

MASTEROPPGAVE

Emnekode: HI330LS

Navn: Jenny Riseth

Læreboka som et barometer for utviklingen av norsk
samepolitikk.

En analyse av norske lærebøker i historie i perioden 1950 til 2000.

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 105.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
1.0 Innledning	1
1.1. Introduksjon & Problemstilling	1
1.2. Sentrale aktører og litteratur på feltet	3
1.2.1. <i>Nasjonal identitetsskaping i skolen.</i>	3
1.2.2. <i>Bakgrunnshistorien: Fornorskingspolitikk og samfunnsutvikling.</i>	4
1.2.2.1. <i>Den Finske Fare.</i>	5
1.2.2.2. <i>Fornorskinga av samane – hvorfor, hvordan og hvilke følger?</i>	5
1.2.2.3. <i>Samepolitikkenes utvikling</i>	5
1.2.2.4. <i>Sápmi slår tilbake.</i>	6
1.2.3. <i>Samer omtalt i historieskrivingen.</i>	6
1.2.3.1. <i>Fortalt Fortid</i>	6
1.2.4. <i>Metode</i>	7
1.2.4.1. <i>Skolebokanalyse</i>	7
1.2.4.2. <i>Komparasjon</i>	7
1.2.5. <i>Videregående skoles utvikling</i>	7
1.2.6. <i>Lærebøker</i>	8
1.2.6.1. <i>Mot vår egen tid – Vår egen tid – Gjennom tidene.</i>	8
1.2.6.2. <i>Norges- og verdenshistorie etter 1850.</i>	8
1.2.6.3. <i>Nordmenn før oss.</i>	8
1.2.6.4. <i>Norge 2 – Norges historie etter 1850.</i>	9
2.0. Læreboka og metode.	9
2.1 <i>Lærebokas rolle</i>	9
2.2 <i>Hvorfor læreboka?</i>	10
2.3. <i>Lærebokanalyse.</i>	11
2.3.1 <i>Hvorfor lærebokanalyse?</i>	11
2.3.2. <i>Hvordan lærebokanalyse?</i>	12
2.3.3. <i>Gjennomføring</i>	13
2.4. <i>Komparasjon.</i>	15
2.5. <i>Godkjenningsordning for lærebøker</i>	16
3.0 Bakgrunnshistorie – fornorsking; hvorfor og hvordan?	18
3.1. <i>Bakgrunnshistorie.</i>	18
3.1.1. <i>Nasjonsbygging</i>	19
3.1.2. <i>«Den Finske Fare» og sikkerhetspolitikk</i>	20
3.1.3. <i>Sosialdarwinisme og raseideologi</i>	21

3.1.	Den politiske utviklingen.	22
3.2.1.	<i>Innledningsperioden: 1850-1900</i>	22
3.2.2.	<i>Kulminasjonsfasen: 1900-1950</i>	25
3.2.3.	<i>Avvikling og revitalisering: 1950 – 2000</i>	27
3.3.	Historieskrivingens utvikling etter 1970.....	30
3.3.1.	<i>Sosialhistorie</i>	30
3.3.2.	<i>Grunnfortellinger</i>	31
3.3.3.	<i>Analyse av historiefortellingen</i>	31
3.3.4.	<i>Synliggjøring, assimilering og agens. Fortellinger i samisk og kvensk historie</i>	32
4.0.	Utviklingen av skole og læreplaner	34
4.1.	Utviklingen av den videregående skole	35
4.1.1.	<i>Reform 74</i>	38
4.1.2.	<i>Reform 94 – Mer kunnskap til flere</i>	40
4.2.	Læreplaner.....	41
4.2.1.	<i>Undervisningsplan i historie og samfunnslære 1950</i>	41
4.2.2.	<i>Læreplan for felles allmenne fag 1973</i>	45
4.2.3.	<i>Læreplan for studieretning for allmenne fag – 1976</i>	47
4.2.4.	<i>Læreplan for felles allmenne fag 1985</i>	49
4.2.5.	<i>Læreplan for felles allmenne fag – 1991</i>	50
4.2.6.	<i>Læreplan for felles allmenne fag - Reform 94 (utgitt 1996)</i>	51
5.0.	Gjennomgang og analyse av læreverker	53
5.1.	Mot vår egen tid: 1920 – 1945.	54
5.1.1.	<i>Mot vår egen tid (utgitt i 1975)</i>	54
5.1.2.	<i>Mot vår egen tid (utgitt i 1984)</i>	56
5.2.	Vår egen tid – fra 1945 til i dag.	57
5.2.1.	<i>Vår egen tid (utgitt 1975)</i>	57
5.2.2.	<i>Vår egen tid (utgitt 1982)</i>	59
5.2.3.	<i>Vår egen tid (utgitt i 1984)</i>	61
5.3.	Gjennom tidene 4 (utgitt i 1991).	65
5.4.	Norges- og verdens historie etter 1850 (utgitt i 1985).	69
5.5.	Nordmenn før oss – Norgeshistorie for Gymnaset.....	72
5.5.1.	<i>Nordmenn før oss (utgitt i 1948 og 1959)</i>	74
5.5.2.	<i>Nordmenn før oss (utgitt i 1964)</i>	75
5.5.3.	<i>Nordmenn før oss (utgitt i 1970)</i>	76
5.5.4.	<i>Nordmenn før oss (Utgitt i 1976 og 1977)</i>	78
5.5.5.	<i>Nordmenn før oss (utgitt i 1985)</i>	78
5.6.	Norge 2 – Norges historie etter 1850	82

5.6.1.	<i>Norge 2 (Utgitt i 1994)</i>	82
5.6.2.	<i>Norge 2 (Utgitt i 1997)</i>	88
6.0.	Hvilke faktorer påvirker fremstillingen av samene i lærebøkene?	91
6.1.	Et speilbilde av samtida?.....	91
6.2.	Utvalgsproblemet og forfatterens historiesyn	93
7.0	Litteraturliste	97
7.1.	Litteratur	97
7.2.	Læreplaner.....	99
7.3.	Lærebøker.....	100
7.4.	Nettressurser.....	102
7.5.	Offentlige kilder.	104

1.0 Innledning

1.1. Introduksjon & Problemstilling

«Minoritetspolitikken ført overfor samene i Norge var lenge ensbetydende med fornorskingspolitikk». ¹ Fornorsking er betegnelsen på assimilasjonspolitikken som norske myndigheter drev mot samene, og senere kvenene, fra cirka midt på 1800-tallet og hundre år frem i tid. ² Assimileringen hadde som mål «å gjøre lik». I denne sammenhengen beskriver det en politikk som myndighetene førte overfor samene, hvor målet var at de skulle bli mest mulig lik majoritetsbefolkningen. ³ Målsetningen om å gjøre samer til nordmenn setter følgelig preg på den samiske kulturen og språket, og det dominerer historien til folkegruppa.

Historiker Henry Minde skriver at: «fornorskingspolitikken ble introdusert innen kultursektoren som det er sagt: «med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater»». ⁴

Fornorskingstiltakene ble en samfunnspolitikk som gjorde seg sentral på mange arenaer, men særlig skolen ble en viktig arena for å nå målsetningen om «en nasjon – ett språk». Dette endret seg, og etter andre verdenskrig var det ikke lenger et mål å gjøre samene mest mulig like nordmenn. ⁵ Jeg stiller spørsmål ved hvor sentral skolen ble i denne prosessen som nå skulle gi kulturen, språket og historien nytt liv, også kalt revitaliseringsprosessen? ⁶

Dette spørsmålet danner grunnlaget for utformingen av denne avhandlingen. For å måle hvordan skolen spilte en rolle i revitaliseringsarbeidet skal jeg ta utgangspunkt i læreboka i historie. Som vi skal se senere, spiller læreboka en sentral rolle i den norske skole. En undersøkelse av lærebøker i perioden etter politikken snur og frem til vårt århundre skal derfor skissere et bilde av samtidas holdning ovenfor samene.

Problemstillingen for avhandlingen blir dermed følgende:

Hvordan blir samene fremstilt og omtalt i lærebøker i historie for videregående opplæring i perioden 1950 til 2000?

Et sentralt underspørsmål er hvorvidt man ser en tydelig parallell til utviklingen i samfunnet forøvrig.

¹ Minde, H. (2005).

² Gaski, H. (2017)

³ Regjeringen (2015) s. 3.

⁴ Minde, H. (2005).

⁵ Bjekli, B. & Selle, P. (2015) s. 16.

⁶ Norske akademis ordbok: Revitalisere.

Motivasjonen for å gjøre en undersøkelse av lærebøker i den videregående skole er delt. Mitt inntrykk er at det har vært ilagt større fokus på grunnskolens lærebøker. Det er rimelig å anta at dette er et resultat av grunnskolen som obligatorisk skolegang. Likevel ser vi i kapitlet som presenterer den videregående skoles utvikling, at søkertallet til videregående opplæring øker. Dermed vil en undersøkelse av videregående skoles lærebøker muligens bringe ny kunnskap om tema.

Videre handler motivasjonen for å skrive oppgaven også om egne erfaringer. Jeg er selv oppvokst i et område som er forvaltningsområde for sørsamisk språk og kultur, og egen kjennskap til kulturen har gitt interesse for et dypdykk i lærebøkernes utvikling. Inntrykket jeg sitter med er gjerne et sporadisk og lite nyansert bilde av folkegruppen. Det blir derfor interessant å se om denne fremstillingen er uforandret, eller om den har utviklet seg parallelt med samfunnsutviklingen.

For å svare på problemstillingen vil hoveddelen av oppgaven være gjennomgang av en seleksjon av lærebøker som dekker avgrenset periode. I tillegg vil oppgaven skissere bakgrunnshistorien for fornorskingspolitikken, samt hvordan samfunnet endrer holdepunkt til å skulle ivareta det samiske. Ettersom en sentral del av undersøkelsen skal være å se hvordan den øvrige samfunnsutviklingen har innvirkning på lærebokas innhold, vil dette kapitlet være en viktig del av oppgaven. Utviklingen som skjer i den videregående skole er også verdt å nevne, ettersom det gjenspeiler samfunnet og har videre innvirkning på skolens innhold. Dernest er læreplanene viktig å kartlegge, ettersom de danner det styrende grunnlaget for hva elevene skal lære – og dermed også hvordan lærebokas innhold skal utformes.

Innledningsvis vil jeg også bemerke at begrepet samisk er langt ifra entydig. Det blir dermed feil å fremstille dem i et essensialistisk perspektiv, som om alle samer er på en viss måte og det er absolutt. Samene er en langt mindre homogen gruppe sammenlignet med nordmenn, og språkmessig er det store variasjoner å peke på. Samisk språk kan mer riktig omtales som en språkfamilie, ettersom variasjonene kan sammenlignes med variasjonene du finner mellom norsk, islandsk og tysk. Språkene er mange, og bare delvis gjensidig forståelig. I Norge er det tre språk som er gjeldende; nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.⁷ Denne nyansen er likevel sjeldent betegnet i læremidler, og i oppgaven kommer jeg også til å bruke fellesbetegnelsen «samisk».

⁷ Nystad, K. & Lund, S. (2009) s. 162.

1.2. Sentrale aktører og litteratur på feltet.

I dette delkapitlet skal jeg presentere sentrale aktører og litteratur på feltet som også utgjør kildegrunnlag for avhandlingen. Jeg skal følgende presentere litteraturen tematisk for å kort redegjøre for hvilken litteratur jeg bruker til å belyse de ulike aspektene i avhandlingen.

Delkapitlet tar ikke sikte på å presentere all litteratur benyttet i avhandlingen. Først skal jeg presentere historiedidaktiker Håkon Rune Folkenborgs artikkel *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*.

1.2.1. Nasjonal identitetsskaping i skolen.

Folkenborg er ansatt ved universitet i Tromsø, hvor han underviser i historiedidaktikk.⁸ Han artikkel *Nasjonal identitetsskaping i skolen* ble publisert i 2008 som en del Eureka læremiddelserie. Her undersøker han lærebøker i norgeshistorie, og problematiserer fremstillingen lærebøkene har hatt rundt hvem som er nordmenn, hva Norge er og hva som ansees som norsk.⁹ Han problematiserer dette på grunn av manglende nyanser med tanke på regionale og etniske forskjeller. Artikkelen er bygd opp av tre kapitler, hvorav det ene «problematiserer spenningen mellom region og nasjon i ei nasjonal historie, nærmere bestemt framstillingen av Nord-Norge i to læreverk i norgeshistorie».¹⁰ Andre kapittel omhandler samisk innhold i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner, og det siste kapitlet tar opp spørsmålet rundt hvilken nasjonal identitet skolen bør formidle.¹¹ Det er særlig det siste kapitlet som har direkte relevans for min avhandling, ettersom han her undersøker omtalen av samene er i et utvalg av lærebøker i norgeshistorie for videregående opplæring. Hans formål for undersøkelsen differerer fra mitt, men funnene kan være sentrale å inkludere i min avhandling ettersom det sier noe om hvordan samene omtales i aktuelle lærebøker.

I undersøkelsen ser han på *Nordmenn før oss* (1948), *Norge 1 og Norge 2* (1983) og *Norsk historie før 1850* (1993). Våre undersøkelser skiller derfor i omfang. Utvalget av bøker har Folkenborg gjort bevisst for å dekke ulike tiår, samt inkludere bøker som har blitt mye brukt. Vi har til felles at jeg også undersøker *Nordmenn før oss*, og jeg ser på en nyere versjon av *Norge 2*. Hans funn er dermed et godt supplement til min undersøkelse.

⁸ Cappelen Damm: Håkon Rune Folkenborg.

⁹ Folkenborg, H. R. (2008) s. 4.

¹⁰ Folkenborg, H. R. (2008) s.4.

¹¹ Folkenborg, H. R. (2008) s.4 og 5.

Formålet hans med undersøkelsen er å som nevnt å se på hvilken nasjonal identitet skolen bør formidle gjennom lærebøkene. Gjennomgangen av utvalgte bøker viser et tydelig preg av nasjonalistisk ideologi.

Dermed blir felles opphav, kultur og språk stående i sentrum for forestillinga om den norske nasjonale identiteten. Resultatet blir at øvrige etniske grupper i Norge ekskluderes fra det implisitte «vi» som framstilles. Omtalen av grupper som etnisk-kulturelt skiller seg ut fra denne oppfatninga av det «norske», preges hovedsakelig av majoritetskulturens perspektiv på denne og skjer på majoritetskulturens premisser.¹²

Den nasjonale identiteten skolen formidles er den norske, uten særlig nyanser for hva norsk anses å være. Avslutningsvis skriver han at for at «norske elever med samisk tilhørighet – eller med tilhørighet til andre etniske minoriteter – skal føle seg som en del av det nasjonale «vi» skolen formidler, må oppfatningen av å være nasjonal knyttes til et politisk nasjonsbegrep».¹³ For at skolen skal møte verdigrunnlaget og samfunnsutviklingen forøvrig er det dermed viktig å skape nyanserte bilder av hvordan den nasjonale identiteten som fremstilles er.¹⁴

1.2.2. Bakgrunnshistorien: Fornorskingspolitikk og samfunnsutvikling.

Som nevnt innledningsvis er det sentralt å gjennomgå bakgrunnshistorien for fornorskingspolitikken og samfunnsutviklingen derifra og frem mot år 2000. Hensikten med å kartlegge dette er å se om det kan trekkes paralleller mellom lærebokutviklingen og samfunnsutviklingen forøvrig. Bakgrunnshistorien er sentral for å forstå hvilke drivkrefter som har stått bak fornorskingen, samtidig som det er sentralt for å se hvilke ringvirkninger det har etter politikken bestemmes avviklet. I dette delkapitlet skal jeg derfor gjøre kort rede for litteraturen jeg har benyttet i størst grad. Øvrig litteratur presenteres i løpende tekst, samt i litteraturlista.

¹² Folkenborg, H. R. (2008) s. 76.

¹³ Folkenborg, H. R. (2008) s. 78.

¹⁴ Folkenborg, H. R. (2008) s. 78.

1.2.2.1. Den Finske Fare.

Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk 1860-1950 (1981) er skrevet av historikerne Einar Niemi og Knut Einar Eriksen. «Med utgangspunkt i sikkerhetsproblematikken omkring «den finske fare» tar det foreliggende arbeid sikte på å beskrive og analysere minoritetspolitikken i nord fra om lag 1860 til 2. verdenskrig. Det geografiske området er Nord-Troms og Finnmark».15 «Vesentlige sider av bakgrunnen for dagens kultursituasjon blant samer og kvener blir tatt opp».16

Den finske fare omtaler en av årsakene det illegges hovedvekt på når man ser på årsakene bak iverksettelsen av den finske fare. Niemi og Eriksens arbeid blir derfor sentralt for å skissere bakgrunnshistorien og en av årsakene bak fornorskings politikken.

1.2.2.2. Fornorskinga av samane – hvorfor, hvordan og hvilke følger?

Denne artikkelen ble publisert av historiker Henry Minde i 2005, og her kartlegger han – slik tittelen tilsier – hvordan og hvorfor fornorskingen av samene skjedde, og hvilke følger det hadde. Minde er selv historiker og han er tilknyttet flere arbeid gjort på samisk og nordnorsk historie. Selv ble han født i Grovfjord kommune, og gikk på gymnaset i Alta. Senere studerte han både ved universitet i Oslo og Tromsø, og etter studiene var han tilknyttet universitetet i Tromsø og Sámi Insituhtta som stipendiat i samisk rettshistorie. Senere ble han professor i historie ved Universitetet i Tromsø.17 Artikkelen jeg bruker i denne avhandlingen er publisert av Davvi Girji i 2005 i boka *Samisk skolehistorie 1*. Den brukes til å kartlegge fornorskingspolitikken løp.

1.2.2.3. Samepolitikken utvikling

«Bjørn Bjerkli er førsteamanuensis i sosialantropologi ved Universitetet i Tromsø. Han har arbeidet med ulike problemstillinger knyttet til samiske samfunn, som etnisitet, identitet, etnopolitikk bruk av naturen, sedvaner og rettsoppfatninger».18 Hans medredaktør Per Selle er statstiter og forsker.19 Ifølge Dalen er Selle «en av de fremste forskerne i Norge på demokratiutvikling, sivilsamfunn og frivillige organisasjoner.

Samepolitikken utvikling ble utgitt i 2015 og presenterer nettopp utviklingen i samepolitikken i Norge. I min avhandling har jeg brukt første kapittel i boken skrevet av redaktørene selv.

¹⁵ Eriksen, K. E. & Niemi, E. (1981) *Forord*.

¹⁶ Eriksen, K. E. & Niemi, E. (1981) *Forord*.

¹⁷ Minde, H. (2005).

¹⁸ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015).

¹⁹ Dalen, M. 2018.

«Den samepolitiske utviklingen etter århundreskiftet». Her trekker de frem generelle utviklingstrekk som blant annet; internasjonale relasjoner, folkerett, lovarbeid, Sametingets utvikling, samemantall og valgordning.²⁰

1.2.2.4. Sápmi slår tilbake.

Sápmi slår tilbake (2012) om handler samiske revitaliserings- og moderniseringsprosesser i siste generasjon, og brukes for å omtale bakgrunnshistorien og samfunnsutviklingen forøvrig. Boken er skrevet av forskerne Paul Pedersen og Asle Høgmo. Boken skal skissere revitaliseringsprosesser og moderniseringsprosesser i senere tid. Revitalisering har vi sett betyr å gi nytt liv, forfatterne vektlegger også økt interesse for og markering av samisk tilhørighet.²¹ Moderniseringsprosessene som siktes til er «fremveksten av samiske institusjoner og organisasjoner knyttet til det politisk/administrative, det kulturelle og det næringsmessige området og de konsekvenser dette har fått for det samiske samfunn i forhold til kulturell variasjon og identitet».²²

1.2.3. Samer omtalt i historieskrivingen.

1.2.3.1. Fortalt Fortid

Ettersom et sentralt spørsmål for avhandlingen omhandler hvorvidt lærebokutviklingen er parallell med samfunnsutviklingen forøvrig kartlegger jeg også hvilke tendenser man kan peke på i historieskrivingen om samene. *Fortalt fortid* presenterer norsk historieskriving etter 1970. Her presenterer Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen hvordan samene er omtalt i historieskrivingen etter 1970. Dette gir verdifullt vurderingsgrunnlag for omtalen i lærebøkene.

Teemu Ryymin er forsker ved universitetet i Bergen, og har blant annet jobbet med minoritetshistorie i tillegg til historiografi.²³ Jukka Nyysönen er forsker ved nordområdeavdelingen i NIKU, og har jobbet med samisk historie i over 20 år.²⁴

²⁰ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) *Innhold*.

²¹ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 3.

²² Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 3.

²³ Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013).

²⁴ Niku: Jukka Nyysönen.

1.2.4. Metode

1.2.4.1. Skolebokanalyse

For å gjøre rede for skolebokanalyse som metode har jeg brukt Magne Angviks artikkel *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning* (1982) og Njål Skrunes bok *Lærebokforskning* (2010). Skrunes og Angvik brukes også for å kartlegge lærebokas sentrale rolle i skolevesenet.

Angvik har jobbet som førsteamanuensis ved Høgskolen i Bergen ved avdelingen for lærerutdanning. Han er forfatter av flere historiefaglige bøker og historiedidaktiske artikler i norske, nordiske og internasjonale artikkelsamlinger.²⁵ Skrunes er professor emeritus ved Høgskolen i Bergen ved avdeling for teologi, religion og filosofi.²⁶ Boken *Lærebokforskning* ble til av en interesse som oppstod i hans rolle som underviser for lærere og lærerstudenter. I forordet omtaler han dette som en interesse oppstått etter å ha sett lærebokas sentrale rolle, samt hvordan det er store variasjoner mellom de ulike lærebøkene. Boken hans skal således presentere hvordan forskning på lærebøker trer frem som forskningsfelt.²⁷

1.2.4.2. Komparasjon

For å besvare problemstillingen i avhandlingen bruker jeg lærebokanalyse og komparasjon som metode. For å belyse komparasjon som metode har jeg brukt historiker Knut Kjeldstadlis tekst *Nytten av å sammenligne* (1988).

1.2.5. Videregående skoles utvikling

For å kartlegge utviklingen av den videregående skoles utvikling har jeg brukt Ivar Bjørndals bok *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950* (2005). Her skisserer Bjørndal i detalj hvilke endringer som skjer. I min avhandling avgrenses fokus til aktuell tidsperiode for problemstillingen: 1950 til 2000.

Bjørndal selv er cand. Philol. med historie som hovedfag fra Universitetet i Oslo.

«Videregående opplæring har han lært innenfra og nedenfra. Etter å ha praktisert i en årrekke som lærer og inspektør i videregående skole, har han hatt fremtredende lederstillinger på alle nivåer i det norske utdanningssystemet».²⁸

²⁵ Angvik, M. & Nielsen, V. O. (1999) *Om boka*.

²⁶ Nla.no: Njål Skrunes.

²⁷ Skrunes, N. (2010) s. *Forord*.

²⁸ Bjørndal, I. (2005) *Bakside*.

1.2.6. Lærebøker

I dette delkapitlet skal jeg presentere utvalget av lærebøker som er analyseobjekt for avhandlingen, med kort presentasjon av forfattere.

1.2.6.1. *Mot vår egen tid – Vår egen tid – Gjennom tidene.*

Lærebøkene *Mot vår egent tid*, *Vår egen tid* og *Gjennom tidene* er skrevet av Finn Holden, Hallvard S. Holmboe og Jul Myhrvold. Finn Holden fremstår som hovedforfatter på læreverkene. Holden (f. 1928) tituleres som lektor, lokalhistoriker og foredragsholder ved siden egen hjemmeside. Han er cand. Philol. med historie som hovedfag. Holden har jobbet ved videregående skoler i en tidsperiode på 40 år. Av hjemmesiden leses det at han har holdt til på Oslos vestkant i store deler av livet.²⁹ De øvrige forfatterne finner jeg ikke noe ytterligere informasjon om.

1.2.6.2. *Norges- og verdenshistorie etter 1850.*

Bjørn Bjørnsen (f. 1937) er forfatter av læreboka *Norges- og verdenshistorie etter 1850*. Bjørnsen er journalist og forfatter, og kommer fra Stavanger. Norsk Biografisk leksikon skriver «som lærebokforfatter nådde han store elevgrupper i videregående skole med boken *Norges- og verdenshistorie etter 1850*»³⁰, uten noe videre omtale av dette. Bjørnsen beskrives videre som en mann med stort engasjement. Aktiv politisk som arbeiderpartimann helt siden ungdomstiden. Som sivilarbeider tjenestegjorde han ved statsministerens kontor i Gerhardsens regjeringstid.³¹ Selv var han formann i Frogn Arbeiderparti i perioden 1992-1998, blant flere verv.³²

1.2.6.3. *Nordmenn før oss.*

Læreboken i norgeshistorie *Nordmenn før oss* er skrevet av historiker Edvard Bull d.y (f. 1914). Bull var professor i historie ved Norges lærerhøgskole (fra 1968 Universitetet i Trondheim) i perioden 1963 til 1981. Han var også rektor ved skolen i en liten periode.³³ Kjeldstadli omtaler Bull som «meget produktiv», da hans bibliografi teller godt over 500 titler, av dem 14 bøker. «Det overordnede emnet er fremvekst og utvikling av den moderne arbeiderklassen og andre grupper av småkårsfolk i Norge fra 1850 til etterkrigstiden».³⁴ Bulls interesse var menneskene: «de mange, mer enn lederne eller den politiske topp-

²⁹ Finnholden.no: Finn Holden

³⁰ Andreassen, T. (2009).

³¹ Andreassen, T. (2009).

³² Andreassen, T. (2009).

³³ Kjeldstadli, K. (2009).

³⁴ Kjeldstadli, K. (2009).

planshistorien». ³⁵ Dette historiesynet hadde rot i tanken om at alle hadde rett til en fortid. Kjeldstadli skriver at Bull var inspirert av den marxistiske tanken om klassens betydning. Til slutt beskrives han skrivestil som «enkel, stundom morsom og alltid ukunstlet». ³⁶

1.2.6.4. Norge 2 – Norges historie etter 1850.

Siste lærebok som er objekt for denne analysen er skrevet av Terje Emblem, Ivar Libæk, Tore Syvertsen og Øivind Stenersen. Terje Emblem er forfatter på flere lærebøker i historie for videregående skole. Historiker Ivar Libæk er cand. Philol. med historie som hovedfag fra UiO. «Libæk har vært medforfatter på en rekke historiske fagbøker og læreverk. Han underviser i historie, samfunnsfag og norsk i videregående skole». ³⁷ Øivind Stenersen er også cand. Philol. med historie som hovedfag, og er tidligere lektor ved Ski videregående skole. Han er medforfatter på flere lærebøker i historie og samfunnsfag for både grunnskole og videregående skole. ³⁸ Tore Syvertsen finner jeg ikke noe ytterligere informasjon om.

2.0. Læreboka og metode.

Innledningsvis viste jeg til hvordan jeg ønsker å undersøke i hvor stor grad lærebøkene er en forsterkning av samtidas holdning og politikk ført ovenfor den samiske minoritetsbefolkningen i Norge. Ettersom oppgaven skal svare på en problemstilling ved å analysere gamle lærebøker i skolen, er det behov for å vise hvilken rolle læreboka har hatt. Dette kapitlet har som formål å gjøre rede for lærebokas sentrale rolle i skolen, samtidig som det også skal gjennomgå «lærebokanalyse» som metode. Følgende skal jeg også gjøre rede for komparasjon som metode for analysen. Til slutt skal delkapitlet også gjøre rede for hvordan læreboka har vært underlagt en statlig godkjenningsordning i perioden jeg skal undersøke.

2.1 Lærebokas rolle

Når jeg tenker tilbake på egen skolegang og nå i eget yrke så er min erfaring at læreboka er det mest sentrale læremidlet i skolen. Den er på mange måter et felles og fast holdepunkt for mange. Derfor er den også en representant for samfunnet og samtida vi lever i. Tanken med denne oppgaven er at læreboka har hatt denne funksjonen som samtidsformidler gjennom tidene, og at denne analysen derfor kan si noe om hvordan skolen og samfunnet i tiden fra 1950 til 2000 fremstilte samene, og hvorvidt deres historie fikk være en del av storsamfunnets

³⁵ Kjeldstadli, K. (2009).

³⁶ Kjeldstadli, K. (2009).

³⁷ Cappelen Damm: Ivar Libæk.

³⁸ Cappelen Damm: Øivind Stenersen.

historie. Jeg skal derfor her si noe om lærebokas rolle, og om dette læremidlet er en kilde til informasjon om si egen samtid.

Ifølge Njål Skrunes har «læreboka har alltid stått sentralt i undervisningen i skolen. Selv om en fra tid til annen av pedagogiske grunner eller på grunn av tekniske nyvinninger har tenkt at lærebokas tid snart er forbi, så har den vist seg å være meget overlevningsdyktig».39 Det samme poenget presiserer også Angvik; «læreboka ser fortsatt ut til å bli fundament for den undervisning og læring som skal skje i de fleste av skolens fag ... Institusjonen skole kan neppe tenkes å eksistere uten læreboka».40

Skolen som institusjon opprettholder læreboka som et stabilt læremiddel selv i moderne tid, og slik Skrunes skriver i sitatet ovenfor; har den vist seg overlevelsesdyktig. Med basis i litteraturen og egen erfaring kan vi dermed fastslå raskt at læreboka har en sentral rolle i det norske skolevesen. Spørsmålet verdt å stille er; hvorfor?

2.2 Hvorfor læreboka?

Læreboken er som nevnt overlevingsdyktig, selv om det i moderne tid har kommet flere læremidler til bruk i undervisningssammenheng. Lærebokas rolle er fremdeles sentral. Her poengterer Skrunes at læreboka kunne like gjerne i teorien vært en CD elevene benyttet. Problemet oppstår i at det hadde krevd at hjemmet hadde oppdatert teknologi for å benytte den. Poenget med denne påstanden er å vise hvordan læreboka fremdeles har en sentral rolle i skolen, ettersom den er lett tilgjengelig både for lærere, elever og foreldre.41

Skrunes refererer til Stefan Selander i en redegjørelse for en rekke viktige funksjoner læreboka innehar. Læreboka er et redskap for både undervisning og læring. Den samler opp kunnskap og innsikt som ansees som grunnleggende og viktig. Videre gir den en form for felles referanseramme med betydning for samtale, formidling og samhörighet. Læreboka utgjør samtidig et første steg inn i det kunnskapsunivers de ulike fagene leder inn til. Til slutt nevnes det hvordan det også fungerer som et kontrollredskap. Disse nevnte funksjoner er viktige tema i en forskningssammenheng.42

Skrunes støtter seg dermed på Selander i argumentasjonen for hvordan lærebokas tilgjengelighet og allsidighet er mye av grunnen for at det forblir et sentralt middel i undervisningen. Det poengteres også hvordan boka er et redskap som gir felles

³⁹ Skrunes, N. (2010) s. 15.

⁴⁰ Angvik, M. (1982) s. 367.

⁴¹ Skrunes, N. (2010) s. 28.

⁴² Selander i Skrunes, N. (2010) s. 15

referanseramme for publikum. Et poeng verdt å trekke frem. Selv om undervisning og læremiddel skal ta utgangspunkt i å svare på læreplanmål fra undervisningsdepartementet; kan tolkningene og gjennomførelsene være varierende. En felles rettesnor for mange kan derfor være læreboka – noe som sikrer et felles kunnskapsnivå både i elevgrupper innad, men også på tvers av skoler og regioner.

Dette skal ikke være et kapittel som argumenterer for læreboka, men kun en begrunnelse i hvordan nettopp læreboka har vært og er sentral i skolen. Her har Skrunes sitert Selander: «Läreböcker ä rinte bara redskap för undervisning utan också en minnesbank för kunnskap och kommunikation (...).⁴³ Det er en felles referanseramme for oss i samtida, og en kollektiv minnesbank. Læreboka formes etter samfunnsutviklingen, og skal svare på læreplanmål. Den er derfor samtidsaktuell i bruksperioden. I en historisk kontekst vil dermed gamle lærebøker si noe om den historiske utviklingen i fagene.

«Lærebøkernes enestående stilling over lang tid i skolefagets historie gjør dem også til interessante forskningsobjekter der ulike perspektiver og interesser kan stå i fokus».⁴⁴

2.3. Lærebokanalyse

Det er som nevnt gjennom analysen av lærebøkene jeg skal finne svar på problemstillingen for denne oppgaven. I denne delen av kapitlet skal jeg derfor presentere lærebokanalyse som metode, og gjøre rede for hvordan jeg kommer til å gå frem i arbeidet med lærebøkene. For å gjøre dette har jeg i hovedsak benyttet Magne Angviks artikkel *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning*, sammen med Skrunes oversikt over metoden. Utdrag med eventuelle uthevninger er mine for å poengtere innhold ytterligere.

2.3.1 Hvorfor lærebokanalyse?

Ifølge Angvik så vil en «analyse av lærebøker vil kunne gi verdifull innsikt i fagets utvikling i skole og samfunn».⁴⁵ Sammen med posisjonen læreboka har i skolen er dette argumenterer som støtter valg av metode. Han skriver videre hvordan lærebøkene «er både produkter og produsenter av innstillinger og forhold i et samfunn. De representerer en form for felles informasjon som alle unge i en relativ lang periode av livet blir utsatt for».⁴⁶ Analysen skal dermed kartlegge hvilken informasjon de unge får av lærebøkene, og hvordan dette utvikler seg i løpet av den 50 år lange perioden oppgaven er avgrenset til.

⁴³ Selander i Skrunes, N. (2010) s. 15.

⁵ Skrunes, N. (2010) s. 15.

⁴⁵ Angvik, M. (1982) s. 368.

⁴⁶ Angvik, M. (1982) s. 368.

Det kan være flere formål bak gjennomføringen av lærebokanalyser; blant annet fagvitenskapelig formål, politisk / ideologiske undersøkelser og undersøkelser motivert av pedagogisk teori og praktisk bruk.⁴⁷ Eksempler på dette kan være en undersøkelse som ser på hvordan undervisningen i samfunnsfagene og historie bidrar til opplæringen og videreførelsen av demokratiet.⁴⁸

Sistnevnte formål er interessant når jeg skal se på relevansen for min egen analyse av skolebøker. Angvik viser her til undersøkelser gjort for å gruppere analysene – hvorav en gruppering er treffende for mitt prosjektarbeid:

«Undersøkelse som er opptatt av den innholdsmessige side av formidlet historie, stoffutvalg kriterier, legitimering av det presenterte innholdet, og hvordan normer og verdioppfatninger kommer fram i skoleboktekstene. Ett aktuelt tema her er **f.eks. å se på hvordan historien til andre nasjoner eller minoriteter innen eget land er fremstilt i egne skolebøker**».⁴⁹

Mitt formål med analysen kan kategoriseres som en politisk undersøkelse, men så vel som en historisk undersøkelse. «Læreboka inngår som en del av opplæringstradisjonen i et land, og en historisk undersøkelse kaster lys over fortidens kultur- og kunnskapsbase.⁵⁰

2.3.2. Hvordan lærebokanalyse?

Slik som det er ulike formål med å gjennomføre en slik lærebokanalyse, vil det også være ulike måter å gjennomføre en slik analyse. Angvik og Skrunes presenterer noen i sine respektive tekster. Jeg skal her presentere hvordan jeg skal gjennomføre min analyse av utvalgte læreverk. Angvik presiserer i sin artikkel at det ikke er noen bestemt metode for gjennomførelsen av en slik undersøkelse.⁵¹ Videre poengterer han at «overgangene mellom de ulike er flytende, og at forskjellige metoder blir benyttet i en og samme analyse ...».⁵²

Ifølge Angvik er det *Den hermeneutiske / deskriptiv-analytiske metode* er metoden som benyttes mest. Han betegner den som «den tradisjonelle historiske metode».⁵³ Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster.⁵⁴ I all historieforskning er kildene viktig – i dette tilfellet

⁴⁷ Angvik, M. (1982) s. 370.

⁴⁸ Angvik, M. (1982) s. 371.

⁴⁹ Angvik, M. (1982) s. 372.

⁵⁰ Skrunes, N. (2010) s. 71.

⁵¹ Angvik, M. (1982) s. 373.

⁵² Angvik, M. (1982) s. 373.

⁵³ Angvik, M. (1982) s. 374.

⁵⁴ Alnes, J. H. (2018).

er skolebøkene kildene. Den deskriptiv-analytiske metoden for å gjennomføre en analyse handler altså i stor grad om å tolke innholdet i læreboka. Dette skal jeg gjøre i min gjennomgang av lærebøkene. Tolkning av utvalg, formuleringer og språkbruk er blant annet tre vesentlige trekk. Angvik skriver at denne metoden er mest bruk, nettopp fordi den er «mest tjenlig når man skal vurdere helheten i innholdet»⁵⁵

En deskriptiv-analytisk fremgangsmåte tolker som nevnt innholdet i lærebøkene. Videre kan man analysere lærebøkene ved en romanalyse og frekvensanalyse.⁵⁶ I en «romanalyse» blir omfanget av fremstillingen målt. Antall sider eller linjer for et bestemt forhold måles, og på den måten måles hvor stort omfanget av den enkelte sak er.⁵⁷ En «frekvensanalyse» undersøker hvor mange ganger et spesielt navn eller lignende brukes i en fremstilling.⁵⁸ Fordelen med denne type analyse – til motsetning mot den hermeneutiske analysen – er at resultatene som fremkommer her er lett etterprøvbare. Angvik påpeker også at denne form for analyse er mindre avhengig av forskerens skjønn.⁵⁹ Det er likevel ikke slik at metoden er uten svakheter. Bruken av kvantitativ innholdsanalyse er derfor begrenset til innholdsanalyser av bøker, og brukes ofte som en hjelpefunksjon i andre analyser.⁶⁰

I mitt prosjektarbeid skal jeg undersøke hvordan læreboka fremstiller det samiske, samt gjøre en undersøkelse for å se hvordan dette endrer seg over tid. I min undersøkelse vil jeg kunne dra nytte av begge metodene Angvik her har presentert. En hermeneutisk analyse vil gi svar på *hvordan* samene fremstilles i læreboka. Denne analysen av innholdet vil si hva som ble formidlet til publikum. Bruken av rom-analyse og frekvensanalyse vil kunne vise til hvor stort omfanget av representasjonen av samisk historie er.

2.3.3. Gjennomføring

Ettersom jeg gjennomgår flere bøker har jeg valgt å analysere utdrag fra bøkene underveis med gjennomgangen, for så å trekke trådene sammen til slutt. Dette fordi det vil gi løpende resultater av hvordan de samtlige bøkene fremstiller og omtaler det samiske. I gjennomgangen går jeg systematisk gjennom alle læreverker for å se hvordan aktuelle bok omhandler samene. Dermed ser jeg etter hvor mye de nevnes, og hva innholdet presenterer.

⁵⁵ Angvik, M. (1982) s. 374.

⁵⁶ Angvik, M. (1982) s. 375.

⁵⁷ Angvik, M. (1982) s. 375.

⁵⁸ Angvik, M. (1982) s. 375.

⁵⁹ Angvik, M. (1982) s. 375.

⁶⁰ Angvik, M. (1982) s. 375.

Det blir ingen frekvens-analyse i den forstand å telle antall gjentakelser av ord, men for å belyse i hvilket omfang det er inkludert i bokas totale fremstilling av en gitt historisk periode.

I tillegg vil formuleringer og språkbruk være relevant å se på i forhold det innholds-analytiske. En forfatters formulering kan si mye om hvordan han eller hun vektlegger tema, egne meninger og lignende. Det vil også være et poeng når forfatters innvirkning på fremstilling skal vurderes som en avgjørende faktor eller ikke.

Angvik har her betegnet to innganger til gjennomførelsen av en analyse. Skrunes skriver at «Lærebøkene enestående stilling over lang tid i skolefagets historie gjør dem også til interessante forskningsobjekter, der ulike perspektiver og interesser kan stå i fokus.⁶¹ Lærebokanalyse som historisk funksjon er altså noe Skrunes betegner. Min analyse av historiebøkers fremstilling av samene, vil havner under denne betegnelsen. Om det historiske perspektivet på en slik analyse skriver Skrunes at det er tydelig hvordan lærebøkene har endret seg både i innhold, design osv. En gjennomgang vil kunne vise betydelige forskjeller. Disse endringene henger sammen med mange forhold.⁶² Forhold man muligens vil kunne avdekke med en analyse. Slik de gamle lærebøkene er formet av samtiden, vil også «framtidens lærebok være barn av sin tid».⁶³

En historisk undersøkelse vil kaste lys over fortidens kultur- og kunnskapsbase, ettersom læreboka inngår som en del av opplæringstradisjonen i et land.⁶⁴ «Lærebøkene avspeiler en utvikling innen et skolefag, og de bidrar til å kaste lys over skolens indre faglige og pedagogiske liv. Lærebøkene fører oss inn i klasserommet, inn til møtet mellom lærer og elev omkring fagstoff. Lærebøkene avspeiler hvilken livsforståelse elevene møtte, hvilke kunnskaper, verdier, moralske forestillinger, holdninger og ferdigheter som ble formidlet til elevene».⁶⁵

Slik Skrunes her omtaler en historisk undersøkelse av lærebøker, med formål om å vise samtida gjennom boka, er siktemålet mitt med denne analysen av historiebøker. Han skriver videre at den historisk orienterte lærebokforskningen kaster et interessant lys over skolen som en viktig kultur og samfunnsinstitusjon, og at den enkleste tilgjengelige kilden for å si noe om dette er lærebokteksten i seg selv.⁶⁶ Slik vil det også være i denne oppgaven. Lærebøkene skal

⁶¹ Skrunes, N. (2010) s. 15.

⁶² Skrunes, N. (2010) s. 32.

⁶³ Skrunes, N. (2010) s. 32.

⁶⁴ Skrunes, N. (2010) s. 71.

⁶⁵ Skrunes, N. (2010) s. 71.

⁶⁶ Skrunes, N. (2010) s. 72.

være hovedkilde til informasjon. I tillegg skal bakgrunnshistorie om den politiske samtida i Norge være en del av kildematerialet som skal svare på problemstillingen.

Aktuelle spørsmål til analysen av innholdet er: *Hvilken kunnskap er valgt ut? Hvordan tolkes og anvendes denne kunnskapen? Hvilket bilde tegnes av samfunnet, kulturen, menneskelivet – og hva oppfattes som sentralt? Hva er uteglemt?*⁶⁷

2.4. Komparasjon.

Avhandlingen skal med lærebøker i historie som analyseobjekt undersøke hvordan samisk historie, kultur og språk omtales og presenteres i perioden mellom 1950 og 2000. Slik presentert ved Angvik og Skrunes vil selve lærebokanalysen av innholdet være hovedmetode. Etersom jeg benytter flere ulike lærebøker for å besvare problemstillingen skal jeg også trekke frem komparasjon som metode. Begrepet komparasjon betyr å sammenligne. Som metode vil komparasjon gi grunnlag for å sammenligne hvordan de ulike lærebøkene omtaler tema ulikt, det vil belyse hvordan de ulike forfatterne løser ting annerledes og hvordan en sammenligning av lærebøker utgitt i ulike tiår har en annerledes tilnærming.

Historiker Knut Kjeldstadli skriver at «komparative undersøkelser sammenlignes ulike fenomener på samme tidspunkt».⁶⁸ Etersom jeg skal undersøke objekters utvikling over tid er det mer riktig å omtale metoden som *diakron komparasjon*. Diakron forskning er forskning som tar for seg tidsdimensjonen ved det som studeres. Kjeldstadli skriver senere i artikkelen at strengt tatt alle historiske forklaringer er diakron komparasjon.⁶⁹

Kjeldstadli hevder at bruken av komparasjon i historiefaget vil bidra til større disiplin i faget. Når en sammenligner situasjonen på ulike tidspunkter, blir det tydelig hva som er nytt.⁷⁰ Et sentralt moment når man skal undersøke et fenomen over tid, slik jeg i denne avhandlingen skal undersøke lærebøker i en gitt tidsperiode, er forutsetningen om at objektene for sammenligning er komparabelt. Studieobjektet kan ikke totalt endre vesen i årene undersøkelsen omfatter, da vil sammenligning være meningsløst.⁷¹ Likevel er det endring vi er på utkikk etter. Dermed er det viktig å se analyseobjektene i kontekst, mener Kjeldstadli.⁷²

⁶⁷ Skrunes, N. (2010) s. 65.

⁶⁸ Kjeldstadli, K. (1988) s. 435.

⁶⁹ Kjeldstadli, K. (1988) s. 437.

⁷⁰ Kjeldstadli, K. (1988) s. 436.

⁷¹ Kjeldstadli, K. (1988). s.437.

⁷² Kjeldstadli, K. (1988) s. 437.

Hensikten med å sammenligne er å kunne peke på likheter og ulikheter hos studieobjektene.⁷³ I denne avhandlingen vil det innebære å peke på hvilke likheter og ulikheter en kan se i de ulike lærebøkene som er objekt for analyse. Til felles har objektene rollen som lærebok, men alle har ulikt utgangspunkt i henhold til utgivelsesår og forfatter. Ved å sammenligne disse er målsetningen å finne ut hvilke faktorer som bestemmer hvordan samisk språk, kultur og historie skal presenteres.

2.5. Godkjenningsordning for lærebøker

Lærebøker er slik vi har sett i dette kapitlet en stabil formidler til kunnskap for sitt publikum – de unge i skolen. Læremidlet har vist seg å være overlevelsedyktig, selv med utvinningen av nye midler. I perioden jeg har avgrenset denne undersøkelsen til (1950 – 2000) er norske lærebøker underlagt en statlig godkjenningsordning. Denne ordningen strekker seg tilbake til 1889. I følgende del av kapitlet skal jeg ved hjelp av Berit Bratholms artikkel:

Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang gjøre rede for utviklingen av denne ordningen. Bratholms artikkel er en del av Selander og Skjelbreds artikkelsamling fra prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler».

Opprettelsen av den statlige godkjenningsordningen av lærebøker skjedde i 1889, og gjald kun bøker i kristendomskunnskap.⁷⁴ Ifølge Bratholm kan denne opprettelsen forstås som et middel for å sikre den statlige styringen av skolens innhold.⁷⁵ I 1908 ble det utvidet til å gjelde alle lærebøker, noe som ble begrunnet i at omfanget og utvalget av lærebøker var for stort, samtidig som at flere bøker ikke fylte kravene til den faglige standarden.⁷⁶ På begynnelsen av 1960-tallet ble regelverket for godkjenningsordningen formalisert. Bratholm skriver i artikkelen at dette vitner om ønske om politisk styring av skolens innhold.⁷⁷ Videre trekker hun fram at dette kom i en tid hvor det var politisk debatt blant partiene om det utdanningspolitiske.⁷⁸

Det formaliserte regelverket av 1962 spesifiserer «at lærebøkernes innhold heller ikke skulle virke diskriminerende for "enkelte folkeslag eller kulturer"». ⁷⁹ Bratholm diskuterer ikke dette videre, men jeg vil peke på hvordan dette kommer helt i perioden vi skal betegne som

⁷³ Kjeldstadli, K. (1988) s. 438-

⁷⁴ Bratholm, B. (2001).

⁷⁵ Bratholm, B. (2001).

⁷⁶ Bratholm, B. (2001).

⁷⁷ Bratholm, B. (2001).

⁷⁸ Bratholm, B. (2001).

⁷⁹ Bratholm, B. (2001).

revitaliseringsperioden for samisk språk, kultur og historie. Etter krigen ble fornorskingspolitikken avvirket, og dette er et ytterligere tegn på tiltakene for at det offentlige ikke lenger skal fronte rasistiske holdninger.

I 1999 kom det forslag om å oppheve godkjenningsordningen.⁸⁰ Når forslaget kommer har denne ordningen vært gjeldende i 110 år. Forslaget ble begrunnet i at læreplanen nå skulle være det viktigste politiske styringsverktøyet for skolens innhold, i tillegg trekker Bratholm også frem hvordan det skulle bli politisk prioritert at foreldre og elever skulle få innflytelse i valg av lærebøker.⁸¹ I tillegg tegner også artikkelen et bilde av hvordan det har blitt diskutert i samfunnet hvordan denne ordningen er et brudd med blant annet yringsfriheten, og at det ikke sees på som positivt at det skal være kun det statlige organ som bestemmer innholdet på skolen. Samtidig viser dette forslaget hvilken rolle både staten og samfunnet forøvrig ilegger lærebokas i skolen.

Dette bekrefter også Bratholm i det hun skriver: «At godkjenningsordningen skulle virke i over 100 år vitner om at det politiske miljø og fagmiljøene har lagt stor vekt på lærebokas rolle i formidlingen av skolens innhold. Dessuten må ordningen ha blitt betraktet som et meget viktig middel og politisk styringsinstrument for å sikre undervisningen god kvalitet».⁸² Juni 2001 blir denne godkjenningsordningen enstemmig avskaffet;

I debatten ble det argumentert at ordningen var blitt overflødig som kontrollorgan for å sikre at målene i læreplanen for grunnskolen og de videregående skoler skulle nås. Det skulle være skolens og lærerens ansvar å legge opp undervisningen uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene. Dessuten ble det lagt vekt på at det i skolen skulle oppmuntres til å bruke flere lærestoffkilder samt stimulere til aktiv lærebokkritikk av eksisterende lærebøker.⁸³

Avslutningsvis skriver Bratholm hvordan det for fremtidens skole er sikret samsvar mellom lærebøkens innhold og skolens formål gjennom blant annet lovhjemler. Til forskjell er lærerne og skolene ilagt mer ansvar for å imøtekomme dette.

⁸⁰ Bratholm, B. (2001)

⁸¹ Bratholm, B. (2001)

⁸² Bratholm, B. (2001)

⁸³ Bratholm, B. (2001)

Relevansen for å inkludere dette som en del av kapitlet «lærebok» er at denne ordningen er enda aktiv i perioden lærebøkene jeg skal undersøke blir utgitt.

3.0 Bakgrunnshistorie – fornorsking; hvorfor og hvordan?

I denne avhandlingen ønsker jeg å avdekke i hvor stor grad lærebøkene er en forsterkning av samtidas holdning og politikk ført ovenfor samene som minoritetsbefolkningen ved å se hvordan lærebøkene presenterer og omtaler folkegruppen. For å gjennomføre en slik undersøkelse er det behov for å kartlegge hvordan historien har forløpt seg, og hvordan den politiske utviklingen har vært i perioden mellom 1950 og 2000. I dette kapitlet skal jeg presentere bakgrunnen for assimileringspolitikken ført ovenfor samene. Hvorfor og hvordan skjer det? I tillegg til å tegne et bilde av historien til samene har forløpt seg, skal det også vise hvilken rolle skolevesenet spilte som aktør i minoritetspolitikken i landet, og dermed legitimere min undersøkelse av lærebøker som midler brukt for å håndheve fornorskingspolitikken. Ettersom vi allerede har etablert den sentrale rollen læreboka har som læremiddel i skolevesenet.

3.1. Bakgrunnshistorie

Ifølge historiker Henry Minde var minoritetspolitikk ovenfor samene i Norge lenge ensbetydende med fornorskingspolitikk.⁸⁴ Fornorskingspolitikk er en betegnelse som brukes om den offentlige politikken som norske myndigheter førte for å *assimilere* samer og kvener i det norske samfunn.⁸⁵ Å assimilere betyr «å gjøre lik». «I denne sammenhengen beskriver det en politikk som myndighetene førte overfor en minoritet, hvor målet var å gjøre den mest mulig lik majoritetsbefolkningen. Dette innebar at individer eller grupper ble tatt opp i storsamfunnet på majoritetens vilkår. Det er en enveisprosess der de som assimileres, må endre sine kulturelle verdier og levesett, mens majoriteten ikke gjør tilpasninger».⁸⁶

Selle og Minde tidfester at samepolitikken ble etablert som eget politisk felt i Norge på midten av 1800 -tallet, da gjennom fornorskingspolitikken⁸⁷. Startstreken kan tegnes ved opprettelsen av Finnefondet i 1851.⁸⁸ Politikk ovenfor samene som folkegruppe hadde eksistert før dette også, men «samepolitikken» vi kjenner best til – tar slik Selle skriver her, til på midten av 1800-tallet. Jeg velger derfor å ikke trekke tråder lengre bak enn dette, da det

⁸⁴ Minde, H. (2005)

⁸⁵ Skogvang, S. F. (2019).

⁸⁶ Regjeringen (2015) s. 3.

⁸⁷ Selle, P. og Bjerkli, B. (red.) (2015) s. 16.

⁸⁸ Minde, H. (2005)

ikke vil ha direkte relevans for oppgavens hovedmål. Målet med fornorskingspolitikken var å minke den kulturelle avstanden mellom samer og nordmenn⁸⁹, og få minoritetene til å bli en del av den norske majoriteten.

Perioden som er mest sentral når vi er inne på tema fornorskingspolitikk, er altså fra andre halvdel av 1800-tallet og frem til midten av 1900-tallet. Minde setter sluttpunktet på den harde politiske linja ved Alta-saken i 1979-81,⁹⁰ men vi kan se tendenser til endring før dette. Denne hundreårsperioden skal komme til å prege minoritetenes historie i vid fremtid.

Fornorskingspolitikken ble innskjerpet rundt 1880, og kulminerte ved århundreskiftet.⁹¹ For å se hvordan minoritetspolitikk ble til knallhard assimilasjonspolitik, ført ovenfor samer og kvener, ønsker jeg først å skape et generelt bilde av samtida. For å gjøre det benytter jeg meg av Jan Eivind Myhres *Norsk Historie 1814-1905: Å byggje en stat og skape ein nasjon*.

Tittelen på verket sier mye om perioden vi tar for oss: *å bygge en stat og skape en nasjon*. Selv om den harde assimilasjonspolitikken ikke er fremtredende før på slutten av århundret, vil det være sentralt å se tilbake til 1814, og hvilke strømninger det fører med seg. Norge går fra å være en unionsstat til å bli en selvstendig nasjonalstat – vi går ut ifra unionen med Danmark, og Grunnloven blir et faktum⁹². Norge skal gjennom kommende århundre bygges som en egen nasjon, noe som er å anse som en sentral årsak til den harde minoritetspolitikken som etter hvert blir aktuell. Myhre skriver at landet danner et fellesskap gjennom «omfattende utbygging av kommunikasjoner og nasjonale institusjoner»⁹³. Samtidig utvikler vi oss mot å bli et industrisamfunn; et av de rikeste land i verden. 1800-tallet er med andre ord preget av store omsetninger og positiv utvikling for Norge som stat. Samtidstanken er at for at nasjonsutviklingen skal finne sted, kreves en samlet og ensartet befolkning.

3.1.1. Nasjonsbygging

I arbeidet mot å skape en nasjonalstat er en følelse av fellesskap viktig, både at hvert individ har en stolthet knyttet til nasjonen, i tillegg til at nasjonen utad fremstår sterk. Nasjonalismen var et allmeneuropeisk fenomen i samtida.⁹⁴ Samene var i en særstilling i Norge; hvor de var og er en minoritetsgruppe blant majoritetsbefolkningen i landet. Karakteristisk har man sett på samer som nomader, selv om langt fra alle levde slik. Dette kan skape tvil om deres følelse av

⁸⁹ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012)

⁹⁰ Minde, H. (2005)

⁹¹ Pedersen, P. & Høgmo, A (2012), s. 17.

⁹² Myhre, J. E. (2015)

⁹³ Myhre, J. E. (2015) *Baksiden av boka*.

⁹⁴ Eriksen, K. E. & Niemi, E. (1981) s. 37.

tilhørighet på lik linje med fastboende nordmenn. En nomadisk livsstil for samene innebar å flytte rundt etter hvilke behov dyreholdet hadde. Ved behov for nye beiteområder flyttet man på seg, og hadde dermed ingen fast tilhørighet på bestemte steder.⁹⁵ Den nomadiske livsstilen innebar et friere forhold til grensetrekningene mellom Norge og nabolandene – noe som vi også skal se er et aktuelt tema for iverksettelsen av assimileringen av folkegruppen.

Samene var ikke å regne som delaktig i fellesskapet på lik linje med nordmenn, og det reises derfor spørsmål til deres lojalitet til riket Norge. Som gruppe er de å regne som en del av norsk befolkning, men er de å regne som nordmenn? Norge skulle være, slik Stugu formulerer det: «en ensartet nasjonalstat, hvor samer ble sett på som et fremmedelement».⁹⁶

Eriksen og Niemi skriver at i Norge fikk nasjonalismen front både mot andre land og mot minoritetskulturene i landet. Siktemålet var en kulturell og nasjonal enhet, og dermed ble fornorsking av samer og kvener sett på som en forutsetning for at disse grupper skulle identifisere seg med den norske nasjonalstat. Ideelt sett skulle alle innbyggere dele en felles kultur. Fellesskap i språk, kultur og seder var kjennetegn på nasjonalstaten.⁹⁷ En fornorsking av språkkunnskaper ville ha stort utslag for å implementere minoritetsgruppene i majoriteten.

I nord grenser Norge til Sverige, Finland og Russland. Nevnte fire land er alle land hvor samene har landområder. I en tid hvor nasjonsbygging var et fokusområde skaper grensene usikkerhet politisk sett, spesielt ved de nordligste grensetrekningene. Det er av betydning for den norske stat å få konsolidert landet. Grensene byr på en utfordring for ønsket om en ensartet norsk befolkning.

3.1.2. «Den Finske Fare» og sikkerhetspolitikk

Nasjonsbygging er ikke det eneste viktige argument for å sikre norsk lojalitet blant samene og kvenene i Finnmark og ellers i landet. I nordområdene er det også trusselen fra nabolandene også aktuell. Niemi og Eriksen refererer kjent til dette som den «Finske fare».

«Den Finske fare» oppstod i andre halvdel av 1800-tallet. Den hadde sammenheng med frykten for russisk ekspansjon i nord, den økende finske innvandring i Nord-Troms og Finnmark, samt finsk nasjonalisme. Slik nevnt tidligere var nasjonalisme et allmenneuropeisk fenomen i samtida. De viktigste forholdsregler mot den antatte *fare* var fornorsking i kirke og skole, norsk konsolidering av grenseområdene og kommunikasjonsutbygging; især

⁹⁵ Benjaminsen, T. A. & Sommerfelt, A. (2018).

⁹⁶ Stugu, O. S. (2015)

⁹⁷ Eriksen, K. E. & Niemi, E. (1981) s. 37.

veibygging⁹⁸. Den finske fare og den harde assimilasjonspolitikken er forankret i et ønske om å konsolidere Norge, i likhet med nasjonalistisk tankegang.

«Gjennom fornorskning fører veien til utvikling og fremgang også for dem»⁹⁹. Det er altså ikke bare for «Norges beste» staten velger å kjøre den harde assimileringspolitikken. Flere hevdet at samene var et underlegent folkeslag, og at «vi gjør dem en tjeneste». Samene hadde samisk som morsmål, og fornorskingspolitikken tok sikte på å utrydde det samiske språk. På skolen var derfor undervisningsspråket norsk, og samisk og finsk ble etterhvert kun tillatt som hjelpespråk med Wexelsen-plakatens ankomst.¹⁰⁰

Wexelsenplakaten var en instruks angående bruk av samisk og kvensk som hjelpespråk i undervisningen av samiske og kvenske skoleelever, utstedt av kirkeminister Vilhelm A. Wexelsen. Instruksen fremhever at læreren skal gjøre sitt ytterste for å lære elevene norsk. Hjelpespråkene skal benyttes i så liten grad som mulig¹⁰¹. En lærer som kan fremvise gode norskkunnskaper/resultater blant sine elever ville bli belønnet med «lønn» fra finnefondet¹⁰², som nevnt ble opprettet i 1851. Wexelsen var fra starten av opptatt av skole- og språkforholdene i nord, som han mente måtte styrkes for å sikre mot faren fra øst¹⁰³. Instruksen blir lagt frem i 1889, og kommer til å prege politikken som føres.

3.1.3. Sosialdarwinisme og raseideologi

Sosialdarwinisme kan også regnes som en bakenforliggende årsak til assimileringstiltakene tatt ovenfor minoritetene i landet. Pedersen og Høgmo skriver at *sosialdarwinismen* er en sosial utviklingslære; der man mener at «mer utviklede kulturer/ raser med nødvendighet ville bre seg på bekostning av primitive kulturer og raser»¹⁰⁴. Den samiske minoritet ble i sosialdarwinistisk tankegang ikke ansett som utviklingsdyktig, og ble betraktet som utdøende.¹⁰⁵ En slik tankegang medførte med andre ord at det var uunngåelig at samisk kultur skulle dø ut, og sammen med nasjonalismen og en pressende sikkerhetspolitisk situasjon kan man anta at det fra statlig hold ble ansett som godt begrunnet å iverksette fornorskingsprosessen.

⁹⁸ Eriksen, K. E. & Niemi, E. (1981) s. 26.

⁹⁹ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (red) (2005) s.22.

¹⁰⁰ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (2005) *Wexelsen-plakaten*.

¹⁰¹ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (2005) *Wexelsen-plakaten*.

¹⁰² Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 41.

¹⁰³ Zachariassen, K. (2012) s. 30.

¹⁰⁴ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 40.

¹⁰⁵ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 40.

Nasjonalisme, sikkerhetspolitikk og sosialdarwinisme er tre årsaker som vises til når man ser på årsaken bak hvorfor fornorskingen ble iverksatt i Norge. Det er likevel en sammensatt årsak til hvorfor politikken iverksettes, og man kan peke på flere årsaker som tilsammen utgjør et grunnlag. Nevnte tre årsaker er de mest fremtredende, og gjerne de som refereres til for å vise til hvorfor staten gikk inn for å assimilere minoritetene med majoriteten i landet.

3.1. Den politiske utviklingen.

Nasjonsbygging, sikkerhetspolitiske årsaker, rasisme og sosialdarwinistisk tankegang er årsaksforklaringene som gjerne trekkes frem for å forklare hvordan fornorskingspolitikken ble ansett som legitim. I dette delkapitlet skal jeg presentere den politiske utviklingen nærmere, ved å dele perioden inn i tre ulike faser: innledningsfasen, kulminasjonsfasen og avviklingsfasen. I dette delkapitlet presenteres utviklingen fra iverksettelsen av fornorskingspolitikken og frem til år 2000. Markeringene gjort med fet skrift i utdragene er mine.

3.2.1. Innledningsperioden: 1850-1900

Slik nevnt innledningsvis tidfester Selle og Minde at det er på midten av 1800-tallet at samepolitikken kommer på agendaen, ettersom det er i løpet av dette århundret fornorskingspolitikken får et ansikt. Det vil dermed ikke si at «samepolitikk» ikke har eksistert tidligere. Før 1800-tallet var politikken ovenfor minoritetene mildere, og hadde andre hensikter. Misjonering var viktigste formål; med mål om å kristne den samiske befolkningen. Den samiske religionen skulle erstattes med Kristendommen, men misjonen hadde andre fremgangsmåter enn den senere assimileringen. For at misjoneringen skulle gi resultater, ble religionen formidlet på det språket samene selv kjente; det ble dermed lagt stor vekt på bruk av samisk språk – både i forkynnelse og i de skolene som ble opprettet.¹⁰⁶ Endringen blir derfor stor, når målet blir å assimilere samene til en del av den norske befolkningen på midten av 1800-tallet.

Fornorskingspolitikken hadde flere samfunnsarenaer å spille på. I denne avhandlingen skal vi spesielt se hvordan skolen blir en viktig arena for gjennomførelsen. Slik Minde skriver er det «med skolen som slagmark, og lærerne som frontsoldater»¹⁰⁷ at denne krigen utspiller seg. Det må likevel poengteres at det er sammen de ulike tiltakene blir sterke. Da sikter jeg også til hvordan regulering av livsnæringene også spiller en viktig rolle. Blant andre næringer, så har reindrifta stått som en sentral næring for mange samer. Enkelte reindriftssamer levde som

¹⁰⁶ St. Meld. Nr. 55 (2000).

¹⁰⁷ Minde, H. (2005)

nevnt en nomadisk livsstil, og deres forhold til grensetrekningene var langt mer fritt flytende enn den øvrige befolkningen. Dette var statlig godkjent, og *lappekodisillen* viser hvordan det er lovregulert:

§ 10. Saasom Lapperne behøve begge Rigers Land, skal det efter gammel Sædvane være dennem tilladt, Høst og Vaar, at flytte med deres Rehn-Hiorder over Grendsen ind i det andet Rige.¹⁰⁸

Lappekodisillen (1751) ivaretar samiske rettigheter til å drive næring på tross av langegrenesene. Dette skal også møte endring på midten av 1800-tallet. I 1852 ble det – fra russisk-finsk side – nedlagt forbud mot reindrifsflyttinger over grensesperringen.¹⁰⁹ «Gjennom grensesperringen i 1852 opplevde samene i dette området at der faktisk var en grense Man kunne ikke lenger innrette næringslivet, drive reindriften, på den måten som økologien hadde lagt grunnlaget for».¹¹⁰

På slutten av århundret kommer instruksjonen som muligens vil sette størst preg på fornorskningsperioden i landet. I 1898 legger kirke- og undervisningsdepartementet ved kirkeminister Vilhelm A. Wexelsen frem fornorskningsinstruksjonen kjent som «Wexelsen-plakaten». Instruksjonen er nr. 4 i rekken, etter den første ble sendt ut av skolestyresmaktene i 1862. Det er likevel Wexelsen-plakaten som skal bli grunnlaget for språkpolitikken i skolen frem til midten av 1900-tallet.¹¹¹ Formelt var Wexelsen-plakaten gjeldende til 1963.¹¹² For hver instruks som ble utstedt, ble det «mer og mer innskjerpa at undervisninga skulle være på norsk».¹¹³

Instruksjonen fremmer hvordan det norske språk skal være sentralt i undervisningen på skolen. Instruksjonen tydeliggjør hvordan undervisningen i samtlige fag skal være på norsk, men at «lappisk» eller «kvænske» hjelpemidler kan benyttes hvis det er helt uforståelig for barna på norsk. Her eksemplifisert ved tre paragrafer som utdrag fra instruksjonen; for å vise til hvordan den poengterer bruken av norsk. Det viser også hvordan instruksjonen legger krav på lærerne som formidlere av politikken, da det må loggføre fremgang hos samtlige elever.

¹⁰⁸ Lappekodisillen (1751).

¹⁰⁹ St.meld. nr. 55 (2000). s.15

¹¹⁰ St.meld. nr. 55. (2000) s. 15.

¹¹¹ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (2005) *Wexelsen-plakaten*.

¹¹² Minde, H. (2005).

¹¹³ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (2005) *Wexelsen-plakaten*.

§ 1. Lærerne i de distrikter, hvor lappisk og kvænsk er tilladt brugt som hjælpesprog ved undervisningen i folkeskolen, skal med **yderste flid** stræbe efter at udbrede kjendskab til det norske sprog og søge at fremme dets brug i de kredse, hvori de virker.

§ 3. Skolens undervisning foregaar i det norske sprog. Det lappiske eller kvænske sprog bruges kun som **hjælpemiddel** til at forklare, hvad der er **uforstaaeligt** for børnene. Ved benyttelse af lærebøger med dobbelt sprogtekst har læreren nøie at overholde denne regel; han bør derfor stadig holde børnene til at bruge den norske tekst og først da, naar denne er uforstaaelig for dem, ty til den lappiske eller kvænske. Læreren maa under sin gjerning stedse have for øie, at ved skolens arbeide for udbredelse af kjendskab til det norske sprog søges opnaaet, at dette ialfald i den sidste del af børnenes skoletid udelukkende kan blive brugt ved undervisningen.

§ 13. I lærerens protokol skal findes en **særskilt** rubrik med angivelse af, hvilken fremgang ethvert barn har gjort i norsk.¹¹⁴

Det er tydelige instrukser på hvordan de samiske barna skal lære seg norsk på skolen, og det forventes at lærerne ivaretar denne instruksen i klasserommet. Minde skriver at lærerne som ikke kunne vise til gode resultater ikke fikk lønnspålegg, noe som utgjorde ca. 1/3 av lønna.¹¹⁵ En lærer som ikke kunne vise til gode norskkunnskaper hos elevene fikk altså direkte konsekvenser personlig, som gjorde det vanskelig å eventuelt ikke følge instruksen som var pålagt skolene.

Selle deler som nevnt inn i tre perioder, hvor Minde deler inn i fire. Forskjellen er at Minde trekker første fase fra 1850 til 1870, og kaller dette «overgangsfasen».¹¹⁶ Dette betegner han som en startperiode, og at det fra 1870 og frem mot 1905 skjer en konsolidering av politikken.¹¹⁷ Etersom det er her instruksene strammes inn med da blant annet Wexelsen-plakaten, og etterprøvbareheten av lærernes resultater.

¹¹⁴ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (2005) *Wexelsen-plakaten*.

¹¹⁵ Minde, H. (2005).

¹¹⁶ Minde, H. (2005).

¹¹⁷ Minde, H. (2005).

3.2.2. *Kulminasjonsfasen: 1900-1950*

Høgmo og Pedersen hevder at fornorskingspolitikken kulminerte ved århundreskiftet.¹¹⁸

Wexelsenplakaten er innført som instruks i skolevesenet, og det er i hovedsak norsk som skal benyttes. Det blir også tydelig at fornorskingstendensene sprer seg utenfor skolens arena, og videre ut til andre samfunnsarenaer. Spor av språk og kultur skal viskes ut, og erstattes med den norske. Gjennom ulike bestemmelser, lover og avgjørelser skal fornorskingslinja forsterkes.

I 1902 vedtas det en egen lov om salg av jord i Finnmark. For å få kjøpt jord ble det innført et krav om norsk statsborgerskap, og at hverdagspråket til kjøperen var norsk.¹¹⁹ Det blir dermed en direkte konsekvens å ikke kunne det norske språk. Reindrift var en viktig næring for samene, men de livnærte seg også på andre hold, her var både fiske og jordbruk sentralt. Begrensninger av eieforhold blir derfor en trussel på husholdet til enkelte i Finnmark.

For å koordinere og kontrollere fornorskingsarbeidet fekk Finnmark som det første fylket i landet eigen skuledirektør. Bernt Thomassen, skuledirektør i Finnmark frå 1902 til 1920, dreiv fram fornorskingspolitikken med stor kraft. Han stod i spissen for utbygginga av internatskular i Finnmark og bidrog aktivt til at fornorskingspolitikken omfanna dei fleste side sider ved samfunnslivet. Skuleinternata var ein viktig institusjon for å fremme norsk språk og kultur og slik nå målsettinga med fornorskingspolitikken.¹²⁰

På begynnelsen av 1900-tallet øker også bevilgningene til de ulike fornorskingstiltakene kraftig.¹²¹ Bakgrunnen var både en større frykt rundt den finske fare, men også den nasjonale opphisselsen rundt unionsoppløsninga i 1905.¹²² Disse bevilgningene gikk blant annet til opprettelsen av internatene i Finnmark, med initiativ fra den nye skoledirektøren. Formålet var å isolere elevene fra sine opphavsmiljø.¹²³ Ifølge Thomassen var disse fornorskingstiltaka "like meget en velferdssak for den aller største del av Nord-Norges lappiske og kvenske befolkning. Gjennom fornorskinga fører veien til utviklingen og fremgang også for dem".¹²⁴

¹¹⁸ Pedersen & Høgmo (2012) s. 17.

¹¹⁹ Zachariassen, K. (2020).

¹²⁰ Zachariassen, K. (2020).

¹²¹ Minde, H. (2005).

¹²² Minde, H. (2005).

¹²³ Minde, H. (2005).

¹²⁴ Minde, H. (2005).

Hans argumentasjon viser tilknytningen til det rasediskriminerende begrunnelsen for politikken.

Den samme holdningen kan vi se hos en av Thomassens etterfølgere i embetet som skoledirektør. Minde siterer Christian Brygfjeld som innehadde dette embetet fra 1923 til 1933:

lappene har verken hatt evne eller vilje til å bruke sitt språk som skriftspråk (...) De få individer som er igjen av den oprinnelige lappiske folkestamme er nu så degenererte at det er lite håp om nogen forandring til det bedre for dem. De er håpløse og hører til Finnmarkens mest tilbakesatte og lste befolkning og skaffer den største kontigent herfra til vore sidsykeasyler og åndssvakeskoler".¹²⁵

Ifølge Brygfjeld var fornorskinga av samene en «udiskutabel sivilisatorisk oppgave for den norske staten som følge av nordmennes rasemessige overlegenhet».¹²⁶ Det er dermed tydelig at den raseideologiske tankegangen står strekt hos menneskene som innehar sentrale roller i henhold til utøvelse av fornorskingspolitikken.

Ikke uten motstand.

Det er tydelig at fornorskingslinja kulminerer i denne perioden, men det er likevel ikke uten motstand fra samisk side. Flere forkjempere for samisk språk og kultur står frem; blant annet Isak Saaba, Elsa Laula Renberg og Daniel Mortensson.

Ved stortingsvalget i 1906 hadde Arbeiderpartiet i Finnmark eit eige sameprogram, der det bl.a. sto: «Folkeskolen: Samisk skal være undervisningssprog hele skoletiden ut i alle fag undtagen norsk. Norskundervisningen skal begynde først fra barnets 12. aar.» Isak Saba blei vald inn på dette programmet, men på Stortinget fikk han lita støtte av sitt eige parti.¹²⁷

Saba og partiet krevde at den samiske kulturen skulle likestilles med den norske.¹²⁸

Som motstand mot den statlig første politikken ble det organisert et fåtall sameforeninger – spesielt i Finnmark. Det ble også utgitt en egen samisk avis i perioden mellom 1905 og 1911.

¹²⁵ Minde, H. (2005).

¹²⁶ Minde, H. (2005).

¹²⁷ Lund, S. (2003) s. 22.

¹²⁸ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 49.

Likevel så «forvitret sameforeningene av mangel på tilslutning» utover 20-tallet.¹²⁹

3.2.3. Avvikling og revitalisering: 1950 – 2000.

I denne perioden er det mye som skjer. Minde betegner perioden fra 1950 til 1980 som «avviklingsfasen», ettersom det er i denne perioden fornorskingspolitikken avvikles.¹³⁰ Målet om å assimilere samene står ikke lenger på agendaen, og vi skal se at i denne perioden blir det snarere tvert imot viktig å ivareta samisk språk, kultur og historie. Det er likevel en prosess som tar tid – alt er ikke snudd tilbake ved 1950. Wexelsen-plakaten er blant annet gjeldende i skolen helt frem til 1963. «Sjølvs om fornorskingspolitikken i skulen formelt blei avvikla var verknadene markbare i fleire tiår etterpå».¹³¹ Dette skal vi se om kommer til syne i gjennomgangen av lærebøker i nettopp denne perioden hvor politikken skal avvikles og endres til å være inkluderende.

Skolen har i foregående periode vært en sentral arena for fornorskingstiltakene. En følge av dette har vært manglende læremateriell på samisk, ettersom de samiske barna skulle lære seg norsk. I den grad det kom ut lærebøker med samisk tekst i fornorskingsperioden, hadde disse gjerne dobbel tekst: norsk/dansk og samisk. Den eneste hensikten med den samiske teksten var å hjelpe til i norskopplæringa.¹³² Den første samiske læreboka kom ut i 1951,¹³³ men det var først i 1959 vedtok Stortinget at samisk i prinsippet kunne brukes som opplæringspråk, ikke bare som hjelpespråk.¹³⁴ Prosessen var likevel sen, slik Nystad og Lund beskriver det. Det fantes få samiske lærere og enda færre lærebokforfattere.

Prosessen er altså sen, og ifølge Bjerkli og Selle blir samepolitikken i Norge mindre synlig etter andre verdenskrig.¹³⁵ Det blir likevel tydelig etter krigens ideologiske kamp at det raseideologiske argument for assimileringen ikke lenger er akseptabelt.¹³⁶ Likevel blir samiske problemstillinger underkommunisert like etter krigen, selv om det er slutt på assimilasjonspolitikken. Kirke- og undervisningsdepartementet oppretter i 1956 en komite; *komiteen til å utrede samespørsmål*. Nevnte komite presenterer i en innstilling tre år senere et grunnsyn som bryter med fornorskingspolitikken, og som fremhever samene som en minoritet

¹²⁹ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 50.

¹³⁰ Minde, H. (2005).

¹³¹ Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (2005) *Wexelsen-plakaten*.

¹³² Nystad, K. & Lund, S. (2009) s. 167.

¹³³ Nystad, K. & Lund, S. (2009) s. 167.

¹³⁴ Nystad, K. & Lund, S. (2009) s. 167.

¹³⁵ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) s. 16.

¹³⁶ Minde, H. (2005).

med et spesielt behov for vern.¹³⁷ Deretter blir norsk sameråd opprettet i 1964.¹³⁸ Det er likevel ikke før rundt 1980 at vi skal se at situasjonen virkelig endrer seg. Minde trekker sluttpunkt ved fornorskingsperioden ved Alta-saken i 1979-81¹³⁹, nettopp fordi tiden etter Alta-saken gir revitaliseringsarbeidet bein å gå på.

Dette bekrefter også Bjerkli og Selle i deres gjennomgang av *Samepolitikken utvikling*. I etterkant av Alta-saken satte regjeringen ned to viktige offentlige utvalg; samerettsutvalget og samekulturutvalget.¹⁴⁰ «De første konkrete tiltakene i kjølvannet av utvalgene var at Stortinget vedtok nye lover, og at et legitimt folkevalgt samisk organ, Sametinget, ble etablert i 1989».¹⁴¹ Samme år trer Lov om sametinget og andre samiske rettsforhold – Sameloven – i kraft.¹⁴² Lovens formål er å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe i Norge kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.¹⁴³

Året før opprettelsen av Sametinget vedtas Grunnlovens § 110 av Stortinget og har følgende ordlyd:

Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre å utvikle sitt Sprog, sin Kultur og sitt Samfunnsliv.¹⁴⁴

I forbindelse med grunnlovsrevisjonen i 2014 ble denne flyttet til § 108.¹⁴⁵

Året som følger sameparagrafens inntreden i grunnloven ratifiserer Stortinget ILO-konvensjon nr. 169 *Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* av 1989.¹⁴⁶ Ifølge konvensjonen har «urbefolkninger rett til å bevare og videreutvikle sin kultur, og myndighetene er forpliktet til å støtte dem i dette arbeidet».¹⁴⁷ Ratifiseringen av konvensjonen har mye å si for den videre samepolitiske utviklingen i Norge.¹⁴⁸

Det er dermed tydelig at Mindes skille ved Alta-saken virkelig er et skille i norsk samepolitikk; oppløsningen av den gamle maktstrukturen kunne bare skje ved en

¹³⁷ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) s. 16.

¹³⁸ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) s. 16.

¹³⁹ Minde, H. (2005).

¹⁴⁰ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) s. 16.

¹⁴¹ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) s. 16 og 17.

¹⁴² Sameloven (1989).

¹⁴³ Sameloven (1989) § 1 -1

¹⁴⁴ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 133.

¹⁴⁵ Grunnloven (1814) § 108.

¹⁴⁶ Regjeringen (2020) ILO-konvensjon 169.

¹⁴⁷ Bergland, E. (2001) s. 16.

¹⁴⁸ Bjerkli, B. & Selle, P. (2015) s. 17.

sammenkobling av flere prosesser, noe som gjerne skjer under større samfunnskonflikter – her Alta-saken.¹⁴⁹ Han peker også på at en viktig forutsetning for denne endringen i maktstruktur, nemlig fremvekst av internasjonale urfolkbevegelsen.¹⁵⁰ Etter 1980 er den politiske utviklingen stor, og arbeidet med å ivareta og vekke livet i den samiske kulturen, språket og historien er virkelig i gang. Dette blir gjerne omtalt som revitaliseringsprosessen.

Ifølge Pedersen og Høgmo gir denne prosessen uttrykk på en rekke måter; «fra generell interesse for lokalhistorie og hverdagskultur, til mer manifesterede uttrykk som interesse for å lære samisk språk, til aktivt kulturelt og / eller politisk engasjement i samepolitiske spørsmål».¹⁵¹ De trekker også frem økende samisk foreningsdannelse som følge av Alta-saken og som viktig forutsetning for den iverksatte prosessen, ettersom det førte til lokal synliggjøring av samisk etnisitet.¹⁵²

Det er vanskelig å måle styrken til oppslutningen rundt revitaliseringsprosessen som er presentert her. Pedersen og Høgmo bruker det samiske valgmanntallet som en indikator dette. Resonnementet deres bak dette er at «den som melder seg inn i samemanntallet ønsker seg fullt medlemskap i det samiske samfunn».¹⁵³ Sammenligningen mellom samemanntallet i 1989 med manntallet i 2009 viser en økning fra 5500 til nær 13 900.¹⁵⁴ Tall fra 2019 viser at valgmanntallets størrelse var 18 103.¹⁵⁵ Med dette som indikator kan man dermed peke på at revitaliseringen – både i det offentlige, men også individuelt – fører til en økende oppslutning rundt samepolitikken. Her setter jeg strek ved kartleggingen av revitaliseringsprosessene, da dette ikke skal ha hovedfokus i oppgaven. Det er likevel sentralt å inkludere i kapitlet som redegjør for bakgrunnshistorien – da utviklingen som har skjedd i samfunnet forøvrig, er måleenheten til hva som gjenspeiler seg i lærebøkene oppgavens hoveddel skal ta utgangspunkt i. Revitaliseringen som for alvor skjer fra 80-årene vil muligens ha et avtrykk i lærebøkene fra 80-tallet og frem mot 2000.

¹⁴⁹ Minde, H. (2003) s. 88.

¹⁵⁰ Minde, H. (2003) s. 88.

¹⁵¹ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 61.

¹⁵² Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 62.

¹⁵³ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 276.

¹⁵⁴ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 276.

¹⁵⁵ Berg-Nordlie, M. & Skogvang, S. F. (2019).

3.3. Historieskrivingens utvikling etter 1970.

Før jeg tar fatt på hoveddelen av denne avhandlingen, skal jeg som del av kapitlet om bakgrunnshistorie, gjøre rede for historien til historien. Jeg skal presentere hvordan historieskrivingen har utviklet seg etter 1970 med utgangspunkt i *Fortalt fortid* redigert av Heiret, Ryymin og Skålevåg.

Fortalt fortid er en analyse av norske historikers tekster fra 1970 til i dag. Forfatterne identifiserer fortellingene som har preget kvinne- og kjønns historie, arbeidslivshistorie, byhistorie, økonomisk historie, vitenskapshistorie, antikk historie, jødisk historie, samisk og kvensk historie og historieverk i Norge. *Fortalt fortid* viser betydningen av å analysere tekster om norsk historie som fortellinger.¹⁵⁶

En lærebok i historie er en formidler av historie, og er også derfor historieskriving. Derfor er det relevant å se på hva som beskriver den norske historieskriving om minoritetshistorie. Redaktørene omtaler perioden fra 1970. Likevel trekker de noen tråder bakover, og jeg anser derfor arbeidet som relevant for perioden jeg undersøker i denne avhandlingen; 1950 – 2000.

Innledningsvis skriver Heiret, Ryymin og Skålevåg om hvordan «nasjonen har utgjort grunnstammen i den store fortellingen i europeisk historieskriving de siste to hundre år. Hver nasjonale historiekultur har formet sitt «master narrative». De nasjonale fortellingene har på en særdeles effektiv måte underlagt seg alternative måter å skrive historie på; slik som etnisk-, klasse- eller kjønnsbasert historieskriving».¹⁵⁷ Videre hevder de at minoritetshistorie, sammen med både lokalhistorie og kvinnehistorie har utfordret den nasjonale fortellingen.¹⁵⁸

3.3.1. Sosialhistorie

Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen skriver et eget kapittel om *Synliggjøring, assimilering og agens. Fortellinger i samisk og kvensk historie*. Før jeg tar fatt på dette, vil jeg først henvise til hva som skrives innledningsvis i boka. Her omtales fremveksten av den nye sosialhistorien på 1970-tallet, som vi skal se har innvirkningen på den samiske fortellingen. Sosialhistorie er historien om mennesker. Fremveksten av den nye sosialhistorien på 1970-tallet er «imidlertid en tilbakevending til en eldre sosialhistorisk tradisjon, anført av Edvard Bull d.e. og Halvdan Koht – hvor folket var historieskrivingens sentrale objekt».¹⁵⁹ Med

¹⁵⁶ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) bakside.

¹⁵⁷ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 8.

¹⁵⁸ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 9.

¹⁵⁹ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 11.

sosialhistorien skulle historieskrivingen nå bevisstgjøre og synliggjøre: «historien om de mange, de glemte grupper – i slagords form: «Historie nedenfra».¹⁶⁰ Den sosialhistoriske tilnærming kan dermed også betegnes som politisk i det den trekker frem både kvinne- og minoritetshistorie.¹⁶¹ Edvard Bull d.e. trekkes frem som sentral i eldre sosialhistorisk tradisjon, så vel som Edvard Bull d.y. også blir trukket frem som en sentral figur i den nye sosialhistorien.¹⁶² Hans læreverk *Nordmenn før oss* er en del av lærebokanalysen, det blir interessant å se om vi kan peke på den sosialhistoriske tilnærmingen Heiret, Ryymin og Skålevåg presenterer her.

3.3.2. Grunnfortellinger

Innledningsvis skriver også forfatterne om grunnfortellinger rolle i historieskrivingen på generell basis. «Grunnfortellinger er fortellinger som kan deles av flere tekster».¹⁶³ Historiefaget i Norge var på 1800-tallet sterkt koblet sammen med nasjonalisme. Denne tette koblingen skapte en nasjonal grunnfortelling som ga nasjonen historisk identitet og legitimitet. «Historien var det *norske* folks historie – minoritetene var utelatt – og hadde en integrerende funksjon».¹⁶⁴ Denne grunnfortellingen om Norge som nasjon har innvirkning på ulike historiske fremstillinger av hendelser, blant annet minoritetens historie. Dermed får minoritetene sin egen grunnfortelling som deles av flere tekster. Etersom «grunnfortellingene sier noe om en bestemt historisk virkelighet, kan det altså finnes en rekke grunnfortellinger. De kan for eksempel være knyttet til bestemte faser i Norges historie og da til hvordan minoriteter har blitt behandlet».¹⁶⁵

3.3.3. Analyse av historiefortellingen

I innledningskapitlet sier Heiret, Ryymin og Skålevåg noe om analyse av historieskrivingen. De stiller spørsmål rundt; Dreier fortellingen seg først og fremst om enkeltindivider som for eksempel politiske ledere og strateger, eller er det fortellingen om generelle grupper – eksempelvis kvinner, samer og arbeidere – som står i fortellingens sentrum?¹⁶⁶ Analysen kan også se på hvilken posisjon forfatteren har i forhold til budskapet: framstilles forfatteren som en advokat for undertrykte grupper, eller har forfatteren en mer tilbaketrukket posisjon?¹⁶⁷ Hva

¹⁶⁰ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 11.

¹⁶¹ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 11.

¹⁶² Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 11.

¹⁶³ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 25.

¹⁶⁴ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 25.

¹⁶⁵ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 25.

¹⁶⁶ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 26.

¹⁶⁷ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 27.

slags sammenheng settes objektene inn i, etableres det noe kontekst?¹⁶⁸ Siste spørsmål eksemplifiseres videre ved å spørre om minoritetenes historie anses som en norsk, nordisk eller global urfolkshistorie?¹⁶⁹ Nevnte spørsmål er måter å analysere historieskrivingen på. Sammen med analyseverktøyene fra Angvik og Skrunes i tidligere kapittel, skal disse spørsmålene være med som verktøy i hoveddelen i denne oppgaven.

3.3.4. Synliggjøring, assimilering og agens. Fortellinger i samisk og kvensk historie. Teemu Ryymin og Jukka Nyysönen skriver dette kapitlet om hvordan historieskrivingen i Norge har fremstilt fortellingene om samer og kvener. Ryymin og Nyysönen innleder kapitlet slik:

Norsk historieskriving om samene og kvenene har i løpet av de fire siste tiår blitt mer mangfoldig. I 1970-årene skulle historien synliggjøre kvenene, og vise hvordan den norske staten truet samisk identitet og kultur. I 1980- og 90-årene dominerte fortellingen om de norske myndighetenes hardhendte behandling av minoritetene, og særlig samenes kamp for etnisk mobilisering, minoritetsskrivingen. I de siste år har de nordlige minoriteter også blitt en integrert del av de store nasjonale fortellinger.¹⁷⁰

I kapitlet så peker de på utviklingen som har skjedd, og det blir interessant å se om denne utviklingen kommer til syne i lærebøkene.

Tittelen på kapitlet er hentet fra de tre ulike fortellingene Ryymin og Nyysönen kategoriserer fremstillingene i; synliggjøringsfortellinger, fortellinger om assimilering og fortellinger om agens. Synliggjøringsfortellingene viser frem bestemte folkegrupper eller kategorier historie. Fortellinger om assimilering vektlegger hvordan samer og kvener ble behandlet gjennom fornorskingspolitikken og/eller moderniseringen av Nord-Norge. Til slutt beskriver fortellingene om agens først og fremst hvordan bestemte folkegrupper har handlet i fortiden.¹⁷¹

Jeg viste tidligere til hvordan forfatterne i innledningskapitlet presenterte sosialhistoriens fremvekst på 70-tallet. Den sosialhistoriske målsetninger kan betegnes som «Alles rett til en fortid».¹⁷² Målsetningen legger til rette for at ikke-privilegerte eller undertrykte grupper – utelatt eller marginalisert i tidligere historieskriving – som kvinner, arbeiderklassen eller

¹⁶⁸ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 27.

¹⁶⁹ Heiret, J, Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013) s. 27.

¹⁷⁰ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 207.

¹⁷¹ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 208.

¹⁷² Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 210.

etniske minoriteter, nå skulle få sin historie skrevet på egne premisser og fra eget perspektiv.¹⁷³ Samene skal nå få sin plass i historien, fra et sosialhistorisk perspektiv. Tematisk sett skriver Ryymin og Nyysönen at historikerne på 1970-tallet særlig konsentrerte seg om demografiske forhold og migrasjon.¹⁷⁴ I 1980- og 1990-årene blir fremstillingen mer preget av offentlig minoritetspolitikk og minoritetens etnopolitiske mobilisering.¹⁷⁵ I denne perioden var historieskrivingen opptatt av å tegne bildet av det asymmetriske maktrelasjonen som var mellom nordnorske minoriteter og samfunnets representanter.¹⁷⁶ Funksjonen med dette skiftet i fokus på 80- og 90-tallet var å legge til rette for å skape rettferdig, gjennom å vise den uretten som hadde funnet sted.¹⁷⁷

De trekker frem hvordan samene i Norge, ble i en rekke verk fra 1970-tallet og frem til 90-tallet, fremstilt som kjempende mot «kulturell og politisk utradering ut fra en marginalisert og maktesløs posisjon».¹⁷⁸ Ryymin og Nyysönen nevner blant annet verk av historikerne Regnor Jernsletten og Henry Mindre. «Ifølge denne varianten av assimileringsskemaet har den norske staten tvunget samene til etnopolitisk passivitet og skam over egen etnisitet».¹⁷⁹

Norsk historieskriving om samisk etnopolitikk som agensfortellinger har ikke vært like fremtredende som assimileringsskemaet, men eksempler finnes.¹⁸⁰ Samisk agens har fått en større rolle i nye samfunnsvitenskapelige analyser av samebevegelsens «seiersgang», som i pedagogen Asle Høgmo og samfunnsviter Paul Pedersens *Sápmi slår tilbake. Samiske revitaliserings- og moderniseringsprosesser i siste generasjon*. Her sees samebevegelsens «seier» som et resultat av samspillet mellom nasjonale tiltak og lovgivning, og samenes egen virksomhet – lokalt og i Stortinget».¹⁸¹

Ryymin og Nyysönen trekker på den andre siden frem at en grunn til at agensfortellingen om det samiske ikke er like fremtredende, er at en konsekvens av denne tilnærmingen er at de ikke har noen entydige politiske funksjoner, sammenlignet med assimileringsskemaet.

¹⁷³ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 210.

¹⁷⁴ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 208.

¹⁷⁵ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 208.

¹⁷⁶ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 213.

¹⁷⁷ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 215.

¹⁷⁸ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 219.

¹⁷⁹ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 219.

¹⁸⁰ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 230.

¹⁸¹ Ryymin, T. og Nyysönen, J. (2013) s. 232.

Likevel kan slike perspektiver reflektere bedre uten det (etno)politiske mangfoldet i samiske samfunn.¹⁸²

Det er altså flere fortellinger som preger den samiske historieskrivingen.

Assimileringsfortellingen står sterkest, og dermed fremstilles også ofte samene som ofre for norsk nasjonalistisk politikk. Det er likevel ikke et ensartet bilde, noe Høgmo og Pedersens bok trekkes frem som et eksempel på. Det kan eksisterer flere grunnfortellinger ved siden av hverandre, og det minoritetshistoriske feltet fremstår mer mangfoldig nå – sammenlignet med 1970-årene.¹⁸³

4.0.Utviklingen av skole og læreplaner.

Skolen er en viktig del av vår samfunnsstruktur, og slik vi har sett tidligere en sentral aktør i utfoldelse av statlig ført politikk. Skolens viktigste samfunnsoppdrag er å videreføre de demokratiske verdier, og forberede elevene til videre utdannings- og arbeidsliv. Elvene skal bli bidragsyttere i samfunnet, både med sin kunnskap, sine ferdigheter og sine holdninger. For å sikre verdigrunnlag og kunnskapskrav i alle skoler er det utarbeidet styringsdokumenter. Læreplaner i alle fag er slike styringsdokumenter; da de kartlegger hvilke kunnskaper og ferdigheter alle elever skal ha etter endt skolegang. Dermed vil læreplanene være en gjenspeiling av samtidas verdigrunnlag, så vel som en refleksjon av områder man fremhever som sentrale.

I hoveddelen av denne avhandlingen skal jeg analysere ulike læreverk for å undersøke hvordan det samiske fremstilles i historiefaget i perioden fra 1950 og frem mot 2000. Læreverkene er materiell skapt for å være et innhold som møter styringsdokumentet. Derfor er det naturlig, og ikke minst nødvendig, å starte å se på læreplanene for aktuell tidsperiode. Hva vektlegges som sentrale kunnskaper og ferdigheter i historiefaget? Nevner læreplanene samisk historie spesifikt som mål for elevene? Utviklingen av læreplanverk henger også sammen med utvikling av den videregående skole. I neste delkapittel skal jeg derfor presentere utviklingen av den videregående skole, ettersom målet med avhandlingen er å peke på hvordan den politiske utviklingen kommer til syne. Eventuelle uthevninger i tekst og utdrag er mine.

¹⁸² Ryymin, T. og Nyyssönen, J. (2013) s. 232.

¹⁸³ Ryymin, T. og Nyyssönen, J. (2013) s. 232.

4.1. Utviklingen av den videregående skole

Avhandlingen skal undersøke hvordan samisk historie, språk og kultur fremstilles og omtales i norske historiebøker for videregående, og hvordan dette utvikler seg i perioden 1950 til 2000. Hvordan kommer det til uttrykk i lærebøkene at det er en politisk endring i samfunnet? Gjennomgang av læreplaner og læreverk for videregående opplæring skal svare på dette. Før selve gjennomgangen er det som nevnt hensiktsmessig å kartlegge strukturen og utviklingen i den videregående skole i denne perioden.

Perioden vi skal se på inneholder to reformer av den videregående skole, og for å belyse denne utviklingen har jeg tatt utgangspunkt i Ivar Bjørndals *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Ettersom avgrenset periode for avhandlingen er 1950 til 2000, avgrenser jeg også dette delkapitlet til å omhandle samme periode. Bjørndal beskriver den første delen som; *det gamle faller og det nye får feste – 1950 til 1980*.

Etter verdenskrigens slutt skal landet bygges opp igjen, og det er «bred enighet om at høyt utdanningsnivå var nødvendig for økonomisk vekst og framgang». ¹⁸⁴ Bjørndal trekker frem at det allerede i 1945 stod på det politiske program at all ungdom; uansett hvor de bodde eller økonomisk situasjon, måtte få muligheten til å skaffe seg en god utdanning. ¹⁸⁵ På grunn av god økonomisk vekst kunne nå stat og kommune bygge ut velferdsgodene i stort omfang; blant dem helse- og utdanningstilbudene. ¹⁸⁶ Forholdene ligger altså til rette, det er bred enighet om viktighet av utdanning, samtidig som det er vekst i samfunnet. Dermed blir skolen er viktig samfunnsarena.

Det første store nasjonale krafttaket på skolens område etter krigen var den 9-årige grunnskolen. Det innebar forlengelse av skoleplikten med to år, forbedret standard på skoleanlegg og var en utjevning mellom skolene i byene og på landet – slik at alle skulle ha like muligheter til en god, grunnleggende opplæring. I 1969 vedtar Stortinget loven om den obligatoriske 9-årige grunnskolen. Det var en milepæl i vår utdanningshistorie. ¹⁸⁷

Utviklingen i grunnskolen påvirker også utviklingen i den videregående skole. Bjørndal skriver videre om hvordan det fra omkring 1950 kom en betydelig stigning i søknad til

¹⁸⁴ Bjørndal, I. (2005) s. 96.

¹⁸⁵ Bjørndal, I. (2005) s. 95.

¹⁸⁶ Bjørndal, I. (2005) s. 96.

¹⁸⁷ Bjørndal, I. (2005) s. 98.

videregående skole. ¹⁸⁸ Dette er også årsak til behov for omstrukturering av den videregående skole.

Den nye loven om den høyere allmennskolen av 1935 skulle ha tredd i kraft ved skoleårets begynnelse høsten 1939. Arbeidet med utforming og reglement stoppet opp, og krigen var mye av grunnen til at arbeidet med dette ble satt på vent. Først i 1959 forelå de nye undervisningsplanene.¹⁸⁹ Disse planene skulle utformes i et ønske om friere rammer og arbeidsformer, men slik Bjørndal skriver «ble dette bare fromme ønsker».¹⁹⁰ Flere sentrale bestemmelser legger tøyler på denne friheten. Videre beskrives skolen slik; «det forble en bokskole».¹⁹¹ Slik vi ser med godkjenningsordningen av lærebøker og måten Bjørndal her beskriver den videregående skole, er det tydelig at skolen preges av tydelige rammer satt fra statlig hold. Det poengteres også at læreboka er utgangspunkt for undervisning. Dette forholdet blir interessant å se om vi kan peke på i selve analysedelen av oppgaven.

På 1960-tallet avvikles realskolen og ble erstattet av ungdomstrinnet i den nye 9-årige folkeskolen. Det blir også bestemt av det skulle bygges rene gymnas i regi av fylkeskommunene.¹⁹² Det blir behov for en lovrevisjon av loven om høyere allmennskoler, slik at den «ga adgang» til å bygge gymnaset på avsluttet 9-årig grunnskole. Gymnaset skal ha en normal ordning på tre år.¹⁹³ Det blir også besluttet å opprette et nytt karaktersystem, da de gjeldende bestemmelsene var satt i 1932. Fra 1968 blir det innført tallkarakterer fra 6 til 0 og det innføres standpunkt karakter både i skriftlige og muntlige fag.¹⁹⁴

Med endringene som er i sving i den videregående skole har Bjørndal allerede skrevet at det blir høyere søkertall. Elevene som nå tar utdanning ved gymnaset kommer fra flere samfunnsklasser. Gymnaset hadde nemlig fra gammelt av hatt høy prestisje, og elevmassen hadde i hovedsak vært fra den velstående delen av befolkningen. Dette forklares i at det var dette skoleslaget som skulle utdanne landets åndelige elite.¹⁹⁵ Endringene i luften resulterer i at gymnaset blir demokratisert.

¹⁸⁸ Bjørndal, I. (2005) s. 98.

¹⁸⁹ Bjørndal, I. (2005) s. 100.

¹⁹⁰ Bjørndal, I. (2005) s. 100.

¹⁹¹ Bjørndal, I. (2005) s. 100.

¹⁹² Bjørndal, I. (2005) s. 101.

¹⁹³ Bjørndal, I. (2005) s. 103.

¹⁹⁴ Bjørndal, I. (2005) s. 104.

¹⁹⁵ Bjørndal, I. (2005) s. 121.

Ettersom grunnskolen nå hadde undergått en «reform», ble det nødvendig at også den videregående skole fulgte. Dette behovet var grunnet i flere årsaker; blant annet hadde den nye grunnskolen delvis andre mål enn den gamle. I tillegg hadde den nytt innhold og nye arbeidsmåter, som skapte et annet grunnlag gymnaset skulle bygge videre på. Dette krevde både omstilling og tilpasning.¹⁹⁶ Bjørndal peker på at det er store variasjoner mellom skoleslagene, og at det mangler et system etter folkeskolen. Dette er også årsak bak behovet for en reform i videregående skole.¹⁹⁷

For å skape et system settes Gjelsvikutvalget ned en innstilling i 1967.¹⁹⁸ Det samme gjør Steenkomiteen i 1967, 1969 og til slutt i 1970.¹⁹⁹ Innstillingene er oppe til høring, og det vedtas å gjennomføre forsøk på modellene som foreslås; forsøksskolene kjennes som reformgymnas.²⁰⁰ En lærer på et slikt reformgymnas beskriver opplevelsen slik:

Det ble en spennende tid. I dag – 30 år senere – står den for meg som den mest inspirerende perioden i min tid i skolen. Det var krevende, kaotisk, nye læreplaner i alle fag, en helt ny skolestruktur, klassene ble delvis oppløst ved elevenes valg av linjefag og valgfag, lærebøker som ikke var ferdige i rett tid var et stadig problem.²⁰¹

Forandringene som skjer er store. Etter århundreskiftet hadde det skjedd lite forandringer i gymnaset – før dette. Reformgymnasene var ansett som både fremtidsrettet og spennende.²⁰² I 1971 åpner den første kombinerte videregående skolen på Bjørkelangen. Her ble det samlet allmennfaglige og yrkesfaglige studielinjer under ett og samme tak. En ledelse, ett kollegium.²⁰³ Det skjer mye utvikling i denne perioden; forsøk på organisering, utvikling av læreplaner og læremateriell. Utviklingen som skal lede fram til en reformasjon av den videregående skole.

¹⁹⁶ Bjørndal, I. (2005) s. 121.

¹⁹⁷ Bjørndal, I. (2005) s. 123.

¹⁹⁸ Bjørndal, I. (2005) s. 124.

¹⁹⁹ Bjørndal, I. (2005) s. 133.

²⁰⁰ Bjørndal, I. (2005) s. 138.

²⁰¹ Bjørndal, I. (2005) s. 139.

²⁰² Bjørndal, I. (2005) s. 140.

²⁰³ Bjørndal, I. (2005) s. 142.

4.1.1. Reform '74

Den nye loven kommer endelig i havn 4. juni 1974, og skulle settes ut i live fra 1. januar 1976.²⁰⁴ Lov om videregående opplæring av 21. juni 1974 - § 2:²⁰⁵

Den videregående skole skall forberede for yrke- og samfunnsliv, legge grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling.

Den videregående skole skal bidra til å utvide kjennskap til og forståelsen av de kristne grunnverdier, vår nasjonale kulturarv, de demokratiske ideer og vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmåte.

Den videregående skole skal fremme menneskeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar.

Følgende målsetninger er hovedpunkter i Reform 74:

- De nåværende gymnas, yrkes- og fagskoler slås sammen til ett skoleslag med ulike studieretninger
- Alle skal få rett til 3 års skolegang i videregående skole
- Hvert år skal utgjøre en avsluttet og kompetansegivende enhet
- Det skal – så vidt som mulig – være fritt valg av utdanningsveg uavhengig av tidligere skoleprestasjoner
- Undervisningen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger
- Yrkes- og allmennutdanning skal kunne kombineres
- Det skal være adgang til å utfylle mangelfull utdanning
- Skoletilbudet skal spres
- De som arbeider i den enkelte skole får større medinnflytelse
- Yrkesutdanning skal styrkes

Yrkeskoler for håndverk og industri, handel og kontorarbeid, husflidskoler og fagskoler i husstell, gymnas og handelsgymnas, maritime skoler og fiskarfagskoler og kombinerte skoler

²⁰⁴ Bjørndal, I. (2005) s. 159.

²⁰⁵ Bjørndal, I. (2005) s. 160.

skal nå være en samlet videregående skole. Innen 1. januar 1979 skal alle skoler ha tatt i bruk de nye planer».206

Etter reformen i 1974 står ikke utviklingen stille. I 1980-årene påvirkes skolen av samtiden. Her trekker Bjørndal frem hvordan det er en endring i industri, olje- og gassnæringen vokser frem. Det blir større arbeidsledighet, kvinnene er på innmarsj i arbeids- og utdanningsliv. Den kalde krigen påvirker politisk, og det blir større forskjeller mellom rike og fattige.207 På 80-tallet opprettes det arbeidsgrupper for å gå gjennom de ulike studieretningene. I 1980 settes Veierødutvalget ned for å gjennomgå studieretningen for alle allmenne fag – den største studieretningen.208 Utfordringene som møtte skolen var blant annet en vesentlig tilbakegang i språkfag, og taktiske valg av fagkombinasjoner. Flere elever valgte lettere fagkombinasjoner for å oppnå best mulig karakter både i standpunkt og ved eksamen.209 Etter at studieretningene var ferdig gjennomgått av samtlige komiteer, foreslo rådet for videregående opplæring (RVO) at hovedideene forsøkes på noen skoler.210

Veien mot en ny reform i den videregående skole stokes ut. På veien betegner Bjørndal også hvordan det diskuteres for organisering av videregående skole for samisk ungdom. Det uttrykkes et behov for læremidler på samisk, samisk talende lærere og generelt muligheten til å få opplæringen på samisk. Staten burde ta ansvar for opplæringen av samisk ungdom, skrives det.211 Dette er i tråd med utviklingen vi ser rundt holdningen til det samiske ellers i samfunnet også med tanke på revitaliseringsprosessene. Minde peker blant annet på hvordan det settes et skille i samepolitikken på 80-tallet, særlig med Alta-saken. Et uttrykt behov for tilrettelegging for samisk opplæring er en videre bekreftelse på at 80-tallet markerer det reelle skillet i politikken som angivelig endret seg 30 år tidligere.

²⁰⁶ Bjørndal, I. (2005) s. 171.

²⁰⁷ Bjørndal, I. (2005) s. 195.

²⁰⁸ Bjørndal, I. (2005) s. 228.

²⁰⁹ Bjørndal, I. (2005) s. 228 og 229.

²¹⁰ Bjørndal, I. (2005) s. 243.

²¹¹ Bjørndal, I. (2005) s. 253.

4.1.2. Reform 94 – Mer kunnskap til flere

Reformen som kommer i 1994 har som overordnet mål å heve det allmenne kunnskaps- og kompetansenivået, og samtidig styrke elevenes ansvar for egen læring og eget liv.²¹²

Hovedpunktene i kirke- og utdanningsdepartementets forslag til reformen var følgende:²¹³

- Ungdom i alderen 16-19 år har lovfestet rett til 3 års videregående opplæring
- Elever med rett til spesialundervisning kan få inntil to års ekstra opplæring
- Fylkeskommunen har plikt til å innfri skoleretten for alle, og i tillegg skaffe plass til voksne søkere. Kapasiteten må derfor bygges ut slik at den har et antall elev- og lærlingeplasser som tilsvarer 375% av et gjennomsnittlig årskull
- Yrkesopplæring i skole og fagopplæring i bedrift samkjøres. Hovedmønster skal være to år opplæring i skole og ett år i bedrift
- Alle utdanningsløp skal føre fram til yrkes- eller studiekompetanse i løpet av tre eller fire år.
- Det innføres en generell og felles studiekompetanse som kriterium for opptak til høyere utdanning. Den oppnås ved at en fullfører og består en sammenhengende treårig utdanning ved en studieforbereende linje, eller ved oppnådd fag/Svennebrev med tillegg av felles allmenne fag tilsvarende studieretning for allmenne fag (norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag)

Departementet foreslår at videregående skole skal tilby følgende ni studieretninger;

*allmenne, økonomiske og administrative fagområder, byggfag, industriell produksjon, næringsmiddelfag, naturbruk, formgivingsfag, helsefag, elektrofag og håndverksfag.*²¹⁴

Stortinget godkjenner dette forslaget i 1992, med plan om iverksettelse høsten 1994.²¹⁵ På agendaen står nå en tidkrevende oppgave med å få ferdig nye læreplaner i rett tid. «Nå skulle de være både målstyrende, moduloppbygde, de skulle preges av den nye generelle læreplanen og følge en disposisjon som var felles for skolen og fagopplæringen».²¹⁶ Den generelle læreplanen var klar i september 1993, og de nye læreplanene kom i hefteform oktober 1993.²¹⁷ De nye læreplanene var mindre detaljerte enn før, skriver Bjørndal. De skulle etter en kort innledning med generell informasjon, beskrive mål, hovedmomenter under hvert mål og

²¹² Bjørndal, I. (2005) s. 299.

²¹³ Bjørndal, I. (2005) s. 299.

²¹⁴ Bjørndal, I. (2005) s. 299.

²¹⁵ Bjørndal, I. (2005) s. 302.

²¹⁶ Bjørndal, I. (2005) s. 303.

²¹⁷ Bjørndal, I. (2005) s. 303.

til slutt vurderingsordningene. De nye læreplanene skapte større metodefrihet for lærerne, og det skulle ikke lenger behov for å revideres ofte.²¹⁸ Med reform 94 har «den videregående opplæringen fått ny vitalitet».²¹⁹ Betyr dette også en vitalisering av den samiske historien?

4.2. Læreplaner.

I perioden mellom 1950 og frem til 2000 var det stor endringsvilje i videregående opplæring. Flere modeller ble forsøkt, og videregående opplæring gjennomgikk to reformer av større betydning for struktur av skolen. Samfunnet var i endring og stadig flere søkte videregående opplæring. Læreplanene som ble utformet var planer som skal sikre et kunnskapsgrunnlag hos elevene som får videregående opplæring. Læreplanene er igjen også utgangspunkt for læreverkene som skal være stjernen i denne undersøkelsen. Likevel henger alt dette sammen – og det ene påvirker det andre! Det er derfor nødvendig å se alt som en sammenheng. I dette delkapitlet skal jeg derfor presentere læreplaner i samfunnsfag og historie. Læreplanene ble revidert i perioden, og jeg har ikke med alle de midlertidige planene. Læreplanene som er med dekker perioden som undersøkes, og det er planer som danner grunnlag for læreverkene som skal gjennomgås i neste kapittel.

4.2.1. Undervisningsplan i historie og samfunnslære 1950.

Loven om den høgre almenskolen ble vedtatt 10.mai 1935. På grunn av blant annet okkupasjonen under andre verdenskrig ble arbeidet med undervisningsplaner satt på vent. De leseplanene som undervisningen i realskolen og gymnaset har fulgt frem til 1950 vært betegnet som «foreløpige meldinger» som fulgte retningslinjene fra loven av 1935.²²⁰

«Foreløpig melding om leseplaner og pensa i boklige fag i de nederste klasser av den høgre skole» (15. februar 1939)

«Ny foreløpig melding om leseplaner og pensa i de boklige fag i den høgre skolen» (1. juli 1949)

«Foreløpig melding om undervisningsplaner for ferdighetsfagene i den høgre skolen» (10. august 1941, ny utgave 1947).

Etter frigjøringen 8. mai 1945 sendte Utdanningsrådet forespørsel ut til skolene med spørsmål om de gjeldende leseplaner, og ønske om forslag til endring. Tilbakemeldingene var

²¹⁸ Bjørndal, I. (2005) s. 304.

²¹⁹ Bjørndal, I. (2005) s. 314.

²²⁰ Undervisningsplaner (1950) s. 5.

«rikholdige», og dette «vitnet om våken pedagogisk interesse og en reformiver».221 Planene var satt på vent lenge nok – nå skulle endring endelig ta form!

Fokuset etter krigen var å fastlegge timeantall i fagene, dette måtte gjøres før det kunne utarbeides leseplaner. Det var et overordnet ønske om flere timer i samtlige fag, men særlig var det ønske om endring i timeantall i tysk og engelsk.222 Dette kan antas å være et direkte resultat av krigen, og åpenbaringen om nødvendigheten av å kunne kommunisere på flere språk. Formålet med å utarbeide leseplaner for fagene var som støtte for den enkelte lærer i enkelte fag. Den skulle også gi et overblikk for andre lærere, samt skoleledelsen.223

Leseplanene skulle stille krav til kunnskapsmeddelelse og setter bestemte mål for undervisningen.224 I tillegg nevnes skolens oppgave å oppdra ungdommen til samarbeid og sosial forståelse i et moderne demokrati.225

Etter fullført folkeskole var det ulike veier til realskole- og gymnasieutdanning, timefordelingen i fagene er derfor noe ulikt.226 Her er det også differensiert noe i forhold til hvilken linje man gikk; reallinje, engelsklinje eller latinlinje. Timefordelingen for historiefaget var strukturert ut ifra de ulike oppbygningene av linjene, uten at jeg skal beskrive dette i videre detalj.

Ettersom det differensieres mellom linjevalg, var leseplanene også spesifikt tilpasset hver linje. Jeg skal presentere struktur og innhold, men kommer ikke å gå i detalj på hver enkelt leseplan for de ulike linjene. Neste del av kapitlet viser derfor til læreplan fra 1950 for 3-årig realskole og gymnas.

Leseplanen skulle sette krav til kunnskapsmeddelelse og som nevnt bestemte mål.

Formuleringen var likevel annerledes, sammenligner vi det med dagens læreplanmål. Aktuell læreplan fastla obligatoriske tema innenfor faget, samt pensumskrav oppgitt i sidetall.

Felles for alle retningene skrives det et forord om historie og samfunnslære:

Hovedoppgaven for undervisningen i historie og samfunnslære er å orientere elevene.

Den skal orientere dem i den tid de lever i, og i det samfunn de skal bli medlemmer av ved å vise dem i enkle trekk hvorledes forholdene i vår tid og særlig vårt eget samfunn

²²¹ Undervisningsplaner (1950) s. 6.

²²² Undervisningsplaner (1950) s. 5.

²²³ Undervisningsplaner (1950) s. 7.

²²⁴ Undervisningsplaner (1950) s. 7.

²²⁵ Undervisningsplaner (1950) s. 7.

²²⁶ Undervisningsplaner (1950) s. 8.

er blitt til som de er.. I samsvar med dette skal undervisningen på grunnlag av det som er lært i folkeskolen, gi utvidet kjennskap til fedrelandets historie og til hovedtrekkene av verdenshistorien, utførligst for den nyere tids vedkommende.²²⁷

Lærebøker og pensum er eget punkt i læreplanen for historie og samfunnslære. Her spesifiseres det hva elevene skal gjennom i form av tema og antall sider i lærebok. Eksempelvis har den 3-årige realskolen følgende krav til pensum og lærebøker:

«Til grunn for undervisningen i historie legges en godkjent lærebok i verdenshistorie på omkring 250 sider i vanlig oktav, og en godkjent lærebok i Norges historie med de viktigste trekk av de andre nordiske lands historie på omkring 150 sider i vanlig oktav. I samfunnslære brukes en godkjent lærebok på omkring 75 sider, noenlunde likt fordelt på statsforfatningen, stats- og kommuneforvaltning og samfunnsøkonomi».²²⁸

I tillegg til krav om antall sider innenfor emnene, beskrives også hvordan læreboka bør være strukturert for best mulig utbytte. «Lærebokforfatteren må legge vekt på å få læreboka i verdenshistorien slik at den taler både til følelse og fantasi hos elevene og skaper interesse omkring emnet».²²⁹ Videre burde læreboka i størst mulig grad vise til store hendelser og store personer, den bør ha gode illustrasjoner og ha illustrasjonsmaterialer som kart. Læreboka burde i tillegg ha viktige årstall, personer og hendelser i margen.²³⁰

Mitt inntrykk av gjeldende læreplan er rollen faget ilegger læreboka. Kunnskapskrav formuleres i sideantall, og læreplanen presenterer samtidig hvordan den ideelle læreboka burde struktureres. Det er tydelig at læreboka på den måten spiller hovedrollen i faget, og at det forventes at læreren skal bruke bok som utgangspunkt for læring, samt måling av kompetanse.

Som nevnt var det satt opp en leseplan for studieretningene. Den er ulik fra år til år, og kan på et vis sammenlignes med nåtidens kompetansemål per trinn. Eksempelvis er følgende leseplan for den treårige realskolen:

I klasse én og to i realskolen gjennomgås verdenshistorien til omkring 1870.

I klasse tre gjennomgås resten av verdenshistorien og Norges historie, med de

²²⁷ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 65.

²²⁸ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 66.

²²⁹ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 66.

²³⁰ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 66.

viktigste trekk av de andre nordiske lands historie. Dessuten skal også samfunnslæren leses her.²³¹

Normalplanen fra folkeskolen gir generell orientering om elevenes forutsetning i faget.²³²

Etter leseplanen følger forslag til arbeidsmåte i faget. Allerede er det klart at læreboken står sentralt her. Her trekkes blant annet vanlig eksaminasjon og samtale om lekse-stoff frem.²³³

Til slutt presenteres gjennomførelse av eksamen i faget. Til forskjell fra realskolen har opplæringen i historie på gymnaset ytterligere formål med undervisningen. Her ført i tre punkter:²³⁴

- 1) Å orientere elevane jfr. mål for opplæringa i realskolen
- 2) Å vekke sans for dei viktigaste drivkreftene i samfunnsvokstere i fortid og notid med tanke på å fremje samkjensle hos elevane med det samfunn og det den verd dei lever i
- 3) Å lære elevane å arbeide rasjonelt med emne frå historie og samfunn

Her er det som nevnt ulik struktur ut ifra hvordan studieløpet ser ut, men oppgaven går ikke videre på dette. Resultatet av gjennomgangen viser tydelig at læreplanen fra 1950 ilegger læreboka en stor rolle for historiefaget, og innholdet i læreboka blir dermed også sentralt. Denne læreplanen nevner ikke samene spesifikt. Ser vi læreplanen i sin samtid er den aktuell i perioden referert til som avviklings- og revitaliseringsperioden. Etter andre verdenskrig ble det tydelig at politikken ovenfor samene ikke lenger var holdbar, og det besluttet å gjøre en endring. Likevel er det som vi har sett, en prosess som tar tid. Den reelle endringen vises først i 1980-årene. Sett i denne sammenhengen samsvarer læreplanens utelukkelse av samene som et bevis på at den er et produkt av sin samtid.

²³¹ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 66.

²³² Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 66.

²³³ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 67.

²³⁴ Undervisningsplan i historie og samfunnslære (1950) s. 68.

4.2.2. Læreplan for felles allmenne fag 1973

Generell del av læreplanen.

Gjennomgangen av hvordan utviklingen i videregående skole har vært, viste at videregående opplæring gjennomgikk en reform i 1974, noe som krevde nye læreplaner. «Hovedrevisjonen av læreplanene startet høsten 1971, og en tok da sikte på å utforme felles fagplaner for de obligatoriske fag i gymnaset, samtidig som de nødvendige revisjonene ble foretatt». ²³⁵ Læreplanen var delt inn ulike deler; den ene omtales som den *generelle delen* og den andre delen er spesifikke fagplaner. En siste del av læreplanen omtalte også de ulike linjene. Den generelle delen av læreplanen hadde – og har i dag - som formål å presentere generelle mål og grunnprinsipper for opplæringen i skolen, og skal inkluderes i alle fag så fremt det lar seg gjøre. Her fremheves blant annet hvordan gymnaset skal bidra til videre yrke- og samfunnsliv for elevene:

Gymnaset skal forberede for yrke og samfunnsliv, legge et grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling. Gymnaset skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelsen av de kristne grunnverdier, vår nasjonale kulturarv, de demokratiske ideer og vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmåte.

Gymnaset skal fremme menneskelig likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse. ²³⁶

Så langt det lar seg gjøre skal altså disse mål og grunnprinsipper nedfelt i den generelle delen inkluderes i all undervisning. Heriblant de kristne grunnverdier, den nasjonale kulturarven og demokratiske ideer. Nevnte verdier og holdninger er vanskelig å måle kun ved å analysere lærebøker, men det er interessant med tanke på historiefaget – og særlig med tanke på assimileringspolitikken. Hvilke grunnverdier og nasjonalistiske tankesett var grunnlaget for iverksettingen? På hvordan måte samsvarer dette med demokratiske ideer? Hvordan kan man lære fra dette, for å unngå at slikt skjer på nytt? I et slikt perspektiv kan historiefaget bidra til utviklingen av demokratiske verdier; da ved å lære av tidligere «feil».

Læreplanens generelle del formidler som nevnt et verdigrunnlag staten ønsker å videreformidle til elevene i gymnaset. Heriblant trekkes respekt for andre frem:

gymnaset skal arbeide aktivt for å utvikle forståelsen mellom individer og folkegrupper av ulik rase, klasse, språk, religion og livssyn, og den skal bidra til å skape likestilling mellom kjønnene. Den skal utvikle gjensidig respekt og aktivt søke å

²³⁵ Læreplan Del 1: Generell del (1973) Forord.

²³⁶ Læreplan Del 1: Generell del (1973) s. 3.

motvirke motsetninger mellom nasjoner og mellom grupper innenfor enkeltnasjoner som har sin grunn i fordommer omkring ulikheter med hensyn til rase, klasse, språk, religion og livssyn.²³⁷

Dette utdraget fra læreplanens generelle del formidler et menneskesyn det er viktig å etablere som ramme i samfunnet. Dette skjer i en tid hvor samfunnet har lært fra holdninger fra andre verdenskrig, i en periode hvor menneskerettigheter blir ilagt større betydning. Utdragene inkludert i oppgaven er for å eksemplifisere hvilke verdier og mål som presenteres av aktuelle generelle del. Utdragene kan begge knyttes opp mot undervisning i historiefaget, samtidig som det er relevant sett i kontekst med minoritetspolitikk.

Videre tar generell del for seg organiseringen av gymnaset; både i form av fag og timefordeling, differensiering for den enkelte elev – det vi i dag kaller tilpasset opplæring – og lærestoff, arbeidsmåter og hjelpemidler; for å nevne noe.²³⁸ Generell del er som nevnt innledningsvis første del av læreplanen, og andre del er læreplaner for hvert enkelt fag. Læreplanene for gymnaset er også delt inn etter hvilken studieretning man går. I denne avhandlingen vil læreplanen være hentet fra studieretning for allmenne fag. I videre gjennomgang vil jeg ha fokus på læreplanene for allmenne fag, og ikke generell del. Den generelle delen av læreplanen er en sentral del av det som danner skolens verdigrunnlag, og former på mange måter hva elevene skal sitte igjen med av kunnskapsutbytte. Generell del er likevel generell, og det vil ikke være av målbar referanse for denne oppgaven. Derfor skal resterende gjennomgang av læreplaner være av de fagspesifikke planene for historie og samfunnsfag. På den måten kartlegges det konkret utgangspunktet læreverkene har tatt stilling til i sin utforming.

²³⁷ Læreplan Del 1: Generell del (1973) s. 5.

²³⁸ Læreplan Del 1: Generell del (1973) Innhold.

4.2.3. Læreplan for studieretning for allmenne fag – 1976

Hovedstrukturen i studieretning for allmenne fag består av tre hoveddeler; felles allmenne fag, studieretningsfag (linjefag) og valgfag.²³⁹ Denne strukturen er bygd opp slik at elevene får alle et grunnkurs første studieår bestående av obligatoriske fag. Fra andre studieår kan elevene velge studieretning (linjefag). De ulike studieretningene er naturfaglinje, samfunnsfaglinje og språklinje.²⁴⁰ Felles obligatoriske fag er norsk, religion, A-språk, samfunnsfag (som består av disiplinene geografi, historie, samfunnskunnskap), naturfag og kroppsøving.²⁴¹ Denne strukturen gir alle et grunnkurs i historiefaget, og om man valgte samfunnsfaglinjen var historie også en videre del av studiet.²⁴² «De generelle mål for undervisningen i historie som linje- og valgfag er det samme som for det felles obligatoriske kurset i historie. De spesielle mål er at eleven skal»:²⁴³

- Utvide sine historiekunnskaper
- Utvikle sin forståelse av historiske problemstillinger og arbeidsmåter
- Få et bedre grunnlag for arbeidet med linjefaget samfunnskunnskap

Velger man samfunnsfaglinjen kommer nevnte tre mål i tillegg til målene satt for historie som obligatorisk fag.

Målene for linjefaget historie er generelt, mens målene satt for det obligatoriske faget er noe mer spesifikt. Tre mål kan anses som relevante i denne sammenhengen. Disse målene sier at elevene skal:²⁴⁴

- Tilegne seg kunnskap om menneskenes liv i forskjellige historiske perioder og deler av verden, og få forståelse av hvordan vår egen tids samfunnsformer og kulturer er blitt til
- Få en innføring i det moderne norske samfunns økonomiske, sosiale og politiske forhold
- Få en analytisk og ansvarsbevisst holdning til samfunnsspørsmål, respekt for vår egen kultur og vårt eget samfunn og for andre kulturer og samfunn i fortid og samtid, samfølelse med mennesker som lever under andre livsforhold, og toleranse overfor annerledes tenkende

²³⁹ Læreplan del 3 a: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 6.

²⁴⁰ Læreplan del 3 a: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 6.

²⁴¹ Læreplan del 3 a: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 7.

²⁴² Læreplan del 3 a: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 8.

²⁴³ Læreplan del 3 a: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 114.

²⁴⁴ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 97.

Videre skriver planen om alternativer til arbeidsmåter, hvilken vurdering som skal gis og hjelpemidler i undervisningen. Her trekkes læreverket opp som en naturlig del av læremidlene, samt kart, bilder og statistikk, og kilder fra spesielle kildesamlinger for å nevne noen.²⁴⁵ Fordeling av historietimene gjøres ved å sette et skille i 1870, halve tiden skal brukes på tiden før og resterende på tiden etter. Nordens historie skal imidlertid være obligatorisk i alle perioder. Hovedvekten skal legges på norsk historie, men de øvrige nordiske land trekkes inn der det er naturlig.²⁴⁶

Velger man samfunnsfaglinja nevner emnelisten at elevene skal lære om nasjonale minoriteter, rase og rasediskriminering, sosial rang og norsk sikkerhetspolitikk.²⁴⁷ Tema som ikke nevner Norges egne urfolk, men som åpner muligheten for å undersøke det nærmere.

Denne læreplanen for felles allmenne fag – både del 2 og del 3 a – ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet i mars 1976.²⁴⁸

Denne læreplanen nevner ikke samene spesifikt, men velger man samfunnsfaglinja tyder emnelista på at elevene skal lære noe om det politiske forholdet til minoriteter, uten at det spesifiseres nærmere. Dette gjelder likevel ikke alle, og jeg skal ikke gå videre inn på linjefag i gjennomgangen. Inkluderingen her var ment som et innblikk i hvordan historiefaget har en videre dimensjon, om man valgte dette.

Denne læreplanen er som nevnt resultat av reformen som kom i videregående opplæring i 1994, og kommer i ei samtid som er i en tidlig revitaliseringsprosess. Læreplanen inkluderer også faget *samisk hovedmål og sidemål* som en fagplan som er midlertidig godkjent. Den skal revideres når den er tilstrekkelig utprøvd.²⁴⁹ Undervisningen i samisk gjelder foreløpig kun for nordsamisk, og kan kun velges av elever som regner nordsamisk for morsmålet sitt, eller som har et godt grunnlag i det.²⁵⁰

²⁴⁵ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 108.

²⁴⁶ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 102.

²⁴⁷ Læreplan del 3 a: Studieretning for felles allmenne fag (1976) s. 74.

²⁴⁸ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1976) s. 5.

²⁴⁹ Læreplan del 2: Studieretning for felles allmenne fag (1976) s. 36.

²⁵⁰ Læreplan del 2: Studieretning for felles allmenne fag (1976) s. 36.

4.2.4. Læreplan for felles allmenne fag 1985

Historie består som en disiplin under faget samfunnsfag, her sammen med samfunnskunnskap og geografi.²⁵¹ Samfunnsfag er et av felles allmenne – obligatoriske – fag i videregående opplæring. Målene i læreplanen omhandler ulike samfunnsforhold; både kulturelle, sosiale, historiske og økonomiske. Forrige læreplan fra 1976 nevnte ikke samene spesifikt i målsetninger for faget, men i denne læreplanen fra 1985 ser vi en endring.

Elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskenes liv i forskjellige historiske perioder og deler av verden, og få forståelse av hvordan vår egen tids samfunnsformer og kultur er blitt til; herunder også **samisk kultur, historie og samiske samfunnsforhold**.²⁵²

Endringen som skjer på den 9-årige perioden mellom læreplanene er et bilde på samfunnsutviklingen. I bakgrunns kapitlet ble det gjort nøye rede for hvilke ulike faser samepolitikken i Norge kan deles inn i, hvor tiden fra 1950 og frem til 2000 betegnes som avviklings- og revitaliseringsperioden. Her ble det tydelig at selv om assimileringspolitikken ble avvirket etter krigen, skulle det ta lang tid før det ble iverksatt tiltak for å revitalisere. Perioden får et skille ved 1980-årene, markert ved Alta-saken – og herifra skyter prosessen fart. Læreplanen som nå kommer i 1985 er et eksempel på hvordan revitaliseringsprosessen nå gjør seg synlig i samfunnet. Denne læreplanen spesifiserer at alle elevene ved studieretning for allmenne fag skal kjenne til samisk kultur, historie og samiske samfunnsforhold. Målet åpner for å se hvordan samiske samfunnsforhold har endret seg, og antagelig blir det dermed naturlig å se på den politiske historien. Denne antagelsen kan bekreftes i tendensene man ser i historieforskningen, ifølge Ryymin og Nyssönen. Ifølge deres gjennomgang av norsk historieskriving etter 1970, var den dominerende fortellingen om samene hvordan de norske myndighetene hadde behandlet minoritetsgruppen med hard slagkraft.²⁵³ Det er offer- og lidelseshistorien om samene som blir stående som sentral i den første perioden.

Et annet poeng verdt å trekke frem her, er hvordan utviklingen på de ulike arenaene tar ulik tid. Ryymin og Nyssönen skriver at offerhistorien er gjeldende fra 1970-tallet, men det er ikke før midten av 80-årene samene nevnes spesifikt i mål for videregående opplæring. Ikke bare ligger historieforskningen et steg foran videregående skole, det gjør også grunnskolen. I

²⁵¹ Læreplan for studieretning for allmenne fag (1985) s. 153.

²⁵² Læreplan for studieretning for allmenne fag (1985) s. 154.

²⁵³ Ryymin, T. & Nyssönen, J. (2013) s. 207.

1974 gjennomgår også grunnskolen en storlæreplanreform kjent som M-74. Mønsterplanen er den første planen hvor samene var et tema elevene skulle lære noe om.²⁵⁴ Lise Kvande, som omtaler dette i sin artikkel om samiske grunnfortellinger, beskriver fra eget perspektiv som elev i 1974. Deres møte med det samiske bar preg av en stereotypisk fremstilling.²⁵⁵

Denne oppgaven skal undersøke lærebøker fra videregående opplæring, det er likevel et poeng å vise til hvordan prosessen både i historiefaget generelt, men også i grunnskolen utartes. Her er det tydelig at grunnskolen er tidligere ute sammenlignet med videregående opplæring.

4.2.5. Læreplan for felles allmenne fag – 1991

Læreplanen for felles allmenne fag (1991) er den sjettede utgaven av del 2 av læreplanen. Her er det tydelig allerede fra innholdsfortegnelsen at tilbudet om samisk språk er betydelig utvidet, sammenlignet med tidligere læreplaner.²⁵⁶ En annen endring verdt å trekke frem er endringen av strukturen av fagplanen i historie. Nytt av læreplanen fra 1991 er at faget deles tydelig inn i eldre og nyere historie. Skillet settes ved år 1850.²⁵⁷ Slik det har vært tidligere, er det også ved denne planen obligatorisk med Norges historie under alle perioder.²⁵⁸ Gjennom arbeidet med historiefaget i løpet av videregående opplæring skal elevene:

Tilegne seg kunnskap om menneskers liv i forskjellige historiske perioder og deler av verden, og få forståelse av hvordan vår egen tids samfunnsnormer og kultur er blitt til, herunder også **samisk kultur, historie og samiske samfunnsforhold**.²⁵⁹

Målet som omhandler samisk kultur, historie og samiske samfunnsforhold er formulert slik det var ved sin ankomst i 1985. Sett i sin samtid er målet om enda mer dagsaktuelt i 1991, sammenlignet med seks år tidligere. Slik vi så i bakgrunns kapitlet ble grunnloven revidert, og myndighetene ble offisielt tillagt funksjonen å legge til rette for at den samiske folkegruppen kan sikre å utvikle sitt språk, kultur og samfunn.²⁶⁰ To år etter ratifiserte Norge ILO-konvensjon 169 *Om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*.²⁶¹ Aksept av samene som

²⁵⁴ Kvande, L. (2015) s. 83.

²⁵⁵ Kvande, L. (2015) s. 83.

²⁵⁶ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1991) Innhold.

²⁵⁷ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1991) s. 407.

²⁵⁸ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1991) s. 407.

²⁵⁹ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1991) s. 407.

²⁶⁰ Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) s. 133.

²⁶¹ Regjeringen (2020).

Norges minoritet, samt vilje til å gjenopprette deres status, viser seg å være særlig aktuelt i denne læreplanens samtid.

Læreplanmålet som følger også kampen for gjenreisningen av et likestilt samfunn ved at elevene skal lære å ha «... respekt for vår egen kultur, og for andre kulturer og samfunn i fortid og samtid». Det er tydelig at samtida skal jobbe for å utvikle de demokratiske grunnverdiene for å skape et flerkulturelt samfunn hvor alle er likestilte, og at historie her spiller en viktig rolle som formidler av kunnskap.

På 80- og 90-tallet var det, ifølge Ryymin og Nyssönen, offerhistorien som stod sterkt i historieforskningens presentasjon av samene. De skriver videre at mot vår tid har de nordlige minoritetene også blitt integrert som en del av de store nasjonale fortellinger.²⁶² Tendensen med utviklingen i samfunnet, samt inkluderingen av fagspesifikke mål som nevner samene direkte – er i startfasen på denne utviklingen.

4.2.6. Læreplan for felles allmenne fag - Reform 94 (utgitt 1996).

Våren 1992 vedtok Stortinget omfattende endringer i videregående opplæring, med iverksettelse i skolene høsten 1994. Læreplanen for felles allmenne fag kom i 1996.²⁶³ Reformen som kommer i 1994 har som overordnet mål å heve det allmenne kunnskaps- og kompetansenivået, og samtidig styrke elevenes ansvar for egen læring og eget liv.²⁶⁴

Historiefaget er ikke lenger en disiplin under samfunnsfag, men er et eget fag. Faget omtales slik:

Historie skaper bevissthet om hvordan vår tid er bestemt av menneskers valg i tidligere tider. Vår egen tid skal plasseres i en historisk sammenheng og gir menneskene muligheter til å forstå seg selv og sin egen samtid på en bedre måte.²⁶⁵

Funksjonen historie har i et samfunnsperspektiv er beskrevet i sitatet ovenfor. Historiefaget skal – i overførbar mening – vise hvordan Norge har valgt å behandle samene som minoritet, og dermed gi rom for forståelse av dagens situasjon, samt tanker om hvordan fremtiden kan utformes. Strukturelt sett er faget tydelig inndelt i eldre og nyere historie, og det første vi møter er en felles målsetning for begge tidsperiodene. «Ha kunnskaper om ulike etniske

²⁶² Ryymin, T. & Nyssönen, J. (2013) s.207.

²⁶³ Læreplan for felles allmenne fag (1996) *Forord*.

²⁶⁴ Bjørndal, I. (2005) s. 299.

²⁶⁵ Læreplan for felles allmenne fag (1996) *Forord*.

grupper historie i Norge», er et felles mål for begge tidsperiodene.²⁶⁶ Med reformen kom det en tydelig endring i mengde målsetninger for faget. De *spesifikke* mål for eldre og nyere historie er delt inn i tre grupperinger:

1) «Kunnskaper om hovedtrekk i norsk historie i et nordisk perspektiv, og kunne forstå årsaker til at samfunn er stabile eller endrer seg»,

2) «Ulike typer samfunnsorganisering og maktforhold. Kunne drøfte forhold mellom mennesker og miljø i ulike perioder av verdenshistorien i et globalt perspektiv».

3) «Kunnskaper om sentrale begreper og metoder i historiefaget».²⁶⁷

De spesifikke målene i *eldre historie* nevner ikke samene. I *nyere historie* finner vi derimot mål som kan vinkles mot inkludering av samisk historie i faget:²⁶⁸

Kunne gjøre rede for hvordan samfunnsutviklingen har virket integrerende, hvordan den har skapt sosial og økonomisk likhet og ulikhet og hvordan den har skapt kulturell samhörighet eller avstand.

Ha kjennskap til samers og andre etniske minoriteters levekår og kultur, og kunne drøfte deres forhold til det norske samfunn.

Bjørndal skriver, i sin presentasjon av utviklingen av den videregående skole, at med reformen i 1994 ble læreplanene mindre detaljert enn før.²⁶⁹ Det er eksemplene ovenfor et tydelig eksempel på, selv om målene blir flere i antall. Han belyser videre at de nye læreplanene skapte større metodefrihet for lærerne, og det skulle ikke lenger behov for å revideres ofte.²⁷⁰ Med reform 94 har «den videregående opplæringen fått ny vitalitet».²⁷¹

Sett i lys av samtida er utviklingen utover 90-tallet positiv i et revitaliserings-perspektiv. Historieforskningen utvikler seg, læreplanene åpner for kunnskap om samenes levekår, kultur, samtidig som at elevene skal ha et godt nok kunnskapsgrunnlag for å drøfte hvordan samenes forhold har vært til det norske samfunn. Det er en tydelig utvikling i både organisering av

²⁶⁶ Læreplan for felles allmenne fag (1996).

²⁶⁷ Læreplan for felles allmenne fag (1996).

²⁶⁸ Læreplan for felles allmenne fag (1996).

²⁶⁹ Bjørndal, I. (2005) s. 304.

²⁷⁰ Bjørndal, I. (2005) s. 304.

²⁷¹ Bjørndal, I. (2005) s. 314.

skole og læreplaner, og i neste kapittel er formålet å se hvorvidt kartleggingen av denne utviklingen kommer til syne i lærebøkene brukt i tidsperioden.

5.0. Gjennomgang og analyse av læreverk

Den politiske utviklingen i samfunnet, historieskrivingen og læreplanene tegner en tydelig utviklingslinje i samfunnets holdning ovenfor den samiske befolkning. Utviklingen fra 1950 og frem til 2000 vitner om en langsom prosess. Kartleggingen av denne prosessen skaper et grunnlag for å se hvordan lærebøkene som kunnskapsformidler svarer til denne utviklingslinjen. Kan vi speile samfunnsutviklingen i lærebøkernes oppbygning? I dette kapitlet skal vi undersøke nettopp dette. Her vil lærebøker – skrevet av ulike lærebokforfattere – fra ulike tiår presenteres. Slik nevnt innledningsvis har Folkenborg gjort en lignende undersøkelse. Denne avhandlingen bygger videre, og tar for seg flere bøker utgitt på ulike tidspunkt. Folkenborgs undersøkelse var avgrenset til å omhandle lærebøker i norgeshistorie. I dette kapitlet skal både Norges- og verdenshistorie være under forstørrelsesglasset. Å inkludere ulike faktorer enn Folkenborg gjorde i sin undersøkelse gir grunnlag for større vurdering rundt hvilke faktorer som spiller inn rundt hva som presenteres i de ulike bøkene. Undersøkelsen vil også være av større omfang.

Som nevnt er perioden fra 1950 og frem til år 2000 tidsrammen for undersøkelse, første lærebok i analysen er utgitt i 1948 og siste i 1997. Dermed dekkes hele perioden, og vi har representanter for alle læreplanreformene videregående opplæring har gjennomgått i perioden.

Enkelte bøker er nyutgivelser av samme læreverk, og noen står enkeltvis. Gjennomgangen i dette kapitlet er derfor strukturert etter lærebokforfatter og bok. På den måten vil et læreverk som har flere utgaver samles, og det blir tydeligere å vise til eventuelle endringer i utgivelsene. Drøftingen rundt ulike utdrag blir gjort underveis i gjennomgangen, for så å samle trådene til slutt.

Utvalg av bøker

Som nevnt har jeg valgt bøker fra ulike forfattere, og undersøkelsen vil i tillegg inkludere både lærebøker i Norgeshistorie og verdenshistorie. Primært ønsket jeg å ha bøker som var representative for sin samtid, særlig med tanke på hvor stor utbredelse de enkelte bøkene har hatt. Opplaget til de enkelte bøkene hadde vært en måleenhet for bruk. Innledningsvis i arbeidet med lærebokanalysen etterspurte jeg informasjon om dette per bok, men søket ga dessverre ingen resultater.

Folkenborgs undersøkelse av lærebøker inkluderer blant annet *Nordmenn før oss* og *Norge 2*. Dette er læreverk jeg også skal undersøke. Hans undersøkelse ga treff på opplaget til nevnte læreverk:

Læreboka *Nordmenn før oss* dominerte mye av markedet fra den kom ut i 1948 og den hadde lang levetid på dette markedet. Ifølge markeds konsulent Trond Tollefsen i Cappelen Skole- og lærebokseksjon var boka fortsatt i bruk i 1992, om enn i et begrensa omfang. Hovedkriteriet for å velge ut *Norge 1* og *Norge 2* fra 1983 var at dette læreverket hadde den desidert største markedsandelen av norgeshistorieverk for videregående skole i kalenderåret 1992, nærmere bestemt omtrent halvparten av markedet. Gyldendals læreverk fra 1993 var ment å være en viktig utfordrer til Cappelen på dette lærebokmarkedet og ble godt mottatt.²⁷²

Folkenborg undersøker en eldre utgave av *Norge 2*, men opplaget til utgavene før mine i rekken vil kunne være en indikator på dens utbredelse. Ifølge Folkenborg har både *Nordmenn før oss* og *Norge 2* hatt stor utbredelse på markedet. Jeg har dessverre ikke tall for å belyse dette i resterende seleksjon av lærebøker.

5.1. *Mot vår egen tid: 1920 – 1945.*

Første lærebok ut i gjennomgangen er Finn Holdens *Mot vår egen tid*. Boken er skrevet sammen med Holmboe og Myrvold, men Holden står som hovedforfatter. Læreboka presenterer tidsperioden 1920 til 1945, og er en lærebok i verdenshistorie. I denne gjennomgangen skal jeg presentere to utgaver av boken; første fra 1975 og andre fra 1984. Tilgjengelig lærebok fra 1975 ble utgitt i 5. oppslag i 1981, og det er den boken som vil bli referert til. Bøkene er også gitt ut i nynorsk versjon, henholdsvis i 1977 og i 1984.

5.1.1. *Mot vår egen tid (utgitt i 1975)*

Holden innleder selv læreboka med å presentere en utfordring alle lærebokforfattere og historikere står ovenfor: Utvalgsproblemet.

Alle historikere – enten de skriver en vitenskapelig avhandling eller en skolebok – står ovenfor et utvalgsproblem. Hvilke hendelser skal nevnes? Dette er avhengig av vurderingen til forfatteren: Hvor viktig er denne hendelsen i denne sammenhengen, og for de leserne boka henvender seg til?²⁷³

²⁷² Folkenborg, H. R. (2008) s. 68.

²⁷³ Holden, F., Holmboe, H. S. & Myrvold, J. (1981) s. 7.

Læreboken gis ut i 1975, en periode hvor fornorskingspolitikken er avviklet, og påbegynt revitalisert. Igjen vil jeg referere tilbake til hvordan Ryymin og Nyysönen poengterer at offerhistorien om samene er dominerende i historieskriving ellers. Læreplanen gjeldende for utgivelsen av denne boka nevner ikke samene særskilt, og det er derfor ikke et *krav* at elevene skal kunne noe om samene.

Innholdsfortegnelsen i en bok gir et første blikk på hva boken skal ta deg gjennom. Ved å se på innholdsfortegnelsen først er det mulig å danne seg et bilde over hvordan boken er strukturert, og for min del et vindu for å se om det er noen tema hvor det vil være naturlig å inkludere samisk historie. Ved første øyekast blir det tydelig at verdenskrigene og ideologikampene i Europa er sentrale tema i læreboka.²⁷⁴ Av innholdsfortegnelsen kan man anta at kapitlet *mellom to kriger*, som også tar for seg sosiale forhold i tidsperioden, kan si noe om samepolitikken. Som vi så i bakgrunns kapitlet blir aktuell periode gjerne referert til som kulminasjonsperioden innenfor fornorskingspolitikken. *Demokrati i Vest-Europa og Norge – sosial uro og skiftende regjeringer* kan også være aktuelle ettersom forsvars- og utenrikspolitikk er spesifikt nevnt.

Dette er innledende tanker jeg gjør meg opp i det jeg starter undersøkelsen av boka. Grunnlaget for å tenke at dette kan være relevante tema er nettopp bakgrunnshistorien jeg har tegnet tidligere i oppgaven. I tillegg har læreplanene i historiefaget nevnt spesifikt at Norges historie skal ha hovedfokus.

Etter å ha gått gjennom innholdsfortegnelsen lette jeg systematisk gjennom boken etter enkelte nøkkelord for å se om det ga treff. Ord som: same(r), lapp(er), kven(er), minoritet(er). Resultatet av dette er et treff på minoriteter, dog ikke noen av Norges minoritetsbefolkninger. Her trekkes dermed minoritetene i Østerrike-Ungarn frem.

Jeg gjennomgår hele læreboka systematisk. Resultatet av gjennomgangen er at samene ikke er representert i *Mot vår egen tid: 1920-1945*. Det er ikke overraskende, slik nevnt innledningsvis i denne gjennomgangen tar revitaliseringsprosessen lang tid, selv om politikken formelt avvikles ved krigens slutt. Uten krav i læreplanene forstår jeg lærebokforfatterne. Ikke bare preges de av sin samtid – og hva som anses som relevant, men også med hensyn til utvalgsproblemet Holden presenterer innledningsvis. Læreboka skal presentere historien om Norge og resten av verden fra 1920 til 1945. En periode som kjennetegnes for mellomkrigstid og uro, ideologikamper og andre verdenskrig.

²⁷⁴ Holden, F., Holmboe, H. S. & Myrvold (1981) s. 5 og 6.

5.1.2. *Mot vår egen tid (utgitt i 1984)*

Neste utgave av læreboka *Mot vår tid* kommer i 1984 – ni år senere. Med samme forfattere, men etter en ny reform i videregående opplæring. Boken ser livets lys året før vi ser at læreplanendringen skjer. Likevel gis den ut i en samtid som har et voksende engasjement i revitaliseringsarbeidet av samisk språk, kultur og historie. Alta-saken satte for alvor fart på sakene! Av bakgrunn kapitlet vet vi også at det ikke er lenge til Sametinget opprettes, ILO-konvensjonen ratifiseres og det blir hjemlet i grunnloven at myndighetene er pliktige til å ivareta det samiske. Alle faktorene peker mot at det er strømninger i det politiske Norge som jobber for en gjenoppblivning av det samiske. For at det skal skje, må også riktig kunnskap etableres i samfunnet. I tillegg vil kunnskap om minoritetene bidra til utvikling av de demokratiske verdier vi vet er en del av den generelle målsetningen i skolen.

På samme måte som forrige utgave av *Mot vår egen tid* gikk jeg systematisk gjennom læreboka etter nøkkelord av relevans. På den måten gjør man en frekvens-analyse – ettersom man undersøker hvor mye eks. samer nevnes. Fremgangsmåten vil videre bli en innholdsanalyse av treffene jeg eventuelt får. Etter å ha systematisk gjennomgått hele læreboka er det her heller ingen presentasjon av samer – verken historisk, kulturelt eller i andre settinger.

Begge utgavene av *Mot vår egen tid* er gitt ut i perioden vi har etablert som avviklings- og revitaliseringsperioden. Den omhandler perioden vi nå kjenner som kulminasjonsperioden av norsk assimileringspolitik. Isolert sett kan man tenke at disse faktorene ville bidratt til å trekke den samiske historien frem i lyset. Likevel så legger ikke læreplanverket til rette for dette, og tatt i betraktning det Holden omtaler som et utvalgsproblem for alle historikere, faller valget på å utelate den samiske historien fra denne læreboka.

Finn Holden og hans medforfattere har flere lærebøker i sin biografi, og tilhørende *Mot vår egen tid* kommer læreboka *Vår egen tid*, som presenterer tiden fra 1945 og frem til utgivelsesåret. Perioden boka omtaler er perioden vi som nevnt kaller avviklings- og revitaliseringsperioden. I følgende del av kapitlet skal den undersøkes med samme formål.

5.2. *Vår egen tid – fra 1945 til i dag.*

Mot vår egen tid slutter ved krigens ende i 1945, og *Vår egen tid* overtar og tar leseren med frem til tiden boka er utgitt i. Etterkrigstiden blir en sentral del av denne perioden, men det er som nevnt også perioden hvor fornorskingspolitikken møter sin ende. Det er fokus på å gjenoppbygge landet, slik det også skal bli fokus å gjenoppbygge det samiske. I denne perioden tar velferdsstaten Norge slik vi kjenner den form. I gjennomgangen skal jeg presentere tre utgaver av *Vår egen tid*, utgitt i 1979, 1982 og 1984. Bøkene er også utgitt i nynorske utgaver.

5.2.1. *Vår egen tid (utgitt 1975)*

Første utgave av boka ble utgitt i 1975, og ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet til bruk i videregående opplæring i april 1975.²⁷⁵ Boken jeg har tilgjengelig for gjennomgang er 4. opplag. Den ble utgitt i 1979, og det er den som vil bli referert til i gjennomgangen.

Innfallsvinkelen til en bestemt historisk periode bestemmes både av forholdene i perioden selv og av forfatterens historiesyn. I denne boka om etterkrigstiden har forfatteren valt å ta utgangspunkt i den internasjonale utvikling i perioden ut fra den oppfatning at den kalde krigen, terrorbalansen, avspenningspolitikken og forholdet mellom utviklingsland og industriland har vært avgjørende for den innenrikspolitiske utvikling i de aller fleste land.²⁷⁶

Finn Holden.

Oslo, 1979.

Ved forordet i første utgave i 1978 gjør Holden det klart at denne boka kommer til å ha hovedfokus på etterkrigstid, og dermed hvordan internasjonale strømninger også påvirker Norge. Kald krig er aktuelt, både med tanke på det historiske overblikket boka skal gi – men også i samtida den utgis. Holden presiserer også her at stoffmengden er svær, og at det derfor er et utvalgsproblem når man skal skrive et læreverk,²⁷⁷ slik han også redegjorde for i forrige lærebok. Samtida denne boka gis ut i er lik *Mot vår egen tid*. Historieforskningen preges av

²⁷⁵ Holden, F., Holmboe, H. S. & Myrvold, J. (1979).

²⁷⁶ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myrvold, J. Myrvold (1979) *forord*.

²⁷⁷ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myrvold, J. (1979) *forord*.

offerhistorien, men læreplanene har enda ikke satt et spesifikt mål om at elevene i videregående skole må ha kunnskap til samene.

Leser man av innholdsfortegnelsen er det en tydelig bekreftelse på forordets kartlegging av hva som er størst vektlagt i læreboka. Det er tydelig at etterkrigstiden vies mest rom.²⁷⁸

Innholdsfortegnelsen viser leseren av boka at innholdet er strukturert etter geografiske områder. Læreplanen sier at Norge skal være i fokus, men dette er en bok som omhandler både Norges- og verdenshistorie.²⁷⁹ Gjennomgangen av denne læreboka gjøres også systematisk etter nøkkelord same(r), lapp(er), kven(er), minoritet(er), noe som resulterer i ingen treff. Gjennomgangen av læreboka viser dermed at samene ikke nevnes i noen form for fremstilling.

Fra bakgrunns kapitlet så vi at etter andre verdenskrig ble fornorskingspolitikken ikke lenger ansett som legitim mye på grunn av rasetenkingen idealisert av nazistene. Jeg undersøker derfor også om *rase* er et begrep læreboka omtaler. Her er det flere treff! Det er tydelig inspirert av menneskesynet under krigen, blant annet presenteres Atlanterhavserklæringen fra 1941.²⁸⁰ Målet er å etablere fred og sikkerhet.

... å få i stand mellomfolkelig samarbeid og å fremme og oppmuntre respekt for menneskerettigheter for alle uten hensyn til **rase**, kjønn, språk eller religion²⁸¹.

Frigjøringen av afrikanske kolonier og etableringen av nye stater er også noe denne boken presenterer. Her har forfatterne av boka valgt å inkludere et sitat fra en ikke navngitt afrikansk forfatter som så fint skriver:

For det er slett ikke sant at menneskets verk er avsluttet, at vi intet mer kan utrette i verden, men menneskenes verk er knapt begynt ... Ingen rase eier monopol på skjønnhet, visdom, styrke, og der er plass for oss alle ved seierens møteplass.²⁸²

Sitatet har overførbar verdi. Sett i lys av et revitaliserende perspektiv viser sitatet hvordan historien er langt fra ferdigskrevet, og at det er rom for å skape et samfunn som nå fungerer inkluderende mot alle folkeslag. Med flere treff på *rase* viser det at dette er en lærdom som trekkes frem etter krigens slutt.

²⁷⁸ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1979) *Innholdsfortegnelse*.

²⁷⁹ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1979) *Innholdsfortegnelse*.

²⁸⁰ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1979) s.17.

²⁸¹ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1979) s. 18.

²⁸² Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1979) s. 162.

Samene nevnes altså ikke i denne boka, men vi kan peke på samtidstendenser som indikerer på at det er en underliggende prosess. Igjen vil man kunne anta at manglende læreplanmål ikke gjør det nødvendig for lærebokforfatterne å ta stilling til tema.

5.2.2. *Vår egen tid (utgitt 1982).*

Ved første øyekast denne utgaven av *Vår egen tid* lik sin forgjenger. Også her er fokus lagt på etterkrigstida, og den politiske bevegelsen i det internasjonale samfunnet. For å arbeide effektivt og nøyaktig gjennom læreverket, går jeg også her systematisk gjennom boken på leting etter treff. Til forskjell fra sin forgjenger gjør jeg her et funn på «minoritet»:

I alle deler av verden er urbefolkningen truet av industrisamfunnet. Urbefolkningen er det folk som kom til landet de nå bor i, før noe annet folk. Urbefolkningen lever i stor grad fortsatt av jakt, fiske og fangst. Den er som oftest en minoritet i sitt land, og er ikke integrert i det nasjonale samfunn. I 1970 – årene har det foregått et organisert samarbeid mellom urbefolkninger i alle verdensdeler for å få gjennomført at deres menneskerettigheter blir respektert. På FN's konferanse for bekjempelse av rasisme og rasediskriminering i 1978 ble det blant annet vedtatt en prinsipperklæring om urbefolkningene:

Konferansen anerkjenner urbefolkningens rett til sin tradisjonelle økonomiske struktur og sin kultur, innbefattet sitt eget språk. Konferansen erkjenner også urbefolkningens spesielle forhold til sitt land og understreker at deres jord, retten til jord og naturrikdommer ikke får tas fra dem.²⁸³

Norges egne urfolk nevnes likevel ikke spesifikt, heller ingen andre minoritetsgrupper innenfor våre landegrenser. Holden sier selv i forordet på arbeidet sitt at en lærebokforfatter må gjøre et utvalg ut av store mengder stoff. Alt får ikke plass mellom to permer, og det som skal få plass velges aktivt ut. Det er dermed et aktivt valg som gjøres ved å ikke dra videre referanse til Norges urbefolkning. På den ene siden kan dette tenkes å legitimeres i utvalgsproblemet skissert tidligere, i tillegg til at læreplanen for videregående opplæring ikke spesifikt nevner at samene er noe elevene skal ha kunnskap om. På den andre siden er den politiske debatten rundt dette særlig aktuell i bokas samtid. Alta-saken i samme tid setter

²⁸³ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1982) s. 73.

samenes rettigheter til debatt, og mitt argument vil derfor være at det hadde vært naturlig å trekke den parallellen her.

Urbefolkning nevnes som noe fjernt som finnes i alle deler av verden. Beskrivelsen oppfattes av meg som leses som et folk som ikke har tilhørighet til Norge. Karikaturen som tegnes leses for meg av som et bilde av en primitiv menneskegruppe, som ikke har hengt med på resten av samfunnets utvikling. Formuleringene hans som «Urbefolkningen er det folk ...» og «Den er som oftest en minoritet i sitt land ...» distanserer det hele fra Norges historie. Historie handler på mange måter om å skape identitet. Gjennom Holdens formuleringer rundt minoritets- og urbefolknings begrepet, skapes det ingen felles identitet. Som utenforstående i analysen vil jeg trekke frem spørsmålet om manglende kunnskap fra lærebokforfatter som årsak til denne mangelen på identitetsfremmende historieskriving.

Holden (f. 1928) presenteres som hovedforfatter på læreboka. Ifølge Holdens egen nettside har lokalhistorikeren holdt til i Vestre-Aker, Oslo mesteparten av livet sitt.²⁸⁴ Antageligvis er hans møte med samisk kultur og språk dermed liten, og ettersom hans egen skolegang skjedde under kulminasjonsperioden i fornorskingspolitikken, har det ikke vært fokus der heller. En naturlig følge av dette er mangel på inngående kunnskap om minoritetsgruppen. På grunn av dette – i tillegg til både utvalgsproblem og manglende læreplanmål – kan man se risset av et forklarende bilde bak valgene som er tatt.

Resultatet av denne fremstillingen vil også ha ulikt utspill avhengig av hvilke kunnskaper publikum selv sitter på. Kjenner elevene selv ikke til Norges urbefolkning, vil man heller ikke dra parallellen fra dette utdraget. Forkunnskaper hos forfatter, lærer og elevgruppe er også viktige forutsetninger for hva som blir formidlet. Det er likevel faktorer jeg ikke får undersøkt nærmere i denne gjennomgangen.

²⁸⁴ Finnholden.no: Finn Holden.

5.2.3. *Vår egen tid (utgitt i 1984)*

Siste utgave av læreboka *Vår egen tid* jeg skal se på i denne undersøkelsen er utgitt i 1984. Igjen er utgivelsen før vi ser endringen i læreplanverket i 1985. Likevel, er det som nevnt, et voksende engasjement i revitaliseringsarbeidet – både politisk og sosialt. *Mot vår tid* utgitt i 1984 inkluderte ikke den samiske historien, til forskjell fra den omhandler denne boken avviklingsperioden, samtidig som boken skal trekke tråden frem til utgivelsesår. Ettersom det som nevnt er et gryende engasjement, vil dette muligens være avgjørende faktor for at læreboken skal si noe om samisk historie, språk eller kultur.

Innholdsfortegnelsen er påfallende lik sine forgjengere. For å undersøke både frekvens- men også innhold av det samiske leter jeg også her systematisk gjennom boka etter treff på relevante nøkkelord. Første relevante treff er en omtalelse av *urfolk*, under tema *den fjerde verden – truede minoriteter*:

I alle deler av verden er urbefolkningen truet av industrisamfunnet. Urbefolkningen er det folket som kom før noe annet folk til landet de nå bor, som indianerne i Latin-Amerika og **samene** i Nord-Europa. Urbefolkningen lever i stor grad **fortsatt** av jakt, fiske og fangst. Den er **som oftest** en minoritet i sitt eget land, og er **ikke integrert** i det nasjonale samfunnet. I 1970-åra har det gått føre seg et organisert samarbeid mellom urbefolkning i alle verdensdelene for å kjempe for at menneskerettighetene deres skal bli respektert. ²⁸⁵

FNs konferanse for bekjempelse av rasisme og raseideologi i 1978 nevnes også.²⁸⁶ Slik jeg ser det er dette en revisjon av utdraget inkludert i utgaven fra 1982, forskjellen er at her trekker Holden og medforfatterne parallellen til Norges egen urbefolkning. En annen forskjell verdt å peke på er hvordan det gjøres en sammenligning mellom indianerne og samene. Begge folkegruppene har til felles at de som minoritet er undergravet av majoritetssamfunnet. Likevel er nok parallellen fjern for de fleste elever, samtidig som det underbygger en distanse mellom nordmenn og samer. Er det slik at samene er mer lik indianerne i Latin-Amerika enn de er elevene som leser boka?

Sitatet er også formulert på et vis som fremstiller folkegruppen som *trege*. De henger ikke med på samfunnets modernisering; ettersom de **fortsatt** livnærer seg av primærnæringene. Urbefolkningen beskrives videre som at de **som oftest** er minoritet i eget land, og dermed

²⁸⁵ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 90.

²⁸⁶ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 90.

heller ikke integrert. Når jeg leser dette, forstår jeg det som om at det å være en minoritet og det å være ikke være integrert henger naturlig sammen. Adverbene forfatterne her bruker til å omtale urbefolkningen er, slik jeg leser det, negativt ladet. Språket og formuleringene gjør at innholdet blir generaliserende og det er lite rom for nyanser.

Samer gir igjen treff under tema *Norden – moderne velferdsstater*.²⁸⁷ Under dette kapitlet er folk og arbeidsliv tema, her presenterer forfatterne befolkningsstruktur og arbeidslivet til innbyggerne. I den sammenheng nevnes samene:

På Nordkalotten bor en samisk folkegruppe på om lag 30 000 – 40 000 mennesker, 20 000 i Norge, 10 000 i Sverige, 3000 i Finland og nær 2000 i Sovjetunionen. Her har de i **århundrer** levd av fangst og fiske. Nå lever de fleste av jordbruk og fiske, bare om lag 10% av samer lever av reindrift. **En del samer** har også blitt integrert i **bysamfunn i Sør-Norge**. Fra 1950-årene har samene arbeidet aktivt for å bevare samisk kultur og identitet.²⁸⁸

Parallellen fra forrige omtale trekkes videre, og her blir samene fremdeles karakterisert som en folkegruppe som livnærer seg gjennom primærnæringene. Når Holden og medforfatterne bruker **århundrer** kunne det fungert som en anerkjennende måte å skrive deres tilhørighet til Norge, ettersom samene er landets urbefolkning. Likevel brukes forklaringen på tidsperioden for å omtale hvordan folkegruppen har livnært seg. Indirekte kan dette tolkes som at samene ikke har fornyet seg siden tidens morgen.

Til forskjell fra forrige utdrag skriver forfatterne her at **en del samer** har blitt integrert. Det blir en motsigelse til forrige avsnitt som omtalte urbefolkningen som en gruppe som ikke var integrert i det nasjonale samfunnet. Likevel blir det et lite målbart faktum når de velger å skrive **en del**. Jeg vil i tillegg fremheve hvordan utdraget beskriver at samene har blitt integrert inn i bysamfunn i Sør-Norge. Det er positivt at lærebokforfatterne ved dette utdraget trekker frem at det er utvikling innad i befolkningsgruppa. Det er likevel ikke med et heldig resultat. Ved å skrive at **en del samer har nå blitt integrert i bysamfunn i Sør-Norge**, skaper det en direkte indikasjon på at alle andre samer lever i usentrale strøk i Nord-Norge. Bildet Holden og medforfatterne tegner i dette utdraget blir helt svart/hvitt, med ingen rom for ytterligere nyanser. En same lever enten i Nord-Norge og livnærer seg med fangst og fiske,

²⁸⁷ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 111.

²⁸⁸ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 112 og 113.

eller i en by i Sør-Norge. Mangelen på nyanser gjør at historiefaget ikke får funksjonen som identitetsskapende, og det skaper en ytterligere distanse mellom nordmenn og samer.

Siste setning i utdraget viser til arbeidet med å bevare samisk kultur og identitet, det vi i denne oppgaven har referert til som revitaliseringsprosessen. Verdt å poengtere med denne setningen er hvordan formuleringen gjør at man leser det som om det er samene selv som må få ut fingeren for å gi nytt liv til egen kultur og identitet. Det er ikke en feilaktig formulering – engasjementet innad i folkegruppen har vært viktig for å at prosessen skulle skje, men det er igjen en formulering uten rom for nyanser. Hva vet vi om forhistorien til dette? Hvorfor er det et behov å bevare kultur og identitet?

Neste treff som omtaler **samene** kommer under tema *Samarbeid i nord*.

Etter 1945 har **samene blitt mer bevisste** om verdien av samisk språk, kultur og levevis. Det viser seg ved dannelsen av sameorganisasjoner, den mest omfattende er Norske Samers Riksforbund. **Dessuten** har samene i de nordiske landene dannet Nordisk sameråd som et **nærmest** offisielt talerør for samiske interesser og rettigheter. I Kautokeino ligger Nordisk sameinstitutt, som arbeider for å utforske og bevare samisk kultur. Særlig viktig er utgivelse av bøker som skolebøker, barnebøker og ordbøker på samisk. Nettopp fordi **samene er få**, er dette nordiske **samarbeidet** viktig. Nordiske samer har også deltatt aktivt i arbeidet for urbefolkninger over hele verden.²⁸⁹

I dette utdraget presenteres det konkrete organisasjoner opprettet som tiltak for å revitalisere det samiske språk, kulturen og leveviset. Det er positivt at forfatterne spesifikt nevner ulike organisasjoner, slik at flere elever som etablerer kjennskap til dem. Likevel så leser jeg et utdrag uten rom for nyansering. Samene er selv blitt mer bevisste verdien etter 1945. Ordet *mer* indikerer at det ikke er en nyopprettet bevissthet, men som leser får jeg ingen videre informasjon om hvorfor dette skjer. De fleste vil assosiere årstallet 1945 med krigens slutt, men uten videre kjennskap til samisk historie vet ikke elevene som leser dette at samepolitikken også fikk en type slutt ved krigens ende. Denne formuleringen fremstiller det som om det er samene som nå innser at de må ta mer grep. Nordisk sameråd omtales videre som et **nærmest** offisielt talerør. Nærmes – men ikke helt? Betyr dette at det ikke er profesjonalisert? Hva er tanken bak formuleringen, uten å gi videre informasjon?

²⁸⁹ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 120.

Samene omtales som en liten folkegruppe: nettopp fordi samene er få. Ved å bruket ordet få marginaliseres gruppen, og det er ikke målbart i noen forstand. Når setningen fortsetter i å konkretisere at nordisk samarbeid er viktig ettersom gruppen er så liten, danner jeg som leser meg et bilde av at samene som gruppe er av ubetydelig størrelse. Igjen vil resultatet elevene sitter igjen med være styrt av egen forkunnskap. Kjenner eleven til den samiske delen av befolkningen vil han godta betegnelsen som «få» ettersom at det helt riktig er en minoritet sammenlignet med majoriteten. Det skal likevel sies at det ikke er en gruppe uten betydning, og at en elev som ikke har kjennskap til den samiske delen av befolkningen kanskje får denne oppfatningen av å lese «få».

Samene gir et ytterligere treff i *Vår egen tid* gjennom omtale av saken om Alta-elva:

Særlig viktig har kampen om Altaelva vært, fordi bevarelsen av Alta-Kautokeino vassdraget kobles opp mot rettighetene til samene. På den ene siden har det vært snakk om å ta vare på naturverdier, og å ta hensyn til rettighetene som **urfolket vårt** har. På den andre siden dreier saken seg om den makten regjering og storting har til å gjøre vedtak som begrenser rettighetene til urfolket.²⁹⁰

Ved å sitere Minde har vi allerede etablert at revitaliseringsarbeidet skyter fart i 80-årene, nettopp på grunn av Alta-saken. Demonstrasjonene ved Alta-elva skjer i 1979-81 – kun år før denne boka gis ut i 1984. Med dette utdraget vil jeg peke på en endring i formulering hos Holden og medforfatterne. De skriver om **urfolket vårt**. Ved å bruke ordet vår skapes ikke det lenger et skille mellom samefolket på den ene siden og nordmenn på den andre. På et vis er det en samhörighet mellom gruppene – selv om de ikke refereres til som ett folk. Endringen i formulering vil ubevisst skape en endring i hvordan leseren også oppfatter innholdet. Vår er et ord som skaper en fellesskapsfølelse.

I denne gjennomgangen har vi sett på tre utgaver av *Vår egen tid* – henholdsvis i 1975, 1982 og 1984. Utviklingen er stor, både frekvens og innhold har gått fra ingenting i første utgave til noe i siste. Denne utviklingen kan antas å ha rot i samfunnsendringen vi ser skjer i samtida. Selv om samene nevnes ved flere anledninger i utgaven fra 1984, er det ingenting i læreplanen som sier at elevene skal kunne noe om samene. Dermed er det større begrunnelse for å hevde at det er samfunnsutviklingen som er pådriveren.

²⁹⁰ Holden, Holmboe og Myrvold (1984) s. 137.

Tendensene som går igjen i utdragene fra *Vår egen tid* er hvordan det – bevisst eller ubevisst – brukes negativt ladede ord for å omtale forholdene. Innholdet presenteres som noe fjernt for lærebokforfatter men også for elevene, og det kan tenkes å være et resultat av manglende kunnskap fra forfatters side, slik nevnt tidligere. Spørsmålet jeg sitter igjen med etter gjennomgangen er følgende: Holden redegjør i forordet at alle historikere står ovenfor et problem når de skal skrive bøker – om det er historiebøker eller lærebøker: utvalgsproblemet. Man har et gitt antall sider å fylle, og mange historiske hendelser man kan belyse. Spørsmålet som blir stående er derfor; hvorfor har forfatterne valgt å ha med korte utdrag uten faglig dybde, når det er lite plass og heller ikke et læreplanmål? Antatt svar på eget spørsmål vil være samtidsrelevansen, uten å ha noe videre forklaring på dette.

5.3. Gjennom tidene 4 (utgitt i 1991).

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet skal undersøkelsen omfatte ulike lærebøker av ulike forfattere. Neste lærebok er *Gjennom tidene 4*. Holden, Holmboe og Myrvold er igjen forfattere av verket. Denne boka er utgitt i 1991, syv år senere enn forrige lærebok. På de syv årene som skiller *Mot vår egen tid* og *Gjennom tidene* har læreplanen for videregående opplæring hatt en sentral endring: I 1985 nevnes det spesifikt at elever ved studieretning for allmenne fag skal lære om samisk historie, kultur og levesett i det obligatoriske faget historie. Ellers i samtiden ser vi at revitaliseringen stadig får sterkere bein å stå på. Vi vet at myndighetene etter 1988 forpliktet seg til å ivareta samisk kultur og språk, og at landet i 1990 ratifiserte ILO-konvensjon nr. 169 om Urfolk. Dette er to sentrale hendelser verdt å repetere, samtidig som at Ryymin og Nyysönen skriver at historieforskningen fremdeles bærer preg av offerhistorien. Uten å gjenta det vi allerede har etablert i bakgrunnskapitlet, vil jeg likevel poengtere nevnte hendelser, ettersom det er sentralt å se på lærebokas samtid.

Gjennom tidene 4 er en lærebok i verdenshistorie og omhandler perioden fra 1920 og frem til 1991.²⁹¹ I forordet beskriver forfatterne sitt valg av vinkling:

Innfallsvinkelen til en bestemt periode blir bestemt både av forholdene i perioden selv og av forfatterens historiesyn. I hoveddelen av denne boka har forfatteren valgt å ta

²⁹¹ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991)

utgangspunkt i den internasjonale utviklingen ut fra den oppfatningen at den historiske utviklingen i ett land er sammenvevd med utviklingen i andre land.²⁹²

Videre sier forordet av stoffmengden er enorm, og at det derfor blir et utvalgsproblem i hva som skal inkluderes. Det er viktig å derfor vite at en lærebok ikke er en fasit på hele historien, og det oppfordres til et kritisk blikk på innholdet.²⁹³

Igjen starter jeg undersøkelsen ved å se nærmere på innholdsfortegnelsen av læreboka. Innholdsfortegnelsen gir et overblikk over hva jeg som leser kan forvente å lære om i denne boka, samt hvordan det er strukturert. Etersom det er samme forfattere som står bak dette læreverket også, er oppsett påfallende lik forrige lærebok. Dette er som nevnt en bok om verdenshistorien, og slik de kartla i forordet ønsker forfatterne å vise til de internasjonale strømningene i samtiden. Likevel sier læreplanen at Norge skal ha hovedfokus. *Norge – sosial uro og skiftende regjering* er et tema også her.²⁹⁴ Skole og utdanning og nasjonale strømninger er stikkord for kapitlet. Første antagelse er dermed at her kan den samiske historien være representert; særlig med tanke på viktigheten av nasjonalisme som legitimering av fornorskingspolitikk, samt skolens sentrale rolle som arena for utførelse.

Som nevnt er også en bakgrunn for denne antagelsen læreplanrevisjonen som sier at elevene nå *skal* tilegne seg kunnskap om menneskers liv i ulike historiske perioder og forstå hvordan samfunnsnormer og kultur er etablert – da også samisk kultur, historie og samfunnsforhold.²⁹⁵ Etersom læreboka har en sterk rolle som undervisningsmaterieell er det dermed en rimelig antagelse at denne læreboka skal inkludere tilstrekkelig med informasjon for å vurdere dette målet.

På lik linje som med gjennomgangen av de andre læreverkene har jeg også her gått systematisk gjennom boken etter ordene *same, samisk, minoritet, rase*. Første tema som omhandler et av disse er **minoritet**:

Den eldste minoriteten vi har i Norge er samene. Mange av dem opprettholder sin identitet som same ved å bruke det samiske språket, og ved å ha et yrke i primærnæringene. **Etter hvert** har mange samer **blitt** integrert i **storsamfunnet i Sør-**

²⁹² Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 10.

²⁹³ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 10.

²⁹⁴ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 3.

²⁹⁵ Læreplan del 2: Felles allmenne fag (1985) s. 154.

Norge eller i **Nordland** og **Troms**. Ved samemanttallet til Sametinget i 1989 definerte **bare ca. 5500** seg som samer.²⁹⁶

Fra dette utdraget er det flere ting jeg vil peke på. Til sammenligning med utdrag fra de tidligere bøkene opplever jeg ikke formuleringen som like bastant. Her omtales de som livnærer seg av primærnæringene som mange av dem, men ikke alle. Her skapes det rom for at noen har annen beskjeftigelse, selv om også det å bruke ordet **mange** oppleves som å lese de aller fleste.

Forfatterne skriver også at mange etter hvert har blitt integrerte. Her er det også en utvikling i utdrag; fra å si at urbefolkning ikke var integrerte i nasjonalsamfunnet, til at noen ble integrert i bysamfunn i Sør, til nå at mange har blitt integrert i både Sør-Norge, Nordland og Troms. Selv om dette ekskluderer store deler av landet som også omtales som områder innenfor forvaltningsområdet, er det likevel noe mer nyansert tidligere. Likevel sier bruken av ordene **etter hvert** noe om at dette er en prosess som har tatt tid. Som leser får man imidlertid ikke innsikt i hva som har tatt tid, og hvorfor de ikke er blitt integrerte i storsamfunnet før nå. Her igjen vil det være forkunnskaper hos leser som avgjør forståelsen av utdraget.

Til slutt er det min oppfatning at det er problematisk å omtale samene som en gruppe på **bare 5 500**. Igjen leser jeg bruken av adverb i negativ forstand, og det marginaliserer gruppen ytterligere. Selv om det i realiteten var få som registrerte seg i samemanttallet, utgjør ikke det den totale folkegruppen. Det er en utfordring å måle reelle tall, og et slikt tall blir et feilrepresentert bilde av størrelsen til folkegruppen. Hadde forfatterne på den andre siden valgt å omtale samemanttallet sammenlignet med anslått antall samer totalt, vil kanskje det bidra til en diskusjon rundt historisk kontekst som bidragsyter til dette. Et spørsmål verdt å stille rundt akkurat denne formuleringen er igjen dette med *utvalgsproblemet* forfatterne selv refererer til. Dere har begrenset med plass; hva er poenget med å inkludere akkurat dette i en så kortfattet versjon?

Som nevnt gis *Gjennom tidene 4* ut i en periode hvor revitaliseringen har fått sterkere bein å stå på. Holden og medforfatterne rører ved dette under *Nordisk – moderne velferdsstater*:

Samer i de nordiske landene har dannet Nordisk sameråd som et talerør for samiske interesser. I Kautokeino ligger Nordisk sameinstitutt, som arbeider for å utforske og

²⁹⁶ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 286.

bevare samisk kultur – særlig utgivelser av skolebøker, barnebøker og ordbøker på samisk. **Nettopp fordi samene er få**, er det nordiske samarbeidet viktig.²⁹⁷

Dette utdraget har også endret drakt siden sist det var på trykk. Igjen presiserer likevel forfatterne at samene er få. Friskt i minne har muligens leseren tallet 5 500 fra samemantallet. Formuleringen marginaliserer gruppen igjen, og som leser uten forkunnskap vil man oppfatte gruppen som liten. Det er ikke en feilaktig formulering – en minoritet er mindre enn majoriteten, det er likevel ingen som for nyansering av størrelsesforhold slik jeg ser det.

Samenes rettigheter omhandles også i boka gjennom et blick på kampen om Altaelva. Tema presenteres i et avsnitt tilhørende *Sivil ulydighet* med et bilde av protester foran Stortinget med paroler med budskapet: «La elva leve!».²⁹⁸ Bildeteksten beskriver situasjonen som at det var kun samene som demonstrerte.²⁹⁹

Særlig sterk ble kampen om Altaelva, fordi bevaringen av Alta-Kautokeino-vassdraget ble koplet sammen med kampen for samenes rettigheter. På den ene siden var det snakk om å bevare naturverdier og å ta hensyn til rettighetene til urbefolkningen. På den andre siden dreide saken seg også om regjeringens og Stortingets myndighet til å gjøre vedtak som innskrenker urbefolkningens rettigheter.³⁰⁰

Demonstrasjonene ved Alta-saken er sentrale når det kommer til samepolitikk. Utdraget som er inkludert i denne boka er identisk med forrige presentasjon syv år tidligere. Selv om saken er forklart, er dette en mulighet for å bygge videre på kampen for revitalisering – blant annet. Som sluttpoeng rundt kommentarer til dette utdraget vil jeg påpeke hvordan det kun vises til at samene var demonstranter, og at det er kategorisert som *sivil ulydighet*. Neste tittel er *deltakelse og innflytelse*.³⁰¹ Det skaper for meg som leser en motsetning mellom nordmenn som aktive deltagere i demokratiet, samtidig som samene er ulydige borgere. Det er en motsetning som må leses mellom linjene, men likevel så er den der. Det underbygges av at leseren ikke får vite at nordmenn og miljøaktivister også demonstrerte mot utbyggingen av vassdragene.

²⁹⁷ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 298.

²⁹⁸ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 309.

²⁹⁹ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 309.

³⁰⁰ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 309.

³⁰¹ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) s. 309.

Skal man trekke sammen trådene å se på hvordan *Gjennom tidene* behandler samisk kultur, historie og samfunnsforhold vil jeg si at det helhetlige bildet ikke er sammensatt nok for å svare på læreplanmålet. Lærebokas innhold i seg selv formidler ikke samisk kultur, og det historiske innblikket som vises er smalt uten forhistorisk kontekst. Samfunnsforhold er også lite nyansert. Samlet blir det bare noter her og der, hvor forfatterne tenker at det kan være relevant å si noe om. Selv om læreboka i seg selv ikke tjener læreplanmålet skal jeg ikke konkludere med at elevene som har brukt boka ikke har møtt målet, ettersom det ikke er målbart hvordan det er jobbet med målsetningen.

Holden, Holmboe og Myrvold inkluderer samiske tema litt sporadisk, og igjen er spørsmålet jeg sitter igjen med; det er begrenset med plass, hva er så formålet med å ha med akkurat dette?

5.4. Norges- og verdens historie etter 1850 (utgitt i 1985).

Neste lærebok som skal gjennomgås er også en lærebok for både Norges- og verdenshistorie. Læreboken dekker faget *nyere historie* ettersom tidsperioden er avgrenset historien etter 1850. Læreboken er derfor laget til bruk for tredjeåret ved allmennfaglig studieretning.³⁰² Denne læreboka blir stående enkeltvis i denne gjennomgangen, ettersom jeg ikke skal se på læreverk som presenterer perioden før – eller andre utgaver.

Enhver generasjon skriver historien om igjen. Ikke bare på grunn av ny kunnskap, men også fordi vi ser etter andre ting i historien enn våre foreldre. Denne boka er preget av at vi i dag er opptatt av skillet mellom rike og fattige i verdensmålestokk, av kjønnsroller og hverdagsliv. Følgelig vil vi hefte større oppmerksomhet ved forskjeller mellom mennesker og menneskers levevilkår også i fortiden.

Utvalget av stoff er alltid vanskelig. Oversikt er nødvendig. Viktige historiske hendelser, spesielt fra Asia, Afrika og Latin-Amerika har derfor ikke fått så stor plass som en kunne ønske. ³⁰³

Bjørnsen spesifiserer hvordan samtida alltid vil ha innvirkning på hvordan historien skrives. I denne lærebokas samtid er samisk revitalisering et aktuelt tema, og det kan tenkes at Bjørnsen derfor kommer til å tillegge det rom. Han skriver i tillegg i forordet om hvordan samtida er

³⁰² Bjørnsen, B. (1985) *Forord*.

³⁰³ Bjørnsen, B. (1985) *Forord*.

opptatt av mennesker og forskjeller mellom mennesker. Førsteintrykket mitt preges derfor av optimisme rundt Bjørnsens historiesyn og samtidsforankring. Slik Holden, Holmboe og Myrvold gjør også Bjørnsen rede for utvalgsproblemet man møter når man skal skrive lærebok. Her har han imidlertid avgrenset verdenshistorien ved å si at Asia, Afrika og Latin-Amerika ikke vil prioriteres.

En titt på innholdsfortegnelsen gir inntrykk av at boka går gjennom historien kronologisk, men også deler inn etter områder. *Nye maskiner, et nytt samfunn* betegner den industrielle revolusjonen som finner sted i begynnelsen av denne perioden. Videre blir både krig og konflikt, Midtøsten og den tredje verden tatt med.

Et stykke ut i læreboka kommer første presentasjon av **samene**. Her presentert ved egen overskrift også; storsamfunnet og samene.

Nye grupper ble trukket inn i samfunnet i 1960-årene. I over hundre år hadde de **norske samene** blitt **diskriminert i Norge**. Det fantes liten respekt for egenart og kultur. Deres språk, tradisjoner og selvfølelse ble ikke tatt hensyn til i ellers velmente offentlige tiltak. I 1963 ble det annerledes. Da la en stortingsmelding fram en rekke forslag som brøt med disse tradisjonene. Kartene skulle få samiske stedsnavn. Samer skulle få forkjøpsrett på jord. Reinnæringer skulle få beskyttelse. Samisk skulle tas i bruk i skolen.³⁰⁴

Endringen som det refereres til her, skriver Bjørnson at kommer – men at prosessen tar veldig lang tid.³⁰⁵ En rekke av forslagene presentert på 60-tallet var enda ikke gjennomført når boka ble utgitt i 1985.³⁰⁶ Han problematiserer prosessen videre ved å formulere spørsmål om samenes eget ønske i dette.

Men hvor langt ville samene selv gå? I hvilken grad ville de ut av eller inn i det norske samfunnet? Samene ble selv splittet i det spørsmålet, for det har ingen enkle svar.

Kanskje bør vi lete etter det i et fruktbart vekselspill mellom kulturene?³⁰⁷

Sammenligner vi dette utdraget med tidligere utdrag, er det tydelig at nyansene her er flere sammenlignet med Holden, Holmboe og Myrvold. Samenes forhold til storsamfunnet har egen overskrift, i stedet for å ha et par setninger sammen med hovedbudskapet ellers på siden.

³⁰⁴ Bjørnsen, B. (1985) s. 424.

³⁰⁵ Bjørnsen, B. (1985) s. 424.

³⁰⁶ Bjørnsen, B. (1985) s. 424.

³⁰⁷ Bjørnsen, B. (1985) s. 424 og 425.

I denne læreboka er det viet en side til å adressere tema. Bjørnsen skriver at **nye grupper** ble trukket inn i samfunnet på 60-tallet. Her refererer han tydelig til endringen i politikk som skjedde ved midten av århundre. Det blir likevel litt uklart om hvor han mener gruppene har tilhørt tidligere. For meg som leser er det noe misvisende, da man like gjerne kan lese av at gruppene er nyankomne til landet.

Han er likevel tydelig i det han skriver at **norske** samer har blitt diskriminert av i **Norge**. Han refererer til samefolket som norske, som igjen forsterker grusomheten bak valget gjort av myndighetene. Bjørnsen skriver også om de ulike tiltakene som *skulle* skje etter 1963, men det er tydelig av bruken av verbet i fortidsform, at dette tar for lang tid. Det bekrefter han i videre tekst, da flere tiltak enda ikke var gjennomført når boka ble sendt til trykk.

Bjørnsen gjør også noe som de andre lærebøkene til sammenligning ikke har gjort; han åpner arenaen for å vise til samenes side av saken. Vil de bli en del av et samfunn som ikke har vært villig til å integrere dem? Det er et sentralt aspekt i det hele, som gjerne blir underkommunisert. Han trekker ikke tråden videre, men forhåpentligvis vil inkluderingen av et slikt spørsmål være en tankevekker i elevene som er publikumet til læreboka.

Konflikten mellom reinsamer og det norske **storsamfunnet** kulminerte da en utbygging av Altaelva tok til ved inngangen av 1980-årene. Demonstranter fra hele landet gjorde **felles** sak med samene og ville stoppe utbyggingen, om nødvendig med makt. Bak lå et **ærlig ønske** om å **forsvare** minoritetenes interesser. Utbyggingen ble ikke stanset, men demonstrasjonene virket likevel til å få samiske spørsmål sterkere frem i offentlighetens lys.³⁰⁸

Alta-saken går igjen som en historisk hendelse som gjerne trekkes frem i omtalen av samefolket. Bjørnsen skriver ikke nødvendigvis noe mer enn sine lærebokkollegaer, men formuleringen gjør at jeg som leser oppfatter hendelsen annerledes. Han viser maktforskjellen mellom gruppene ved å konsekvent bruke *storsamfunnet* – som han også brukte i overskriften. Bjørnsen utelukker ikke saken til å kun omhandle samene. Folk fra hele landet demonstrerte, og gjorde det til en **felles sak**. Når noe er felles er noe vårt, vi skiller ikke mellom hverandres. Felles engasjement skaper felleskap, noe Bjørnsen påpeker ved å bruke ordet. Når han også skriver at årsaken til engasjementet hos de mange demonstrantene var **et ærlig ønske**, står det som kontrast til den uærlige framtoningen storsamfunnet har hatt til folkegruppen ellers. *Ærlig* er også et adjektiv man har positive konnotasjoner til, budskapet tolkes dermed også

³⁰⁸ Bjørnsen, B. (1985) s. 425.

positivt. Han belyser også faktum at demonstrasjonene ikke påvirket resultatet i Alta, men at utfallet var større fokus i offentligheten – slik vi har sett av bakgrunns kapitlet at Alta-saken får i gang et engasjement i landet.

Bjørnsen formulerer innholdet på en måte som gjør at du som leser kan forstå litt av urettferdigheten som har skjedd ved å lese litt mellom linjene. Han spiller i større grad på samvittighet og følelser hos leser, gjerne kalt *patos* når man snakker om retoriske virkemidler. Med Bjørnsen som eksempel vil jeg påpeke at innholdsmengde alene ikke er avgjørende for hvordan budskapet formidles, men formuleringene er også viktige. Bjørnsen har samlet informasjonen, og forklarer på en måte som gjør informasjonen mer helhetlig.

Bjørnsen skal roses for formuleringene, men det betyr ikke at det ikke er «forbedringspotensiale» å peke på. Boken gis ut i 1985 – samme år som læreplanen i historiefaget endres – dermed kan en anta at boken ikke har tatt stilling til dette. Skal læreboka vurderes mot læreplanmålet, vil ikke innholdet alene stå til mål.

5.5. Nordmenn før oss – Norgeshistorie for Gymnaset.

Innledningsvis gjorde jeg rede for ønsket om å se på flere bøker i tidsperioden mellom 1950 og 2000. Undersøkelsen skal bestå av bøker skrevet av ulike forfattere, i tillegg til både rene lærebøker i norgeshistorie og lærebøker i verdenshistorie. Hittil har jeg undersøkt bøker som presenterer verdenshistorien. I dette delkapitlet skal vi se på bøker om norgeshistorien. Edvard Bull d.y. var historiker og lærebokforfatter, og hans lærebok *Nordmenn før oss* dominerte mye av markedet fra den kom ut i 1948, og hadde ifølge Folkenborg lang levetid.³⁰⁹

Holden, Holmboe, Myrvold og Bjørnsen har alle etablert utfordringen rundt *utvalgsproblemet*. Hvordan velger man som lærebokforfatter det som skal være med? Her gjorde Bjørnsen et reelt poeng i å poengtere hvordan hver generasjon skriver historien ulikt, og at dette også påvirker forfatters utvalg. Hva ligger så til grunn for Bulls utvalg til læreboka *Nordmenn før oss*?

³⁰⁹ Folkenborg, H. R. (2008) s. 68.

Hvilke mennesker ønsker vi å treffe i historien? Noen av oss vil vite om «våre egne forfedre», det vil si alle slags mennesker: trelle bønder, prester, høvdinger. I denne boka har dette hensynet bestemt mye av utvalget. En fremstilling av «folk flest».³¹⁰

Bull svarer dermed på utvalgsproblemet ved å gjøre rede for sitt eget historiesyn. Som historiker og lærebokforfatter er hans mål å presentere historien om menneskene det finnes flest av – eller som han sier det: «folk flest». Han hevder imidlertid ikke at hans tilnærming til utvalgsproblemet er det eneste riktige, og han mener at andre lærebokforfattere også må ta sitt valg uten å fronte det som det eneste riktige.³¹¹ Flere valg kan fremstå som selvsagte for den enkelte forfatter:

For en troende kristen vil innføringen av kristendommen være det viktigste av alt i Norges historie i vikingtid og middelalder. En utpreget nasjonal historiker vil se kongenes kamp for å samle riket som det dominerende tema ...».³¹²

Selv ønsker Bull å legge vekt på å studere de mange; folk flest – til fordel for de herskende grupper i sentrum som konger og statsmenn.³¹³

Historiesynet Bull presenterer innledningsvis kan betegnes som før sin tid. Slik Bjørnsen i 1985 erkjenner samtidas innvirkning på historieskrivingen, gjør Bull det tydelig at hans aktive valg av historiesyn preger lærebokfremstillingen.

Nordmenn før oss ut for første gang i 1948, deretter kommer utgavene løpende utover tiårene som følger. Neste utgave kommer på markedet i 1959, så følger det utgaver i 1964, 1968, 1970, 1976, (1977) og siste utgave kommer i 1985. Denne gjennomgangen skal presentere samtlige utgaver av *Nordmenn før oss*. Det blir interessant å se i hvor stor grad historiesynet til Bull påvirker innholdet, i tillegg vil gjennomgangen vise hvorvidt man kan peke på forskjeller mellom en lærebok i norgeshistorie sammenlignet med lærebøker i verdenshistorie. Til slutt må også samtidsperspektivet trekkes inn. Ettersom utgavene representerer hvert tiår blir det muligens lettere å få øye på de små endringene?

³¹⁰ Bull, E. (1964) *Forord*.

³¹¹ Bull, E. (1964) *Forord*.

³¹² Bull, E. (1964) *Forord*.

³¹³ Bull, E. (1964) *Forord*.

5.5.1. *Nordmenn før oss (utgitt i 1948 og 1959)*

I dette første delkapitlet har jeg valgt å slå sammen gjennomgangen av lærebøkene fra 1948 og 1959, ettersom innholdet som tematiserer det samiske er likt. Jeg kommer derfor til å referere til utgaven fra 1959.

Som nevnt ved tidligere gjennomganger gir et blikk på innholdsfortegnelsen leseren oversikt over hva læreboka skal presentere. *Nordmenn før oss* er som nevnt en lærebok i norgeshistorie, og innholdsfortegnelsen skildrer et bilde av Norge fra de forhistoriske tider og frem til utbruddet av verdenskrigene. Fremgangsmetoden er lik, jeg går systematisk gjennom læreboka etter treff på nøkkelord. Første omtale av samene kommer med Thomas von Westens misjonsaktivitet i Finnmark:

Presten Thomas von Westen reiste til Finnmark for å omvende samene. Han var en av de mest **fremragende** misjonærer som **noensinne** har levd i Norge. Han snakket flytende samisk, levde med samene og forsto deres tankegang. Han tvilte ikke på at det var sant når de fortalte ham om alle de djevler som holdt til i vinternatta på vidda; men han fikk samene til å tro, som han sjøl, at Kristus var sterkere enn alle djevler. Han frelste mange fra djevle-redselen.³¹⁴

Bull skriver videre at von Westen ble drevet av sin religiøse iver. Fra statlig hold ble finnemisjonen støttet; med baktanke om å forhindre svensk innflytelse i den nordlige delen av landet.³¹⁵ Måten Bull ordlegger seg på gjør at jeg som leser danner meg et bilde av von Westen som en ressurssterk figur. Bruken av adjektivet **fremragende**, gjør at man tolker han til å være en figur utenom det ordinære. Gjennomgangen av boken gir ingen videre treff på følgende nøkkelord: «Minoritet», «urfolk», «urbefolkning», «lapp», «kven», «finne».

Måten Bull beskrives Westens forhold til samene er verd å legge merke til. Westen beskrives som en mann, som til motsetning til andre, forsto samene og deres tankegang. Det fremstilles som noe eget. Som noe vanlige nordmenn ikke kunne, ettersom forskjellen mellom folkegruppene var store.

I sin undersøkelse av lærebøker ser også Folkenborg på *Nordmenn før oss* utgitt i 1948. Folkenborg gjør følgende refleksjoner rundt utdraget om Thomas von Westen og misjoneringen:

³¹⁴ Bull, E. (1959) s. 140.

³¹⁵ Bull, E. (1959) s. 140.

Perspektivet på samisk historie er et gjennomført utenfra-perspektiv. Det er utelukkende når nordmenn kommer i kontakt med samene at stoff om samene tas med. Kontakten skjer gjennom kristen misjonering og en viss grad av økonomisk samkvem.³¹⁶

Folkenborg ser ikke på de andre utgavene av *Nordmenn før oss*. Han gjør likevel et sentralt poeng i å trekke frem hvordan samene nevnes kun i kontakt med nordmenn. Dette viser seg å være gjennomgående for flere læreverk allerede presentert i denne oppgaven.

Utenom utdraget om pietismen og Thomas von Westen nevnes ikke samene spesifikt i utgavene fra 1948 og 1959. Ved første utgave i 1948 er det akkurat i skifte mellom kulminasjonsperiode og avviklingsperiode for fornorskingspolitikken. Avviklingsperioden er en seig prosess, og ved utgaven i 1959 er det i realiteten lite som har endret seg. Vi ser at læreplanen fra 1950 ikke sier noe om samene spesifikt heller. Ryymin og Nyysönen omtaler ikke perioden før 1970, antagelig fordi det ikke er mye forskning om samisk historie verdt å peke på. Likevel så har Bull med et lite utdrag som omtaler dem. På det grunnlaget kan det hevdes at Bull er forut sin tid som lærebokforfatter.

5.5.2. *Nordmenn før oss (utgitt i 1964)*

I forordene til denne tredje utgaven av *Nordmenn før oss* skriver Bull at den er ikke mye forandret sammenlignet med forgjengerne sine, og at den kan godt brukes ved siden av de eldre.³¹⁷ «For å få plass til nytt stoff om etterkrigstida er det strøket noen avsnitt om hist og her ellers i boka; og hele teksten er gjennomarbeidet på nytt».³¹⁸ Denne utgaven er dermed lik sine forgjengere i omtalelsen av samene; også her finner vi avsnittet om Thomas von Westen og hans misjonering i Finnmark.³¹⁹ Jeg går derfor videre til neste utgave av *Nordmenn før oss*; utgitt i 1970.

Heller ikke i samfunnsutviklingen har det skjedd mye siden første utgave i 1948. Slik vi så i bakgrunnskapitlet var Wexelsen-plakaten formelt gjeldende frem til 1963. Det kan trygt hevdes at dette er en prosess som tar tid, og at *Nordmenn før oss* dermed hittil utvikler seg i takt med samfunnet forøvrig.

³¹⁶ Folkenborg, H. R. (2008) s. 69.

³¹⁷ Bull, E. (1964) *Forord*.

³¹⁸ Bull, E. (1964) *Forord*.

³¹⁹ Bull, E. (1964) s. 139.

5.5.3. *Nordmenn før oss (utgitt i 1970)*

I 1970 ser den 5. utgaven av læreboka *Nordmenn før oss* dagens lys. Siden første utgave i 1948 er det mye som har skjedd både i Norge, men også i verden. Under kapitlet *Vikingetid – og Nordmennenes konge* nevnes samene først i denne utgaven av læreboka. Dette er en endring fra de tidligere versjonene, hvor samene kun er nevnt ved Thomas von Westen, og hans misjoneringsarbeid i Finnmark.

Navnet Norge kjenner vi først fra en beretning som høvdingen Ottar fra Hålogaland gav til Alfred den store av England. ... Over store deler av Nord-Norge bodde samene, som på Ottars tid levde som jegere, fiskere og fangstfolk. **Norsktalende** folk, som Ottar selv, hold tamrein, men drev også med handel med dyreskinn og andre jaktprodukter som de tvang samene å gi dem i «skatt». Vi vet ikke hvor lenge det har bodd samer i Norge. De første steinalderfolkene kan like gjerne regnes som forfedre til samene som til de norsktalende.³²⁰

Denne endringen skjer ikke som en direkte følge av en hendelse. Historien om vikingene har vært historie lenge. Det kan likevel tyde på en endret oppfatning av den sentrale rollen samene som minoritet har i landet, og dermed et økt fokus om å vise at de har vært en del av Norges befolkning lenge før assimilering stod på agendaen. Han viser til Ottars beretning, som er den eldste skriftlige kilden vi har som nevner Norge. Her skriver Bull hvordan Ottar omtaler samene som norsktalende. Det at samene allerede i vikingetiden omtales som norsktalende strider med grunnlaget for fornorskingspolitikken. Læreboka omtaler samene neste gang ved presentasjonen av Thomas von Westens misjonering i Finnmark. Dette har fått samme plass i denne utgaven av læreboken også.³²¹

Under kapitlet *Bønder mot embetsmenn – thranittene*, omtales **samer** på nytt:

Omtrent samtidig med Thranebevegelsen foregikk en enda mer **dramatisk** reisning i Finnmark; «Kautokeino opprøret». Utgangspunktet var en religiøs vekkelse som var satt i gang av presten Lars Levi Læstadius i Karesuando i Nord-Sverige. Den hadde spredd seg raskt, særlig til samer og kvener. I Kautokeino prøvde de norske myndigheter å stoppe bevegelsen, men deres framferd skapte **voldsom** harme blant en del av læstadianerne.³²²

³²⁰ Bull, E. (1970) s. 38.

³²¹ Bull, E. (1970) s. 138.

³²² Bull, E. (1970) s. 198.

Bull drar sammenligning mellom den første norske arbeiderbevegelsen kjent som Thranebevegelsen, og kautokeino-opprøret i Finnmark. Ikke bare er dette en uvanlig sammenligning, men det sier også noe om Bulls historie- og menneskesyn. Bull har som formål å fortelle historien til folk flest. I tillegg til den uordinære sammenligningen ordlegger også Bull seg slik at leseren oppfatter hendelsene som alvorlige. Adjektiv som dramatisk og voldsom gjør leseren ekstra mottakelig for budskapet.

Denne utgaven er som nevnt utgitt i 1970, og siste kapittel er kalt *Vår tid*. Hvor undertitlene er; gjenreising, sosialisme?, partiene, utenrikspolitikk, Danmark, Island, Sverige og Finland.³²³ Det er dermed tydelig et blikk på Norge og utover i Skandinavia. Her nevnes også samene eksplisitt:

Det sies ofte at **vi** er på vei inn i et «utdanningssamfunn» ... Den **voldsomme** pågangen henger sammen med stigende levestandard, som gjør det mulig for stadig flere familier å holde sine barn på skolen ... Likevel er det ennå langt fra at all ungdom har like lett adgang til høyere utdanning. Forskjellen beror nå først og fremst på geografien: de fleste finnmarkinger har lengre vei til nærmeste gymnas enn Oslo-ungdom har. Samene har **dessuten særlige** vansker, fordi de får **svært** lite av undervisningen på sitt morsmål.³²⁴

Her får vi et tydelig eksempel på hvordan Bull velger å fortelle historien til «folk flest». Han skriver at vi er på vei inn i et utdanningssamfunn. Han inkluderer seg selv i fremstillingen ved å bruke ordet vi. Han generaliserer ikke, og formålet er ikke å tegne et glansbilde av utviklingen i landet. Han er tydelig opptatt av historien til nettopp *folk flest*. Bull velger å representere folkegruppene som normen ikke gjelder for. Geografiske forskjeller gjør det vanskelig noen å få adgang til høyere utdanning, og her er samene trukket fram fordi de er i en særlig utfordrende situasjon. Han erkjenner utfordringene samene møter ved å få lite av undervisningen på eget morsmål. Her igjen er bruken av adjektiv påfallende for å forsterke budskapet: voldsom og svært brukes for å omtale spesielle tilfeller, og det sier noe om skalaen.

Indirekte nevner Bull også fornorskingspolitikken. Dette er på den andre siden ikke forklart i detalj, og det stiller krav til forkunnskap hos publikum for å trekke parallellen dit.

³²³ Bull, E. (1970) *Innholdsfortegnelse*.

³²⁴ Bull, E. (1970) s. 308.

Fra 1948 til 1970 skjer det altså en utvikling vedørende samenes rolle i *Nordmenn før oss*. I 1970 har Bull valgt å skrive om samene i ulike tidsperioder. Dette kan tenkes å henge sammen med den generelle samfunnsutviklingen vi kan se. 1970-tallet omtales som avviklings- og revitaliseringsperioden, og denne tendensen kan vi spore i utviklingen i Bulls lærebok. Ryymin og Nyysönen pekte på at tidlig historieskriving om samene presenterte offerhistorien. Dette kan også pekes på i 1970-utgaven av *Nordmenn før oss*. Særlig i det siste avsnittet som tegner bildet av hvordan samenes utdannings situasjon er mer utfordrende sammenlignet med nordmenns. Til slutt vil jeg også trekke frem hvordan Bull fremdeles omtaler samene i interaksjon eller sammenligning med nordmenn.

5.5.4. *Nordmenn før oss (Utgitt i 1976 og 1977).*

Utgaven som kommer i 1976 er den sjette utgaven av læreboka. Den er lik utgaven fra 1970, og jeg skal derfor ikke gå gjennom den ytterligere. I 1977 gis denne utgaven ut på nynorsk – men med samme innhold. Jeg går derfor direkte videre til neste utgave av *Nordmenn før oss* som kommer på markedet i 1985.

5.5.5. *Nordmenn før oss (utgitt i 1985)*

I 1985 ser vi endring i læreplanen til historiefaget. Her nevnes samene eksplisitt som noe elevene skal ha kunnskap om. Samfunnsutviklingen ellers tar riktig retning når det gjelder samepolitikken, forsterket av Alta-saken. Det vedtas at Norge skal ta ansvar for å bevare samisk språk og kultur.

Bind 1 – Fra forhistorisk tid til år 1870.

I 1985 gir Bull ut en ny utgave av boka med tydelig endring sammenlignet med sine forgjengere. Her deles læreboken inn i to bind; første bind omhandler historien frem til 1870, og andre bind etter 1870 og frem mot vår tid. Han skriver i forordet at dette er av praktiske årsaker, slik at læreboka kan kombineres med andre historieverk.³²⁵ Siden den første utgaven av boka i 1948 har det vært, ifølge Bull, en kraftig oppblomstring av kvinnebevegelse fra 1970. Ny historietenkning rundt «sentrum-periferi» er også sentralt. Denne utgaven gir oss altså «mer stoff om kvinnehistorie, familieforhold, kjærlighetens vilkår og annet «privatliv».³²⁶ Historiesynet til Bull er fremdeles unikt og sentralt for hva han velger å ha med i læreboka. I forordet skriver han:

³²⁵ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 7.

³²⁶ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 7.

For meg er hensikten med historieundervisning først å fremst å gi trening i forstandig resonnement om samfunnsspørsmål ... Det er viktig at historien handler om «alle slags folk»: treller, bønder, prester, høvdinger. Dette er grunnen til at man vil finne forholdsvis mye stoff om «de lavere klasser» i denne boka. Det er slike folk som var våre forfedre.³²⁷

Igjen gjør Bull rede for sitt historiesyn som omhandles ikke bare folk flest, men alle slags folk. Han ønsker å fortelle elevene om sine forfedre, ikke kun om menneskene som har vært øverst på rangstigen i samfunnet.

Bind 1 av læreboka strekker seg fra forhistorisk tid og frem til år 1870. Her nevnes samene tidlig:

I nord levde samene i svære områder som nå hører til både Norge, Sverige, Finland og Sovjetunionen. De kunne ferdes **nokså** fritt over grensene helt inn i vårt eget hundreår. Ingen vet hvor lenge det har bodd samer i disse områdene.³²⁸

Bull legger til rette for kildearbeid i alle utgavene av bøkene, og på samme side som grenseforholdet nevnes, står det også forslag til arbeid med Ottars beretning.

Hva slags næringsveier hadde samene på hans tid? Hvordan var forholdet mellom nordmenn og samer? Hva slags næring dreiv Ottar selv med? Er det noe i beretningen som forteller om hvordan tamreindriften ble til?³²⁹

Arbeidsoppgavene Bull legger til rette for med dette utdraget er interessant. Her spør han hvordan forholdet mellom nordmenn og samer var. Videre arbeid med dette spørsmålet kan føre til en undersøkelse av utviklingen til dette forholdet. Således er det en oppgave som oppfordrer til refleksjon, samt skaper muligheten for å forstå årsaker og virkninger av historieforløpet.

Kautokeino-opprøret³³⁰ og Thomas von Westens misjonering³³¹ er behandlet i denne utgaven av læreboka også. Videre behandles også næringsdriften som finner sted på grensa til Sverige. Reindriftssamene flyttet på seg etter sommer- og vinterbeite, og grensene ble derfor flyktige

³²⁷ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 5 og 6.

³²⁸ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 37.

³²⁹ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 37.

³³⁰ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 183.

³³¹ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 131.

for noen. Andre var bofaste – både samer, nordmenn og kvener.³³² Bind 1 av læreverket omhandler tiden før 1870, som vi har sett er tiden før Norge går inn for assimileringspolitikken. Bull tegner et mer nyansert bilde av samene som folkegruppe, sammenlignet med tidligere presenterte lærebokforfattere.

Bind 2 – Fra 1870 og frem til vår egen tid.

Dette bindet handler som nevnt om tiden fra 1870 og frem til 1985. Boken blir utgitt i 1986.

Læreboka innledes med den industrielle revolusjon og avsluttes med oljetid og «grannelandene». På tema «Fra gjenreisning til oljetid» behandles *Utdanningssamfunnet*. Her presiserer Bull igjen hvordan samene står ovenfor en **ekstra** utfordring;

*Samebarna må lære seg to helt forskjellige språk. **Husk** at samisk ligner mer på ungarsk enn på norsk. Samene har dessuten særlige vansker, fordi de får svært lite undervisning på sitt morsmål.*³³³

Her drar Bull en sammenligning for å tydeliggjøre for leseren hvilken utfordring det var for samebarnene å måtte ha undervisning på et ukjent språk. Elevene som leser dette utdraget vet at ungarsk er et språk som ikke ligner norsk, og de vet at de selv ikke hadde forstått det. Det skaper større forståelse rundt utfordringen, ettersom man kan anta at mange elever ikke kjenner til den store forskjellen mellom norsk og samisk. Når Bull bruker ordet *husk* henvender han seg direkte til leser, og det skaper ekstra oppmerksomhet rundt poenget som følger. Han gjør et poeng på samvittigheten hos leser, og spiller således på følelser – eller patos, slik fagbegrepet omtaler det retoriske virkemidlet. Av utdraget blir det igjen tydelig at Bulls formål er formidle historien til folk flest, og alle slags folk – inkludert de lavere klasser.

For å innlede kort til utgaven fra 1985 nevnte jeg Alta-saken, som gjerne omtales som en hendelse som utløste en forsterkelse av revitaliseringspolitikken. Dette er altså en sak som er aktuell i lærebokas samtid, og det er naturlig at den inkluderes i innholdet. Bull beskriver stemningen rundt utbyggingen av Alta-Kautokeino-vassdraget som opphisset.³³⁴

Demonstranter og mot-demonstranter lenket seg sammen foran anleggsmaskinene for at det skulle bli vanskelig for politiet å fjerne dem. Alta-saken skiller seg fra andre naturvernsaker i det at det også gjaldt samesak, og for mange demonstranter var det

³³² Bull, E. (1985) Bind 1. s. 129.

³³³ Bull, E. (1986) Bind 2. s. 149 og 150.

³³⁴ Bull, E. (1986) Bind 2. s. 156.

den viktigste siden av det hele. Mange samer mente at norske interesser etter hvert hadde gjort så store inngrep i samiske områder – særlig reinbeiteområdene – at det var på tide å si stopp. ... Altasaken ble et samlingspunkt for en voksende samisk nasjonalisme – som riktignok ikke på langt nær samler alle samer. Denne nasjonalismen er tydelig inspirert av kolonifolks og urbefolkningens frigjøringsbevegelser i andre verdensdeler».³³⁵

Bull skildrer et bilde av demonstrasjonen ved Altaelva tidlig i 80-årene. Som leser opplever jeg at sakene engasjerte stort. Han skriver ikke spesifikt at det skapte engasjement både hos nordmenn og hos samer, men han utelukker det ikke. Han skriver at saken riktignok ikke på langt nær samlet alle samer. Som leser har jeg en etablert forestilling om at denne saken engasjerte mange, men ifølge Bull var det langt nær alle samer som var engasjerte. Denne formuleringen skaper et bilde av en folkegruppe på betydelig mengde. En forestilling som står i sterk motstand til Holdens marginalisering av gruppen i siste utgave av *Vår egen tid* ³³⁶ Holden skriver senere at «nettopp fordi samene er få, er samarbeidet viktig». ³³⁷ Selv om Bull og Holden ikke direkte motstrider hverandres innhold, gjør forskjellen i formuleringene det tydelig at innfallsvinkelen hos forfatterne er ulik.

Til videre arbeid med dette tema stiller Bull noen spørsmål i sidemargen: «Er det hendt noe nytt med samesaken siden dette ble skrevet? Er det blitt noe av tanken om et «sameting»? Hva vet du om samer i andre land enn Norge?»³³⁸ Bull oppfordrer til videre arbeid med nyere kilder, om det har hendt noe etter utgivelsen av denne boka. Dette bidrar til å understreke aktualiteten av tema.

Edvard Bull viser seg å være en annen lærebokforfatter sammenlignet med sine likestilte. Han er forut for sin tid, og nevner samene eksplisitt fra første utgave av læreboka. Hos han skjer det også en utvikling som er på linje med strømningene vi kan peke på i samfunnet forøvrig. Til felles med Bjørnsen, skaper Bull et mer nyansert bilde av forholdene. Formuleringene hans gjøres også med en direkte henvendelse til leser.

³³⁵ Bull, E. (1986) Bind 2. s. 156.

³³⁶ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 286.

³³⁷ Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) s. 298.

³³⁸ Bull (1986) Bind 2. s. 156.

5.6. Norge 2 – Norges historie etter 1850

Terje Emblem, Ivar Libæk, Tore Syvertsen og Øivind Stenersen har sammen skrevet læreverket *Norge 2 – Norges historie etter 1850*. Dette læreverket ble først utgitt i 1984 og i revidert utgave fem år senere. I 1994 og i 1997 kommer det også to nye utgaver av læreverket, og det er de to seneste jeg skal se på i denne gjennomgangen. Ettersom de trekker perioden lengre fremover i tid. Igjen er dette et læreverk som omhandler Norsk historie alene. Disse lærebøkene gis også ut i perioden omtalt som avviklings- og revitaliseringsperioden. På 80-tallet har vi sett at revitaliseringsarbeidet fikk sterke bein å stå på, særlig etter Alta-saken. På 90-tallet fortsetter utviklingen. Det skjer også en utvikling i skolen i samtida, og videregående opplæring gjennomgår en reform i 1994. Læreplanen for historie kommer i 1996, dermed vil disse to utgavene være representanter for tiden like før reform og følgene reformen hadde på historiefaget.

5.6.1. Norge 2 (Utgitt i 1994)

I denne tredje utgaven av læreverket har de ifølge forordet «innarbeidet egne erfaringer fra klasserommet, og kritikk fra både elever og kollegaer. I 1992 foretok forlaget en landsomfattende undersøkelse blant lærere, og de mange rådene vi fikk har vært til stor nytte».³³⁹ Terje Emblem har hatt hovedansvar for perioden 1850-1905, men Ivar Libæk har skrevet avsnittene om jordbruk, fiske og motkulturene. Tore Syvertsen dekker perioden 1905-1940, mens Øivind Stenersen har skrevet om forsvars-og utenrikspolitikken i mellomkrigstiden og tiden fra krigsutbruddet og fram til i dag.³⁴⁰

Første blikk går fra forord og til innholdsfortegnelsen. Her inviterer Emblem og medforfatterne elevene med på historieforløpet fra Industrisamfunnet og frem til Olje-Norge.³⁴¹ I motsetning til de andre bøkene gjennomgått i dette kapitlet, nevner lærebokforfatterne *minoritetspolitikk og nasjonalisme og samene etter 1945* spesifikt som undertema i kapitlene om Mellomkrigstid og Olje-Norge.³⁴² Dette er et tydelig tegn på at samene er tatt med som en del av storsamfunnets historie. Et direkte resultat av at læreplanendringen i 1985.³⁴³

³³⁹ Emblem et.al (1994) s. 7.

³⁴⁰ Emblem et.al (1994) s. 7.

³⁴¹ Emblem et.al (1994) s. 3.

³⁴² Emblem et.al (1994) s. 4 og 6.

³⁴³ Læreplan del 2: Studieretning for allmenne fag (1985) s. 154.

Minoritetspolitikk og nasjonalisme – Samer og kvener

Ettersom minoritetspolitikk og nasjonalisme er nevnt eksplisitt i innholdsfortegnelsen, er det første jeg gjør å undersøke sidene som presenterer nevnte tema. *Minoritetspolitikk og nasjonalisme* er undertema for Mellomkrigstid 1918-1940, skrevet av Øivind Stenersen. På siden illustreres samene med et svart-hvitt bilde, med en bildetekst som gir følgende informasjon: «Samer fra Kautokeino. Bildet er fra 1939».³⁴⁴ Alle på bildet er ikledd kofte og står oppstilt fremfor en lavvo sammen med en hund. Personene på bildet ser ut til å være i familie, det er fire små barn. Mitt inntrykk er at dette bildet skal representere et «allment» syn på samene. Ikledd kofte ute i skogen, med lavvo som bopel ute i skogen i Kautokeino. Likevel gir ikke bildet mer informasjon enn sted og årstall, det blir dermed kun opp til publikum å analysere det videre.

Teksten starter med å trekke en linje bakover i tid: «Samer og kvener var lenge de to eneste etniske minoritetene i Norge. Kvener er folk av finsk avstamning som innvandret på slutten av 1600-tallet. Samene har bodd i landet fra de tidligste tider, med Finnmark som kjerneområde»³⁴⁵. Her skapes det kontekst for leseren. For meg fremstår formuleringene gjort med intensjon om å være informativ, samt kort og konsis. Videre på neste side skriver Stenersen om hvordan nevnte minoritetsgrupper ble overvåket av myndighetene som lenge var redde for en russisk ekspansjon.³⁴⁶ «Det beste vern var en befolkning som oppfattet seg som nordmenn. En statsråd uttrykket deg slik»:

Det var et livsspøragsmaal at skabe en jordbrugende norsk befolkning nordpaa – men en stor lapetrafik var en **vesentlig** hindring herfor. En national befolkning – av norske jordbrugere, der ved sin næring var knyttet til bostedet hadde en **udpræget norsk nationalfølelse**, var det bedste værn mot faren fra øst.³⁴⁷

Her forklares myndighetenes bekymring i rot om at en befolkning som var **utpreget** norske var det beste forsvaret mot ekspansjonsfaren fra øst. Stenersens valg om å inkludere sitatet fra statsrådet forsterker budskapet han formidler her. Statsrådet spiller på følelser, og formulerer seg på en måte som skaper konsensus om at dette er den beste løsningen på «problemet». Ifølge sitatet mener statsråden det er spørsmål om liv. Samene skisseres som en hindring

³⁴⁴ Emblem et.al (1994) s. 110.

³⁴⁵ Emblem et.al (1994) s. 110.

³⁴⁶ Emblem et.al (1994) s. 111.

³⁴⁷ Emblem et.al (1994) s. 111.

mellom fritt liv eller invasjon fra øst. Videre underbygget av viktigheten med nasjonalisme, en følelse som stod sterkt i landet i samtida.

Etter Finlands selvstendighet i 1917 ble det fra øvrige hold mer bekymring rundt *Den finske fare*, og fryktet at de skulle ekspandere over landegrensene.³⁴⁸ «De norske myndighetenes mål ble økt kontroll over området. Derfor **måtte** minoritetsgruppene fornorskes».³⁴⁹ Dette er det første læreverket i denne gjennomgangen som bruker begrepet *fornorsking*. Til sammenligning med de andre, går lærebokforfatterne her direkte på sak. I tillegg gir de publikum en bakgrunns-forklaring i både finsk fare, frykt for russisk ekspansjon og viktigheten av den norske nasjonalismen. Årsak og virkning blir tydeligere for elevene som publikum, og det er enklere å forstå sammenhengen – uten selv å ha noen forkunnskaper om tema. Stenersen skisserer situasjonen fra et utenfra-perspektiv. Det var de norske myndighetenes politikk i tiden, og dette var grunnlaget for iverksettelsen. «Derfor **måtte** minoritetsgruppene fornorskes». Han viser hvordan det ble argumentert for at det slettes ikke var noe *valg*, men snarere en nødvendighet..

«En bevisst bruk av kultur og skolepolitikken for å framheve det norske begynte tidlig. Misjonsvirksomheten var det første viktige ledd i fornorskingspolitikken. Det hadde vært drevet misjon i våre nordligste områder helt siden tidlig 1700-tallet».³⁵⁰ Skolen var en viktig arena for fornorskingspolitikken. «Fra 1880 årene hadde lærerne instruks om at all undervisning skulle foregå på norsk. I 1898 het det i en forordning fra regjeringen at lappisk og kvensk skulle brukes «kun som hjelpemiddel til at forklare hvad der er uforstaaeligt for børnene»».³⁵¹ Her refererer læreverkforfatterne til instruksjonen vi kjenner som *Weselsen-plakten*. Igjen bruker Stenersen sitat fra politikere og vedtak som ble gjort for begrunnelse og gjennomførelse av denne fornorskingen. Elevene får gjennom utdraget innblikk i hvordan tankegangen hos myndighetene. Her nevner også Stenersen kulturpolitiske tiltak, men har ikke eksempler på dette. Elevene vet heller ikke hvordan samebarnas språkkunnskaper var. Selv om et utdrag fra *Wexelsenplakaten* er med, må det understrekes at dette var en stor omveltning for mange, ettersom samisk var morsmål.

Videre ble denne skolepolitikken ble begrunnet i rasistiske argumenter. Skoledirektøren i Finnmark skrev i 1924:

³⁴⁸ Emblem et.al (1994) s. 111.

³⁴⁹ Emblem et.al (1994) s. 111.

³⁵⁰ Emblem et.al (1994) s. 111.

³⁵¹ Emblem et.al (1994) s. 111.

Lappene har verken hatt **evne** eller **vilje** til å bruke sitt språk som skriftspråk (...) De få individer som er igjen av den opprinnelige lappiske folkestamme, er nå så **degenererte** at det er lite håp om noen forandring til det bedre for dem. De er **håpløse** og hører til Finnmarkens mest **tilbakesatte** og **uleste** befolkning, og skaffer den største kontigent herfra til vore sidsykeasyler og åndssvakeskoler. ³⁵²

Ikke bare er det viktig å konsolidere norske grenser for å beskytte riket, ikke bare er det viktig å være et felles norsk folk med samme språk, det er også et poeng at samene ansees å være et underlegent folkeslag – hevdes det her, med sitatet fra skoledirektøren. Formuleringen til skoledirektøren bruker sterkt ladete adjektiv, som tydelig viser hans mening rundt folkegruppen. Han omtaler dem evneløse, viljesvake, degenererte, håpløse og tilbakesatte. Dette rasesynet opphøyer nordmenn, og gir enda mer støtte til politikken. Det at Stenersen velger å ha med dette sitatet viser for mange hvordan menneskesynet har endret seg siden den gang. Her kan elever dra paralleller til egen kunnskap om rasistiske holdninger, og det blir tydelig hvor urimelig denne begrunnelsen var.

Til slutt skriver Stenersen hvordan dette står i motsetning til godene resten av samfunnet oppnådde i mellomkrigstiden. «De som skulle nyte godt av de trygder og stønader som etter hvert ble innført, måtte kunne skrive og lese norsk».³⁵³ Denne sammenligningen tegner et tydelig bilde av tilstandene, og det hjelper elevene sette hendelsene i kontekst med resten av historien til denne perioden. Norgeshistorien i mellomkrigstiden handler om hvordan landet var mellom de to store verdenskrigene, og fornorskingspolitikken er det få som assosierer med dette tidsrommet. I dette kapitlet om mellomkrigstiden vier Stenersen hele to hele sider til å forklare bakgrunnen for minoritetspolitikken som ble ført i samtida. Her presenterer han ulike årsaker bak, og på hvilken måte politikken ble utført i samfunnet; eksemplifisert ved skolene. Videre herifra tar læreverket fatt på rasehygiene og antisemittisme.

³⁵² Emblem et.al (1994) s. 111.

³⁵³ Emblem et.al (1994) s. 112.

Samene etter 1945.

1945 setter på mange måter et skille i historien. Dette er året hvor andre verdenskrig ender, og Norge skal bygges opp som den velferdsstaten vi kjenner. Krigen satte også et viktig skille i samefolkets historie.³⁵⁴ «I årene etter 1945 ble den harde fornorskingspolitikken oppgitt. Etter nazistenes nederlag var det umulig å snakke om «den hvite rases overlegenhet» for å forsvare at samene fortsatt skulle bli oversett og undertrykt».³⁵⁵ Raseargumentene kan altså ikke lenger forsvarlig gjøres. Etter holocaust blir det tydelig at dette ikke er et menneskesyn å argumentere for. Politikken skal endres. Dette kommer fra drivkrefter rundt om i landet, men også ellers i Europa.

FNs arbeid for menneskerettigheter og krav om selvstendighet blant koloniene trekkes frem som årsaker til at Norge gikk fra fornorskingspolitikken til en ny samepolitikk.³⁵⁶ «Den nye norske samepolitikken ble utformet av innstillingen fra samekomiteen av 1956. Den tok til orde for å verne samisk kultur, språk og næringsvirksomhet slik at samene ble i stand til å oppnå sosial og økonomisk likestilling innenfor det norske storsamfunnet. Men det gikk tregt å innfri disse ønskene».³⁵⁷ Her tegner forfatterne et bilde av reaksjonene som er i ferd med å ta form etter andre verdenskrig. Det er informativt og framover pekende. Som leser får man allerede her en indikasjon på at prosessen ikke går raskt.

På siden illustreres også politisk kamp ved et kjent bilde fra demonstrasjonen ved Altaelva. Følgende tar forfatterne oss kronologisk gjennom kampen for en inkluderingspolitikk i landet. Prosessen gikk nemlig sakte. En av grunnene til dette, ifølge boken, er manglende organisering blant samene. De manglet en politisk ledelse med klare mål som pushet myndighetene for å iverksette denne nye samepolitikken.³⁵⁸ Manglende organisering hadde ulike årsaker; den årelange diskrimineringen og undertrykkelsen hadde ført til «en lav selvfølelse og maktesløshet».³⁵⁹ Gamle holdninger var fremdeles iboende den norske befolkningen, og mange samer hadde gitt slipp på morsmålet sitt. De var få, hadde dårlig utdanning og bodde spredt i fire stater.³⁶⁰ I tillegg nevnes det at mange dessuten var imot å få særordninger, da de ville behandles på lik linje som resten av innbyggerne.

³⁵⁴ Emblem et.al (1994) s. 231.

³⁵⁵ Emblem et.al (1994) s. 231.

³⁵⁶ Emblem et.al (1994) s. 231.

³⁵⁷ Emblem et.al (1994) s. 231.

³⁵⁸ Emblem et.al (1994) s. 232.

³⁵⁹ Emblem et.al (1994) s. 232.

³⁶⁰ Emblem et.al (1994) s. 232.

Hittil er min oppfatning av forfatterne formulerer seg objektivt og informativt på en oversiktlig måte. Det samme er nok ment å gjøres her hvor det forklares hvorfor revitaliseringsprosessen tar tid. Fremstillingen preges likevel noe av at årsaken bak tidsperspektivet ligger på samene alene. Jeg som publikum får lite innsyn i hva myndighetenes interesser bak den saktegående prosessen er. Det skal på den andre siden sies at jeg ikke forventer en idealisering av samenes aktivitet i egen revitalisering, og det er fint at forfatterne tegner begge sidene av saken. Poenget er at det kunne i større grad vært mer fokus på både myndigheters og samenes side av nevnte prosess.

Likevel så opprettes flere organisasjoner for å ivareta samene egne interesser.³⁶¹ I 1948 ble norske reindriftssamers landsforbund stiftet. Nordisk sameråd ble opprettet på midten av 50-tallet, og i 1964 opprettet regjeringen norsk sameråd. I tillegg nevnes også stiftelsen av norske samers riksforbund, samenes landsforbund og nordisk sameinstitutt.³⁶² Starten på 50-tallet er derfor på mange måter en begynnelse på den samiske revitaliseringspolitikken vi ser tar form i tiårene som følger.

På 70-tallet kom debatten vedrørende samefolkets rettigheter. Det ble for alvor en debatt når Stortinget besluttet å bygge ut Alta-Kautokeino-vassdraget til kraftformål.³⁶³ Altasaken er på mange måter det som huskes best rundt samepolitikken på 80-tallet, og forfatterne bruker plass på å beskrive den. De beskriver hvordan både samiske, men også norske demonstranter kjempet mot byggingen – men at regjeringen ikke ga etter for å «la elva leve».³⁶⁴ Resultatet av Altasaken var et rungende behov for å avklare samenes rettigheter. I 1987 kom sameloven; som bestemte at det skulle opprettes et nytt folkevalgt organ: Sametinget, med rådgivende myndighet. Året etter vedtar Stortinget en ny paragraf i grunnloven, som slo fast at den norske staten har i oppgave å beskytte samisk språk, kultur og samfunnsliv.³⁶⁵ Med Altasaken blir derfor revitaliseringsarbeidet iverksatt fra alle hold. Med egen paragraf i grunnloven skal Norge nå ivareta den kulturen de en gang prøvde å kvele.

Minoriteter og nasjonalisme og samer etter 1945 er dermed to undertema som dekker viktige prosesser angående samepolitikken i landet. Forfatterne forklarer grundig med årsak og

³⁶¹ Emblem et.al (1994) s. 232.

³⁶² Emblem et.al (1994) s. 232.

³⁶³ Emblem et.al (1994) s. 233.

³⁶⁴ Emblem et.al (1994) s. 233.

³⁶⁵ Emblem et.al (1994) s. 233.

virkning av begge. Det er viet sider og plass, og det er ikke nevnt sporadisk. Informasjonen presenteres ryddig og oversiktlig, på en objektiv måte.

Etter å ha sett på temaene viet til informasjon om utviklingen i den samiske historien, går jeg systematisk gjennom boken etter treff på andre relevante ord og tema. Her er det eneste ytterligere treff nevnt av Lars Levi Læstadius sitt virke mot samene. I tillegg er boken oppbygd med mulige fordypningsoppgaver; hvor de legger opp til å arbeide med hvordan den norske stat har behandlet samene, og hva bakgrunnen for dette var. Ingen treff på øvrige søkeord; lapp, kven, minoritet, urbefolkning.

Fordypningsoppgaven legger til rette for kildekritisk arbeid, og videre arbeid for å utvide grunnlaget forfatterne har skapt med sin fremstilling. Det er i stor grad offerhistorien som blir vektlagt med dette spørsmålet. Her er det opp til organiseringen å passe på at oppgaven omfavner begge sider av prosessene. Dette er vanskelig å kommentere noe utover, da informasjonen jeg baserer gjennomgangen på kun er fra de fysiske bøkene. I forhold til vurdering av møtt kompetansemål vil jeg her si at denne boken skaper et grunnlag for at elevene skal lære om samiske samfunnsforhold, kultur og historie.

5.6.2. Norge 2 (Utgitt i 1997)

I 1994 kommer det en ny læreplan for historie kjent som reform 94. Forrige utgave av læreverket var skrevet før den ble satt i verk. I denne utgaven, utgitt i 1997, er det tatt hensyn til læreplanrevideringen.³⁶⁶ Læreplanen sier at elevene skal

ha kunnskap til om etniske grupper historie i Norge

ha kjennskap til samers og andre etniske minoriteters levekår og kultur, og kunne drøfte deres forhold i det norske samfunn.³⁶⁷

Framstillingen i læreverket gjøres kronologisk, og den viser sentrale trekk ved samfunnsutviklingen. Forfatterne har lagt vekt på å trekke lange linjer i økonomisk, sosial og politisk historie.³⁶⁸ Innholdsfortegnelsen er lik sin forgjenger; og også her er *minoritetspolitikk og nasjonalisme* og *Samer etter 1945* egne tema. Jeg går derfor direkte til presentasjonen av nevnte tema for å se om denne utgaven er noe endret fra utgaven i 1994.

³⁶⁶ Emblem et.al (1997) s. 9.

³⁶⁷ Læreplan for felles allmenne fag (1996).

³⁶⁸ Emblem et.al (1997) s. 9.

Minoriteter og nasjonalisme

Dette tema presenteres identisk som ved 1994-utgaven av læreverket. Samme bildet for å illustrere samene benyttes også. Dette kan tolkes til at lærebokforfatterne mener denne fremstillingen er tilstrekkelig for å besvare det nye læreplanmålet også. Her vil jeg si meg ening i egen påstand, og lar dermed kommentaren på dette være med det.

Samer etter 1945

Også her presenteres tema identisk som ved 1994-utgaven av læreverket. Her illustrert med et bilde av en lærerinne foran i et klasserom med barn ikledd samisk tøy. Bildeteksten sier: «*Fra en norsktime på folkeskolen i Karasjok vinteren 1950. Skoletilbudet for samiske barn var elendig de to første tiårene etter 1945. Mangelen på samisktalende lærere og skolebøker var prekær*». ³⁶⁹ Ved å bruke et så sterkt adjektiv som elendig forsterkes budskapet som formidles til elevene. I tillegg er det lagt til et bilde som illustrerer demonstrasjonene ved Altaelva, denne gangen i farger. Dette bildet står sammen med et bilde av Kong Olav 5. som åpner det første sametinget i 1989. ³⁷⁰

Nytt i denne utgaven av *Norge 2* er følgende avsnitt som omtaler **samene**:

I 1994 avgav det såkalte Samerettsutvalget en innstilling som ikke sikret samene noen spesiell rett til naturressursene i nord. Sametinget protesterte kraftig mot utvalgets konklusjoner, og fikk regjeringen til å vurdere saken på nytt. I 1996 kom utvalget med en ny innstilling. Den anbefalte at forvaltningen av ressursene skulle overlates til kommunene og et nytt organ med representanter fra Sametinget og Finnmark fylkeskommune. Forslagene skapte en hissig debatt før Stortinget skal ta stilling til ressursforvaltningsspørsmålet i 1998. ³⁷¹

Tilskuddet i læreverket er en sak som enda var aktuell i året boka ble utgitt, da forslagene skulle bli tatt stilling til i 1998 – året etter utgivelsen av denne boka. Nytt læreplanmål av reform 94 sier at elevene skal kunne drøfte samenes forhold i det norske samfunn. ³⁷² For å kunne gjøre dette bidrar læreverket med oppdatert og aktuelle politiske hendelser, her eksemplifisert med ressursforvaltningsspørsmålet som enda ikke var avgjort når boken ble publisert. Dette bidrar muligheten til undersøkende arbeid, å lære elevene at historie er i konstant endring. Formuleringen hos forfatteren vil jeg igjen karakterisere som informativ.

³⁶⁹ Emblem et.al (1997) s. 262.

³⁷⁰ Emblem et.al (1997) s. 264.

³⁷¹ Emblem et.al (1997) s. 265.

³⁷² Læreplan for felles allmenne fag (1996).

For å tegne et mer detaljert bilde av aktuell sak kunne man valgt å ha med synspunkt fra aktuelle personer på begge sidene, slik at publikum lettere kan følge på temperaturen i selve saken. Utfordringen med å ha en informativ tilnærming til innholdet vil kunne være mangelen på å vekke følelser hos elevene.

Etter gjennomgangen av de fremhevede tema gikk jeg systematisk gjennom boka etter andre ord eller tema av relevans. Dette ga kun treff på repetisjonsoppgaver. Disse oppgavene var knyttet til tema om hvordan den norske samepolitikken ble lagt om etter verdenskrigen. Ingen ytterligere treff på resterende søkeord.

Begge utgavene av *Norge 2 – Norges historie etter 1850* presenterer den «samiske historien» under tema i den norske historien. Til forskjell fra andre læreverk gjennomgått i dette kapitlet har Emblem og medforfatterne valgt en samlet presentasjon av historien, til fordel for en sporadisk fremstilling. Dette skaper en ryddig presentasjon, og gir rom for større forståelse av de lange prosessene. I tillegg er de gode på å forklare årsaker og virkninger av det som presenteres. Lærebøkene er tydelig preget av samtidas videre utvikling forøvrig.

6.0. Hvilke faktorer påvirker fremstillingen av samene i lærebøkene?

Formålet med denne avhandlingen var å undersøke hvordan, og om, norske lærebøker i historie fremstiller samisk historie, språk og kultur, og dermed hvordan dette kan være et speilbilde på samfunnsutviklingen forøvrig. Oppgaven har derfor skissert samfunnsutviklingen, med tilbakeblikk til årsaken for fornorskingspolitikken. Oppgaven har også skissert utviklingen av den videregående skole. Utover dette har det vært sentralt å gjennomgå læreplaner, ettersom en lærebok styres av gjeldende læreplan. Lærebøkene er hovedmaterialet, men for å kunne forstå bakgrunnen for hvilke valg som tas i prosessen om å lage en lærebok, var det nødvendig å skape kontekst ved å vie rom til disse ulike elementene. Gjennomgangen av lærebøker har imidlertid vist hvordan det er flere faktorer som har innvirkning på utformingen av en lærebok. I dette avsluttende kapitlet skal jeg presentere faktorene som er fremkommet av oppgaven. Til slutt vil jeg også foreslå vinkling til videre forskning på tema.

6.1. Et speilbilde av samtida?

I en hundreårsperiode var samepolitikk synonymt med fornorskingspolitikk. Nasjonalisme, sikkerhetspolitiske årsaker og rasisme trekkes frem som hovedargumenter for legitimering av den statlig førte politikken. Skolen var en viktig arena for utførelsen av vedtatte tiltak, og jeg siterer Mindes beskrivelse av det politiske feltet: «med skolen som slagmark og lærerne som frontsoldater».³⁷³ Bakgrunnshistorien for dette er allerede etablert, sammen med en klargjøring av lærebokas sentrale rolle på denne slagmarken. Samfunnet, skolen og læreboka er dermed tre grener som henger nære hverandre. Hypotesen i utformingen av dette prosjektet var nettopp at samtida ville ha direkte innvirkning på hvordan læreboka omtalte og fremstilte samene. På mange måter har gjennomgangen av lærebøkene vist seg å bekrefte denne hypotesen. Likevel er det ikke et direkte speilbilde av samtiden.

En av de største innvirkningene som kan trekkes frem etter denne gjennomgangen er virkingen av læreplanendringen i 1985. Ettersom læreplanene er et direkte styringsdokument for hva elevene skal lære, er det også et styringsdokument for hva lærebøkene skal inneholde. Frem til 1985 sier ikke læreplanen i historie for videregående opplæring noe eksplisitt om samene. Derfor er det naturlig nok liten representasjon av samene i perioden som leder frem til 1985. Etter læreplanendringen ser vi det vi kan kalle en lineær utvikling i de fleste av lærebøkene som er analyseobjekt i denne avhandlingen. Fra starten var samene lite omtalt, og så går utviklingen gradvis oppover.

³⁷³ Minde, H. (2005).

Holden, Holmboe og Myhrvolds lærebok *Mot vår egen tid* omhandler perioden fra 1920 og frem til slutten på andre verdenskrig. Utgavene fra 1975 og 1984 var objekter for denne gjennomgangen, og ingen av nevnte utgaver omtalte samene. Begge er gitt ut *før* minoritetene omtales eksplisitt i læreplanen. Holden, Holmboe og Myhrvold har også forfattet *Vår egen tid*. Denne læreboka omhandler perioden etter 1945 og frem til utgivelsesåret. Her ser vi også at utgaven fra 1975 ikke omtaler samene. Holden og medforfatterne omtaler derimot begrepet *rase* i sammenheng med Atlanterhavspakten og opprettelsen av nye stater i Afrika. Dette er ikke et direkte funn som svarer på problemstillingen, men det kan trekkes frem som en indikator på strømningene i samtida som etterhvert blir mer bevisste rundt rasisme, som en direkte årsak av andre verdenskrig.

Utgavene som følger i 1982 og 1984 er på den andre siden eksempler av et resultat båret frem av utviklingen som skjer i samfunnet forøvrig. Begge er utgitt *før* læreplanendringen i 1985. Likevel vet vi fra blant annet den historiografiske gjennomgangen til Nyysönen og Ryymin om historieforskningens fortellinger i Norge, og Henry Mindes kartlegging av fornorskingspolitikken, at revitaliseringen fikk sterkere bein å stå på i 80-årene. En kan derfor tenke at læreplanrevisjonen også er et direkte resultat av utviklingen i samfunnet, og at flere lærebøker var raskere enn læreplanendringen fordi forfatterne fanget opp samtidsutviklingen.

At lærebokutviklingen følger samfunnsutviklingen blir videre tydelig ved å se på den nyeste læreboka som har vært objekt for denne analysen. Norge 2 (1997) kommer etter læreplanendringen i 1985, i tillegg har videregående opplæring vært gjennom en reform i 1994, med nye læreplaner i historie fra høsten 1996. De nye læreplanene sier at elevene skal:

«ha kunnskap til om etniske grupper historie i Norge» og

«ha kjennskap til samers og andre etniske minoriteters levekår og kultur, og kunne drøfte deres forhold i det norske samfunn». ³⁷⁴

Læreboka fra 1997 tegner i større grad et helhetlig bilde av samene og deres historie som folkegruppe i landet, til fordel for en sporadisk og smal omtale. Elevene leser både om fornorskingspolitikk og revitaliseringsarbeid etter 1945, og på denne måten ruster det elevene til å se forholdet mellom årsak og virkning.

Det er likevel ingen regel uten unntak. Allerede i 1948-utgaven av *Nordmenn før oss* omtaler Edvard Bull d.y samene eksplisitt. I de første utgavene nevner Bull samene kort, og med

³⁷⁴ Læreplan for felles allmenne fag (1996).

utgavene ser vi en økende omtale. Det kan også tenkes at han påvirkes av endringene. Sammenlignet med sine lærebokkollegaer er likevel Bull forut sin tid. I 1970 får samene en større rolle i læreboka, og han stadfester at samene har bodd innenfor landets grenser siden vikingetiden. Han omtaler dem også som norsktalende, for å gjøre det tydelig at de hørte til i Norge. I samme utgave drar Bull en høyst uvanlig sammenligning mellom Thranebevegelsen og Kautokeino-opprøret. Resultatet av Bulls fremstillinger tydeliggjør hvordan han har en annen tilnærming sammenlignet med de andre lærebokforfatterne. Det tydeliggjør også flere faktorer som gjennom denne avhandlingen har vist seg å være gjeldende med hensyn til lærebokas fremstilling og omtale av samisk historie, språk og kultur.

6.2. Utvalgsproblemet og forfatterens historiesyn

To ytterligere faktorer har vist seg gjeldende i etterkant av analysen. *Utvalgsproblemet* refererer til utvalgsprosessen en lærebokforfatter må gjennom i arbeidet med å sammenfatte en lærebok. Historien omfatter mange hendelser, og som lærebokforfatter er det nødvendig med seleksjon av stoffet ettersom det naturlig nok er begrenset med plass mellom to permer. Den primære målsetningen til en lærebok må være å besvare læreplanmålene, og deretter gjøre vurderingen rundt hvilke hendelser som må inkluderes for å skissere historieforløpet i gitt tidsperiode. Dette utvalgsproblemet skisserer de ulike lærebokforfatterne i sine respektive forord:

Holden omtaler utfordringen på følgende vis:

Alle historikere – enten de skriver en vitenskapelig avhandling eller en skolebok – står ovenfor et utvalgsproblem. Hvilke hendelser skal nevnes? Dette er avhengig av vurderingen til forfatteren ...³⁷⁵

Det samme gjør også Bull, og gjør med det samme rede for sitt historiesyn:

Det er viktig at historien handler om «alle slags folk»: treller, bønder, prester, høvdinger. Dette er grunnen til at man vil finne forholdsvis mye stoff om «de lavere klasser» i denne boka. Det er slike folk som var våre forfedre.³⁷⁶

Bjørnsen har også formulert en tanke rundt historiens utvikling:

³⁷⁵ Holden, F., Holmboe, H. S. & Myhrvold, J. (1981) s. 7.

³⁷⁶ Bull, E. (1985) Bind 1. s. 5 og 6.

Enhver generasjon skriver historien om igjen. Ikke bare på grunn av ny kunnskap, men også fordi vi ser etter andre ting i historien enn våre foreldre.

Lærebøkene som er forfattet av et forfattererteam utvider også dette utvalgsproblemet, ettersom intern prioritering av deler også kan føre til marginalisering av andre tema.

Alle mennesker er ulike som individer, og alle forfattere vil naturlig nok være ulike. Eksemplifisert ved forfatternes egne formuleringer rundt utvalgsproblemet kommer også neste faktor til syne: forfatteren selv. Gjennom lærebokanalysen i denne avhandlingen kommer det tydelig frem hvordan ulike forfattere former produktet sitt, basert på sitt historiesyn. Alle er – mer eller mindre – produkter av sin samtid, men de tilfører samtidig egne erfaringer, kunnskaper og meninger inn i lærebokmaterialet.

Finn Holden har som nevnt i hoveddelen brukt mesteparten av sitt liv på Oslos vestkant, og er selv født i perioden vi har omtalt som kulminasjonsperioden i norsk assimileringspolitik. Det kan tenkes at hans egen kunnskap rundt folkegruppen er begrenset, og at det sammen med andre faktorer, bidrar til å selektene det bort. Til motsetning er Bull en historiker med blikket vendt mot folket, og slik han selv formulerte; opptatt av at historien også fortelles om folk fra de lavere klasser.

Bulls rolle i dette er likevel ikke ensidig. Han var historiker og ansatt ved en vitenskapelig institusjon, samtidig som han produserer læremateriell for den samfunnsvitenskapelige bruk. Dette skaper videre nyanser i bildet, og det kan tenkes at han henter innflytelse fra tendensene i historieforskningen inn i lærebokarbeidet.

Til slutt i dette kapitlet skal det også nevnes at utvalgsproblemet blir større i en bok som skal romme historien til hele verden, sammenlignet med et rent fokus på Norge. *Nordmenn før oss* er en lærebok i norgeshistorie, og har ikke fokus på resten av verden. Til gjengjeld så er ikke tidsperioden her avgrenset. *Norge 2* er også en lærebok i norgeshistorie, og vi ser at ble det viet mye rom til å omtale samene. Dette er direkte målbart, jeg setter likevel punktum her.

Konklusjon og forslag til videre forskning.

Analysen hadde som formål å se hvordan samene ble omtalt i utvalgte lærebøker i historie i perioden mellom 1950 og 2000. Hovedvekten er lagt på innholdet i lærebøkene og hvordan de ulike lærebokforfatterne både har formulert seg og presentert materialet. Synliggjøringen av utelatelsen av omtale er et like stort funn, det samme gjelder frekvensen – altså hvor mye de omtales i læreboka. Selve analysen viser at det er flere faktorer som spiller inn. Her viser læreboka å være et tydelig barometer for samtidas utvikling, selv om læreboka ligger et skritt bak utviklingen. Slik vil det nok alltid være, ettersom de politiske signalene må gis, og så kan læremidlene utformes deretter.

Det er likevel tydelig at revitaliseringens oppblomstring i 80-årene påvirket arenaene rundt seg. Den politiske utviklingen fastslår rettigheter, og det bestemmes at alle elever i norsk skole skal kunne noe om samene. Lærebøkene må svare på dette, og her løser de det ulikt. Ikke merkelig, med tanke på at bak lærebøkene finner vi lærebokforfattere med ulike styrker og svakheter. Denne faktoren har vis seg å ha større innvirkning på innholdet enn jeg antok innledningsvis i dette prosjektet.

Denne avhandlingen peker på tendensen om at lærebokforfatters rolle er sentral, og det utspiller seg som et resultat av sammenligningen gjort mellom hvordan de ulike forfatterne omtaler og fremstiller samene ulikt. Her er det likevel rom for ytterligere undersøkelser for å kartlegge hvor stor påvirkningsfaktor dette er. Det er dermed mitt forslag til videre forskning på tema. Er det slik at nord-norske historikere har gått i bresjen for utviklingen på feltet, mens lærebokforfatterne kun har vært tilknyttet «virkeligheten» sørpå? Å isolere denne faktoren i en videre undersøkelse mener jeg vil gi nyttfull informasjon for lærebokutviklingen fremover, ettersom vi ser at dagens læreplanrevisjoner åpner for enda større inkludering og omtale av samenes historie, språk og kultur.

For å konkludere er det altså nevnte tre faktorer som trekkes frem som påvirkende faktorer for hvordan samene fremstilles og omtales i utvalget av lærebøker. Man ser en tydelig parallell til utviklingen i samfunnet forøvrig. Problemstillingen for oppgaven etterspør også spesifikt hvordan samene blir fremstilt og omtalt, og slik vi har sett av utdragene i hoveddelen er det ikke et svar på dette. Skal man likevel trekke frem noen fellesnevner er det essensialistiske perspektivet dominerende hos noen, det er lite rom for nyanserte bilder og samene omtales ofte kun når folkegruppen er i kontakt med nordmenn. På den andre siden ser vi at denne essensialismen og mangelen på nyanser hviskes noe ut med utviklingen i samfunnet forøvrig.

For å skape et mer nyansert bilde er det behov om mer kunnskap på tema, og det er mitt mål at denne avhandlingen blir en bidragsyter til nettopp det, ettersom det kanskje åpner for en realisering av hvordan omtalen har vært. I arbeidet med avhandlingen fikk jeg spørsmålet *men hvorfor skal egentlig historien inkludere samene? De er jo en veldig liten gruppe i et stort samfunn*. Dette håper jeg avhandlingen nå svarer for

7.0 Litteraturliste

7.1. Litteratur

- Angvik, M. (1982). *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 66/1982: s. 367-379.
- Angvik, M. og Nielsen, V. O. (1999) *Ungdom og historie i norden*. Fagbokforlaget
- Bergland, E. (2001) *Samisk skole og samfunn. Plattform for pedagogisk utviklingsarbeid*.
Diedut nr. 4. Nordisk samisk institutt: Kautokeino
- Bjerkli, B. og Selle, P. (2015) Den samepolitiske utviklingen etter århundreskiftet I: Bjerkli, B. og Selle, P. (red) *Samepolitikken utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk. s. 5-35.
- Bjørndal, I. (2005) *800 år med videregående opplæring – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Forum Bok: Halden.
- Eriksen, K. E & Niemi, E. (1981) *Den finske fare: sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860 – 1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (red). (2013) *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1988) Nytt av å sammenlikne. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 29, s. 435-448.
- Kvande, L. (2015) *Etnopolitiske utmaningar i historieformidling – Grunnforteljingar om samefolket i Noreg*. Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education. NTNU: Trondheim.

Lund, S., Boine, E. & Johansen, S. B. (red) (2005) *Sámi skuvlahistorjá. Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi*. Davvi Girji: Kautokeino

Lund, S. (2003) *Samisk skole eller norsk standard*. Davvi Girji.

Minde, H. (2005) Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu Cála – Tidsskrift for urfolks rettigheter nr. 3/ 2005*. Fagtrykk: Alta.

Myhre, J. E. (2015) *Norsk historie 1814-1905*. 2. utgave. Oslo: Det norske samlaget.

Nystad, K. & Lund, S. (2009). *Samisk lærebokhistorie – glimt frå ei uskriven historie*. I

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.), *Norsk lærebokhistorie II – en kultur- og danningshistorie*. Oslo: Novus forlag.

Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012) *Sápmi slår tilbake. Samiske revitaliserings- og moderniseringsprosesser i siste generasjon*. CálliidLágádus: Karasjok.

Ryymin, T. og Nyyssönen, J. (2013) Synliggjøring, assimilering, agens. Fortellinger i samisk

og kvensk historie I: Heiret, J., Ryymin, T. og Skålevåg, S. A. (red) *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax Forlag. s. 207-240.

Stugu, O. S. (2015) *Norsk historie etter 1905*. Oslo: Det norske samlaget.

Skrunes, Njål (2010) *Lærebokforskning*. Abstrakt forlag: Oslo.

Zachariassen, K. (2012) *Samiske nasjonale strategar. Samepolitikk og nasjonsbygging 1900-1940*. Karasjok: CálliidLágádus.

7.2. Læreplaner.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1976) *Læreplan for den videregående skole. Del 2*

Felles allmenne fag. Oslo: Gyldendal norsk forlag. s.36-44, 95-113.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1976) *Læreplan for den videregående skole. Del 3 a*

Studieretning for allmenne fag. Oslo: Gyldendal norsk forlag. s. 5-17, 69-117.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1985) *Læreplan for den videregående skole. Del 2*

Felles allmenne fag. Oslo: Gyldendal norsk forlag. s. 153-172.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1991) *Læreplan for den videregående skole. Del 2*

Felles allmenne fag. Oslo: Gyldendal norsk forlag. s. 5, 407-416.

Læreplan for gymnaset. Del 1. Generell del (1973) Forsøksrådet for skoleverket.

Undervisningsplaner (1950) Den høgre almenskolen etter lov av 10.mai 1935. Oslo:

Brøggerens Boktrykkeri Forlag. s. 5-8, 65-76.

Utdanningsdirektoratet (1996) *Læreplan i felles allmenne fag. R94.* Eldre og nyere historie.

[Internett] Tilgjengelig fra: < <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>> [Lest 06.03.20].

7.3. Lærebøker

Bjørnsen, B. (1985) *Norges- og verdenshistorie etter 1850*. Oslo: Aschehoug.

Bull, E. (1948) *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for gymnaset*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.

Bull, E. (1959) *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for gymnaset*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.

Bull, E. (1964) *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for gymnaset*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.

Bull, E. (1970) *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for gymnaset*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag.

Bull, E. (1985) *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen*. Bind 1 – til 1870. Oslo: TANO.

Bull, E. (1985) *Nordmenn før oss. Norgeshistorie for den videregående skolen*. Bind 2 – etter 1870. Oslo: TANO.

Emblem, T. et.al. (1994) *Norge 2. Norgeshistorie etter 1850*. Oslo: Cappelen Damm.

Emblem, T. et.al. (1997) *Norge 2. Norgeshistorie etter 1850*. Oslo: Cappelen Damm.

Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1981) *Mot vår egen tid 1920-1945*. 5.opplag. Oslo: Tanum-Norli.

Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) *Mot vår egen tid 1920-1945*. Oslo: Tanum-Norli.

Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1979) *Vår egen tid 1945 til i dag*. 4. opplag. Oslo: Tanum-Norli.

Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1982) *Vår egen tid 1945 til i dag*. 2. utgave. Oslo: Tanum-Norli.

Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1984) *Vår egen tid 1945 til i dag*. Oslo: Tanum-Norli.

Holden, F., Holmboe, H. S. og Myhrvold, J. (1991) *Gjennom tidene 4. Tiden fra 1920 til i dag*. Oslo: Aschehoug

7.4. Nettressurser

Alnes, J. H. (20.02.2018) *Hermeneutikk*. [Internett]. Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/hermeneutikk>> [Lest 24.11.19].

Andreassen, T. (13.02.2009) *Bjørn Bjørnsen* [Internett] Norsk biografisk leksikon på store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <https://nbl.snl.no/Bj%C3%B8rn_Bj%C3%B8nsen> [Lest 13.05.20].

Benjaminsen, T. A. og Sommerfelt, A. (20.02.2018) *Nomader*. [Internett] Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/nomader>> [Lest 14.05.20].

Berg-Nordlie, M. og Skogvang, F. (09.10.2019) *Sametingets valgmanntall*. [Internett] Store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/Sametingets_valgmanntall> [Lest 03.05.20].

Bratholm, Berit (2001) *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*. I red. Selander, Staffan og Skjelbred, Dagrun (2001) Fokus på pedagogiske tekster. Artikler fra prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler». Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Notat 5/2001. [Internett] Tilgjengelig fra: <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>> [Lest 22.04.20].

Cappelen Damm. (u. å.) *Håkon Rune Folkeborg*. [Internett] Tilgjengelig fra: <<https://www.cappelendammundervisning.no/forfattere/H%C3%A5kon%20Rune%20Folkenborg-scid:43420>> [Lest 13.05.20].

Cappelen Damm. (u. å.) *Ivar Libæk*. [Internett] Tilgjengelig fra: <<https://www.cappelendamm.no/forfattere/Ivar%20Lib%C3%A6k-scid:1273>> [Lest 13.05.20].

Cappelen Damm. (u. å.) *Øivind Stenersen*. [Internett] Tilgjengelig fra:

<<https://www.cappelendamm.no/forfattere/%C3%98ivind%20Stenersen-scid:1965>>
[Lest 13.05.20].

Dalen, M. (09.08.2018) *Per Selle*. [Internett] Alkunne – levande leksikon. Tilgjengelig fra:

<<https://www.allkunne.no/framside/biografier/s/per-selle/102/86759/>> [Lest 13.05.20].

Det norske akademis ordbok. *Revitalisere* [Internett] tilgjengelig fra:

<<https://naob.no/ordbok/revitalisere>> [Lest 27.april 2020].

Finnholden.no (u. å.) Finn Holden [Internett] Tilgjengelig fra: <<https://finnholden.no/>>

[Lest 13.05.20].

Folkenborg, H. R. (2008) *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk*

problematisering. Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø. Tilgjengelig fra:

<<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3291/book.pdf;jsessionid=FE753A9251DF7DDE0AB68161761036DB?sequence=1>> [Lest 25.05.19]

Gaski, Harald (13. september 2017) *Fornorsking* i Store norske leksikon. [Internett]

Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/fornorsking>> [Lest 27.april 2020].

Kjeldstadli, K. (13.02.2009) *Edvard Bull den yngre* [Internett] Norsk biografisk leksikon på

store norske leksikon. Tilgjengelig fra: <https://nbl.snl.no/Edvard_Bull_-_1> [Lest 13.05.20].

Niku.no. (u. å.) Jukka Nyysönen [Internett] Norsk institutt for kulturminneforskning.

Tilgjengelig fra: <<https://www.niku.no/ansatt/jukka-nyyssonen/>> [Lest 13.05.20].

Nla.no (u. å.) Njål Skrunes [Internett] NLA høgskolen. Tilgjengelig fra:
<<https://www.nla.no/ansattliste/ansatte/njal-skrunes/>> [Lest 13.05.20].

Skogvang, S. F. (13.09.2019) *Fornorskingspolitikk*. [Internett]. Store norske leksikon.
Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/fornorskingspolitikk>> [Lest 14.05.20].

Zachariassen, K. (13.03.2020) *Fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar*. [Internett]
Norgeshistorie. Tilgjengelig fra: <<https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>>
[Lest 14.05.20].

7.5. Offentlige kilder.

Grunnloven (1814) *Kongeriket Norges Grunnlov av 17.mai 1814*. Tilgjengelig fra:

<<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17?q=grunnloven%20%C2%A7%20110%20a>> [lest 14.05.20].

Kommunal- og regionaldepartementet (2000) *Om samepolitikken*. St. Meld nr. 55. (2000
2001) Oslo: Det kongelige kommunal- og regionaldepartement. Tilgjengelig fra:
<<https://www.regjeringen.no/contentassets/8d27f3e237a94943a4f4d7e296b8ab6e/no/pdfa/stm200020010055000dddpdfa.pdf>> [Lest 14.05.20].

Lappekodisillen (1751) *Første Codicill og Tillæg til Grendse-Tractaten imellem Kongerigerne Norge og Sverrig Lapperne betreffende av 2. februar 1751*.
Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1751-10-02>> [Lest 14.05.20].

Regjeringen (2015) *Assimilering og motstand. Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. NOU 2015:7 Sammendrag. [Internett] Tilgjengelig fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/43addb80b4a045c6b581a41ea1951754/nou-2015_7_sammendrag.pdf> [Lest 27.april 2020].

Regjeringen (13.02.2020) *Hvem er urfolk?* [Internett] Tilgjengelig fra:

<<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/hvem-er-urfolk/id451320/>> [Lest 27.04.20].

Sameloven (1989) *Lov om sametinget og andre samiske rettsforhold av 24. februar 1989.*

Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1> [Lest 14.05.20].