

FoU-oppgave

Samisk kultur og historie i et utvalg norske samfunnsfagslærebøker etter Mønsterplan for grunnskolen (M74) og Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)

Emnekode: MGLU3511



Nina Kaasa
Vårsemesteret 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Innledning.....	2
Tidligere forskning, fortellingsmønstre og urfolksmetodologi	3
Metode.....	5
Empiri.....	6
Analyse av empiri.....	7
Tema 1: Samisk kultur og livsførsel.....	7
Tema 2: Assimileringspolitikken ovenfor samer i Norge	10
Tema 3: Rettigheter, samisk organisering og aktørskap.....	14
Drøfting av analysefunn	16
Konklusjon og avsluttende refleksjoner	21
Litteraturliste	23
Vedlegg 1	25

Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan samisk kultur og historie fremstilles diskursivt i et utvalg norske samfunnsfagslærebøker for ungdomstrinnet etter M74 og LK06. Oppgaven bygger på Skjelbred et al. (2017) og Børhaug og Christophersens (2012) studier av lærebøkers posisjon i klasserommet og hvorvidt lærere vurderer innholdet i dem, og tidligere studier av hvordan samisk historie omtales i norske lærebøker av Askeland (2015) og Ekeland (2017). I tillegg knytter jeg an til Ryymin og Nyssönen (2012) sin studie av fortellingsmønstre i historieskriving om samer og kvener, og urfolksmetodologi. Empirien som analyseres er utdrag fra lærebøkene *Folk og samfunn før og nå* (1978), *Truede minoriteter* (1977) og *Makt og menneske. Historie 10* (2008). Metoden som brukes er en språklig-grammatisk tilnærming til kritisk diskursanalyse. Bruk av passiv form og nominalisering, verbformer og markerte metaforer er fokus i analysen. Noen sentrale funn fra analysen er en fremstilling som vektlegger samisk agens i *Truede minoriteter* (1977), mens synliggjøring dominerer i *Folk og samfunn før og nå* (1978) og *Makt og menneske. Historie 10* (2008). I tillegg har lærebøkene et dominerende nordsamisk perspektiv på samisk kultur og historie, og en fremstilling av samisk og norsk som noe adskilt i samfunnet og historien. Analysen viser viktigheten av at lærere vurderer lærebøker kritisk, fordi fremstillingen av ulike tema kan påvirke elevens oppfatning av dem. Urfolksmetodologien tilbyr en refleksjonsramme for bevisstgjøring om at fremstilling av urfolk bør foregå på urfolks premisser.

Innledning

I de fleste fag i norsk grunnskole finnes det lærebøker som lærere og elever kan benytte seg av i arbeidet med fagene. Lærebøker er ikke det eneste læremiddelet som finnes, og de trenger heller ikke å bestemme innholdet i undervisningen fullstendig. Samtidig kan vi si at lærebøker reflekterer viktige sider ved samfunnet som man ønsker å formidle til oppvoksende generasjoner, og de «synliggjør hva som til enhver tid er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn» (Skjelbred et al. 2017, s. 9–10). I hvor stor grad klasseromsarbeid har vært styrt av lærebøker i den norske skolen fra 1739 til i dag har variert (Skjelbred et al. 2017, s. 11). Det varierer også i hvor stor grad lærere vurderer læremidler faglig og pedagogisk. Når en slik vurdering ikke finner sted, kan det føre til at lærebøker blir førende for arbeidet med fagstoff (Børhaug & Christophersen 2012, s. 20). Jo mindre læreres faglige kompetanse i fag er, desto mer lener de seg på lærebøkene i faget (Børhaug & Christophersen 2012, s. 21). Lund (2009, referert i Ekeland 2017, s. 321) har brukt uttrykket «a slave of the textbook» om norske lærere, ettersom mange bruker læreboka som utgangspunktet for undervisning.

Hvordan det skrives om ulike temaer i lærebøker har betydning. Børhaug og Christophersen (2012) har med sine analyser av samfunnsfagslærebøker i ungdomsskolen vist at mange lærebøker presenterer ett perspektiv og dermed en sannhet om et tema, og i mindre grad problematiserer og åpner for kritisk refleksjon. Ettersom det er mange tema man kan og bør tilegne seg kunnskap om fra flere perspektiv, kan en ensidig vinkling være uheldig. Samisk historie er et eksempel på en tematikk som har blitt belyst fra ulike perspektiv i historieskrivingen. Andresen et al. (2021) viser til at forskere i dag retter mer oppmerksomhet mot samisk aktørskap, mens det tidligere var vanlig «å fremstille samene i en passiv offerposisjon i fornorskingens [...] slagskygge» (s. 22). Det vil si at det finnes mange måter å forstå den samme historien på, avhengig av kontekstuelle forhold som hvem som formidler historien, og hva de og samfunnet er opptatt av (Andresen et al. 2021, s. 24).

Mønsterplan for grunnskolen (M74) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) var den første læreplanen for den norske skolen som belyste samer og samiske tema (Ekeland 2017, s. 321). I forordet til M74 står det: «Visse prinsipielle synspunkter har fått en noe annen vektlegging [...] dette gjelder bl.a. følgende: i samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen» (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974, s. 6). Dette reflekterer at nye lovbestemmelser fra 1960-tallet ga «samisk språk og kultur større muligheter for ekspansjon i skolen» (Aarseth 2006, referert i Andresen et al. 2021, s. 360). Læreplanverket for

Kunnskapsløftet (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) skilte seg fra tidligere læreplanreformer ved å være kompetansebasert heller enn innholdsfokusert, da det er kompetansemålene som fastsetter hva det er forventet at elevene skal kunne etter 2., 4., 7. og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 9). Dette medførte at lærere i større grad måtte tolke læreplanen for å finne ut av hvilke tema det skulle jobbes med, og forlag og lærebokforfattere fikk større frihet i å bestemme hvilket innhold som skulle prioriteres i lærebøkene (Skjelbred et al. 2017, s. 303). I LK06 nevnes samer under «Formål med samfunnsfag», hvor det står at kunnskap om urfolk og minoriteter inngår generelt, og situasjonen til samene skal belyses spesielt (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 117). I LK06 er ikke kritisk tenkning formulert som en egen kompetanse slik det er i Overordnet del av den nåværende læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet 2017), men kritisk tenkning knyttes blant annet til formålet med samfunnsfag: «faget [skal] gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 117). I korthet legger M74 opp til at samisk kultur og historie skal styrkes i skolen, og i LK06 nevnes samer spesielt, og det legges føringer for at elever skal lære å tenke kritisk og utforske flere perspektiver. På bakgrunn av dette vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan samisk kultur og historie fremstilles diskursivt i norske samfunnsfagslærebøker for ungdomstrinnet etter M74 og LK06. Selv om lærebøker er sammensatte tekster «der forfatteren benytter mange meningsskapende ressurser for å få leseren i tale og formidle sitt budskap» (Skjelbred et al. 2017, s. 11), vil det, på grunn av rammene for oppgaven, være hovedtekstene i lærebøkene analysen konsentrerer seg om. Lærebøkene blir presentert under «empiri».

Tidligere forskning, fortellingsmønstre og urfolksmetodologi

Det er tidligere gjort flere studier som på ulike måter undersøker hvordan samisk historie fremstilles i lærebøker, og i historieskriving generelt. Askeland (2015) har gjort en tekstnær analyse av omtalen av Alta-Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet etter L97 og LK06, med utgangspunkt i postkolonial teori og diskursorientert metafor-teori. Analysen fokuserte på bruk av metaforer og ironi, og undersøkte blant annet om metaforer var markerte (for eksempel med hermetegn) eller ikke, og om metaforene virket dempende eller forsterkende i kontekstene de stod i (Askeland 2015, s. 270). Analysen av de norske lærebøkene viste at det var lite omtale av Alta-Kautokeino-konflikten, og i omtalen som fantes var metaforbruken konvensjonalisert, umarkert og distansert (Askeland 2015, s. 272–275). En mulig forklaring på dette er ifølge Askeland et

krav om at lærebøker «skal vere «saklege» og «nøytrale» i politiske spørsmål» (2015, s. 281), som gjør at man skriver lite om temaer som åpenbart er politiske.

Ekeland (2017) har foretatt en postkolonial lesning av narrativene om samisk historie i samfunnsfagslærebøker etter LK06 for 6. og 7. trinn, med fokus på om man kan finne spor av kolonialisme i tekstene. Hun fant at forholdet mellom norsk og samisk kultur og historie kan leses som en dikotomi, med samene som et vandrende natur-, jakt- og fangstfolk, mens nordmenn har drevet med ekspansjon og teknologisk utvikling (Ekeland 2017, s. 322–324). Dessuten plasseres det samiske «utenfor» hovedhistorien, i slutten av eller i egne kapitler. Dette gir inntrykk av at det har vært lite kontakt mellom samer og nordmenn (Ekeland 2017, s. 324). Kart i bøkene forsterker inntrykket av samer og nordmenn som stabile og homogene «enheter» (Ekeland 2017, s. 325–327). Dette gir lite innsikt i at virkeligheten var, og er, mer kompleks. Dette vet vi blant annet på grunn av arkeologiske bevis på at samene i lang tid har hatt kontakt med andre folkegrupper (Ekeland 2017, s. 328–329).

Ryymin og Nyysönen (2012) har foretatt en studie av norsk historieskriving om samer og kvener i fire tiår fra 1970-tallet til 2010-tallet, basert på hovedfags-, master- og doktorgradsavhandlinger. De fant tre gjentakende, dominerende fortellingsmønstre i perioden: synliggjøring, fortellinger om assimilering og agensfortellinger. Med fortellingsmønstre menes hvordan elementer bindes sammen for å etablere et plott: «en sammenbindende idé, perspektiv eller synsmåte som preger utvelgelsen av de relevante forhold som skal til for å fortelle den aktuelle historien» (Veyne 1984, referert i Ryymin & Nyysönen 2012, s. 545). Ryymin og Nyysönen (2012, s. 565) bemerker også at en nyere trend i historieskrivingen vektlegger blant annet heterogeniteten innad i minoritetene og deres forhold til andre.

Disse studiene undersøker på hver sin måte hvordan det skrives om samisk historie. Et teoretisk og metodologisk perspektiv som er opptatt av hvordan forskning på og historieskriving om urfolk gjøres, er urfolksmetodologi (indigenous methodologies). I boka *Decolonizing Methodologies* (1999, referert i Andresen et al. 2021, s. 23) kritiserer Linda Tuhiwai Smith vestlig historieskriving om urfolk for å være sterkt forbundet med kolonialisme, som har legitimert imperialisters makt og rett til å dominere urfolk. Målet med urfolksmetodologi er å «ensure that research on indigenous issues can be carried out in a more respectful, ethical, correct, sympathetic, useful and beneficial fashion, seen from the point of view of indigenous peoples» (Porsanger 2004, s. 108). Forskning på urfolk skal skje på de respektive urfolks premisser, på en måte som gagnar dem og deres interesser. Slik vil urfolksmetodologi utfordre den tidligere dominerende vestlige forskningstradisjonen, og bidra

til at urfolks historie synliggjøres basert på deres egen forståelse av den (Porsanger 2004, s. 105). Urfolk skal slik representeres på en måte som får fram deres stemmer og synspunkt. For å sikre en fremstilling som er i tråd med dette, kan man blant annet stille spørsmål ved hvem sin forskning det er, hvem sine interesser forskningen tjener, og hvordan resultatene blir formidlet (Smith 1999, referert i Porsanger 2004, s. 113). Å reflektere over og implementere de overnevnte dimensjonene ved urfolksmetodologi skal bidra til at urfolk sine perspektiver – interesser, kunnskap og erfaringer – blir førende for forskningen på urfolk (Rigney 1999, referert i Porsanger 2004, s. 105). Dette kan også overføres til historieskriving om urfolk.

Metode

Fordi jeg er interessert i hvordan samisk historie og kultur fremstilles, er det det som ligger bak læreboktekstene jeg ønsker å få tak på. Dermed er det en fortolkende lesning av empirien som gjelder (Johannessen et al. 2016, s. 164). En metode for analyse av tekst som har et fortolkende utgangspunkt, er diskursanalyse. Diskursanalyse fokuserer på «hvordan kollektive forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk» (Bratberg 2017, s. 36), og hvordan disse forestillingene danner strukturer for tekster, som tekstene samtidig er med på å opprettholde. De meningsbærende strukturene kan vi forstå som diskurser: «en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten» (Bergström & Boréus 2005, referert i Bratberg 2017, s. 34). I diskursanalyse er det språket som analyseres, siden diskursanalysen legger til grunn at det er i språklig kommunikasjon mening skapes (Bratberg 2017, s. 39).

Diskursanalyse blir noen ganger kritisert for å være opptatt av hvordan virkeligheten er konstruert som sann, heller enn å undersøke faktiske forhold i virkeligheten (Widdowson 1995, referert i Bratberg 2017, s. 61). Neuman (2001, referert i Børhaug & Christophersen 2012, s. 26) argumenterer for at det er legitimt å fokusere på «kva meningsunivers folk opererer innanfor», fordi vi ikke utvikler meningsuniversene av oss selv; De er ofte nedfelt i institusjoner og tilbyr oss rammer, diskurser, for meningsdannelse. Diskursene elever blir introdusert for blir derfor «rammer for kva elevane vert sette i stand til å tenkja og meina» (Børhaug & Christophersen 2012, s. 26). Det er imidlertid noen utfordringer når det gjelder operasjonisering (begrepsvaliditet) og tydelig kausalforhold (indre validitet), samt at «diskursanalyse sjeldent [er] egnet til generalisering til en definert populasjon (jf. ytre validitet)» (Bratberg 2017, s. 63). I diskursanalyser bør man forstå validitet som «gyldighet i bred forstand» (Bratberg 2017, s. 63). For å sikre en valid analyse er det viktig at det er

tydelig hvilke tekster som analyseres, at leseren gis innsikt i hvordan det er lest og analysert, og at man presenterer nok sitater for å gi eksempler på funn (s. 63).

Nominalisering og passiv form er to grammatiske strukturer som kan knyttes til makt i diskurser (Fairclough 1992, 2003, referert i Waring 2018, s. 192). Passiv form får man når den handlende ikke er subjekt i setningen, men objekt. Passiv form skapes ved bruk av hjelpeverb som *å bli*, eller ved å legge til en *-s* etter verbet. Dette skjuler hvem som gjør hva, og kan få en hendelse til å virke som «en nødvendig konsekvens av krefter utenfor noens kontroll» (Bratberg 2017, s. 55). Nominalisering får fokus over på informasjon og fakta. Dette skjer når man legger til endinger som *-else*, *-ing* og *-sjon* på verb, og endinger som *-het* og *-tet* på adjektiver. Dette kan brukes for å generalisere, abstrahere og skjule aktører (Waring 2018, s. 192). I analysen vil jeg også undersøke hvilke verbformer som brukes, ettersom det forteller hvordan handlinger beskrives og om disse legges til fortid eller nåtid, og metaforer markert med hermetegn. Metaforer er «ord eller uttrykk som brukes i overført eller billedlig betydning» (Grue 2019). Metaforer kan studeres pedagogisk med henblikk om de er passende, og kritisk med henblikk på hva de fremhever og skjuler (Askeland 2015, s. 270).

Empiri

Etter M74 har jeg bøkene *Folk og samfunn før og nå. 9. skoleår* skrevet av Arthur Gjermundsen, utgitt av forlaget Gyldendal i 1978, og boka *Truede minoriteter* fra *Global-serien* til Gyldendal, geografi- og historiebøker for ungdomsskolen. Denne er skrevet av Alf Isak Keskitalo, Nils Jernsletten, Harald Beyer Brock og Arne Martin Klausen, og ble utgitt i 1977. *Folk og samfunn før og nå* fokuserer på tidsrommet fra 1905 til da boka ble skrevet, og boka er en revidert andreutgave som følge av innføringen av ny læreplan i 1974 (Gjermundsen 1978, s. 9). *Truede minoriteter* er ei emnebok om samer, indianere og eskimoer. *Global-serien* kan sies å være en representant for det radikale 70-tallet, med flere venstreorienterte fagfolk og forfattere (Skjelbred et al. 2017, s. 369). Når det gjelder *Truede minoriteter*, blei samiske forfattere engasjert i å skrive boka sammen med norske forfattere (Skjelbred et al. 2017, s. 475). Det er delen om samer som er mest omfattende. Boka jeg skal analysere som kom ut etter LK06 er *Makt og menneske. Historie 10*, skrevet av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen. Den ble utgitt av forlaget Cappelen Damm i 2008. Temaene som alle bøkene behandlet, var samisk kultur og livsførsel, assimileringspolitikken og rettigheter, samisk organisering og aktørskap. Utdrag om disse temaene er utgangspunktet for analysen. Innledningsvis vil jeg også se på forordet i lærebøkene.

Analyse av empiri

Hver av de tre lærebøkene har forord som presenterer eller begrunner samiske tema sin plass i bøkene. Forordet til *Truede minoriteter* henvender seg til elevene direkte. Elevene får vite at «Kapitlet om samene er skrevet av samer som selv vet hva det betyr å tilhøre en minoritet. Forfatterne deltar selv aktivt i arbeidet for samenes sak i Norden» (Keskitalo et al. 1977, s. 7). I *Folk og samfunn før og nå* påpekes det i forordet at samer og samiske tema har kommet inn i læreplanen: «I Norges historie krever planen plass for samefolkets historie som er blitt fyldig beskrevet her i boka» (Gjermundsen 1978, s. 9). I innledningen til *Makt og menneske. Historie 10*, der forfatterne blant annet forklarer hva historie er, står det at det i boka er Norges- og verdenshistorie fra 1900 til da boka ble skrevet elevene skal lære, før de tilføyer: «I tillegg blir du kjent med samenes historie» (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 5).

Tema 1: Samisk kultur og livsførsel

I *Folk og samfunn før og nå* står det om samer i delkapittelet «samene – et folk i fire land». Innledningen lyder slik: «I gammel tid var det ikke landegrensene på Nordkalotten. Her lå samenes land. Samene var et jakt- og fangstfolk. Deres måte å livnære seg på krevde stor plass. Reinen var det viktigste dyret de jaktet på, og reinen vandret over store områder» (Gjermundsen 1978, s. 109). Det vi kan legge merke til her er bruk av verb i preteritum: «lå», «var», «krevde», «jaktet». «Her lå samenes land» kan vise til et syn på at Nordkalotten ikke lengre er samenes land, slik det var før. De øvrige skildringene beskriver også jakt og fangst som noe som hører fortiden til.

I *Folk og samfunn før og nå* skrives det også om religion: «Vi vet at det omkring år 1600 ble gitt melding om at samer som ikke ville gi opp sin gamle religion, skulle straffes med døden. Typisk er det at av de ca. åtte hundre kvinner som ble anklaget for hekseri i Norge på 1600- og 1700-tallet, kom hundre fra Finnmark. Det var samiske kvinner som neppe hadde noe særlig kjennskap til kristendommen» (Gjermundsen 1978, s. 109). Her ser vi bruk av passiv form: «ble gitt melding om», «ble anklaget». Hvem det var som bestemte straffen og anklagde samiske kvinner forblir dermed skjult. Kongen og kirka nevnes i setningen før dette utdraget: «kongen og kirken søkte ikke å bringe det kristne budskap til samene før flere hundre år etter [1000-tallet]» (s. 109). Vi kan derfor anta at det indirekte er angitt at kongen og kirka er aktørene bak. Underoverskriften «Samene og kristendommen» er passende, ettersom avsnittene bare omhandler kristendom og kristen misjonering. Om presten Thomas von Westen og Lars Levi Læstadius står det at begge ble kalt «samenes apostel» (Gjermundsen 1978, s. 109). Begrepsbruken gir assosiasjoner til budbringere med et viktig og hellig

budskap. Samtidig kommer det ikke fram hvem som brukte begrepet om dem, om det var samer eller kristne nordmenn, da det er skjult av passiv form «ble kalt». I fortsettelsen av dette står det om tida midt på 1800-tallet (se vedlegg 1, sitat 1):

Her ser vi også bruk av passiv form i de to første setningene, «var blitt», samt i den nest siste, «ble det». Dette skjuler hvem som drev samene vekk, hva som gjorde at det ble vanlig å bruke brennevin som «lokkemiddel», og hvordan læstadianismen spredte seg som vekkelsesbevegelse. Læstadius fremstilles som samenes hellige redningsmann. Her er også bruken av metaforer- og bildespråk interessant: han var «fylt av en kraft», og «tordnet» på samisk. Kanskje er dette et grep som brukes for å legitimere foreningen av «naturfolket» sin religion og kristendommen, som det står i siste setning, men uten at vi får ytterligere informasjon om hva som knyttet kristendom og samisk tro sammen. Det er heller ingen omtale av hva «den gamle samiske religiøse tradisjon» går ut på.

Dette utdraget viser at elementer i samisk kultur omtales i positive ordelag: «Samisk klesdrakt, redskaper og bruksting ble tilpasset de særlige forhold samene levde under. Ikke bare er tingene praktiske, men det er en høy kvalitet over de enkleste ting som holder mål for strenge krav fra brukskunstnere» (Gjermundsen 1978, s. 113). Samiske kunstnere nevnes også med navn. Om fortellingskultur får vi vite at «Samene har en stor skatt av eventyr og sagn. Det er bare få av dem som er skrevet ned på samisk. Men det er nedtegnet en mengde på norsk» (Gjermundsen 1978, s. 113). Det nevnes ikke noe her om at samisk kultur hovedsakelig har vært muntlig, som er årsaken til at få er nedtegnet på samisk. Derimot løftes skriften i vestlige kulturer fram som noe positivt, da den har gjort det mulig å få fortellingene ned på papiret. Igjen er passiv form benyttet, som «det er nedtegnet», og hverken samiske forfattere eller oversettere til norsk nevnes.

Noen linjer senere handler det primært om ordbøker og samisk språk (se vedlegg 1, sitat 2). Her brukes det at samer driver med mye annet enn reindrift som argument for at det har vært nødvendig å få på plass en *norsk-samisk* ordbok. Den *samisk-norske* ordboka får dermed en posisjon i bakgrunnen; Den er ikke like viktig, ettersom samfunnsområder hvor samisk språk har et rikt ordtilfang, som reindrift, har opplevd tilbakegang. Hvordan norske ord blir til samiske skjules av passiv form: «stadig blitt omformet». Bak konklusjonen i den siste setningen kan det ligge en tanke om at en «moderne norsk-samisk ordbok» gjør at man kan snakke på samisk om «vanlige yrker»; Men er det ikke språkutviklingen som gjør samisk til et godt dagligspråk, og ikke ordboka i seg selv? Hvilken landsdel og hvilke «vanlige yrker» det

er snakk om presiseres ikke. Nettopp på grunn av manglende presisering vil det være rimelig å anta at det implisitt er Nord-Norge det er snakk om.

I *Truede minoriteter* innleder forfatterne med et eget kapittel om hvorfor de har skrevet en bok om samene: «Skulle du bli ordentlig kjent med oss og vår måte å leve på, måtte du se hvordan vi lever til daglig. [...] Og du skjønner kanskje mer og mer at vår gák'ti og vår bidos, vår juoigos og vår duoddji, og vår sámeigiella er like dagligdagse, like selvfølgelige og kjære for oss som dine klær og din mat, din beste musikk, dine peneste ting og norsk språk er for deg» (Keskitalo et al. 1977, s. 9). Det mest interessante her er kanskje skillet forfatterne tegner opp mellom elevene og dem selv. De antar at leseren er norsk og har norsk som morsmål. I kapittelet skriver forfatterne også om at de har vektlagt det de synes er viktig, og poengterer at «det betyr ikke stort at vi syns det er viktig, om ikke du som norsk skoleelev mener det er noe å bry seg om. Samene møter mye motstand, men det som skader samene mest, er kanskje likegyldigheten hos folk flest» (Keskitalo et al. 1977, s. 12). Utdraget viser et klart budskap om at *norske* elever må bry seg om samer. Imidlertid kan vi stille spørsmål ved hvorfor forfatterne ikke har skrevet at samiske elever også må bry seg om samer.

Forfatterne har skrevet om endringer i samisk kultur (se vedlegg 1, sitat 3). Reindrift omtales også i kapittelet «Yrker, næringsliv»: «Under én prosent har reindrift som hovednæring. I Tana kommune er jordbruk hovednæringen. [...] Det er bare i Kautokeino at reindriften er hovednæringsvei. [...] I kystkommunene i Finnmark, Troms og Nordland er det ikke noe yrkesskille mellom samer og ikke-samer» (s. 45–46). De to utdragene bidrar til å nyansere stereotype oppfatninger om at samisk kultur er ensbetydende med reindrift, og viser til et mangfold av yrker blant samer, som ofte ikke skiller seg fra yrkene til «ikke-samer». Bruken av dette begrepet skiller seg fra det vi har sett tidligere. Når «nordmenn» ikke brukes, bidrar dette til å bygge ned skillet mellom samer og nordmenn som opprettholdes av forfatterne i mesteparten av lærebokteksten om samer. «Ikke-samer» kan vise til alle andre befolkningsgrupper i nord, som for eksempel kvener og innvandrere fra land i øst.

I *Truede minoriteter* er det et eget kapittel om «Samisk (sameigiella), joui'gan og Duoddji». I læreboka blir det ikke bare fortalt om det samiske språket, det blir også vist fram med språkprøver og oversettelser fra samisk til norsk, både som skriftlige eksempler og bilde av en side i en samisk lesebok. Forfatterne skriver at «samisk er helt forskjellig fra norsk» (Keskitalo et al. 1977, s. 33), og «Du ser her at med endelser kan vi skape mange fine nyanser i samisk. De samme nyansene må en på norsk uttrykke med flere ord» (s. 35). Læreboka presenterer mye og nokså inngående informasjon om språket. Det viser at forfatterne mener

det er viktig at norske elever får kunnskap om samisk språk. Det er også mulig å tolke det siste utdraget til at de mener samisk er et mer «effektivt» språk enn norsk. De omtaler også nyanser i samisk som «fine», mens norsk ikke får en tilsvarende positiv beskrivelse.

Fremheving av samisk over norsk er mer tydelig i dette utdraget: «Samiske kunstnere samler seg ikke bare om bestemte motiver, f.eks. slik en ofte ser på dårlige dusintresnitt på nordnorske hoteller utført av norske «kunstnere». Det er meningsløst å snakke om *samiske motiver*. Samiske kunstnere arbeider i den samme verden som alle andre kunstnere, og velger emne like fritt» (Keskitalo et al. 1977, s. 38). Metaforer kan signalisere ironi (Askeland 2015, s. 271), og hermetegn rundt «kunstnere» viser at forfatterne ironiserer over kunsten utført av nordmenn. I tillegg tar forfatterne opp at å kalle noe *samisk* er uegnet. På den ene siden skriver lærebokforfatterne om samisk kultur som noe spesielt, på den andre siden er det ting de ikke ønsker å betrakte som spesielt samisk. Det særegne med joik blir også fremhevet: «Du kan dikte en joik og gi den i gave til din venn. Diktene i bøker, de diktes i ensomhet og sendes bort til et fjernt og fremmed publikum» (Keskitalo et al. 1977, s. 42). Her er kontrasten mellom joik og dikt tydelig; Joik er noe personlig mens dikt er til for å bli konsumert av et distansert publikum. Det åpnes ikke for muligheten til å gi et dikt til noen man er glad i.

I *Makt og menneske* åpner hovedteksten om samer slik (se vedlegg 1, sitat 4). Dette innledende avsnittet kan gi inntrykk av at samene fortsatt lever av det naturen har å tilby, men det blir senere klargjort at dette ikke er tilfelle: «Dagens samiske samfunn fungerer på samme måte som andre moderne samfunn. Samtidig vil samene gjerne ta vare på sine røtter og sin gamle kultur. Samene fyller kriteriene for å kalles urbefolkning, selv om Oslo er den kommunen der det bor flest samer!» (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 41). Det er interessant at lærebokteksten skiller mellom «samiske» og «andre moderne samfunn», da det kan gi inntrykk av at samer lever adskilt fra andre. Hvorfor lærebokforfatterne skriver at det er en motsetning mellom det å ha status som urfolk og å bo i Oslo, er ikke godt å si. Kriteriene for å definere seg som same er en subjektiv vurdering om man oppfatter seg selv som same, og et objektivt språkkriterie der en selv eller forfedre har eller har hatt samisk som «hjemmespråk» (Sametinget 2022). Dette står til og med i en tekstboks nederst på samme side som utdraget.

Tema 2: Assimileringspolitikken ovenfor samer i Norge

I *Folk og samfunn før og nå* er det under «Skole og utdanning» det står om assimilering. Det fremheves altså ikke i underoverskriften, men er en sentral del av teksten: «Den norske statens syn på det samiske språket har skiftet mellom velvilje og anstrengelser for å få språket vekk. På 1800-tallet, da nasjonen samlet kraft til å rive seg løs fra Sverige, gikk myndighetene inn

for å «fornorske» samene. Skolen var et middel i dette arbeidet. Staten bygde internater der samebarna ble samlet i et norsk miljø en god del av året» (Gjermundsen 1978, s. 111). «Den norske staten», «myndighetene» og «de som hadde makten» er nokså vide begrep, og det er ikke klart hvilke deler av statsapparatet som var involvert i «fornorskingen». Hermetegn kan brukes som metaformarkør, og bruken av det kan bety at forfatteren distanserer seg fra begreper (Askeland 2015, s. 272).

Det står videre om norske lærere og mangel på samiske læremidler, og at «samene kunne i hvert fall verge seg mot tvangslinjen ved å la være å lære norsk. Lange skoleår ble kastet bort. Men noe satt igjen hos de fleste: Den norske staten mente at samenes kultur var dårligere enn den norske» (Gjermundsen 1978, s. 111). Selv om det finnes få førstehåndsberetninger om hvordan det var å ha samisk som morsmål i skolen mens dette foregikk, bekrefter beretningene til Per Fokstad og Anders Larsen magert utbytte av skolegangen, og dette var trolig tilfelle for flere (Andresen et al. 2021, s. 174). Den siste setningen kan tolkes som at det eneste samiske barn lærte på skolen var at deres kultur ble devaluert. Med «samenes kultur» kan det ha vært siviliseringstanken forfatteren har ment. Denne ble begrunnet blant annet med Keyser og Munch sin innvandringsteori som slo rot i Norge på 1840-tallet. Teorien definerte samene «som et kvalitativt underlegent folkeslag i forhold til nordmennene» (Andresen et al. 2021, s. 133), mens nordmenn var det opprinnelige folket i Norden. Siden samene var nomader, hadde de ikke eiendomsrett til jord, og grunnet deres underlegenhet var det enkelt for andre folkestammer å fortrenge dem til utkanter i nord (Andresen et al. 2021, s. 133–134).

«Først etter den andre verdenskrigen begynte et nytt syn å trenge igjennom. Litt etter litt ble det forstått at samebarn på samme måte som norske barn har rett til opplæring på sitt morsmål» (Gjermundsen 1978, s. 111). «Ble det forstått» i passiv form skjuler hvem som forsto og hvordan forståelsen kom til. Det er flere forhold nasjonalt og internasjonalt man kunne nevnt, som menneskerettighetserklæringen i 1948 som satte fokus på menneskelig likeverd, avkoloniseringsprosesser og samekomiteens innstilling fra 1959: «en nøkkelttekst om overgangen mellom fornorskingspolitikk og kulturpluralisme» (Andresen et al. 2021, s. 306).

I *Truede minoriteter* står dette om assimilering: «Svært mange i de nordiske landene, også mange samer, mener at samene bør *assimileres*. Det vil si at de bør gå opp i, forsvinne inn i, de større befolkningsgruppene. [...] det er viktig å være oppmerksom på at assimilering bare kan gjennomføres ved *tvang* dersom det skulle gjelde *alle* samer» (Keskitalo et al. 1977, s. 15). Assimilering blir forsøkt definert, men «gå opp i» og «forsvinne inn i» forteller ikke

nødvendigvis mye om hva som faktisk skjer. Den siste setningen kan tydes til å bety at hvis alle samer skal assimileres, må det gjøres med tvang. «Alle» og «tvang» er kursivert i originalen, og blir dermed fremhevet i teksten, antagelig som noe negativt. Verbene er i presens, blant annet «mener». Assimilering er med det ikke beskrevet som noe fortidig.

Assimilering settes tilsynelatende opp i motsetning til integrering (se vedlegg 1, sitat 5).

Bruken av hermetegn kan vise til at forfatterne er uenige i at integrering vil bety at samene virkelig får være samer. Dette er antagelig fordi de ikke mener integrering er mulig, som vi ser at det argumenteres for til slutt i utdraget; Forsøk på integrering vil skje på majoritetens premisser, og ende med assimilering. Hermetegn rundt «sine» viser at eksempelet på utfallet av integrering ikke er ment bokstavelig, men det er nok ikke langt ifra. Teksten er illustrert med en «reklameplakat for Norge som turistland», som viser en tegning av en smilende samegutt i kofte som holder en blomsterbukett. I bildeteksten stilles det retoriske spørsmålet «Hva tror du mange samer synes om denne tegningen?» (Keskitalo et al. 1977, s. 16).

Om «Sábmi» står det at de nordiske landene som har delt samenes land mellom seg, må ta ansvar for det de har gjort: «Det vil etter vårt syn si at disse landene har et moralsk ansvar for det som skjer med samene (se FN's konvensjon om menneskerettighetene)» (Keskitalo et al. 1977, s. 27). Igjen ser vi at dette vises til som noe pågående, med «skjer» i presens. Dette er en tydelig ansvarliggjøring, som knyttes til menneskerettighetene. Kolonialiseringen av samenes land beskrives slik: «På 1800-tallet ble samenes land kolonisert mer og mer. Denne kolonialiseringen, eller erobringen, av samenes land, falt i Norge sammen med en sterk nasjonal bevegelse. Nordmenn var overbevist om at de hadde full rett til å ta samenes land» (Keskitalo et al. 1977, s. 54). Passiv form skjuler konkrete aktører bak koloniseringen og hvordan dette foregikk. «Nordmenn» er en bred kategori, og påstanden om at alle nordmenn mente de hadde rett til å ta samenes land, kan sannsynligvis nyanseres.

I *Truede minoriteter* brukes ulike kilder for å fortelle om assimileringen. Keskitalo et al. (1977) gjengir en fortelling av samer Johan Turi om hvordan samene den gang opplevde at nordmenn tok landet deres (s. 55–57). Forfatterne viser også til Lov om folkeskolen på landet av 1889, hvor det stod om undervisningsspråket at «undervisningen skal foregaa i det norske Sprog» (Keskitalo et al. 1977, s. 62). Forfatterne skriver også om den begynnende avviklingen av assimileringspolitikken (se vedlegg 1, sitat 6). Årsaker til endringen i synet på samer nevnes ikke. «Nå er vel» kan bety at forfatterne stiller seg tvilende til at dette virkelig er den offisielle oppfatningen om samisk i skolen. De skriver at samiske og norske barn skal lære om

samer, men ikke at de også skal lære om norske barn, så her er det det samiske forfatterne har vektlagt.

Ingvaldsen og Kristensen (2008) forteller allerede i underteksten til «Kapittel 2. Vi skal alle være like!» i *Makt og menneske* om assimileringen: «Hvordan kan et demokratisk land tillate overgrep mot deler av befolkningen?» (s. 34). Her blir samer omtalt som en del av den norske befolkningen. I det meste av lærebokteksten i kapittelet for øvrig skiller forfatterne mellom samer og nordmenn, som vist under tema 1 samisk kultur og livsførsel. I *Makt og menneske* står det også dette om fornorskingen (se vedlegg 1, sitat 7). Her blir det påstått at så godt som alle nordmenn hadde nasjonalistiske tanker. I hvilken grad dette stemmer kan vi ikke vite, ettersom dette ikke er målbart lenger. Det blir dermed en forenklet fremstilling av tankegodset som fornorskingen hvilte på. Hvem som opprettet aviser og organisasjoner, skjules av passiv form og kommer ikke fram. Læreboka nevner også myndighetenes frykt for en sikkerhetspolitisk trussel som følge av den russiske revolusjonen og Finnlands selvstendighet i 1917: «Tenk om samene og kvenene ville ønske en russisk eller finsk invasjon velkommen!» (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 39). «Den finske fare» var imidlertid tilstede allerede fra siste halvdel av 1800-tallet (Andresen et al. 2021, s. 157).

Ingvaldsen og Kristensen (2008) nevner også raseteorier i vesteuropeiske land i første halvdel av 1900-tallet: «Norske forskere hadde for eksempel målt hodeskallene til ulike «raser» og hadde funnet ut at samer og kvener hadde mindre hodeskaller enn det den norske befolkningen ellers hadde» (s. 46). Deretter skrives det om at også andre deler av kroppene ble undersøkt. Det som mangler er en konstatering av at denne forskningen ikke var pålitelig fordi forskerne fant det de lette etter i raseteorienes navn. Dermed står det implisitt at dette stemte, og hva det betyr forblir åpent. Forfatterne viser at de tar avstand fra begrepet «rase» med å skrive det i hermetegn, og det nevnes til slutt at «inndelingen av folk etter raser er et syn som ikke har noen tilslutning lenger» (s. 46). Om alle mennesker deler denne oppfatningen kan det stilles spørsmål ved.

Om etterkrigstida skrives det at «Norsk språk og kultur var en forutsetning for å delta i den politiske og økonomiske utviklingen. [...] For mange [samer] erstattet klokka og pengene et liv i takt med naturen. [...] Samisk tradisjon ble gjemt og glemt, og mange mistet troen på at samisk identitet hadde noen framtid i vårt moderne samfunn» (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 39). Det er uklart om det er samer eller befolkningen for øvrig som har mistet troa på framtiden til det samiske, og passiv form gjør det uklart hvem som gjemte og glemte samisk

tradisjon, om det er samene selv eller nordmenn. Utdraget kan tolkes som en historie om at å ta seg «vanlig» lønnet arbeid og holde fast ved samisk kultur samtidig, ikke var mulig.

Tema 3: Rettigheter, samisk organisering og aktørskap

Lappekodisillen av 1751 blir av Gjermundsen (1978) omtalt i forbindelse med den svensk-norske grensa: «Først i 1751 ble det en fast grense mellom Sverige og Norge. Men samene hadde i all tid brukt områder i begge land. Det var enighet om at det skulle de ha rett til også i framtida. Dette står i et tillegg til grenseavtalen og kalles Lappekodisillen» (s. 109). Hvordan grensen ble til, og hvem som var involvert i å få på plass tillegget til grenseavtalen, er uklart grunnet bruk av passiv form «ble det». Hvem som kom til «enighet» og hva enigheten omfattet er også skjult av nominalisering.

I Truede minoriteter omtales grensene slik i bokas første kapittel: «å bo i det landet som vi kaller Sámiænan og leve her på vår egen måte [...] har vært svært vanskelig. De sterke nabofolkene mente at de hadde rett til å dele samenes land seg imellom. Og etter at grensene var fastsatt (i 1751 og i 1826), har disse nabofolkene gått fram som om de bestandig har hatt denne retten, slik at de kunne bestemme over samene som de ville» (Keskitalo et al. 1977, s. 10). Grenseavtalene fremstår som noe negativt som konsoliderte «nabofolkenes» tenkning om at de hadde rett til å dele Sápmi. Årsaken til denne negative fokuseringen kan være at dette er kapittelet der forfatterne begrunner hvorfor de har skrevet en bok om samer. Senere i boka tas Lappekodisillen opp i forbindelse med arbeidet med å lage en grense mellom Sverige og Danmark-Norge (se vedlegg 1, sitat 8). Nå fremstår samenes rettigheter som viktige for staten, og tillegget til grenseavtalen av 1751 skildres som noe positivt. Forfatterne fremmer samisk bruk av områdene som viktig for at avtalen ble noe av. Forfatterne påstår at Lappekodisillen sjelden nevnes i historiebøker, og det kan de, ifølge Andresen et al. (2021), ha rett i: «Den sterke nasjonale orienteringen blant mange faghistorikere – også langt ut i etterkrigstiden – gjorde at det samiske forble usynlig i tekstene deres» (s. 19).

Ingvaldsen og Kristensen (2008, s. 37) omtaler Lappekodisillen i forbindelse med at naturressurser kommer på «nybyggernes hender» (se vedlegg 1, sitat 9). Forfatterne skriver om både positive om negative sider ved lovtillegget, men akkurat hvordan det ble til belyses ikke, selv om de nevner at det var for å ivareta samenes rettigheter. «Kolonisering» er skrevet i hermetegn. Det kan bety at forfatterne ikke synes det er et passende begrep.

Gjermundsen (1978) skriver om samer i nyere tid: «Blant denne nye generasjonen finner en ivrige forkjempere for samenes rettigheter til eget språk, kultur og næring i samenes urgamle

land» (s. 112). Samerettsforkjempere fremstår som et nytt fenomen som begynte i etterkrigstida. Det første samiske landsmøtet 6. februar 1917, med Elsa Laula Renberg i front, og den samiske stortingsrepresentanten for Arbeiderpartiet Isak Saba (1906–1912) er eksempler på samer som fremmet samiske saker før dette (Andresen et al. 2021, s. 206, s. 213). Om samisk organisering skriver Gjermundsen (1978): «Samene har startet organisasjoner for å fremme sine interesser. Reinsamene har sin yrkesorganisasjon. Det er et forbund som tar seg av felles spørsmål, Norske samers riksforbund. Det er organisert et Nordisk sameråd. Staten har et eget råd for samesaker, Norsk sameråd» (s. 114). Her er det også ingen informasjon om hvem som er engasjert, som i forrige utdrag. Nordisk sameråd får vi vite enda mindre om grunnet passiv form, «det er organisert». Konkrete aktører bak de samiske organisasjonene kan ha blitt ansett som irrelevant informasjon, siden det nevnes at disse organisasjonene er startet av samer. Her er det heller ikke mer konkret informasjon om statens sameråd.

I *Truede minoriteter* står det mer konkret om samiske organisasjoner, som hvem de er for og hvilke saker de arbeider med: «Mens NRL [Norske Reindriftssamers Landsforening] arbeider mest med nærings- og yrkesspørsmål hos reindriftssamene, så arbeider NSR [Norske Samers Riksforbund] med alle slags saker som er aktuelle i samisk samfunnsliv. Det er f.eks. språk, litteratur, skole, duoddji, rettigheter, ressursutnytting- og fordeling» (Keskitalo et al. 1977, s. 70). Det står også om Sámi lists'to – partinøytral sameliste (s. 68), og det er bilde av formannskapet i Kautokeino «som består utelukkende av samer» (s. 69). Med dette viser forfatterne at samer er politisk aktive.

I *Makt og menneske* står det noe om samisk aktørskap i forbindelse med avviklingen av fornukspolitikken: «De første tegnene til endring i statens politikk overfor samene skjedde rundt 1960, men skjøt fart i 1970-årene. I 1960-årene ble det igjen lov å snakke og lære samisk i skolen [...] Opprettelsen av Norske Samers Riksforbund i 1968 var helt avgjørende for den seinere utviklingen. Forbundet satte fram samiske krav som de fleste i Norge og Norden måtte ta stilling til» (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 39). Hva som skjedde slik at det ble lov med samisk språk i skolen igjen, kommer ikke fram, og det kan dermed virke som om staten bare plutselig endret fremgangsmåte. NSR nevnes som aktør, men hvordan forbundet ble til, og hvilke krav de fremmet, får vi ikke vite.

Om Sápmi i dag står det: «Det store stridsspørsmålet for fremtiden er hvem som skal ha eiendomsretten til land og vann. [...] Samene hevder at de, som urbefolkning, har rett til å få tilbake det landet staten tok fra dem for flere hundre år siden. Samtidig føler befolkningen i

Nord-Norge som ikke er samisk, at de har like stor hevd på områdene, siden de har bodd der i lang tid» (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 41). Her kan det stilles spørsmål ved hvorfor forfatterne skriver at alle i Nord-Norge mener de har like stor rett på tradisjonelt samiske områder, med samme begrunnelse som den samiske, alders tids bruk. Hvorfor de mener dette er et spørsmål for framtida er også uvisst. Det har vært saker om dette lagt tilbake i tid, og da læreboka ble skrevet, var Finnmarksloven, som har vært omstridt, nylig vedtatt (Andresen et al. 2021, s. 435).

Drøfting av analysefunn

Som nevnt innledningsvis står det i LK06 at situasjonen til samene skal belyses spesielt i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 117). Der *Makt og menneske* presenterer hva elevene skal lære, så vi at samenes historie tilføyes som et «tillegg» til Norges- og verdenshistorie (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 5). Formuleringen i LK06 kan være årsaken til at samenes historie nevnes eksplisitt i læreboka. Det er sannsynligvis gode hensikter bak å nevne samer spesielt, som at en forskriftsfesting av emnet sikrer at det blir gitt undervisning om det. Når resultatet av dette blir som i *Makt og menneske*, et «tillegg» til annen historie, kan denne fremhevingen både føre til synliggjøring, og en mer uheldig eksotisering. Det kan nemlig tolkes som om samisk historie blir definert som et tema som ikke inngår i Norges- og verdenshistorien for øvrig. I *Makt og menneske* er også samer og nasjonale minoriteter i Norge ordnet i et eget kapittel. Dette kan være en konsekvens av læreboksituasjonen, og hensikten med dette har nok vært å skape en oversiktlig historiebok for elevene (Ekeland 2017, s. 330). Samtidig kan dette bidra til at samisk historie blir et tema «utenfor» annen historie. Et problem med dette skillet er det Ekeland (2017) skriver om at lærebøker «present pupils with a narrative of who «we» are in relation to others» (s. 320): Skillet mellom «vi», forstått som den norske befolkningen på den ene siden, og «dem», samene, på den andre siden. Dette er problematisk dersom det fører til et syn på samer og nordmenn som stabile og homogene «enheter» (Ekeland 2017, s. 325–327). På den andre siden kan fremheving av samisk historie med et eget kapittel føre til synliggjøring ved at fokuset i undervisning rettes direkte mot dette, heller enn at samisk historie bare nevnes der det passer i forbindelse med andre tema. Samisk historie skiller seg fra den til majoritetsbefolkningen i Norge på en del punkter, og den bør derfor belyses og vies oppmerksomhet. Utdraget blir å gjøre dette på en måte som ikke eksotiserer.

I forordet til *Folk og samfunn før og nå* nevnes det at samenes historie er kommet inn i M74, og forfatteren skriver at temaet er «fyldig beskrevet» i boka. Dette er nok en subjektiv

vurdering; Det er rimelig å tro at forfatterne av *Truede minoriteter* ville ment at deres lærebok gir en langt fyldigere beskrivelse. En utfordring med bemerkningen i forordet til *Folk og samfunn før og nå* er at den kan ha gitt lærere en «hvilepute», forstått som at det ikke var grunn til at de selv supplerte undervisningen med noe, ettersom beskrivelsen av samisk historie i læreboka blir omtalt slik. I læreboka er imidlertid norske perspektiver også viet relativt stor plass i forbindelse med samisk historie og kultur. Et eksempel på dette er den nokså omfattende fortellingen om kristen misjonering, som står i kontrast til at den samiske religiøse tradisjonen kun blir nevnt (Gjermundsen 1978, s. 110). I likhet med *Makt og menneske* er samisk historie skildret i et eget delkapittel i *Folk og samfunn før og nå*.

I forordet til *Truede minoriteter* kommer det som vist frem at delen om samer er skrevet av samer som aktivt fremmer samesaker. Skjelbred et al. (2017) skriver om dette at samer får skrive om samer «på egne premisser» i læreboka (s. 475). At forskning på og historieskriving om urfolk gjøres på urfolks premisser, er sentralt i urfolksmetodologi (Porsanger 2004). Fordi det er samer selv som skriver om samisk historie i boka, øker det sannsynligheten for at historieskrivingen er i tråd med urfolksmetodologiske overveier som hvem sine interesser historieskrivingen tjener, og hvordan historien formidles. Dette er synlig i læreboka når det gjelder blant annet beskrivelsen av samisk språk og duoddji, som er mer rikholdig enn i de andre lærebøkene. Posisjoneringen til forfatterne som samiske aktivister, i tillegg til *Global-*seriens politiske bakgrunn (Skjelbred et al. 2017, s. 369), gjør imidlertid at man bør være varsom med å forstå alt forfatterne skriver i læreboka som utvetydige sannheter. I *Truede minoriteter* tegner forfatterne også opp et skille mellom samiske og norske elever, men her er nok dette gjort for å fremheve det samiske på en positiv måte. Antagelsen om at alle som leser læreboka er norske, og den alvorstyngede, men antatt velmenende, oppfordringen til *norske* elever om å bry seg om samiske interesser, er kanskje ikke like heldig. Det kan fremstå som om det ikke har like stor betydning at samer bryr seg om samenes egen situasjon.

I analysen har jeg vist at de tre lærebøkene har en lignende fremstilling av reindrift. Alle påpeker at dette er tradisjon, men at samer i dag primært har andre næringsveier. Samtidig har alle tre et dominerende nordsamisk perspektiv på reindrift. Selv om kjerneområdet for reindrift er å finne i nord, er det både samer og reindrift i sørsamiske områder også. Andresen et al. (2021) mener at en «finnmarksfetisjisme» i historiske kilder, politikk og forskning er en av årsakene til at variasjonen i samiske samfunn ikke kommer frem, siden Indre Finnmark som samisk kjerneområde ofte settes i fokus (s. 466). Ingvaldsen og Kristensen (2008, s. 35) åpner med å beskrive Sápmis utstrekning i nord, sør og øst, men det er områdene i nord som

er i fokus i lærebokteksten for øvrig. Det er også et nordsamisk perspektiv som vektlegges når det gjelder rettigheter til land og vann i lærebøkene. Et aktuelt eksempel på at det også kan bli konflikter rundt dette i sørsamiske områder, er avgjørelsen i Høyesterett høsten 2021 om at vindmølleutbyggingen på Storheia og Roan i Trøndelag, som norske myndigheter ga konsesjon til, var i strid med urfolksrettighetene, siden det gikk ut over historiske reinbeiteområder (Børstad et al. 2021). Med bakgrunn i dette kan man si at et dominerende nordsamisk fokus gir et skjevt bilde av Sápmi.

Som nevnt er det en mer omfattende fremstilling av samisk kultur i *Truede minoriteter* enn i de to andre lærebøkene. Det de skriver om at det ikke er noen motiver i seg selv som er «samiske», er sant, men på samme tid kan dette gjøre det vanskelig for elever å vite når det er greit å omtale noe som samisk og ikke. Hva som skal få definere samisk kunst og kultur, har vært omstridt (Andresen et al. 2017, s. 455). Det som er klart er at fremstillingen av samisk språk, joui'gan og duoddji skjer på forfatterens premisser, og løfter fram det samiske, noen ganger som noe bedre enn det norske. Ironiseringen over den dominante kulturen kan være en måte for de undertrykte å «skrive tilbake» på (Askeland 2015, s. 270). Sett fra et urfolksmetodologisk perspektiv kan man si at fremstillingen av samisk språk, kunst- og kulturuttrykk som kvalitativt bedre enn det norske er en måte for forfatterne å utfordre vestlig historieskriving på, og synliggjøre samisk kultur basert på deres egen forståelse av den (Porsanger 2004, s. 105).

Gjermundsen (1978) skriver om samisk språk og fortellingstradisjon i forbindelse med omtalen av en ny norsk-samisk ordbok. Som vist i analysen kan fremstillingen tolkes som en favorisering av et vestlig kulturperspektiv, siden skriftlighet fremheves. Dette kan være et eksempel på det Ekeland (2017, s. 330) omtaler som spor av kolonialisme, og er ikke en fremstilling som inntar et urfolksperspektiv eller tjener samiske interesser (Rigney 1999, referert i Porsanger 2004, s. 105). *Makt og menneske* mangler et kulturpluralismeperspektiv i omtalen av samisk kultur, ettersom de skriver om samiske samfunn i motsetning til moderne norske samfunn. Ekeland (2017) fant en lignende «vi og dem»-fremstilling i sin lærebokstudie. En fremstilling mer i tråd med «de av oss», som forfatterne er inne på i kapittelunderoverskriften, kunne vært mer hensiktsmessig for å bygge ned dette skillet, samtidig som man også skal ivareta det som er særegent samisk.

I fremstillingen av assimileringen benytter Gjermundsen (1978) fortidsformer av verb, mens Keskitalo et al. (1977) i større grad bruker verb i presens. I *Truede minoriteter* presenteres dermed en fortelling om at assimilering ikke er et tilbakelagt kapittel enda. I *Folk og samfunn*

før og nå fortelles det i større grad at assimilering hører fortiden til, og at det er statens endring i synet på samisk kultur som har gjort at forholdene har bedret seg. Gjermundsen (1978) benytter også passivformer, som gjør at aktører skjules, og fornorskingen fremstår som noe «uunngåelig» som nærmest skjedde av seg selv (Bratberg 2017, s. 55). I *Truede minoriteter* er aktører mer synlige, både norske og samiske. At samiske aktører er synlige gjelder særlig Keskitalo et al. (1977) sin fremstilling av rettigheter, samisk organisering og mobilisering. Forfatterne får fram at samer er politisk aktive, noe de andre lærebøkene omtaler i mindre grad. Dette viser at *Truede minoriteter* løfter fram samer som aktører.

I alle lærebøkene ser vi at noen begreper er markert med hermetegn for å vise at dette er metaforer. Det er viktig i en pedagogisk sammenheng at metaforer markeres, siden det gjør det enklere for leseren å se og forstå at det er en metafor. Da blir man også bedre i stand til å vurdere metaforen (Musolff 2004, referert i Askeland 2015, s. 271). Markeringen kan som nevnt bety at forfatterne tar avstand fra begrepene. I utdragene forblir det uklart om det er begrepsbruken eller innholdet i begrepene de tar avstand fra. På grunn av den pedagogiske konteksten lærebøkene er i, og fordi det er de norske forfatterne som markerer «fornorske» og «kolonisering», hadde en presisering av hva de mener vært ønskelig.

I lærebøkene er det mer fokus på konsekvenser av assimileringen enn årsakene. Alle nevner nasjonsbyggingen på 1800-tallet, men ikke hvorfor dette innebar at samer ble definert utenfor det norske fellesskapet. Mer om dette kunne bidratt til en mer helhetlig forståelse for hvordan og hvorfor tanken om fornorsking ble til. Lærebøkene får det også til å virke som om alle nordmenn delte tankegodset fornorskingen bygget på. Børhaug og Christophersen (2012) skriver at «Mange tema, særleg i samfunnsfaget, lèt seg vanskeleg studera gjennom direkte undersøkingar og er berre tilgjengeleg for elevane gjennom dei representasjonane som skulen tilbyr, oftast i lærebøkene» (s. 21). Derfor er det viktig at lærebøker presenterer flere perspektiver, sammenhenger mellom årsaker og konsekvenser, og viser fram noe av kildegrunlaget de baserer seg på til elevene. Når flere perspektiver og nyansering mangler, er det viktig at lærere utfordrer lærebøkens makt til å definere hva som er sant. Dette kan de gjøre ved å ha et aktivt forhold til måten lærebøker fremstiller ulike tema, og vurdere hvordan de selv kan bidra til å gi en mer nyansert og perspektivrik fremstilling der det er nødvendig. Ingvaldsen og Kristensen (2008, s. 46) forteller også om forskeres skallemaalinger tidlig på 1900-tallet. Ifølge Andresen et al. (2017, s. 25–26) var dette helt uetisk forskning, og å bli omtalt på en slik måte i kan påvirke hvordan andre oppfatter samer, og hvordan samer oppfatter seg selv (s. 26). Derfor burde forfatterne vært tydelige på at man nå forkaster denne

forskningen. Når de ikke er det, er det enda viktigere at lærere har innsikt i hvordan lærebøker de bruker fremstiller ulike tematikker.

Lappekodisillen var den første «formelle anerkjennelsen på mellomstatlig nivå i Skandinavia av samene som et eget folk (Andresen et al. 2021, s. 80). Analysen viste at alle lærebøkene omtalte Lappekodisillen, men på ulike måter. I fremstillingen til Gjermundsen (1978, s. 109) skjuler bruken av passiv form og nominalisering aktører og årsakene til at det ble et tillegg til grenseavtalen i 1751. Keskitalo et al. (1977) beskriver årsaker til at tillegget ble til, og at samene var sentrale og viktige for statene i grensespørsmålet. Deres fremstilling er også noe motstridende, da grenser beskrives negativt i innledningskapittelet. Ingvaldsen og Kristensen (2008) skriver lite om det viktige lovtillegget, til tross for økt samisk fokus i LK06 (Askeland 2015, s. 271) og bevisstgjøring om samiske rettigheter i offentligheten, som Kong Haralds tale i 1997 ved åpningen av Sametinget er et symboltungt eksempel på (Andresen et al. 2021, s. 448). Hvordan Lappekodisillen ble til nevnes ikke, men både positive og mer utfordrende sider ved lovtillegget nevnes, og læreboka viser til konkrete konsekvenser for samene. Det står lite konkret om samiske organisasjoner i *Makt og menneske*, utover at de nevnes. I *Folk og samfunn før og nå* ser vi lignende trekk, der passiv form skjuler opprettelsen av dem. Her blir også samisk organisering og mobilisering fremstilt som et etterkrigsfenomen, og det er som nevnt en ufullstendig fremstilling.

For å sammenfatte hvordan samisk kultur og historie fremstilles i lærebøkene, vil jeg benytte meg av fortellingsmønstrene Ryymin og Nyssönen (2012) fant i sin studie av historieskriving om samer og kvener. Noe forenklet kan vi si at synliggjøring er den dominerende fremstillingsmåten i *Folk og samfunn før og nå*. Det blir fortalt om at ting har skjedd, men i liten grad hvilke aktører som stod bak og hvordan det skjedde, som i mange tilfeller skjules av den utbredte bruken av passiv form. Fortellingen i *Makt og menneske* kan også sies å være en fremstilling som hovedsakelig synliggjør samisk kultur og historie, da aktørskap heller ikke her kommer tydelig fram. I *Truede minoriteter* er en samisk agensfortelling mer tilstede. Keskitalo et al. (1977) benytter i større grad aktive verbformer, og forteller hvem som er aktører og hva som fører til x og y. *Truede minoriteter* kan sies å være et uttrykk for samisk agens i seg selv, ettersom det er samer som skriver om samer i en lærebok for norske elever. Alle de tre lærebøkene har også fortellinger om assimilering, men fremstillingen av dette skjer på ulike måter. Keskitalo et al. (1977) opptatt av å ansvarliggjøre statene for assimileringen, og viser til flere kilder og samiske stemmer for å fortelle hva som skjedde. Med presensformer av verb fremstiller de assimileringen som noe pågående.

Gjermundsen (1978) skriver om assimilering under «skole og utdanning», og konsentrerer fortellingen om assimileringen, som her legges til fortiden, til dette feltet. Det gjør også Ingvaldsen og Kristensen (2008), samtidig som assimilering er en rød tråd i denne lærebokteksten om samer.

Skjelbred et al. (2017) skriver at «læreboka formidler et stoff fra noen som vet mer til noen som vet mindre, og den inngår dermed i en asymmetrisk kommunikasjonssituasjon» (s. 11). For å «treffe» elevene må lærebokforfattere velge hva som skal med, forenkle og tilrettelegge for mottakergruppa (s. 11). Det er imidlertid viktig at utvelgelsen og forenklingen ikke skjer vilkårlig, eller systematisk utelater enkelte perspektiver eller fremstillinger av et tema, på grunn av lærebokas makt til å definere hva som er gyldig kunnskap (Skjelbred et al. 2017, s. 9–10). Hvis vi legger til grunn at «kollektive [virkelighets]forestillinger skapes, speiles og opprettholdes gjennom språk» (Bratberg 2017, s. 36), er det ikke uten betydning hvordan et tema som samisk kultur og historie fremstilles i lærebøker. Det kan påvirke elevens tanke- og meningshorisont om temaet, og hvordan de oppfatter de av oss som er samer.

Urfolksmetodologien tilbyr en ramme for å reflektere over hvordan samer framstilles. Man bør vurdere om deres perspektiver, interesser, kunnskaper og erfaringer er synlig tilstede, og om fremstillingen viser samene sin egen forståelse av historien (Porsanger 2004, s. 105).

Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Innenfor rammene av oppgaven har det ikke vært mulig å se på hele fremstillingen av samisk kultur og historie i de utvalgte lærebøkene. I tillegg er det bare et fåtall av lærebøkene etter M74 og LK06 som er analysert. Andre lærebøker kan ha andre fremstillinger og flere perspektiver på samisk kultur og historie. Funnene fra lærebøkene som er analysert viser at det innholdsmessig ikke er så store variasjoner i hva som omtales. Likevel er fremstillingene ulike dersom språkføringen studeres. I *Folk og samfunn før og nå* og *Makt og menneske* gjør bruk av passiv form og nominalisering at aktører og prosesser skjules, mens *Truede minoriteter* i større grad får fram samer som handlende aktører. Fremstillingen til Keskitalo et al. (1977) kan også sies å være en fortelling som «skriver mot» majoritetens måte å skrive om samer. På denne måten kan vi si at fremstillingene skriver seg inn i ulike fortellingsmønstre, der det henholdsvis er synliggjøring og agens som dominerer. Jeg har også vist at forfatterne har ulike måter å «plassere» samisk historie i lærebøkene. Fremstillingen i *Makt og menneske* og *Folk og samfunn før og nå* kan leses som om temaet defineres som noe «utenfor» øvrig historie, og de skiller også mellom samiske og norske samfunn. Dette er en forenkling av virkeligheten. Det samme gjelder for det nordsamiske fokuset i alle tre lærebøkene, som gjør

at mangfoldet i Sápmi ikke kommer frem. Mer om årsaker til sentrale tema i lærebøkene, som fornorskingen, kunne gitt et mer fullstendig bilde av historien. I tillegg har lærebøkene fra 1970-tallet ulik oppfatning av om fornorskingen var et tilbakelagt kapittel eller ikke. Samlet viser analysen at den samme historien kan fremstilles på ulike måter, og dette kan påvirke vår oppfatning av historien. Det er derfor viktig at lærere har et aktivt og kritisk forhold til hvordan lærebøker omtaler ulike tematikker, særlig der hvor det finnes flere perspektiver. Lærere burde sådan søke å gi elevene tilgang til flere meningsunivers, for å utvide rammene for hva de kan tenke og mene. Når det gjelder samisk kultur og historie kan det være en fordel for lærere å reflektere over om et urfolksperspektiv er synlig, og søke å supplere med dette dersom det mangler. Elever bør også oppøve kompetanse i å stille seg kritisk til lærebøker og innta flere perspektiver, slik også læreplanene som lærebøkene er basert på legger opp til.

Litteraturliste

- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, N. (2015). Omtalen av Alta-Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99 (3–4), 268–281
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-10>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnsfag*. Fagbokforlaget.
- Børstad, J., Måsø, J. R., Kringstad, K. & Mølster, E. S. (2021, 11. oktober). Samers rettigheter ble krenket da vindkraftanlegg ble bygget på Fosen. *NRK.no*
<https://www.nrk.no/trondelag/vindkraftutbygging-pa-storheia-i-trondelag--norske-samer-mener-strider-mot-urfolks-rettigheter-1.15685096>
- Ekeland, T. G. (2017). Enactment of Sámi Past in School Textbooks: Towards Multiple Pasts for Future Making. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147067>
- Gjermundsen, A. (1978). *Folk og samfunn før og nå 9. skoleår*. Gyldendal norsk forlag.
- Grue, J. (2019, 18. juli). Metafor. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 9. mai fra <https://snl.no/metafor>
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2008). *Makt og menneske. Historie 10*. Cappelen Damm.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Keskitalo, A. I., Jernsletten, N., Broch, H. B., & Klausen, A. M. (1977). *Truede minoriteter. Global - geografi og historie for ungdomsskolen. Emnebok*. Gyldendal norsk forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
[Mønsterplan for grunnskolen : bokmål \(nb.no\)](https://www.kirke-og-undervisningsdepartementet.no/om-oss/planer-og-veiledning/mønsterplan-for-grunnskolen)

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Hentet fra [Læreplanverket for Kunnskapsløftet \(nb.no\)](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/)
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit: Tidsskrift i litteratur og kultur*, 8 (1), 105–120.
- Ryymin, T. & Nyssönen, J. (2012). Fortellinger i nordnorsk minoritetshistorie. *Historisk tidsskrift* 91 (4), p. 541-568.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2012-04-04>
- Sametinget (2022, 9. mai). *Innmelding i valgmanntallet*. Hentet fra <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/innmelding-i-valgmanntallet/>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen. 1739–2013*. Universitetsforlaget.
- Waring, H. Z. (2018). *Discourse Analysis: The Questions Discourse Analysts Ask and How They Answer Them*. Routledge.

Vedlegg 1

Sitat 1:

Samene var blitt drevet vekk fra området de tidligere hadde vært alene om. Det var blitt nesten en regel å bruke brennevin som lokkemiddel i handelen med samene. I fylla solgte samene billig. Moralsk forfall og fattigdom truet med å bryte ned det sterke naturfolket. Presten Læstadius var fylt av en veldig kristelig kraft. I et saftig hverdagsspråk tordnet han på samisk mot synder og laster. Denne mannen regnet samene omtrent som en av sine egne. I Læstadius' spor ble det en mektig vekkelse, som bredte seg over hele Nordkalotten. Læstadius talte til følelsene og knyttet på en måte kristendommen sammen med den gamle samiske religiøse tradisjon.

(Gjermundsen 1978, s. 110)

Sitat 2:

Det finnes mange bind av en samisk-norsk ordbok. Endelig er det kommet en moderne norsk-samisk ordbok. Det er bare sju til åtte prosent av samene i Norge som driver med reindrift. De fleste arbeider i vanlige yrker i landsdelen. Norske ord er derfor stadig blitt omformet til samisk. Den nye ordboka er et viktig bidrag til å gjøre samisk til et godt språk i det daglige liv i vår tid. (Gjermundsen 1978, s. 114)

Sitat 3:

Mange tenker på reindrift når de hører uttrykket samisk kultur. Reindriftsamene har på en god måte visst å ta vare på og reindyrke viktige kulturelementer, særlig i sin kamp under de harde naturforholdene. Men det har skjedd mye nytt. Nye næringsgrener vokser fram, som variert jordbruk, serviceyrker, gruvedrift, transport, lærere og ingeniører, kunst og vitenskap. (Keskitalo et al. 1977, s. 22)

Sitat 4:

I et stort område som strekker seg fra Hedmark i sør til Finnmark i nord og Russland i øst, har mennesker levd at det naturen har hatt å tilby, i mange tusen år. Samene kom til dette området for omtrent 9000 år siden, og etter hvert har denne folkegruppa utviklet en kultur og et levesett vi i dag gjenkjenner som samisk. Sápmi er samenes navn på sitt eget landområde og nasjonale fellesskap. Det er en nasjon uten noen stat og uten riksgrenser, men med felles språk og historie. (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 35)

Sitat 5:

En annen tankegang går ut på at samene bør integreres i samfunnet omkring. Dette betyr blant annet at samene «skal få fortsette å være samer». [...] Men det blir alltid det større samfunnet som bestemmer på hvilken måte en slik integrering skal skje. [...] Dersom myndighetene prøver å sette [integreringen] ut i livet som bevisst politikk, vil den langsomt gli over i assimilasjon. Det vil f.eks. si at nordmenn etter hvert vil gå over til å oppfatte samene som bor i Norge, som «sine» samer. (Keskitalo et al. 1977, s. 16–17)

Sitat 6:

Fra 1950-årene har synet på samisk språk og kultur i skolen endret seg etter hvert. Nå er vel den offisielle oppfatningen at samebarna skal lære samisk i skolen, ikke bare for å forstå undervisningen, men også fordi samisk språk har sin egen verdi for oss samer. Og samiske barn skal få kunnskap om vår historie og våre gamle kulturverdier for å få respekt for oss selv, og for å forstå andre mennesker. Og norske barn og unge skal lære om oss, så vi kan omgås med respekt for hverandre. (Keskitalo et al. 1977, s. 64)

Sitat 7:

Nasjonalistiske tanker rådde blant de aller fleste nordmenn på slutten av 1800-tallet, og de ble forsterket da Norge ble selvstendig i 1905. Alt som var «typisk norsk», var flott. Da de nye skolelovene kom på slutten av 1800-tallet, måtte både samiske og kvenske barn gå på skole for å lære norsk. Fra nå av ble samisk og kvensk forbudt i undervisningen! [...] På 1900-tallet ble det også forbudt å snakke noe annet enn norsk i fritiden. På denne måten fornorsket myndighetene gradvis minoritetene i nord. [...] Fornorskingen møtte motstand, og samiske aviser og organisasjoner ble opprettet. (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 38–39)

Sitat 8:

Samenes bruk av områdene, og de rettighetene som hørte til denne bruken, var svært viktige for statene på begge sider. Dersom en gruppe samer som ble regnet som norske, kunne bekrefte at de hadde brukt et fjellområde fra gammel tid, var det lettere for de norske forhandlerne å hevde at dette området hørte til Norge. Dette er en viktig grunn til at det i grenseavtalen [...] ble tatt med en tilleggsavtale. I denne avtalen ble rettighetene til samene i begge riker ganske klart fastslått. [...] Tilleggsavtalen i grensetraktaten av 1751 blir vanligvis ikke nevnt i de nordiske lands historiebøker.

Men *lappekodisillen* er for samene et meget viktig historisk dokument. (Keskitalo et al. 1977, s. 52)

Sitat 9:

Fra slutten av 1500-tallet begynte nybyggere sørfra å slå seg ned i Sápmi. Denne «koloniseringen» fikk betydning for samenes måte å leve på. [...] Staten tok over landområdene uten å gi noen erstatning til samene. Samenes rettigheter skulle ivaretas gjennom et lovtilllegg som fikk navnet *lappekodisillen*. Lappekodisillen skulle blant annet sikre at samer som trengte å krysse over den nye landegrensen mellom Norge og Sverige/Finland, skulle få lov til det. Men de måtte velge statsborgerskap og betale skatter og avgifter for å bruke naturressursene i nabolandet. (Ingvaldsen & Kristensen 2008, s. 37)