen i Sverige*. Tekstane skil seg også frå kvarandre ved at dei to førstnemnde tekstane har ei underoppdeling i fem ulike underkategoriar av romar, mens sistnemnde tekstar ikkje nyttar ei slik oppdeling. Det ein derimot ser i *Antiziganismen i Sverige*, er at det ved fleire høve blir det referert til «resande» eller «resandefolket».

Inndelinga i fem ulike underkategoriar av romar speglar korleis romar blir omtala i Prop. 1998/99:143 *Nationella minoriteter i Sverige*, der ein skil mellom fem ulike undergrupper av romar, definert ut frå kor og når dei innvandrar til Sverige. Ei av undergruppene som blir

---

<sup>477</sup> ETS No. 157: art. 3.1.

<sup>478</sup> Niemi 2006: 432–433.

<sup>479</sup> Halvorsen 2004: 56.

nemnd, er resandefolket, men i omtalen blir denne gruppa skild noko ut: «Härutöver finns även resande som liksom romerna levt ett kringresande liv. De har funnits i Sverige lika länge som romerna och flera anser sig ha släktskap med romerna inte minst eftersom de talar en varietet av romani chib kallad svensk romani. De resande uppgår i dag till ca 20 000 personer.»<sup>480</sup> Det er her verdt å merkje seg formuleringa «resande som liksom romerna levt ett kringresande liv», ei formulering som til dels ekskluderer resande frå kategorien romar. Ut frå proposisjonen kan resandefolket tolkast som ei gruppe i grenselandet mellom det å vere innanfor og utanfor kategorien romar.

Historikar Ludvig Wiklander har sett nærare på førearbeida til Prop. 1998/99:143 *Nationella minoriteter i Sverige* og korleis resandefolket blei definert som ein underkategori til kategorien romar. Sjølv om spørsmålet om statusen til språket «svensk romani» var diskutert i SOU 1997:192, var ikkje resandefolket vidare nemnt i dei to utgreiingane, og det verka dermed som gruppa ikkje ville bli anerkjend som ein nasjonal minoritet. Når resandefolket så blir inkludert som ein underkategori til romar i proposisjonen, meiner Wiklander at dette skuldast tre endringar som kom mellom publiseringa av førearbeida og sjølve proposisjonen. At romanifolket/taterane var blitt anerkjende som ein nasjonal minoritet i Noreg, at det hadde blitt meir mediemerksemd rundt reisandefolket i perioden, og at den nyleg stifta Föreningen Resandefolket, som argumenterte for resandefolket sin status som ein eigen nasjonal minoritet, kom med som høyringsinstans til proposisjonen.<sup>481</sup> Wiklander argumenterer vidare for at det faktum at resandefolket blei inkludert under kategorien romar, viser at den svenske regjeringa i realiteten såg bort frå det subjektive kriteriet om sjølvidentifikasjon i ERNM:

Om dessa två teser stämmer – att regeringen inte hade någon empiri för att uttala sig om de resandes identifikation samt att identifikation i realiteten inte var en del av minoritetsutredningens definition av en nationell minoritet – är den enda rimliga slutsatsen att resandefolket bedömdes tillhöra romerna enbart baserat på objektiva kriterier. Av de objektiva kriterierna måste det språkliga varit det avgörande, då detta var det enda kriteriet som utredningarna undersökt i relation till resande folket.<sup>482</sup>

Det er særskilt to poeng som eg vil hente ut frå Wiklander sin artikkel. Det første er at sjølv om omgrepet blir gitt ein formell definisjon, var det ikkje openbert kva grupper som ville falle inn under definisjonen. Ein viktig del av fortolkinga av omgrepet «nasjonale minoritetar» i styringsdokumenta er dermed først synleg når det blir nytta for å identifisere grupper som blir gitt minoritetsstatus. Det andre poenget er korleis resandefolket utgjer eit

---

<sup>480</sup> Prop. 1998/99:143: 25.

<sup>481</sup> Wiklander 2015: 637–638. Sjå også Wiklander sin utdjupande analyse av dokumenta i Wiklander 2013.

<sup>482</sup> Wiklander 2015: 644.

interessant grensetilfelle, der det ikkje var tydeleg om eller korleis denne kategorien passa inn i kategorien nasjonal minoritet.

Med resandefolket sin uklare status i førearbeida og i sjølve proposisjonen er det interessant at undervisningstekstane uproblematisk inkluderer resandefolket som ein del av kategorien romar. Sjølv om resande blir omtala som ein eigen underkategori, blir det i *Antiziganismen i Sverige* aldri stilt spørsmål ved om denne kategorien var ein del av gruppa romar, eller om resandefolket blei utsett for antisiganisme. Noko av det som tekstane *Romernas historia* og *Vi läser om romer* gjer, er dermed å flytte resandefolket frå ein uklar status og grenseposisjon til tydeleg å bli ein av fem undergrupper av romar. I *Antiziganismen i Sverige* oppnår ein også det same ved at dei politiske tiltaka frå styresmaktene som på 1900-talet var retta mot kategorien «tattare», også blir eit uttrykk for antisiganisme.

#### 3.3.4 Eigenart som handling

For å summere opp kva undervisningstekstane gjer i denne konteksten rundt omgrepet nasjonale minoritetar, er den tydelegaste handlinga at romar og romanifolket i eigenartsforteljingar blir gjort til ei historisk eining som går utover og blir større enn individet sin identifikasjon med identiteten, og at nasjonal minoritet blir eit etnonym som skildrar kven minoritetsgruppene er, heller enn ein kategori som gir grunnlag for bestemte rettar og vern. Undervisningstekstane gir dermed først og fremst vekt til det som blir omtala som dei objektive kriteria i styringsdokumenta, på kostnad av dei subjektive. Eg meiner også å ha vist at undervisningstekstane fjernar noko av tvisynet som styringsdokumenta har, mellom anna når det gjeld grensene for kva som utgjer romanifolket og romar, der den uproblematisk inkluderinga av resandefolket i kategorien romar gjerne er det tydelegaste uttrykket for dette.

I ein av tekstane, *Antiziganismen i Sverige*, har romar i liten grad blitt gitt særskilte kulturelle trekk. Samstundes blir det nemnt at romar er ein nasjonal minoritet, og ein omtalar dei som ei avgrensa gruppe. I definisjonen av omgrepet «antisiganisme» kan ein lese at «[r]asismen mot romer kallas för antiziganism. Den bygger på fördomar om att romer ser ut och uppför sig på ett visst sätt».<sup>483</sup> Med ein slik definisjon av antisiganisme vil også statusen som nasjonal minoritet vere antisiganistisk, då den byggjer på føresetnaden om at visse grupper har ein særeigen kultur, og dermed oppfører seg på bestemte måtar. Denne motsetjinga kan indikere at heftet også argumenterer inn mot andre kontekstar enn det eg har fått auge på så langt, og det gjer det relevant å særskilt sjå nærare på nettopp denne

---

<sup>483</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 4.



teksten for å forsøkje å følgje trådane i han noko vidare. Først vil eg sjå noko nærare på kontekstualiseringa som eg har gjort så langt, for å undersøkje om det også er andre måtar å forstå undervisningstekstane som handlingar på.

### 3.4 Grunnforteljingane som minoritetspolitikk

I dei to underkapitla ovanfor har eg med utgangspunkt i den narrative analysen og identifiseringa av to grunnforteljingar kunna identifisere to ulike kontekstar som har utgjort delar av den situasjonen som undervisningstekstane svarer på og handlar inn mot. Gjennom denne analysen har eg identifisert nokre sentrale tekstar i form av politiske styringsdokument og rapportar, som har danna desse kontekstane. Eit interessant aspekt med enkelte av desse tekstane, som har komme fram gjennom arbeidet med analysane, er at nokre av dei eksplisitt peikar mot skuleverket og formidling av historie som ein del av den politikken som kjem til uttrykk. I denne delen vil eg derfor snu på den kontekstuelle tilnærminga eg har nytta tidlegare, og heller ta desse politiske dokumenta som utgangspunkt. Spørsmålet eg då vil stille, er kva politikk desse dokumenta uttrykker, og kva rolle eller funksjon formidling av historie og skuleverket blir gitt i denne politikken. Når det spørsmålet er svart på, kan eg vende attende til undervisningstekstane og spørje kva desse forteljingane gjer i ljøs av den rolla som historie blir gitt i politikken.

Dokumenta eg refererer til i denne samanhengen, er Regeringens skrivelse 2011/12:56 *En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032*, Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg: Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar* og NOU 2015:7 *Assimilering og motstand: Norske politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. I alle desse dokumenta blir det eksplisitt referert til skuleverket og undervisning om romar og romanifolket som ein del av den politikken som dokumenta går inn for. Eit felles trekk for dei er også at romar og romanifolket utgjer kategorien for politisk intervensjon. Samla vil eg derfor omtale dette som ein minoritetspolitisk kontekst. Det er samstundes viktig å synleggjere dei nasjonale forskjellane i denne konteksten. I den norske politikken overfor romanifolket har Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) vore det gjeldande styringsdokumentet sidan tusenårsskiftet, der romanifolket står som ein av fem nasjonale minoritetar som dokumentet rettar seg mot. Dokumentet er blitt supplert av NOU 2015:7 *Assimilering og motstand*, men det har ikkje komme noko konkret politikkutforming på bakgrunn av NOU-en. I Sverige finn ein derimot ei utvikling etter innføringa av Prop. 1998/99:143 *Nationella minoriteter i Sverige*. Først med Prop 2008/09: 158 *Från erkännande till egenmakt: Regeringens strategi för de nationella minoriteterna*, men så også med ein eigen politikk som peikar særskilt på romar som

ein eigen kategori gjennom Regeringens skrivelse 2011/12:56 *En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032*. I det følgende har eg derfor valt å gjere eit tydelegare nasjonalt skilje, der eg først vel å sjå på den svenske minoritetspolitikken overfor romar, og korleis grunnforteljinga om undertrykking svarer på den, før eg ser på den norske minoritetspolitikken overfor romanifolket og grunnforteljinga om eigenart.

### 3.4.1 Undertrykkingsforteljing og *Strategi för romsk inkludering*

Som tittelen for dokumentet Regeringens skrivelse 2011/12:56 *En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032* indikerer, er inkludering av romar målet for den langsiktige minoritetspolitikken som blir ført overfor minoriteten. Sjølv om omgrepet «inkludering» ikkje blir diskutert i styringsdokumentet, har dokumentet formulert eit overordna mål for politikken, noko som også kan tolkast som ei operasjonisering av inkluderingsomgrepet:

Det övergripande målet bör vara att den rom som fyller 20 år 2032 ska ha likvärdiga möjligheter i livet som den som är icke-rom. De då tjugoåriga romernas rättigheter bör tas tillvara inom ordinarie strukturer och verksamhetsområden i lika hög grad som rättigheterna för tjugoåringarna i den övriga befolkningen. Hela genomförandet av strategin bör präglas av romsk delaktighet och romskt inflytande med inriktning på förstärkt genomförande och kontinuerlig uppföljning av romers tillgång till de mänskliga rättigheterna på lokal, regional och nationell nivå.<sup>484</sup>

Når politikken sitt mål er inkludering og at personar med romsk identitet skal ha like mogelegheiter som andre i 2032, impliserer det at romar i dag lever i eit utanforskap og med færre mogelegheiter enn ikkje-romar, noko som styringsdokumentet også anerkjenner. Strategien handlar dermed om å endre kategorien romar sin situasjon i det svenske samfunnet, til ein situasjon der dei lever likeverdig med ikkje-romar. Dette vil strategien oppnå med tre handlingsretta mål: Å tette velferdsgapet mellom romar og andre grupper, å heve romar sin underordna maktposisjon og å reparere romar sin tillit til majoritetssamfunnet. For å oppnå desse måla blir det vidare formulert som ein viktig føresetnad at ein klarer å avskaffe antisiganismen og det strukturelle utanforskapet som romar opplever.<sup>485</sup>

Kva rolle er det så skuleverket og historiefaget blir gitt i denne strategien? Og kva rolle blir «historie» gitt for å oppnå dette målet? I Regeringens skrivelse 2011/12:56 kjem dette tydelegast til uttrykk i kapittelet der forslaget om ein sanningskommisjon blir avvist og Vitboken blir lansert som eit alternativ:

---

<sup>484</sup> Skr. 2011/12:56: 10.

<sup>485</sup> Skr. 2011/12:56: 12.

Kontinuerlige satsninger på romsk kultur og historia i skolan, vid lärosäten och myndigheter åberopades också. I det här sammanhanget kan regeringen konstatera att ökad kunskap och forskning om de nationella minoriteternas kultur, historia och språk i vidare bemärkelse är av stor betydelse. [...]

Regeringen instämmer även i delegationens bedömning att okunskap om romer och om de övergrepp och kränkningar de har utsatts för bidrar till att lägga den största delen av skulden för utanförskapet hos den romska gruppen, då okunskapen inte sällan omfattar en föreställning om att romers utanförskap är mer eller mindre självförvållat eller t.o.m. självvalt. Den bristande kunskapen upprätthåller en förtroendeklyfta som är vanligt förekommande mellan romer och det övriga samhället. Ökad kunskap är således nödvändig för att ett framgångsrikt och långsiktigt arbete för att förverkliga romers rättigheter ska kunna bedrivas framöver.<sup>486</sup>

I dokumentet blir altså manglande kunnskap om overgrepa overfor romar ein faktor som medverkar til gruppa sitt utanforskap i samfunnet, og auka kunnskap om desse overgrepa vil vere med å flytte skulda for utanforskapet bort frå den romske gruppa. I tillegg blir det generelt peika på kunnskap om romsk historie og kultur som viktig, då det blir ikkje vidare konkretisert kva det skal medverke til. Skuleverket blir dermed gitt ein bestemt rolle i denne politikken, ved å skulle formidle denne kunnskapen om overgrepa mot romar og slik medverke til å fylle att tillitsgapet mellom romar og resten av samfunnet.

Korleis svarer så grunnforteljinga om undertrykking av romar på den rolla som her blir gitt til skuleverket og historisk kunnskap? På ei side kan den lesast som eit tydeleg svar på det som blir omtala som problemet i dokumentet, nemlig at romar sin situasjon er eit resultat av dei haldningane dei har blitt møtte med og dei handlingane dei har blitt påførte. Kva aktørar som blir identifiserte, varierer frå tekst til tekst, men felles for dei alle er motsetjinga mellom aktanten romar og ein anti-romsk aktant,<sup>487</sup> der det er sistnemnde som blir tillagd den historiske skulda for romar sin situasjon. Undervisningstekstane kan slik seiast å motverke førestillingar om at romar sjølv har valt sin situasjon som eit resultat av manglande vilje til inkludering. Grunnforteljinga kan dermed seiast å gjere ei bestemt oppgåve innan den svenske strategien for romsk inkludering.

Det er samstundes to aspekt med grunnforteljinga som også kan problematiserast opp mot Regeringens skrivelse 2011/12:56. Det første er spørsmålet om skuld. Når forteljinga fjernar skuldinger retta mot romar, er spørsmålet kor ho då lokaliserer skulda for utanforskapet og for den undertrykkinga som blir omtala. Eg har tidlegare drøfta spørsmålet om skuld i relasjon til konteksten om historisk rettferd og vil i denne samanhengen minne om at den anti-romske aktanten består av eit stor mangfald av ulike

---

<sup>486</sup> Skr. 2011/12:56: 8.

<sup>487</sup> Sjø kap. 2, s. 111-115.

aktører i tekstane. Når alt frå styresmakter, forskarar og Nazi-Tyskland til majoritetsamfunnet som ein heilskap blir tillagde skuld for romar sitt utanforskap, er spørsmålet om nokon eigentleg kan stillast til ansvar og dermed utpeikast som ein sentral aktør i strategien som skal leie til inkludering. Dette blir vidare forsterka ved at forteljninga plasserer skulda og dermed årsakene for romsk utanforskap i fortida, og at det slik oppstår ein avstand mellom dei fortidige aktørane som er skuld i utanforskapet, og samtidige aktører som må gjennomføre endring for å oppnå inkludering.

At grunnforteljninga ikkje identifiserer samtidige aktører som kan tilleggjast skuld og dermed også ansvar for ein strategi med sikte på endring, er også noko ein finn att i Regeringens skrivelse 2011/12:56. Dokumentet lokaliserer årsakene og skulda for romsk utanforskap i fortida, og det er dermed ingen konkrete aktører i samtida som peikar seg ut som problematiske og som gjenstand for politisk intervensjon. Dermed rettar strategien seg heller mot å myndiggjere kategorien romar, ved at det først og fremst er gjennom tiltak som sikrar eller styrkar romar sine mogelegheiter, som skal føre fram til at ein rom i 2032 skal ha like mogelegheiter i det svenske samfunnet som alle andre. Med andre ord er ikkje problemet i dag først og fremst eit svensk samfunn som ekskluderer romar, men eit historisk produsert utanforskap som strategien siktar mot å rette opp.

Innan Regeringens skrivelse 2011/12:56 blir dermed ei forteljing om undertrykking heilt sentral både for å forklare det politiske problemet ein står overfor, det romske utanforskapet, og for å legitimere utforminga av politikken, i form av tiltak for å betre og styrkje romar sin situasjon. Det er innan ei narrativ ramme der ei gruppe sitt utanforskap er eit produkt av fortida, at ein politikk kan sikte mot å inkludere gruppa ved å rette særskilte tiltak inn mot gruppa som lever i utanforskapet, heller enn mot det samfunnet som gruppa er ekskludert frå. Hadde romar sitt utanforskap til dømes blitt forklart ut frå ei forteljing om samtidige samfunnsinstitusjonar sine ekskluderande mekanismar og handlingar, måtte strategien også hatt desse institusjonane som sitt primære objekt for politisk endring.

Det andre aspektet som eg meiner kan problematiserast, er romar si rolle i grunnforteljninga, der dei først og fremst opptrer som ein offer-aktant som det blir handla overfor. Som eg har vist i den narrative analysen, fører dette til at det anten er eit fråvær av romsk handling, eller at romsk handling kjem i form av ein direkte respons på overgrepa som dei blir utsette for.<sup>488</sup> Dette står i kontrast til kva posisjon romar blir gitt i strategien: «Romsk delaktighet och romskt inflytande bör genomgående säkerställas i strategin för romsk inkludering under 2012–2032.»<sup>489</sup> I dokumentet blir det understreka at strategien er

---

<sup>488</sup> Sjø kap. 2, s. 112-113.

<sup>489</sup> Skr. 2011/12:56: 21.

avhengig av at romar har mogelegheit til både å uttrykkje seg og påverke på samfunnsområder som er viktige for gruppa. Dermed blir romar gitt ein viktig aktørposisjon innan strategien, og ei vellukka gjennomføring av henne er heilt avhengig av romsk handling.

Romar sin offerposisjon og fråværet av romsk agens i grunnforteljinga kan verke motsetjingsfylt sett opp mot strategien si særskilte framheving av naudsynet for romsk medverknad. I heftet *Antiziganismen i Sverige* finn ein samstundes nokre nyansar som kan lesast som ein del av denne strategien. I tillegg til ein offer-aktant rommar forteljinga i heftet også ei gruppe aktivist-romar med særskilt framheva agens. Narrativt kan dei seiast å innta ein helteposisjon i forteljinga.<sup>490</sup> Det er samstundes berre på bakgrunn av aktanten romar som eit offer at aktanten aktivist-romar får ein funksjon som eit medvite uttrykk for motstand mot undertrykking og som nokon som handlar på vegner av eit undertrykt kollektiv. I så måte kan ein forstå den narrative offerposisjonen ikkje som eit hinder for agens, men derimot som ein føresetnad for det; det er først på bakgrunn av anerkjenninga av eit undertrykt kollektiv at posisjonen som frigjerande aktivist er mogeleg.

Ser ein nærare på korleis Regeringens skrivelse 2011/12:56 *En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032* skisserer ut romsk delaktigheit, ser ein også at det byggjer på ei liknande inndeling som den ein finn i undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige*. Tre ulike tiltak blir nemnde for å sikre romsk delaktigheit i strategien, der det eine er å utvikle konsultasjonar mellom styresmakter og romar om gjennomføring av strategien: «Med samråd avses dialog med t.ex. romska representanter för civila samhällets organisationer eller romska sakkunniga.»<sup>491</sup> Slike konsultasjonar vil med andre ord kvile på at nokre aktørar, i dette tilfellet romske organisasjonar eller sakkunnige, kan representere og snakke på vegner av eit større kollektiv. Ei slik form for romsk delaktigheit baserer seg dermed på ein distinksjon mellom romar som ein kollektiv kategori og romske representantar som uttrykkjer dette kollektivet sine interesser.

For å summere opp korleis grunnforteljinga om undertrykking medverkar som ein del av den svenske minoritetspolitikken mot romar, som er uttrykt i Regeringens skrivelse 2011/12:56, er det tydeleg at grunnforteljinga svarer på den oppgåva som blir gitt i dokumentet, ved å gi ei forklaring på det problemet som politikken skal rette opp, romsk utanforskap. Grunnforteljinga sin måte å forklare problemet på, ved å fordele skuld på ei rekke ulike historiske aktørar, kan også forståast som ei legitimering av ein politikk som er retta mot å styrkje den romske gruppa, for slik å rette opp det utanforskapet som blei skapt

---

<sup>490</sup> Sjå s. 96–98.

<sup>491</sup> Skr. 2011/12:56: 22.

i fortida. Gjennom formidlinga av denne grunnforteljinga i skuleverket er undervisningstekstane dermed med på å etablere romsk utanforskap som eit politisk problem og legitimerer på den måten også ein eigen strategi for å oppnå romsk inkludering innan 2032.

#### 3.4.2 Norsk minoritetspolitikk og forteljinga om eigenart

Ein viktig forskjell mellom den svenske politikken overfor romar og den norske overfor romanifolket, er at Regeringens skrivelse 2011/12:56 berre er retta mot kategorien romar, mens Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) *Nasjonale minoritetar i Noreg: Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar* er retta mot alle dei fem minoritetane som er nemnde i dokumentet sin tittel. Den overordna politiske målsetjinga skil seg også frå det svenske fokuset mot inkludering, og er retta mot «kulturelt mangfald»: Regjeringa vil arbeide for eit samfunn som fremmar dei føresetnadene som er nødvendige for at personar som tilhøyrrer minoritetar skal kunne uttrykkje, halde oppe og vidareutvikle sin identitet, både innanfor si eiga gruppe og i møte med resten av samfunnet.»<sup>492</sup> Blant dei utfordringane som regjeringa identifiserte på vegen mot dette målet, finn ein mellom anna etnisk diskriminering.<sup>493</sup> Manglande kunnskap og fordommar mot romanifolket blir også særskilt peika på som eit problem i NOU 2015:7 *Assimilering og motstand*:

Det hersker i dag utbredte fordommer mot taterne/romanifolket, som blant annet kan være basert på negative oppfatninger som ble skapt av myndighetene og Misjonen på 1900-tallet. Fordommer og negative holdninger må sees i sammenheng med manglende kunnskap om taterne/romanifolket og om historien. Usynliggjøring av denne delen av vår felles historie og nåtid kan være med på å forsterke opplevelser av «utenforskap» blant taterne/romanifolk.<sup>494</sup>

I Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) blir synleggjering av nasjonale minoritetar i skulen eit verkemiddel mot diskriminering og mobbing:

Skolen er ein sentral samfunnsarena der dei nasjonale minoritetane bør vere synlege. Han kan vere ein kanal der storsamfunnet formidlar kunnskap om dei nasjonale minoritetane til barn og unge, og etter kvart til resten av majoritetsbefolkninga. Det er derfor viktig at skolen gir eit sannferdig og fordomsfritt bilete av dei nasjonale minoritetane i dagens samfunn og deira situasjon i Noreg i fortida.<sup>495</sup>

---

<sup>492</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 5.

<sup>493</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 9, 73–76; NOU 2015:7: 102–103.

<sup>494</sup> NOU 2015:7: 132.

<sup>495</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 60.

Også i NOU 2015:7 blir det anbefalt ei auka satsing på kunnskap i skulen:

Utvalget vil vidare påpeke at kunnskapen i skolen om nasjonale minoriteter generelt, og tatere/romanifolk spesielt, bør økes. Det er viktig at Utdanningsdirektoratet og NAFO følger opp og sikrer at skolene og barnehagene gjør seg kjent med veilederen om nasjonale minoriteter. I tillegg oppfatter utvalget det som sentralt at kunnskap om nasjonale minoriteter inkluderes i lærerutdanningen. Utvalget mener nasjonale myndigheter har et ansvar for å sikre at dette gjennomføres.<sup>496</sup>

Det utanforskapet som romanifolket opplever, blir her sett i samband med fordommar og negative haldningar, og oppgåva skuleverket blir gitt i denne politikken, er å endre på fordommar og haldningar, for slik å endre på romanifolket sin situasjon. I den narrative analysen peika eg på at eigenartsforteljinga var særskilt tydeleg i tekstane om romanifolket,<sup>497</sup> og eg vel derfor å vurdere denne grunnforteljinga opp mot det overordna målet i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) og opp mot den funksjonen som skuleverket blir gitt i styringsdokumentet, og som blir ytterlegare understreka i NOU 2015:7.

Det første eg vil peike på i denne samanhengen, er korleis romanifolket opererer som ein eigen og avgrensa eining overfor resten av samfunnet i grunnforteljinga, og at forteljinga slik kan seiast å gi ressursar til å uttrykkje gruppeidentitet og ei mogelegheit til å identifisere seg med og få anerkjenning for identiteten sin i møte med samfunnet. På den måten kan ein seie at undervisningstekstane er med på å fremje nokre av føresetnadane for at personar som tilhøyrrer minoriteten, skal kunne uttrykkje den særskilte minoritetsidentiteten i møte med resten av samfunnet. Slik fremjar tekstane kulturelt mangfald, slik det blir artikulert i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001).

Det var samstundes også ei politisk målsetjing at minoritetane skulle kunne vidareutvikle identiteten sin, og mot den målsetjinga framstår eigenartsforteljinga meir problematiske. Når romanifolket blir konstituert ut frå ein historisk kultur som skil gruppa frå majoriteten, er det også lite rom for å kunne vidareutvikle identiteten. Nye kulturelle praksisar kan til dømes ikkje integrerast direkte ved å knyte dei til romani-identiteten, men må ta vegen innom historia og skrivast inn i den konstituerande historiske kulturen. Endring og vidareutvikling er også hindra av at dei to implisitte framtidsscenarioa som ligg i grunnforteljinga, der eitt peikar mot kontinuitet og det andre mot forfall. Innan desse scenarioa er ikkje kontinuitet gjennom endring ei skissert mogelegheit.

Det andre momentet eg vil peike på, er eigenartsforteljinga som eit verktøy mot fordommar og negative haldningar mot romanifolket. I sitatet frå NOU 2015:7 ser ein at

---

<sup>496</sup> NOU 2015:7: 137.

<sup>497</sup> Sjå kap. 2, s. 126.

fordommar blir sette opp som ei motsetjing til kunnskap om romanifolket: «Fordommer og negative holdninger må sees i sammenheng med manglende kunnskap om taterne/romanifolket og om historien.»<sup>498</sup> Ein fordom består altså av falske førestillingar om romanifolket, førestillingar som kunnskap om gruppa og historia vil kunne rette opp. Eit liknande motsetjingsforhold finn ein også i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001) sin omtale av undervisning om nasjonale minoritetar:

Skolen er ein sentral samfunnsarena der dei nasjonale minoritetane bør vere synlege. Han kan vere ein kanal der storsamfunnet formidlar kunnskap om dei nasjonale minoritetane til barn og unge, og etter kvart til resten av majoritetsbefolkninga. Det er derfor viktig at skolen gir eit sannferdig og fordomsfritt bilete av dei nasjonale minoritetane i dagens samfunn og deira situasjon i Noreg i fortida.<sup>499</sup>

Styringsdokumenta nyttar dermed eit skilje mellom «fordommer» og «negative holdninger» som eksisterer i samfunnet, og «sannferdig» og «fordomsfri» kunnskap som vil kunne motverke det førstnemnde og dermed også motverke diskriminering og utanforskap.

Det interessante i denne samanhengen er korleis tekstane uttrykkjer seg på måtar som kan tolkast som forsøk på å framstå «sannferdig» og «fordomsfritt», og slik lever opp til styringsdokumenta sin ambisjon. Her vil eg særskilt peike på to forhold. Det eine er korleis tekstane framhevar kunnskapen si forankring hos romanifolket. I heftet *Våre nasjonale minoriteter* frå Udir er kapittelet avslutta med ei takkehelsing til namngitte personar som representerer ulike interesseorganisasjonar.<sup>500</sup> Ei takkehelsing til medverkande interesseorganisasjonar er også med på nettsida Nasjonaleminoriteter.no. I heftet *Duri drom* kjem ei slik forankring til syne ved at teksten rommar intervju av personar med romani-identitet som formidlar forteljingar om korleis det er å vere romani i dag. Desse døma viser at ideen om det «sannferdige» i desse tekstane også er knytt til kven det er som ytrar seg, og at kunnskap om romanifolket på noko måte må vere kunnskap som er uttrykt av romanifolket. Med andre ord ligg det ein tydeleg tanke om sjølv-representasjon i undervisningstekstane.

Det andre eg vil peike på, er at definisjonen av ein nasjonal minoritet, slik den er utforma i stortingsmeldinga, også ser ut til å ha spela inn på kva som utgjer sannferdig kunnskap. Når alle tekstane har forteljingar der romanifolket passar inn i definisjonen på kva som utgjer ein nasjonal minoritet, kan det sjå ut til at ein særeigen kultur forankra i ei historie med kontinuitet også er det som utgjer sannferdig kunnskap om romanifolket.

---

<sup>498</sup> NOU 2015:7: 132.

<sup>499</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 60.

<sup>500</sup> *Våre nasjonale minoriteter*: 41.



Korleis forsøker så undervisningstekstane å bytte ut fordommar og negative handlingar med kunnskap? I styringsdokumenta si problematisering av, og derav løysing på, eksistensen av fordommar mot romanifolket er fordommar ikkje sannferdige, og dei kan dermed bytast ut med sannferdig kunnskap. Der norsk presse omtala romanifolket som kriminelle, valdelege, bråkete, og eksterne truslar som reiste frå stad til stad på 1900-talet,<sup>501</sup> blir dette i undervisningstekstane forsøkt erstatta med ei eigenartsforteljinga der romanifolket er omtala som dyktige handelsfolk og handverkarar, og slik blir gitt ein positiv valør. Eigenartsforteljinga kan slik lesast som eit forsøk på å bytte ut eit sett med negative førestillingar om romanifolket med eit sett positive.

### 3.4.3 Grunnforteljingane som minoritetspolitisk arbeid

I diskusjonen ovanfor har eg forsøkt å vise at skuleverket og historisk kunnskap blir gitt bestemte oppgåver i den norske politikken overfor nasjonale minoritetar og i den svenske strategien for inkludering av romar. Dei to grunnforteljingane kan vidare lesast som eit svar på dei oppgåvene som skuleverket her blir gitt i minoritetspolitikken. Grunnforteljingane kan dermed seiast å gjere eit bestemt type arbeid som ein del av minoritetspolitikken, eit arbeid med å endre romar sin situasjon frå ein med utanforskap til ein med inkludering og til å gjere romanifolket til ein bestanddel av eit fleirkulturelt samfunn. Som eg også har vist, kan grunnforteljingane ikkje berre lesast som ein bestemt del av politikken, men også som ei legitimering av den. Måtane grunnforteljingane rammer inn det politiske problemfeltet på, er her også med på å gjere ein politikk for romsk inkludering og for anerkjenning av romanifolket til rasjonelle og legitime politiske prosjekt.

### 3.5 Antisiganisme som handling

I dei to første underkapitla har eg nytta grunnforteljingane som eit utgangspunkt for å undersøkje kva det er undervisningstekstane gjer, og dermed har eg først og fremst undersøkt korleis dei ulike undervisningstekstane har svart på dei same argumentative kontekstane, altså kontekstar som har utgjort ein del av situasjonen for alle undervisningstekstane. Med ei slik tilpassing av Skinner sin metode har eg kunna skildra fellestrekk i tekstane som handlingar. Men ei slik tilnærming inneber også at ein vil miste det partikulære i kvar tekst og korleis kvar tekst var eit svar på ein særreigen situasjon. Nettopp det å ha ei særskilt merksemd på kva den enkelte teksten gjer, er eit sentralt punkt hos Skinner. I denne siste delen av dette kapitlet har eg derfor valt ut ein av undervisningstekstane for å gjere ein nærare analyse og undersøkje kva andre kontekstar eg

---

<sup>501</sup> Eide 2007; Rokne 2010: 61–77.

kan få auge på i tillegg til dei som eg alt har nemnt. Grunnen til at eg gjer dette, er mellom anna for å undersøkje om den metoden eg har nytta her, ved å kollektivt kontekstualisere undervisningstekstane, har skapa store «blindsoner» som har halde andre kontekstar utanfor synsvidd. Kva andre sentrale kontekstar har vore til stades i situasjonen til ein enkeltstående tekst, som ikkje kjem til syne når eg her har teke utgangspunkt i grunnforteljningane?

Teksten eg har valt å analysere nærare, er undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige: Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag*. Som eg peika på i analysen ovanfor,<sup>502</sup> er det element i denne teksten som peikar mot at den også rettar seg mot andre kontekstar enn dei to eg så langt har utforska. I den narrative analysen av undervisningsheftet har eg vist at teksten medierer ei hovudforteljing der omgrepet «antisiganisme» fungerer syntetiserande. Hovudforteljinga formidlar korleis antisiganismen voks fram i Sverige, korleis den blei uttrykt av ei rekke ulike aktørar, og korleis den ramma gruppa romar.<sup>503</sup> Spørsmålet for denne analysen blir dermed kva argumentative kontekstar og kva situasjon eit omgrep og forteljing om antisiganisme kan ha vore eit svar på, samt kva svar eller handling denne forteljinga utgjorde i denne situasjonen?

### 3.5.1 Antisiganisme som minoritetspolitisk problem

Eit første steg i ein slik analyse er å ta utgangspunkt i omgrepet «antisiganisme» og undersøkje kva andre tekstar dette omgrepet sirkulerer i, og kva innhald det blir gitt i dei samanhengane. For å identifisere den første kontekstuelle tråden å følgje, har eg teke utgangspunkt i det som står som teksten sin signerte avsendar, Kommissionen mot Antiziganism, og følgjer denne kommisjonen frå starten.<sup>504</sup> Eg har dermed først valt å gi ein kort rekonstruksjon av prosessen som leidde fram til skipinga av Kommissionen mot Antiziganism, som fekk i oppdrag å produsere undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige*. For å setje undervisningsheftet i sentrum vel eg her å skrive dette ut i ei omvend kronologisk rekkefølge.

Kommissionen mot Antiziganism blei nedsett av den svenske regjeringa den 20. mars 2014, i samband med at regjeringa publiserte Ds 2014:8 *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet* (i det følgjande omtala som «Vitboken»). Kommisjonen blei gitt eit todelt oppdrag. Det eine var retta mot kunnskapsproduksjon og kunnskapssamling, der kommisjonen skulle samle kunnskap om antisiganisme, om registreringar av romar og om gode døme på tiltak som motverka

---

<sup>502</sup> Sjø s. 70–71.

<sup>503</sup> Sjø kap. 2, s. 91.

<sup>504</sup> Heftet er tydeleg «signert» av kommisjonen ved at kommisjonen sin logo er trykt på baksida, og ved at heftet sitt forord er signert av kommisjonen sin ordførar og av hovudsekretæren.

antisiganisme. På den andre sida var oppdraget også intervenserande, ved at kommisjonen skulle delta i samfunnsdebatten, medverke i utdannings- og informasjonsverksemd, samt ta stilling til kva tiltak ein kunne setje i verk for å motverke antisiganisme innan den offentlege forvaltninga og i skulen.<sup>505</sup> Regjeringa understreka også forankringa av kommisjonen: «Kommissionen ska ha en bred sammansättning med bl.a. personer som har god förankring i den romska gruppen. Vidare ska representanter för romska organisationer utgöra en referensgrupp till kommissionen.»<sup>506</sup>

Den 21. august 2014 vedtok regjeringa eit tilleggsdirektiv til kommisjonen:

Kommissionen får nu även i uppdrag att ta fram och sprida ett material som utgår från vitboken till skolor och andra delar av samhället som berörs av innehållet i vitboken. Materialet ska vara av hög kvalitet och kunna användas som undervisningsmaterial inom skolan. I uppdraget ingår även att ta fram och sprida en lärarhandledning.<sup>507</sup>

Kommisjonen sitt utgangspunkt for undervisningsheftet var altså Vitboken, som eg tidlegare har vist at var ein del av politikken under «Strategi för romsk inkludering». Målet med Vitboken var å gi erkjenning til offera og ein forståing for romar sin situasjon i dag.<sup>508</sup> Då oppdraget om å utarbeide ei slik utgreiing om overgrep og krenkingar av romar blei gitt i 2011, var det første gang nemninga «vitbok» blei nytta om minoritetsspørsmål i Sverige.<sup>509</sup> At omgrepet vitbok kan ha ulike tydingar og ikkje viser til ein eintydig sjanger i det svenske parlamentariske systemet, leier meg til å spørje kva for ein tekst Vitboken er?

Vitboken er i ein forstand ein historisk tekst, der den presenterer hendingar og prosessar frå fortida som er rekonstruerte i ei tekstleg og narrativ form. Denne rekonstruksjonen er basert på eit kjeldeutval sett saman av arkivmateriale og intervju, i tillegg til funn frå tidlegare historiske studiar. Vitboken har som dei fleste andre historiske tekstar også ei tidsavgrensing til 1900-talet, ei geografisk avgrensing til Sverige og ei tematisk avgrensing til «övergrep och kränkningar av romer». Teksten har også det som kan omtalast som historievitskapen sin vitskapelege signatur,<sup>510</sup> i form av eit fullt noteapparat, samt kjelde- og litteraturliste. Dette knyter teksten til ein historiefagleg diskurs, og det gjer rekonstruksjonen mogeleg å etterprøve, men det gjer ikkje teksten til ein historievitskapeleg tekst. Det er ikkje ein studie av fortida med historiefaglege ambisjonar, men ein studie med eksplisitte politiske siktemål.<sup>511</sup> Det er i så måte ein bestemt type politisk sakprosa, der

---

<sup>505</sup> Dir. 2014:47: 1.

<sup>506</sup> Dir. 2014:47: 10–11.

<sup>507</sup> Dir. 2014:121: 1.

<sup>508</sup> Skr. 2011/12:56: 10.

<sup>509</sup> Sjögren 2016: 140–142.

<sup>510</sup> Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 29, 348–352.

<sup>511</sup> Sjå også Martin Ericsson og David Sjögren si problematisering av Vitboken, i Ericsson og Sjögren 2011.

teksten skal gi eit svar på at den svenske regjeringa anerkjenner at romar sin situasjon i dag heng saman med ei historie av diskriminering, at det eksisterer ein mangel på kunnskap om denne historia, og at kunnskap om dette er viktig for å forbetre situasjonen for romar i dag.<sup>512</sup> Rekonstruksjonen av fortida har i Vitboken det føremålet å gi ei forklaring på dagens situasjon og danne eit grunnlag for den vidare strategien mot inkludering av romar.

Kva er innhaldet i Vitboken, og kva er den tekstlege relasjonen til undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige?* Vitboken rommar seks tematiske undersøkingar: kartlegging av romar sterilisering og bortsetjing av barn, innreiseforbod, bustad, og utdanning og arbeid. Det er tydeleg at Vitboken i så måte har lagt tematiske rammer for *Antiziganismen i Sverige*, som har dei same tematiske kapitla med unntak av tematikken om arbeid, som er bytt ut med eit kapittel om romar sin kamp for menneskerettar.<sup>513</sup> Og som i undervisningsheftet har omgrepet «antisiganisme» ein sentralt syntetiserande funksjon, der det er med på å binde dei ulike tematikkane saman til ein større heilskap:

Mot bakgrund av vad som har identifierats med vitboken finns det fog för konstaterandet att romer i Sverige under 1900-talet har utsatts för antiziganism, vilket inte på allvar har erkänts eller ifrågasatts. Antiziganism är fortfarande en del av många romers vardag i Sverige och en bidragande orsak till romers låga tillit till samhället och majoritetssamhället i stort. En viktig förutsättning för att övervinna bristen på tillit och vinna förtroendet är åtgärder som ifrågasätter stigmatiserande tankemönster om romer och motverkar antiziganism. Lika viktigt är att erkänna och ta ansvar för de övergrepp och kränkningar som har begåtts mot romer under 1900-talet.<sup>514</sup>

Som i heftet kjem det også her ein formell definisjon av antisiganisme i innleiinga, som blir fylt med eit historisk innhald gjennom dei tematiske undersøkingane. Definisjonen er henta frå SOU 2010:55 *Romers rätt: En strategi för romer i Sverige*.

Antiziganism är en bestående latent struktur av föreställningar fientliga mot romer som kollektiv, vilka på det individuella planet manifesteras som attityder och i kulturen som myter, ideologi, folkliga traditioner och bildspråk, och i handlingar – social och legal diskriminering, politisk mobilisering mot romer och kollektivt eller statligt våld – vilket resulterar i och/eller syftar till att fjärma, driva bort eller tillintetgöra romer just för att de är romer.<sup>515</sup>

Undervisningsheftet kan dermed seiast å leve opp til oppdraget som regjeringa gav til Kommissjonen mot Antiziganism: å «ta fram og sprida ett material som utgår från

---

<sup>512</sup> Ds 2014:8: 11–12.

<sup>513</sup> Sjø s. 92, 94.

<sup>514</sup> Ds 2014:8: 290–291.

<sup>515</sup> Ds 2014:8: 16; SOU 2010:55: 83.

vitboken». <sup>516</sup> Forskjellane mellom dei to tekstane handlar først og fremst om form. I undervisningsheftet er teksten korta ned, og dei vitskapelege kjenneteikna er fjerna. Heftet er samstundes supplert med fotografi, faksimilar og layout, og det er gitt ei anna språkdrakt. Definisjonen på antisiganisme i heftet illustrerer korleis eit bestemt meiningsinnhald er forsøkt teke vare på samstundes som den språklege forma er endra. Der Vitboken nyttar ein spesialisert og vitskapeleg terminologi, har dette blitt omsett til eit meir allment språk i heftet:

Rasismen mot romer kallas för antiziganism. Den bygger på fördomar om att romer ser ut och uppför sig på ett visst sätt. Den kommer till uttryck genom fientliga handlingar mot eller åsikter om romer. Antiziganism utgår från en ojämlik värdering av människor och kränker principen om alla människors lika värde och rättigheter. Begreppen ”zigenare” och ”tattare” är nedlåtande och kränkande begrepp på romer och resande. <sup>517</sup>

Den situasjonen som undervisningsheftet svarer på, er tydeleg forma av Vitboken og regjeringa sitt oppdrag til kommisjonen, ved at undervisningsheftet sitt svar kjem i form av ei omforming eller omsetjing av teksten for andre lesarar og ein annan brukskontekst. Heftet si handling kan dermed lesast som eit svar på Vitboken sin tittel, «Den mørka och okända historien». *Antiziganismen i Sverige* si handling er å gjere denne historia kjend.

For å vende attende til Kristin Asdal sin metafor om konteksten som det som vev saman ein tekst, vil eg skildre Vitboken som den tydelegaste tråden som er til stades i undervisningsheftet. Dette leier meg til å spørje om ikkje Vitboken også har fleire trådar, og om det ikkje er naudsynt å løyse denne tråden vidare opp for å få auge på kva forteljinga om antisiganisme gjorde. Ein kan forfølge dette vidare ved å undersøkje om ein kan identifisere ein felles situasjon som både Vitboken og undervisningsheftet kan forståast som eit svar på. For å undersøkje dette har eg forsøkt å forfølge omgrepet «antisiganisme» vidare.

Ifølge historikar Jan Selling blei omgrepet «antisiganisme» først introdusert i svensk minoritetspolitikk i ein rapport frå Diskrimineringsombudsmannen i 2004, <sup>518</sup> men det var først i SOU 2010:55 *Romers rätt: En strategi för romer i Sverige* at omgrepet blei etablert som ein del av ein nasjonal politikk overfor romar. I *Romers rätt* blir omgrepet vigd ei utfyllande drøfting, der det blir vist til at omgrepet ikkje er etablert i internasjonale konvensjonar og

---

<sup>516</sup> Dir. 2014:121: 1.

<sup>517</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 4.

<sup>518</sup> Selling 2015: 121–122; Ombudsman mot etnisk diskriminering 2004.

heller ikkje har ein allment akseptert definisjon.<sup>519</sup> Det blir samstundes argumentert for at omgrepet har relevans i denne samanhengen:

Uteslutningsmekanismer riktade mot romer som omfattar diskriminering og ferdomar, men även sociala strukturer, regelsystem og tolkningar av bestämmelser som innebär systematiske inskränkningar av de mänskliga rättigheterna för romer, fångas med begreppet antiziganism. Detta är ett parallellbegrepp till antisemitism. I litteraturen finner man flera definitioner av antiziganism. En definition som fångar komplexiteten hos antiziganism har utformats av organisationen Sverige mot rasism. Den utgår från en definition av antisemitism som formulerats av Helen Fein.<sup>520</sup>

Omgrepet «antisiganisme» sitt utgangspunkt i sosiologen Helen Fein sin definisjon av antisemittisme pekar mot ein vitskapleg kontekst og ein kontekst ut frå omgrepet «antisemittisme». Førebels vil eg følgje antisiganismeomgrepet i den svenske politikken overfor romar, slik han kjem til uttrykk i Regeringens skrivelse 2011/12:56 *En samordnad och långsiktig strategi för romsk inkludering 2012–2032* og i førearbeidet SOU 2010:55 *Romers rätt*,<sup>521</sup> for å undersøkje kva funksjon og rolle omgrepet har i denne politikken.

Som vist i tidlegare analysar er det politiske utgangspunktet for strategien ei anerkjening av at romar sine livsvilkår er dårlegare enn for resten av folkesetnaden. Denne avstanden i livsvilkår konstituerer slik det politiske problemet som strategien adresserer, og blant årsakene til problemet blir det vist til antisiganisme, som dekkjer ei rekke ulike utestengingsmekanismer som råkar romar.<sup>522</sup> For å kunne oppnå målet for strategien er det vidare sett som naudsynt å motarbeide og avskaffe antisiganismen i samfunnet.<sup>523</sup> I SOU 2010:55 *Romers rätt* blir det utdjupe korleis antisiganismen kan avviklast for å nå strategien sine mål:

Att stänga välfärdsgapet mellan romer och andra grupper bygger på att diskrimineringen och den strukturella antiziganismen bekämpas. Då krävs att de antiziganistiska strukturerna i samhället blir synliga, och att en skamtröskel för antiziganistiska attityder och handlingar etableras, vilket förutsätter en genomlysning av det förflutna, det vill säga en sanningskommission om de historiska övergreppen mot romer.<sup>524</sup>

Både Vitboken og *Antiziganismen i Sverige* kan lesast som eit konkret svar på det SOU 2010:55 *Romers rätt* etterspør, og som ein del av strategien for romsk inkludering. Med ei historisk forteljing om antisiganisme gir desse tekstane ei forklaring på det politiske

---

<sup>519</sup> SOU 2010:55: 501–502.

<sup>520</sup> SOU 2010:55: 166.

<sup>521</sup> SOU 2010:55; Skr. 2011/12:56.

<sup>522</sup> Skr. 2011/12:56: 10–11.

<sup>523</sup> Skr. 2011/12:56: 12.

<sup>524</sup> SOU 2010:55: 206.

problemet som blir adressert i strategien. Ved vidare å skildre denne forteljinga som «övergrepp och kränkningar» og ved å illustrere korleis antisiganismen, slik han blei praktisert, braut med menneskerettane, er forteljingane også med på å etablere ein «skamtröskel för antiziganistiska attityder och handlingar». *Antisiganismen i Sverige* si handling innan strategien for romsk inkludering er å knytte ei bestemt historisk forteljing til antisiganismeomgrepet. Dermed får fenomenet sin eksistens ei forklaring gjennom ei historisk forteljing, og det blir gitt eit konkret innhald til haldningar og handlingar i fortida.

### 3.5.2 Antisiganisme som historievitskapeleg omgrep

Som eg peika på i definisjonen av antisiganisme frå SOU 2010:55 *Romers rätt*, ser omgrepet også ut til å peike mot ein eller fleire vitskapelege kontekstar. Situasjonen som undervisningsheftet svarer på, kan dermed også ha vore forma av den vitskapelege bruken av omgrepet «antisiganisme». Eg vil i denne delen derfor også undersøkje korleis omgrepet har blitt nytta innan den historievitskapelege forskinga, og korleis undervisningsheftet kan lesast i ljøs av ein slik kontekst. Her kjem dermed gjennomgangen av den historievitskapelege forskinga på romanihistorie som eg la fram i introduksjonskapittelet, til nytte. Noko av det som kom til syne i gjennomgangen, var at det særskilt har vore ein vekst i historiefagleg forskning på romanigrupper i Norden frå 2010.<sup>525</sup>

Det tydelegaste uttrykket for at omgrepet «antisiganisme» har etablert seg innan denne forskinga, er gjennomføringa av konferansen *Antiziganism – What's in a word? The Uppsala International Conference on the Discrimination, Marginalization and Persecution of Roma 23–25 October 2013*, som samla over hundre akademikarar for å drøfte omgrepet som eit analytisk verktøy og som eit empirisk fenomen.<sup>526</sup> Sentral i organiseringa av konferansen var historikar Jan Selling, som også har arbeidd med og nytta omgrepet i eiga forskning. Selling definerer «antisiganisme» slik: «en historiskt föränderlig diskursformation i vilken den 'konseptuelle zigenaren' tar skepnad och majoritetssamhällets exkluderande praktik utvecklas».<sup>527</sup> Sentralt i denne definisjonen er den «konseptuelle zigenaren», som blir forstått som «a historically constructed imago out of social, religious and racial prejudice that is being projected onto Roma and other persons».<sup>528</sup> Den «konseptuelle sigøyner» er i Selling sine tekstar ein konstituerande node for antisiganisme som diskurs. Selling sin definisjon skil seg dermed på eit par punkt frå definisjonen som er nytta i minoritetspolitiske styringsdokument, ved at antisiganismen hypotetisk kan eksistere utan eksistensen av

---

<sup>525</sup> Sjø s. 56.

<sup>526</sup> Selling et al. 2015.

<sup>527</sup> Selling 2013: 13.

<sup>528</sup> Selling 2015: 122–123.

romar, og ved den vil kunne gjelde for personar som ikkje er romar.<sup>529</sup> Samstundes er det fellestrekk i definisjonane ved at begge inneheld både språklege uttrykk og handlingar/praksis, og at dei opererer med ein klar distinksjon mellom antisiganistiske diskursar og romar som ei gruppe menneske.

I gjennomgangen av den historiske forskinga peika eg på at det har vore eit minoritetspolitisk perspektiv som har dominert dette feltet, nemleg der ein har studert førestillingar om romar og resande i det svenske samfunnet, samt politiske tiltak og praksis hos styresmakter og andre institusjonar.<sup>530</sup> «Antisiganisme» har samstundes ikkje vore eit allment nytta omgrep i denne forskinga. Historikar Martin Ericsson drøftar i avhandlinga *Exkludering, assimilering eller utrotning? "Tattarfrågan" i svensk politik 1880-1955* kvifor han ikkje nytta omgrepet i sin studie. Han viser til at omgrepet kan vere nyttig for å få fram kontinuitet i den historiske utpeikinga av visse grupper, men at det ikkje er like godt eigna til å få fram endringar og forskjellar mellom aktørar. Ericsson sin ambisjon var å studere «tattarfrågan» som eit politisk spørsmål i Sverige mellom 1880 og 1955, og han vurderer då omgrepet «antiziganisme» som ein lite gunstig inngang til å få fram det partikulære i dette fenomenet. Ericsson anerkjenner samstundes at omgrepet har eit anna potensial: «Jag anser att antiziganism är ett begrepp som kan ha ett stort värde i dagens antirasistiska kamp.»<sup>531</sup>

Ericsson sitt poeng om at omgrepet har verdi i dagens antirasistiske kamp, meiner eg særskilt kan knytast til to aspekt med omgrepet si analytiske innretting. Det første er at omgrepet synleggjer kontinuitet i førestillingar og praksis mot romar, og på den måten vil det også kunne generere historiske forklaringar på fenomenet sin eksistens i dag. Det andre er korleis omgrepet kan nyttast syntetiserande. Når Selling i si bok *Svensk Antiziganism: Fördomens kontinuitet och förändringens förutsättningar* studerer antisiganisme som ein diskursformasjon, er dette grepet også med på å skape ei bestemt forteljing, der «texter, uttalanden, sociala hanlginar etc»<sup>532</sup> blir knytte saman i ein heilskap. Undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige*, Vitboken og den historievitskapelege boka til Selling har alle ein eigen definisjon på omgrepet «antisiganisme», men uavhengig av definisjon har omgrepet fungert innplotande i alle desse tekstane. Aktørane, hendingane og prosessane som desse tekstane skildrar, er heterogene på fleire måtar. Tekstane omtalar aktørar på ulike stader til ulike tider, og hendingar og prosessar er omtala på ulikt nivå, frå det individuelle til det nasjonale. Det sentrale narrative grepet som lèt tekstane føre dette mangfaldet saman til ein

---

<sup>529</sup> SOU 2010:55: 83.

<sup>530</sup> Sjø s. 57–58.

<sup>531</sup> Ericsson 2015: 20.

<sup>532</sup> Selling 2013: 13.



koherent heilskap, er omgrepet «antisiganisme», som tillegg hendingane ei bestemt meining og gir aktørane ein bestemt narrativ identitet.

Mitt poeng her er å få fram korleis den historievitskapelege forskinga på politikk overfor minoriteten romar også har forma den situasjonen som undervisningsheftet svarer på. Sjølv om omgrepet «antisiganisme» i denne samanhengen berre var eitt av fleire verksame perspektiv og tilnærmingar, gir omgrepet si innretting mot kontinuitet og syntese ei forklaring på kvifor det er nytta i undervisningsheftet. Ved å velje antisiganisme har produsentane kunna skape ei historisk forteljing der mellom anna «tattarfrågan» i første del av 1900-talet utgjer ein del av den same antisiganismen som lovparagrafen som nekta romar å reise inn i Sverige, og som framleis skapar diskriminering for romar på bustadmarknaden. Undervisningsheftet kan ikkje forståast som ei talehandling inn mot den historievitskapelege konteksten, men det å hente omgrepet frå den vitskapelege samanhengen har gjort det verksamt som ei handling i relasjon til den minoritetspolitiske konteksten. At omgrepet har hatt ein historievitskapeleg forankring, har gitt det ein vitskapeleg autoritet også utanfor vitskapen.

For å summere opp min analyse av undervisningsheftet *Antiziganismen i Sverige* har eg identifisert to argumentative kontekstar kor omgrepet antisiganisme har sirkulert, ein minoritetspolitisk og ein historievitskapeleg. Desse kontekstane er med å forklare kvifor denne teksten har ei hovudforteljing om antisiganisme, og ikkje ei heilt anna historisk forteljing, og kvifor det var rasjonelt å formidle ei slik forteljing mot skuleverket i den situasjonen som produsentane stod i. Intensjonen i denne forteljinga kan ut frå den minoritetspolitiske konteksten lesast som det å gjere den «ukjende» historia om antisiganisme til ei kjend historie, og slik fylle omgrepet antisiganisme med eit historisk og meir konkret innhald. Innan ein minoritetspolitisk samanheng som har konseptualisert kategorien romar sitt utanforskap i termar av antisiganisme, er det å formidle dette fenomenet sin historiske eksistens og historiske forklaring også ein viktig del av det å legitimere politikken.

Ved at eg i det siste underkapittelet har sett nærare på kva kontekstar ein av undervisningstekstane har handla inn mot, har eg kunna leggje større vekt på det partikulære i denne teksten, som eit utgangspunkt for kontekstualiseringa. Den første delen av analysen i dette underkapittelet har komme nært inn på mykje av den same minoritetspolitiske konteksten som eg var innoft i analysane tidlegare i kapittelet, men eg har kunna få tydelegare fram kva det er denne teksten, *Antiziganismen i Sverige*, gjer inn mot denne konteksten. Den andre delen har derimot identifisert ein annan relevant kontekst, nemleg vitskapsfaget historie, og kunna vise til korleis bruken av omgrepet i denne konteksten nok

også har danna eit utgangspunkt for bruken i undervisningsheftet. Med denne analysen meiner eg dermed også å ha fått kasta ljøs over eit analytisk dilemma, som handlar om avveginga mellom det partikulære mot det generelle i ei talehandling. Ved å ta utgangspunkt i kva eit utval tekstar deler, deira felles narrative bestanddelar, har eg kunna undersøkje korleis desse bestanddelane har utgjort handlingar i bestemte kontekstar. Men med ei slik generalisering vil ein også miste syn for at den enkelte teksten også kan gjere noko meir partikulært og også kan handle mot andre kontekstar. Dette underkapittelet har slik synleggjort at valet av analytisk nivå også har ein analytisk «kostnad».

### 3.6 Oppsummering

I dette kapittelet har eg forsøkt å svare på forskingsspørsmålet kva er det forteljingane gjer og kva intensjonar uttrykkjer dei? Som vist i dei fire underkapitla er det ikkje eit enkelt og eintydig svar på dette forskingsspørsmålet. Det eg derimot meiner å ha fått fram, er at dei to grunnforteljingane kan lesast som handlingar inn mot ein kontekst om historisk rettferd og ein rundt omgrepet «nasjonale minoritetar», og at dei i relasjon til desse uttrykkjer intensjonar. Vidare har eg forsøkt å skildre korleis undervisningstekstane også kan seiast å svare på ei bestemt rolle som skuleverket blir gitt innan den gjeldande minoritetspolitikken overfor romanifolket og romar i Noreg og Sverige. På den måten har kapittelet fått fram at dei ulike narrative vala som eg identifiserte i førre kapittel, dei ulike måtane å setje saman hendingar, aktørar og synsmåte på i teksten, ikkje var tilfeldige val, men at vala var forma av at teksten var utforma i ein bestemt situasjon. Analysen i dette kapittelet har synleggjort at pågåande politiske prosessar utanfor skuleverket har gjort visse narrative val meir relevante enn andre, og at det dermed er uttrykt ein intensjonalitet i desse forteljingane. I neste kapittel vil eg så sjå nærare på korleis undervisningstekstane samstundes er utforma med sikte på å bli lesne og nytta i ein bestemt brukskontekst innan skuleverket.

## Kapittel 4: Forteljingar om romar og romanifolk som historiedidaktiske forteljingar

### 4.1 Skulefagskontekst

I det førre kapittelet identifiserte eg to kontekstar som utgjorde ein del av den *situasjonen* som undervisningstekstane svarte på. Ein kontekst som er tydeleg til stades i desse tekstane, men som eg så langt ikkje har sett nærare på, er det som kan omtalast som ein skuleverkskontekst. Denne konteksten utgjer eit element som er tydeleg vove inn i teksten ved at ein eksplisitt refererer til skulepolitiske styringsdokument, og då først og fremst til læreplanar. Nøyaktig korleis læreplanane kjem til syne, og kva delar det blir vist til, varierer frå tekst til tekst, men i eit fleirtal kjem dei fram både med attgjevingar frå fagspesifikke kompetanssmål eller sentralt innhald, føremålsformuleringar og frå den generelle delen av læreplanen, i Sverige «Övergripande mål och riktlinjer».<sup>533</sup>

Denne skuleverkskonteksten kan vidare delast i to ulike kontekstar. Den eine kan omtalast som ein *fagpolitisk kontekst*, konstituert av styringsdokument som læreplanar. Undervisningstekstane eg studerer, kan lesast som ulike svar på læreplanen, og dermed også som bestemte handlingar i den fagpolitiske konteksten. Den andre konteksten er den særskilte brukskonteksten som tekstane er retta mot, som kan omtalast som klasseromskonteksten. At tekstane refererer til læreplanar, indikerer at dei også er retta inn mot å bli lest og nytta i ein bestemt institusjonell samanheng, innan skuleverket, og at dei rettar seg mot ein særskilt kategori av lesarar, som blir omtala som elevar.<sup>534</sup>

For å undersøkje kva tekstane gjer i den fagpolitiske konteksten, vil eg vurdere forteljingane som talehandlingar i relasjon til konvensjonar i skuleverket og pågåande fagpolitiske diskusjonar. Ei slik tilnærming vil ikkje kunne nyttast for å gripe brukskonteksten. Bruken av tekstane i ein klasseromssamanheng er derfor noko eg har valt å ikkje sjå på i dette prosjektet.<sup>535</sup> Derimot kan eg studere korleis undervisningstekstane forsøker å adressere bestemte lesarar, altså elevar, og korleis dei forsøker å verke på desse

---

<sup>533</sup> På nettsida Nasjonaleminoriteter.no er det ei eiga fane til læraren der forankringa i læreplanen kjem til uttrykk. I *Duri drom: Romanifolkets historie* er det samla i ei lærarrettleiing. Det same er tilfellet for *Antiziganismen i Sverige*. I opplegga hos Forum för levande historia er det egne linkar til sider som viser kva delar av læreplanen tekstane dekkjer. *Vi läser om romer og Romernas historia* er tekstane der læreplanen kjem minst til syne, og tekstane viser berre heilt kort til at dei er eit svar på temaet nasjonale minoritetar i læreplanen.

<sup>534</sup> Den fagpolitiske konteksten og klasseromskonteksten peikar på noko av det same i tekstane, og ei alternativ avgrensing av konteksten ville vere å seie at tekstane kan relaterast til ein skulekontekst. Med distinksjonen fagpolitisk og klasseromskontekst forsøker eg å halde oppe eit skilje mellom kontekstar som kan identifiserast ved å spore tekstlege element i teksten til andre tekstar, slik eg skisserte i førre kapittel, og tekstlege element som peikar mot at teksten er retta inn mot bestemte lesarar og til bruk i bestemte samanhengar. Den sistnemnde typen av kontekst lét seg ikkje gripe med hjelp av Skinner sin kontekstualisme.

<sup>535</sup> Sjå grunngeving i kap. 1, s. 21, 81-83.

lesarane som ein historiedidaktisk tekst. I dette kapitlet vender eg dermed noko på perspektivet, og studerer undervisningstekstane som historiedidaktiske tekstar, forstått som tekstar med ei særskilt institusjonell tilknytning til skuleverket og retta mot læring av historisk fagkunnskap.

Måten historisk fagkunnskap hovudsakeleg blir konseptualisert og forstått i norske og svenske læreplanar, er ved bruk av omgrepet «historiemedvit». Som vist i innleiingskapitlet er dette eit omgrep som har etablert seg innan vitenskapsfeltet historiedidaktikk, men det er også eit omstridt omgrep.<sup>536</sup> Eg vil i det følgjande utdjupe korleis dette kjem til uttrykk, men førebels vil eg nytte omgrepet til å uttrykkje forskingsspørsmålet som kapitlet vil utforske: *Korleis fremjar undervisningstekstane utvikling av historiemedvit?* For å svare på dette byrjar kapitlet med ei lesing av norske og svenske læreplanar i historie for gymnaset/vidaregåande skule og samfunnsfag for grunnskulen, med sikte på å få fram kva posisjon og meining omgrepet «historiemedvit» har i desse dokumenta. På bakgrunn av det har eg så gjort ei operasjonalisering av historiemedvitsomgrepet med hjelp av Jörn Rüsen sin typologi over utvikling av historiemedvit. Denne typologien er så nytta til å vurdere forteljingane si didaktiske utforming og til å vurdere tilhøyrande lærarrettleiingar, leksjonsforslag og oppgåver. Gjennom ein slik analyse har eg fått kasta ljós over forskingsspørsmålet.

#### 4.2 Læreplanar i historie og historiemedvit

Ein sentral tekst for å styre og gi retning til ein omfattande institusjon som skuleverket er læreplanen, som uttrykkjer kva føremål og innhald ulike fag og opplæringa som ein heilskap skal ha. Læreplanen er mellom anna ein viktig del av det som legitimerer skulen sitt innhald og virke i eit parlamentarisk demokrati, då læreplanane si utforming kan endrast gjennom parlamentariske prosessar.<sup>537</sup> Læreplanen er altså ein heilt sentral tekst i det eg har omtala som ein fagpolitisk kontekst. Eit viktig teikn på ei ønska endring innan skuleverket er utforminga av nye læreplanar. I Noreg kom det nye læreplanar for alle trinn i 2006, som ein del av skulereforma Kunnskapsløftet. I Sverige har ein ikkje hatt ein eksplisitt skulereform, men ein kan observere ein pågåande endringsprosess dei siste tiåra, der innføringa av nye læreplanar for grunnskulen og gymnaset i 2011 var eit viktig steg. Desse læreplanane er også tydeleg til stades i undervisningstekstane eg studerer, ved at det er referert til utvalde læreplanmål for å vise korleis teksten er forankra i gjeldande læreplan.

---

<sup>536</sup> Sjå s. 36–46.

<sup>537</sup> Karseth og Sivesind 2009: 31.

Ser ein norske og svenske læreplanar i ljøs av kvarandre, blir ein først og fremst slått av kor likt utforma dei er. Læreplanane er delte mellom grunnskule og vidaregåande/gymnaset, og har eigne delar med overordna føremål for opplæringa, som i Noreg kjem til uttrykk i den generelle delen av læreplanen, og i Sverige i eit eige kapittel med tittelen «Övergripande mål och riktlinjer». Ein finn i stor grad også den same faginddelinga, og ein ser eit skilje mellom det overordna føremålet med kvart fag og meir spesifikke og punktvisse kompetansemål / sentralt innhald.

Som eg vil vise i gjennomgangen under, har historiemedvit etablert seg som eit heilt sentralt omgrep både i norske og svenske læreplanar, og som vist i innleiingskapittelet, er dette eit omgrep som kjem frå historiedidaktikken.<sup>538</sup> Men som det også blei tydeleg i gjennomgangen i innleiinga, har det vore kamp om omgrepet sitt innhald. Eg nemnde særskilt Bernard Eric Jensen og Klars-Göran Karlsson som døme på to ulike konseptualiseringar av omgrepet. Det kan dermed vere grunn til å spørje kva historiemedvitsomgrep som kjem til syne i læreplanane. Er det eit omgrep som nærmar seg Jensen si forståing, der fortidsdimensjonen ikkje blir gitt prioritet, og der skulefaget historie tek utgangspunkt i samspelet mellom tidsdimensjonane? Jensen kjem med følgjande program for skulefaget:

Det siger dog sig selv, at en traditionel fortidsfikseret historieundervisning ikke kan danne afsættet, hvis børn og unges historiebevidsthed skal videreudvikles og kvalificeres. En sådan må tilrettelægges på en helt anden måde. Der må vælges emner/temaer, der vil kunne aktivere samspillet mellem deres fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger.<sup>539</sup>

Eller er det heller eit omgrep i retning av Karlsson si forståing, der det framleis handlar om mennesket si orientering i tid, men der «historiska erfarenheter och kunskaper»<sup>540</sup> er inngangen?

Historiefaget er organisert svært likt i Noreg og Sverige. I den svenske grunnskulen er historiefaget innpassa i dei «samhällsorienterande ämnena» geografi, historie, religionskunnskap og samfunnskunnskap, og i Noreg er det lagt under samfunnsfag, med eigne fagspesifikke kompetansemål.<sup>541</sup> For vidaregåande skule og gymnaset finn ein historie som eit sjølvstendig fag både i Noreg og Sverige, men med den forskjellen at det norske historiefaget er eit fellesfag som alle på studieførebuande utdanningsprogram må ta, mens

---

<sup>538</sup> Sjå s. 36.

<sup>539</sup> Jensen 2012: 26–27.

<sup>540</sup> Karlsson 2009: 49.

<sup>541</sup> Lgr 11 (Skolverket 2016); SAF1-03 (Udir 2013). Merk at den svenske læreplanen for grunnskulen blei revidert i 2016. Endringane som blei innført, har ikkje relevans i denne samanhengen.

det svenske historiefaget er delt inn i ulike kurs, der val av høgskuleførebuande program avgjer kva kurs ein tek.<sup>542</sup>

Historikar Per Eliasson har peika på at den sentrale endringa for historiefaget med dei nye svenske læreplanane var at det overordna føremålet var å utvikle elevane sitt historiemedvit, og at dette føremålet strukturerte resten av læreplanane.<sup>543</sup> Læreplanane har vidare ein ambisjon om progresjon, der historiemedvitet skal utviklast frå grunnskulen til gymnaset. I føremålet for dei samfunnsorienterande faga les ein til dømes at «[p]å så sätt ska eleverna ges möjligheter att utveckla sitt historiemedvetande och få perspektiv på det förflutna, nutiden och framtiden».<sup>544</sup> Historie for gymnaset har dette føremålet: «Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används.»<sup>545</sup> Også i dei norske læreplanane frå 2006 blei historiemedvit eit sentralt omgrep innan historiefaget. Ifølgje Harald Frode Skram er det særskilt tre nye trekk ved historiefaget i læreplanane i Kunnskapsløftet: «Det radikalt nyskapende er tre nye trekk i faginnholdet; multiperspektivitet, historiebevissthet og historiebruk, og et viktig strukturelt grep som forsterker disse: En klar progresjon i ferdighetsutviklingen for alle de historiefaglige kompetansesområdene.»<sup>546</sup>

Historiemedvitsomgrepet er ikkje eksplisitt uttrykt i den norske læreplanen for samfunnsfag på grunnskulen, men formuleringane i hovudområdet historie legg seg likevel nært opp mot definisjonar av historiemedvit: «Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida.»<sup>547</sup> I kompetansemåla for historie er dei formulert på måtar som tek utgangspunkt i eit lærande subjekt, der subjektet i hovudsak skal handtere eit fortidsretta historieomgrep. Enkelte kompetansemål har samstundes eksplisitt uttrykt relevansen for samtida. I læreplanen for det svenske samfunnsfaget for grunnskulen er historiemedvit artikulert som eit overordna føremål med faget:

Undervisningen i de samhällsorienterande ämnena ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om historiska sammanhang och om hur människor har skapat och förändrat

---

<sup>542</sup> Gy 2011 (Skolverket 2011); HIS1-02 (Udir 2009).

<sup>543</sup> Eliasson 2014: 256, 261–262. Sjå også Eliasson et al. 2015. Sjølv om historiemedvitsomgrepet ikkje var eksplisitt til stades i læreplanen frå 1994, peikar Niklas Ammert på at ein fann formuleringar som låg nært opp mot korleis historiemedvit blei definert innan historiedidaktikken. Sjå Ammert 2013: 115–116.

<sup>544</sup> Lgr 11: 98.

<sup>545</sup> Gy 2011: 66.

<sup>546</sup> Skram 2011: 10.

<sup>547</sup> SAF1-03: 3.

samhällen och kulturer. På så sätt ska eleverna ges möjligheter att utveckla sitt historiemedvetande och få perspektiv på det förflutna, nutiden och framtiden.<sup>548</sup>

I den norske læreplanen for historie som fellesfag i det studieførebuande utdanningsprogrammet på vidaregåande nivå er utvikling av historiemedvit formulert som det overordna føremålet for faget: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.»<sup>549</sup> Faget er vidare delt i to hovudområder, det eine omtala som «Historieforståelse og metoder», som mellom anna handlar om korleis menneske tenkjer ulikt om fortida, korleis historisk kunnskap blir skapa, og korleis bruk av historie påverkar oppfatninga av fortid og notid. Det andre hovudområdet er «Samfunn og mennesker i tid», med følgjande innhald: «Hovedområdet samfunn og mennesker i tid omfatter sentrale historiske fenomener og prosesser og trekkjer linjer mellom fortid, nåtid og framtid. Ulike perspektiver ved fortiden står i fokus: maktforhold og politikk, sosiale og økonomiske forhold, kultur og tankeliv.»<sup>550</sup> Som i det norske faget har det svenske historiefaget for gymnaset også historiemedvit som eit overordna føremål:

Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.<sup>551</sup>

Når ein så går til historiekursa sitt sentrale innhald, er det bestemte hendingar og prosessar som blir trekte fram i lag med eit sett av omgrep som er kjent frå historievitskapen.

I både den norske og svenske læreplanen er det altså eit overordna mål å utvikle elevane sitt historiemedvit, og det historiemedvitsomgrepet som kjem til syne, rommar sentrale element som er kjende frå historiedidaktikken: at mennesket orienterer seg i tid ut frå dei tre tidsdimensjonane fortid, samtid og framtid. Ser ein dette overordna målet i samband med det meir konkrete innhaldet som skal leie fram mot ei slik utvikling, er det tydeleg at leddet «historie-» i historiemedvitet er retta mot fortida og prega av ei historievitskapeleg tilnærming. Historiemedvitsomgrepet som kjem til uttrykk i læreplanane, har altså ikkje teke høgde for det Bernard Eric Jensen meiner omgrepet impliserer, og innhaldsformuleringane i læreplanane må kunne seiast å vere «fortidsfiksert».

---

<sup>548</sup> Lgr 11: 98.

<sup>549</sup> HIS1-02: 2.

<sup>550</sup> HIS1-02: 3.

<sup>551</sup> Gy 2011: 66.

Læreplanane kan derimot seiast å liggje nærare opp mot dei implikasjonane som Klas-Göran Karlsson trekkjer ut av historiemedvitsomgrepet. Hos han er historiske erfaringar og kunnskapar eit utgangspunkt for å aktivere og utvikle eit historiemedvit, noko ein dermed kan oppnå innanfor rammene av ei historieundervisning som tek utgangspunkt i eit historisk og «fortidsfiksert» innhald.<sup>552</sup>

Ein måte undervisningstekstane kan seiast å svare på den fagpolitiske konteksten på, slik den kjem til uttrykk i læreplanane, er gjennom ei fagdidaktisk utforming av tekstane som siktar mot å utvikle historiemedvit. Å undersøkje om og korleis undervisningstekstane svarer på dette overordna målet i læreplanen, vil krevje ei noko anna tilnærming og analyse enn kva eg gjennomførte i det førre kapitlet. I det følgjande har eg derfor teke utgangspunkt i Jörn Rüsen si konseptualisering av historiemedvitsomgrepet som ein narrativ kompetanse, og dermed som ein kompetanse som kan utviklast. Vidare har eg forsøkt å operasjonalisere korleis undervisningstekstar kan vurderast ut frå Rüsen sitt rammeverk. Gjennom den operasjoniseringa meiner eg å ha komme fram til ein måte å svare på forskingsspørsmålet om korleis undervisningstekstane fremjar historiemedvit, og dermed korleis dei svarer på det overordna føremålet i læreplanane for historiefaget.

#### 4.2 Historiemedvit, historisk forteljing og narrativ kompetanse

Spørsmålet om korleis tekstane fremjar historiemedvit, er ikkje berre interessant ut frå perspektivet om korleis undervisningstekstane er verksame i ein fagpolitisk kontekst, men kan også motiverast ut frå det historiedidaktiske forskingsfeltet, der historiemedvit er eit sentralt forskingsobjekt. Spørsmålet om korleis menneske utviklar eit historiemedvit, og korleis det i praksis lèt seg utvikle, til dømes i ein skulesamanheng, har vore eit av dei sentrale spørsmåla innan det tyske og det nordiske historiedidaktikkfeltet.<sup>553</sup> Ut frå det historiedidaktiske forskingsfeltet er det dermed også relevant å spørje korleis eit sett med undervisningstekstar, som i dette tilfellet tek utgangspunkt i minoritetspolitiske kategoriar, er historiedidaktisk utforma med sikte på å utvikle historiemedvit hos lesaren.<sup>554</sup>

For å svare på forskingsspørsmålet i dette kapitlet er der naudsynt å operasjonalisere historiemedvitsomgrepet for å gjere det analytisk handterleg i denne samanhengen. Det er særskilt to forhold som må klargjerast. For det første må det klargjerast korleis eg her forstår utvikling eller progresjon i historiemedvit. For det andre vil det vere naudsynt å klargjere korleis eg kan vurdere ulike konfigurasjonar og narrative

---

<sup>552</sup> Karlsson og Zander 2014: 64–65.

<sup>553</sup> Ludvigsson et al. 2015.

<sup>554</sup> Sjå oversikten over omgrepet «historiemedvit» på s. 36–46.



utformingar i undervisningstekstane som didaktiske verkemiddel opp mot konseptualiseringa av eit kvalifiserande historiemedvit. I det følgjande har eg forsøkt å operasjonalisere forskingsspørsmålet ved å klargjere desse to forholda.

Historiemedvit har vist seg å vere eit utfordrande omgrep å operasjonalisere for empirisk forskning, noko som vel særleg heng saman med omgrepet sitt ledd «-medvit». Som eg alt har drøfta i den teoretiske dialogen med Skinner, er omgrep som viser til noko mentalt hos mennesket, som medvit og motivasjon, noko ein vanskeleg kan nærme seg empirisk. Karlsson peikar mellom anna på at som eit mentalt fenomen lèt ikkje historiemedvit seg studere empirisk, men at ein må studere avtrykk av det i historiekulturen.<sup>555</sup>

Jörn Rüsen har markert seg som sentral i teoriutviklinga av omgrepet «historiemedvit», og han har hatt stor innverknad innan den nordiske historiedidaktikken, og særskilt på den sørsvenske retninga.<sup>556</sup> I si konseptualisering av omgrepet har han særskilt framheva narrativ kompetanse som eit sentralt element:

The linguistic form within which historical consciousness realizes its function of orientation is that of the narrative. In this view, the operation by which the human mind realizes the historical synthesis of the dimensions of time simultaneous with those of value and experience lie in narration: the telling of a story. Once the narrative form of the procedures of historical consciousness and its function as a means of temporal orientation are clear, it is possible to characterize the specific and essential competence of historical consciousness as ‘narrative competence’.<sup>557</sup>

Denne narrative kompetansen meiner Rüsen vidare kan delast i tre underkompetansar: Kompetanse i historisk erfaring viser til eigenskapen til å kunne erfare temporalitet, til dømes å kunne forstå fortida som forskjellig frå samtida. Kompetanse i tolking er eigenskapen om å kunne knytte tidsforskjellane mellom fortid, samtid og framtid saman til ein temporal heilskap, og til å omsetje fortida for å tolke samtida og skape forventingar om framtida. Det siste er kompetanse i orientering, der ein nyttar den temporære heilskapen for å orientere seg i livet, ved at handlingar blir rettleidde av førestillingar om temporær endring, og at den eigne identiteten blir voven inn i den historiske kunnskapen ein har.<sup>558</sup>

Om historiemedvit kan forståast som ei form for narrativ kompetanse med tre underkompetansar, er det eit vidare eit spørsmål om korleis denne kompetansen kan utviklast. Kva vil det seie å auke sin kompetanse i historiemedvit? Rüsen har forsøkt å nærme seg dette ved å utvikle ein typologi over fire typar av historiemedvit, basert på fire

---

<sup>555</sup> Karlsson 2005: 725.

<sup>556</sup> Boka *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*, der ei samling av Rüsen sine artiklar er omsett til svensk, kan lesast som eit uttrykk for Rüsen sitt gjennomslag i ein nordisk samanheng.

<sup>557</sup> Rüsen 2004a: 69.

<sup>558</sup> Rüsen 2004a: 69–70.

ulike prinsipp for korleis ein kan orientere seg i tid: stadfesting av allereie gitte orienteringar, regularitet i kultur og livsmønster, negasjon og til slutt transformasjon av aktuelle orienteringsmønster.<sup>559</sup> Ut frå desse har han utforma typane tradisjonelt, eksemplarisk, kritisk og genetisk historiemedvit.

Med desse fire typane dannar Rüsen teorien sin om utvikling av historiemedvit, der typane er ordna sekvensielt. Det tradisjonelle historiemedvitet er grunnleggjande og er ein føresetnad for dei andre typane.<sup>560</sup> Det eksemplariske historiemedvitet har det tradisjonelle som sin føresetnad, og er i neste omgang ein føresetnad for det kritiske, osv. Den sekvensielle utviklinga inneber også ein auke i individet si evne til å handtere kompleksitet når det går frå ein type til den neste.<sup>561</sup> Typologien leier slik fram til ein differensiert teori om historisk læring som ein prosess av det å handsame erfaringa av tid gjennom narrativ kompetanse, der typologien kan nyttast for å klassifisere uttrykk for historiemedvit slik det til dømes blir artikulert av elevar.<sup>562</sup> Ein slik teori over utvikling av historiemedvit vil også kunne nyttast for å gjere analyse og vurdering av undervisningstekstar. Det vil samstundes vere naudsynt å gjere ein modifikasjon av Rüsen sin teori, då eg ikkje er interessert i korleis tekstane er eit uttrykk for ein bestemt type historiemedvit direkte, men korleis tekstane er utforma didaktisk. Altså korleis dei kan lesast som eit verktøy for å utvikle historiemedvit. Typologien vil dermed kunne fungere som ei perspektivering og grunnlag for vurdering av dette. I tillegg har eg nytta typologien for å strukturere min didaktiske analyse av undervisningstekstane, der eg vidare har operasjonalisert kvar type i analysane under.

---

<sup>559</sup> Rüsen 2004a: 70–71.

<sup>560</sup> Rüsen 2012.

<sup>561</sup> Rüsen 2004a: 79. Den sekvensielle typologiseringa har Rüsen utvikla med inspirasjon frå Jean Piaget sine teoriar om kognitiv utvikling i stadium, sjå Piaget 1973: 151–164.

<sup>562</sup> Rüsen 2004a: 81–82.

TABLE 1 The four types of historical consciousness

	Traditional	Exemplary	Critical	Genetic
Experience of time	Repetition of an obligatory form of life	Representing general rules of conduct or value systems	Problematizing actual forms of life and value systems	Change of alien forms of life into proper ones
Patterns of historical significance	Permanence of an obligatory life form in temporal change	Timeless rules of social life, timeless validity of values	Break of patterns of historical significance by denying their validity	Developments in which forms of life change in order to maintain their permanence
Orientation of external life	Affirmation of pre-given orders by consent about a valid common life	Relating peculiar situations to regularities of what had happened and should happen	Delimitation of one's own standpoint against pre-given obligations	Acceptance of different standpoints within a comprising perspective of common development
Orientation of internal life	Internalization of pre-given life forms by limitation – role taking	Relating self-concepts to general rules and principles – role legitimation by generalization	Self-reliance by refutation of obligations from outside – role making	Change and transformation of self-concepts as necessary conditions of permanence and self-reliance – balance of roles
Relation to moral values	Morality is dictated by obligatory orders; moral validity as unquestionable stability by tradition	Morality is the generality of obligation in values and value systems	Breaking the moral power of values by denying their validity	Temporalization of morality; chances of further development become a condition of morality
Relation to moral reasoning	The reason of values is their effective pre-giveness, enabling consent in moral questions	Arguing by generalization, referring to regularities and principles	Establishing value criticism and ideology critique as important strategies of moral discourses	Temporal change becomes a decisive argument for the validity of moral values

Figur 7: Rösen sine fire typar av historiemedvit. Henta frå Rösen 2004a: 72.

Då Rösen sin typologi byggjer på ein idé om utvikling av historiemedvit som kan kvalifiserast, har den også ein normativ føresetnad som bør synleggjerast: Å utvikle sitt historiemedvit frå det tradisjonelle mot det genetiske blir gitt ein positiv valør, og byggjer i så måte på ein tanke om danning. Denne normative føresetnaden vil dermed også liggje til grunn for den vidare analysen.<sup>563</sup>

### 4.3 Undervisningstekstane og utvikling av historiemedvit

#### 4.3.1 Tradisjonelt historiemedvit

I eit tradisjonelt historiemedvit forstår ein tida som ein heilskap, der fortida er relevant for notid og framtid ved at den overleverer forpliktande livsmønster og kultur. For individet i notida ligg forpliktinga i kontinuiteten, i det å vidarebringe fortida sin kultur og verdiar. Dermed blir fortida førande for handling i notida med sikte mot framtida. Med eit slikt historiemedvit vil ein forstå sosiale grupper og samfunn ut frå eit felles opphav og ei felles fortid, og ein vil forstå sin eigen identitet og relasjon til gruppene som gitt frå fortida. På same måte ber også tradisjonar ei uproblematisk og stabil moral der fortida er med på å sikre gyldigheita av moral og verdiar gjennom kontinuitet.<sup>564</sup>

Korleis kan den tradisjonelle typen historiemedvit operasjonaliserast for å undersøkje om ein tekst er utforma på måtar som fremjar eit slikt historiemedvit? Ein måte

<sup>563</sup> Sjå min inngang til det normative grunnlaget for skulefaget historie på s. 81–83.

<sup>564</sup> Rösen 2004a: 71–73.

å sjå etter dette på er å analysere korleis teksten handterer temporalitet: Knyter den saman dei tre tidsdimensjonane som ein heilskap gjennom kontinuitet, og gir den fortida definisjonskraft overfor notid og framtid? Spørsmålet om kontinuitet kan vidare vurderast med tanke på korleis teksten handterer aktørar og aktantar.<sup>565</sup> Er grupper i teksten konstituert ut frå historisk opphav og tradisjon? Er individuelle aktørar sin identitet bestemt ut frå grupper sin historiske kontinuitet? Og til slutt: Er moral og verdiar uproblematisk gitt gjennom ein fortidig tradisjon? Om analysen etter denne operasjonaliseringa viser at ein tekst har ei slik utforming, meiner eg at det er grunnlag for å konkludere med at teksten didaktisk er retta inn mot å utvikle eit tradisjonelt historiemedvit hos lesarane sine.

I undervisningstekstane kjem element av kontinuitet og temporal heilskap tydeleg til syne i dei delane av tekstane som handsamar romanifolket og romar som kollektive identitetar. Som eg viste til i den narrative analysen, blir gruppene knytte til ein tradisjonell kultur som er lokalisert i fortida, beståande av element som nomadisme, handverk, handel og musikk.<sup>566</sup> Dette er særskilt tydeleg i tekstane om romanifolket, og i *Vi läser om romer* og *Romernas historia*. I desse tekstane blir det skapa ein temporal heilskap ved at den fortidige tradisjonen også er konstituerande for kva som utgjer romani og romar i dag, og romanifolket og romar blir meiningsfulle einingar først og fremst i kraft av tradisjonen. Ein kan til dømes observere at verda rundt gruppene endrar seg, ved at aktørar utanfor gruppene endrar på handlingane sine overfor gruppene, samstundes som gruppene sin tradisjon blir værande uforandra. Noko som går att i tekstane, er ei understreking av at romar og romanifolket har ei 500 år lang historie i høvesvis Sverige og Noreg.<sup>567</sup> Då tekstane ikkje omtalar endring hos romar og romanifolket, blir den 500 år lange historia implisitt også ei historie om kontinuitet.

I enkelte av tekstane finn ein framtidshorisonar som er eksplisitt artikulerte. Eit døme er intervjuet i *Vi läser om romer*, der ungdomen si manglande interesse for romske tradisjonar blir omtala som ein fare for romar som folkegruppe.<sup>568</sup> Det illustrerer korleis det romske blir forstått som ein tradisjon, noko som stammar frå fortida, og som dermed må overførast til neste generasjon for ikkje å forsvinne. Eit anna døme finn eg i filmen *Mormors fortelling*, der forteljinga blir avslutta med at språket blir ein måte å overføre gruppa sin tradisjon mellom mormor og hennar barnebarn på.<sup>569</sup>

---

<sup>565</sup> Både spørsmålet om temporalitet og aktør/aktant er noko eg har analysert i kap. 2, og analysen her kan dermed byggje vidare på denne. Sjå operasjonalisering i kap. 2, s. 86–87.

<sup>566</sup> Sjå s. 129–130.

<sup>567</sup> Dette er nemnt i alle tekstane eg studerer, med unntak av tekstane frå Forum för levande historia.

<sup>568</sup> Sjå s. 107.

<sup>569</sup> *Mormors fortelling*.

Med eit tradisjonelt historiemedvit viser Rüsen til at individ si orientering, både internt mot si eiga sjølvforståing og eksternt mot det sosiale, blir gitt ut frå ein tradisjonell orden. Individet vil internalisere gitte identitetar ut frå tradisjonen, samstundes som det organiserer den eksterne verda i grupper som ordnast etter felles opphav og historie.<sup>570</sup> Når desse tekstane formidlar eit slik tradisjonelt narrativ om romar og romanifolket, vil det også innebere at tekstane trekkjer mot ein måte å orientere seg i verda på, der ein lèt tradisjon bli avgjerande for både sin eigen og andre sin identitet. Dermed blir identitet og gruppetilhøyrse også noko som er determinert frå fortida og noko statisk og uforanderleg.

I eit tradisjonelt historiemedvit er moral også tradisjon, i den forstand at tradisjonen omfattar moralske verdiar. I desse tekstane kjem dette til uttrykk ved at den kulturelle tradisjonen også blir gitt moralsk verdi. Eit døme på dette er korleis tekstane om romanifolket problematiserer fornorskingspolitikken, ut frå målsetjinga om å utrydde romanifolket ved å fjerne den tradisjonelle kulturen deira. Forteljingane ber på denne måten i seg eit moralsk system der det å motarbeide tradisjonen si determinerande rolle overfor samtid og framtid også bør forkastast moralsk.

For å synleggjere den dominerande plassen som den tradisjonelle typen historiemedvit har teke i undervisningstekstane, vil eg til slutt vise til korleis element i grunnforteljinga om eigenart passar inn Rüsen sin type av eit tradisjonelt historiemedvit. Sentralt i grunnforteljinga om eigenart er eit felles historisk opphav og ein sær eigen kulturell kjerne som konstituerer gruppene romar og romanifolket. Forteljinga handlar om korleis denne kulturelle kjernen har halde seg stabil, på tross av endringar og undertrykking frå samfunnet rundt gruppa. I forteljinga blir romar og romanifolket i dag definerte ut frå dei fortidige kulturtrekka.<sup>571</sup> Denne grunnforteljinga passar dermed overeins med korleis ein innan eit tradisjonelt historiemedvit forstår opphav og kontinuitet som konstituerande for samtidig livsform, og korleis ein ser identitet som gitt ut frå fortidige kulturelle mønster.<sup>572</sup>

#### 4.3.2 Eksemplarisk historiemedvit

Det Rüsen omtalar som eit eksemplarisk historiemedvit, kan kort oppsummerast i uttrykket «historien som læremester». Kompetansen i eit slikt historiemedvit vil ligge i å kunne hente ut generelle reglar og lærdommar frå spesifikke historiske hendingar, for så å applisere dei til andre tilfelle eller nytte dei som rettesnor i eiga livsverd. I eit slikt historiemedvit vil dermed ei rekke ulike historiske hendingar kunne forståast som historisk relevante.

---

<sup>570</sup> Rüsen 2004a: 73.

<sup>571</sup> Sjå s. 126–129.

<sup>572</sup> Rüsen 2005: 13.

Hendingane er ikkje relevante i seg sjølve, men berre om dei kan illustrere ein abstrakt idé om temporal endring eller menneskeleg åtferd.<sup>573</sup> For å operasjonalisere det eksemplariske historiemedvitet ser eg etter om tekstane uttrykkjer eit bestemt moralsk grunnlag som utgjer utgangspunktet for vurderinga og skildringa av dei historiske framstillingane, og om historiske hendingar og aktørar får sin relevans ut frå om det kan seie noko om eit bestemt moralsk verdisystem. Eit vidare trekk vil vere om tekstane eksplisitt forsøker å overføre lærdomane frå historia til samtida og peikar mot bestemte framtidspåseendingar på bakgrunn av dei, og om dei vidare oppmuntrar lesaren til å dra parallellar frå dei historiske framstillingane til samtida eller si eiga livsverd.

I det førre kapittelet viste eg til at moderne minoritets- og menneskerettar har danna eit moralsk grunnlag i fleire av desse tekstane, mellom anna i heftet *Antiziganismen i Sverige* og *Duri drom: Romanifolkets historie*, der det eksplisitt blir referert til konvensjonar for slike rettar.<sup>574</sup> Begge desse tekstane omtalar ei rekke handlingar av undertrykkjande karakter, der handlingane blir gjort overfor romar/romani fordi dei er romar/romani. Felles for desse handlingane er at dei bryt med prinsippet om ikkje-diskriminering, og dermed også med minoritets- og menneskerettar. Den tydelegaste lærdomen som forteljingane i desse to tekstane formidlar, er dermed prinsippet om ikkje-diskriminering, ved at fortida illustrerer det problematiske når samfunn og enkeltmenneske ikkje lever opp til dette prinsippet.

Denne lærdomen blir særskilt tydeleg om ein ser på oppgåvene som følgjer med tekstane. I lærarrettleinga til *Antiziganismen i Sverige* blir målsetjinga med heftet tydelig artikulert i retning av eksemplarisk historiemedvit. Tre målsetjingar er formulert: Å styrkje elevane sine kunnskapar om antisiganismen og uttrykk for antisiganisme, skildre overgrep og krenkingar mot romar og å styrkje elevane sine kunnskapar om menneskerettar og kvifor dei er viktige i eit velfungerande samfunn. Heftet blir vidare skildra som eit verktøy for «att eleverna blir bättre rustade för att kunna upptäcka, erkänna och motverka kränkningar av mänskliga rättigheter i vårt samhälle i dag».<sup>575</sup> I lærarrettleinga er det vidare lansert ei rekke diskusjons- og fordjupingsoppgåver, der det for kvart kapittel er oppgåver som bed elevane vurdere hendingar og handlingar opp mot menneskerettane.<sup>576</sup> Måten lærarrettleinga oppmodar til at heftet skal lesast og nyttast, er særskilt retta mot å få fram den historiske lærdomen om brot på ikkje-diskrimineringsprinsippet. Teksten kan slik skildrast som ein øvingsarena for det å identifisere og problematisere brot på menneskerettane.

---

<sup>573</sup> Rüsen 2004a: 73–74.

<sup>574</sup> Sjå s. 125, 149.

<sup>575</sup> *Lärohandledning: Antiziganismen i Sverige*: 3.

<sup>576</sup> *Lärohandledning: Antiziganismen i Sverige*: 13–15.

Dei ulike arbeidsoppgåvene ein finn i heftet *Duri drom*, illustrerer korleis også denne teksten er retta mot å få elevane til å tenkje eksemplarisk. Ei av oppgåvene er plassert etter ein tekst som omhandlar soldaten og romanien Pehr Hellbom, og har oppgåveteksten: «Pehr Hellbom mente at det var urettferdig at han ble straffet for sin bakgrunn. Skriv et brev fra Hellbom til kongen om benådning der du argumenterer mot forskjellsbehandling og diskriminering.»<sup>577</sup> Oppgåva har eit presentisk utgangspunkt der elevane blir utfordra til å artikulere argument ut frå samtida sine moralske vurderingar for å overtale fortidige aktørar. Det ligg dermed ein implisitt bodskap i oppgåva om at fortidige aktørar sine handlingar var grunna i manglande opplysning og kunnskap. Oppgåva oppmodar også elevane til å ta utgangspunkt i samtida si moralske vurdering av forskjellsbehandling og diskriminering for å vurdere fortidige handlingar, heller enn å forsøkje å forstå kva som gjorde at aktørar i fortida vurderte annleis.

Ved å formidle historiske forteljingar som presenterer handlingar som inneber brot på menneskerettane, og der tilhøyrande oppgåver særskilt bed elevane om å oppdage slike brot, legg teksten opp til å øve opp ferdigheita til å identifisere menneskerettsbrot i spesifikke hendingar, der kva tid eller stad som hendinga skjer, ikkje er relevant. Ambisjonen ser ut til å vere at elevane skal ta med seg denne ferdigheita og kunne overføre prinsippet til si eiga livsverd. På den måten medverkar også tekstane til å formidle minoritets- og menneskerettar som universelle verdiar, uavhengig av tid og stad.

Ifølgje Rüsen inneber det å gå frå eit tradisjonelt til eit eksemplarisk historiemedvit også ei større evne til å handtere kompleksitet, til dømes auka kompleksitet i kva som kan forståast som historisk signifikant. For moralske verdiar tyder det at ein ikkje berre aksepterer det som overgitt frå fortida, men at ein har eit etablert verdisyn som historiske hendingar kan vurderast ut frå.<sup>578</sup> Men med eit slikt historiemedvit tek ein også posisjonen som moralsk domar over historia. I undervisningstekstane blir det ikkje opna for problematisering eller drøfting av menneskerettane, til dømes ved å spørje kvifor dei er gode og aktverdige verdiar. Det blir heller ikkje gjort forsøk på å forstå det verdisystemet som fortidige aktørar har handla på bakgrunn av, og slik skape ein kontrast mot menneskerettane som kan opne for refleksjon rundt desse verdiane. Med andre ord gir tekstane verktøy for å opparbeide elevane si evne til å vurdere fortida ut frå menneskerettslege prinsipp, men ikkje verktøy for å reflektere over kvifor menneskerettane er gode prinsipp for oss i dag eller for å vurdere aktørar i fortida.

---

<sup>577</sup> *Duri drom*: 17.

<sup>578</sup> Rüsen 2004a: 73–74.

Når desse tekstane didaktisk er retta mot eit eksemplarisk historiemedvit, opnar dei i liten grad for fortida som noko som er grunnleggjande annleis frå samtida. Fortida blir redusert til eit instrument som kan styrkje alt gitte verdisystem. Det er vidare mogeleg å lese ut to ulike framtidspåseggingar av tekstane; i éi av dei vil ein ha eit samfunn som følgjer ikkje-diskrimineringsprinsippet, i den andre vil ein det ikkje. Framtida blir slik eit val mellom to ulike vegar, og skiljet mellom dei er av moralsk karakter. Undervisningstekstane stiller lesaren overfor eit moralsk val i samtida, der lesaren sine handlingar blir ei vurdering av kva som medverkar til at historia tek ei riktig eller gal retning.

Ein vidare konsekvens av det historiemedvitet som tekstane peikar mot, er at relasjonen mellom fortid og samtid også har eit fast moralsk mønster, der samtida, og dermed også lesaren, ber på dei gode verdiane, mens fortida sine aktørar utøvde umoralske handlingar som kan skildrast i termar av vondskap. Teke til sin ytste konsekvens blir skiljet mellom no og då også eit skilje mellom godt og vondt.<sup>579</sup> Ein slik tendens, der moralske og temporale skilje får ein samvariasjon, kan ein også observere i nokre av undervisningstekstane, til dømes der det blir understreka at fornorskingspolitikken er eit avslutta kapittel, og at den norske staten har bedt om orsaking. Med ei orsaking markerer teksten også eit tydeleg brot mellom fortida sine aktørar og dagens aktørar og dermed også mellom dagens moral og fortida sin (u)moral.

Eg har i denne analysen i hovudsak nytta tekstane *Antiziganismen i Sverige* og *Duri drom* som døme, då det er i desse tekstane at ein finn dei tydelegaste teikna på ei utforming i tråd med eit eksemplarisk historiemedvit. Eksemplariske element er samstundes også til stades i dei andre tekstane, og ein viss oversikt over det vil bli tydeleg om ein ser grunnforteljinga om undertrykking i ljøs av det eksemplariske historiemedvitet. Eit sentralt poeng i grunnforteljinga var at aktørar utanfor romanifolket/romar handla overfor gruppene, og handlingane blei skildra i moralske termar i form av overgrep og krenkingar.<sup>580</sup> I førre kapittel viste eg vidare korleis skildringane var grunna i eit bestemt moralsk perspektiv med utgangspunkt i menneske- og minoritetsrettar. Grunnforteljinga passar slik inn i Rüsen sin eksemplariske type, der forteljingane frå fortida demonstrerer gyldigheita av bestemte moralske verdiar.<sup>581</sup>

---

<sup>579</sup> Berber Bevernage peikar på nettopp ei slik samankopling mellom vondskap og fortid som eit problematisk aspekt innan politikken for historisk rettferd, då det kan stimulere ein tankegang om at vondskap er fortid, sjå Bevernage 2015: 337.

<sup>580</sup> Sjå kap. 2, s. 112, 127–128.

<sup>581</sup> Rüsen 2005: 13–14.



#### 4.3.3 Kritisk historiemedvit

Eit kritisk historiemedvit viser til eigenskapen av å kunne stille seg kritisk til historiske framstillingar, problematisere dei og avvise relevansen deira for samtida. Sentralt i eit slikt historiemedvit er det å kunne skape mot-forteljingar med historisk argumentasjon som står i opposisjon til gitte historiske framstillingar. Mot-forteljingane vil ein kunne nytte til å avvise historia si determinering av samtida. Rüsen formulerer det sentrale i eit kritisk historiemedvit slik: «History functions as the tool by which such continuity is ruptured, ‘deconstructed’, decoded – so that it loses its power as a source for present-day orientation.»<sup>582</sup> Med eit kritisk historiemedvit vil ein også kunne avvise gjeldande moralske verdiar ved å problematisere opphavet eller konsekvensane deira, og ein vil kunne avvise relevansen av historisk gitte identitetar. For å operasjonalisere eit kritisk historiemedvit for ein didaktisk tekstanalyse, er det særskilt to ting som er sentralt å sjå etter. Det første er om forteljingane i tekstane kan lesast som mot-forteljingar mot andre etablerte historiske forteljingar, og dermed kan seiast å gi elevane eit utgangspunkt for å vurdere forteljingar opp mot kvarandre. Det andre er om tekstane oppmodar til eller opnar for at lesaren skal kunne konstruere eigne mot-forteljingar til den framstillinga som teksten sjølv presenterer, og slik oppmodar til å utvikle ein kritisk-narrativ kompetanse.

Om ein ser undervisningstekstane i ljøs av andre etablerte historiske forteljingar i historiekulturen, er det mogeleg å lese forteljingane om romar og romanifolket som kritiske mot-forteljingar. Referansar til desse forteljingane blir gjerne uttrykte implisitt i tekstane. Første setninga i innleiinga til heftet *Antiziganismen i Sverige* gir eit døme på dette: «Sverige har en mörk historia när gäller hur romer har behandlats.»<sup>583</sup> Setninga knyter teksten sitt innhald til ei større forteljing om Sverige, som kan skildrast som «mørk». Dette kan tolkast som ei binær motsetjing, der «mørke» står mot «ljøs»,<sup>584</sup> noko som vidare gir bibelske konnotasjonar til det gode og det vonde. I denne setninga fungerer metaforen som ein måte å dele svensk historie på, mellom ei ljøs og ei mørk side, der den mørke nødvendigvis vil måtte stå i ei kommenterande stilling til den ljøse. Den ljøse forteljinga om svensk historie som setninga implisitt refererer til, vil dermed ha eit innhald som står i kontrast til det ein finn i denne teksten, til dømes forteljingar om Sverige som eit demokratisk føregangsland.<sup>585</sup> Heftet presenterer seg dermed som eit korrektiv eller som ei mot-forteljing til «ljøse» historiske forteljingar om Sverige.

---

<sup>582</sup> Rüsen 2004a: 75.

<sup>583</sup> *Antiziganismen i Sverige*: 4.

<sup>584</sup> Hall 1997: 235–236.

<sup>585</sup> Sverige som eit demokratisk føregangsland er mellom anna noko Ingmarie Danielsson Malmros har funne som ei etablert forteljing i sin studie av svenske lærebøker i historie. Sjå Danielsson Malmros 2012: 193–224.

Noko av grunngevinga for å skape eigne læremidlar om romanifolket og andre nasjonale minoritetar var den manglande omtalen som minoritetane hadde i lærebøker og at dei dermed var ein oversett del av historia.<sup>586</sup> Det er dermed mogeleg å sjå desse tekstane som ei utviding av kva forteljingar historiefaget skal formidle, og på den måten at forteljingane om romar og romanifolket står som eit kritisk korrektiv til andre forteljingar i faget. Ein kan tolke tekstane som eitt av fleire perspektiv innan faget, og ein kan tenkje at dette perspektivmangfaldet gjer det mogeleg for elevane å setje ulike forteljingar opp mot kvarandre. Om eg derimot stiller spørsmålet om tekstane opnar for å utvikle ein kritisk-narrativ kompetanse, er det lite som peikar i den retninga. Undervisningstekstane eg studerer, er prega av autoritative skildringar av historiske hendingar og aktørar frå ein distansert narratør, og dei er i svært liten grad utforma i spørsmålsstillande eller problematiserande retningar. Forteljingane pretenderer å seie noko om kva som har hendt i fortida, og er utforma på måtar som skal overtyde lesaren om at framstillinga verkeleg er sann. Så sjølv om forteljingane kan sjåast som ei perspektivutviding innan heilskapen av historiefaget, er det lite i den tekstlege utforminga som fremjar eller utfordrar til eit kritisk historiemedvit.

#### 4.3.4 Genetisk medvit

I eit genetisk historiemedvit er endring det sentrale for å skape mening ut av fortida og for orientering i si eiga samtid. Sjølvforståing er her temporalisert ved at ein forstår seg sjølv i ein konstant endringsprosess. Rüsen nyttar eit vegkryss som analogi, der individet har ei forståing for at fortida har leidd fram til krysset, men der val som personen tek i samtida, kan leie til ulike framtider. I så måte blir framtida forstått som open, og dermed også viktigare enn fortida for orienteringa i samtida. I eit slikt historiemedvit forstår ein dermed også moralske verdiar og det sosiale livet som temporalisert. Moralske verdiar er ting som blir endra over tid, og ein vil kunne akseptere eit mangfald i perspektiv og «annleisheita» i andre menneske sine perspektiv.<sup>587</sup>

For å operasjonalisere eit genetisk historiemedvit vil det å sjå etter endring og temporalitet i forteljingane stå sentralt. Særskilt er det interessant om aktørar og val blir historiserte på ein måte der vala blir skildra som opne og usikre mot framtida. Med andre ord: om aktørane blir skildra som både historieskapte og historieskapande. Eit vidare spørsmål blir om tekstane handsamar verdiar som foranderlege, og dermed får fram at

---

<sup>586</sup> NOU 2015:7: 132–133.

<sup>587</sup> Rüsen 2004a: 76–78.

fortida sine verdiar både var annleis frå samtida, men at også fortidige verdiar var i stadig endring, og at dei kan ha vore ulike for ulike grupper og individ i eit samfunn.

Om eg set denne operasjonaliseringa opp mot grunnforteljingane som eg har vist at i stor grad rettar seg mot eit tradisjonelt og eksemplarisk medvit, ser ein at dei står i eit motsetjingsforhold til fleire av dei sentrale aspekta i det å tenkje genetisk. Når romanifolket og romar blir konstituert ut frå ein tradisjon, blir fortidige aktørar sine val og handlingar vurderte ut frå denne tradisjonen og ikkje mot ei open framtid. Med ein bestemt kulturell kjerne som definerande for romani/romar blir det også denne kjernen som fortidige handlingar blir skildra ut frå. At enkelte av tekstane gjer minoritets- og menneskerettane universelt gyldige, uavhengig av tid og stad, verkar også motstridande mot det å historisere moral og verdiar.

At tekstane ikkje eksplisitt skildrar ulike mogelegheiter for framtida, er interessant i eit genetisk perspektiv. Ei dikotomisk framtidshorisont, bestående av to motsette scenario, lèt seg samstundes lese ut av kvar av dei to grunnforteljingane. I forteljinga om eigenart er både framtid og samtid gitt ut frå tradisjonen, noko som vil kunne gi to ulike framtider. Det første er at tradisjonen blir ført vidare, og at gruppene dermed fortset å eksistere i kraft av at tradisjonen blir værande identisk. Det andre er at tradisjonen blir vald bort, gløymd eller utvatna, og at gruppene dermed held opp å eksistere. I intervju av romar i *Vi läser om romer* er til dømes begge desse framtidsscenarioa til stades, ved at det i fleire intervju blir understreka kor viktig det er at ungdommen vidarefører tradisjonar og kultur.<sup>588</sup> Også i grunnforteljinga om undertrykking ligg det i hovudsak to ulike framtidsscenario. Det eine er at samfunnet byrjar å handle etter minoritets- og menneskerettane, og at undertrykkinga slik tek slutt, og det andre er at samfunnet ikkje handlar etter desse verdiane, og at dei overgrepa som historia gir døme på, vil komme attende i framtida. Når begge grunnforteljingane har ein dikotomisk framtidshorisont, vil det også fremje ei dikotomisk orientering i samtida, der handlingar anten kan vurderast som positive, om dei held tradisjonell romsk/romani-kultur i hevd og lever opp til minoritets- og menneskerettar, eller som negative om dei truer tradisjonen eller bryt med dei nemnde rettane.

Å vurdere tekstane ut frå ideal om eit genetisk historiemedvit får fram eit interessant aspekt ved tekstane: Forteljingane er sterkt prega av teleologi ved at ulike komponentar som hendingar, aktørar/aktantar og sekvensiell orden er prega av at meininga deira er bestemt ut frå eit overordna mål, anten det er å få fram romanifolket/romar sin kulturelle tradisjon eller det er å få fram antisiganismen i det svenske samfunnet. At forteljingane er sterkt prega av at dei er konfigurert teleologisk, verkar også motstridande for historisering av aktørar og

---

<sup>588</sup> Sjå kap. 2, s. 107.

hendingar: Når aktørane sine handlingar blir vurderte ut frå at handlinga var ein del av ei større historisk utvikling med ei bestemt retning, er det vanskeleg å erkjenne at handlinga blei utført under usikre framtidshorisontar.

I serieheftet *Sofia Z-4515* finn ein samstundes eit viktig unntak frå dei andre tekstane, særskilt når det gjeld teleologi.<sup>589</sup> Det er særskilt to aspekt i dette heftet som peikar i retning av eit meir genetisk historiemedvit. Det første er utviklinga av karakteren Sofia, som gjennom forteljinga gjennomgår ei rekke endringar, frå å vere barn i ein romsk familie i Polen til å bli leirfange i nazistane sine utryddingsleirar, og til slutt til å leve som vaksen og gift kvinne i Sverige. Endring er altså heilt sentralt i forteljinga. Det er gjennom individuell handling i etterkrigstida at Sofia finn attende til både ein individuell menneskeleg identitet og ein identitet som rom. Sofia sin identitet er i endring, men det er ei endring der individuell handling er ein sentral del av endringa. Det andre aspektet er korleis mediet teikneserie handterer temporalitet, ved at hendingar blir skildra i augneblink. Dette er noko teikneserieskaparen Art Spiegelman nemner som ein sentral eigenskap i mediet under hans arbeid med verket *Maus: A Survivor's Tale*: «And narratively, comics are an essentialized form of diagramming a narrative movement through time. For me, it's an art of compression that breaks narrative down to their most necessary moments.»<sup>590</sup> Desse teikna augneblinkane får fram korleis Sofia og familien hennar gjorde val og handlingar under ein usikker framtidshorisont, men samstundes at desse vala og handlingane blei utførte under situasjonar der eksterne strukturar hadde stor innverknad på kva val og handlingar ein kunne gjere, til dømes slik situasjonen deira i Auschwitz blir skildra.

#### 4.4 Lærarrettleiing, arbeidsoppgåver og leksjonsforslag

Eit kjent sjangertrekk ved lærebøker er bruken av arbeids- eller repetisjonsoppgåver som skal få i gang ein læringsprosess hos elevane. Enkelte undervisningstekstar har også tilhøyrande instruksjonar og informasjon til læraren. Og det er i desse delane av undervisningstekstane at den tilsikta brukskonteksten undervisning kjem tydelegast til uttrykk. Slike tekstlege element lèt seg samstundes ikkje fange opp i ein narrativ analyse, då dei ikkje medverkar direkte til forteljinga. Derimot kan dei studerast opp mot forteljinga som teksten formidlar, då dei på ulike måtar kan fremje bestemte lese- eller rettar merksemda mot spesielle aspekt med forteljinga. Vidare vil dei kunne utgjere sentrale

---

<sup>589</sup> Sjå den narrative analysen av *Sofia Z-4515* på s. 100–104.

<sup>590</sup> Spiegelman 2011: 168. *Maus: A Survivor's Tale* blei kritikarrost, mellom anna for å ha gitt elevane ei overlevingsforteljing frå Auschwitz i teikneserieformat. James E. Young har mellom anna framheva Spiegelman sin bruk av teikneseriemediet som fruktbart for å handtere minnet frå Holocaust, sjå Young 1998: 669–678.

verktøy for utviklinga av historiemedvit. Dette har leidd meg til å gjere separate analysar av tekstane sine ulike arbeidsoppgåver, lærarrettleiingar og leksjonsforslag.

Framleis er det Rösen sin typologi og spørsmålet om utvikling av historiemedvit som er førande for analysen. Men eg vil i det følgjande også forsøkje å undersøkje nokre andre element. Det eine er i kva grad leksjonsforslag og oppgåver forsøker å integrere dette materialet i historiefaget sin heilskap. Ein måte å vurdere det på er å sjå om oppgåver og leksjonar rettar seg mot andre læreplanmål enn dei som omhandlar minoritetar, og då særskilt dei delane av læreplanen som rettar seg mot historiefaglege ferdigheiter.<sup>591</sup> I det følgjande blir det dermed også viktig å ta høgde for at tekstane rettar seg mot elevar på ulikt alderstrinn og nivå, og at læreplanane uttrykkjer ein tanke om progresjon gjennom utdanningsløpet.

#### 4.4.1 Kjeldeoppgåver i *Nasjonaleminoriteter.no*

På Nasjonaleminoriteter.no finn ein oppgåver til tekstane om romanifolket som særskilt rettar seg mot arbeid med kjelder, og under fana til læraren ligg det også ein Prezi-presentasjon og ei lærarrettleiing for å undervise om nasjonale minoritetar og kjeldearbeid. Nettsida forsøker slik å kombinere læreplanmåla om nasjonale minoritetar med mål om arbeid med kjelder og kjeldekritikk. For romanifolket finn ein to overordna oppgåver, den eine retta mot elevar på ungdomsskulen og den andre mot elevar på vidaregåande nivå. Felles for begge oppgåvene er at dei viser til eit intervju med historikar Johanne Bergkvist ved Oslo byarkiv. I intervjuet utdjuar Bergkvist kor ein kan finne historiske kjelder, forskjellen på første- og andrehands kjelder, kjeldene sitt truverd, kjeldene sin forfattar og opphav, samt kva som er spesielt når det gjelder minoritetar i arkivet.<sup>592</sup> Intervjuet lanserer dermed ein del sentrale kjeldekritiske element, men det gir ikkje ein strukturert metodikk som elevane kan ta med seg til oppgåvene dei møter.

Oppgåva for ungdomsskulen har tittelen *Reisende i byen – skriv en historisk forteljing*. Elevane blir her oppmoda til å skrive ei forteljing basert på kjelder, der oppgåveteksten lyder slik:

Finn ut så mye du kan om Slidre-Fredrik og Torpe-Maja. Ta utgangspunkt i kildene du finner her (eller utskrifter du har fått fra læreren). Du kan også søke etter annet materiale

---

<sup>591</sup> I den norske læreplanen for samfunnsfag finn ein særskilt dette under fana «Utforskaren», og i læreplanen for historie under «Historieforståelse og metoder». I den svenske læreplanen for «samhållsorienterande ämnen» finn ein det under fana «Att undersöka verkligheten» og «Ämnesspecifika begrepp». I læreplanen for historie på gymnasiet er fagspesifikk kompetanse integrert i planen under «Centralt innehåll».

<sup>592</sup> Nasjonaleminoriteter.no, <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/dyppykk-til-laereren-u-trinn/arbeid-med-kilder/>.

som kan gi mer innsikt i romanifolket/taternes liv på 18-1900-tallet. Gransk tekstene med et kildekritisk blikk. Du skal nå skape en fortelling om Slidre-Fredrik og Torpe-Maja. En historisk fortelling bygger på historisk kildemateriale, men for å skape den rette stemningen til sjangeren, må du bruke kreativitet og kanskje legge til opplysninger som ikke er bekreftet.<sup>593</sup>

For å løse oppgåva har nettsida digitalt gitt att ei samling kjelder, sett saman av folketeljingar og heimstadforhør frå Kristiania, fotografi av personar som blir identifiserte som romanifolk, samt utdrag frå Eilert Sundt si bok *Beretning om Fantefolket*. Under forskjellige faner kan ein lese ei narratert framstilling over Slidre-Fredrik og Torpe-Maja sitt liv, der kjeldene er nytta for å underbygge framstillinga.

Oppgåva om Slidre-Fredrik og Torpe-Maja nyttar to didaktiske grep. For det første forsøker ho å få fram korleis ei historisk framstilling kan grunnast i eit kjeldemateriale og korleis forteljinga sitt innhald kan sporast til kjeldene. Samstundes gir ho også ei bestemt narrativ innramming av kjeldeutvalet og avgrensar dermed det fortolkingsrommet som eit meir direkte møte med kjeldene vil kunne gi. Fortolkinga av kjeldene er i hovudsak alt gjennomført i denne oppgåva, og det å skrive ei forteljing vil dermed innebere å skape om att den alt medierte forteljinga i ei ny form.

Utfordringa for elevane blir dermed først og fremst den siste formuleringa: «for å skape den rette stemningen til sjangeren, må du bruke kreativitet og kanskje legge til opplysninger som ikke er bekreftet». Som eit tips til oppgåva, har nettsida ein kort tekst om forfattaren Ania Basso, som har skrive historiske romanar der sentrale karakterar er frå romanifolket, og det blir linka til eit blogginnlegg frå Basso med tittelen «Frå fakta til fiksjon». I oppgåva blir elevane både oppfordra til å drive kjeldekritikk og skrive ei historisk forteljing, samstundes som dei blir bedne om å nytte kreativitet og leggje til opplysningar som ikkje kan stadfestast. Kva sjanger elevane her skal bruke, blir ikkje klargjort, men ut frå tekststykket om Basso kan oppgåva tolkast i retning av at ein skal skrive historisk fiksjon.

Blogginnlegget «Frå fakta til fiksjon» som det blir linka til som eit tips, held eit relativt høgt abstraksjonsnivå til å skulle fungere som eit hjelpemiddel for oppgåva. I innlegget skriv Basso om det å nytte kjelder som inspirasjon i arbeidet med romanar og korleis det kan skape røyndomsnivå i teksten:

Kjeldene er viktige for meg. Dei er viktige som informasjon, dei er viktige dokument over ei tid og eit tankesett, og reint litterært kan dei spele ei viktig rolle for ein tekst. Å setje originale kjelder opp mot ein skjønnerlitterær tekst skaper fleire tekstlege nivå, ikkje berre reint språkleg, men òg ved å skape fleire røyndomsnivå i teksten. Det «verkelege», altså

---

<sup>593</sup> Nasjonaleminoriteter.no, <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/slidre-fredrik-og-torpe-maja/#prettyPhoto>.

fiksjonen, blir representert ved historia eller handlinga, medan det verkeleg verkelege blir representert ved noko som tilsynelatande er sant: den originale, historiske kjelda.<sup>594</sup>

I ljøs av blogginnlegget ser det ut til at omgrepet «historisk forteljing» ikkje viser til ei framstilling med sikte på ei argumentativ rekonstruksjon, men ei fiksjonsforteljing som skal ha referansar til kjelder. I dette meiner eg det ligg eit historiedidaktisk problem i oppgåva, nemleg ved at ho reduserer historie til det som lèt seg dokumentere i kjeldene. Historie blir dermed identisk med fortid og står i opposisjon til fiksjon, som blir eit domene for kreativitet og det udokumenterbare. Heller enn at elevane blir oppfordra til å skape argumentative og kreative historiske forteljingar, baserte på aktive tolkingar av kjeldene som er presentert, eller blir oppfordra til å kritisk undersøkje den historiske forteljinga som nettsida presenterer, ved å studere kjeldene som ligg til grunn for henne, oppfordrar oppgåva til å skape ei fiksjonsforteljing utan ei kritisk tilnærming til kjeldene.

Oppgåva for elevar på vidaregåande nivå har det same oppsettet som oppgåva for ungdomsskulen, med ei samling kjelder og tekstlege framstillingar av dei. Kjeldeutvalet er sett saman av fotografi av Godin Hagvald, brev mellom Godin og styraren ved Svanviken og dokument knytte til Norsk Misjon blant Hjemløse (NMH). Det ligg også ei pdf-fil som er retta mot læraren, med forslag til korleis leksjonen med oppgåva kan byggjast opp. Oppgåveteksten er: «Sammenlign flere av kildene om statens tiltak overfor romanifolket/taterne. Gjør rede for hovedsynet til de ulike forfatterne. Diskuter de ulike innfallsvinklene. Hva er bakgrunnen for at disse historiene framstilles ulikt? Hvilke kilder mener dere er mest troverdige når denne historien skal fortelles?»<sup>595</sup> I tillegg til den overordna oppgåva finn ein til slutt også ni spørsmål til kjeldene og tre diskusjonsoppgåver. Oppgåva som er gitt, gir ingen indikasjon på korleis elevane skal utføre arbeidet med oppgåva, og heller ikkje rettleiinga til læraren klargjer dette i særleg grad.

Den første delen av oppgåva spør etter ei samanlikning av kjeldene, men spesifiserer ikkje etter kva kriterium. I formuleringa ligg det også ei på førehand gitt fortolking av kjeldene, ved at ein spør etter staten sine tiltak. Som vist tidlegare var staten og styresmaktene det sentrale aktør-subjektet i forteljinga om undertrykking av romanifolket. Denne kjeldeoppgåva styrkjer dette aspektet ved at oppgåveteksten avgrensar fortolkingsrommet i kjeldene ved å definere dei som kjelder til staten sine tiltak. På den måten snevrar også oppgåva inn tilgangen til kjeldene, ved at oppgåva spør om dei ulike dokumenta frå NMH kan tolkast som eit uttrykk for staten sine tiltak.

---

<sup>594</sup> Basso 2014.

<sup>595</sup> Nasjonaleminoriteter.no, <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/romanifolkettaterne-dokumentene-forteller/>.

Den siste setninga i oppgåveformuleringa er sentral for oppgåva si didaktiske tilnærming til kjeldearbeid: «Hvilke kilder mener dere er mest troverdige når denne historien skal fortelles?» Det er her to aspekt i formuleringane eg ønskjer å rette merksemda mot, då eg meiner dei er talande for historiesynet som oppgåva formidlar. Det første er «når denne historien skal fortelles». I denne formuleringa ligg det implisitt at historia alt er gitt, og at spørsmålet om kjelder handlar om å finne og tolke kjeldene som gir «denne historien». Dette spelar attende på setninga si formulering om «mest troverdige», der spørsmålet om truverd vil vere bestemt av «denne historien».

«Denne historien» refererer til dei tekstane som omhandlar NMH og Godin Hagvald, og der det vidare er referert til eit av vedlegga i NOU 2015:7, nemleg «*Anlæg for opposition*»: *Motstand og organisering blant reisende i første halvdel av 1900-tallet - Godin Hagvald Nikolaysen som eksempel*.<sup>596</sup> Oppgåva gir altså ikkje elevane tilgang til kjelder som skal nyttast til å konstruere ei forteljing, men presenterer først ei forteljing og dermed ei tolking av kjeldene, før elevane til slutt får mogelegheit til å granske kjeldene som ligg til grunn for forteljinga. Kjeldegranskinga er samstundes ikkje retta mot å drøfte forteljinga si fortolking av kjeldene, men å vurdere kjeldene sitt truverd, etter at forteljinga alt har definert kva som utgjer truverd. På bakgrunn av det meiner eg at oppgåva kan sjåast som ei tolkingsmessig lukka oppgåve, der ei autoritativ historisk framstilling og fortolking av kjeldene rammer inn elevane sitt møte med førstehandskjelder.

Oppgåvene på Nasjonaleminoriteter.no kan seiast å fremje eit positivistisk syn på historie, der historia kan omtalast i eintal, og der ei kritisk handsaming av kjelder kan føre oss nærare historia. Historia er noko som er lokalisert i fortida, og ikkje ein del av dei praksisane som vi i dag nyttar for å forholde oss til og skape kunnskap om fortida. Illustrerande for dette er den introduserande teksten i lærarretteiinga: «Ved å lese kilder fra personer med ulikt ståsted vil elevene bli bevisst på at historien framstilles ulikt, og at kildenes troverdighet må vurderes ut fra flere kriterier. Det legges opp til at elevene skal kunne gjøre rede for de ulike skribentenes hovedsyn og diskutere årsaker til at historien framstilles ulikt.»<sup>597</sup> Formuleringa peikar mot at historia her er noko som kjeldene framstiller, heller enn noko som blir framstilt gjennom ei samanstilling og tolking av kjelder. Eit slikt syn kjem også til uttrykk i intervjuet med historikar Johanne Bergkvist, der eit sentralt moment er at ein gjennom kritisk handsaming av kjelder kan nærme seg sanninga.<sup>598</sup> Intervjuet manglar samstundes aspekt som omhandlar subjektet som ein del av

---

<sup>596</sup> Bergkvist og Vigardt 2015.

<sup>597</sup> Nasjonaleminoriteter.no, <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/files/2016/01/Romanif-tatere-Vgs-Dokumentene-forteller.pdf>.

<sup>598</sup> Nasjonaleminoriteter.no, <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/dypdykk-til-laereren-u-trinn/arbeid-med-kilder/>.



undersøkinga, til dømes korleis den som utforskar fortida, alltid er plassert i ei samtid som påverkar kva spørsmål som hen stiller, og kva hen vurderer som sanning eller moralsk godt og vondt.

Når oppgåva her spør etter truverd, verkar igjen Wiklund domstolsanalogi relevant. På same måte som «saken» alt er gitt når ei rettssak byrjar, og ein viktig del av saksgangen er det å vurdere ulike vitne sitt truverd, er det ein liknande øving elevane blir oppfordra til i denne oppgåva. Saka er alt definert som staten sin politikk overfor romanifolket, og oppgåva blir analogt med oppgåva til juryen under ei rettssak, altså å vurdere dei ulike forfattarane sitt truverd om kva dei fortel om politikken overfor romanifolket. Men med ei slik tilnærming, der kjeldene blir vurderte ut frå kriterium om truverd, går ein også glipp av ei rekke andre spørsmål som kunne ha utvikla historisk innsikt. Kjeldeoppgåva og kjeldesamlinga ho byggjer på, kunne ha opna for spørsmålsgenerering, til dømes om korleis historiske framstillingar blir produserte, og kva vi kan vite om fortida, eller ein kunne ha nytta kjeldene sine mange ulike tolkingsmogelegheiter som eit utgangspunkt for problematisering og drøfting av den historiske framstillinga som nettsida presenterer. Det ser dermed ut til at grunnforteljninga om undertrykking har fått ramme inn elevane sitt møte med kjeldene i denne oppgåva.

Korleis kan kjeldeoppgåvene vurderast ut frå Rüsen sin typologi? Ideen om historia i eintal, ei historie som kjeldene kan gi oss tilgang til, stemmer overeins med korleis tid blir organisert i eit tradisjonelt historiemedvit: som ein temporal heilskap med kontinuitet mellom då og no. Samstundes er oppgåvene ramma inn av ei forteljing der styresmaktene har undertrykt romanifolket, noko som peikar i retning av eit meir eksemplarisk historiemedvit. Med hjelp av kjeldene kan ein stadfeste ei forteljing om overgripar og offer, og kjeldekritikken handlar først og fremst om å vurdere kjeldene sitt truverd. Når vurderinga av truverd er gjort, vil det vere uproblematisk å gjere moralske vurderingar av forteljinga. Oppgåvene fremjar dermed ei forståing av tid som passar til eit tradisjonelt historiemedvit, mens historisk tyding, orientering og moral først og fremst stemmer med det eksemplariske.

#### 4.4.2 Oppgåver om romanifolket på *Minstemme.no*

På nettsida *Minstemme.no* finn ein ei eiga lærarrettleiing til opplegget om romanifolket. Her blir det forklart at opplegget både kan nyttast i sin heilskap, eller at ein kan velje ut delar, og at det både er retta mot barnehagar og barneskulen, med særskilt forankring i samfunnsfaget sin læreplan. Det blir vist til at filmen *Mormors fortelling* er meint som ein introduksjon som dei andre opplegga byggjer vidare på. Av oppgåvene som det blir linka

vidare til frå filmen, er det tydeleg at nokre rettar seg meir generelt til problematikk knytt til nasjonale minoritetar, og at andre er retta meir mot barnehagen. Av oppgåver som særskilt ser ut til å vere retta mot samfunnsfaget og som byggjer vidare på filmen, finn eg fire.

Det første settet med oppgåver er eit forslag til korleis ein kan nytte filmen direkte i undervisning der ein skal samtale om kva forkunnskapar ein har om temaet, lage eit VØL-skjema, der elevane skriv kva dei kan, kva dei ønskjer å lære, og til slutt kva dei har lært.<sup>599</sup> Etter at elevane har sett filmen, er det så laga ei rekke spørsmål med sikte på diskusjon i grupper, og ei oppgåve der elevane skal teikne egne inntrykk frå filmen. Gruppeoppgåvene er på den eine sida retta mot kontroll eller stadfesting frå filmen, til dømes med oppgåver som «Hvor mange fremkomstmidler husker du fra filmen?». Enkelte av oppgåvene er samstundes formulerte meir ope og med ein mogelegheit for diskusjon, som «Hvorfor ble romanifolket/taterne jaget?».

I tillegg til oppgåva som er direkte knytt til filmen, finn ein oppgåvesetta «Den lange reisen», «Reiseruter og kulturminner» og «Skriftlige oppgaver» som byggjer på filmen, men der ein også oppmodar elevane til å finne informasjon frå andre kjelder. I oppgåvesettet «Den lange reisen» blir det gitt ei kort innføring i utvandringa frå India og innvandringa til Noreg, og det blir oppfordra til refleksjon og samtale rundt ein del spørsmål.<sup>600</sup> Oppgåva er slik med på å fastsette ideen om eit felles opphav for romanifolket i India. Samstundes tematiserer også oppgåvene migrasjon som eit fenomen i dag, slik at romanifolket sin historiske migrasjon blir eit case for å diskutere samtida sine migrasjonsspørsmål. Oppgåva «Reiseruter og kulturminner» er retta mot at elevane skal finne ulike reiseruter som romanifolket har nytta, i tillegg til å drøfte eksonym som blei nytta på gruppa. Også denne oppgåva rettar seg dermed mot eit element i eigenartsforteljinga, der reising utgjer ein viktig del av romanifolket sin tradisjon.

Ei siste oppgåve som kan nemnast, har overskrifta «Stillbilde/frys», og tek utgangspunkt i den delen av *Mormors fortelling* som omhandlar hennar møte med skulen.<sup>601</sup> I oppgåva skal elevane gjennom eit samarbeid i grupper bli einige om ein situasjon som dei skal skildre med hjelp av sine egne kroppar. Opplegget har slik ein likskap med drama, men med den forskjellen at situasjonen skal «fryses» i tid. Etter utføringa av stillbildet blir det oppfordra til samtale om korleis personar i biletet kan ha opplevd situasjonen. Oppgåva kan på den eine sida seiast å vere retta mot å øve elevane i historisk empati, å kunne leve seg inn i og førestille seg fortidige menneske sine tankar og kjensler. Samstundes gir

---

<sup>599</sup> Minstemme.no, [http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/oppgaver\\_knyttet\\_til\\_film\\_Mormors\\_fortelling](http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/oppgaver_knyttet_til_film_Mormors_fortelling).

<sup>600</sup> Minstemme.no, [http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/den\\_lange\\_reisen](http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/den_lange_reisen).

<sup>601</sup> Minstemme.no, [http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/stillbilde\\_frys](http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/stillbilde_frys).

oppgåva ingen verktøy for å nærme seg dei fortidige menneska sine tankar og kjenlser. Oppgåva handlar altså om utanforskap, inkludering og toleranse som samtidige fenomen og problem, der historia om romanifolket blir eit utgangspunkt for å arbeide med dette.

Samla er oppgåvene ein finn på Minstemme.no, i stor grad retta mot ei stadfesting av den forteljinga som formidlast i filmen *Mormors fortelling*, og fremjar dermed eit tradisjonelt historiemedvit. Sjølv om ein i større grad finn grunnlag for eit tradisjonelt historiemedvit i læreplanen for samfunnsfag som er retta mot 4. og 7. trinn på grunnskulen, gir oppgåvene få reiskapar for å byggje vidare mot eit eksemplarisk og kritisk historiemedvit. Oppgåvene er med andre ord i liten grad retta inn mot å arbeida med forteljinga som historie.

#### 4.4.3 Forum för levande historia

##### [Romer under Förintelsen](#)

Leksjonsopplegget *Romer under Förintelsen* er som tidlegare nemnt eit omsett utval frå nettsida [www.romasintigenocide.eu](http://www.romasintigenocide.eu), som har blitt laga av det austerriske utdanningsdepartementet i samarbeid med organisasjonane International Holocaust Remembrance Alliance og Memorial of the Shoah. Leksjonsopplegget rettar seg mot lærarar, som forslag til korleis dei kan leggje opp leksjonar rundt dette temaet og nytte dei omsette tekstane og tilhøyrande bilete. Opplegget er retta mot historie og samfunnsfaget for 7.–9. årstrinn i grunnskulen og for historie på gymnaset.

Opplegget har to ulike ressursar for læraren. Det eine er to korte artiklar om det å arbeide med fotografi og om korleis ein kan dekonstruere historiske perspektiv som er funderte på stereotyper. Når ein ser artiklane opp mot leksjonsforslaga, blir det tydeleg at det er eit gap mellom kva artiklane tematiserer, og korleis undervisningsforslaga er lagde opp. Det ser her ut til at Forum för levande historia sitt val om berre å omsetje eit utval av den originale heilskapen skapar problem, då innhaldet i tekstane rettar seg mot undervisningsopplegg som ikkje er tekne med på nettsida.

Delen med leksjonsforslag er delt inn i fire undergrupper, som tek i bruk ulike delar av dei tilhøyrande tekstane og historiske fotografia som eg alt har analysert.<sup>602</sup> Den første oppgåva er delt inn i ein del med gruppearbeid og ein felles del for å analysere fotografia av romar før andre verdskrigen. Oppgåva stiller ei rekke spørsmål for å analysere fotografia og stiller så spørsmålet om stereotypiar og fordommar sin påverknad på styresmaktene si handsaming av romar i Europa. Analysen er retta mot fotografiet sitt innhald, men det blir

---

<sup>602</sup> Sjå s. 105–106.

ikkje stilt kjeldekritiske spørsmål om fotografiet sitt opphav eller overlevering. Omgrepet «stereotyp», som er sentralt i oppgåva, manglar ein definisjon og klargjering av kva det kan tyde som eit historisk omgrep.

Den andre oppgåva er også retta inn mot gruppearbeid, og har to delar som begge handlar om å lage ei tidslinje, den første med bruk av historiske fotografi som følgjer med, og den andre over dei «olika faserna i romernas öde efter nazisternas maktövertagande». Formuleringa i denne oppgåva, om romane sin lagnad, peikar mot eit trekk i korleis oppgåvene relaterer seg til fortida. Ein lagnad er ei hendingsutvikling som er bestemt på førehånd og determinert. At oppgåva nyttar nettopp ordet «lagnad» illustrerer korleis oppgåva har ei deterministisk innretting og gir folkemordet på romar under andre verdskrigen eit deterministisk preg. Oppgåva med å lage ei tidslinje over perioden før verdskrigen vil dermed handle om å vise kvifor det som hende, måtte hende.

Den tredje oppgåva handlar om å lage ein biografi over ein av dei to overlevande romane som blir skildra i den tilhøyrande teksten. Den siste oppgåva skil seg frå dei andre ved at ho ikkje er henta frå [www.romasintigenocide.eu](http://www.romasintigenocide.eu), men er særskilt laga for svensk skule av FFLH. Igjen er oppgåva meint for gruppearbeid, før klassen skal samlast til felles diskusjon til slutt. Temaet her er registreringar, stereotypar og koplingar mellom då og no. Spørsmåla som blir føreslått til diskusjon, rettar seg mot kva ein kan lære av historia, kva grunnar og konsekvensar registreringa av romar fekk, og om ein finn døme på dette i dag. I ei fordjupingsdel er det vidare linka til nyhendeartiklar om Skåne politidistrikt sitt register over svenske romar, som blei avslørt av Dagens Nyheter i 2013. Oppgåva er med andre ord retta mot å gi ein historisk parallell til den samtidige svenske hendinga, men der rammene for å forstå fenomenet registrering av menneske blir sette ut frå registreringa av romar i mellomkrigstida og dermed ut frå den determinerte lagnaden som enda med folkemordet på romar.

Ser ein opplegget under eitt, er det igjen ordet «lagnad» som eg meiner best skildrar korleis oppgåvene er retta inn. Elevane skal arbeide med sikte på å erkjenne romar sin lagnad under andre verdskrigen, og denne lagnaden kan forklarast gjennom stereotypar og fordomar mot romar i perioden før krigen og før nazistane si maktovertaking. Men med innrettinga mot erkjenninga av ein lagnad er oppgåva problematisk i fagdidaktisk perspektiv, og eg ønskjer særleg å peike på to problem. Det første er at all individuell agens og handling blir uvesentleg, og dermed også usynleg i oppgåvene. Sidan utviklinga uansett er fastlagt på førehand, blir også alle typar motstand fånytted og irrelevant. Det andre er korleis bruk av «lagnad» snevrar inn moglegeheita for historisk argumentasjon. Ein lagnad kjem i bestemt form eintal, og impliserer at det er éi riktig forteljing om denne lagnaden, og

sperrar dermed mogelegheita for alternative forteljingar og tolkingar. Oppgåvene har samstundes ei klar innretting mot eksemplarisk historiemedvit, ved at det er ein lærdom å hente frå romane sin lagnad, ein lærdom som generelt kan nyttast for å problematisere romar sitt utanforskap i samtida, og spesielt for å problematisere Skåne politidistrikt si registrering av romar.

#### *Sofia Z-4515: Øvingsoppgåver*

Til serieheftet *Sofia Z-4515* er det laga ei lærarrettleiing med forslag til øvingsoppgåver for klasserommet. Heftet og opplegget er for elevar frå 4. til 9. trinn, og læraren blir sjølv oppfordra til å vurdere og tilpasse nivået til klassen. Opplegget er vidare forankra i læreplanen for samfunnsfag og i læreplanen for svensk. I introduksjonen av opplegget i lærarrettleiinga blir det klargjort at oppgåvene er meint å knytte serieheftet si historie til samtida: «”Sofia Z-4515” är en berättelse som ställer många frågor om vad som har hänt i historien, om romer, mänskliga rättigheter, demokrati och tolerans. ”Sofia Z-4515” ger många möjligheter att arbeta med dessa frågor med eleverna i klassrummet. Tillsammans kan ni samtala och fördjupa er i romers historia, mänskliga rättigheter, demokrati och tolerans.»<sup>603</sup>

Det blir vidare presentert fem forslag til ulike øvingsoppgåver som læraren kan basere undervisninga rundt, og som alle er lagde opp for arbeid i grupper eller felles klasse, og diskusjon og elevmedverknad. Den første øvinga oppfordrar elevane til å setje spørjeteikn ved kva «det svenske» inneheld, den andre øvinga utfordrar elevane til å sortere kvarandre etter kroppslege kjenneteikn, den tredje utfordrar elevane sine kulturelle normer rundt det å helse på nokon, den fjerde oppmodar dei til å ta stilling til ulike påstandar, og den siste utfordrar dei til å førestille seg ein situasjon der dei må flykte. Eit trekk ved øvingane er at dei utfordrar elevane til å tenkje kulturellevistisk og til å setje seg inn i situasjonen som flyktning.

Det er særskilt to aspekt med øvingsoppgåvene eg vil rette merksemda mot. Det første er avstanden mellom serieheftet *Sofia Z-4515* og oppgåvene, for ingen av øvingane tek utgangspunkt i teksten. Forteljinga i heftet utgjer berre ein bakgrunn for det å arbeide med menneskerettar og toleranse. Det andre er korleis øvingane ikkje er retta mot å arbeide historiefagleg. Undervisningsopplegget svarer dermed berre delvis på det som det sjølv pretenderer å svare på: Det gir mogelegheiter til å arbeide med menneskerettar og toleranse, men overser det å arbeide med romar si historie.

---

<sup>603</sup> För klasserommet – Seriealbumet: Sofia Z-4515.

Det interessante er dermed kva rolle forteljinga om *Sofia Z4515* blir gitt i dette undervisningsopplegget. Som vist i analysen over var serieheftet eit unntak frå eit generelt mønster i læremidla eg har studert her. Det har ei forteljing der temporalitet hos karakterane blir framheva, og det opnar mot å arbeide mot eit meir genetisk historiemedvit. I dette undervisningsmateriellet blir forteljinga derimot redusert til ei eksemplarisk rolle, der det er dei fortidige overgrepa mot Sofia og andre romar under andre verdskrigen som blir ein bakgrunn for å arbeide med toleranse og menneskerettar i dag. Øvingar som utviklar elevane sitt kulturrelativistiske perspektiv kan til dømes forankrast i ei forteljing om folkemordet overfor romar.

#### 4.4.4 Oppgåver på *Romernas historia*

Nettsida *Romernas historia* har ei eiga fane med «oppgifter», som inneheld ei samling av spørsmål som er utforma med sikte på å teste om lesaren hugsar innhaldet som nettsida har presentert. Spørsmåla er her retta mot spesifikke fakta frå teksten. «Varifrån kommer romerna ursprungligen?» og «Hur många romer dog under andra världskriget 1939–1945?»<sup>604</sup> er typiske døme. I kapittel 2 har eg analysert dei meir interaktive delane av nettsida og vist at også dei byggjer opp under eit bestemt innhald i aktanten romar.<sup>605</sup> Arbeidsoppgåvene i teksten er retta mot å bekrefte den forteljinga som blir formidla gjennom resten av nettsida, og gir ingen verktøy for å arbeide historiefagleg med materialet.

#### 4.4.5 Lærarrettleiing til *Antiziganismen i Sverige*

Eg har tidlegare peika på korleis oppgåvene ein finn i lærarrettleiinga til *Antiziganismen i Sverige*, særskilt er retta mot å vurdere framstillinga i heftet opp mot menneskerettane.<sup>606</sup> Rettleiinga inneheld også bakgrunnen og målet for heftet, tilrådde forkunnskapar, innretting mot læreplanen og då særskilt læreplanen i samfunnskunnskap og historie. Rettleiinga har korte samandrag av innhaldet til kvart kapittel, og gir ei samling refleksjonsspørsmål til kvart av fotografia som introduserer kapitla. Refleksjonsspørsmåla er samstundes ikkje i særskilt grad retta mot å analysere fotografia eller studere dei kjeldekritisk, men for å seie noko om tematikken i kapittelet. Det introduserande fotografiet for kapittelet «Inreseförbud» er eit nærbilete av eit piggrådgerde, og har tilhøyrande spørsmål: «Hur kan ett stängsel båda symbolisera att stänga in och att stänga ute?»<sup>607</sup> Refleksjonsspørsmålet er først og fremst

---

<sup>604</sup> *Romernas historia*, <http://www.romernashistoria.se/uppgifter/>.

<sup>605</sup> Sjå s. 110–111.

<sup>606</sup> Sjå s. 149.

<sup>607</sup> *Lärohandledning: Antiziganismen i Sverige*: 8.

retta mot å diskutere spørsmål om innanfor- og utanforskap som fenomen, og ikkje som eit konkret historisk tilfelle.

Eit liknande mønster er også synleg når ein studerer forslaga til diskusjons- og fordjupingsoppgåver som er utforma til kvart kapittel. Oppgåvene er retta inn mot å tenkje over diskriminering, fordommar og konsekvensane av manglande rettigheter, og nokre oppgåver handlar om fortid, andre om samtid, men utan at det blir gjort eit tydeleg skilje mellom dei. Det er eit fråvær av historiefaget sine verktøy i oppgåvene, som kontinuitetbrot, årsak-verknad osv. Den undervisninga som lærarrettleiinga legg opp til, er altså retta mot å få elevane til å arbeide med fordommar, diskriminering og menneskerettar, og historia si rolle blir eksemplarisk; fortida blir ei samling av ulike tilfelle der fordommar og diskriminering kjem tydeleg til syne, og dermed ei samling tilfelle som elevane i dag kan nytte til å identifisere, reflektere over og ta stilling til.

#### 4.4.6 Lærarrettleiing, arbeidsoppgåver og historiemedvit

Gjennomgangen ovanfor har vist at tekstane har nytta ulike verkemiddel for å ta høgde for brukskonteksten i klasserommet. Nokre nyttar gjennomarbeidde leksjonsforslag, mens andre har nytta arbeidsoppgåver. Her vil eg fokusere på likskapar i korleis tekstane sine ulike oppgåver og leksjonsforslag er utforma med sikte på historiemedvit og historiefaget.

Eit felles mønster i undervisningstekstane er relasjonen mellom den historiske forteljinga og forslaga til oppgåver og leksjonsforslag. Mange av oppgåvene som følgjer med tekstane, er utforma slik at svaret på dei kan hentast ut av den historiske forteljinga, anten ved at dei spør etter konkrete faktaopplysningar som ein kan finne i teksten, eller ved at teksten gir historiske tilfelle som ein kan diskutere fenomen som diskriminering eller fordommar opp mot. Forteljinga står dermed i eit autoritativt tilhøve til oppgåvene, sidan svara på oppgåvene ofte er å finne i forteljingane sitt innhald. Ein konsekvens av denne måten å utforme oppgåver på er at det formidlar ein forståing for historie der fortida ligg tilgjengeleg i historiske forteljingar.

Ser ein oppgåver og leksjonsforslag opp mot Rüsen sin typologi, er det tydeleg at det også her er det tradisjonelle og eksemplariske som dominerer. Anten rettar materialet seg mot å bekrefte kontinuitet hos romar og romanifolket som folkegrupper, eller så blir historia om undertrykking eit bakteppe for å arbeide med fordommar og diskriminering som universelle problemstillingar. Det er derimot svært lite i oppgåvene, leksjonsforslaga og lærarrettleiingane som peikar i retning av eit kritisk historiemedvit, som øver elevane i å konstruere kritiske mot-forteljingar og å gå inn i argumentasjon i møte med dei historiske framstillingane.

#### 4.5 Verktøy for å utvikle historiemedvit?

Eg vil til slutt oppsummere forskingsspørsmålet som har vore førande for kapittelet: *Korleis fremjar undervisningstekstane utvikling av historiemedvit?* Ovanfor har eg forsøkt å vise at dei historiske forteljingane som tekstane rommar, først og fremst fremjar eit tradisjonelt og eksemplarisk historiemedvit. Det tydelegaste uttrykket for det finn ein ved at det eg har identifisert som sentrale trekk i grunnforteljinga om eigenart, passar inn i eit tradisjonelt historiemedvit, mens det eg har identifisert som ei undertrykkingsforteljing, passar inn i eit eksemplarisk. Analysen av oppgåver og leksjonsforslag gir også dette biletet. Eit mønster er korleis oppgåver og leksjonar ofte har ei utforming som passar inn under den historiemedvitstypen som hovudteksten rettar seg mot. I dei tekstane som tydeleg formidlar ei tradisjonell forteljing, som *Mormors fortelling*, er oppgåvene altså retta inn mot å stadfeste tradisjonen som forteljinga formidlar. I dei tilfella der forteljinga har ei eksemplarisk form, som *Antiziganismen i Sverige*, er oppgåvene også av eksemplarisk karakter.

Det kan vere grunn til å vurdere funna frå denne analysen i ljøs av historiemedvitsomgrepet som kjem til uttrykk i læreplanane, som eit overordna mål for historiefaget i skulen.<sup>608</sup> Med det som eit vurderingsgrunnlag peikar analysen mot at undervisningstekstane eg har studert her, i liten grad dannar eit velegna utgangspunkt for å utvikle elevane sitt medvit om samspelet mellom tidsdimensjonane. Klas-Göran Karlsson peikar på den generelle utfordringa om historieundervisning skal kunne utvikle historiemedvit: «Generellt handlar det om att få tidshorisonter att samspela med varandra eller bryta sig mot varandra, och att vi själva och vårt samhälle blir en del av dessa tidssamspel och -brytningar.»<sup>609</sup> Mi samla vurdering av desse undervisningstekstane er at dei i liten grad får tidshorisonter til å samspele eller bryte seg mot kvarandre.

Det kan vere verdt å nemne eit par omstende i sjølve brukskonteksten til undervisningstekstane som kan ha medverka på den didaktiske utforminga. Som tidlegare nemnt gir ikkje min empiri noko grunnlag for å nærme seg denne konteksten, og det følgjande vil derfor vere nokre vurderingar på bakgrunn av historiedidaktiske studiar av historieundervisning, som generelt har framheva kompleksiteten i det praktisk utøvde historiefaget. På tross av felles institusjonelle rammer, vil det kunne vere store forskjellar mellom ulike klasser, ulike elevar og ulike lærarar sitt møte med historiefaget i

---

<sup>608</sup> Sjå s. 188–192.

<sup>609</sup> Karlsson og Zander 2014: 65.



klasserommet.<sup>610</sup> Eit av dei sentrale poenga med omgrepet «historiemedvit» som eit utgangspunkt for historieundervisning er at det tek høgde for at barn og ungdom kjem til historieundervisninga med eit historiemedvit som er danna og nytta i den livsverda dei lever i også utanfor skulen.<sup>611</sup> Når elevane og læraren møter historiefaget innan skuleverket, er det i så måte med bakgrunn frå svært ulike livsverder der orientering i tid kan ha ulike funksjonar.

Mitt poeng i denne samanhengen er å peike på at historieundervisninga utgjer ein kompleks situasjon, der læraren står overfor ei rekke dilemma i utforminga av undervisninga. Dette blir mellom anna synleggjort i Jessica Jarhall si historiedidaktiske lisensiatavhandling, der ho har intervjuet eit utval historielærarar på høgstadiet om historieundervisninga deira. Ho viser der mellom anna til at lærarane særskilt manglar reiskapar til å handtere elevar med manglande motivasjon, interesse og språklege manglar.<sup>612</sup> Ein mogeleg strategi i møte med elevar som manglar motivasjon og interesse, er ulike aktiviserande oppgåver, der eit bestemt tekstleg innhald som blir formidla i undervisningstekstane, skal reproduserast. Dette gir læraren mogelegheit til å vise til eit innhaldsmessig resultat, der innhaldet har ei forankring i læreplanen.

Lærarrolla inneber makt over utforminga av historieundervisninga og dermed også kva tekstar og verkemiddel som skal nyttast. Om undervisningstekstane faktisk skal bli valde ut av lærarar som eit grunnlag for undervisninga, må tekstane også ha teke høgde for kompleksiteten i undervisningssituasjonen og gi svar på nokre av dei dilemmaa som lærarar står overfor. Det generelle biletet er at desse undervisningstekstane ligg på ein strategi om innhaldsoverføring som kan målast, som eit svar på undervisningssituasjonen. Den didaktiske utforminga minner i så måte om den eldre «nedsigsmodellen» frå historiedidaktikken, der undervisninga skal ligge så nært historievitskapen sin kunnskapsproduksjon som det pedagogisk lèt seg gjere.<sup>613</sup> Forskjellen i desse undervisningstekstane er at det ikkje lenger berre er historievitskapen, men andre kontekstar som opererer utanfor skuleverket som har forma kva som skal «sige nedover» til klasserommet. I neste kapittel vil eg sjå nærare på korleis tekstane som talehandlingar i bestemte kontekstar utanfor skulen også kan ha verka inn på den didaktiske utforminga av undervisningstekstane.

---

<sup>610</sup> Desse undervisningsstudiane har ulike problemformuleringar, men gir samla eit komplekst bilete av historie som eit praktisk utøvd fag i skulen. Sjå til dømes Poulsen 1999; Olofsson 2010; Persson 2011; Jarhall 2012; Johansson 2012.

<sup>611</sup> Bernard Eric Jensen har vore særskilt sentral i å fremje dette poenget. Sjå mellom anna Jensen 1994: 19–24; 2012: 26–27.

<sup>612</sup> Jarhall 2012: 161.

<sup>613</sup> Karlsson 2009: 193.

## Kapittel 5: Forteljingar om eigenart og undertrykking

Min inngang til dette avhandlingsprosjektet var som nemnt i innleiingskapittelet ei undring over den rolla som undervisning om romar og romanifolket si historie blei tillagd i samband med offentleggjeringa av dei norske og svenske utgreiingane om historiske overgrep og assimileringstiltak mot gruppene. Med dette som eit bakteppe har det vore ein overordna ambisjon for dette avhandlingsprosjektet å kaste ljøs over korleis skulefaget historie har handsama minoritetane romar og romanifolket, og meir generelt korleis faget handsamar minoritetshistorie. Eg vil i dette avslutningskapittelet diskutere kva denne studien kan seie om denne tematikken. Men før eg kjem så langt, er det naudsynt å oppsummere kva svar eg kan gi på dei tre ulike forskingsspørsmåla eg lanserte i innleiinga, som kvar for seg utgjer ei operasjonalisering av avhandlinga sin ambisjon.

Det første forskingsspørsmålet eg forsøker å svare på, er dette: *Kva historiske forteljingar om romar og romanifolket er det som blir formidla i undervisningstekstane?* Forskingsspørsmålet forsøker eg å svare på i kapittel 2, gjennom ei narrativ lesing og analyse av undervisningstekstane. I dette kapittelet har eg forsøkt å ta kvar enkelt undervisningstekst på alvor og undersøkje kva forteljing som kjem til uttrykk i kvar enkelt tekst. Eit svar på dette forskingsspørsmålet er at det blir formidla fleire ulike historiske forteljingar om romar og romanifolket, med ulike perspektiv og narrative verkemiddel.

Med omgrepet «grunnforteljing» har eg også forsøkt å få fram kva felles mønster som går att på tvers av dei individuelle tekstane. Med dette omgrepet har analysane vist at sjølv om desse tekstane er ulikt utforma og har gjort ei rekke ulike narrative val, er det nokre narrative mønster som går att. Dette funnet har leidd meg til å kalle desse likskapane to ulike grunnforteljingar, ei om undertrykking og ei om eigenart. Eit meir presist svar på forskingsspørsmålet om kva historiske forteljingar om romar og romanifolket som blir formidla, vil vere at det er forteljingar om romar og romani som avgrensa og særeigne folkegrupper i fortida, og forteljingar om korleis desse gruppene har blitt undertrykte i fortida.

Eit spørsmål som melder seg når eg har identifisert desse grunnforteljingane, er kvifor det var nettopp desse forteljingane om romar og romanifolket som blei formidla i nettopp denne perioden. Dette har eg forsøkt å kaste ljøs over med forskingsspørsmålet *Kva er det forteljingane gjer, og kva intensjonar uttrykkjer dei?*

For å svare på dette forskingsspørsmålet har eg i introduksjonskapittelet arbeida med å setje Quentin Skinner sin talehandlingsteori i dialog med omgrepet «historiebruk» og «historisk narrasjon». I kapittel 3 har eg operasjonalisert denne teoritilgangen metodisk, ved

å ta utgangspunkt i kvar av dei to grunnforteljingane for å identifisere relevante argumentative kontekstar som har utgjort noko av den situasjonen som dei ulike tekstane svarer på. Med utgangspunkt i grunnforteljinga om undertrykking har eg identifisert ein kontekst som kan omtalast som politikk om historisk rettferd, som har vore pågåande rundt minoritetane romar og romanifolket. Denne konteksten gir ei forklaring på kvifor ein finn nettopp ei undertrykkingsforteljing i desse undervisningstekstane. Eg har vidare i kapitlet vist til ein sentral forskjell i korleis undertrykkingsforteljinga kjem til uttrykk i tekstane om romar mot tekstane om romanifolket, kan forklarast ut frå kva handling dei utfører i relasjon til kvar sin argumentative kontekst. I tekstane om romar blir det i liten grad kopla nokon intensjon til dei aktørane som handlar overfor gruppa. Dette narrative valet kan lesast som ei handling i denne konteksten, og skriv seg inn i den posisjonen som kjem til uttrykk i den svenske regjeringa sin «Strategi för romsk inkludering». I denne strategien skal historia om overgrep gi ei forklaring på romar sitt utanforskap, men skuld og ansvar skal ikkje fordelast. I undervisningstekstane om romanifolket blir derimot norske styresmakter tillagde ein tydeleg intensjon, og noko av det tekstane gjer, er dermed å gi norske styresmakter ansvaret for desse historiske handlingane.

Med grunnforteljinga om eigenart har eg identifisert ein kontekst ut frå omgrepet «nasjonal minoritet». Måten denne forteljinga skil ut romar og romanifolket som ei avgrensa og sær eigen gruppe i fortida på, gjer at forteljinga passar inn i korleis dette omgrepet er uttrykt i Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om vern av nasjonale minoritetar, og korleis det er nytta som ein kategori i norsk og svensk minoritetspolitikk. I relasjon til denne konteksten har eg vist korleis denne grunnforteljinga kan seiast å gjere fleire ting. Eit overordna poeng som går att, er likevel korleis dei gir den abstrakte definisjonen på ein nasjonal minoritet eit konkret innhald ved å tillegge romar og romanifolket eit bestemt og sær eige kulturelt innhald.

Spørsmålet om kva desse forteljingane gjer, kan dermed svarast på på to måtar. På den eine sida svarer undervisningstekstane på to pågåande argumentative kontekstar, ein om handsaminga av ein nasjonal minoritet og ein om historisk rettferd. Samstundes er forteljingane retta inn mot å skape endring i desse kontekstane, gjennom bestemte narrative val uttrykkjer dei ulike posisjonar i konteksten, eller ber med seg eit innhald som ikkje alt var etablert i dei. Det er med desse vala at forteljingane sine intensjonar har komme til syne. Dei to kontekstane gir altså eit svar på kvifor det var nettopp desse forteljingane som var uttrykt i desse undervisningstekstane, samstundes som eg i analysen har forsøkt å få fram at forteljingane var retta mot å verke og endre på desse kontekstane.

Det siste forskingsspørsmålet i denne avhandlinga tek høgde for tekstane som *undervisningstekstar*, som dermed er utforma med sikte på å verke i ein bestemt brukskontekst knytt til undervisning i skuleverket. Mot den konteksten er det relevant å spørje: *Korleis fremjar undervisningstekstane utvikling av historiemedvit?* For å kunne svare på dette spørsmålet har eg først gjort ei avklaring av korleis eg forstår dette omgrepet, noko eg gjer ved å diskutere det i ljøs av Klas-Göran Karlsson og Bernard Eric Jensen sine teoretiseringar av omgrepet innan nordisk forsking. I kapittel 4 har eg så gått vidare og vist korleis omgrepet har fått innpass i norske og svenske læreplanar. Utfordringa med dette forskingsspørsmålet har vore å komme fram til korleis historiemedvit kan kvalifiserast, og vidare korleis ei slik kvalifisering kan nyttast for å vurdere den didaktiske utforminga av eit undervisningsmaterieil. Dette har eg gjort ved å nytte Jörn Rüsen sin typologi over fire hierarkiske stadium av historiemedvit, eit tradisjonelt, eit eksemplarisk, eit kritisk og eit genetisk. I kombinasjon med den narrative analysen eg gjorde med det første forskingsspørsmålet, har eg kunna nytte denne typologien til å vurdere undervisningstekstane sitt didaktiske potensial for å utvikle historiemedvit.

I analysen har eg vist at mange av dei same narrative elementa som utgjer grunnforteljinga om eigenart og undertrykking, også gjer at tekstane rettar seg mot eit tradisjonelt og eksemplarisk historiemedvit. Samstundes manglar tekstane element som kan utfordre lesarane i retning av eit kritisk og genetiske historiemedvit. I analysen har eg skilt ut tekstane sine arbeidsoppgåver og leksjonsforslag for å kunne vurdere om desse delane gir ein inngang til å kunne lese tekstane på måtar som vil kunne utvikle historiemedvit. Mine analysar viser at dei også i stor grad er retta inn mot tradisjonell eller eksemplarisk tenking.

På forskingsspørsmålet om korleis tekstane fremjar utvikling av historiemedvit, er svaret at det blir gjort i kombinasjonen med ei narrativ framstilling, som er supplert anten med arbeidsoppgåver eller leksjonsforslag som læraren kan ta utgangspunkt i. Vidare fremjar undervisningstekstane to typar historiemedvit. Eit tradisjonelt, der fortid, samtid og framtid er knytte saman som ein heilskap, og der fortida har ei determinerande føring på samtid og framtid. Og eit eksemplarisk, der fortida utgjer ei rekke dømme på moralsk problematiske handlingar som ein i samtida bør ta avstand frå og lære av.

Analysane i kapittel 2–4 har slik generert nokre svar på forskingsspørsmåla som eg har samanfatta her. Før eg går over til å diskutere korleis desse funna kan seie noko om den overordna ambisjonen i avhandlingsprosjektet – korleis skulefaget historie handsamar minoritetshistorie – vil eg først diskutere om ikkje nokre av dei sentrale funna frå kapittel 3 og 4 kan vurderast opp mot kvarandre. Med ein slik diskusjon håper eg også å kunne

tydeleggjere korleis denne avhandlinga kan seie noko om minoritetshistorie sin posisjon innan skulefaget historie.

### 5.1 Undervisningstekstar som konfliktfylte og komplementære handlingar

Eg vil her vende litt attende til ein av ideane som Skinner uttrykkjer innan talehandlingsteorien sin, nemlig det at teksten svarer på ein bestemt situasjon. I diskusjonen av Skinner framheva eg at denne situasjonen kan bestå av fleire og ulike kontekstar.<sup>614</sup> Det kan her også vere verdt å nemne Kristin Asdal sitt arbeid med å føre talehandlingsteorien i dialog med aktør-nettverksteori, der ho peikar på at ein situasjon kan vere forma av radikalt motstridande kontekstar:

[W]e need to bear in mind that contexts, situations or that which we from an actor-network perspective could also call collectives do not always come in the singular. [...] radically conflicting contexts may *interact* within a text and *together* produce an issue, a concern, a sensibility—hence, a particular situation.<sup>615</sup>

Eg vil ta utgangspunkt i denne betraktninga og spørje om ikkje nokre av dei kontekstane som eg har identifisert som ein del av situasjonen som undervisningstekstane svarer på, kan forståast som kontekstar som står i eit visst motsetnadstilhøve, eller om dei står i eit komplementært tilhøve.

For å byrje ein slik diskusjon vel eg å først vurdere tekstane sine handlingar opp mot kontekstane om historisk rettferd og nasjonale minoritetar. Det første eg vil peike på i den samanhengen, er at dei to kontekstane ber med seg nokre av dei same føresetnadane. Ein politikk for historisk rettferd impliserer i dei fleste tilfelle at det er mogeleg å identifisere eit kollektiv i fortida som det har blitt gjort urett mot, og at det eksisterer eit kollektiv i samtida som har historisk kontinuitet til dei som blei råka. Det å utgjere kategorien historisk offer innan konteksten av historisk rettferd, byggjer dermed på nokre av dei same kriteria som det å bli kategorisert som nasjonal minoritet, der det også er eit krav om historisk kontinuitet for ei kollektiv gruppe. At begge desse kontekstane har vore verksame i tekstane, ser ut til å ha ført til at dei har fått ei komplementerende rolle. Kategorien nasjonal minoritet har medverka til å definere og avgrense kva grupper som i dag utgjer forlenginga av det historiske offeret, og som i dag dermed kan ta imot og eventuelt akseptere ei orsaking.

I tilfellet med tekstane om romanifolket ser ein dette særskilt tydeleg, for grunnforteljinga om undertrykking kan seiast å byggje vidare på ein føresetnad som er lagt

---

<sup>614</sup> Sjå s. 132–134.

<sup>615</sup> Asdal 2012: 388.

i grunnforteljinga om eigenart. Det er først når kultur er noko som minoritetsgrupper har og er, at ein statleg assimileringpolitikk vil utgjere ein trugsel for heile gruppa sin eksistens. Det er også først då det vil vere rasjonelt å be om orsaking overfor heile gruppa, og ikkje berre overfor dei individa som blei råka direkte av politikken. At tekstane har verka inn mot konteksten om nasjonale minoritetar kan dermed seiast å ha danna eit utgangspunkt for at tekstane også har kunna handle i konteksten om historisk rettferd. Eg meiner dette illustrerer at tekstane har fått ein komplementær effekt og svarer på begge desse kontekstane samtidig.

#### *Historiedidaktisk mot minoritetspolitisk handling?*

Kva så med den skulekonteksten som tekstane også er meint å verke inn i, og læreplanen som eit tekstleg uttrykk i denne konteksten? Har måtane som tekstane handlar inn mot dei to politiske kontekstane på, påverka korleis tekstane har kunna handle inn mot skulekonteksten? For å diskutere dette, vel eg å vurdere sentrale argument som tekstane gir inn mot dei to kontekstane, opp mot den tradisjonelle og eksemplariske historiemedvitstypen som eg fann i den didaktiske analysen.

Nokre av dei sentrale argumenta som tekstane gir inn mot konteksten av nasjonal minoritet, er romanifolket og romar som avgrensa grupper med ein særeigen kultur og lang historisk kontinuitet på over 100 år innanfor nasjonalstatane. Desse elementa er også dei same som gjer at tekstane passar inn i Rüsen sin tradisjonelle type, der fortidige kulturelle mønster er definerande for samtidige livsmønster og organisering av verda.<sup>616</sup> I grunnforteljinga om undertrykking var skildringane av overgrep baserte på eit universelt moralsk grunnlag i minoritets- og menneskerettar, der dette grunnlaget også var sentralt for at tekstane skulle kunne svare på konteksten om historisk rettferd. For at tekstane vidare skulle kunne skape eit argument for orsaking for den historiske uretten, har dei også måtta formidle ei moralsk distansering frå desse overgrepa. I argumentet som grunnforteljinga om undertrykking gir inn i konteksten av historisk rettferd, ligg det dermed også ein negativ historisk lærdom, altså ei formaning om korleis ein ikkje bør handle i samtida. Dette argumentet er dermed også det som gjer at tekstane rommar ein tydeleg eksemplarisk type historiemedvit, noko Rüsen si korte oppsummering viser: «[I]t teaches us what course of action to take, and what to refrain from doing.»<sup>617</sup>

Mitt poeng er at dei elementa i forteljingane som gjer dei til handlingar inn mot dei to ulike kontekstane, også er element som gjer at tekstane si didaktiske utforming særskilt

---

<sup>616</sup> Rüsen 2004a: 70–73.

<sup>617</sup> Rüsen 2004a: 73.

er retta mot eit tradisjonelt og eksemplarisk historiemedvit. Det ser dermed ut til at tekstane sine handlingar inn mot desse kontekstane også har påverka kva handling dei utgjer mot skulekonteksten. Rüsen understrekar samstundes at ein tekst kan ha element frå den tradisjonelle og eksemplariske typen og samstundes frå den kritiske og genetiske.<sup>618</sup> Tekstane sine handlingar mot kontekstane om historisk rettferd og nasjonale minoritetar kan vere med på å forklare dei tydelege tradisjons- og eksemplariske trekka, men det er eit anna spørsmål om dei også kan forklare fråværet av tekstlege element som trekkjer mot eit kritisk og genetisk historiemedvit.

Sentralt i eit kritisk historiemedvit er det å delta i ein kritisk argumentasjon der det å kunne konstruere mot-narrativ er ein heilt sentral eigenskap. Som vist i førre kapittel kan forteljingane lesast som mot-narrativ mot tidlegare historiske forteljingar der romanifolket/romar og andre minoritetar blei utelatne, men det er samstundes lite i tekstane si utforming som oppfordrar eller utfordrar elevane til å konstruere mot-narrativ eller delta i ein kritisk argumentasjon i møte med desse eller andre tekstar.<sup>619</sup> Noko av grunnen til det kan vere konsekvensane av eit slikt historiemedvit: «By means of such critical stories we say no to pregiven temporal orientations of our life.»<sup>620</sup> Om tekstane både skal formidle ei forteljing der romanifolket blir definert ut frå ein tradisjon, og samstundes oppfordre lesaren til å avvise fortida si definisjonsmakt over samtida, ville tekstane sine argument inn mot konteksten om nasjonale minoritetar falle bort. Eller for å seie det på ein annan måte: Om fortida ikkje determinerer orienteringa vår i livet her og no, vil heller ikkje 100 år med tradisjon og historie kunne rettferdiggjere ein særeigen status som nasjonal minoritet.

Sjølv om ein meir kritisk historiemedvitstype ville kunne utfordre nokre av dei argumenta som tekstane gir inn mot dei to andre kontekstane, kan ein også spørje om det ikkje kunne la seg sameine. Eit kritisk historiemedvit må ikkje ende i ei avvising av all fortidsrelevans for samtida. Ein kan til dømes sjå føre seg at tekstane kunne oppfordra til å stille spørsmål ved tradisjonen sin relevans for romanifolket og romar sin status som ein nasjonal minoritet, og ut frå det oppfordre til diskusjon om kvifor det likevel er riktig at gruppa har ein særskilt rett til å bevare ein særeigen kultur i dagens samfunn. Spørsmålet ville også kunne generaliserast og opne for ein breiare diskusjon om og kvifor fortidige kulturelle størrelsar har ein verdi i samtida. Ein meir kritisk innretta tekst kunne dermed ha gjort spørsmålet om gruppene sin status som nasjonal minoritet til eit eksplisitt politisk

---

<sup>618</sup> Rüsen 2004a: 79–80.

<sup>619</sup> Sjå kap. 4, s. 201–202.

<sup>620</sup> Rüsen 2004a: 75.

spørsmål som ein kunne diskutere, og slik tydeleggjere minoritetshistorie som ein del av den demokratiske danninga innan historiefaget.

I den genetiske typen er det først og fremst gjennom endring at historie blir meiningsfullt, då det får fram korleis framtida ligg open og er avhengig av handling i samtida.<sup>621</sup> Den genetiske typen står dermed i kontrast til korleis romanifolket og romar blir konstituert ut frå fortida innan eigenartsforteljinga, der gruppene blir framstilte som kontinuitetsbærande einingar utan endring i dei kulturelle elementa. Igjen vil eg hevde at det ikkje hadde vore umogeleg å tilføre fleire element i tekstane som kunne ha medverka til genetisk historiemedvit, samstundes som tekstane heldt på dei sentrale argumenta inn mot kontekstane om historisk rettferd og nasjonal minoritet. Dette kunne til dømes gjerast ved å ta inn framtidsperspektivet eksplisitt, anten ved at forteljingane skisserte opp ulike moglege framtider, eller med oppgåver som utfordra elevane til å diskutere moglege framtider og kva handlingar desse ville implisere i samtida. Ei slik utforming ville kunne ta opp spørsmålet om kva som er måla for politiske tiltak som byggjer på historisk rettferd og nasjonale minoritetar, og eventuelt også korleis elevane sjølve kan engasjere seg som ein del av desse prosessane gjennom handling i eiga livsverd.

Konklusjonen eg vil trekkje ut frå dette, er at tekstane sine handlingar inn mot konteksten om historisk rettferd og nasjonal minoritet, også gir ei forklaring på kvifor tekstane i liten grad er utforma på måtar som fremjar ei utvikling i retning av eit kritisk eller genetisk historiemedvit. Samstundes har eg forsøkt å peike på at det ikkje ville vere uforeinleg med desse handlingane om tekstane også inneheldt didaktiske verkemiddel som utfordra elevane i retning av eit kritisk og genetisk historiemedvit. Dette kan indikere at skulekonteksten og den fagspesifikke kunnskapen og ferdigheitene som historiefaget sin læreplan legg vekt på, ikkje har vore førande for utforminga av desse undervisningstekstane. I den situasjonen som tekstane blei utforma i, har altså det å handle inn mot kontekstane om historisk rettferd og nasjonal minoritet blitt prioritert over det å handle inn mot ein skulekontekst. Heller enn at elevane sitt historiemedvit og elevane som aktive brukarar av historie har stått i sentrum og danna eit didaktisk utgangspunkt, ser det heller ut til at ein versjon av nedsigsmodellen kjenneteiknar tekstane som undervisningstekstar: Tekstane har eit bestemt ideologisk innhald som kjem utanfrå skuleverket, og som må tilpassast denne konteksten, for at det så vil kunne overførast i ei form som gjer at elevane tileignar seg innhaldet.

Formuleringa som blir nytta i Stortingsmelding nr. 15 (2000–2001), er eit særskilt godt døme på korleis opplegget i undervisninga ser ut til å bli forstått i ramma av ein

---

<sup>621</sup> Rösen 2004a: 76–77.



nedsigsmodell: «Han [skulen] kan vere ein kanal der storsamfunnet formidlar kunnskap om dei nasjonale minoritetane til barn og unge.»<sup>622</sup> Metaforen «kanal» impliserer at det er noko, ein bestemt substans, som skal transporterast mellom to punkt, i dette tilfellet frå «storsamfunnet» og til «barn og unge». Skuleverket som ein kanal inneber at kunnskapen blir frakta i ei retning, der barn og unge utgjør endepunktet. Dokumentet tek med andre ord ikkje høgde for barn og unge som aktive historiebrukarar, som sjølve konstruerer historie i si eiga livsverd, og som også vil møte denne kunnskapen som aktive aktørar. Metaforen i stortingsmeldinga meiner eg i så måte illustrerer kva rolle skuleverket blir tillagt både i den norske og svenske minoritetspolitikken: Skuleverket skal gjere eit arbeid der barn og unge utgjør objekta som det skal arbeidast overfor, og som ei ønska samfunnsending skal gå ut frå.

## 5.2 Minoritetshistorie og skulefaget historie

Etter å ha diskutert forholdet mellom dei tre ulike kontekstane som eg har vist at undervisningstekstane svarer på, kan eg vende attende til kva denne studien kan seie om den overordna ambisjonen for prosjektet: Korleis handsamar skulefaget historie minoritetshistorie? Det empiriske materialet for denne studien er for smalt til at funna mine kan generaliserast, men med undervisningstekstar om romar og romanifolket som kasus meiner eg likevel at det gir eit grunnlag for å peike på nokre tendensar som det er verdt å løfte fram.

Tendensane eg vil peike på her, er nokre av dei sentrale elementa i dei to grunnforteljingane eg har identifisert. I undertrykkingsforteljinga finn ein dikotomien mellom offer og overgripar og den moralske vurderinga av historiske hendingar og handlingar, og i eigenartsforteljinga finn ein konstitueringa av kollektive grupper ut frå kulturelle særtrekk og fråværet av endring over tid. Nokre av desse tendensane har også tidlegare forskning på minoritetar i læremidlar vist til. Jörgen Mattlar har i sin studie av minoriteten romar i lærebøker vist at lærebøkene i historie særskilt er retta inn mot å skildre romar sin utsette posisjon og overgrepa som den svenske staten har utført.<sup>623</sup> I Arnfinn Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing sin rapport *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* blir det også klart at minoritetar som oftast blir handsama i samband med staten sin politikk overfor desse gruppene: «En del læremidler i historie gir inntrykk av at overgrep overfor samer og nasjonale minoriteter tilhører fortiden. Problemer og utfordringer hos samane, men også hos andre minoritetsgrupper, behandles i sammenheng

---

<sup>622</sup> St.meld. nr. 15 (2000–2001): 60.

<sup>623</sup> Mattlar 2016: 220–221. Sjå også Anna Johnsson Harrie sin læremiddelstudie for Forum för levande historia, Harrie 2016: 35–38.

med fornorskingsprosesser og nasjonsbygging, og knyttet i mindre grad til dagens situasjon.»<sup>624</sup> Samstundes ser dei nokre positive trekk ved ein del nyare læremiddlar, og då særskilt for vidaregåande nivå: «[P]å sitt beste får elevene anledning til å reflektere over situasjonen for nyare minoritetsgrupper i Norge og i andre land – samt historiefagets tendens til å skape grenser mellom grupper som i seg selv kan virke ekskluderende.»<sup>625</sup>

Mot desse funna i tidlegare studiar av minoritetar innan historiefaget i norsk og svensk skule ser min studie ut til å bekrefte eit mønster som går att i studiar av lærebøker. Når minoritetar blir omtala i lærebøkene, er det som offer for eksterne aktørar sine overgrep. Det er i så måte interessant at også undervisningstekstar som er produserte med eit føremål om å supplere den manglande og problematiske omtalen i lærebøker, i stor grad også nyttar dette narrative mønsteret. Eit anna aspekt som blir synleg i ljøs av annan læremiddelforskning, er korleis eigenartsforteljinga ikkje ser ut til å vere like dominerande i lærebøkene. Som Midtbøen, Orupabo og Røthing peikar på, klarer nokre av dei nyare lærebøkene å sjå parallellar til nyare minoritetsgrupper i Noreg. Slike referansar og parallellar til pågåande minoritetspolitikk for andre kategoriar er i stor grad fråverande i undervisningstekstane eg har studert.

Dette kan potensielt vere knytt til eit problem som oppstår når prosjektet er å produsere supplerande undervisningstekstar om minoritetar. Med dette blir minoriteten teken ut av den narrative heilskapen som læreboka skapar. Konsekvensen ser ut til å vere at minoritetsgruppene blir særreine grupper med ei særreine historie, som ikkje kan forståast som ein del av andre historiske prosessar eller einingar. Lærebokforfattaren og undervisningstekstforfattaren står overfor ei ulik oppgåve i møte med eit læreplanmål om nasjonale minoritetar. For lærebokforfattaren er spørsmålet korleis desse gruppene kan integrerast i læreboka sin heilskap, og få gruppene til å passe inn med dei overordna konfigurate grepa som alt er valde. For undervisningstekstforfattaren er derimot spørsmålet korleis det kan skapast ein konfigurativ heilskap der minoritetsgruppa er utgangspunktet. Den sistnemnde utfordringa vil lettare la seg løyse om ein framhevar gruppa som ein sjølvstendig entitet med sine særreineheiter.

I rapporten viser Midtbøen, Orupabo og Røthing til at det eksisterer eit juridisk «minoritetsmessig hierarki» i Noreg, mellom kategoriane urfolk, nasjonal minoritet og etnisk minoritet.<sup>626</sup> Som eit urfolk er det samane som dominerer både i læreplanen og i dei

---

<sup>624</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 58.

<sup>625</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 46.

<sup>626</sup> Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014: 36. Sjå også Niemi 2006 for ei utdjujing av desse kategoriane. Eit liknande hierarki finn ein også i Sverige, men med den forskjellen at Sverige ikkje har ratifisert ILO-169, og at kategorien urfolk dermed ikkje gir dei same juridiske rettane.

læreverka som er undersøkte i rapporten. Eit interessant aspekt med nettopp gruppa samane, er at dei har vore til stades i norske læreplanar for historie sidan Mønsterplanen av 1974, og det er dermed i større grad mogeleg å seie noko om korleis samane sin posisjon i historiefaget har endra seg over tid. Det er noko Lise Kvande har undersøkt i artikkelen «Etnopolitiske utmaningar i historieformidling: Grunnforteljingar om samefolket i Noreg», der ho viser at det har gått føre seg ei utvikling frå at ei grunnforteljing om overgripingar og offer har dominert, til at ei samisk agenshistorie har fått større plass.<sup>627</sup> Parallellen til kva forteljingar som blir formidla om samane, er interessant her, og kan potensielt seie oss noko om kva omstende som spelar inn på utforminga av historiske forteljingar om minoritetsgrupper. Eg vil her peike på tre forskjellar mellom samane og romanifolket i Noreg.

Det første er det nemnde minoritetshierarkiet, der samane sin status som urfolk gir eit anna rammeverk av minoritetsrettar, sikra av ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i sjølvstendige statar. Det er altså ein annan kontekst om minoritetsrettar som er relevant i det samiske tilfellet. Det andre er utviklinga av historievitskapeleg forskning på samisk historie. Feltet blei etablert alt på 1970-talet, og det har ifølgje historikarane Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen har vore ei historiografisk utvikling frå synliggjeringforteljingar til assimilering- og agensforteljingar.<sup>628</sup> Den samiske forskinga har med andre ord ein lengre tradisjon og må kunne skildrast som eit større felt enn den historievitskapelege forskinga på romanifolket. Den typen agensforteljingar som Ryymin og Nyysönen har identifisert i samisk historiografi, og som Kvande også ser spor av i lærebøker, er i liten grad til stades i den historievitskapelege forskinga på romanifolket.<sup>629</sup> Den siste forskjellen som bør nemnast, er tidsaspektet, der samane har vore til stades som namngitt gruppe i norske læreplanar sidan 1974, mens romanifolket først kom inn som ein del av kategorien nasjonal minoritet etter tusenårsskiftet. Som Kvande peikar på i sin artikkel, gjekk det lang tid før forteljingar om offer og overgrep blei nyansert med agensforteljingar.

Eit bidrag som denne avhandlinga gir til studiet av minoritetshistorie i skulefaget historie er å ta steget vidare frå å påvise eit bestemt mønster i kva som blir formidla av minoritetshistorie, til at eg også har forsøkt å spore kva desse historiske forteljingane gjorde, og kva intensjonar dei uttrykte. Gjennom den kontekstuelle analysen har eg forsøkt å svare på kvifor det var nettopp desse forteljingane som blei formidla på nettopp dette tidspunktet. Måten eg her har satt historisk narrasjon, historiebruk og Quentin Skinner sin

---

<sup>627</sup> Kvande 2015.

<sup>628</sup> Ryymin og Nyysönen 2012, 2013.

<sup>629</sup> Sjå gjennomgang av den historiske forskinga på romanifolket i kap. 1, s. 55–59.

talehandlingsteori i dialog med kvarandre på, har danna ein inngangsmåte som gjer det mogeleg å komme med kontekstuelle forklaringar på kvifor bestemte forteljingsmønster kjem til uttrykk i desse undervisningstekstane. Dette er ei teoretisk tilnærming som vil kunne ha overføringsverdi, ikkje berre for å forklare minoritetshistorie innan skulefaget historie, men også for å kunne forklare andre delar av faget sitt tematiske innhald.

Denne kontekstuelle tilnærminga kan dermed også gi visse forklaringar på kvifor det ikkje er fleire andre eller meir nyanserte og komplekse historiske forteljingar om romar og romanifolket som har blitt formidla mot skuleverket, men at det stadig blir sirkulert ei undertrykkings- og eigenartsforteljing. Dei nemnde minoritetspolitiske kontekstane kan dermed framstå som eit hinder for ei vidare utvikling av minoritetshistorie innan skulefaget: Ein vender stadig attende til forteljingar om undertrykking og eigenart fordi det utgjer relevante handlingar i desse kontekstane. Men dette kan også vurderast motsett, ved at det er desse minoritetspolitiske kontekstane som i det heile teke opna for å formidle forteljingar om romar og romanifolket mot skuleverket. Utan desse pågåande kontekstane utanfor skuleverket ville det heller ikkje ha vore noko som motiverte til å skape tekstar om minoritetane for skuleverket. Desse kontekstane var også det som gjorde handlinga til ei intensjonell handling.

For å illustrere dette siste poenget kan det vere relevant å hente fram att eit funn eg gjorde tidleg i prosessen med dette avhandlingsprosjektet. Som nemnt i innleiingskapitlet var min inngang til prosjektet å undersøkje undervisningstekstar frå både Noreg, Sverige og Danmark. Under arbeidet med å skaffe oversikt over relevante tekstar blei det relativt tidleg klart at det ikkje eksisterer undervisningstekstar som eksplisitt tek opp danske romar som minoritetsgruppe.<sup>630</sup> Dette kan forståast på bakgrunn av at romar ikkje er anerkjend som ein nasjonal minoritet i Danmark, og at det heller ikkje har gått føre seg noko politikk for historisk rettferd for gruppa.<sup>631</sup> Med andre ord er dette eit døme på eit tilfelle der dei ovannemnde minoritetspolitiske kontekstane ikkje er til stades, og der gruppa då heller ikkje er til stades i skulefaget historie.<sup>632</sup> Dei minoritetspolitiske kontekstane kan dermed både forståast som noko som er med på å gjere romar og romanifolket sitt nærvær i historiefaget

---

<sup>630</sup> Det nærmaste eg kom ein tekst som nærma seg dei kriteria eg har sett opp, var læreboka *Forskellighed og fordomme: En lærebog til grundskolen om intolerance* av Stine Thuge og Tine Brøndum, produsert av Dansk Institut for Internationale Studier. Romar er i denne læreboka tidvis nytta som eit døme på ei av fleire minoritetsgrupper i Europa som er særskilt utsette for fordommar.

<sup>631</sup> Dette tyder ikkje at det ikkje har eksistert grupper som har blitt utpeika som eller sjølv identifisert seg som romar eller tatarar, sjå til dømes Enevig 2007.

<sup>632</sup> Ein annan faktor som også kan nemnast som ein skilnad mellom det danske skulefaget historie og det norske og svenske, er innføringa av ein eigen historiekanon i 2009. Claus Haas har mellom anna påpeika korleis denne kanonen var prega av førestillingar om ein dansk etno-nasjonal historie. Sjå Haas 2014.

mogeleg, samstundes som dei same kontekstane skapar grenser for kva typar historiske forteljingar som lèt seg utforme og formidle innan desse kontekstane.

Eit anna aspekt som skil denne avhandlinga frå studiane eg nemnde ovanfor, er at eg i tillegg til å undersøkje kva framstilling som blir gitt av minoritetar, også vurderer undervisningstekstane som verktøy for å utvikle historiemedvit. Målet har dermed vore å undersøkje kva som skjer med det som har blitt formulert som ei hovudoppgåve for historiefaget, å utvikle elevane sitt historiemedvit, når temaet er minoritetshistorie. Analysane mine har vist at undervisningstekstane i liten grad kan reknast som nyttige verktøy for dette føremålet. I diskusjonen ovanfor har eg også peika på at noko av dette kan forklarast med tekstane si innretting mot å virke i konteksten om historisk rettferd og nasjonal minoritet. Eg har dermed synleggjort ei spenning i skulefaget historie med denne avhandlinga, mellom det å formidle eit bestemt politisk og ideologisk innhald til elevane og det å utvikle elevane til å bli historiemedvitne historiebrukarar.

Denne spenninga kan skildrast som eit kontinuum i korleis historiefaget sin kunnskap kan konseptualiserast, og kva rolle elevane blir tillagde i relasjon til kunnskapen. På den eine sida av dette kontinuumet forstår ein historiefaget som eit fag med eit konkret innhald, der bestemte historiske forteljingar skal formidlast og elevane skal tileigne seg desse. Dette har gjerne blitt uttrykt gjennom «nedsigsmodellen» i historiedidaktikken, der eit bestemt innhald «sig ned» ovanfrå, gjerne frå historievitskapen, og så må tilpassast for at elevane skal kunne tileigne seg det. Pedagogen Paulo Freire sin metafor om «bankundervisning» vil også kunne skildre dette ytterpunktet, der elevane blir reduserte til oppbevaringsboksar for eit bestemt ideologisk innhald.<sup>633</sup> På motsett side av kontinuumet finn ein historiemedvitsomgrepet, representert i si mest ytterleggående form med Bernard Eric Jensen sin definisjon av omgrepet.<sup>634</sup> På denne enden er elevane forstått som aktive brukarar av historie, både i og utanfor skulen. Her handlar faget om å utvikle elevane sitt medvit om kvifor og korleis dei nyttar historie, og vidareutvikle ferdigheitene deira i denne bruken. Kva historiske forteljingar som blir tekne i bruk, er mindre viktig her.

Set ein dette historiefaglege kontinuumet opp mot funna eg har gjort i studien, blir det tydeleg at undervisningstekstane om romar og romanifolket går langt i retning av nedsigsmodellen og synet på historie som eit innhaldsfag. Det er innhaldet som står sentralt i desse tekstane – at det er «riktige» historier som har ein bestemt intensjon. Elevane si rolle i relasjon til tekstane blir dermed først og fremst å skulle tileigne seg innhaldet og meininga, ikkje å engasjere seg kritisk med tekstane eller å nytte dei som utgangspunkt for sjølv å

---

<sup>633</sup> Freire 1974: 46–47.

<sup>634</sup> Sjå diskusjonen om Jensen sitt historiemedvitsomgrep i kap. 1, s. 36–46.

konstruere historiske narrativ. Det er eit spørsmål om ikkje dette også er eit trekk som pregar tematikken minoritetshistorie i skulen, der temaet tek fokuset vekk frå eleven som aktivt subjekt i relasjon til eit innhald, og heller ser eleven som eit objekt som tek imot innhaldet.

### 5.2.1 Kva er alternativet?

At dei nemnde kontekstane både kan seiast å mogeleggjere og avgrense kva som kan forteljast om minoritetar som romar og romanifolket, tyder samstundes ikkje at tekstforfattarane har operert i eit felt der tekstutviklinga alt var determinert, at det ikkje eksisterte eit handlingsrom for ulike narrative val. Den narrative analysen i kapittel 2 synleggjer også at det å fortelje om romar og romanifolket kan gjerast på ulike måtar.

Når eg mot slutten av avhandlingsteksten forsøker å synleggjere kva ny kunnskap og bidrag denne studien kan gi, kan det også vere verdt å spørje om dette prosjektet har noko å seie til læremiddelforfattarar som skal skrive om minoritetshistorie. Det første eg vil peike på i den samanhengen, er korleis den kontekstuelle analysen har synleggjort nokre kontekstuelle rammer som det framleis kan vere nyttig å hugse på. Men gitt at det framleis eksisterer eit handlingsrom for læremiddelforfattarane, er spørsmålet om denne studien kan seie noko om læremiddelutforming som vil kunne flytte feltet nærare opp mot historiemedvitsomgrepet. Her vil eg då særskilt peike på to mogelege lærdomar frå denne studien, som seier noko om konsekvensane av narrative val som ein som læremiddelforfattar bør vere klar over. Til slutt vil eg peike på ein alternativ måte å konfigurere minoritetshistorie på, som kanskje kan nyttast som eit alternativ ideal for å generere nokre andre historiske forteljingar for historiefaget i skulen.

Den første lærdomen eg vil peike på, er måten romar og romanifolket blir handsama som klart avgrensa grupper med ein særskilt eigenart i tekstane. Dette får ofte to vidare konsekvensar for forteljinga. For det første blir denne eigenarten, det som skil gruppa ut som noko eige, ofte tidlause kjenneteikn som ikkje endrar seg i lag med eller etter same logikk som resten av verda. For det andre fører det lett til at gruppene blir «seg sjølve nok», slik at dei ikkje kan inkluderast som delar av større historiske kategoriar eller prosessar. Ei slik forteljing vil dermed plassere minoritetsgruppene på utsida av resten av samfunnet si historie, og implisitt også plassere minoriteten som noko særlege og forskjellig frå samfunnet i dag.

Den andre lærdomen eg vil peike på, er dei dikotomiske aktørposisjonane offer og overgripar. Også dette narrative valet får ei rekke vidare konsekvensar. Det eine er at agensen i forteljinga blir plassert hos overgriparane, mens offeret blir redusert til eit objekt

det blir handla overfor. Det andre er at denne motsetjinga i liten grad opnar for historiske forklaringar. Når all agens er lokalisert hos overgriparane, vil forklaringa på handlingane lett bli redusert til overgriparen sin vondskap. I eit narrativt univers med vonde overgriparar og uskulldige offer er det lett å mobilisere sympati for offeret og ta moralsk avstand frå overgriparen. Men eit slikt univers gir lite rom for å diskutere eller reflektere over moral og moralske spørsmål i eige liv. Denne typen forteljingar fremjar dermed også ein temporær dualitet som knyter skiljet mellom fortid og samtid til dualiteten mellom vondt og godt: Verda sin vondskap er lokalisert i fortida, og vår rolle samtida er å ta lærdom og moralsk avstand frå denne vondskapen.

Kan ein unngå denne dikotomien? I enkelte av undervisningstekstane er dette forsøkt ved å introdusere ein tredje type aktør, som kan skildrast som heltar. Eit døme er heftet *Antiziganismen i Sverige*, der Katarina Taikon og andre romske aktivistar blir framheva ved at dei arbeidde mot undertrykkinga. På den måten har ein utvida dei mogelege aktørposisjonane i forteljinga. Samstundes endrar ikkje denne kategorien på dei sentrale elementa i undertrykkingsforteljinga. Kategorien helt er avhengig av ein motstandar som skal nedkjempast, helst ein med moralsk tvilsam karakter, og av eit uskuldig offer som skal frigjerast. Innføringa av aktørposisjonen helt medfører dermed berre ein ekstra posisjon innan det same narrative universet.

Om desse narrative formene er problematiske, – kva alternativ kan ein så nytte? Det spørsmålet gir ikkje dette avhandlingsprosjektet noko grunnlag for å svare på, men det eg derimot kan gjere, er å peike på mogelege kjelder for vidare inspirasjon. Eg vil då peike mot den historiske forskinga som har blitt gjort kring finske romar, og særskilt på historieverket *De finska romernas historia från svenska tiden till 2000-talet*. Måten dette verket er bygt opp på, og perspektiva som er nytta, kan kanskje fungere som eit mogeleg alternativt ideal for utforminga av undervisningstekstar om minoritetshistorie. For å gi eit bilete av korleis den historiske forteljinga er konfigurert i dette verket, vil eg her gi redaktøren Panu Pulma ordet for å presentere perspektiva og ambisjonen:

Det intensiva samarbetet mellan forskarna och den romska gemenskapen avgjorde forskningens grundläggande perspektiv från första början: utgångspunkten för de finska romernas historia är att romernas historia inte är fristående från det övriga samhällets historia, även om den i stor omfattning präglas av diskriminering och utanförskap. I denna bok studeras romernas skeden inte utgående från offrets perspektiv. I stället belyses romerna som en grupp som har en aktiv växelverkan med det övriga samhället. Det centrala ordet i detta sammanhang är växelverkan, det vill säga frågan om på vilket sätt och på vilka villkor romerna överlevt i sin dagliga kamp i historiens olika skeden. En aspekt av denna interaktion är frågan om hur den romska gemenskapen och kulturen har förändrats, och hur den romska gemenskapen i sina näringsfång och sin kultur reagerat på och anpassat sig

till de varierande omständigheterna. Ytterligare en aspekt av denna växelverkan är frågan om hur romerna i sin tur bidragit till den allmänna utvecklingen av samhället och kulturen. [...]

Det vore fel och skadligt att behandla romerna som en enhetlig grupp som har en gemensam historia, erfarenhet och tolkning av sig själva och samhället. Den romska gemenskapen är flersämmig, det existerar olika upplevelser inom den och dess gränser omdefinieras hela tiden. Vetenskaplig forskning som är inriktad på att hitta sanningen kan inte utgå från dagens etno- eller nationalpolitiska definitioner, som är politiska förenklingar. I stället ska den gestalta människornas verksamhet och självförståelse i det förflutna genom de villkor och den verklighet som rådde i deras egen tid. Genom detta blir också de moderna uppfattningarna, definitionerna och begreppen begripliga samtidigt som deras egen historicitet blir belyst. Romerna och de övriga invånarna i de nordiska länderna har haft en gemensam historia under ett halvt årtusende, och därför ska den också undersökas, tolkas och beskrivas som gemensam historia.<sup>635</sup>

I *De finska romernas historia från svenska tiden till 2000-talet* har ein altså hatt ei motsett innretting enn det ein finn i undervisningstekstane. Målet har ikkje vore å få fram finske romar sin eigenart, men å få fram korleis romar og andre borgarar i Norden har hatt ei felles fortid, der ein har forsøkt å synleggjere interaksjonen mellom dei. Det sentrale konfigurative grepet har med andre ord vore samspel og interaksjon. Med dette grepet har ein dermed kunna få fram og anerkjenne romar som eit offer for diskriminering og utanforskap, men samstundes unngå å redusere romar til berre eit offer. Vidare har ein kunna anerkjenne at det til ulike tider har eksistert fellesskap av menneske som identifiserte seg som romar eller «kaale» og på ulike måtar har skilt seg frå resten av samfunnet, men utan at desse fellesskapa bli ståande utanfor ein større samfunnssamanheng og tidsdimensjon.

Med eit interaksjonsperspektiv som integrerande grep for forteljinga kan ein potensielt gi eit betre grunnlag for å utvikle historiemedvit hos lesaren. Når forteljinga framhevar den stadige endringa i grensene for det romske fellesskapet, og det handlar om menneska si agering og sjølvforståing, vil det også komme tydelegare fram korleis romar var menneske som både var skapa av historie, men også historieskapande. Om potensialet i dette perspektivet skal kunne nyttast, vil det vere naudsynt at målet om å utvikle elevane sitt historiemedvit også er førande for tekstutforminga, og det er naudsynt at tekstprodusentane har historiedidaktisk kompetanse til å utforme tekstane etter historiemedvitsomgrepet.

Ei forteljing med eit tydeleg interaksjonsperspektiv vil samstundes ikkje kunne formulere dei same argumenta inn mot kontekstane om nasjonal minoritet og historisk rettferd, som eg har identifisert i denne avhandlinga. Ei sentral utfordring for vidare

---

<sup>635</sup> Pulma 2015: 9, 11.



utvikling av korleis minoritetshistorie blir handsama av skulefaget historie, ser for meg ut til å vere korleis ein kan vidareutvikle dei historiske forteljingane om minoritetar og samstundes relatere dei til kontekstane som gjer tematikken relevant. Ei slik utvikling vil ikkje berre vere avhengig av at ein finn nye måtar å konfigurere forteljingane på, men også at ein klarer å finne nye måtar å artikulere argument inn mot relevante minoritetspolitiske kontekstar.

## Undervisningstekstar

*Antiziganismen i Sverige - Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag* (2015). Kommissionen mot antiziganism.. Stockholm. Henta frå <http://motantiziganism.se/wp-content/uploads/2015/11/Antiziganismen-i-Sverige.pdf>

*Duri Drom - Romanifolkets Historie.* (2015). Bergkvist, J., og Vigardt, K.-S. I Juterud, C. Lintoft, C. Voss-Nilsen, H. Bergkvist, J. Vigardt, K-S. og Hovdhaugen, U. (Red.). Oslo: Oslo byarkiv.

*För klasserommet – Seriealbumet: Sofia Z-4515.* (2014). Forum för levande historia. Henta frå: <https://www.levandehistoria.se/klassrummet/seriealbumet-sofia-z-4515>

*Lärarhandledning - Antiziganismen i Sverige - Om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet och i dag* (2015). Kommissionen mot antiziganism. Stockholm. Henta frå <http://motantiziganism.se/wp-content/uploads/2015/11/Antiziganismen-i-Sverige-l%C3%A4rarhandledning.pdf>

*Mormors fortelling - en reise i romanifolkets/taternes historie.* (2014). Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring. Manus: Larsen, A-M. Produsent: Gloomshade. Henta frå [http://www.minstemme.no/oppgaver/mormors\\_fortelling\\_-\\_en\\_reise\\_i\\_romanifolkets\\_taternes\\_historie](http://www.minstemme.no/oppgaver/mormors_fortelling_-_en_reise_i_romanifolkets_taternes_historie)

*Nasjonaleminoriteter.no.* (2016). Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring. Henta frå <https://nasjonaleminoriteter.hioa.no/>

*Romernas Historia.* (2014). Romska Ungdomsförbundet og Romska Kulturcentret i Malmö. Henta frå <http://www.romernashistoria.se>

*Romer under Förintelsen.* (2014). Forum för levande historia og Erinnern.at. Henta frå <http://www.levandehistoria.se/klassrummet/romer-under-forintelsen>

*Sofia Z-4515: Ett seriealbum om romer under förintelsen.* (2014). Lundgren, G., Taikon, S., og Eriksson, A. Forum för levande historia. E-bok. Henta frå: [https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material\\_file/sofia-z-4515\\_141015\\_0955.pdf](https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material_file/sofia-z-4515_141015_0955.pdf)

*Vi läser om romer: av och om romer i Sverige.* (2013). Kaldaras Nikolizsson, E., Gidfors, K., og Lundgren, G. (Red.). Malmö: Romska ungdomsförbundet.

*Våre nasjonale minoriteter - Til ansatte i barnehager og skoler.* (2014). Utdanningsdirektoratet.

Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/nasjonale-minoriteter/nasjonale\\_minoriteter\\_udir.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/laringsmiljo/nasjonale-minoriteter/nasjonale_minoriteter_udir.pdf)

## Litteratur

Acton, T.A. (1974). *Gypsy Politics and Social Change: The Development of Ethnic Ideology and Pressure Politics Among British Gypsies from Victorian Reformism to Romani Nationalism*. London: Routledge & Kegan Paul.

Acton, T.A. (2004). Modernity, Culture and “Gypsies”: Is There a Meta-Scientific Method for Understanding the Representation of “Gypsies”? And Do the Dutch really Exist. I N. Saul og S. Tebutt (red.), *Role of the Romanies: Images and Counter Images* (s. 98–116). Liverpool: Liverpool University Press.

Acton, T.A. (2015). Scientific Racism, Popular Racism and the Discourse of the Gypsy Lore Society. *Ethnic and Racial Studies*, 20(1), 1–18. doi: 10.1080/01419870.2015.1105988

Ammert, N. (2013). *Historia som kunnskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus.

Andresen, A. (2017). Å bruke fortiden til å reise seg som folk: Samisk politikk og samepolitikk på 1960- og 1970-tallet. I T. Ryymän (red.), *Historie og politikk: Historiebruk i norsk politikkutforming etter 1945* (s. 122–149). Oslo: Universitetsforlaget.

Andresen, M./ Danmarks Evalueringsinstitut (2001). *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*. Henta frå <http://www.gymnasieforskning.dk/historie-med-samfundskundskab-det-almene-gymnasium/>

Lund, A.B. og Moen, B.B. (2013). Taterne og skolen – hva må til for å bedre taterbarnas skolesituasjon? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4–5), 259–268.

Aronsson, P. (2002). Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden. *Historisk Tidsskrift* (S), 122(2), 2–12.

Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: Att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.

- Arvidsson, M. (2016a). *Att ersätta det oersättliga: Statlig gottgörelse för ofrivillig sterilisering och vanvård av ombändertagna barn* (doktorgradsavhandling). Örebro Universitet.
- Arvidsson, M. (2016b). Historisk rättvisa som forskningsfält. *Historisk Tidskrift* (S), 137(3), 2–11.
- Asdal, K. (2012). Contexts in Action: And the Future of the Past in STS. *Science, Technology, & Human Values*, 37(4), 379–403. doi: 10.1177/0162243912438271
- Asdal, K., Gundersen, T.R., Jordheim, H., Berge, K.L., Gammelgaard, K., Rem, T. og J. L. Tønnesson (2008). *Tekst og Historie: Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N. og Aamotsbakken, B. (red.). (2016). *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal.
- Austdal, T. og Helgesen, E. (2015). Introduksjon: Fremtidsforestillinger. *Norsk antropologisk tidskrift*, 26(3–4), 208–220.
- Austin, J.L. (1975). *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955* (2. utg). Oxford: Clarendon.
- Bakken, Y. og Solbue, V. (2016). *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* (3. utg). Toronto: University of Toronto Press.
- Barthes, R. (1977). The Death of the Author. I *Image, Music, Text* (s. 142–148). London: Fontana.
- Basso, A. (2014, 7.oktober). Frå fakta til fiksjon: Om å skrive historiske romanar. [blogg post]. Henta frå <http://dokumenteneforteller.tumblr.com/post/99387693518/fr%C3%A5-fakta-til-fiksjon-om-%C3%A5-skrive-historiske>
- Bastrup, O.R.E. og Sivertsen, A.G. (1996). *En landevei mot undergangen: Utryddelsen av taterkulturen i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bergkvist, J. og Vigardt, K.-S. (2012). Arkiv etter romanifolket: Et minoritetsarkiv under oppbygning. *Tobias*, 21(1), 54–61. Henta frå

[https://www.oslo.kommune.no/OBA/tobias/pdf\\_arkiv/Tobias2012-1.pdf](https://www.oslo.kommune.no/OBA/tobias/pdf_arkiv/Tobias2012-1.pdf)

Bergkvist, J. og Vigardt, K.-S. (2015). ‘Anlæg for opposition’: Motstand og organisering blant reisende i første halvdel av 1900-tallet – Godin Hagvald Nikolaysen som eksempel. I *Vedlegg til NOU 2015:7 Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag* (s. 62–95). Oslo. Henta frå

[https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/NO/SVED/Vedlegg\\_Assimilering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/NO/SVED/Vedlegg_Assimilering.pdf)

Bevernage, B. (2015). The Past Is Evil/Evil Is Past: On Retrospective Politics, Philosophy of History, and Temporal Manichaeism. *History and Theory*, 54(3), 333–352. doi: 10.1111/hith.10763

Bogdán, M., Dunajeva, J., Junghaus, T., Kóczé, A., Rövid, M., Rostas, I., Ryder, A., Szilvási, M. og Taba, M. (red.). (2015). Nothing About us Without us? Roma Participation in Policy Making and Knowledge Production. *Roma Rights – Journal of the European Rights Centre*, (2).

Bogdán, M., Ryder, A. og Taba, M. (2015). The Roma Spring: Knowledge Production and the Search for a New Humanity. *Roma Rights – Journal of the European Rights Centre*, (2), 33–37.

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

Brustad, J.A.S., Lien, L., Rosvoll, M. og Vogt, C.E. (2017). *Et ønsket folk: Utviklingen av en ‘sigøynerpolitikk’ og utryddelsen av norske rom 1915–1956*. Oslo: Cappelen Damm.

Brædder, A. (2016). *Kroppen – et medium til fortid: Fortid som nærværende i 2. verdenskrigsreenactment og levendegørelse på frilandsmuseer* (doktorgradsavhandling). Aarhus Universitet.

Carr, E.H. (1990). *What is History?* (2.utg.). London: Penguin.

Dahl, O. (1986). *Problemer i historiens teori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danielsson Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land...: Berättelser om svensket i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar* (doktorgradsavhandling). Lunds Universitet.
- Due-Nielsen, C. (2004a). Forsvar for fortiden. *Historisk Tidsskrift* (DK), 104(1), 208–217.
- Due-Nielsen, C. (2004b). Tidsånd eller døgnflue. *Historisk Tidsskrift* (DK), 104(2), 411–413.
- Durst, J. (red.). (2014). Roma: A Misnomer? On the Essence of the ‘Cultural Identity’ of Roma. *European Academic Network on Romani Studies*. Henta frå <http://romanistudies.eu/documents/email-list-archive/>
- Eide, E. (2007). Tatertyver og sigøynerspetakkel. I E. Eide og A.H. Simonsen (red.), *Mistenkelige utlendinger: Minoriteter i norsk presse gjennom hundre år* (s. 71–94). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eikeland, H. (2004a). *Historieundervisning og interkulturell læring: En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole*. (Høgskolen i Vestfold 8/2004).
- Eikeland, H. (2004b). *Norske lærebøker i historie som redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess* (Høgskolen i Vestfold 9/2004).
- Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I K.-G. Karlsson og U. Zander (red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 249–272). Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, P., Alvé, F., Axelsson Yngvéus, C. og Rosenlund, D. (2015). Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-scale Assessment in Sweden. I K. Ercikan og P. Seixas (red.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (s. 171–182). New York: Routledge.
- Enevig, A. (2007). *Sigøjnere, tatere og danske rejsende*. Odder: Wisby & Wilkens.
- Englund, B. (2011). Vad gör läroboken? I N. Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 279–294). Lund: Studentlitteratur.

- Ericsson, M. (2015). *Exkludering, assimilering eller utrotning? 'Tattarfrågan' i svensk politik 1880-1955* (doktorgradsavhandling). Lunds Universitet.
- Ericsson, M. (2017a). "Såsom det brukas med tattare": Kollektivt våld mot familjer utpekade som tattare eller zigenare 1872–1955. *Historisk Tidskrift* (S), 137(1), 37–63.
- Ericsson, M. (2017b). Common Starting Points, Different Directions. *Scandinavian Journal of History*, 42(1), 96–121. doi: 10.1080/03468755.2016.1204680
- Ericsson, M. og Sjögren, D. (2011). Problematiska utgångspunkter: Om en svensk vitbok för utredande av övergrepp mot romer. *Historisk Tidskrift* (S), 131(2), 250–257.
- Eriksen, T.H. (2010). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives* (3.utg). London: Pluto.
- Ferro, M. (2003). *The Use and Abuse of History, or How the Past is Taught to Children* (2.utg). London: Routledge.
- Foucault, M. (1980). What is an Author? I J.V. Harari (red.), *Textual Strategies* (s. 141–160). Ithaca: Cornell University Press.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Fulsås, N. (2005). Historie og forteljing. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(3), 287–300.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gjervan, M. og Svolsbru, G. (2014). Språklig og kulturelt mangfold – fine ord eller god praksis? I *NAFO – 10 år for flerkulturell barnehage og skole: Artikkelsamling av NAFOs medarbeidere høsten 2014*. Vallset: Oplandske bokforlag. Henta frå <http://nafo.oslomet.no/barnehage/faglitteratur/nafo-10-ar-for-flerkulturell-barnehage-og-skole/>
- Gordon, P.E. (2014). Contextualism and Criticism in the History of Ideas. I D.M. McMahon og S. Moyn (red.), *Rethinking Modern European Intellectual History* (s. 32–55). Oxford: Oxford University Press.



- Gotaas, T. (2000). *Taterne: Livskampen og eventyret*. Oslo: Andresen & Butenschøn.
- Greimas, A.J. (1983). *Structural Semantics: An Attempt at a Method*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os': Erindrings- og identitetspolitikk mellom assimilation og livet i salatskålen* (Asterisk). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haave, P. (2000). Sterilisering av taterne: Kirurgi på "rasemessig" grunnlag? I B. Hvinden (red.), *Romanifolket og det norske samfunnet: Følgene av hundre års politikk for en nasjonal minoritet* (s. 32-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haave, P. (2017). Hovedtrekk i norsk romani-/taterpolitikk: Assimilering. I N. Brandal, C.A. Døving og I.T. Plesner (red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 95–112). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halbwachs, M. (1980). *The Collective Memory*. New York: Harper & Row.
- Hall, S. (red.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying*. London: SAGE.
- Halvorsen, R. (2004). *Taternes arbeid for oppreisning og anerkjennelse i Norge*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Haugen, H.M. (2017). Den vanskelige forsoningen. *Teologisk tidsskrift*, 6(3), 242–261. doi: 10.18261/issn.1893-0271-2017-03-06
- Hazell, B. (2011). *Resandefolket: Från tattare till traveller*. Stockholm: Ordfront.
- Heiret, J., Ryymin, T. og Skålevåg, S.A. (red.). (2013). *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax.
- Helakorpi, J.E., Lappalainen, S.H. og Mietola, R.M. (2018). Equality in the Making? Roma and Traveller Minority Policies and Basic Education in Three Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (kommande).
- Helakorpi, J.E., Lappalainen, S.H. og Sahlström, J.F. (2018). Becoming Tolerable: Subject Constitution of Roma Mediators in Finnish Schools. *Intercultural Education*. (kommande).

Holgersson, U. og Persson, C. (2002a). Rätten att skriva människan: Historiemedvetande och berättelse som problematiska begrepp: Svar till Bernard Eric Jensen. *Historisk Tidskrift* (S), 122(4), 635–640.

Holgersson, U. og Persson, C. (2002b). Historieförmedling mellan solidaritet och autonomi: Kritiska synpunkter på några historiedidaktiska frågor. *Historisk Tidskrift* (S), 122(2), 2–7.

Holmberg, I.M. (red.). (2014). *Vägskärens kulturarv – kulturarv vid vägskärl: Om att skapa plats för romer och resande i kulturarvet*. Malmö: Makadam.

Hvinden, B. (red.). (2000). *Romanifolket og det norske samfunnet: Følgene av hundre års politikk for en nasjonal minoritet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Indzic Dujso, A. (2015). *Nationella minoriteter i historieundervisningen: Bilder av romer i Utbildningsradions program under perioden 1975-2013* (lisensiatavhandling). Umeå universitet.

Jansson, T. (1973). *Sommerboken*. Oslo: Aschehoug.

Jarhall, J. (2012). *En kompleks historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet* (lisensiatavhandling). Karlstads Universitet.

Jay, M. (2011). Historical Explanation and the Event: Reflections on the Limits of Contextualization. *New Literary History*, 42(4), 557–571. doi: 10.1353/nlh.2011.0043

Jensen, B.E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*, bd. 1. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B.E. (2002). Historiedidaktik og faghistorie på kollisionskurs? *Historisk Tidskrift* (S), 122(4), 631–636.

Jensen, B.E. (2003). *Historie: Livsverden og fag*. København: Gyldendal.

Jensen, B.E. (2004a). Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb - en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om "historiekultur". I S. Ahonen, M. Poulsen, O.S. Stugu, M. Thorkelsson, og U. Zander (red.), *Hvor går historiedidaktikken?:*

- historiedidaktik i Norden 8* (s. 47–60) (Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag.
- Jensen, B.E. (2004b). Faghistorikerens historiebegreb: Baggrund, kendetegn og virkninger. *Historisk Tidsskrift* (DK), 104(1), 179–207.
- Jensen, B.E. (2004c). Et utidssvarende historiebegreb. *Historisk Tidsskrift* (DK), 104(2), 406–410.
- Jensen, B.E. (2010) *Hvad er historie*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, B.E. (2011). At handle i tid og rum: Et socialkonstruktivistisk historiebegreb. *Historisk Tidsskrift* (DK), 111(1), 197–223.
- Jensen, B.E. (2012). Historiebevidsthed: En nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. I P. Eliasson, K.G. Hammarlund, E. Lund og C.T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9*, del 1, *Historiemedvetande – historiebruk* (s. 14–34). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Jensen, B.E. (2015). Sydsvensk historiedidaktik: På slingrekurs. *Scandia*, 82(2), 111–123.
- Jewitt, C. (2009). An Introduction to Multimodality. I C. Jewitt (red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 14-27). London: Routledge.
- Johansson, M. (2012). *Historieundervisning och interkulturell kompetens* (licensiatavhandling). Karlstad University Press.
- Harrie, J.A. (2016). *En granskning av läroböcker i samhällskunskap och historia för åk 7-9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Stockholm: Forum för levande historia. Henta frå <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1051287/FULLTEXT01.pdf>
- Juhlin Svensson, A.-C. (2000). *Nya redskap för lärande: Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS.
- Juhlin Svensson, A.-C. (2011). Hur används läroboken? I N. Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 295–315). Lund: Studentlitteratur.

- Kalsås, V.F. (2011). *Minoriteter på utstilling: Framstillinga av samane og romanifolket sin historie på museumsutstillingar* (masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Kalsås, V.F. (2015). Minority History in Museums: Between Ethnopolitics and Museology. *Nordisk Museologi*, (2), 33–48. doi: 10.5617/nm.3046
- Karlsson, K.-G. (2005). Förintelsen som historiekulturellt fenomen: En översikt. *Historisk Tidskrift* (S), 125(4), 2–14.
- Karlsson, K.-G. (2011). Läroboken och makten: Ett nära förhållande. I N. Ammert (red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 43–62). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. og Karlegård, C. (red.). (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G., Tornbjer, C., Rosengren, H. og Eliasson, P. (red.). (2010). *Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Karlsson, K.-G. og Zander, U. (2003). *Echoes of the Holocaust: Historical Cultures in Contemporary Europe*. Lund: Nordic Academic Press.
- Karlsson, K.-G. og Zander, U. (red.). (2004). *Holocaust Heritage: Inquiries into European Historical Culture*. Malmö: Coronet.
- Karlsson, K.-G. og Zander, U. (red.). (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. og Zander, U. (red.). (2014). *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Karseth, B. og Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier: Perspektiver og posisjoner. I E.L. Dale (red.), *Læreplan: Et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaveh, C. (2016). *'Omstreiferuvasenet': Politiets og domstolenes behandling av tatere og sigøynere 1900-1960* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon: En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Köljning, C., Nylander, M.K. og Hultqvist, S. (2014). *Vi är romer*. Lund: LUX.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G. og Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold Hodder.
- Kruse, T. og Warring, A. (red.). (2015). *Fortider tur/retur: Reenactment og historiebrug*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kuukkanen, J.-M. (2015). *Postnarrativist Philosophy of Historiography*. London: Palgrave Macmillan.
- Kvande, L. (red.). (2014). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvande, L. (2015). Etnopolitiske utmaningar i historieformidling: Grunnforteljingar om samefolket i Noreg. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (4), 86–105.
- Larsen, A.-M. (2014). *Taternes kultur med vekt på kunst og håndverk: Rapport fra et prosjekt for 7. trinn ved Fagerlund skole i Ringsaker kommune*. Trondheim: Dronning Mauds Minne høgskole. Henta frå <http://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/nyfagerlund-rapport-mai-2014.pdf>
- Larsen, A.-M. (2015). *Rapport fra prosjektene Taterfolket fra barn til voksen (2004-2009) og Formidling av taterkultur (2010-2015)*. Trondheim: Dronning Mauds Minne høgskole. Henta frå <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/nyom-taterprosjektet-oppsummering.pdf>
- Larsen, A.-M., Bækkevold, L. og Fættan, S.A. (2014). Vandri: Et glimt av taterlivet i gamle dager. *Bedre Skole*, (3), 50–55.

- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Bas, D. og Acton, T.A. (red.). (2010). *All Change! Romani Studies Through Romani Eyes*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Lillehammer, A. (2004). Møtet mellom reisande og fastbuande mellom 1700 og 1850: Ei etterprøving av nåtidas forestillingar. I O. Alsvik (red.), *Kultur møter: Lokalsamfunnet, lokalhistorien og møtet med det fremmede* (s. 127–154). Oslo: Norsk lokalhistorisk institutt.
- Lindmark, D. og Sundström, O. (red.). (2016). *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna: En vetenskaplig antologi*. Skellefteå: Artos & Norma.
- Lucassen, L. (2008). Between Hobbes and Locke: Gypsies and the Limits of the Modernization Paradigm. *Social History*, 33(4), 423–441. doi: 10.1080/03071020802410411
- Lucassen, L., Willems, W. og Cottaar, A. (red.). (1998). *Gypsies and Other Itinerant Groups: A Socio-Historical Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lucassen, L.A.C.J. og Willems, W.H. (2003). The Weakness of Well Ordered Societies: Gypsies in Europe, the Ottoman Empire, and India, 1400-1914. *Review. A Journal of the Fernand Braudel Center*, 3(3), 283–313.
- Ludvigsson, D. (2001). “Levande historia”: Inta bara levande historia. I C.T. Nielsen, D.G. Simonsen og L. Wul (red.), *Rapporter til Det 24. Nordiske Historikermøde, Århus 9.-13. august 2001*, bd. 3, *Mod nye historier* (s. 144–177). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ludvigsson, D., Nordgren, K., Ahonen, S., Kvande, L., Karlsson, K.-G. og Nielsen, C.T. (2015). Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken i dag? *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 81(2), 14–35.
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matras, Y. (2015). *I Met Lucky People: The Story of the Romani Gypsies*. Storbritannia: Penguin.

Mattlar, J. (2014). De nationella minoriteterna i läroplan och läroböcker. I M. Sandström, L. Nilsson, J. Stier, U. Damber og P. Haug (red.), *Inkludering: Möjligheter och utmaningar* (s. 39–54). Lund: Studentlitteratur.

Mattlar, J. (2016). Ett folk utan land? Den nationella minoriteten romer i svenska läroböcker. I N. Askeland og B. Aamotsbakken (red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 209–224). Kristiansand: Portal.

Melve, L. (2009). Komparativ historie: Ei utfordring for historiefaget? *Historisk tidsskrift* (N), 88(1), 61–80.

Michman, D. (2014). “The Holocaust”: Do We Agree What We Are Talking About? *Holocaust Studies*, 20(1–2), 117–128. doi: 10.1080/17504902.2014.11439098

Midtbøen, A.H., Orupabo, J. og Røthing, Å. (2014). Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler (ISF Rapport 2014:010). Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/isf-rapport-2014-10\\_trykklar.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/isf-rapport-2014-10_trykklar.pdf)

Minken, A. (2011). *Tatere i Norden før 1850: Sosio-økonomiske og etniske fortolkningsmodeller* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø.

Moen, B.B. (2009). Taterne og skolen: Et asymmetrisk møte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), 226–238.

Moen, B.B. (red.). (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moi, T. (2017). *Revolution of the Ordinary: Literary Studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell*. London: University Chicago Press.

Montesino, N. og Ohlsson Al Fakir, I. (2015). Romer i Sverige: Ett socialhistorisktt perspektiv. *Socialmedicinsk tidsskrift*, 92(3), 305–314.

Montesino, N. (2002). *Zigenarfrågan: Intervention och romantik* (doktoravhandling). Lunds Universitet.

- Møystad, M. (2009). Glomdalsmuseet og romanifolket/taterne: Samarbeid, konflikt og prosess. En reise i museets erfaringslandskap. I O.A. Berkaak, Å. Gammersvik, S. Gynnild og I.J. Lyngø (red.), *På sporet av den tapte samtid* (s. 87–102). Bergen: Norsk Kulturråd.
- Neumann, K. og Thompson, J. (red.). (2015). *Historical Justice and Memory*. Madison: UW Press.
- Nielsen, C.T. (2012). Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I P. Eliasson, K.G. Hammarlund, E. Lund og C.T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9*, del 1, *Historiemedvetande – historiebruk* (s. 35–53). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Niemi, E. (2006). National Minorities and Minority Policy in Norway. I Å.S. Spiliopoulou, L. Huss, A. Walker og S. Oeter (red.), *International Obligation and National Debates: Minorities around the Baltic Sea* (s. 397–451). Mariehamn: The Åland Islands Peace Institute.
- Niemi, E., Kjeldstadli, K. og Myhre, J.E. (2003). *Norsk innvandringshistorie*, bd. 2, *I nasjonalstatens tid, 1814–1940*. Oslo: Pax.
- Nora, P. (red.). (1996). *Realms of Memory: The Construction of the French Past*, bd. 1, *Conflicts and Divisions*. New York: Columbia University Press.
- Nora, P. og Kritzman, L. (red.). (1997). *Realms of Memory: The Construction of the French Past*, bd. 2, *Traditions*. New York: Columbia University Press.
- Nora, P. og Kritzman, L. (red.). (1998). *Realms of Memory: The Construction of the French Past*, bd. 3, *Symbols*. New York: Columbia University Press.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (doktorgradsavhandling). Karlstads Universitet.
- Nordgren, K. og Johansson, M. (2015). Intercultural Historical Learning: A Conceptual Framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1–25. doi: 10.1080/00220272.2014.956795



- Ohlsson Al Fakir, I. (2013). Svenska kyrkans förhållande till romer och resande ca 1900-1950 (Opuscula 3). Uppsala: Svenska kyrkans forskningsenhet.
- Ohlsson Al Fakir, I. (2015). *Nya rum för socialt medborgarskap: Om vetenskap och politik i 'Zigenarundersökningen' – en socialmedicinsk studie av svenska romer 1962-1965* (doktorgradsavhandling). Linnéuniversitetet.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I T.R. Nilssen og C. Lenz (red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 269–295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olofsson, H. (2010). *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass* (lisensiatavhandling). Karlstads Universitet.
- Opsahl, E. og Sogner, S. (2003). *Norsk innvandringshistorie, bd. 1, I kongenes tid, 900–1814*. Oslo: Pax.
- Page, R.E. (2010). *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. New York: Routledge.
- Persson, B. (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet: Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen* (lisensiatavhandling). Lunds Universitet.
- Pettersen, K.-S. (2005). *Tatere og misjonen: Mangfold, makt og motstand* (doktorgradsavhandling). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder: Elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Pulma, P. (2006). *Suljetut ovet: Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pulma, P. (red.). (2015). *De finska romernas historia från svenska tiden till 2000-talet*. Stockholm: Atlantis.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative, bd. 1*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative*, bd. 2. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative*, bd. 3. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk* (Thorleif Dahls kulturbibliotek). Oslo: Aschehoug.
- Rodell Olgaç, C. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetsamhällets skola: Från hot till möjlighet* (doktorgradsavhandling). Lärarhøgskulen i Stockholm.
- Rokne, M.A. (2010). *Fremstillinger av romanifolket i Norge etter 1975 i utvalgte publikasjoner* (masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Røsjø, E., Meijer, O.A., Khan, A.I. og Røde, G. (red.). (2007). *Spor etter oss: 'Oslos multikulturelle arkiver'*. Oslo: Oslo byarkiv.
- Rosvoll, M., Lien, L. og Brustad, J.A. (2015). *'Å bli dem kvit': Utviklingen av en 'sigøynepolitikk' og utryddelsen av norske rom*. Oslo: Senter for Studier av Holocaust og Livssynsminoriteter. Henta frå <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/2015/a-bli-dem-kvit%281%29.html>
- Runblom, H. (2006). *En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport 'I enlighet med skolans värdegrund?'* Stockholm: Skolverket. Henta frå <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659>
- Rüsen, J. (2004a). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenic Development. I P. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness* (s. 63–85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2004b). *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation* (Making sense of history). New York: Berghahn.

Rüsen, J. (2012). Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and Its Logic and Effect in Historical Culture. *History & Theory*, 51(4), 45–59. doi: 10.1111/j.1468-2303.2012.00646.x

Ryymin, T. og Nyssönen, J. (2012). Fortellinger i nordnorsk minoritetshistorie. *Historisk tidskrift* (N), 91(4), 541–568.

Ryymin, T. og Nyssönen, J. (2013). Synliggjøring, assimilering, agens: Fortellinger i samisk og kvensk historie. I J. Heiret, T. Ryymin og S.A. Skålevåg (red.), *Fortalt fortid: Norske historieskriving etter 1970* (s. 207–239). Oslo: Pax.

Sæther, M.L. (2015). 'Overgangen fra Norsk misjon blant hjemløse til Kirkens Sosialtjeneste'. I *Vedlegg til NOU 2015:7 Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag* (s. 648–667). Henta frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/NO/SVED/Vedlegg\\_Assimilering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/NO/SVED/Vedlegg_Assimilering.pdf)

Said, E.W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.

Samuel, R. (2012). *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture* (2. utg). London: Verso.

Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. doi: 10.1080/00131857.2015.1101363

Selling, J. (2013). *Svensk antiziganism: Fördomens kontinuitet och förändringens förutsättningar*. Riga: Sekel.

Selling, J. (2015). The Conceptual Gypsy: Reconsidering the Swedish Case and the General. I J. Selling, M. End, H. Kyuchukov, P. Laskar og B. Templer (red.), *Antiziganism: What's in a Word? Proceedings from the Uppsala International Conference on the Discrimination, Marginalization and Persecution of Roma, 23-25 October 2013* (s. 120–131). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Selling, J. (2017). The Obscured Story of the International Criminal Police Commission, Harry Söderman, and the Forgotten Context of Antiziganism. *Scandinavian Journal of History*, 42(3), 329–353. doi: 10.1080/03468755.2017.1322788
- Selling, J., End, M., Kyuchukov, H., Laskar, P. og Templer, B. (red.). (2015). *Antiziganism: What's in a Word? Proceedings from the Uppsala International Conference on the Discrimination, Marginalization and Persecution of Roma, 23-25 October 2013*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Shogimen, T. (2016). On the Elusiveness of Context. *History & Theory*, 55(2), 233–252. doi: 10.1111/hith.10798
- Shoraka, K. (2010). *Human Rights and Minority Rights in the European Union* (Routledge research in EU law). London: Routledge.
- Simonsen, E. og Pettersen, K.-S. (2015). The Politics of Apology: The Norwegian Case. I J. Sköld og S. Swain (red.), *Apologies and the Legacy of Abuse of Children in 'Care'* (s. 114–123). Palgrave Macmillan. doi 10.1057/9781137457554.
- Sjögren, D. (2010). *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913-1962* (doktorgradsavhandling). Umeå universitet.
- Sjögren, D. (2016). Att göra upp med det förflutna: Sanningskommissioner, officiella ursäkter och vitböcker i ett svenskt och internationellt perspektiv. I D. Lindmark og O. Sundström (red.), *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna: En vetenskaplig antologi* (Forskning för kyrkan 33:1) (s. 123–150). Skellefteå: Artos & Norma.
- Sjöland, M. (2016). *Historia från tidskriftsredaktionen: En komparativ studie av Populär Historias och History Today's historieskrivning* (doktorgradsavhandling). Lunds Universitet.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3–53. doi: 10.2307/2504188
- Skinner, Q. (1988). Motives, intentions and the interpretation of texts. I J. Tully (red.), *Meaning and Context: Quentin Skinner and His Critics* (s. 68–78). Oxford: Polity.

- Skinner, Q. (2002). *Visions of Politics*, bd. 1, *Regarding Method*. West Nyack: Cambridge University Press.
- Skram, H.F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*, 5(1), 1–29.
- Smith, L.T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2. utg). London: Zed Books.
- Spiegelman, A. (1986). *Maus: a survivor's tale 1: My father bleeds history*. New York: Pantheon Books.
- Spiegelman, A. (1991). *Maus: a survivor's tale 2: And here my troubles began*. New York: Pantheon Books.
- Spiegelman, A. (2011). *MetaMaus*. New York: Pantheon Books.
- Stugu, O.S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen, M. Poulsen, O.S. Stugu, M. Thorkelsson og U. Zander (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8* (s. 15–24). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Tervonen, M. (2010). "Gypsies", "Travellers" and "Peasants": *A Study on Ethnic Boundary Drawing in Finland and Sweden, c.1860-1925* (doktorgradsavhandling). European University Institute.
- Thuge, S. og Brøndum, T. (2015). *Forskellighed og fordomme: En lærebog til grundskolen on intolerance*. København: Dansk Institut for Internationale Studier.
- Tully, J. (red.). (1988). *Meaning and Context: Quentin Skinner and His Critics*. Oxford: Polity Press.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis* (Oxford studies in sociolinguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Warring, A. (2012). Historiebevidsthedens teori og empiri: En inledning. I P. Eliasson, K.G. Hammarlund, E. Lund og C.T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9*, del 1,

*Historiemedvetande – historiebruk* (s. 8–13). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.

Weller, M. (2005). *The Rights of Minorities in Europe: A Commentary on the European Framework Convention for the Protection of National Minorities* (Oxford commentaries on international law). Oxford: Oxford University Press.

Westin, N., Wallengren, S., Dimiter-Taikon, K. og Westin, C. (2014). *Antiziganism i statlig tjänst: Socialstyrelsens behandling av romer och resande under 1900-talet*. Falun: Edita Bobergs.

Westrheim, K. og Tolo, A. (red.). (2014). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.

White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Wiklander, L. (2013). *Resandefolket: Från ökända till okända till erkända* (masteravhandling). Uppsala universitet.

Wiklander, L. (2015). Resandefolket och svensk minoritetspolitik: 1990-talets paradigmeskifte. *Historisk Tidskrift* (S), 135(4), 622–649.

Wiklund, M. (2012). *Historia som domstol: Historisk värdering och retorisk argumentation kring '68'*. Falun: Nya Doxa.

Willems, W. (1997). *In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution*. London: Routledge.

Willems, W.H. og Lucassen, L. (2000). Gypsies in the Diaspora? The Pitfalls of a Biblical Concept. *Social History*, 33(6), 251–269.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Critical perspectives on the past). Philadelphia: Temple University Press.

Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser* (Pax palimpsest). Oslo: Pax.

Wolk, D. (2008). *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*. Cambridge: Da Capo.

Wright, J. (1998). The Protection of Minority Rights in Europe: From Conference to Implementation. *The International Journal of Human Rights*, 2(1), 1–31. doi: 10.1080/13642989808406708

Young, J.E. (1998). The Holocaust as Vicarious Past: Art Spiegelman's "Maus" and the Afterimages of History. *Critical Inquiry*, 24(3), 666–699. doi: 10.1086/448890

Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.

## Dokument

De forente nasjoners generalforsamling. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*, 10.12.1948.

De forente nasjoners generalforsamling. (1966). *FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter*, 16.12.1966.

Den norske Helsingforskomité. (2009). *Norsk romani-/taterpolitikk: Fortid, nåtid, fremtid*.

Henta frå

[http://www.nhc.no/filestore/Publikasjoner/Rapporter/2009/romanirapport\\_final\\_versjon2.pdf](http://www.nhc.no/filestore/Publikasjoner/Rapporter/2009/romanirapport_final_versjon2.pdf)

Dir. 2014:47. Arbetsmarknadsdepartementet. (2014). *Kommittédirektiv: Kraftsamling i arbeidet mot antiziganism*. Henta frå

<https://www.regeringen.se/49bafa/contentassets/0a31f6f3fc2848db852f9d8fdc2fd9ec/kraftsamling-i-arbetet-mot-antiziganism-dir.-201447>

Dir.2014:121. Arbetsmarknadsdepartementet. (2014). *Kommittédirektiv: Tilläggsdirektiv till Kommissionen mot antiziganism*. Henta frå

<https://www.regeringen.se/49bafa/contentassets/605449261d8445bcb5a2ba6e350ff0de/tillaggsdirektiv-till-kommissionen-mot-antiziganism-dir.-2014121>

Dok 8: 62 (1995–1996). Folkvord, E. (1996). *Forslag fra Erling Folkvord om at staten skal gi oppreisning til taterne som gruppe og erstatning til tatere som har vært utsatt for etnisk rensing eller andre overgrep begått av statlig myndighet eller av noen som har handlet på statens vegne og om at staten skal anerkjenne taternes rettigheter som etnisk minoritetsgruppe*. Henta frå

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Saksside/?pid=1993-1997&mtid=93&vt=a&did=DIVL60598>

Ds 2014:8. Arbetsmarknadsdepartementet. (2014). *Den mörka och okända historien: Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet*. Henta frå

<https://www.regeringen.se/contentassets/eaae9da200174a5faab2c8cd797936f1/den->



[morka-och-okanda-historien---vitbok-om-overgrepp-och-krankningar-av-romer-under-1900-talet-ds-20148](#)

ETS No.157. Europarådet. (1995). *Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. Henta frå <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157>

Falstadseminaret. (2009, 7. oktober). *Norske romani/ taterpolitikk må endres*. Henta frå <http://www.nasjonensbarn.no/bilder/091007-Uttalelse%20Falstad-Stoltenberg.pdf>

Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet. (2013). *Mandat for utvalg som skal undersøke gjennomføringen av politikken overfor taterne/ romanifolket: Revidert 01. oktober 2013*.

Henta frå

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/sami/nasjonale\\_minoriteter/mandat\\_utvalg\\_romani.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/sami/nasjonale_minoriteter/mandat_utvalg_romani.pdf)

Forum för levande historia. (2015). *Årsredovisning 2014: Forum för levande historia*. (Dnr: 2015/56). Henta frå

[https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/wysiwyg\\_media/arsredovisning-forum-for-levande-historia-2013-signerad.pdf](https://www.levandehistoria.se/sites/default/files/wysiwyg_media/arsredovisning-forum-for-levande-historia-2013-signerad.pdf)

Gy 2011. Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Henta frå [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2705.pdf?k=2705](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2705.pdf?k=2705)

HIS1-02. Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>

Innst. S. nr. 39 (1996–1997). Justiskomiteen. (1996). *Innstilling frå justiskomiteen om forslag frå stortingsrepresentant Erling Folkvord om at staten skal gje oppreisning til tatrane som gruppe og skadebot til tatarar som har vore utsette for etnisk rensing eller andre overgrep utførte av statleg styresmakt eller av nokon som har handla på vegne av staten, og om at staten skal anerkjenne tatrane sine rettar som etnisk*

*minoritetsgruppe*. Henta frå <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1996-1997/inns-199697-039/>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*.

Henta frå

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplan\\_en\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_en_bm.pdf)

Kyrkokansliet. (2013). *Inkludering och försoning: En rapport om romer och resande i Svenska kyrkan*. Henta frå <https://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=970773>

Lgr 11. Skolverket. (2016). Läraplan för grundskolan 2011 (Reviderad 2016). Henta frå

[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2593.pdf%3Fk%3D2593](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2593.pdf%3Fk%3D2593)

Lotteri- og stiftelsestilsynet. (2017). *Stiftelsestilsynets tilsynsrapport: Stiftelsen romanifolkets / taternes kulturfond rapport*. Henta frå <https://lottstift.no/wp-content/uploads/2017/02/Stiftelsen-romanifolkets-taternes-kulturfond-rapport-februar-2017.pdf>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2016). *Årsrapport for nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) 2015*. Henta frå <http://nafo.hioa.no/om-nafo/arsrapporter/>

NOU 2015:7. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2015). *Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/ romanifolket fra 1850 til i dag*. Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/no/pdfs/nou201520150007000dddpdfs.pdf>

Ombudsman mot etnisk diskriminering. (2004). *Diskriminering av Romer i Sverige: Rapport från DO:s projekt åren 2002 och 2003 om åtgärder för att förebygga och motverka etnisk*

*diskriminering av Romer*. Henta frå <https://www.do.se/globalassets/publikationer/rapport-diskriminering-romer-sverige.pdf>

OSSE / Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa / Kontoret for demokratiske institusjoner og rettigheter. (2015). *Teaching about and Commemorating the Roma and Sinti Genocide: Practices within the OSCE Area*. Henta frå

<https://www.osce.org/romasintigenocide?download=true>

Prop. 1998/99:143. Kulturdepartementet. (1999). *Nationella minoriteter i Sverige*. Henta frå

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/1999/06/prop.-199899143/>

Prop. 28 S (2015–2016). Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2015). *Endringer i statsbudsjettet 2015 under Kommunal- og moderniseringsdepartementet*. Henta frå

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-28-s-20152016/id2461981/>

Regeringskansliet. (2005). *The Stockholm International Forum Conferences 2000-2004*. Henta frå

<https://www.government.se/49b72c/contentassets/66bc8f513e67474e96ad70c519d4ad1a/the-stockholm-international-forum-conferences-2000-2004>

SAF1-03. Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Henta frå

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Skr. 2011/12:56. Arbetsmarknadsdepartementet. (2012). Regeringens skrivelse

2011/12:56 *En samordnet og langsiktig strategi for romsk inkludering 2012–2032*. Henta frå

<https://www.regeringen.se/49bafe/contentassets/4a3df6c115584782935d8d9efa7ab6e3/en-samordnet-och-langsiktig-strategi-for-romsk-inkludering-2012-2032-skr.-20111256>

SOU 1997:192. Kulturdepartementet. (1997). *Steg mot en minoritetspolitikk: Europarådets konvention om historiska minoritetspråk*. Henta frå

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/1997/12/sou-1997192/>

SOU 1997:193. Justitiedepartementet. (1997). *Steg mot en minoritetspolitikk: Europarådets konvention för skydd av nationella minoriteter*. Henta frå

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/1997/12/sou-1997193-/>

SOU 2000:20. Socialdepartementet. (2000). *Steriliseringsfrågan i Sverige 1935 - 1975: Historisk belysning - Kartläggning – Intervjuer*. Henta frå

<http://www.regeringen.se/49b6c6/contentassets/68b217b7f8e746a799536f3ad851c05e/steriliseringsfragan-i-sverige-1935---1975>

SOU 2010:55. Integrations- och jämställdhetsdepartementet. (2010). *Romers rätt: En strategi för romer i Sverige. Betänkande från Delegationen för romska frågor*. Henta frå

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-201055/>

SOU 2017:60. Kulturdepartementet. (2017). *Nästa steg? Förslag för en stärkt minoritetspolitik*.

Henta frå <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2017/06/sou-201760/>

St.meld. nr. 22 (1999–2000). Kulturdepartementet. (1999). *Kjelder til kunnskap og oppleving: Om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid og om bygningsmessige rammevilkår på kulturområdet*.

Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/096421a48f5a41198dfe43a588e240f7/no/pdf/a/stm199920000022000dddpdfa.pdf>

St.meld. nr. 15 (2000–2001). Kommunal- og regionaldepartementet. (2000). *Nasjonale minoriteter i Noreg: Om statleg politikk overfor jodar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/9b737d2114904b379fd4436c9a9bd1af/nn-no/pdfa/stm200020010015000dddpdfa.pdf>

St.meld. nr. 44 (2003–2004). Justis- og politidepartementet (2004). *Erstatningsordning for krigsbarn og erstatningsordninger for romanifolk/ tatere og eldre utdanningskadelidende samer og kvener*.

Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0e716aaede964fd78f98f2c8c0b4a48b/no/pdfs/stm200320040044000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 24 (2004–2005). Barne- og familiedepartementet. (2005). *Erstatningsordninger for barn i barneheimar og spesialskular for barn med åtferdsvanskar*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e9f689bf97074fd083f936d4ddf6054b/nn-no/pdfs/stm200420050024000dddpdfs.pdf>

St.prp. nr. 80 (1997–1998). Utenriksdepartementet. (1998). *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-80-1997-98-/id202013/>

St.prp. nr. 63 (2003–2004). Finansdepartementet. (2004). *Tilleggsbevilgninger og omprioriteringer i statsbudsjettet medregnet folketrygden*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/70e191b751814b56b700cf28047aef69/no/pdfs/stp200320040063000dddpdfs.pdf>

## Medieoppslag

Dehli, G. og Liessem, H.M. (2015, 1. juni). Vi beklager på det sterkeste. *Vårt Land*. Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=05502420150601247315&serviceId=2>

Gillesvik, K. (2013, 23. november). Taterfond legges ned etter pengerot. *Bergens Tidende* (s. 15–16). Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=020021201311231546670&serviceId=2>

Hjelm-Wallén, L. og Engqvist, L. (2000, 28. april). Lena Hjelm-Wallén och Lars Engqvist talar för regeringen: Vi ber om ursäkt. *Expressen*. Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=050910200004282783220&serviceId=2>

Hustadnes, H. (2010, 28. oktober). Taterfond går til egne medlemmer. *Dagbladet* (s. 21). Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=0550072010102845cd66dc64e3b9968f5700a8a131ebe7&serviceId=2>

Lindvåg, A. (2015, 9. november). Forsoning hindres av intern strid. *Vårt Land*. Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=05502420151109265386&serviceId=2>

NTB. (1997, 7. oktober). Kong Harald beklager norsk urett mot samene. *NTB*. Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/search>

Sanner, J.T. (2015, 1. juni). Statsråden mottar rapport fra Romani/taterutvalget – Statsrådets tale ved overrekkelsen av utredningen fra utvalget som har undersøkt gjennomføringen av politikken overfor taterne/romanifolket. *Regjeringen.no*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-ved-overrekkelse-av-utredning-fra-utvalg->

[som-har-undersokt-gjennomforingen-av-politikken-overfor-taterneromanifolket/id2414372/](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-internasjonale-romdagen/id2414372/)

Solberg, E. (2015, 4. august). Tale på markeringen av den internasjonale romdagen på Kulturhistorisk museum på Tullinløkka i Oslo. *Regjeringen.no*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-internasjonale-romdagen/id2404809/>

Stoltenberg, J. (2012, 27. januar). Tale ved minnemarkeringen på Holocaustdagen 27. januar 2012. *Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter*. Henta frå <https://www.hlsenteret.no/arrangementer/2012/Stoltenbergs%20tale%20p%C3%A5%20Holocaustdagen.pdf>

Svenska Dagbladet. (2014, 26. mars). Romer vill ha en officiell ursåkt. *Svenska Dagbladet* (s. 10). Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?serviceId=2&documentId=05080320140326624c54a86ebcd93a6fb5f46648c33394>

Ullenhag, E. (2014, 25. mars). Omfattande kartläggning av romer i 1900-talets Sverige. *Dagens Nyheter* (s. 6). Henta frå <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=0509152014032591debb533e4d8022af6b5d12424971e0&serviceId=2>